مجلـة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية
Eissn :2602-5248 Issn : 2353-0456
المجلد 8 / العـــدد: 03 (2020)، ص 06 - 55

إشكالات مقاربة الخطاب التعليمي من المقول(le dire) إلى القول(le dit)

– مقاربة حجاجية وصفية –

The problems educational discourse approach's. from the spoken (le dire) to the speak (le dit) Descriptive argumentative approach

الأستاذ: الجمعي محمود بولعراس[1]

[1] أستاذ بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود-المغرب

تاريخ الاستلام: 2021/06/21 تاريخ القبول: 2021/06/30 تاريخ النشر:2021/08/08

الملخص :

لورقتنا العلمية وضعيتان مزدوجتان للخطاب التعليمي، هما المعلم من جهة، والتكوين من جهة أخرى، إذ تطرحان أسئلة الفعل التعليمي لدى المدربين والمعلمين، وخاصة معلمي اللغات، كما تطرحان الأسئلة حول نشأة الخطاب التعليمي وتأليفه للفعل التعليمي من طريق التطبيق العملي، والرؤية اللسانية للخطاب التعليمي ومدى فاعلية مخرجاتها؛ أي تلك الآليات الخطابية الملازمة لسياق خطاب العملية التعليمية عند الممارسة(le dit)، ونهدف بأن يكون البحث محاججة للديداكتيكيين عموما واللسانيين خاصة، من خلال بحث الرابط الدقيق الموجود بين فعل القول وما هو منجز في الميدان الاجتماعي في مقاربة هذا الخطاب، وهي **الإشكالية** التي نعالجها في هذا البحث من خلال وصف الممارسة العملية(le dit) في العتامة (opacite) اللسانية التي تكوّنه، وهنا نلج عالم الكلام حيث الممارسة ستكون مجسدة عند المتكلمين (المعلمين)، حيث يكون القول علامة لسانية لفعل المقول، من خلال ما توحي به هذه العلامة التي هي جزء مما توحي به علامة أخرى حسب ما تنجزه العلامة في هذا الفعل التعليمي، أو كونها هي

نفسها نتاجا كما يرى (Morris)، وعليه نبحث فعل القول والمقول في الخطاب التعليمي، من حيث كون القول نتاجا للكلام الذي هو تنفيذا للسان، كما أن وظيفته تمثيلية للمحتويات والمعاني، ومن حيث كون المقول مرجعا لمواضيع وأحداث العالم، أي أن الخطاب التعليمي موصلا للمعلومة ومواضيعها وأحداثها، وهو ما يعني أن هذا الخطاب نتاج لفعل اللغة في قالب المرجع، وهذه الوظيفة التمثيلية للخطاب التعليمي - التي تتضح من خلال الشروح التي يستوعبها المتلقون من خلالها المعلومة - هي التي جعلت العلوم التربوية تسيطر على هذا الحقل، وإعادة مقاربتنا للخطاب التعليمي حجاجيا يعني أن المعلومة لا تعلّم الآخرين فقط، وإنما هي كذلك ممارسات، ستكون غير قولية وغير معروفة إذا غيّبنا الفعل اللساني، ونستطيع أن نختبر هذه الفرضية في كون الخطاب التعليمي بقيمته اللسانية يؤثر في معارف المتلقين بالنظر إلى نوعية المعلومة المقدمة من خلاله، وهو الأمر الذي سيربط القراءة اللسانية بمحتوى الخطاب التعليمي. وسيكون مجال بحثنا خطاب مساق التربية العملية لمدربي المعلمين، عند تلقي المعلومة وعند الممارسة الاجتماعية المتعلقة بموضوع المعلومة نفسها. ومن نتائج هذا البحث الوصفي التحليلي: مناقشة الأدوات الحيوية لمقاربة الخطاب التعليمي عند الأفراد في بناء الهوية التربوية(معلّم) في حياتهم التعلّمية وخاصة المهنية والتكوينية أولا، وثانيا تحليل ما يتعلق بالأنشطة والمعلومات من خلال وصف إعداد وسائل الموضوع النظرية والمنهجية في ضوء التعلم النشط، وثالثا - وهو غاية البحث – مناقشة سؤال التواصل الخطابي في تقديم المعلومة و الممارسة المهنية، خاصة عندما يتعلقان باهتمامات المجتمع المهنية، باستهداف إتقان

الطلاقة التي ترتكز على أفعال القصد وسياقات التواصل والقوالب اللسانية المستعملة، وهو ما نراه يكوّن أسس مقاربة الخطاب التعليمي قولا ومقولا.

الكلمات المفتاحية: مقاربة- الخطاب التعليمي- المقول- القول- حجاج

Abstract:

Our scientific paper has two dual modes of educational discourse, they are the teacher on the one hand, and formation on the other hand, as they ask questions of the educational act of teachers, especially language teachers, and they also ask questions about the educational discourse genesis and its composition of the educational act through practical application, the linguistic vision of the educational discourse and the extent the effectiveness of its outputs; That is, those discursive mechanisms that are inherent in the context of the discourse of the educational process in practice (le dit), and we aim to make the research an argument for didactics in general and linguists in particular, by examining the exact link that exists between the speech act and what is accomplished in the social field in this discourse approach, which is the problem In this research because it is describing the apply practice (speak) in the linguistic opacity that constitutes it, and here we enter the world of speech where the practice will be embodied in the speakers (teachers), where the "speak" is a linguistic sign for the action of the "spoken", through what this sign suggests, which is part of what another sign suggests according to what the sign accomplishes in this educational act, or that it is itself a product as seen by (Morris), and accordingly we discuss the speak and spoken act in the educational discourse, in terms of the speak being a product of speech that is an implementation of the tongue, and that Its function is representative of the contents and meanings, and in terms of the speak being a reference to the

topics and events of the world, that is, the educational discourse is a conductor of information, its topics and events, which means that this discourse is a product of the speech act in the form of reference, and this representative function of the educational discourse which is clear through The explanations through which the recipients assimilate the information are what made the educational sciences dominate this field, and we re-approaching the educational discourse as argumentative means that the information does not only teach others, but it is also practices, which will be non-verbal and unknown if we absent the language act, and we can test This hypothesis is that the educational discourse with its linguistic value affects the knowledge of the recipients in view of the quality of the information provided through it, which will link the linguistic reading to the content of the educational discourse. The field of our research will be the discourse of the practical education course for teacher trainers, when receiving information and when social practice related to the subject of the information itself. Among the results of this descriptive analytical research: a discussion of vital tools for approaching the educational discourse of individuals in building the educational identity (teacher) in their learning lives, especially professional and formative first, and secondly, an analysis of activities and information by describing the preparation of the theoretical and methodological means in the light of active learning, and thirdly - It is the purpose of the research - discussing the question of discursive communication in providing information and professional practice, especially when they relate to the professional community's concerns, by the fluency which is based on verbs of intent, communication contexts, and linguistic

templates used, which we see it constitute the foundations of the educational discourse approach in word and deed.
Keywords: approach - educational discourse - spoken - speak – argumentative**.**

المؤلف المرسل: الجمعي محمود بولعراس

- **تمهيد:**

كثير ما تتخذ بعض الفئات البشرية خطابات نوعية حسب ما يشغلهم من مهن وانشغالات، وهكذا تصنف الفئات الاجتماعية، والهدف من ذلك هو الانضمام إلى مؤسساتها النوعية، وتعلم آلية خطاباتها التعليمية والتكوينية فيها طبعا وتطبعا، تعلما وتعليما ، وهو الأمر الذي يفسر ظهورها للملاحظة في تلك العبقرية الغامضة التي تتلقى المفهوم دون إتقان قوالبه التداولية، أو تظهر في ذلك الغموض الواضح الفارغ من المحتوى والمتمحور في إتقان الأجهزة اللغوية فحسب، وحتى نخلص إلى النجاح في التوفيق بينهما لابد أن نتطرق إلى المقدمات التي تمهّد إلى الجمع بينهما.

1- الخطاب التعليمي:(مفهومه- أصله – أنماطه):

أولا: حد الخطاب:

سنتطرق هنا إلى بحث خطاب من نوع ما، مؤلف ومنفرد وملحوظ في بعض الظواهر التي نراها تتداول بين فئات المجتمع وطبقاته([1])، وهي كما يقول Ducrotعنها أنها ملحوظات بريئة نظريا، لأنها تتضمن ظواهر ملحوظة نستوعبها من خلال مفاهيمها، وتفترض من الخطاب ملاءمة دون استخلاص أنماط مميزة منفردة لهذه الظواهر([2])، ويعتبر الخطاب بهذا المفهوم "ظواهر ملحوظة" في كون

[1] - ميدنيك، سارنوف وآخرون(د.ت): التعلم، ترجمة محمد عماد إسماعيل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب

[2] - DUCROT (O.), (1984), Le dire et le dit, Paris, Éditions de Minuit.P:53

هذه القائمة من المفاهيم التي ننخرط ضمنها ونندمج فيها يمكن أن نستوعبها بهذا الاندماج بصفة أكثر وضوحا([3])، ويقترح علماء تحليل الخطاب سبعة تعريفات للخطاب، وسنتطرق إلى ثلاثة منها التي تتقارب في المبادئ الأنموذجية([4]):

أولها يعادل الخطاب بالكلام، ما يعني أنه حادث لفظي تماما، وهو الذي يقابل عند "سوسير" ثنائية (اللسان – الكلام)، وسنذكر هنا ما ذهب إليه GUILLAUME في باب اللسان والخطاب والمعنى وفعل المعنى([5]).

وثانيها ينظر إلى داخل الخطاب كونه: وحدة من البعد الأكبر للجملة الذي يكافئ النص([6])، وهذا التعريف يشير في الواقع إلى حقيقتين، من ناحية أنه يثير العديد من الإشكالات التي تعتبره وحدة للتحليل، وهو ما ناقشه MOECHLER et REBOUL ([7]) باعتبار الخطاب سلسلة غير اعتباطية للملفوظات. ومن ناحية أخرى فهما يثيرا مسألة ترادف الخطاب بالنص([8])، وهو ما يؤيد الاستعمال الشائع والمنتشر في البرغماتية النصية، الذي يعرّف النص على أنه سلسلة لسانية شفهية أو مكتوبة مشكّلَة من وحدة تواصلية، كما يشيرا -باعتبار هذا المفهوم- إلى كون

[3] - MAINGUENEAU. Dominique(1991), L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive, Paris, Hachette Université,p:10 .

[4]- Reboul A. & Moeschler J. (1998), Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Paris, Armand Colin.DUCROT.O et al(1980): Les Mots du discours, Minuit, et: Greimas & Courtes(1993): Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette,et: KERBRAT-ORECCHIONI Catherine(1998): Les interactions verbales, tome 1, Paris, A. Colin,

[5] - DUCROT, Oswald & Schaeffer, Jean-Marie, 1995, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, Seuilmp: p:297, et Riegel, M. et al. (1997) Grammaire méthodique du français, Paris, PUF.p:02.

[6]- MAINGUENEAU. Dominique.Op.Cit.

[7] - Reboul A. & Moeschler J.Op.Cit. 157p.

[8] - DUCROT, Oswald & Schaeffer, Jean-Marie.Op.Cit.594p et aussi Riegel, M. et al.Op.Cit.p:603.

الخطاب كل مجموعة من الملفوظات التي يتلفظ بها المتكلم التي تتميز بوحدة موضوعية في مجملها(نوعا)، ومن ثم يتوافق مع النص لكونه يتركب من العديد من النصوص. إن هذا التعريف يفترض من الخطاب تبني مفهوم النص الذي نصنفه في صنف مفهوم Galatanu الآتي:

وهو ثالث التعريفات التي تذهب بنا إلى كون الخطاب تفاعلا شفهيا نمطا وتلفظا، وهو ما سننطلق منه في تحديد مفهوم الخطاب التعليمي، ويشترط كذلك أن تحمل هذه المفاهيم في الوقت نفسه الخصائص التي لابد أن تتميز بكونها خلاصة ظواهر لها خصائصها النوعية حسب Ducrot وتنتهي إلى كونها تستوعب حتى الظواهر المشابهة الأخرى والتي تكون كذلك ظواهر ملحوظة.

وحسب BENVENISTE ([9]) فإن هناك علاقة بين الخطاب والتلفظ بقدر توظيف مفاهيم اللسان لكونه فعلا فرديا للاستعمال، فالخطاب هنا تمظهر تلفظي يُنتج في كل مرة مثل الكلام، وهو ما يعني أن الظاهرة الملحوظة (الخطاب) هي منتج تلفظي، وهذا خلاصة نقاشه. كما يمكننا أن نستعين بما ذهب إليه Galatanu في مقاربة خطاب التواضع هذا، في كونه نشاطا لغويا يعرّف في إطاره العملي على أنه سلسلة فعل اللغة المسجل في هذا الإطار والمقطّع حسب معايير عملية([10])، وهو أيضا عملية سيميوزية لعالم استعمال اللسان الخاص طبيعيا([11]). فحسب هذين العالمين إذن يعتبر الخطاب دائما عملية(سيرورة) تعتبر الخطاب الذي نقصده في موضوعنا التجريبي في التحليل ليس هو الخطاب، وإنما

[9] - Benveniste. Emile(1970): « L'appareil formel de l'énonciation », Langages, 17/1970, Paris, Didier-Larousse .p:12-13

[10] - GALATANU (Olga), BARBIER (Jean-Marie(2000): Signification, sens, formation. Paris : PUF- p:43.

[11] - Ibid.

هو ذلك النص الذي له سمات تلفظية، وهو المنتج الشفوي أو الكتابي للنشاط الخطابي.

وبالرجوع إلى مفهومي الخطاب السابقين، الذي يعتبر أحدهما الخطاب في الواقع نشاط القول والآخر يعتبره منتجا، حيث يساويا تسمية الخطاب بالنص، وحينها سنركز على المفهوم الذي يحصر الخطاب في النتاجات اللغوية، وكونه منتجا هو كونه خلاصة فعل التلفظ، حيث أن المادة التجريبية هي النص الملفوظ أو المكتوب، وبقدر تركيزنا على استيعاب هذا المنتج نركز على الأثر الذي يكوّنه، ومن ثم فأيّ منتج يندرج ضمن هذا الشكل التجريبي للنص هو نص مبنين ومشكّل من فعل التلفظ ويستحضر العلامات اللسانية الخاصة به، وسنرسو على مفهوم Maingueneau الذي يحصر الخطاب في جزءٍ من المجال التجريبي من جهة، ومن جهة أخرى يحصره في جزءٍ من مجال المتاخمة([12])، فكون الخطاب نصا مكتوبا إذن يعدّ من جهتنا كل ما يقال(Le dit) ومن جهة أخرى هو علامات القول (Le dire).

ثانيا: الخطاب التعليمي(النوع والمدونة):

- **التعليم والطبقات الاجتماعية(المعلمون) :**

سنعرّف الخطاب هنا حسب تمثلات التعليم في المجال التربوي بكونه عملية فردية لاكتساب المعارف مصحوبة بتعديل سلوك الفرد البشري دائما بفضل العمل أو التجربة، والمكوِّن في هذه العملية هو الذي يؤسس هذا الخطاب الذي هو-حصرا- نتاجه في العملية التعليمية، فضلا عن كونه عملية لاكتساب المعارف في قاعة الدرس ونستثني بذلك كل تعلّم يحصل خارج هذا الإطار.

[12] - MAINGUENEAU. Dominique(1991): L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive, Paris, Hachette Université,p:66.

إن الفضاءات الاجتماعية المعنية بالخطاب التعليمي هي حصيلة تكوين الكبار التي تعطينا وظيفتين بالنظر إلى وظائف معارف الاكتساب([13]) وهي وظائف اتصالية المعارف وتدفقها بالنظر إلى التخصص، ووظيفة تمايز الفضاءات الاجتماعية بالوظيفة المهيمنة على إنتاج المعارف.

- **أصل الخطاب التعليمي:**

سمحت لي رحلتي التعليمية ومساري في تدريب المعلمين وتكوين المكونين إلى بحث مقابلات المعلمين وأدائهم وشروحاتهم ومن ثم التكوين في منهجية هذه التدخلات. إن جميع الأنشطة اللغوية التي تحملها التدخلات في عملية تعليم المعلمين في تكوينهم هي التي تجسد الوضعيات التلفظية المؤلفة لسلاسل الأفعال الخطابية والأقوال ومنتجي الخطاب حول تعليم المتلقين، ومن ثم يمكن أن نتحكم في الإنتاج اللغوي ومسائل الخطاب، وهنا نستطيع ملاحظة ما يندرج ضمن هذا الفضاء وهذا النوع والصنف الخطابي وما تشكله هذه الإنجازات نفسها. ويكوّن كل ما يدخل ضمن هذا الفضاء موضوعا مستقلا طبيعيا للخيارات النظرية والمنهجية.

- **الأنماط الخطابية ومنجزاتها: الوجهة والتعريف:**

بغض النظر عن كون KLEIBER ([14]) هو أول من أطلق مصطلح الخطاب التعليمي، لكننا سنعتبره وجهة لبعض الأنماط الموضوعية في دراسة النتاج اللغوي للمعلمين حول التعليم ، والمنجز والجاهز ضمن الشكل النصي في الوقت نفسه.

إن مفهوم النمط فيم يتعلق بموضوع الخطاب وعلاقته بمفهوم الخطاب هذا ونوعيته ليس هو الحدث الوحيد المنجز في الإنتاج اللغوي، ولكن نعتبره تسمية

[13] - Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Éducation Permamente, p:10-11.

[14] - Kleiber G. (1984), « Dénomination et relations dénominatives », Langages.p:80.

مجردة تسمح بالإشارة الى مجموعة الخطابات المتمثلة للسمات المشتركة للخطاب التعليمي، ومنه فهناك كم هائل للنتاجات اللغوية المنجزة والجاهزة التي تنطبق عليها هذه السمات، وتندرج ضمن هذا الشكل النصي، وهي التي تؤلف (الخطاب– الحدث) لهذا النمط من الخطاب التعليمي، ومن ثم فالخطاب التعليمي ليس المعنى المحض للوجهة، لأنه لا يُنتج أيّ رابط مرجعي دائم ولا أي عادة مشتركة([15])، ولا نكاد نجد حينئذ هذا الرابط والسلوك اللغوي وتسمية الخطاب التعليمي ولا ما يجسّد هذه الأنماط داخل النتاجات اللغوية، لأننا بقدر ما نحاول تنسيق هذا الحدث وتجميعه داخل هذه التسمية التي تلم بموضوعات من طبيعة غير متجانسة لهذا النمط ومنجزاته الخطابية، فإن ذلك يحتّم علينا ضرورة تبني رؤية لسانية، وفي الوقت نفسه لا يعنيها القالب اللساني بقدر ما يعنيها أثر هذا في المتلقي ومخرجاته برؤية تداولية تقارب المضمون الخطابي، ومن ثم سنتبنى رؤية مزدوجة في مقاربة هذا الخطاب التعليمي، ومن هنا سنطلق الخطاب التعليمي على كل الخطابات الشفهية أو المكتوبة المشاهدة أو الكامنة من جهة، ومن جهة أخرى على العملية التعليمية والممارسة التطبيقية للمكوّنين والمعلمين وشفافية الشروحات والتدخلات التي تقدم للمتلقين في التكوين في أي حقل من حقول المعارف، فهذا وذاك هما شكلان من أشكال الخطاب الفو-معرفي([16]). إن هذه الخطابات هي محصلة الفضاء الاجتماعي في تكوين الكبار (أي:فضاء التواصل المعرفي والإدراكي وتدفقه وحركيته) من جهة، ومن جهة أخرى هي تلك النصوص المكتوبة مؤسساتيا في موضوع التعليم والتعلم، وفي التعليم والتعلم، وفي تعليم

[15] - Ibid

[16] - Calinon, A. (2011). La recherche dans la formation universitaire des professeurs de français langue seconde au québec : caractéristiques et enjeux. Éla. Études de linguistique appliquée, 1(1), 99-111. https://doi.org/10.3917/ela.161.0099

الألسن وخطاباتها المنتجة ضمن هذا الفضاء خاصة، وهي الوظيفة المسيطرة على إنتاج المعارف.

ففي الحالة الأولى أي في الحالة التواصلية يمكن للخطابات الشفهية أو المكتوبة، المشاهدة أو المسجلة أن تستحضر الخطابات التي تحمل السمات الآتية التي:

- ✓ تكون الخطابات فيها نتاجات الكبار (معلمين، مهندسين، ممرضين...وغيرهم)
- ✓ توصف لموضوع العملية التعليمية لهؤلاء الأفراد المتلقين.
- ✓ يُقصد بها من خلال هذا الجانب الخطاب التعليمي سواء أكان مستنبطا أم مرجعيا، وهو ما يمكننا أن نصنفه كنشاط تعليمي مهني.
- ✓ يكون الخطاب التعليمي فيها نتاج سياق التعليم أثناء ما يثيره المكوّنون في شرحهم العملي؛ أي في سياق التواصل التعليمي الذي نعرّفه بمجموعة التبادلات اللفظية وغير اللفظية التي تكون في علاقة مع سياق التعليم و/أو التكوين وتراعي خواص المعارف وخاصة اكتساب المعارف([17]).

وفي الحالة الثانية التي يكون فيها الخطاب التعليمي نصوصا مكتوبة مؤسساتيا يمكن أن نستحضر الخطاب ذات السمات الآتية التي:

- ✓ تكون الخطابات التعليمية فيها منتجة من طرف الواصفين أو التعليميين.
- ✓ توصف في مراكز إعداد موضوعاتها العملية التعليمية التي تراعي شروطه([18])، والتي توصف بكونها:
  - منتجة داخل حقل التكوين وخاصة تعليم اللغات

[17] - Barbier, J. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01

[18] - CUQ J.-P. & GRUCA I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2e éd., Presses universitaires Grenoble,p:72.

- تُجري تواصلا فو-تعليمي.

✓ تؤلف مستوى وصفيا وتخمينيا للآداب التعليمية وتزوّدنا بأدوات مفاهيمية لوصف وتأويل التطبيقات التعليمية.

وقُدما إلى الأمام يمكننا أن نقترح تعريفا توافقيا أو شرطيا يُرسِّم الإجماع، بكونه موضوعا نوعيا من النتاجات الكلامية الحقيقية التي تؤلف مدونة، ويملك أحقية تعديل إعدادات المحتوى والجزء الوجودي السابق خاصة، ويتجرد نوعا ما عن الجزء المجرد للجزء الملموس ويتملص من حكم الحقيقة والتحقيق([19])، ومن ثم يُعرّف الخطاب التعليمي على أنه إنتاج لغوي شفهي أو كتابي له موضوع أو مرجع أو حجة رئيسة وعملية تعليم يكون فيها الخطاب التعليمي منتجا في سياق تواصلي تعليمي يربط المتعلمين بعمليتهم الخاصة، وبمعنى أوسع يجب أن تكون النتاجات الخطابية في سياق تواصلي فو-تعليمي للمؤلفين المؤسساتيين في مجال التكوين والتي تعرض ضمن شكل النصوص.

ونخلص في الأخير إلى أن الخطاب التعليمي يحمل ثلاث هويات تجعلنا نجمع على إطلاق هذه التسمية له وهي أن:

❖ الخطاب التعليمي ينتج عادة كل نشاط تحليلي للممارسة المنجزة في تكوين المعلمين، حيث منطلق الدراسة من خلال زاوية النظر هذه تُوجب مستقبلا له ضمن الشكل التجريبي للنصوص وللأسباب التالية:

❖ كون الخطاب التعليمي نتاج وقت التدخلات التحليلية للممارسة العملية التي يتعلمها الكبار، حيث منطلق الدراسة لا يوجب نسخها ضمن شكل النص.

[19] - Martin R. (1990), « La définition naturelle », in J. Chaurand & F. Mazière (éds), La Définition, Paris : Larousse, 86-95.p:87.

❖ كون الخطاب التعليمي نتاج المؤلفين في ميدان التعليمية ضمن شكل مصنفات أو إضبارات، ويكون هذا كله ضمن شكل النص.

إن البندين الأخيرين يجعلان من الخطاب التعليمي مدونة والمتعلق بما بعدها يسمى منجزات. وسنعرض فيم يأتي ما يقدَّم ضمن شكل المدونة، قبل التفسير النظري لتجمع هذه الهويات ذات الطبيعة المختلفة لتشكيل تسمية الخطاب التعليمي بهذه التسمية.

- **طبيعة المدونة:**

يتم تعريف المدونة على أنها تجمع ملتئم أو مقترح للالتئام من وجهة نظر دراستها علميا، لأن أغلبية الوثائق المتوفرة من هذا النوع المعطى تكون في شكل كتابات وأدبيات وغيرهما، فالتجمع الخلوي هو تجميع لمعطيات لغوية مختارة ومنظمة حسب معايير لسانية تفسر خدمة عينة من اللغة([20]).

يفترض في الخطاب التعليمي بهذه الصيغة ثلاثة إشكالات من حيث: انتقاءه وتمثلاته وغاياته، وقبل الخوض في بحث هذه المسألة يمكننا مناقشة الزوجين الأخيرين من الخطاب التعليمي الذين هما في شكل نص مثلما هو كائن في خطابات المجموعات من (المهندسين – الممرضين- المعلمين) في سياق التحقق من أهليتهم (كتقني سام ومهندسين في سياق دروس تسيير صناعي، وفي دروس تعليمية) في أشكال(وصف حِرف أو إذاعة أو تسجيل صوتي) في مجالاتهم الاجتماعية وسياقاتها (علوم التربية – التكوين المهني والفني- علوم اللغة – التكوين في الصحة)وتوجيه الخطاب(حيث يُعلِّم ويُعلَم تعلمه)من خلال تحليل الخطاب في

[20] - Sinclair, John McHardy (1966). "Beginning the Study of Lexis." Charles Ernest Bazell et al. (eds) (1966). In Memory of J.R. Firth. London/Harlow: Longman,p: 410-430.

علاقته بالتلفظ والدلالة والحجة، ونتوقع أن نحصل على حصيلة لغوية تقارب 40000 وتتعدى 200000 مفردة في مجال التخصص.

وفي المجال الكتابي نختار مقطوعات مختارة من القاموس المهني المعيّن ومن تعليمية اللغات وإعداد تقارير اللجان الخاصة في مجال التكوين والتعليم، بحيث نستهدف المواضيع ذات الصلة بمصطلحات التخصص في التعليمية وفو-تعليمية في اللغات ومتطلبات التكوين ومجتمع المعرفة من خلال ما نُشر من ملفات في المجال الاصطلاحي لتعليميات هذه الفنون، التي تكون جاهزة ومعدَّة مسبقا في مجال التكوين في تعليمية لغاتها في سياق مؤسسي، بحيث يكون هذا كله مضمنا في الخطاب المستهدف في إطار تعدد الأطر والحالات في مجال التخصص، ومن ثم يكون التحليل الدلالي للإنشاءات والحجج والمقدمات والتقارير، ونتوقع حصيلة 7000 إلى 8000 مفردة.

وإجمالا فإن الذي يظهر من نتائج المعالجات الوثائقية الشفهية أو الكتابية من خلال أصنافها التخمينية أو النصية ما يلي:

- إن هذا يؤكد تصنيفات متعددة للتعليم من جهة كون المعالجة تأتي من الموضوع نفسه، إما من خلال العملية المعرفية المنمَّطة للفرد المعين من خلال خطابه التعليمي أو من خلال العملية المعرفية حول ما يشرحه أو يتكلم عنه في المسيرة التعليمية من هذا النوع الدلالي.
- ومن جهة أخرى يحصل هذا التنوع من خلال موضوع التحليل اللساني المؤسس على الأطر النظرية نفسها أي نستهدف النظريات التلفظية أو الحجاجية.

إن التتبع الزمني للبحث العلمي في هذا الإطار يظهر أن الخطاب التعليمي يُنتج عند المرحلة التي تكون فيها النظرية اللسانية مواجهة لتجريب المدونة([21]).

إن هذا البحث في الواقع يحاول تشكيل الخطاب المستقبَل وآلياته في علوم التربية والتعليم، ويبدأ انطلاقا من عملية التعليم ومن موضوع علوم اللغة؛ أي أنها أحداث لسانية، ونتيجة لذلك فإن إشكالات الانتقاء والتمثلات تتبادلان مجال المرجع لأن الغاية تتغير، حيث تتعدى دراسة الخطاب التعليمي إلى استحضار عملية تعليم الكبار في التكوين ضمن هذه الخطابات، وهذا ما بحثه Pescheux سنة 2003م، ومن ثم فبحث الخطاب التعليمي يبدأ من نتائج تحليل هذا الخطاب حيث يعطينا ميكانيزمات هوياتها التي تُمنح أفضلية الوصف. وهو الأمر الذي جعل DUBREUIL يقول إن معطيات المدونة هي التي توجه التحليل اللساني([22]).

وهكذا -وبعيدا عن المسيرة المذكورة سابقا- فإن تجميع النصوص السابقة يقدم فرصة مؤقتة لمعايير التصنيف الواسعة، واختصارا فإن ذلك يرتكز على القول(الشفهي) والمقول(الكتابي).

2- القول والمقول في الخطاب التعليمي وخاصية شفافية التلفظ:

استفاد Recanati من التقارب الحاصل بين مصطلحي الشفافية والتلفظ في تطبيقهما في تحليل الخطاب التعليمي، وهو الأمر الذي يجعل من الباحث في هذا المجال يدرك التمثلات الاجتماعية عند معظم المتلقين الذين يتمثلون عملية التعليم من خلال تلفظاتها، وتكون بالعكس عاتمة ومبهمة الفهم

[21] - Dubreuil, Estelle (2008). "Collocations: Définitions et problématiques." Texto! 13(1),p: 1-39.
[22] - Ibid.

والمعنى عند غياب هذا الخطاب، فندرك إذن أن هناك رد فعل تلفظي داخل معنى هذا الخطاب([23]).

وسواء أكان الخطاب قابلا للملاحظة أم معتما في غياب ميكانيزمات هذا الخطاب فإن التناوب الحاصل بين كون الخطاب عاتما(Opaque) أو شفافا(Transparent) يشمل جميع الخطابات وهدفنا في هذا البحث هو لفت الانتباه إلى هذه العلامات وممارساتها داخل الخطاب.

يقوم البحث في أوله في دراسة الخطاب التعليمي على محايدة ميدان الدراسة من العلوم الاجتماعية وبخاصة علوم التربية التي تركز على محتوى الخطاب التعليمي بتمييز ثلاثة عناصر وهي: شرح المعلومة الحاصلة في العملية التعليمية ووصف هذه الوظيفة عند المتعلم ثم مساءلة وضعيات إنتاجها لفظيا أو ما يطلق عليه المعايرة اللفظية (القول).

ومن إيجابيات ما قدمه هذا الميدان لهذا المنحى من الدراسة وللمسيرة البحثية هو أنه أعطى وجهة في الطرح المنهجي وأخذها كمسلمات أو فرضيات، حيث أن فعل المقول هو شرط لفاعلية القول الذي يتيح تحليل المحتوى، أي وضع المتلقي الاجتماعي داخل سياق الكلام، حيث هو مكرر لهذا الكلام وليس مسهما في المعلومة التي يتلقاها من المتكلم، فهو يتعلم من أجل أن يُعلِّم نفسه ويختار بنفسه تلقي المعرفة وخصوصية عناصرها التي قال عنها Galatanu أنها إعلامية([24])، وأشار هنا كذلك إلى أن الخطاب يترابط كشبكات الطرق في تمثلاته

[23] - Récanati, François. (1979). La transparence et l'énonciation. Paris: Seuil.p:7-8.

[24] -Galatanu.O: « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », dans D. Bouchard, J. Evrard et E. Vocaj (éds..)(2007), Représentation du Sens linguistique II, De Boeck – Duculot, Louvain- la-Meuve, p:313-325.

في مدركات معارف الأشخاص، ومن ثم يترابط في هويات متلقيه الاجتماعيين، أي أن فعل المقول يتعارض مع فعل القول عندما يكون المحتوى مركزيا وعندما يكون معروفا في أثره وفاعليته وعندما يوظف فعل اللغة ولا يحدث في عمومه موضوعا للتحليل في إطار الخطاب التعليمي.

إن فعل اللغة الذي يعد مدخلا للمعرفة هو الفعل الشفاف للخطاب التعليمي الذي نعتبر فيه المعرفة مفسَّرة بفعل المعرفة في التعليم في المرحلة الأولى. وفي المرحلة الثانية نهتم بفعل المقول، الذي يناسب أكثر ميدان علوم اللغة، وهو الأمر الذي يكون عكس ذلك في الدراسات الأخرى، حيث يُدرس المقول من خلال كونه تلفظا خطابيا من المتكلم الذي يؤلف القوالب التعبيرية اللسانية، وهو ما يسمح بوصف فعل التلفظ، وهو ما خاضت فيه التيارات البرغماتية في اللسانيات. ويلاحظ Galatanu أن الخطاب في عمومه يتعلق بالتعلم ويُدرس في بُعد فعل العالم الذي يشير إلى وقائع العمل من أجل مجابهته أو إتمامه وإغنائه وإدماجه داخل مستويات أنظمة المعرفة والقيم، أو يؤسسه أيضا أو يعيد بناءه أو هدمه، وعلى العكس من ذلك فالمحتوى أو القول في الخطاب التعليمي يُعدّ ثانويا هنا، حيث تعتبر المعرفة أو تفسيرات الفعل المعرفي في التعليم ثانوية، أي أنها هي التي تعطي للمعرفة ميكانيزماتها الخطابية في الفعل اللغوي.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ويبقى محيرا هو إذا كان أثر الفعل اللغوي محققا لمعرفة الحدث المعرفي، فهل يمكن للفعل اللغوي أو فعل المقول أن يكون شرطا تطبيقيا فاعلا في معرفة الفعل المعرفي أي القول؟ وهو الذي يوصف في الفعل اللغوي ويكون مؤثرا وفاعلا مقابل فاعلية المعلومة في الفعل المعرفي.

ففي البداية يكون حدث المقول فاعلا لأنه ينتج هذه المعرفة، فضلا عن كون هذه المعلومات أو هذه المعارف في هذه الفاعلية ليستا منتجتين في المختبرات،

وهي لا تحمل في خطاباتها التعليمية مسبباتها كما عرفناها سابقا على أنها فعل التلفظ، فهذه المعارف هي نتاج أشكال فعل مقترن بها([25])، فـ: Bruner -الذي يقابله بالمقول- يُلزم المتكلم وضعية التفاعل اللغوي إما في سياق التواصل التعليمي وإما في السياق التواصلي فو-تعليمي في حالة الخطاب التعليمي. فالمعلومة إذن هي نتاج تقابل ضمني، ويمكن للتقابلات اللغوية واللسانية لهذا الشكل الفعلي المقترن أن تعطينا سلطة على المعارف التي نتلقاها من المتكلم، ونفسرها اعتبارا منه، ومن خلال سلطته يبني الممارسون-ومن خلال التفاعل مع المتكلم نفسه- الكلام وسياق التواصل.

وهذا الذي يظهر في الخطاب التعليمي في سياق التواصل التعليمي، الذي يكون فيه الخطاب- حصريا- مصدر معرفة المتكلم بمحتواه بهذا الشكل، ومنه يأخذ المتكلم دوره وسلطته عند تحديد السياق المعطى داخل التلفظ أو بوساطته، فخصوصية محتوى الخطاب تُمنح من خلال فعل المقول المنجز في سياق تشبّع أطر التلقي النظامية بهذه الخصوصية بمعدل الكلام.

ففعل المقول ضروري لفعل القول لأن أداء هذا الفعل يؤلف إمكانية فاعلية القول عند المتكلم، وفعل المقول يأتي من السلوك القصدي المسيّر بطرق القواعد([26])، وهذه القواعد هي قواعد تأليفية تُنشِئ وتُدرّ الأشكال الجديدة من السلوك([27])، وتنشئ أكثر من ذلك أيضا المقول الذي هو إمكانية من السلوك لكونه يشبه لعبة الشطرنج.

[25] - BRUNER. Jérôme S.(1983). — Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire/Jérôme S. Bruner. — Paris : PUF. P:171.
[26] - Searle .John R. (1972): Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique (Savoir). Paris, Hermann,p:48.
[27] - Ibid,p:72.

إن المحتوى الذي يأتي من القول لا يُوجد بكل بساطة معنى المقول، وتكون فيه وظيفة التأليف منفِذة لأفعال اللغة لأجل تفسير ممارساتها المنشأة لإمكانية حدوث معرفتها، ولفهم ما ذهب إليهSearle ([28])لابد من طرح السؤال التالي: وهو كيف يمكن أن يكون هذا الحدث مثيرا لهذا الفعل؟ أي س يعكس ع، أي كيف يمكن أن نحرّك قطع الشطرنج هذه رياضيا حتى تصبح الدلالة ذات واقع؟، والجواب الوحيد هو بهذه القواعد التي تحكم شكل س يعكس ع، وبمعنى آخر كيف يمكن لهذا الحدث أن يُفسر في ممارسة المعرفة المنتجة بالفعل، وهنا نستنجد بالجواب السابق، لأنه في المجال الاجتماعي- حيث تدور هذه التفسيرات- يكون التلفظ اتفاقا مشتركا في المعرفة أو مصدر معرفة محتوى التلفظ. وفي حالة كون الخطاب نتاج سياق تواصلي فو-تعليمي مثل كونه خطابا واصفا، فإن تلفظياته تتبع إنشاء الأشكال الجديدة للسلوك أو تحددها.

3- الخطاب التعليمي بين القول والمقول – ومقاربته حجاجيا-:

سيسهل علينا فيم عرضناه سابقا من مقدمات مناقشة فاعلية المعلومة التي يمنحها القول التي تكمن في فعل المقول في أي سياق، وهنا سنصف التدخلات ذات الطبيعة اللسانية حول الفعل المقترن بإنتاج الخطاب التعليمي الذي نبحثه هنا، أي أننا سنصف التدخلات الطلابية اللسانية وتطبيق فاعلية المقول في القول.

يبدو أن وصف الرابط الموجود بين القول والمقول في الخطاب التعليمي قلّما وصف في أوصاف المجالات ما بعد اللسانية التي استعملت الخطاب لتخطيط الممارسة من أجل معرفة فاعلية الحدث في وصف ممارساته في الخريطة الاجتماعية المهنية والشخصية وباستخدام بعض الأدوات اللسانية لأجل إتمام

[28] - Ibid,p:74.

تفسيراتها ومعارفها التطبيقية التي لم تستهدفها المعارف اللسانية التي يسيطر فيها فعل الكلام.

فمن وجهة النظر اللسانية يجد اللغوي فائدة في ربط تحليلاته للخطاب بالممارسات الاجتماعية الواقعية لهذه المقولات وانعكاساتها على الميادين الاجتماعية التي تعيد إنتاج المكونين(المتكلمين والمؤلفين) في هذه الممارسة، حتى ولو اعتبرنا لسانيات المدونة تخدم بامتياز معرفة المقولات المتنوعة للممارسات الاجتماعية.

إن محاولة ربط القول بالمقول في الخطاب التعليمي يحتم علينا تيني موقفين منفصلين، يشكل كل واحد منهما خلفية للآخر، فالأول آت من بحث الخطاب التعليمي في العلوم التربوية والتعليمية للغات أي فيم يتعلق بدراسة محتوى الخطاب وبخاصة عملية التعليم والتكوين، والثاني آت من البحث في العلوم اللغوية والذي يظهر بوضوح في الحتميات اللسانية التي هي موضوعنا وترجع بنا إلى مناقشة فاعلية الخطاب وأثره، كونها ضرورية في رسم محتوى الخطاب وتوجيه صورة المحتوى التحليلي لفعاليات التعليم، الذي هو طريقة لترسيخ بدء التحليل اللساني في تلقي الأفعال الاجتماعية والنفسية؛ أي أن إثارة هذا الموضوع في إطار التفكير التربوي والتعليمي سيكوّن دراسة خاصة.

بحثنا هنا يبحث مقاربة موضوع الخطاب التعليمي مقاربة لسانية من باب علم الدلالة الخطابي؛ أي دراسته دراسة بينية بين تحليل الخطاب والتحليل المعجمي الحجاجي([29])؛ أي في الدلالة الآتية من الطبيعة المقترنة في وصف

[29] - Galatanu.O: « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », dans D. Bouchard, J. Evrard et E. Vocaj (éds..)(2007), Représentation du Sens linguistique II, De Boeck – Duculot, Louvain- la-Meuve, p:6.

الميكانيزمات الدلالية-الخطابية في تكوين الدلالة المعجمية، وفي وصف بعض الحتميات اللسانية أو أفعال اللغة اللتان هما مادة تكوين دلالة الكلمات وبنائها في الخطاب، واللتان تبنيان في شكل التفاعل. ومن هنا نتناول الرابط الذي يجمع المقول في التحليل اللساني وتحليل القول في التحليل غير اللساني في العلوم التربوية باعتبار الخطاب التعليمي مثلما عرفناه في مجموعة واحدة من مجموعة الأشياء السيميولوجية التي تدلل عليه في شقيه المرجعيين هذين وتأتي في الوقت نفسه منه.

- **مقاربة الخطاب التعليمي سيميائيا في سياق التواصل: (علامات-خطاب):**

سيحدد مقترح اعتبار الخطاب التعليمي من الموضوعات السيميولوجية في سياق تواصلي في البداية مختصر سياق ظهوره كوضعية تواصلية معينة، وبالتالي يمكن للتفسيرات الحاصلة في دراسته أن تأتى من المقاربة السيميائية بمعنى أكثر شمولية، ومن ثم سنجرب هذا الخيار فيم يقودنا إلى اعتباره -أي الخطاب التعليمي- آت من العلامات في المجال اللساني، وهو الأمر الذي يبدو أنه غير مطروح في مجال دراسته في الميادين العلمية، مثل العلوم التربوية.

1- وضعية التواصل في الخطاب التعليمي:

يظهر من خلال الأبحاث التي مسحت الخطابات التعليمية حسب هذين الخيارين المختلفين(العلامات والخطاب) وحسب العلوم الأخرى التي لم تدرسها ولكنها تشكل جزءا منها، أنها تؤلف طريقتين إضافيتين لوصف قسم معطى في سياق تواصلي حول عملية التعليم في ميدان التعليمية. فلو أخذنا – على وجه العموم- كون التواصل بين الأفراد وسيلة رمزية نظامية، فإننا يمكن اعتبارها عملية تعالج المعلومة من خلال وضعيتين إحداها يعدل المحيط الفيزيائي

للآخر([30])، ونذكر هنا أن القالبين المتقابلين يمكن أن يصفا التواصل وهما: أنموذج الشفرة وأنموذج المرجع، وسنكتفي هنا بدل عقد مقارنات بينهما بمعالجة الفعل حسب الأنموذج المرجعي الذي يؤدي إلى إحداث تواصل وينتج الإمارات ويفسرها([31]). ومن ثم تتحقق سياقات الخطاب التعليمي التي تتيح لممارسيه في سياقات التواصل التعليمية وفو-تعليمية من إنتاج وتفسير ما يحققونه وينجزونه من خلال هذه الأمارات، وخاصة في الخطاب الذي يعني العملية التعليمية، وهو إحدى النتائج النظرية والمنهجية العديدة التي نثيرها هنا، والتي تتموقع في التبادلات اللفظية في الخطاب التعليمي باعتباره جهدا جماعيا؛ فكل الممارسين والعمليين يتعرفون فيم بينهم وبمعيار قياسي ما على الهدف أو مجموعة الأهداف المشتركة أو على الأقل التعرف على الوجه المقبول تبادليا([32]).

فإعادة معرفة الهدف المشترك بين الممارسين والعمليين يجعل التفاعل يؤسس التواصل. فحسب Grice إن محدث التواصل نفسه يثير الوقائع التي يفجرها تبعا لذلك هذا الحدث([33]). وهكذا يمكن اعتبار الخطاب التعليمي الذي هو نتيجة الجهد الجماعي أمارات كاشفة لبعض الوقائع التي يتوقعها الممارسون والعمليون، أي لكونها موضوعات سيميائية فهي تشكّل نمط هذا التوقع من جهة، ومن جهة أخرى تشكّل طرق إنجاز هذه الوقائع المنجزة لفظيا من خلال ما تفعله هذه المواضيع.

[30] - SPERBER. Don et WILSON Deirdre(1989): "La pertinence. Communication et Cognition". Editions de Minuit, p:11.
[31] - Ibid:13
[32] - Grice H.P(1975): "Logic and Conversation ", in Cole & Morgan (eds), Syntax and Semantics III : Speech Acts, N.Y. Academic Press.
[33] - SPERBER. Don et WILSON Deirdre: Op.cit,p:63.

وهنا نذكر بأن سياقات التواصل التعليمي هي من نوع خاص، لأنها آتية من نصوص مدونة ومحللة تحليلا يتفق مع تحديد سياقات الشروح([34]) والتفاسير، ومجموع البحوث المنجزة في هذا الميدان تتبعت الظاهرة من خلال مناقشة نتائج التفسيرات من خلال المحتوى والشكل، ثم من خلال بناء المعنى، والتفسيرات الناتجة عنها أنتجنها هذه البحوث في العديد من الجمل وفي الكثير من الأنماط([35]).

ويناقش Kerbrat-Orecchioni.C ([36]) ثلاثة أنماط من هذا الخطاب، أولها لا يؤلف مدونة نصية لكنه منتج من أنشطة شكلية آتية من التحليلات العملية للمعلمين، ومن خلال توجيه الخطاب إلى المتلقين فإنهم ينجزون أشكالا نضعها في السياق التفسيري لكونها موجهة لطائفة معينة؛ حيث ينجز هذا التفسير تمثلات سياق التواصل التي تكون في شكل حوار ملحوظ يعطينا تنظيرا لفعل الموضوع([37])، والخطاب الثاني من الخطاب التعليمي يكون فيه المعلمون واصفين ومحللين له مثله مثل الخطاب الأول، ومنه يتعين عليهم ممارسة الشرح والتفسير لمخاطبيهم، لأنهم هم من يؤلفون هذه المعالجات، فالتفسير يكون محيّنا في الوهلة الأولى ثم مغيّبا في المرحلة التالية، والخطاب الثالث الذي يكون في شكل مؤلفات عامة أو مؤلفات تعليمية سيفسر لنا الوجهة، لأنه مصنف يتعلق أساسا بالتعليمية، فعملية الشرح تتم هنا إما في غياب تواجد المتلقي، وإما في غياب

[34] - Condamines A. (2003). Sémantique et corpus spécialisés. Constitution de bases de connaissances terminologiques, Mémoire d'habilitation, Rapport n° 13, Carnets de grammaire, ERSS, Université Toulouse-Le-Mirail,p:38.

[35] - Ibid,p:38.

[36] - Kerbrat-Orecchioni, Catherine(1997), L'Énonciation , Paris, Armand Colin,p:23.

[37] - François Rastier, « L'action et le sens », Journal des anthropologues [En ligne], 85-86 | 2001, mis en ligne le 01 juin 2002, consulté le 02 juin 2021. URL : http://journals.openedition.org/jda/2941 ; DOI : https://doi.org/10.4000/jda.2941.

مجموعة الوضعيات المعرفية التي تتكئ على مختلف أنماط الوضعيات المفسّرة والمشروحة، وإما على وجود فعل التفسير.

2- العلامات السيميولوجية(التمثلات الشعبوية للعلامات):

أطلق Greimes et courtes ([38]) مصطلح السيميائية الآتي من السيميولوجية الذي أشار إليه سوسير([39]) على كل علم يدرس العلامات ضمن الحياة الاجتماعية، والذي تندرج ضمنه اللسانيات وهي لا تخرج عن كونها جزءا منه([40])، ومن ثم فمجموع الخطابات التعليمية يُعرّف بكونه نتاجات لغوية شفهية أو مكتوبة في سياق التواصل التعليمي أو فو-تعليمي، مؤلفة لأجل عملية التعليم الذي ندركه كأنه مجموعة من المواضيع السيميائية، وهي مجموعة الدوال التي تشكل محور التحليل الذي نعتقد أنه يحرّك التنظيم والنطق الداخلي بشكل مستقل([41])، ومن ثم فالتنظيم الداخلي المستقل يعتمد على معايير تصنيفية/تجميعية للخطابات كـ:

- ✓ نتاج لغوي
- ✓ منطلق للمتكلمين في مجال التكوين

[38] - GREIMAS, A. J. et J. COURTÉS (1993), Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome 2, Paris, Hachette, p:339.

[39] - Saussure. Ferdinand(1995): Cours de linguistique générale. Paris : Payot , p:33.

[40] - بول كوبلي وليسا جونز(2005): علم العلامات، ترجمة جمال الجزيري، القاهرة: مطبعة المجلس الأعلى للثقافة، ص:11-12

[41] - GREIMAS, A. J. et J. COURTÉS: Ibid.

- ✓ سياق للتواصل في ميدان التكوين
- ✓ كيان يخص العملية التعليمية.

وضمن التصنيفات التالية التي:

- ✓ يكون فيه سياق التواصل إما تعليميا أو فو-تعليميا.
- ✓ يكون فيها المتلقون إما متعلمين وإما خاضعين لعملية التعليم.
- ✓ تكون فيها عملية التعليم هي إما موضوع الخطاب وإما السبب الرئيس للخطاب.

ويرتبط النطق الداخلي المستقل للخطابات هذه وينفرد بها بطريقة ما يُبث بشكل أو بآخر في العملية المعرفية، التي يشكلها التكوين وعملية التعليم المشكّلة من كل ما يتعلق بهذه العملية بوساطة سياق التواصل.

وخلاصة لذلك فإن الخطاب التعليمي يعدّ موضوعا سيميائيا لأنه يمثل التمثلات الشعبوية([42])، بمعنى أنه عندما يكون وسيلة للتواصل بين المنتج والمستعمل المتميز فهو مظهر أدائي ظاهر، ولما يكون علامات أو آثارا يكون قابلا للشرح والتفسير.

بُحثت مسألة الخطاب التعليمي من زاوية العلوم التربوية تارة وعلوم اللغة طورا آخرا، وكان البحث في هذين العلمين مفيدا بينيا، وتحديدا في إطلاق تسمية العلامات على الخطاب التعليمي، وهو ما سمح بتمرير مقولات السيمائية على البحث داخل هذا الخطاب، فكانت العلامة عند تيار مباحث اللغة بمثابة شيء ما يكون هنا تمثيلا لشيء آخر، وعُدّت العلامة هنا تمظهرا سيميائيا([43]) أو أن الخطاب التعليمي أمارة في سياق التواصل، والتمثل والتمظهر هما وظيفتا العلامة الضروريين في مقاربة الخطاب التعليمي لكونه علامات. ومن وجهة نظر مجالي

[42] - SPERBER .Dan(1996) : La contagion des idées ;Paris. Odile Jacob,p:38-39.K
[43] - GREIMAS, A. J. et J. COURTÉS: op.cit.p:350.

البحث السالفي الذكر، فإن الخطاب التعليمي يعرض معارف العملية التعليمية، وهنا تظهر الوظيفتان السابقتان في حدث الشريك أثناء التواصل.

سنناقش هنا وظيفتي التمثيل والتمظهر من زاوية وجهة النظر اللغوية وما تطرحه وحدة التحليل حسب الأطر النظرية اللسانية التي نتبناها وحسب توظيف مصطلح العلامة لرسم خصوصية هذا الخطاب.

3- الخطاب التعليمي والعلامات وإشكالية مستوى التحليل في اللسانيات:

من الواضح في البداية أننا في هذه الجزئية لا نقصد ما يتداول في مقاربة مساق العلوم التربوية لمصطلح العلامة بقدر ما نشير إلى أن الخطاب هو كذلك يشكّل حيرة العلوم اللغوية([44])، ولأجل الإحاطة بهذه الإشكالية نذكّر بأننا سنعرّف الخطاب التعليمي باعتباره موضوع دراسة شكلية تجريبية للنصوص المكتوبة أو الشفهية، وفي النهاية سننتهي إلى وصف: كيف يمكن لفعل المقول أن يسمح للقول بأن يكون فاعلا، وهنا نوضح بأن الخطاب التعليمي يتألف من مدونتين : خطاب الكتابات الوصفية للممارسات، وخطاب النصوص التعليمية، ومن ثم قمنا بالبحث المزدوج على مناقشة تجريب مضامين هذه الخطابات وعلى مناقشة الميكانيزمات اللسانية التي تحملها، وبالرجوع في كل مرة إلى وجهتا النظر التربوية واللغوية، اللتين تعدان مرجعين في مناقشتنا لنصوص هذه الخطابات وتأويلها وتفسيرها، ومن ثم تتوضح إشكالية بناء تأويل معانيها في هذا البحث، وهو ما يبرر بناء المعنى والدلالة في اللسانيات التي نستجدي بها هنا خصوصا في مقاربة الخطاب التعليمي.

[44] - براون.ج.ب وبول.ج(1997): تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، الرياض: النشر العلمي والمطابع لجامعة الملك سعود

أ- العلامة بمعنى الكلمة:

نذكر هنا ما عرّف به كل من Greimas وCourtes العلامة في اللسانيات بأنها المقترنة تعريفا ودائما وأبدا إلى غاية اليوم بالعلامة الدنيا أي الكلمة، فيضعها سوسير([45]) وحدة لسانية مرتبطة بالمفهوم والصورة السمعية، وبمعنى آخر حسبه تعود الوحدة اللسانية في دراسة العلامة في المفهوم التقليدي إلى الكلمة، والوحدات التحليلية تلتقي انطلاقا من الجمل أو الملفوظات من جهة ، ومن جهة أخرى في النصوص([46])، فالتحليل اللساني إذن له المستويات الثلاثة السابقة والممكنة في التحليل، ولهذا فالكلام عن العلامات لأجل تحديد الخطاب ضمن شكل النصوص يفترض عدة إشكالات منها التداخلات المرتبطة التي تنشأ من وضعية المواضيع التي تشبه الخطاب التعليمي الآتي من الشكل التجريبي للنصوص ومن توظيف الكلمة في العلامات التي تحددها، وكذلك التحليل المطبق باعتبار الكلمات أو باعتبار النصوص، أي لو كان بإمكان الكلمة أن تُستعمَل استعمال العلامات، فهل منطلق التحليل يأخذ مساره في مسح الكلمة؟ ومنه نصرّ على أن الإشكاليتين تكمنان في الخيار الوحيد الذي يمسح منطلق التحليل في الخيار الأخير(العلامة) وهو الأسهل لأنه ببساطة يكشف التسمية الاعتباطية المتعلقة بخيار توظيف الكلمة للعلامات المحددة للخطاب.

ب- الإطار الدلالي الحجاجي في مقاربة الخطاب التعليمي:

في هذه الفقرة سنصف الإطار الدلالي الحجاجي لكل من الثنائيات: جمل/ملفوظات ودلالة/معنى. فالجملة هي كيان لساني مجرد نظريا مقابل الجمل

[45] - Saussure. Ferdinand: Op.Cit:97.

[46] - عبد الهادي بن ظافر الشهري (2004)، استراتجيات الخطاب ، مقاربة لغوية تداولية ، دار الكتاب الجديد ، ط1 ، طرابلس ، ليبيا ، ص3.

المؤلفة حسب قواعد التركيب ومجموعة الاعتبارات الخارجية لسياق الخطاب([47])، والملفوظ هو الذي ينتج المتلقي الذي هو المستمع([48]). ومن هذا المنطلق يظهر المفهوم أو المدلول أو الدلالة في اللسان، وتوجه القيمة الدلالية المجردة للعلامة اللسانية التي هي الكلمة في اللسان أو الجملة([49])، ويكون المعني تفسيرا للكلمة-الحادثة أو للكلمة-الملفوظ في أي توظيف سياقي كان للكلام([50]).

ويبقى مناقشة سؤال النص المتمثل لبناء المعنى في الخطاب التعليمي المستحضر ضمن شكل النصوص في الآتي:

ج- إشكالية دعامة تحليل العلامة مقابل النص في التفسير الدلالي:

يقترح Rastier ([51]) تقابلا جذريا بين وحدة التحليل" العلامة" ووحدة التحليل" النص"، ويذهب إلى أن الدلالة هي خاصية مقترنة بالعلامات، والمعنى هو خاصية النصوص. ويشير علماء علم اللغة إلى أن اللغة تكون هنا وسيطا للتمثل([52]) وتكون حيث تكون الاستعارات مكررة للحجب العاتمة والشفافة للمرايا أو هي وسيطا للتواصل، فلما تكون اللغة محصورة في مفهوم التمثل تكون مقرونة

[47] - Ducrot. 0 et alii : MD (1980) : Les mots du discours, Paris, Editions de Minuit,p:07.

[48] - Ibid.

[49] - Ibid.

[50] - DUCROT (O.), (1984), Le dire et le dit, Paris, Éditions de Minuit.P:180. Et: ANSCOMBRE (J.C.) & DUCROT (O.)(1988): L'argumentation dans la langue , Bruxelles, Mardaga, p:84.

[51] - Rastier. F.(1999) « De la signification au sens : pour une sémiotique sans ontologie ». Paru en italien « Dalla significazione al senso : per una semiotica senza ontologia ». In Eloquio del senso, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Costa & Nolan. Milan. pp. 213-240 (disponible en français www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Semiotique-ontologie.html).

[52] - روبل، آن و جاك موشلار(2003): التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين علوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة

بالمجالات النحوية المنطقية والدلالية الشرطية التي تكون دعامة لتحليل نصوص العلامة، وهنا يجب على من يدرس الدلالة في عملية تفكيك النصانية أن يميز حدود المعنى لكونه وسيطا للدلالة في مستوى محلي للعلامة، ولما يكون مفهوم اللغة وسيطا للتواصل يكون التحليل أقرب إلى الاقتران بمجالات البلاغة والهيرمونطيقا، التي تعتبر دعامة لتحليل النصوص، ونتيجة لذلك فالذي يدرس المعنى في العملية النصانية في مستوى كلي يميز التحديد المحلي للدلالة بالكلية([53])، وهكذا نصل إلى نماذج الدلالة المؤسس على رابط التمثل في دعامة النص وفي دعامة العلامة، حيث نماذج المعنى تتكئ على فعل التأويل.

وحسب هذه الرؤية يتضح الإطار البلاغي للدلالة الحجاجية التي تتموضع في هذه النقطة من خلال ربطها بالتحليل المنطقي-النحوي([54]) أو قل برغماتيا ،أي أن نماذج الدلالة تتمايز في المحل والعلامة كليا، وفي نماذج المعنى البلاغية/ التأويلية للسان([55]) المستوحاة من البلاغة جنبا إلى جنب مع النظريات المنطقية النحوية التي تتأسس بذكر هذا الصنف في مستوى الجملة الذي ألح عليه Rastier([56]).

ب-إشكالية دعامة تحليل الملفوظ مقابل النص في الدلالة الحجاجية:

ذهب Rastier([57]) إلى أن وحدة التحليل أو الدعامة في هذا المستوى هي التي تتموضع في الوضعية العاتمة بين العلامة والنص، وهي الجملة التي تكون تارة آتية من علاقة التمثل وهي النتيجة الوحيدة له أو آتية في شكل عدة قضايا نتيجة

[53] - Rastier. F:Op.Cit.

[54] - أرمينكو، فرانسواز(1987):المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، منشورات مركز الإنماء القومي

[55] - ANSCOMBRE (J.C.) & DUCROT (O.): L'argumentation dans la langue.

[56] - Rastier. F:Op.Cit.

[57] - Ibid.

علاقة التفسير طورا آخرا، حيث تستجيب هنا للقواعد الحرفية في التوازن والإيقاع، وهي المكانة التي توجد بين البرغماتية والبلاغة/الهيرمونطقية.

ولتجسيد البحث ذهبنا إلى ما ذهب إليه Ducrot ([58])، إذ يعتبر النصوص معنية بتحديد معرفياتها في اللسانيات. فكيف يمكن للسانيات أن تكون مفيدة في تحليل النص؟ لأنها كما يقول عنها "ديكرو" بأنها تخدم تحليل النصوص لما تكون اللسانيات إشكالية في تحليل النصوص، وهو الأمر الذي يعارض وجهة النظر التي ترى أن التحليل اللساني للنصوص يستهدف الدلالة اللسانية، الأمر الذي جعل Ducrot يفجرها على طريقة الدائرة الهيرمونطقية نفسها، التي تجعل من اللساني يعالج تحليل النص انطلاقا من الملفوظات وليس من دلالة الجمل التي لا تتأتى بهذا الأسلوب، في أي حالة وحسب أي وجهة نظر كانت، إذ تكون معطى أو فعلا في البحث([59])، ويقصد بذلك مسيرة المعنى في الدلالة وليس العكس([60])، والتي تؤلف الحالة في المسيرة الشرطية والمنطقية النحوية، وهي التي تعيد تكوّن الصورة عندما يكون الملفوظ معروضا على المستمع الذي يبحث عن الفهم في توزع كلماته واحدة تلو الأخرى مثل الدلاء في سلسلة الناعورة([61])، ويكون محتواها فرديا، ويُضاف هكذا المضمون المسيّر من طرف السوابق([62])، ويكون التفسير متمحورا في قانون المعنى الأولي في كونه فعلا بعيد الحدس وقريبا

[58] - Ducrot. 0 et alii : MD (1980) : Les mots du discours.p:07.

[59] - Ducrot, Oswald(1980): Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique / Oswald Ducrot.Paris : Hermann, p:310.

[60] - مفتاح، محمد(2018): المعنى والدلالة، المركز الثقافي للكتاب: الرباط.

[61] - نفسه.

[62] - Ducrot. 0 et alii : MD (1980) : Les mots du discours.p:22.

من البناء([63])، لأن التفسير هو فرضية تُظهر تتابع خيارات الأفعال من خلال الموضوع المفسّر لا من خلال السامع الساذج الحريص على المعنى قبل التواصل ولا من خلال اللساني الحريص على استكشاف خلفيات دلالة الملفوظات، وإنما هو أمارات تسوق دلالة الجمل([64])، وعلى هذا النحو فالسياقوية هي المحدد والأولى فيم ينطلق منه النص ومعنى الملفوظات التي تؤلفه، وتظهر أكثر بعدا في تأليف النماذج المبدئية لقوالب الدلالة([65])، ومع ذلك فإن توزيع المعنى في الملفوظات لسانيا يعني مجموعة القرارات المتحررة([66])، ومنها ما يُؤلف بالإشارة إلى الجملة وظيفة شارحة، فهي التي توجب ما يحرك فعل فهم ما تؤديه ملفوظات الجملة من معان تدرك في حدود فعالية التفسير([67]) وليس لأي معنى ؛ فالتضييق والتدقيق الذي يقصده Ducrot يفرض وجهة نظر الدلالة اللسانية التي هي ذات اللسانيات، ففي دلالة الجملة يجب أن نبعد معنى كل ما ليس قابلا للشرح انطلاقا من الدلالة بصفة مباشرة أو غير مباشرة، وإن كان ولابد ففي أقصى الحدود يكون جزئيا([68])، وليس معنى ذلك إبعاد دراسة اللسان في تحليل النص، وإنما يُقصد به استحضار كل الاستدلالات والاستنتاجات الملحوظة انطلاقا من المقام والسياق فو-لساني، وفي النهاية فهذه الدلالة لا يمكن أن يكون لها جدوى لو كانت خادمة في الحقيقة الأشخاص المتكلمون في تفسير الملفوظات؛ فنحن نستطيع مناقشة ما نعيد تعليله بمقارنة شبيهاته من الأفعال، ومناقشة المعارف

[63] - Ibid.

[64] - Ibid.

[65] - دايك، فان(2013): النص والسياق - استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني،إفريقيا الشرق.

[66] - ANSCOMBRE (J.C.) & DUCROT (O.)(1988): L'argumentation dans la langue:p:81.

[67] - Ducrot, Oswald(1980): Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique / Oswald Ducrot.p: 313.

[68] - Ibid, p: 318-319.

الدلالية التي ينطق بها المتكلمون التي تُكتسب وتفعّل دون المعرفة([69]). إن هذه الدلالات تشبه -في البحث عنها- التفسيرات في القياس وفي الأفكار وفي الجذور([70])، وإنشائيا فالمسيرة في هذه كله تتكئ على منحيين من الفرضيات هي الفرضيات الخارجية للسان، ونفصد بها تفسيرات النصوص من طريق الملفوظات، والفرضيات الداخلية، ونقصد بها تلك النظرية اللسانية التي نراها في دلالة الجمل المنشأة لبناء معنى الملفوظات، وهنا نلح ونستدعي بالضرورة الفعل الذي يجعل من الفرضية الداخلية وظيفة شارحة فو-لغوية وغير وصفية، وعليه تكون الخصوصية غير ظاهرة في الكليات([71])، ومن ثم فلو وصفت الدلالة الحجاجية المعنوية من منطلق المعنى فالأكيد أنها ستكون مُثُلا عليا، وهي قالب الدلالة المؤلفة من طريق المعنى، وبالعكس إذا لم يوصف قالب المعنى فسيكون هذا مفيدا في اللسان الحجاجي.

د- إشكالية دعامة تحليل التداخل أو المكانة:

إذا اعتبرنا من منطلق([72])AnscombreوDucrot أن الدوكسا الاجتماعية الداخلة يمكن أن تصنف ضمن الشكل التوبوي أو النمطي الكائن في الدلالة، فإن ذلك يعني أنها إحدى التقابلات اللسانية للمعنى هذا أولا، وفي الوجه الثاني ليست -كما اعتبرها Rastier ([73])- تمثيلا للأشياء في كون النص، لكنها تشكيلات مقلَّدة بشكل أو بآخر للإجماع الاجتماعي ولأشكال الدوكسا، ويمكن أن تتشابه مع بعض نقاط تقارب هذين المفهومين فيم يتعلق بإنتاج كل تفسير نصي،

[69] - Ibid.p:322.
[70] - Ibid.
[71] - - Ducrot, Oswald(1980): Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique / Oswald Ducrot. P:109.
[72] - ANSCOMBRE (J.C.) & DUCROT (O.)(1988): L'argumentation dans la langue.
[73] - Rastier. F:Op.Cit.

ولا يتوقف هذا التقارب ههنا لأن هذين المفهومين سيشكلان الدعامتين التحليليتين للعلامة وللنص. وبفصل ما يُعد منهجيا، فإن استقلاليتهما تكمن في الفعل الكائن في التحليل اللساني للدلالة الحجاجية، وهذا ما تطرق إليه Ducrot وكذلكRastier في الدلالة التفسيرية، وربما أجمع عليه الدارسون والباحثون في التحليل البرغماتي للخطاب([74])، فالعلامة تقدر بقدر ما تكون معزولة عن المعنى، والنص ليس هو الدلالة إذا قارنا بينهما، ومع ذلك نَصف الاستقلال الذي يربط القيمتين (الدلالة والمعنى) ونمطي التحليل، فهناك إذن تتكون العلاقة بين اللسان والكلام، وهو ما أشار إليه Bally([75]) ضمن مسمى المكانة (Le siege) بقوله:" إن الفعل المستمر للمتكلمين يمكن مقارنته بالمكانة في القاعدة التي يكون فيها الكلام خاضعا للسان".

وفي هذه الجزئية لن نبحث فقط العلاقة بين القالب النظري والتفسيرات باعتبار هذه العلاقة إعادة بناء للمكانة التي تفرض في اللسان الخطاب من طريق معنى الملفوظات، مثل افتراض مصطلح إعادة بناء دلالة الكلمات من طريق الميكانيزمات الخطابية، وهي الفرضية التي ننطلق منها في إعادة البناء هذه من طريق معنى الملفوظات التي تشرح جزئيا فاعلية ما يُقال عن مسؤوليتها عن القول والمقول في ملفوظات هذه الخطابات.

وخلاصة لذلك فإن التحليل اللساني حسب إطاره النظري يمكن أن يرتبط بثلاثة مستويات من التحليل في النتاجات اللغوية مثل الخطاب التعليمي، وذلك إما على مستوى الكلمة وإما على مستوى الملفوظات وإما على مستوى النص، فإطار نظريتي علم الدلالة الحجاجي وعلم الدلالة التفسيري اللتين قاربتا الاستقلالية بين تحليل دلالة الكلمات وتحليل معنى الملفوظات في الداخل كان

[74] - Ibid.

[75] - Bally C., (1952), Le langage et la vie, Genève, Droz (3e édition).p:158.

صريحا، ومن ثم كان خيار مستوى التحليل والخيار المرتبط على الأقل بهذا الخيار هو طريقة لتحديد الخطاب التعليمي من خلال حد العلامات التي تظهر في شكل المدونة. ففي الخيار الأول لن نهتم بما يؤلف المسألة لاستقلال التحليلين، وهنا نذكر مقترح Galatanu([76]) الذي يعتمد على مقترحات Ducrot في الفرضيات الداخلية والخارجية، حيث:

1- يربط خيار الحقل الخطابي للخطاب التعليمي بالآتي من السياقات التواصلية التعليمية وفو-تعليمية في ميدان الممارسة غير النهائي من طريق معايير عملية.

2- إن خيار الخطابات المنتجة في الإطار التعليمي ضمن شكل تجريبي للنصوص باعتبارها مجموعة ملفوظات هو الذي يخص دراسة المواضيع السيميائية في دراسة الخطاب التعليمي التي هي نتاجات لغوية شفهية أو كتابية وتشمل العملية التعليمية ومواضيعها المشتركة بين علوم التربية وعلوم اللغة. وهذا ما يتعلق بالآتي:

3- اختيار حوادث الكلمات في هذه النصوص الخطابية وتحليله في شكل مزدوج يكمن في أن تحليل التعريف المعجمي هو تحليل للحوادث داخل السياق الذي يأتي من طريق التعيينات الخطابية التي توجه معنى الملفوظات والكلمات،

[76] - Galatanu O. (2007). "Sémantique et élaboration discursive des identités : « l'Europe de la connaissance » dans les discours académiques", dans Suomela-Salmi E., Dervin F., Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique. Finlande, Turku, Publication du département d'études françaises, n° 8, Université de Turku, 120-148. Galatanu, O., 2007b, "Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours", dans Boyer, H., Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, vol. 4, L'Harmattan, Paris, p. 89-101

ومن ثم فإن تلاقي التحليل المعجمي والمعنى الآتي من الملفوظات يشير إلى أن التعديلات الدلالية التي تكمن فيها دلالة الكلمات تكون موضوع الخطاب، وهذه التعديلات تنجز ما يسميه Galatanu حركية الدلالة المعجمية التي لا تشكل خيارا آخرا لرسم المكانة حسب Bally الذي يخضع الكلام للسان.

4- يتحدد النوع الخطابي ويعرّف ويخصص انطلاقا من نتائج التحليل اللساني للنص حسب قياس التحليل الشامل الملم بميكانيزمات بناء معنى الملفوظات، وبحكم الواقع فإن دراسة ميكانيزمات بناء دلالة الوحدات اللسانية يُعرّف باللكسيمات(الوحدات المعجمية) والسانتقميات(الوحدات التركيبية) والجمل.

إن هذه الدراسة تُشرك علوم التربية بعلوم اللغة في مقاربة مشروع الخطاب التعليمي في شقي الممارسة والتنظير، إذ أن العلوم التربوية عالجت موضوع هذا الخطاب في المحتوى أو مواضيعه الرئيسة، كما أن عملية التعليم تحمل مدخلا للتحليل اللساني الذي سيأخذنا في النهاية إلى تحليل أفعال الكلمات التي تُنشّط موضوعات الخطاب التعليمي حسب دلالته المفرداتية وحسب المعنى الذي يصاحبه في الملفوظات في المعية النصية، وفي إطار التحليل اللساني فإن التحليل يتحمل جزءا في تحليل دلالة العلامات-الكلمات، وجزءا آخرا في تحليل المعنى الذي يؤلف النص كمجموعة ملفوظات.

- **إشكالية تسمية الخطاب التعليمي: علامات-خطاب في مجالي البحث التربوي واللساني:**

إن مقاربتنا لسبب إطلاق تسمية الخطاب بالعلامات في مجال العلوم التربوية لا يظهر أنه يفك الإشكالية التي أشرنا إليها سابقا، فالخطاب يحوي معارفا تحمل

عملية تعليمية، ويبدو أن مجال العلوم التربوية يقاسم ميدان التواصل في الاهتمام بهذا الخطاب.

تقوم علوم اللغة بتحليل الدلالة المتعلقة بالكلمة، التي تعني معنى النصوص بالطريقة التقليدية، ويمكن القول بأن الخطاب بهذا الشكل التجريبي هو أيضا علامات.

ربط Greimasو Courtes ([77]) توزيعية هيلمسلاف بنظرية العلامة التي تبين أن بُعد وحدات التمظهر ليس ملائما لتعريف العلامة، ما يشير إلى الارتكاز على الوحدات الدنيا(الكلمات)، وهنا يمكننا التطرق إلى الحديث عن قضيتي العلامات-الملفوظات والعلامات-الخطاب اللتان تشرحان ما يقال في اللسانيات عن التجميع السوسيري للكلمة والعلامة، فلو نظرنا إلى كون العلامة تتمظهر ضمن مختلف الأبعاد، فمن الممكن إدراك الخطاب التعليمي كعلامات، ولا يمكن أن يكون ذلك سببا للفعل الذي يستحضر في التكوين المعنى في أسلوب المحاكاة و- لحد ما- في أسلوب المحادثات الاجتماعية وأحاديث الدوكسا([78])(Doxa)، التي تشكل حتى في اللسانيات نفسها تعبيرا عن الإجماع الاجتماعي المتعلق بملفوظات المجتمع.

حاولنا سابقا مناقشة قابلية تطبيق مصطلح العلامة على هذا الخطاب بالإشارة إلى أن العلامة بالمفهوم الحالي هي شيء ما يستحضر هنا شيئا آخرا، والخطاب التعليمي تمظهر سيميائي أو أمارة(Indice) يمكننا اكتشافها من خلال العديد من مجالات الدراسة بغض النظر إلى أن هذا الخطاب يندرج -جزئيا أو

[77] -- GREIMAS, A. J. et J. COURTÉS (1993), Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.p:349-350.

[78] - مجموعة من الآراء التي ترد دون مناقشة كما يتضح في حضارة ما

كليا- ضمن علوم التربية أو علوم اللغة، والذي يمكن معالجته مستقلا عن هذين المجالين من الدراسة من خلال مستويي العلامات-الكلمات والعلامات-الخطاب، وهنا يمكننا الحديث عن الخطاب التعليمي في كونه مواضيع سيميائية يتقاسمها مجالي الدراسة السابقين، مع العلم أن مصطلح العلامات-الخطاب يرد أكثر من العلامات- الكلمات([79]). ومن ثم يركز الدارسون على هذه الهوية الأكثر ترددا قبل الخوض في معالجة التحديات التي تواجههم في هذا الطرح وتفصيل ما يتألف منه الخطاب التعليمي كونه موضوعا سيميائيا وشيئا ما يستحضر شيئا آخرا وكذلك كونه تمظهر وأمارة.

- **تسمية الخطاب التعليمي علامات:**

مم سلف ذكره من سرد تعريفات الخطاب التعليمي يمكننا القول بأنها تحيل إلى ثلاثة أقطاب تميز العلامة، وهي أنها:

- دعامة الفعل التعليمي والموضوع الذي يحيل إليه، والمظهر الذي يحيل إلى هذا الموضوع الذي ينقلنا إلى معالجة الخطاب التعليمي ضمن ما ذهب إليه Schaeffer ونقله عنه Ducrot ([80]).
- تسعف في تحليل خطاب الممارسة والتكوين ووصف التدخلات التعليمية الفردية والنص الديداكتيكي للمعلم وما يخص الفعل التعليمي، وتعد التمثلات الشعبوية من آثار هذا الفعل التعليمي في شكل نص مكتوب أو شفهي، ويقصد بالموضوع هنا ما تحيل إليه العلامة وعلامة كلمات العالم الذي يظهر في مرجعية هذا الخطاب.

[79] - Pescheux .Marion(2008):Le dire et le dit de discours d'apprentissage : approches didactiques et argumentatives de "signes-discours". Linguistique. Université de Nantes, 2008. P:24.

[80] - Ducrot O., (1995), « Topoï et formes topiques », dans Anscombre J.C., La théorie des topoï, Paris, éditions Kimé. P:257.

- هي المظهر الذي يحيل إلى الموضوع إما لكونه المعنى التمثيلي أو لكونه المعنى التداولي.

- **وظيفة العائد في علاقة العالم بالكلمات:**

أ- العائد: وهنا يمكن أن تكون وظيفة العلامات- بالنظر إلى ما سبق الحديث عنه في الأشكال الثلاثة لها- ليست القدرة على استحضار شيء ما جوهريا، وإنما أن تكون خادمة لقصدية الذات، وهي خاصية تجعل من كل الأشكال المستحضرة للوقائع أو الأحداث الذهنية تحيل عندما تتعلق بها أو تحمل مواضيع ووقائع أشياء العالم([81]).

ب- القصدية: وهي في مفهوم علم التربية قدرة الخطاب التعليمي على تمثيل الشيء المؤسس على العلاقة بين العالم والكلمات من طريق الولوج إلى موضوع العالم، وتكون العملية التعليمية مركزة أكثر على الموضوع الذي يحيل إليه الخطاب.

ت- أما في علم اللغة فقضية العلاقة بين الكلمات والعالم الضمني طرحت في قضية ما يدل عليه هذا العالم أو ما ينفذه الخطاب (فعل اللغة) أو الشكل اللغوي لكفاءة العائد.

فالخطاب التعليمي في علوم التربية إذن هو فعل الإدراك الموضوعي، والعلامات هي فعل الممارسة الاجتماعية، أما في علم اللغة فالخطاب التعليمي هو العلاقة المؤشرية للعالم بالكلمات القصدية والكلامية، والعلامات هي أفعال اللغة.

- **المعنى التمثيلي والمعنى التداولي:**

[81] - Searle J.R., 1972, Les actes de langage, Paris, Hermann.p:83.

يحيل الخطاب التعليمي للعالم إلى شكل واحد من ثلاثة أقطاب تأليفية للعلامات([82])، وهو المدلول الذي له سمات تمييزية، ويحيل من طريق علامة العائد الإشاري الذي يقبل مفهوم المعنى للمدلول، أو أن معنى العلامات-الخطاب التعليمي يعطينا بعدين هما: البعد التمثيلي والبعد التداولي([83])، اللذين يتعلقان من قريب أو من بعيد عندKleiber بالتميز التداولي للمعنى المرجعي والاستبدالي المعنوي غير المرجعي([84]).

1- خاصية الشفافية والمعنى التمثيلي أو الخطابي:

يعود هذا المعنى إلى مجموعة من الخصائص التي تتعلق بالعلاقة بين الكلمات والعالم؛ أي أن بعض ملفوظات الخطاب تُعرّف بالمضمون التمثيلي للواقع الذي يحيل إليه([85])، بمعنى أنه يمثل التمثيل الذهني للعملية التعليمية تمثيلا مجسِدا للتعليم، أو تمثيلا افتراضيا لطبيعة اللغة البشرية في شكل شفرات ترتكز على فعله المقترن بالفكر أو بالواقع الصوتي، وبهذه الرؤية فكل تواصل يفترض نظاما ضمني للعلامات، ومهمة السيميائي هنا هي إعادة بناء الشفرة([86]).

يرتكز تمثيل معنى الخطاب التعليمي القائم على الشفرة على الخاصية الخطابية لهذا المعنى، فهو مجموعة السمات الظاهرة في الخصوصية المرجعية([87]) التي تصف العملية التعليمية وتصف التمثيل الذهني المجرد أو المجسد.

2- خاصية العتامة والمعنى التداولي أو التعليمي:

---

[82] - Ducrot O., (1995), « Topoï et formes topiques »,p:257.

[83] - Récanati F., (1981), Les énoncés performatifs, Paris, Éditions de Minuit.p:12 a p:37

[84] - Kleiber G., (1999), Problèmes de sémantique, la polysémie en question, Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.p:15 a 52.

[85] - Récanati F. op.cit.p:01.

[86] - Sperber D. et Wilson D., (1989), La pertinence. Communication et cognition. Paris, Éditions de Minuit.p:19.

[87] - Kleiber G. op.cit.p:34.

ونخص هنا الحديث عن المعنى التداولي للملفوظات في جزئها المعنوي الذي يسم المتكلمين وفي وظيفة الصوت المستعمل عند المتلقي في بعض السياقات([88]).

وحسب أوستين وما ينقل عنه سيرل ثم ديكرو فإن معنى القوالب اللسانية يجب أن تتضمن مركبا تداوليا للعناصر المشتركة عند المجتمع بالاتفاق، وليس كما يظهرها الواقع، بل بالفعل الذي يخلقه عند المتلقي في الملفوظات المؤلفة للخطاب التعليمي، والذي يسلك مسلك المركب التداولي المتضمن للتواضعات المتحكمة في الأفعال المنفذة بوساطة الخطاب المتعلق بالمعنى التعليمي غير الوصفي، والمتعلق بأفعال اللغة التي لا تعني التواضعات اللسانية التي يقابلها المتلقي بالإنجاز والتأويل في أفعال اللغة الموصوفة في المقول وأثره في الممارسة، وهي اختيار المعنى التمثيلي في الخطاب أو ما يقال عنه التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى يوصف المعنى التعليمي في الشروح من وجهة النظر اللسانية الفاعلة تارة بعلامات أفعال الممارسة الاجتماعية، وطورا آخرا بعلامات أفعال اللغة التي تتعلق بهذه الممارسة الاجتماعية، التي تجعل من الخطاب التعليمي فاعلا في الممارسة وليس فاعلا من خلال ما تتبناه الوضعيات السيميولوجية التي يصورها الخطاب التعليمي وتحدده العلامات الآتية منها، وهنا نقرأ هذه العلامات بكونها أفعال التعليم أو أفعال الممارسة الاجتماعية التي تأتي من السيميائيات غير اللسانية التربوية والاجتماعية، في حين أن أفعال اللغة تحيل إلى السيميائيات اللسانية.

- **السيميائيات غير اللسانية ومقاربة الخطاب التعليمي:**

[88] - Morris. Halle et Jakobson Roman, (1956). Fundamentals of language. Berlin : Walter de Gruyter, et Morris. Halle (1962). Phonology in Generative Grammar. Chicago : Word,p:44.

لكثير من العلوم المعرفية دور في تكوين هذا المبحث في مقاربة الخطاب ومنها السيكولوجيات التطورية وعلم نفس العمل والعلوم العضوية وعلم الاجتماع الإفهامي وأبحاث تكوين الفرد المراهق وتعليمية اللغات، وعموما كل العلوم الإنسانية والاجتماعية، وخاصة تلك التي تُعنى بتكوين الفرد مهنيا وتكوينيا، فكوَّنت فيم يخص الجانب الاجتماعي المهني المشروع والمداومة في العمل، وأعطت كذلك خطاطة للفعل فيم يخص تقويمه وغيره في جانبي الملاحظة والخطاب، وما يعنينا هو الخطاب التعليمي الذي ألفته هذه البحوث؛ إذ تطرقت كل من البحوث التربوية والنفسية إلى قضية اجتماعية الوظائف العقلية المصاحبة للإنتاج في سياق العمل أو في التكوين([89])، التي تخص المنطوقات كظاهرة ملحوظة عند المتكلمين وعند المختصين، حيث تكوّنت مؤشرات خاصة بهذا الموضوع الخطابي الذي ينتج معارفا، ومن ثم تخصصت أفعال تعليمية لهذه المنطوقات والمعارف المهنية([90])، حيث أُعدّ قانون الخطاب التعليمي الخاص بالسرد التطبيقي للتعليم المهني والشروحات اللفظية التي تحكي القصة التعليمية؛ إذ تتمثل سيميائياتها غير اللسانية المفهوم المسيطر على اللسان، لكونه شفرة أو علامة تُترجَم الأفكار بوساطتها، وكذلك نجسد التواصل من طريق القناة الشفهية أو الكتابية، ويكفي هنا تشفير الرسائل اللفظية حتى نتمكن من الولوج إلى المحتوى الفكري ووصف هذا العالم بهذا المعنى التمثيلي للخطاب، ويكون الخطاب هنا شفافا([91])،إذ يتعدى الأشكال الخطابية اللسانية التي يتألف منها إلى المؤشرات الخاصة بمعارف هذه المواضيع، التي توحي بصنف هوية الموضوع والخطاب، والتي هي تمثيلات عقلية

[89] - Bruner J., (1983), Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant, Paris, PUF.p:01.

[90] - Barbier J.-M., (1996), « Introduction », dans Barbier J.-M., Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF,p: 6 a 28.

[91] - Récanati F., (1981).Op.Cit.p:46.

مجردة للتعليم في المنطوقات اللفظية وكيفية ارتسامها في الخطاب التعليمي وتأويله إلى دلائليات.

- **السيميائيات اللسانية ومقاربة الخطاب التعليمي:**

وهي الآتية من علم فلسفة اللغة ونظرية التلفظ والمنطوق وبخاصة ما كتبة "ديكرو" في نظرية المحاججة في اللسان([92]) وأنسكوبورAnscombre وديكروDucrot([93])، حيث أعطت الإطار الدلالي للإمكانات الحجاجية([94])، ومن ثم فمواضيع الخطاب التعليمي تعد هنا قوالب نظرية للسان التي تبني المعنى والخطاب وبالتحديد أكثر الآليات القالبية لبناء المعنى الخطابي للنصوص.

وقد خاض كل من علم التحليل اللساني للخطاب وعلم الدلالة الحجاجي هذا المجال حيث اعتنيا بالقوالب النظرية للدلالة المعجمية ووضعا في حسبانهما اعتبارات الدائرة الهيرمونيطيقية التي شرحها "ديكرو" Ducrot لسانيا وداخليا في قالبها النظري، وتأويلها خطابيا وخارجيا، ومن ثم فمقاربة الخطاب التعليمي لابد أن يربط هنا بين المجال الخطابي والممارسة الاجتماعية، وأن يصف الأشكال اللسانية النوعية لهذه المجالات الاجتماعية التي تنتج هذا الخطاب، ومنه نكتشف المعارف النوعية الخاصة به، فالخطاب التعليمي هو موضوع سيميولوجي، وبهذه الرؤية فهو يدرس القوالب المتلَفظة والقوالب الحجاجية ويربطها بالسياق ما وراء-اللساني بمؤشرات لسانية، وفي الممارسة يهدف الفعل إلى

[92] - Ducrot O, Carel M., (1999), « Les propriétés linguistiques du paradoxe : paradoxe et négation», Langue Française n° 123, Septembre 1999, p. 27-40.

[93] - Anscombre J.C. et Ducrot O., (1988), (2e édition), L'argumentation dans la langue, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

[94] - Galatanu O., (1999), « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction 163 des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », Langue Française, n° 123, Septembre 1999, p. 41-52.

تحريك نظرية التلفظ بتحليل الجهاز القالبي للتلفظ([95]) أي محاولة التنميط اللساني للتلفظ بتحديد علاقة المتلقي باللسان وخاصة علاقته بالقوالب اللفظية، ومن هنا يتداخل الفعل التحريكي لنظرية الحجاج في اللسان بتحليل الآليات الخطابية(المعجم أو المدلال مع السياق المصاحب) المؤلفة لموضوع الخطاب الذي يُوجّه حسب تركيب المعنى([96]). كما أن التحليل السيميائي هنا لا يعني خاصية الشفافية التي تُعنى بالمحتوى، وإنما يُعنى بالعتامة التي تجرّب القوالب التي يستعملها المتكلمون باعتبارها علامات للأفعال الحجاجية هذا أولا، وفي المرحلة الثانية تتعدى إلى محتوى الخطاب الذي نقصد به القول؛ حيث تعد القوالب اللسانية أمارات للأفعال اللغوية التي نقصد بها المقول والتي تعد مركز الاهتمام في هذه الرؤية من المقاربة.

وهكذا تتشكل الرؤية التداولية بالمعنى الواسع لدراسة فعل الممارسة عندما نأخذ بالرؤيتين السابقتين أي المقاربة السيمائية اللسانية وغير اللسانية، حيث تكون الرؤية اللسانية مكملة للرؤية غير اللسانية في مقاربة الخطاب التعليمي.

- **أفعال الممارسة وأفعال اللغة التي تُمارس في علامات-خطاب:**

وهنا نذكّر بأن الخطاب التعليمي الذي يصف عملية التعليم المكتوب بعد عملية ممارسة التعليم هو علامات للتمظهر السيميائي، كما أن أول خطوات التنميط لابد أن تتألف من المظهر السيميائي اللفظي لفعل الممارسة المهنية أو التكوينية في سياق التعليم والتكوين التي يعد فيها هذا المظهر تمثلات.

[95] - Benveniste E., (1970), « L'appareil formel de l'énonciation », dans Langages n° 17, p.13.

[96] - Anscombre J.C. et Ducrot O., (1988): Op.Cit.

وفي هذه المرحلة تعد علامات الأفعال الممارسة في الخطاب التعليمي تمثلات شعبوية تحيل إلى تمثلات ذهنية مجردة لممارسة الأفعال اللغوية المتعلقة بالمضامين الممثلة، التي يستدعيها أيّ تحليل كلامي منجز بالقضايا التي تعد وحدات دنيا لمجموعة لفظية تجرب تكوينيا فيما بعد.

- **الفرق بين دراسة القول والمقول في الخطاب التعليمي:**

إن أفعال اللغة بالنسبة لـ Searle تكشف أفعال التلفظ (تلفظ الكلمات) وأفعال القضايا(مرجعا وأثرا) وأفعال الكلام(إخبار، طرح سؤال، إعطاء أو أمر، طلب...)، ومن ثم تكمّل أفعال التلفظ وأفعال القضايا([97])، وعند تجريب القضية فنحن نجرّب الفعل الكلامي، ومن ثم نعتبر الخطاب مجموعة من القضايا وملفوظات هذه القضايا المنفذة بالأفعال الكلامية من جهة، ومن جهة أخرى تنفذ أفعال اللغة بملفوظ بعض الكلاميات، التي تخضع لبعض القواعد الموجودة في اللسان النوعي، والمنفذ في هذه الطريقة بأفعال اللغة([98])، وهنا يميز Searle بين الفعل الكلامي ومضمونه القضوي في البنية التركيبية للجملة، ويميز بين مجسدات القضية ومجسدات المغزى([99])، حيث المغزى الجملي يشير إلى الوجه الذي يعتبر القضية فعلا كلاميا يكمله المتلقي عند تلفظ الجملة، وتُظهر القضية تمايزا فارقيا لنوع الفعل الكلامي، ومن هنا نستطيع أن نفرق بين هذين التحليلين في قضية هذا النوع من الأفعال الكلامية([100])، وهذه الأخيرة تعد عند Searle قالبا عاما. فلو اعتبرنا القضية F(p) حيث المتغير F يحمل القيم التي تجري المغزى الجملي و

[97] - Searle J.R., 1972, Les actes de langage, Paris, Hermann.p:61.
[98] - Ibid.p:76.
[99] - Ibid.p:72.
[100] - ibid.p:69.

p تمثل الكلاميات التي تجرب القضايا ([101])، يمكن أن نكتب F(RP) حيث R تمثل العبارة المرجعية وp عبارة الحجة ([102])، ويمكن هنا أن نعتبر الخطاب التعليمي من حيث مواضيعه السيميائية في الرؤية التي تأخذ بعين الحسبان المضمون أو المعنى التمثيلي مرجعا أو حجة خاصة بالممارسة، و نعتبره من حيث الرؤية التداولية فعلا تعليميا مصاحبا للمغزى الجملي، ونعتبر -في تأليف الملفوظات-القضايا في كلياتها التجريبية مضامين تمثيلية، وأفعال تعليمية يمكن أن يعالجها التحليل الموضوعاتي من جهة، ومن جهة أخرى تعالجها القوالب اللسانية المسجلة في مكملات أفعال اللغة، وهذا ما يذهب إليه Searle. فتنجز دائما عبارة المضمون التمثيلي فعل اللغة داخليا، ويربط بهذا Searle التحليل السيميائي اللساني بغير اللساني في دراسة الخطاب التعليمي ، حيث ما يفعله المقول يميل إليه أثر القول، ويُنجَز فعل اللغة الخاص بهذه الممارسة ويحيل إلى المضمون التمثيلي المؤثر في المتلقي، وهكذا نستهدف الأفعال اللسانية المؤلفة لأثر المقول.

- **الخاتمة:**

وأخيرا نعتبر أن المضمون التمثيلي المرجعي أو الحجاجي يسمح بتحديد منجزات الوجهات بالنظر إلى تسمياتها، أي بربطنا الكلمات بالأشياء وتفعيل القول نلاحظ الفعل الذي ينفذه الفعل اللغوي في الرابط المرجعي، والوصف اللساني لأفعال اللغة في الخطاب التعليمي هو واسطة لوصف شروط إنجاز أفعال المرجع، أي أن الشروط اللسانية تُفرَض في التفاعل اللفظي التابع للقولبة اللسانية للإنتاج الكلامي بالنظر إلى الوعي(الفهم) ومضمون خطاب هذه الممارسة، والإنجاز اللساني للمغزى الجملي للخطاب هو الشرط المؤلف لأثر مضمون هذا الخطاب.

[101] - Ibid.p:70.
[102] - Ibid.p:70.

- **المراجع:**
- **العربية:**

1- أرمينكو، فرانسواز(1987):المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، منشورات مركز الإنماء القومي

2- براون.ج.ب وبول.ج(1997): تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، الرياض: النشر العلمي والمطابع لجامعة الملك سعود.

3- بول كوبلي وليسا جونز(2005): علم العلامات، ترجمة جمال الجزيري، القاهرة: مطبعة المجلس الأعلى للثقافة،

4- دايك، فان(2013): النص والسياق - استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني،إفريقيا الشرق.

5- روبل، آن و جاك موشلار(2003): التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين علوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة

6- عبد الهادي بن ظافر الشهري (2004)، استراتجيات الخطاب ، مقاربة لغوية تداولية ، دار الكتاب الجديد ، ط1 ، طرابلس ، ليبيا.

7- مفتاح، محمد(2018): المعنى والدلالة، المركز الثقافي للكتاب: الرباط.

8- ميدنيك، سارنوف وآخرون(د.ت): التعلم، ترجمة محمد عماد إسماعيل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب

- **الأجنبية:**

9- Anscombre J.C. et Ducrot O., (1988), (2e édition), L'argumentation dans la langue, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

10- Bally C., (1952), Le langage et la vie, Genève, Droz (3e édition).

11- Barbier J.-M., (1996), « Introduction », dans Barbier J.-M., Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.

12- Barbier, J. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01

13- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Éducation Permamente.

14- Benveniste. Emile(1970): « L'appareil formel de l'énonciation », Langages, 17/1970, Paris, Didier-Larousse .

15- Bruner J., (1983), Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant, Paris, PUF.

16- BRUNER. Jérôme S.(1983). — Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire/Jérôme S. Bruner. — Paris : PUF.

17- Calinon, A. (2011). La recherche dans la formation universitaire des professeurs de français langue seconde au québec : caractéristiques et enjeux. Éla. Études de linguistique appliquée, 1(1), 99-111. https://doi.org/10.3917/ela.161.0099

18- Condamines A. (2003). Sémantique et corpus spécialisés. Constitution de bases de connaissances terminologiques, Mémoire d'habilitation, Rapport n° 13, Carnets de grammaire, ERSS, Université Toulouse-Le-Mirail.

19- CUQ J.-P. & GRUCA I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2e éd., Presses universitaires Grenoble.

20- Dubreuil, Estelle (2008). "Collocations: Définitions et problématiques." Texto! 13(1),

21- DUCROT (O.), (1984), Le dire et le dit, Paris, Éditions de Minuit.
22- Ducrot O, Carel M., (1999), « Les propriétés linguistiques du paradoxe : paradoxe et négation», Langue Française n° 123, Septembre 1999.
23- Ducrot O., (1995), « Topoï et formes topiques », dans Anscombre J.C., La théorie des topoï, Paris, éditions Kimé.
24- DUCROT, Oswald & Schaeffer, Jean-Marie, (1995), Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, Seuilmp.
25- Ducrot, Oswald(1980): Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique / Oswald Ducrot.Paris : Hermann.
26- Ducrot, Oswald(1980): Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique / Oswald Ducrot.
27- Ducrot. 0 et alii : MD (1980) : Les mots du discours, Paris, Editions de Minuit.
28- François Rastier, « L'action et le sens », Journal des anthropologues [En ligne], 85-86 | 2001, mis en ligne le 01 juin 2002, consulté le 02 juin 2021. URL : http://journals.openedition.org/jda/2941 ; DOI : https://doi.org/10.4000/jda.2941.
29- GALATANU (Olga), BARBIER (Jean-Marie(2000): Signification, sens, formation. Paris : PUF- .
30- Galatanu O. (2007). "Sémantique et élaboration discursive des identités : « l'Europe de la connaissance » dans les discours académiques", dans Suomela-Salmi E., Dervin F., Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique. Finlande, Turku, Publication du département d'études françaises, n° 8, Université de Turku.
31- Galatanu O., (1999), « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction 163 des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », Langue Française, n° 123, Septembre 1999.
32- Galatanu, O., (2007), "Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours", dans Boyer, H., Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, vol. 4, L'Harmattan, Paris.

33- Galatanu.O: « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », dans D. Bouchard, J. Evrard et E. Vocaj (éds..)(2007), Représentation du Sens linguistique II, De Boeck – Duculot, Louvain- la-Meuve.

34- Galatanu.O: « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », dans D. Bouchard, J. Evrard et E. Vocaj (éds..)(2007), Représentation du Sens linguistique II, De Boeck – Duculot, Louvain- la-Meuve.

35- GREIMAS, A. J. et J. COURTÉS (1993), Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome 2, Paris, Hachette.

36- Grice H.P(1975): "Logic and Conversation ", in Cole & Morgan (eds), Syntax and Semantics III : Speech Acts, N.Y. Academic Press.

37- Kerbrat-Orecchioni, Catherine(1997), L'Énonciation , Paris, Armand Colin,

38- Kleiber G., (1999), Problèmes de sémantique, la polysémie en question, Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

39- Kleiber G. (1984), « Dénomination et relations dénominatives », Langages.

40- MAINGUENEAU. Dominique(1991), L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive, Paris, Hachette Université.

41- Martin R. (1990), « La définition naturelle », in J. Chaurand & F. Mazière (éds), La Définition, Paris : Larousse, 86-95.

42- Morris. Halle et Jakobson Roman, (1956). Fundamentals of language. Berlin : Walter de Gruyter, et Morris. Halle (1962). Phonology in Generative Grammar. Chicago : Word,

43- Pescheux .Marion(2008):Le dire et le dit de discours d'apprentissage : approches didactiques et argumentatives de "signes-discours". Linguistique. Université de Nantes, 2008.

44- Rastier. F.(1999) « De la signification au sens : pour une sémiotique sans ontologie ». Paru en italien « Dalla significazione al senso : per una semiotica senza ontologia ». In Eloquio del senso, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Costa & Nolan. Milan. pp. 213-240 (disponible en français www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Semiotique-ontologie.html).

45- Reboul A. & Moeschler J. (1998), Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Paris, Armand Colin.DUCROT.O et al(1980): Les Mots du discours, Minuit, et: Greimas & Courtes(1993): Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette,et: KERBRAT-ORECCHIONI Catherine(1998): Les interactions verbales, tome 1, Paris, A. Colin,

46- Récanati F., (1981), Les énoncés performatifs, Paris, Éditions de Minuit.

47- Récanati, François. (1979). La transparence et l'énonciation. Paris: Seuil.

48- Riegel, M. et al. (1997) Grammaire méthodique du français, Paris, PUF.

49- Saussure. Ferdinand(1995): Cours de linguistique générale. Paris : Payot.

50- Searle .John R. (1972): Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique (Savoir). Paris, Hermann,

51- Searle J.R., (1972), Les actes de langage, Paris, Hermann.

52- Searle J.R., 1972, Les actes de langage, Paris, Hermann.

53- Sinclair, John McHardy (1966). "Beginning the Study of Lexis." Charles Ernest Bazell et al. (eds) (1966). In Memory of J.R. Firth. London/Harlow: Longman,

54- SPERBER .Dan(1996) : La contagion des idées ;Paris. Odile Jacob.

55- Sperber D. et Wilson D., (1989), La pertinence. Communication et cognition. Paris, Éditions de Minuit.

56- SPERBER. Don et WILSON Deirdre(1989): "La pertinence. Communication et Cognition". Editions de Minuit.