تعليميّة اللّغة والثقافة[1]
في سبيل تجريدٍ اصطِلاحيٍّ منتظِم[2]ـــ

بقَلَم: *Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca*

ترجمة: أ. يوسف مقران

المدرسة العليا للأساتذة *بوزريعة* ـــ الجزائر

مُقدِّمة ضافية (المترجِم):

إنّ *تعليميّة اللّغات* مادّة علميّة وعمليّة ساحِرة، وسائرة نحو بلورة المفاهيم والإجراءات والمصطلحات الخاصّة بها. كيف لمتتبِّع مسيرتها أن يلخِّص لنا الآليات التي تعتمدها في تلك البلورة ؟ وفي هذا الإطار، سيرى قارئ النصّ أدناه أنّ عدداً معيّناً من المفاهيم الأساسيّة الخاصّة بالتعليميات، على غرار مفهوم *اللّغة والثقافة*، ليست تابِعة لها بفرادة – إذ تقوم مادّة "تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية" على مفاهيم خاصّة ومفاهيم محوَّلة – إلاّ أنّ كاتبيْ النصّ قد حرصا على إلقاء الضوء على بعضِها من الزاوية التعليميّة. فوقفا عند **اللّغة** – أوّلاً – **كمفهوم لساني** حيث لاحظا أنّ المَوروث اللّساني المتشكّل خلال القرن العشرين يسجِّل مظهرين للّغة: مظهر مطّرد، ومظهر اجتماعي. يتعلّق الأمرُ في الأوّل بمعاينة قواعد عمل أنظمة (لغويّة) يُفرَض أن تكون مندمجة في المنتجات (الكلاميّة) المَلموسة. أما الثاني، فيُقيم حجّة أعمال اللّسانيات الاجتماعيّة. وعُرِضَت **اللّغة** – ثانياً – من جهة الموضوع المركزي لهذا النص **كمفهومٍ تعليميٍّ** حيث يُبصَّر القارئُ كيف أنّ **التعليميات** تجعل مِنه غرضاً للتّعليم والتّعلّم، كما تراعي طابِعه الثقافي. مِن هنا يمكِن الالتفات إلى الجانب اللّغويّ العرفيّ، والبحث عن أيّ تنوّع لغويّ يصلح تعليمُه.

ثمّ انتقل الكاتبان إلى تناول **الجانب الثقافي** للّغة، أي الثقافة بصفتها مفهومٌ تعليميٌّ، بينما لاحظا توفّر علمٍ يُعنى بالعرف اللّغوي، وهو اللّسانيات، يمتنع علمٌ موحَّدٌ يتولّى موضوع الثقافة بوضوح، فدراستها ملكٌ مشتركٌ بين اختصاصات عديدة. تكتسب الثقافةُ في نظَرهما، أعظم شرعيّة تُكفّل لها أن تؤخَذ بعين الاعتبار ضمن تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية، انطِلاقاً من ارتِفاقها بمجال المرجعيات، الذي لا يمكن للإنجاز اللّغويّ أن يُحصِّل أيَّ معنى خارجَ إطاره. مِن المؤكَّد كذلك أنّ الثقافة هي الأدب والموسيقى والفنّ التشكيلي، الخ، أي كافّة ما يمكِن أن يُجمَع، منذ التقليد الذي أرساه بيير بورديو Pierre Bourdieu، تحت تسمية الثقافة العارِفة culture cultivée. لكن تشمل كذلك طرق المعيشة وأنماط السلوك كلّها، التي تُحشَر في اسم الثقافة الانتروبولوجية culture anthropologique. وكذلك سيتّضح من خلال هذا النصّ أنّ مظهر الهويّة جوهر القضايا بالنسبة للغة الأمّ، ذلك أنّ تَملُّك اللّغة والثقافة منذ الطفولة، هو بالتأكيد ما يبني أهمَّ شيءٍ في الهويّة الاجتماعيّة. كذلك لا يقلّ مظهرُ الهويّة أهميّةَ في مجال اللّغة الثانية حيث يمكن لهويّة الفرد أن تنبني على مخطط الازدواجيّة اللّغويّة أو التعدّديّة اللّغويّة. إنّ اللّغة الثانية تنتج ثقافةً وهي نتاجُ ثقافةٍ تكون جزءاً مكمِّلاً لتلك الثقافة التي تنتجها اللّغة الأولى أو اللّغات الأولى، والتي تشكِّل معها مجموعاً أصيلاً. لكن، وإذ لا تتم عمليّة التملُّك بالضرورة منذ الطفولة، يمكن أن نتواجد حيالَ حالة خاصّة قريبة من تلك التي تسود عادةً مع اللّغة الأجنبيّة. والحال إنّ مشكِل الهويّة متباينٌ بعضَ الشيء فيما يخصّ اللّغة الأجنبيّة.

إنّ مدى تملّك لغة أجنبيّة يسهم بحقّ في تعديل ما أسماه بورديو الرصيد الثقافي capital culturel للفرد تعديلاً معتبَراً، لكن الأمر لا يتعلّق بالنسبة لهذا الأخير بأن يندمِج كليّةً ضمن فئةٍ حاملةٍ لقيمٍ محدِّدةٍ ما. فالمقصود هو أن يتحكّم بما في الشبكة

الرمزيّة التي تشكّلها تلك اللّغة بوصفها لغة أجنبيّة قصد التمكّن من إنتاج المعنى واستقباله في هذه اللّغة.

إنّ الثقافة، من منظور التعليميات، هي حقل المرجعيات الذي يمكّن العرف اللّغويّ من أن يستحيل لغةً قائمة: إنّنا هنا إزاءَ الوظيفة الرمزيّة التي تنهض بها هذه المرجعيات التي تُقيم اللّغةَ لغةَ أمّ أو لغة ثانية أو لغة أجنبيّة، وتكيِّف الوظيفة التواصليّة. ثمّ لا بدّ أن تقوم هناك **ضرورة اعتبار الوظيفة الرمزيّة**، حيث أنّ اللّغة لا تصلح كأداة تبليغٍ فحسب، إذ يستشعر المرء هويّته باختياره تعلّم لغة بدلَ أخرى. فهكذا يتزل تساؤل الكاتبين: **أيّ ثقافة يجدر تعليمُها؟** فكان الجواب أنّه إذا جاز التسليم بوجود بنى أو كيانات لفظيّة تكون من جنس العرف اللّغوي، يمكن تعليمُها وتعلُّمها؛ فكذلك يجب الانسياق ولو نظرياً وراء الاعتقاد بإمكان الشيء عينه فيما يخصّ الكليات الثقافيّة. إنّ الصنيع المثالي سيكمن في الحصول على جردٍ وصفيٍّ للمفاهيم الثقافيّة التي يكون الفرنسيون أو الفرانكفونيون قد صاغوها، ثم توضَع في شبكات تمكّن للمرء مِن بلوغها؛ أي في إنجاز نوعٍ مِن قواعِد نحويّة منتظَمة للثقافة. لكن مع غياب علمٍ صحيحٍ يكون مَعنياً بالثقافة، انتاب الكاتبين شكوك، وإن كان بعض المختصِّين في تعليميّة اللّغات مصرّين في السنوات الأخيرة على عدم حطّ السلاح، حيث تسنّى لهم عددٌ معيّنٌ من كلياتٍ تصنيفيّة جديرة بأن تؤسِّس هيكلاً من منهجيات الثقافة، تقول بها مادّة تعليميّة اللّغات. _____

Texte compressé:

Le concept de langue, avec son double aspect: un aspect abstrait et systématique, et un aspect social, le premier justifiant les investigations de la linguistique générale, le second aspect, justifiant les travaux de la sociolinguistique; donne libre cours à une prise en compte des locuteurs et de la variété, et permet de concevoir la langue, en tant que concept

didactique. C'est cette évidence qui a conduit à inclure la DDL au sein de la linguistique.

C'est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. En plus de l'aspect culturel de la langue. «Or, se disent les deux auteurs de ce texte, Si on admet que la description des idiomes relève de la linguistique, il revient a la didactique […] de choisir la variété de français qui servira de référence au syllabus. En effet, il est maintenant bien établi que le français, pas plus que les autres langues, ne saurait être conçu comme un ensemble totalement unitaire». Cependant, alors qu'on dispose d'une science de l'idiome, la linguistique, on ne dispose pas d'une science unifiée de la culture et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines. L'aspect identitaire est aussi très important en langue seconde, où l'identité du sujet, à cause de la place privilégiée qu'occupe la langue seconde dans son environnement linguistique, peut se construire sur un schéma de bi ou de plurilinguisme. La langue seconde produit et est le produit d'une culture qui est une partie complémentaire de celle que produit la langue première, avec laquelle elle forme un ensemble original. Mais l'appropriation ne se faisant pas nécessairement dès l'enfance, on peut se trouver, dans un cas de figure plus proche de celui qui s'établit souvent en langue étrangère. D *'où la nécessaire prise en compte de la fonction symbolique*. C'est qu'une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Une langue, ça sert tout autant, à s'identifier en choisissant d'apprendre une langue plutôt qu'une autre. S'identifier aussi par telle ou telle utilisation des potentiels de variation offerts par une langue. Les auteurs appellent *fonction symbolique* la fonction symptomatique du langage, c'est-à-dire celle qui sert aux partenaires de la situation communicative à laisser les traces de leur être et de leurs appartenances. En tout cas, cet aspect de la langue doit être un élément central du renouveau méthodologique. La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de *culture cultivée,* mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique.* Alors, on se pose la question pour savoir quelle culture enseigner. On considère généralement qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert par d'autres voies que celles de la classe, l'école étant plus particulièrement chargée de l'initiation à la culture cultivée. Il en va autrement en langue étrangère et seconde, où les occasions d'acquisition

hors de la classe sont moins fréquentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique que les auteurs considèrent nécessaires à son appropriation correcte. Si on admet qu'il existe des structures et des items idiomatiques qu'on peut enseigner et apprendre, il faut aussi admettre en théorie la même chose pour les items culturels.

تَمهيـــد:

بعدما استقرّ حصرُ مادّتنا الاختصاصيّة ضمن حقلٍ نوعيٍّ وارتسام الخطوط العريضة لمرجعيّاتها الابستيمولوجية، يليق الآن تعريفُ المفاهيم التي تتعاطى معها تلك المادّة إنباءً بها وأملاً في أن تُصبح قاعدةً لمنطلقاتها المنهجيّة وتدخّلاتها المُمنهَجة.

إنّ مادّة " تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية " [DDLES]، كشأن كلّ الاختصاصات، تقوم على مفاهيم خاصّة ومفاهيم مَنقولة. فإذا كان التجريد الضمني نشاطاً علمياً لا يستسلِم أمام أيِّ تشكيكٍ في قيمته، فالأمر ليس كذلك دائماً مع عمليّة نقل المفاهيم من اختصاصٍ إلى آخر. بالفِعل، إنّ النَّقل، أو إعادة التجريد، يتعلّق بمَنَاهِجيّة[3] أو بنتائجَ أبحاثٍ تكون قد تمّت داخِلَ اختصاصات مغايِرة. إنّ عمليّة النَّقل إجراءٌ مشروعٌ، ذلك أنّ بعض المفاهيم تهمّ العديدَ من الاختصاصات، ثمّ إنّ الأمرَ يرجع كذلك إلى ما يسمح به مِن توفير الوقت والوسائل. بيدَ أنّه لا ينبغي الغفلة عن حقيقة قيامه على حدس القياس. لكي نبرح بساطة هذا الغطاء القانوني المجازي، يُنهى إلى المفهوم المستعار بضرورة الالتزام بالمعطيات الآتية:

أ- شروط إنتاجه ضمن الحقل الذي كرّسه أوّل مرّة (مكان، تاريخ، إيديولوجية...)

ب- الشروط السائدة في الحقل الذي يُكرَّس فيه مِن جديد والذي يخضع في إطاره لاختبار الجدوى والقيمة.

ج- مدى تناغمه مع غيره مِن المفاهيم المفعَّلة في الحقل الجديد.

سنرى في الفقرات الآتية أنّ عدداً لا بأسَ به من المفاهيم الأساسيّة الخاصّة بالتعليميات، على غرار مفهوم اللّغة، ليست تابعة لها بفرادة. إلاّ أنّنا سنلقي النظرة عليها من الزاوية التعليميّة.

1. اللّغة، مفهومٌ لسانيٌّ:

مِن غير ارتياد الأصول التي، على الرغم من أهميّتها[4] لا تصبّ إلاّ في منأى عن الموضوع الراهِن، فلنَقُلْ بإيجاز إنّ المَوروث اللّساني المتشكِّل خلال القرن العشرين يسجِّل مظهرين اثنين للّغة: مظهر مجرَّد مطّرد، ومظهر اجتماعي.

يبرِّر **المَظهرُ الأوّلُ** الأبحاثَ التي تُنجَز في اللّسانيات العامّة وفي علم النّحو الخاصّ بلغاتٍ معيّنة. يتعلّق الأمرُ بمعاينة، إمّا عن طريق المشاهدة، أو بتطبيق أنموذجٍ نظريٍّ ما، انتظامات واطّرادات وقواعد عمل أنظمة (لغويّة) يُفرَض أن تكون مندمجة في المنتجات (الكلاميّة) المَلموسة. يُنظَر نتيجةَ ذلك إلى اللّغة على أنّها نظامٌ مجرَّدٌ يتكوّن من مجموع الأدلّة التي يمكن دراستها بانفرادٍ أو متزامِنةً؛ تبعاً للنظريات، والتطورات، والجوانب الصوتيّة والفنولوجية، والصرفيّة، والمعجميّة، والتركيبيّة، والدلاليّة. نُسند إلى هذا المَظهر من اللّغة مصطلح idiome (عُرف لغوي)[5]، اقتفاءً بما اقترحه كلٌّ مِن ماركيلو نيزية C. Marchello-Nizia وجاكلين بيكوش J. Picoche [6] كمرادِف بعيد عن اللّبس لمصطلح langue.

أما **المظهر الثاني**، الذي طالت مدّة تهميشه والذي أخذ حالياً، على النقيض من ذلك، يُعاد له الاعتبار؛ فهو يقيم حجّة أعمال اللّسانيات الاجتماعيّة، بمفهومها الواسع كقسيمٍ تابعٍ للّسانيات ومَعنيٍّ بالعلاقات الرابطة بين اللّغات والمتحدِّثين بها.

لكن، في هذه الحالة بالذات، وهذا شاهِدٌ على صعوبة ابستيمولجية، سنجد مصطلح اللغة [langue] يحتمل الإبهامَ: ذلك لأنّه « يحتوي، على حدِّ قول يوشوا فيشمان Joshua Fishman، حكماً تقييمياً، ويعبِّر عن عاطِفة أو عن وجهة نظر[7]»؛ وفي النهاية، إنّه يتضمّن جرعة معيّنة من الذاتية التي تزعم اللّسانيات أنّها حريٌّ بها أن تستأصِلها من دائرة موضوعها. لهذا السبب تفضِّل عليه مصطلح « التنوّعات » [variété]. نستعمل، فيما يخصّنا، مصطلحَ *التنوّعات* لتعيين الاستعمالات المنتظمة للبدائل (الجغرافيّة والاجتماعيّة وغيرها) المتعلّقة بعرفٍ لغويٍّ ما [idiome]. لكن يحسن في هذا المقام أن نحتفِظ بتعريف فيشمان الذي يرى أنّ اللّسانيات الاجتماعيّة هي « دراسة خاصيات التنوّعات اللّغويّة، وخاصيات وظائفها، وخاصيات المتحدِّثين بها، آخِذةً في الحسبان مدى تبادل هذه العوامل الثلاثة المستمرّ للتأثير والتأثّر، ومدى تغيّرها في نفسها وتغيير بعضها البعض داخل مجموعة لغويّة معيّنة[8]».

إنّ هذا الأخذ في الحسبان الذي ينسحب على المتحدِّثين كما على التنوّعات، يحيل كذلك على ثنائية دي سوسير التي تقابِل بين اللّغة والكلام. أي الفعل، الذي (Isabelle Gruca) كان يُتصوَّر أوّلاً بوصفه فعلاً فرديّاً، ثمّ أصبح، منذ عهدٍ قريب جداً، يدلّ على فعل مشترك يتناول تشغيل اللّغة ويتولّد بإسهامٍ متبادَل. إنّ فروع اللّسانيات التي تهتمّ اليومَ بالكلام قد شهدت فتحاً معتبراً ضمن علوم اللّسان: اللّسانيات النفسيّة، والتداوليّة، واكتساب اللّغة [acquisition]، ولسانيات المحادَثة [linguistique conversationnelle]، وتحليل الخطاب.

بالنسبة للّسانيات ذاتِها، فإنّه يمكن لمفهوم اللّغة البِكر أن يُتصوَّر بصورةٍ ضيِّقة نوعاً ما: يمكن أن يُحصَر في دراسة النظام المجرَّد أو يشمل بشكلٍ أوسع تجسيد هذا النظام في الاستِعمال الفعلي، فيشمل بالتالي المتحدِّثين، إمّا بصفة فرديّة أو بصفة جماعيّة.

2- اللّغة، مفهومٌ تعليميٌّ:

ليس مِن فضول القول أن نذكِّر مجدَّداً بأنّ ما يميِّز تعليميّة اللّغات عن غيرِها مِن التعليميات هو موضوعها اللّغوي اللّساني[9]: إنّ المعارف المثبَتة عن مختلَف الفروع اللّسانيّة تظلّ ضروريّةً بالنسبة لتعليميّة اللّغات. فهذه الدعوة البديهيّة هي ما أدّى حقّاً، في الوهلة الأولى، بتعليميّة اللّغات [DDL] إلى أن تنضوي في رِحاب اللّسانيات. لكن، وعلى الرغم مِن ذلك، فإنّ هذا الموضوع الذي يبدو شديدَ التميُّز لئلاّ يكون من صلاحيات علوم التربيّة فحسب - كما أسلفنا في الفصل السابق[10]- لا يمكن كذلك أن يُتناول بطريقة اللّسانيِّين مستأثرين[11] به في الواقِع، ثمّةَ مَعلمتان[12] [paramètres] تُؤسِّسان لفرادة مفهوم اللّغة في إطار التعليميات[13] و لم يتم أخذُهما بعين الاعتبار في اللّسانيات على وجهِهما المنفرِد. تكمن المَعلَمَة الأولى في كون التعليميات تجعل مِن اللّغة غرضاً للتّعليم والتّعلّم. أمّا الثّانية التي توسِّع بكثرة من نطاق الموضوع ذاته، هي الطابع الثّقافي للّغة. حقّاً، كما يقول باختين[14]، لا يمكن عزل الدليل اللّغوي عن سياق الحال الاجتماعي من غير أن نشهد خفوتاً للطبيعة الإشاريّة التي ينطوي عليها هذا الدليل.[15] وإذ نقرُّ بهذه الصلة التي لا مناصَ منها، « علاقة النسب هذه المحيِّرة » التي تربط بينهما[16]، فلا نسلِّم بعلاقة تساوٍ بين اللّغة والثقافة، حيث لا يمكن تبريرها لسانياً ولا اجتماعياً ولا تأتي بأيِّ توضيحٍ ذي بالٍ في مجال التعليميات. يسلم الحديثُ عن علاقة الإشراك المتبادَل، التي نؤثِر أن تسود بينهما

والتي يحدِّدها لويس بورشي Louis Porcher بهذا الحدّ: « تنقل كلّ لغة في مضامنها ثقافةً هي بذرةُ تلك اللغة وثمرتُها في آنٍ معاً [17]».

سنعرِّف اللّغة إذن، من منظور التعليميات، على أنّها غرض التعليم والتعلّم مركّب من عرفٍ لغويٍّ ومن ثقافة.

3- اللّغة بصفتها غرضٌ للتعليم والتعلّم:

يجدر التذكيرُ بأنّنا عرَّفنا، في الفصل الثّاني، ما يمكن أن يكون موضوعاً لتعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية، كدراسة شروط وترتيبات تعليم لغة أجنبيّة وتعلّمها في وسطٍ غير طبيعي. وبتعبيرٍ آخر، هي موضوع يتناوله عقدٌ يربط لوقتٍ محدّد وفي مكانٍ معيّن طرفاً يلعب دور الدليل المرشِد بطرفٍ آخر هو الموجَّه، من أجل نقل ملكاتٍ لغويّة عرفيّة ثقافيّة. إنّ اللّغة الأجنبيّة التي يؤخَذ بيَد المتعلّم حتى يكتسبها تحت رعاية المعلّم، هي نتيجة إجراء الوضعنة(18) [objectivation] التعليميّة المنطبِقة على عرفٍ لغويٍّ أو ثقافة مجرّدين مِن محيطهما الطبيعي. هذا الموضوع التعليمي ليس صنو أيٍّ من العمليات الوصفيّة المستهدِفة لنسَقه (موضوع اللّسانيات) ولا أيٍّ من العمليات الوصفيّة المستهدِفة لاستعمالاته (موضوع اللّسانيات الاجتماعيّة)؛ بل هو مِن إنتاج تقاربٍ مؤقّتٍ وخاضعٍ للتطوّر، يمسّ التصوّرات المنتظَمة والمكوَّنة مِن عناصرَ عرفيّة لغويّة وثقافيّة مِن جهة الطرف المرشِد (المؤسّسات والمعلّم) ومِن جهة الطرف الموجَّه (المتعلّم). إنّ شرعيّة الطرف المرشِد مؤسَّسة على مدى المطابقة الكبيرة نسبياً، التي مِن المتوقّع أن تنشأ بين تصوّراته العرفيّة اللّغويّة الثقافيّة وبين المعارف التي تكون قد حظيت بإجماعٍ مجتمع العلماء بأنها صحيحة وسليمة، وعلى المهارات التي يراد إكسابها الطرف الموجَّه بمساعدة الطرف المرشِد. تكمن علامة كلّ تمثُّل ناجحٍ في انخفاض حجم عدم التناظر بين تصوّرات المعارف وبين إخضاع المهارات المكتسَبة للممارسة الفعليّة.

تتجسَّم اللُّغة، مِن منظور الطرف المرشِد، بوساطة المنهاج [syllabus]، أي بجرد مجموعة من الأهداف والمحتويات اللّغويّة العرفيّة والثقافيّة. إنّ وضع منهاجٍ يتمّ وفق ما أسميناه الضّغط كإجراءٍ [procédure de compression]. اعلم، من باب التذكير، أنّ هذا الإجراء يقوم على ضرورة الأخذ في الحسبان كون الفعل التعليمي يتمّ تحت ضغوط الزمان والمكان والوسائل التي تنطوي إحدى خاصياتها على وجوب اختزالها وتقليصِها نسبةً إلى العناصر غير التعليميّة التي لا بدّ أن تتجرّد منها.

تتجسَّم اللُّغة، مِن منظور المتعلِّم، بوساطة نسقٍ حركي تطوّري يشمل المعارف والمهارات الصناعيّة، ما نسمّيه اللّغة البينيّة[19] [interlangue]. تتجلّى اللّغة البينيّة، التي يتمثّلها المتعلّم، في عملية التمدّد [procédure d'expansion] التي تجعل من المعارف والأنشِطة التعليميّة مهاراتٍ صناعيّة غير تعليميّة.

1.3- الجانب اللّغويّ العرفيّ: أيّ تنوّع لغويّ يصلح تعليمُه ؟

إذا جاز قولُ إنّ وصفَ الأعراف اللّغويّة من مهام اللّسانيات، فمِن صلاحيات التعليميات، ونعني في هذه الحالة تعليميّة الفرنسيّة كلغة ثانية [FLS]، أن تختار التنوّع السليم الخاص باللّغة الفرنسيّة، الذي سيُعتدّ به كمرجع، منه ينهل المنهاج. بالفعل، إنّه صار اليومَ معروفاً أنّ اللّغة الفرنسيّة لا أملَ لذويها أن يتصوَّروها على أنّها مجموعاً موحَّداً بالكامل، وذلك شأن كلّ اللّغات. إنّ وفرة الآثار الكتابيّة (الخطّ) التي خلّفتها اللّغة الفرنسيّة على مرّقرونٍ، وكذا انتشارها الجغرافي والاجتماعي العظيم، كلّ ذلك يجعل منها مجموعة مِن التنوّعات البدائل التي اضطلع بها عددٌ كبيرٌ مِن الدراسات الوصفيّة[20]، التجميعيّة منها والأكثر عمقاً وتفصيلاً. بيدَ أنّ إخضاع اللّغة الفرنسيّة على هذا المنوال للتنويع اللّغوي لا يتناسب بالضرورة مع الصورة التي تشكّلت في مخيّلات

المتحدِّثين بها أو تلك التي يصنعها عنها المتعلِّمون إيّاها. ففي فرنسا، على الخصوص، إنّما ذلك الأنموذج الكتابي مِن اللّغة، الذي يتطابق مع اللّغة الأدبيّة خصوصاً، هو ما صاغ التصوّر التمثيلي الطاغي للغة، أو المعيار.

« إنّ المكتوب، في معناه الواسِع والمتناوَل تحت رقابة تنوّعاته الداخليّة السائدة في وسط تجليات النقوش الممثِلة للغة[21]، قد انبثق منه معيارُه الخاص الذي هو جدّ قسري إلى حدّ أنّ مستعمليه، في سياقات التواصل حيث غياب جوهري للتوضيح والتدقيق، يفتقرون إلى تنميط وتقنين التواصل غير اللّغوي الذي لا يشكون منه في حال التواصل الشفاهي. مِن جانبه، " عندما لا يحصل الشفاهي على الإقرار بكونه مختلفاً في الصميم عن المكتوب، في عمله اللّغوي والخطابي، يُبصَر على أنّه قالبٌ أدنى شأناً[22]" »[23].

والحال إنّ المعيار، بوصفه « صورة مشيَّدة ومشوَّهة جراء ما يُعمَد إليه من صرف استعمالاتها اللّغويّة صرفاً مثالياً مِن قِبل الجماعات المتحكِّمة في زمامها (...) بالطّبع يستحيل بلوغه على المتحدِّثٍ أيّاً كان [24]». ينبغي إذن على المعلِّم الذي ينهض بتعليم الفرنسيّة بصفتها لغة ثانية [FLS] أن يعي بأنّ الفرنسيّة التي يُلقّنها، ليست في آخر المطاف إلاّ التصوّر الذي يتمثّله في روعه عن ذلك المعيار، ولا ريبَ أنّه كذلك هو التصوّر الذي يهمّ المؤسَّسة التي يشتغِل لحسابها أن يتمثّله، بل تطالبه بذلك. يبقى هذا التصوّر في بعض البلاد، منضبِطاً بشكلٍ تقليديٍّ ومنطبِعاً على العموم بالكتابي والأدبي وهذه حال اليابان على سبيل المثال. بينما تهتمّ بلادٌ أخرى، على غرار كندا، اهتماماً متزايِداً بما يتماشى مع الحداثة من الميل إلى تبادل الكلام مشافهةً. ونشهد في فرنسا عندما تلقّن اللغة الفرنسيّة لأجانبَ، عدداً معتبَراً شيئاً ما من المقاربات التي تتنوّع بموجب تنوّع المؤسّسات وبحكم حاجات المتعلّمين. فبالنظرة الإجماليّة، نقول إذن، بالنسبة لتعليم الفرنسيّة بصفتها لغة أجنبيّة [FLE]،

« يمكِن أن نستسيغ ابتداء المعلّم، كما اعتدنا، مِن إيصال تنوّعٍ لغويٍّ قريبٍ نسبياً مِن الفرنسيّة المعياريّة التي ترسَّخت عبر الكتابي. لكن يجب عليه أن يُدرِج ضمن اهتمامات التعليم، وفي أسرع ما يمكن، بدائل لغويّة كانت قد سُجِّلت وخُزِّنت، وذلك وفقَ أحوالِ التّواصل المعتادة أو الممكن تقديرها [25]»

إن الأمر يختلف قليلاً فيما يتعلّق بتعليم الفرنسيّة باعتبارها لغةً ثانيةً [FLS]، حيث أنّ إحدى خاصيات هذه الأخيرة هي بِحقّ كون بعضُ التنوّعات المحلّيّة [اللّهجات] قد اكتسبت نوعاً مِن الشرعيّة.

« وكذلك، على الرّغم مِن أنّ وجهة نظر هذه تظلّ في منأىً عن أن يشاطِرها كثيرون، يمكن أن نجد في الأمر فرصة لإحياء التنوّعات المحليّة المتعلّقة باللّغة الفرنسيّة لإدخالها في البرامج المدرسيّة منذ بداية التعلّم والتمكين بالتالي لوضعةٍ [posture] إيجابيّة تجاه التعليم [26]».

وذلك لا يعني بطبيعة الحال، أنّ المدرسة يجب أنّ تُنزِل منزِلة المزوِّد بهذه التنوّعات المحلية فحسب، بل، وعلى النقيض من ذلك وبدون شكٍّ، يجدر بها أن تمنح تلك التنوّعات قدراً من القيمة التعليميّة.

2.3 الجانِب الثقافي، الثقافة بصفتها مفهوم تعليميّ:

لقد أنشأنا لحدِّ الآن نوعاً من الموازاة بين الجانب اللّغوي العرفي والجانب الثقافي للّغة. لكن، بينما في مُتناولنا علمٌ يُعنى بالعرف اللّغوي، وهو اللّسانيات، لا نملك علماً موحَّداً يتولّى موضوعَ الثقافة بوضوح، فدراستها ملكٌ مشتركٌ بين اختصاصات عديدة[27]: الاثنولوجيا[28]، علم الاجتماع، الأدب، تاريخ الفنون، الخ. يمضي كلٌّ

واحِدٍ من هذه الاختصاصات – وهو أمرٌ طبيعي – بمفهوم الثقافة شطرَ غاياته الخاصّة. هكذا نتوفّر على تعريفاتٍ جمّة لمفهوم الثقافة. لكن، مع ما قام به كثيرٌ من المختصّين في تعليميّة اللّغات مِن إبراز مكانة مَعلَمةٍ جوهريّة هي الثّقافة، في تعليم اللّغات وتعلّمها؛ يتعرّض مفهومُ الثقافة للظاهِرة ذاتها التي تعرّض لها مفهومُ العرف اللّغويّ لفترة طويلة: إنّ المفهوم مستقدَم، وخضع لعملٍ متقَن من ناحية المنهج، غير أنّه لم يفلح أبداً في الاندماج غرضاً تعليمياً[29] بحقّ [jamais véritablement didactisé]: أي بإمكان اختصاصاتٍ أخرى، أن تُعيد استِعمال هذه التعريفات، النبيهة والهامّة في غالِب الأحيان، كما هي في تعليميّة اللّغات.

في نظَرنا، تكتسِب الثقافةُ أعظمَ شرعيّة تُكفِّل لها أن تؤخَذ بعين الاعتبار ضمن تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثانية، انطِلاقاً من ارتِفاقها بمجال المرجعيات، الذي لا يمكن للإنجاز اللّغويّ أن يُحصِّل أيَّ معنى خارجَ إطاره: « الثقافة، كما دوّن ميخائيل بيرام Michaël Byram، هي لصيقة لافِتة يُرضى بها كما بغيرها[30] لكي تقوم بدور تعيين الظاهِرة الشموليّة أو منظومة الدّلالات التي تشمل الأنظِمة الفرعيّة التي هي البنية الاجتماعيّة والتقانة والفنّ وغيرها أيضاً، وتدخل بداخلها ضمن نظامٍ من الروابِط والتداخلات [31]». إنّ هذه الأنظِمة الفرعيّة هي على التوالي موضوعات الاختصاصات التي أشرنا إليها أعلاه ويوجد غيرُها كذلك، لأنّ كلّ الأنشِطة الاجتماعيّة تُسهِم في إحلال الثقافة. مِن المؤكّد أنّ الثقافة هي الأدب والموسيقى والفنّ التشكيلي، الخ، هي كافّة ما يمكِن أن يُجمَع، منذ التقليد الذي أرساه بيير بورديو Pierre Bourdieu، تحت تسمية الثقافة المثقّفة [culture cultivée]. لكن تشمل كذلك طرق المعيشة وأنماط السلوك كلّها، التي تُحشَر في اسم الثقافة الانتروبولوجية [culture anthropologique]. بهذا المعنى، يرى لويس بورشي[32] Louis Porcher

أنّ « الثقافة هي مجموع الممارسات السلوكيّة المشترَكة، والرؤى، وكيفيات التفكير والعمل، التي تُسهِم في تحديد انتِماءات الأفراد، أي المواريث المقتسَمة التي يشكّل هؤلاء نتاجاً لها والتي هي جزءٌ من هويّتهم ». قصدَ تعريف هذه الانتماءات، يُميِّز صاحِبُ هذا التحديد ما يدعوه « الثقافات الصغرى »: الثقافة الجنسيّة، والنَّسَبيّة السلاليّة، والمهنيّة، والجهويّة، والدينيّة، والأجنبيّة.

إنّ مظهر الهويّة هذا جوهرُ القضايا بالنسبة للّغة الأمّ، ذلك أنّ تَملُّك اللّغة والثقافة منذ الطفولة، بسَيرورة فرديّة ضِمنيّة وبمراعاة تبادل الأقوال بين الأشخاص[33]، هو بالتأكيد ما يبني أهمَّ شيءٍ في الهويّة الاجتماعيّة. فكما هو الشأن في العرف اللّغوي، يمكن الاعتقاد بأنّ رجوع أحداثٍ ذات بالٍ هو ما سيسمح باستبطان بنى ثقافية قابلة لإعادة استعمالها. كذلك لا يقلّ مظهرُ الهويّة أهميّةً في مجال اللّغة الثانية حيث يمكن لهويّة الفرد، بسبب المكانة المتميِّزة التي تتبوّؤها اللّغة الثانية في محيطه اللّغويّ، أن تنبني على مخطط الازدواجيّة اللّغويّة أو التعدّديّة اللّغويّة. إنّ اللّغة الثانية تنتج ثقافةً وهي نتاجُ ثقافةٍ تكون جزءاً مكمِّلاً لتلك الثقافة التي تنتجها اللّغة الأولى أو اللّغات الأولى، والتي تشكّل معها مجموعاً أصيلاً. لكن، وإذ لا تتم عمليّة التملُّك بالضرورة منذ الطفولة، يمكن أن نتواجد، وذلك حسب الأفراد، حيالَ حالة خاصّة قريبة من تلك التي تسود عادةً مع اللّغة الأجنبيّة.

والحال إنّ مشكِل الهويّة متباينٌ بعضَ الشيء حينما نتأمل فيه ضمنَ حيثياتِ اللّغة الأجنبيّة، ذلك أنّ تملُّك اللّغة الأجنبيّة غالِباً ما يمثِّل بالنسبة للفرد ما يُعادل الملحق الثقافي الذي يتبنّاه عن اختيارٍ منه. إنّ مدى تملّك لغة أجنبيّة يسهِم بحقّ في تعديل ما أسماه بورديو الرصيد الثقافي للفرد [capital culturel] تعديلاً معتبَراً، لكن الأمر لا يتعلّق بالنسبة لهذا الأخير بأن يندمِج كليّةً ضمن فئةٍ حاملةٍ لقيمٍ محدّدةٍ ما أو لأخراها.

فالمقصود هو أن يتحكّم بما فيه الكِفاية في الشبكة الرمزيّة التي تشكّلها تلك اللّغة بوصفها لغة أجنبيّة قصد التمكّن من إنتاج المعنى واستقباله في هذه اللّغة. إنّ مقاربة ثقافة أخرى، بل واستبطان بعض جوانبها، تنطوي إذن على هدف خارجي، لكن تسمح بطبيعة الحال، عن طريق تعديلها نسبياً، بإثبات هويّة شخصيّة. هذا ما يقول لويس بورشي حينما يؤكّد أنّ « المَلَكة الثقافيّة لكي تركن إلى الكمال، ينبغي عليها أن تحوي ملَكة الثّقافة البينيّة [compétence interculturelle][34]».

وبعِبارةٍ أوضح، إنّ تملُّك اللّغة الفرنسيّة والثقافة النوعيّة التي تتناقلها في كلّ حالة من الحالات الآتية: هو، بالنسبة لمواطِن فرنسي، أو كبيكي أو بلجيكي من الشعب الوالوني [Belge Wollon]، عنصرٌ أساسيٌّ لا يتجزّأ عن هويّته الفرنسيّة أو الكبيكيّة أو البلجيكيّة. أمّا بالنسبة لفردٍ سِنغاليٍّ، كمواطِن بَلَدٍ ليست لغتُه الرسميّة سوى اللّغة الفرنسيّة، فإنّ تملّكه لهذه الأخيرة ولثقافتها الخاصّة هو بمثابة شيءٍ مكمِّلٍ وضروري إلى حدٍّ ما في تكوين هويّته الشخصيّة. في حال مواطِنٍ إيطاليٍّ، فإنّ تعليم اللّغة الفرنسيّة هو مِن باب الإضافة الثقافيّة التي تُخوِّل له مِن جهةٍ أخرى، بفعل احتكاك الثقافات، فرصة وعيه بهويّته الخاصّة.

وخلاصة القول، فإنّ الثقافة، من منظور التعليميات، هي حقل المرجعيات الذي يمكّن العرف اللّغويّ من أن يستحيل لغةً قائمة[35]: إنّنا هنا إزاءَ الوظيفة الرمزيّة التي تنهض بها هذه المرجعيات التي تُقيم اللّغةَ لغةَ أمّ أو لغة ثانية أو لغة أجنبيّة، وتكيِّف الوظيفة التواصليّة.

3.3- ضرورة اعتبار الوظيفة الرمزيّة:

كلّ الأشياء تتّجه اليومَ نحو إحقاق البديهة الآتية: إنّ اللّغة لا تصلح كأداة تبليغٍ فحسب[36]. والحال إنّ باختبار مثل هذا التبسيط، نلفي المَناهِجيّة التي فرضت نفسها في وقتنا الراهن لا تعالج اللّغة إلاّ بصفتها شارة[37] [signal]. فالمقاربة التواصليّة [approche communicative]، تتصرّف هكذا، عن جهلٍ منها لا ريبَ فيه، كآخر التقلّبات التي ألّمت بالسلوكيّة [béhaviorisme] (حيث التواصلُ سلوكٌ) ولا تتعامل مع اللّغة على أنّها ما أسماه بوهلر Bühler أعراض المتحدِّث [symptôme]، وذلك على الرغم من ادّعائها المشهور بالتركيز على المتعلِّم. بيدَ أنّ التوجُّه المَنفَعيّ السطحيّ الذي طبع نهاية القرن العشرين، وهذا ليس وقفاً على تعليميّة اللّغات، قد شرع يتنازل شيئاً فشيئاً عن موطئ قدم في مساحة حقّه ــ كما يبدو ــ أمامَ انبثاق واقعٍ جديد طغت عليه اتجاهات تاريخيّة بعيدة الغور: إنّ لغةً ما، كما أسلفنا منذ قليل في الفقرة السابقة، تصلح أيضاً، وربّما بقدرٍ أشدّ، كأداة يتعرَّف بها صاحِبُها على هويّته[38]. يستشعر المرء هويّته باختياره تعلّم لغة بدلَ أخرى، وباستِعماله لغة في مكان سواها: يجدر في هذا المقام التنويه بمبادرة فرنسا الأخيرة إلى التوقيع على جزءٍ من بنود الاتفاقيّة القاضية بإدراج تعليم اللّغات المحليّة، كعلامة جديّة تدلّ على تطوّر الذهنيات فيما يخصّ التصوّرات المتشكِّلة حول لغات الأمّ. أضحى بإمكان إثبات الهويّة باستعمالٍ دون آخر، للمَلَكة الكامنة التي تخصّ تنوّعاً متاحاً من قبل لغةٍ ما: فهل نحتاط من أجل ذلك في المدارس فيما يتعلّق باللّغة الفرنسيّة؟ بكلّ تأكيد، ذلك لا يعني لنا أنّ المدرسة يجب عليها أن تكتفي بالمصادقة على التغيّرات اللّغويّة المزاجيّة الناشئة في الأحياء، لكن يمكن لها أن تعتمدها، تحت رقابة صارِمة لمنهجيّة محكمة، في سبيل بلوغ أهدافها الشرعيّة الرامية إلى التكوين. هل يمكن بلوغ

ذلك في غياب تطوّرٍ ضليعٍ للتصوّر الذي قرَّ في أذهان العامّة حول اللّغة الوطنيّة، ولاسيما في مَظهر جهازها النحويّ وربّما نظامها الإملائي كذلك ؟ يجوز إثارة الشكوك في هذا الخصوص.

على كلّ حال، لم يعُد مِن الممكِن التنكّر لهذا المظهر الذي تنطوي عليه اللّغة، في مجال تعليميّة اللّغة الفرنسيّة. حالياً وفي قادِم الأيام، لا بدَّ أن تتحدّد الوظيفة الرمزيّة للّغة، في معناها الدقيق، عنصراً مركزياً لكلّ صنيعٍ يستهدف التجديد في المنهج. لا نقصد هنا بالوظيفة الرمزيّة، الوظيفة التي تضطلع بها اللّغة، بموجب الأدلّة، لترميز (عوض التمثيل التصوّري) الواقِع بوساطة الأدلّة (والتي تشكل الوظيفة الشّعريّة). ولا تعني الوظيفة الرمزيّة تلك التي تترتّب عن هذه الأخيرة والتي تُسمّى وظيفة بناء الفكر. ندعو وظيفة رمزيّة وظيفة اللّغة الأعراضيّة، أي تلك التي يُستشفّ من خلالها عن آثار ذوات الأطراف التي تشارك في الوضعيّة التواصليّة وعن انتِماءاتهم.

4.3 الجانب الثقافي: أيّ ثقافة يجدر تعليمُها ؟

يُنظَر عموماً، في حال لغة الأمّ، إلى الثقافة الانتروبولوجية على أنّها تُكتَسَب بارتياد طرقٍ أخرى غير طريق الأقسام المدرسيّة، ذلك أنّ المدرسة تتكفّل على وجه الخصوص بتلقين المبادئ الأوليّة الخاصّة بالثقافة العارِفة. لكن الأمر يختلف فيما يتعلّق باللّغة الأجنبيّة والثانية، حيث فرص الاكتساب خارج الأقسام أقلّ وروداً إن لم نقل هي غائبة[39]. لهذا، في الحالة الأخيرة، لا تتحمّل الأقسام بالضرورة عبء تلقين الجزء الخاص بالثقافة العارِفة المتعلّقة باللّغة المدروسة فحسب، بل لا بدّ أن تسعى كذلك إلى تزويد المتعلّم بالعناصِر التي تصدر عن الثقافة الانتروبولوجية التي رأينا أنها ضروريّة لتحقيق التملّك اللُّغويّ السليم.

إذا جاز التّسليم بوجود بنى أو كيانات لفظيّة تكون من جنس العرف اللّغوي، يمكن تعليمُها وتعلُّمها؛ فكذلك يجب الانسياق ولو نظرياً وراء الاعتقاد بإمكان الشيء عينه فيما يخصّ الكليات الثقافيّة. إنّ الصنيع المثالي سيكمن، تقريباً كما هو شأن المفاهيم التي يقوم عليها العرف اللّغوي، في الحصول على جردٍ وصفيٍّ للمفاهيم الثقافيّة التي يكون الفرنسيون أو الفرانكفونيّون قد صاغوها، ثم توضَع في شبكات تمكّن للمرء مِن بلوغها؛ أي في إنجاز نوعٍ مِن قواعِد نحويّة منتظَمة للثقافة. لكن مع غياب علمٍ صحيحٍ يكون مَعنياً بالثقافة، يحسن بنا التصريح بأنّ الوضع ليس كذلك، في الأقلّ بصورة مطّردة.[40]

بيدَ أنّ المختصّين في تعليميّة اللّغات مصرّون في السنوات الأخيرة على عدم حطّ السلاح، حيث تسنّى لنا على إثرهم عددٌ معيّنٌ من كلياتٍ تصنيفيّة جديرة بأن تؤسِّس هيكلاً من منهجيات الثقافة، تقول بها مادّة تعليميّة اللّغات.

إنّ أولى الثنائيات التقابليّة التصنيفيّة هي، كما رأينا، تلك التي تميِّز الثقافة العارِفة عن الثقافة الانتروبولوجية، والتي يسمّيها (هذه الأخيرة) روبير جاليسون Robert Galisson تسمية مغايِرة الثقافة العادية[41] [*culture ordinaire*] أو كما يدعوها لويس بورشي الثقافة التراثيّة [*culture patrimoniale*].

لقد أقدمت ألين غوهار ردانكوفيتش[42] Aline Gohard-Radenkovic، على إجمال أهمّ ما يشكّل فروقاً بين الثقافتين، مستوحِيةً في ذلك مِن أعمال جاليسون وأعمال كلٍّ من بورديو وباسرون Passeron. فرأت أنّ الثقافة الانتروبولوجية هي:

- عريضة، أي تنتسِب إلى عددٍ كبيرٍ من أفراد جماعة ما.
- مقدَّرة وضمنيّة، أي تُكتسَب بصورة غير واعية ومنفصِلة عن الإرادة.

– غير معزِّزة معنويّاً ما دام امتلاكها لا يؤدّي إلى تمييز الأفراد داخل جماعة واحِدة عن بعضهم البعض.

نضيف إلى ذلك من جهتنا بأنّ هذه الثقافة هي التي تميِّز هذه الجماعة عن غيرها من الجماعات، لكون الاختلافات هي التي تؤسِّس الغرابة.

على النقيض من ذلك، إنّ الثقافة العارِفة هي:

– نخبويّة، أي هي حكرٌ على جماعة صغيرة تؤسِّس لشرعيّتها.

– ضمنيّة ومشفَّرة، أي تظلّ مهمّة تناقلها مرهونةً حقّاً بالجماعة، لكن تُكتسَب كذلك بصورة إراديّة وبكلّ وعيٍّ، مثلاً عن طريق تمدرس ذي مستوىً عالٍ، أو بارتياد مراكز الثقافة.

– معزِّزة معنويّاً ومُميِّزة.

ينضاف إلى ذلك أيضاً كون الثقافة المثقَّفة حلقة وصلٍ كثيراً ما تصل الثقافات ببعضها. نقصد من ذلك أنّ كمّاً كبيراً من المعارِف التي تتشكّل منها هو تابِعٌ لما يدعى التراث الإنساني: فكلٌّ مِن شيشرون، وهوميروس، ومسرح نو Théâtre No، ورُدولف نوريف Rudolof Noureev، وفنّ الخطّ العربي، وبيكاسو، وبرليوز Berlioz، الخ، لم يلقوا رواجاً فقط في أوساط الجماعة المثقَّفة للبلد الذي شهدوا النورَ فيه. كلّما تلقّى متعلِّم لغة أجنبيّة مزيداً مِن التلقين الأولي حول هذا القسم من الثقافة قبل أن يشرع في تعلّمها، كلّما وجد نفسه متيسراً لاستكمال ذلك التعلّم بعناصر تابِعة للثقافة الأجنبيّة على الخصوص.

فيما يخصّ الثقافة الانتروبولوجية، رأينا أعلاه أنّ لويس بورشي مِن حيث هو متخصِّص في علم الاجتماع، يميِّز عدداً ما مِن « الثقافات الصغرى ». لكن يوجد

أيضاً في هذا المضمار مَقولاتٌ تصنيفيّة يعتبرها الانتروبولوجيون كونيّة. تقترح ألين غوهار ردانكوفيتش منها أمثلة على هذا المنوال:

« **الزمان:** أسطوري / اجتماعي، فردي / جماعي، مَعيش / من قبيل الحلم، تاريخي / لا زماني، طقوسي / وظيفي.

المكان: خصوصي / عمومي، متوحِّش / متمدّن، ساكن / قفر، قريب / ناء.

الجسد: نقيّ / دنس، صحيح / سقيم، حشمة / وقاحة، ذو جنس محدّد / مخنَّث، فردي / مشترك، جاف / رطيب.

العلاقات اجتماعيّة: خاص / جماعي، شرف / خزي، عطيّة / عطيّة معاكِسة، واجبات / حقوق.

الطبيعة: مقدَّس / مدنّس، متوحِّش / مثقَّف.

الموت: شخصي / عمومي، مقدَّس / جاهلي.

الطعام: طازج / مطبوخ، مالح / حلو، طقوسي / وظيفي، الخ [43]».

مِن الناحِية التربويّة، فإنّ مصمّمي طرائق التعليم ومعلّمي اللّغات، يعرفون مِن خلال خبراتهم أنّه، لكي يتمّ استِثمار هذه الثنائيات التقابليّة أحسن استِثمارٍ، تبدو بعض الدعامات المساعِدة لعمليّة التعليم أفضل من غيرها في ظروف التعليم والتعلّم هذه أو تلك. بحسب مدالينة دي كارلو [44] Maddalina De Carlo، فإنّه ثمّةَ ثلاثة معايير على أقلّ تقديرٍ، يمكن أن يكون لها دورٌ في توجيه عملية اختيار الوسائل التي يُزوَّد بها القسم المدرسي:

– التّمايُزيّة، من أجل التحقّق من مدى انطواء تلك الوسائل، في الأقل، على عنصرٍ معروف لدى التلميذ، وهل بإمكانها أن توحي إليه بشيء " آخر "، أو تبعث فيه معلومات سابقة بتفعيل مبدأ المجاورة.

– الكفائيّة، مِن أجل حصر حدود الزمن الموزَّع، والتنبّؤ بحجم المشاركة، وجودة الاستِقبال.

– الاستِثماريّة، بهدف إبراز الحدّ الذي يمكن بلوغُه في اقتراح الأنشِطة، أخذاً بعين الاعتبار تغيُّريّة التمارين، والمنفعيّة داخل البرامج، وحافزيّة التلميذ ».

بصورة أعمّ، إذا تمسّكنا بما أسندناه أعلاه إلى كلِمة الثقافة من تعريف على ضوء التعليميات، سنخلص إلى القول إنّ الدعامات المساعِدة التي تعدّ ناجعة من المنظور التربويّ، هي سنداتٌ تساعد المتعلّم، في سياق تعليمٍ وتعلّمٍ ما، على بنينة المرجعيات الثقافيّة التي تُخوِّل لمعارفه اللّغويّة العرفيّة أن تستحيل مهاراتٍ لغويّة ملموسة.

***

هَوامِش المؤلّفيْن والمترجِم:

[لكي لا نعكّر صفو النصّ المترجَم، رمزنا هوامش المؤلّفيْن بـــ (م) وتعليقات المترجِم بـــ (ت)]

الهوامش:

[1] – (ت) هذه المساهمة ترجمةٌ لنصٍّ مِن منشورات جامعة غرونوبل (Grenoble) الفرنسيّة: المبحث الأوّل من الفصل الثالث « Quelques concepts organisateurs en didactique des langues » من كتاب (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca)

الذي يحمل عنوان: Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, Ed. PUG, Grenoble, 2005 (p.77-88). نقتصر هنا على ترجمة النصّ المتعلّق بمفهوميْ اللّغة والثقافة كما تتصوّرهما تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والثّانية (DDLES). ويبيّن هذا المبحث الذي بدت لنا أهمّية ترجمته من الفرنسيّة إلى العربيّة، ما يجب على كلّ مهتمٍّ بشأن تعليميّة اللّغات أن ينطلِق منه سواء في مراعاته لعلاقة هذه المادّة باللّسانيات أم فيما يمكن لها أن تنتِجه من قبيل التفاتها إلى المَلَكة اللّغويّة التواصليّة. إنّ هدف هذه الترجمة مكشّف: إذ ترمي إلى إرهاف حسّ متعلّمي اللّغات بما يُصنَع في جهاتٍ شتى من العالَم وتهذيب ذاك الذي شوّهته اعتقاداتُ النمطيّة المستشرية؛ وإحساسهم بالفروق الحادّة لا يعني الطلاق الأبدي مع الاهتمام باللغة الأصليّة. فبعض المصطلحات والمفاهيم بسبب بقائها تحت طائلة اللّسان المعنية باللّغة لم تحظَ بذات التطوّر الذي عرفته تلك المنتشرة في مادة تعليميّة اللّغات والمهوَّأة بها: هذا أوّل درسٍ لعلّنا نستفيد منه بعد قراءة هذا النصّ. احتفظنا بطريقة إدخال المؤلّفين لما يعدّانه مصطلحاً لمفهومٍ متميِّز، برسم لفظ الكلمة بالحرف المائل. كما اتّبعنا نظامَ امتزاج الملاحظات المهمَّشة ما ينطبِق منها على اللّغة الفرنسيّة وما يعود بالفائدة على اللّغة العربيّة. لحسن حظّنا، لا يزال المنهج التقابلي ذا جدوى، إذ عمدنا في التهميش إلى إدراج ملاحظات من إنشائنا، وهذا لكي نكيِّف النص الذي لم نتصرّف فيه في المتن، لأغراض تعليم العربيّة. وعلى كلّ حالٍ، إنّ المبادئ الواردة في المتن صالحة التطبيق على اللّغة العربيّة في تباين المواقِف من لغة الأمّ (الأولى) واللّغة الثانية واللّغة الأجنبيّة، فلا يغرّنّك المختصرات الآتية: (DDLES), (FLE), (FLS). يمكن إنشاء مصطلحات ومختصرات تصلح لوضع العربيّة.

[2]– (ت) كثيراً ما تُرجِم مصطلح (*Conceptualisation*)، *تصوّر*. ونؤثِر كلمة (التجريد) نتبعها، *اصطلاحي* كقيدٍ، فيتركّب المصطلح هكذا: *تجريد اصطلاحيّ*؛ وهو المستخلَص من القيد التعريفي الآتي: " عمل تجريدي للاصطلاح على مبدأ عام ". يُنظَر لمزيدٍ من السياقات التعريفيّة: بيير لوراه، " خطاب " اللّغات المتخصِّصة، ترجمة يوسف مقران، الخطاب، ع3، مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ماي 2008، (ص.365 – 381)، ص369 وص381 / هامش رقم(03).

[3]– (ت) بحثنا طويلاً عن المقابل الذي يمكِن تعليق الآمال عليه للإيفاء بمَفهوم (Méthodologie) المتيسِّر استِعمالُه في أهمّ اللّغات الغربيّة التي تحتكّ بها العربيّة. فحصلنا من سوق الاستعمال على عدّة اختيارات، وأخذنا نستعمل هذه أو تلك في كتاباتنا المتواضِعة حول اللّسانيات والتعليميات والترجمة. لكن بعد تجريب كلٍّ مِن: *منهجيّة*، *منهجيات*، *علم المناهج*، *طرائق*، الخ؛ تلك التي تقترب كلّها مِن المعنى/التسمية بطريقة أو بأخرى، وتحت وصايا علميّة مكرَّسة أو فرديّة، واقتناعاً بتعليلات ما؛ فلم نجد أفضلَ من صناعة مصدر من صيغة الجمع – التي نعلم بطلانها من ناحية قواعد الصرف المعياريّة – وذلك تبعاً لحتميات البحث التي أرغمتنا على تجاوز هذه الأخيرة في حدود لا تكلُّفَ فيها. لكن لا بدافع التميُّز كما يفعل البعض، بل من أجل تأديّة المفهوم الخاص الذي راعى فيه التعليميون كون المنهجيّة (بصيغة المفرد) تسمية تدلّ في التعليميات – من جهة – على مجموع طرائق التّدريس المتداولة في المنظومات التعليميّة المختلِفة، ومن جهةٍ أخرى ـــ على ما يترادف مع مصطلح التعليميات لفرط عنايتها بالهموم المنهجيّة إلى غاية أواخر 1960. أما المنهجيات فمثلها مثل " علم الاجتماع " و" الفلسفة " فيدلّ من جهة ـــ حسب معجم Jean-Pierre Cuq & alii – على مجال تفكيرٍ وبناء فكريٍّ وكذا على كلّ الخطابات التي تكرِّس هذه الأخيرة. ومن ناحية التعليميات فالأحرى أن يتحدَّث المرء عن *المناهجيّة* (في صيغة الجمع وكاسم مفهومٍ) التي تدلّ على « الأبنية [الذهنيّة] المناهِجيّة التي يؤرِّخ لها مجموعةً من الناحية التاريخيّة، باعتبارها تقدِّم أجوبةً منسجِمة ودائمة وشموليّة لمجموع الأسئلة التي تتعلّق بالمَهارات والصِناعات

المتنوّعة والمطبّقة في مختلَف مجالات تعليم اللّغات وتعلّمها (الاستيعاب كتابياً وشفاهياً، والتعبير كتابياً وشفاهياً، النحو، المعجم، الصوتيات، الثقافة)، والتي اتّضح أنّها استطاعت أن تجنِّد، خلال عقود ممتدّة، عدداً كبيراً من الباحثين، المصمِّمين للوسائل التعليميّة والمدرِّسين، المهتمّين كلّهم بالجماهير المقبلة على أعمالهم وبالسياقات المتنوّعة، بحيث أمعنت في التعقيد والهشاشة في الوقت نفسه الذي عرفت فيه تعميماً كاسِحاً »؛ يُنظَر التعريف الأخير: Jean-Pierre Cuq & alii, *Dictionnaire de didactique.., op. cit.*, p.166-167.

[4] – (م) من الواضح أنّه من مصلحة معلّمي اللّغة الفرنسيّة [وكذا العربيّة] أنْ يطّلعوا على تاريخ هذه اللّغة، فيتزوّدوا بمعارف تاريخيّة تتعلّق بها، وبالنظريات التي تشكّلت الدّراسات الوصفيّة الآنية شيئاً فشيئاً على إثرها. يُنظَر مثلاً: Marchello-Nizia C., Picoche, Histoire de la langue française, Nathan, « Université », 1989. Chevalier J.-C., Histoire de la grammaire, PUF, « Que sais-je ? », 1994. أو مَن يشأ المزيدَ من التفاصيل: Auroux S., (dir.), Histoire des idées linguistiques. t. 1 La naissance des métalangages en Orient et en Occident, Mardaga, Liege, 1989; t. 2 Le développement de la grammaire occidentale, Mardaga, Liege, 1992.
Marchello-Nizia C., Picoche J., *op. cit.*, p.7

[5] – (ت) أو (لسان قوم). يندرج المقترَح الذي أدلى به المؤلّفان ضمن المحاولات الساعية إلى حلّ مشكِل المصطلحات الثلاثة الآتية: (Langage, langue, parole) بحكم انطباعها بالمجال الخاص بتعليميّة اللّغات واندماج هذه الأخيرة في اللّسانيات؛ والتي بدأت منذ ثنائيات دي سوسير. يُنظر في خصوص الاختلاف الكائن في الدرس اللّساني العربي، حول التّسمية النّاجعة في مُقابلات المصطلحات الفرنسيّة: عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث: تحليل ونقد لأهمّ مَفاهيمه ونتائجه، اللّسانيّات، م1، ع1، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، الجزائر، 1971، ص28– 30.
يُنظَر المصطلح الذي اعتمدناه (عرف لغوي) ــ علماً أنّ مصطلح (Idiome) يدلّ أيضاً على مفهوم (اللّهجة) أو(العبارة الاصطلاحيّة)، لكن لا أحدَ منها يصحّ هنا: عبد السّلام المسدّي، قاموس اللّسانيّات: عربي ــ فرنسي، فرنسي ــ عربي (مع مقدّمة في علم المصطلح)، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، 1984، ص.215.

[6]- (م) Marchello-Nizia C., Picoche J., *op. cit.*, p.7.

[7]- (م) Fishman J., *Sociolinguistique,* trad. française, Labor, Bruxelles, Fernand Nathan, « Langues et Culture », Paris, 1971, p.35.

[8]- (م) Fishman J., *op. cit.*, p.20.

[9] –(ت) إشارة إلى الموضوع وإلى العلم.

[10]– (ت) وكان ذلك في المبحث الثاني من الفصل الثاني الموسوم (2.2 Le positionnement de la DDL dans le champ scientifique, p.48-75). نذكّر أنّ هناك مداخِلَ متعدِّدة وظروفاً متنوّعة اكتنفت مجالَ تعليم اللّغات؛ وهو الأمر الأساس الذي جعل منها ساحةً متاحةً ومباحةً؛ ثمّ إنّ التعليميات الّتي ارتبطَ وجودُها بنظريات التعلّم عامّة أيًّا كانت المادّة التعليميّة وبطرائق التعليم، لا تقتصر وظائفُها على ميدانٍ محدّدٍ ومحصورٍ، بل تتنوّع بتنوّع تلك المواد التعليميّة من جهة، وبعُمق رابطتِها بعديدٍ من الفروع المعرفيّة والعلميّة، ولاسيّما اللّسانيّات الّتي يهمُّنا أمرُها في هذا المقام. زِد إلى ذلك كون هذه الأخيرة عندما زعمت النّهضة بتعليم اللّغات ساقت وراءها حشدًا من الباحثين والممارسين في الميدان أوقعتهم في شبه غرورٍ لم يكن بيسيرٍ عليهم الإقرار بخيبة آمالهم التي طالما علّقوها عليها بصورةٍ عمياء، ولم يسهل عليهم التنازل عن بعضها لمجرّد الشكّ في جدواها – كما يُعرِب عن ذلك عبد المجيد علي بوعشة. يُنظَر: Abdelmadjid Ali Bouacha, Introduction, In La pédagogie du français langue étrangère (Sélection & introduction de

Abdelmadjid Ali Bouacha), Coll. F (Pratique pédagogique), Ed. Hachette, Paris, 1978, p.05.

. على كلّ حال، مهما شقّت علينا مهمّة الفصل بينها وضبط مشتركاتها لا يمكن لنا التغاضي عنها، والمسألة تتلخّص مع كلّ تعقيداتها المحتمَلة بانطواء الساحة العلميّة والإعلاميّة وبتوفُّر المعجم على: التعليميات، وتعليميّة اللّغات، واللّسانيات التعليميّة. وهذا الثّلاثيّ يبدو أنّه يلخّص قلقًا شغل حيّز المتعامِلين مِن الجزائريين أنفسهم مع هذه المفاهيم بالفرنسيّة، ونسطّر هنا تحت إسهام عبد الجليل الإمام في توضيحه لهذه الفكرة من شأنه أن يثير – على أقلّ تقدير – فضولاً: التفريق بين البداغوجيا والتعليميات من جهة ومن جهةٍ أخرى الفرق بين هذه الأخيرة وتعليميّة اللّغات، صناعات اللّغات، وتعليم اللّغة الوظيفيّ (المغرض) الذي يستهدف سواء الكبار أم المهاجرين. يُنظَر النقطة الأخيرة: Elimam Abdeljlil, Didactique « tout court » ou didactique des langues?, Revue maghrébine des langues, n° 03 (Actes du 2d colloque national sur l'enseignement des langues étrangères en Algérie : 06 & 07 mars 2004, Univ. de Mostaganem), Laboratoire de recherche en linguistique, dynamique du langage et didactique (Sous la direction de Farouk Bouhadiba), Univ. d'Oran, Ed. Dar El Gharb, Oran, 2004, (p.51-69), p51-53.

[11]– (ت) يقف الباحِثون من أمر توسيع دائرة اللّسانيات التّعليميّة أو تضييقها مواقِفَ مختلِفة تتراوح بين الداعي إلى الاكتفاء بالدّرس اللّساني والمهتمّ بفتح تعليميّة اللّغات على مجالاتٍ أخرى. فهذه لويز دابن (Louise Dabene) تصرح في 1982 – كانت آنذاك أستاذة بجامعة Stendhal بمدينة Grenoble ــ قائلةً: « لم تعد منهجيّةُ تعليم لغة من اللّغات تعنى أوّلاً وقبل كلّ شيء بتطبيق أنماط لسانيّة بل توسّعت دائرتُها لتدخل الآن في إشكاليّة متعدِّدة التخصّصات لكلٍّ من علم النفس وعلم الاجتماع، بل للانتروبولوجيا دور فيها إلى جانب الدراسات اللّغويّة الحديثة أي اللّسانيات [...]»؛ يُنظَر: لويز دابن، اللّسانيات وتعليم اللّغات، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، اللّغة والأدب، ع02، جامعة الجزائر، (د. ت)، (ص.149 – 163)، ص149.

[12]– (ت) كثيراً ما يُستعمَل مصطلح متغيِّر كمقابل لـ paramètres. لكن قد تختلِط الأمور بينه وبين ما يدلّ عليه وهو موظِّف كشقٍّ في ثنائية " متغير / ثابت (ساكِن) "، لهذا سلكنا مسلك التوليد الدلالي الصوري: (مَعلَمة)؛ يُنظَر مصطلح متغيِّر: عبد الرّحمن الحاج صالح وآخرون، المَعجم المُوحَّد لِمُصطلحات اللّسانيّات (إنجليزي – فرنسي – عربي)، المُنظَّمة العربيَّة لِلتَّربيَّة والثّقافة والعُلوم، تونس، 1989، مادة 221، ص14. ثمّة من يفضّل الدخيل (برامتر)، يُنظَر مثلاً: ج. كاي وج. لوفنشتام وج. ر. فيرنيو وم. هالي وأ. مرانتز، الصواتة والصرف، ترجمة محمد بلبول وعبد الرزاق تورابي، دار توبقال للنشر، سلسلة أعمال جامعيّة، الدار البيضاء، 2007، ص09.

[13]– (م) مفهوم اللّغة من المستوى الأوّل.

[14]– (م) « إنّ الدليل اللّغوي وسياق الحال الاجتماعي الذي يندمج فيه مرتبطان بوثاق لا انفصامَ له. لا يمكن عزل الدليل اللّغوي عن سياق الحال الاجتماعي من غير أن نشهد خفوتاً للطبيعة الإشاريّة التي ينطوي عليها هذا الدليل ». Bakhtine M., Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, trad. par Yaguello M., Minuit, 1977, p. 63, cité par CordonnierJ.-L.

[15]– (م) إنّ باختين لا يخلِط بين سياق الحال الاجتماعي وبين الثقافة، لكن يبدو لنا هذا التوسّع التأويلي ضرورياً لتسطير الطبيعة الإشاريّة المعقّدة التي تتحلّى بها اللّغة.

[16]– (م) هذه العِبارة لإدوارد سابير، نقلاً عن: Salins G.-D., Une introduction a l'ethnologie de la communication, Didier, 1992, p. 31.

[17]- (م) Porcher L., Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Hachette éducation, 1995, p.53.

[18]- (ت) يدلّ مصطلح (الوضعنة) على إجراء يقوم على إثبات فكرة أو انطباع في الواقع المشهود، أو على تحويل صورة تمثيليّة محسوسة إلى صورة مجرّدة، أو تعبير مصاغ لتوضيح إحساس ذي وقع.

[19]- (ت) يرجع المصطلح ***interlangue*** عادةً في السّياقات الهادفة إلى تعريف أنواعٍ معيّنة من الهجين اللّغويّ الناجم عن احتكاك اللّغات ببعضها، كحالة مؤقّتة من استعمال لغويٍّ معيّن. ويُترجَم أيضاً بـ *الوسيط اللغويّ*. ونجد هذا المصطلح في كثير من الأعمال والمؤلّفات التي تندرج في مجال اللّسانيّات الاجتماعيّة. كما يشهد على ذلك مثلاً السيّاق التعريفي الآتي: « *الوسائط اللّغويّة* هي عبارة عن وسائط ما بين لغات ـــ الأصل، ولغات ـــ الهدف. وهي أشكال لغويّة غير مستقرّة، قابلة للتّغيّر السّريع ومعرّضة للاضمحلال على مدى تعلّم الفرد للّغة الهدف.[...] فهكذا يصطنع المتكلّمون لغةً للتّواصل، وهي التي تقترض كثيرا من اللّغات الأصل: هذه هي **الصبير [Sapir]**. فهكذا تمّ التّحدّث في موانئ حوض الأبيض المتوسّط إلى غاية القرن الماضي [القرن التّاسع عشر] بواسطة صبير مشكّل من اللّغة الإيطالية الميسّرة ومن مقترضات عن لغات أخرى متّصلة بها: **اللّغة الافرنجيّة (La lingua franca)** ». يُنظَر هذا المقتبَس: Josiane boutet, Langage et société, Ed Seuil, Paris, 1997, p.22-23. كما يرجع هذا المصطلح في خضمّ النقاشات التي احتدمت بين أنصار العربيّة الفصحى وأنصار العاميات العربيّة، فظهرت مصطلحات اللّغة المشتركة واللغة الثالثة إلى جانب العربيّة الوسطى؛ يُنظَر: أحمد محمد المعتوق، نظريّة اللّغة الثالثة: دراسة في قضية اللّغة العربيّة الوسطى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ـــ بيروت، 2005.

[20]- (م) يُنظَر مثلاً سلسلة Actualités linguistiques francophones, publications du réseau Etudes du français en francophonie de l'Agence universitaire de la Francophonie. Voir Walter H., *Le* Français dans tous les sens, Robert Laffont, 1988.

[21]- (م) Dabene M., Des écrits (extra)ordinaires, Lidil, n° 3, PUG, 1990.

[22]- (م) Gadet F. et Lureau S. (dir.), Norme(s) et pratique(s) de l'oral, Le français aujourd'hui, n° 101, 1993.

[23]- (م) Cuq J.-P. Une introduction a la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, 1996, p.60-61.

[24]- (م) Ibidem.

[25]- (م) Ibidem.

[26]- (م) Ibidem.

[27]- (م) بالنسبة لـ Michaud G. et Marc E. (Vers une science des civilisations?, Edition complexe, Bruxelles, 1981, p.31.، فإنّ افتراض وجود علمٍ يعنى بالثقافة لا يمكن تصوّره إلاّ « كملتقى طرقٍ بين عدّة اختصاصات »..

[28]- (ت) كثيراً ما تتداخل الترجمات في العربيّة بين المصطلحات المقابلة لـ (Anthropologie) وتلك المقابلة لـ (Ethnologie): لهذا تفادينا الترجمة بالمقابل الأصيل كأن يقال علم الأجناس، علم الأعراق البشريّة، علم الإنسان، علم الإناسة ..الخ، أو التعريب (الإثنية). وإن كان مصطلح (الإناسة) يعني ما اشتهر باللّغة الفرنسيّة تحت تسمية (Anthropologie)، وقد ورد استعماله عند حسن قبيسي مترجم كتاب (Anthropologie structurale)، لعلّه اعتمد هو وكلّ مَن تبنّاه

علاقة هذا المصطلح بالقيد التعريفي: " العلم المعني بالإنسان " وهو كما نلاحِظ ورد فيه استعمال كلمة " إنسان " من حيث فرِّعت تسمية " الإناسة "؛ ينظَر: كلود ليفي ستروس، الإناسة البنيانية، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، بيروت ـــ الدار البيضاء، 1995.

[29]- (ت) علاوةً على ما أفادنا السياق التعريفي الذي ورد فيه هذا المصطلح (بعده مباشرةً)، بحثنا في النصوص العربيّة التي استوحينا منها جزءاً كبيراً من الجهاز المصطلحي المسخَّر في غضون هذه الترجمة، لعلّنا نهتدي إلى مقابِلٍ لوصف (Didactisé) أو ما يدنو منه، فلم نعثر على ما يطمئنّ إليه المرء. لجأنا بالتالي إلى تعريف مفهوم (Didactisation): الإجراء التعليمي الذي يقوم على إضفاء صفة قابليّة التعليم / التعلّم على موضوعٍ يكون قد حُمِل على أن يتكيّف وهذا الغرض ونُقِل من مجالٍ معيّن نحو مجالات التعليم / التعلّم، حتى **يندمج غرضاً تعليماً**، وتخفّف عنه سمة التشتّت وتُعوَّض بصفة الانسجام، ويُصفّى وثيقةً تُتداوَل في الأقسام المدرسيّة بعدما كان جسماً خامّاً لا يُعرف من أيِّ باب يولَج فيه. يُنظَر مصطلح (Didactisation) نواة هذا التعريف: Jean-Pierre Cuq & alii, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Ed. CLE international, Paris, 2003, p.71.

[30]- (م) لأسبابٍ سارّة متأتية من تطوّر الذهنيات الجماعيّة، لقد تمّ اليومَ مبارحة عملياً مصطلح الحضارة الذي كان يُستعمَل عادةً لتعيين هذا المجال.

[31]- (م) Byram M., Culture et éducation en langue étrangère, Credif-Hatier, LAL, 1992, p. 111.

[32]- (م) Porcher L., Le Français langue étrangère, op. cit., p.55 sq.

[33]- (م) D'après Vygotsky L.S., Mind in Society, Harvard University Press, Cambridge, 1971.

[34]- (م) Porcher L., op. cit., p.60.

[35]- (ت) هكذا نفهم أنّ العلاقة الكائنة بين (العرف اللّغوي) و(اللّغة) في التعليميات، تقوم على تصوّر التنوّعات اللّغويّة التي يُمثّلها الشقّ الأوّل من الثنائية (العرف اللّغوي) على أنّها موضوعات قابلة للاندماج تعليمياً في المناهج التعليميّة بشرط أن تأخذ هذه الأخيرة بالحسبان السيرورات الفرديّة الداخليّة والمتبادلة بين الأشخاص، وذلك بإدراج عنصر الثقافة، لكي يتمّ تحويلها (التنوّع المختار) إلى (لغة) وهو الشقّ الثاني من الثنائية. نفهم من جهةٍ أخرى صعوبة الفصل بين الشقين بل خطورته: هذا قد يؤدّي مثلاً إلى إهمال لغة الأمّ (اللّغات الأولى) وعلاقاتها باللّغة التي يتم تعليمُها في الأقسام المدرسيّة.

[36]- (م) نذكر من الرواد القائلين بذلك: Sapir E., Language (1921); Bühler K., Sprachtheorie, 1934.

[37]- (ت) يُنظَر (الشارة) كمقابل لتسمية (Signal): Bassam Baraké, Dictionnaire de linguistique: Français-Arabe, Jarrouss press, Tripoli (Liban), 1984, p.187.

[38]- (م) يُنظَر مثلاً: Baggioni D., Robillard D. de, île Maurice: une francophonie paradoxale, Paris, L'Harmattan, « Espaces francophones », 1990.

[39]- (م) كحال المظاهِر اللّغويّة العرفيّة، بيدَ أنّه يهمّ تعزيز، ما أمكن إلى ذلك سبيلاً، فرص الاكتساب وراء أسوار الأقسام المدرسيّة.

[40]- (م) على الرغم من عنوان كتاب Fernand Braudel, Grammaire des civilisations, Arthaud, 1987، يوجد كذلك في روسيا مادّة علميّة تُسمّى *culturologie*، لكنها ذات نتائج بحثيّة يتجاهلها المجتمع

الثقافي في فرنسا. يتعلّق الأمرُ بمادّة تعليميّة وبحثيّة، تتّخذ كموضوعٍ لنفسها فحص الثقافة موضوعياً، وتعاقبياً وآنياً. لكنها تتقدَّم على أساس أنّها جملةٌ من علومٍ تاريخيّة ونظريّة أكثر منها علم قائم بذاته.

[41]- (ت) ويسميها المستشهَد به (جاليسون) (Culture courante) أيضاً أو (Culture partagée) ويصفها « بالثقافة المشتركة التي طالما ميّزها التستّر، وأخذت اليوم تتبدّى ويُسفَر عنها وتكتسح حيِّزاً شاسِعاً في أرضيّة التعليميات ». ويطلِق على النوع الثاني اسم (Culture savante)، التي يصفها بأنّها « أرستقراطية ولا تزال تتغنّى باللّغة ». نحيل هنا على مداخلةٍ له ألقاها بمناسبة ملتقى حول « استِعمالات التكنولوجيات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبيّة » في 28 – 30 مارس 2002، حيث يعود إلى هذه المصطلحات: Robert Galisson, Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation: La disciplinarité (partie 1), ELA, n° 134 (Usage des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères : Colloque UNTELE de l'Université de Technologie de Compiègne, les 28-30 mars 2002), Ed. Klincksieck, Paris, Avril-juin 2004, (p.137-150), p.143.

[42]- (م) Gohard-Radenkovic A., Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue a des fins universitaires et/ou professionnelles, thèse de doctorat sous la direction de Louis Porcher, Paris 3, 1995, p.105-106.

[43]- (م) Gohard-Radenkovic A., op. cit., p.381.

[44]- (م) De Carlo M., L'Interculturel, CLE International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p.57.