مكانة «المعرفة الإجرائية» و«المعرفة الوجودية» في تعليم اللغات وتعلّمها

Place of “Know-how to Do” and “Know-how to Be” in Teaching Learning Languages

عقبه لعناني

Okba LAANANI

المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار، قسنطينة (الجزائر)، laanani.okba.@ensc.dz

تاريخ الاستلام: 2021/10/01 **تاريخ القبول**: 2021/11/10 **تاريخ النشر**: 2021/12/28

ملخص:

عديدة هي العناصر التي تتدخّل في سيرورة تعليم اللغات وتعلّمها، نذكر منها العناصر الإدراكية–المعرفية؛ والتي تنقسم بدورها إلى قسمين: المعارف الإجرائية والمعارف الوجودية. تعتبر الأولى ذات نسق ميكانيكي ومعرفي، وتنبثق ممّا يمكن تسميته "معرفة كيفية العمل". أمّا الثانية، فتُظهر الجانب الإنساني والشعوري، وتتعلّق بحضور الفرد في العالم.يسمح تشخيص هذه المعارف بمقاربة نموذج تعليمياتي لتعليم اللغات وتعلّمها؛ يصبح فيه من الممكن تعايش الجانب الإنساني والتقني. وفي هذا المنحى، يهدف هذا المقال إلى إبراز أيٍّ من هذه المعارف تتحقّق قبل الأخرى ضمن النشاط البيداغوجي. وهو ما سيحدّد الاختيار التعليمياتي للمعلّم فيما يتّصل بالإطار المنهجي والبيداغوجي على حدّ سواء.

كلمات مفتاحية: مقاربة معرفية، معرفة إجرائية، معرفة وجودية، تعليم، تعلّم.

Abstract:

Many elements interfere in language teaching/learning process, among which the perceptive and the cognitive, which are, subsequently, divided into: the ‘know-how to do’ and the ‘know-how to be.’ The first is considered as a mechanical and cognitive system that belongs to what can be called ‘knowing how to do.’ The second appears to the human and sensitive aspect and depends on the subject’s presence in the world.The identification of these two parameters makes it possible to approach a didactical model of teaching/learning, where the human aspect and the technical co-exist. The purpose of this article is to show which of these parameters is anterior to the other in the pedagogical activity.

Keywords: Cognitive Approach; Know-how to Do; Know-how to Be; Teaching; Learning.

المؤلف المرسِل: عقبه لعناني، **الإيميل**: okba.ens@hotmail.fr

1. مقدمة:

أضحى تعليم اللغة في الآونة الأخيرة غير مقتصر على نقل المحتوى فحسب، وإنّما يركّز أيضا –وبالخصوص– على مساعدة المتعلّمين على اكتساب جميع المعارف الضرورية في ممارسة اللغة والتحكّم بها. عمل على تقسيم هذه المعارف حقول معرفية مختلفة ممثّلة في: اللسانيات، والسيميائية، والأنثروبولوجيا، والتعليميات، والترجمة. وإجمالا، يمكن الوقوف عند صنفين من المعارف؛ الأول متعلّق بفعل الفرد، ويندرج ضمن برنامج معرفي للاكتساب والإنجاز (المعرفة الإجرائية) «Savoir-faire »، والثاني منبثق عن المواقف، والأحاسيس، وعن حضور الفرد في هذا العالم. يتعلّق هذا الصنف الأخير بكيفية العيش ضمن وضعية من الوضعيات التي يمكن أن ينخرط فيها الفرد (المعرفة الوجودية) « Savoir-être ».

وقبل تحديد المكانة الحالية للمعارف الإجرائية، والمعارف الوجودية في سيرورة تعليم اللغات وتعلّمها، سنسعى للكشف عن مدى أهمية هذين الصنفين من المعارف في كلّ سيرورة تعليمياتية. وسنحاول فحص دور المعارف الوجودية ومكانتها إزّاء المعارف الإجرائية، لنبرز بعد ذلك كيف يمكن للمعارف الوجودية أن تكون في خدمة المعارف الإجرائية؟ أو بتعبير آخر: كيف يمكننا تشجيع اكتساب المعارف الإجرائية (التحكّم الرمزي) عن طريق المعارف الوجودية (التحكّم العملي)؟. وبما أنّ عالم التعلّم يطغى عليه فعل الإدراك قبل كلّ شيء، ونظرا لكون هذا الأخير هو الذي يسيّر دائما معرفتنا الوجودية، فإنّه من الطبيعي أن ترتكز كلّ معرفة إجرائية على الإدراك، والشعور، وحالاتنا النفسية، وحضورنا في العالم.

2. التيار المعرفي وسيرورة التعليم والتعلّم:

يعدّ التعليم والتعلّم، في نظر المعرفيين، سيرورة لمعالجة المعلومة بشكل خاص (بلحاج، 2009)، فالمعلّم في حقيقة الأمر، يعالج باستمرار عددا هائلا من المعلومات على مستوى المعارف المعدّة للأغراض التعليمية، وعلى مستوى مركبات المتعلّم الوجدانية والمعرفية.

والمتعلّم بدوره أيضا، يعالج عددا كبيرا من المعلومات؛ معلومات وجدانية نابعة من تجاربه السابقة خصوصا، ومعلومات معرفية تقوده إلى ربط المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة. وهو بذلك يختار الاستراتيجيات المناسبة لإنجاح المهمة، وكذا المعلومات الماوراء–معرفية (الوعي الدائم باستراتيجياته المتّخذة، وبالتزامه الشخصي، ومثابرته في العمل) (بلحاج، 2009).

يعتبر المعرفيون الفرد المتعلّم فردا نشطا، يكتسب، ويُدمج، ويعيد استعمال المعارف التي تتشكّل تدريجيا. فحسب التصوّر المعرفي، يؤدّي الفرد دورا جوهريا في التعلّم (بوحساين، 2006). ولا ينحصر الأمر في حتمية كونه نشطا فحسب، وإنّما يتوجّب عليه أن يكون واعيا دائما بما يحدث خارجه وداخله. وهنا بالذات تظهر مهمّة علم النفس المعرفي؛ من خلال تحليل الظروف التي تخلق الاحتمالات عالية المستوى في إثارة الاكتساب وتسهيله، وفي إدماج المعارف، وإعادة استعمالها عند المتعلّم. غير أنّه لا يجب إهمال حقيقة أنّ اكتساب المعارف، لا تتعلّق بمعالجة المعلومة فحسب، حيث إنّ

العلاقة الشعورية التي نُنشئها مع العالم ومع الآخر، تحتلّ هي الأخرى مكانة مهمة ضمن السيرورة التعليمياتية. فعلاقةٌ بهذا الشكل تأخذ في الحسبان الجانب الإنساني، لا الجانب التقني للمعرفة. وهو ما سيتم معالجته في هذا البحث تحت عنوان: المعارف الوجودية.

إنّ العلوم المعرفية هي نتاج أبحاث الباحثين، ونقاشاتهم الصادرة عن ميادين متنوعة (اللسانيات، وعلوم الأعصاب، والذكاء الاصطناعي، والفلسفة، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا). وعليه، وجّه المعرفيون اهتمامهم نحو الرّابط بين المعرفة والمتعلّم خصوصا، وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية: كيف يكتسب المتعلّم المعرفة؟ وكيف يتحقّق الانتقال بين المعارف والمتعلّم؟ ولإيجاد أجوبة لهذه التساؤلات، يتوجّب علينا فحص المعرفة وأصنافها المختلفة.

1.2 المعرفة وأصنافها المختلفة:

إذا ما تفحّصنا معجم "تعليميات الفرنسية، لغة أجنبية ولغة ثانية"، وبالتدقيق عند مدخل "المعرفة"، نلفي أنّ المصطلح الذي أصبح حاليا مرادفا "للمعرفة التصريحية"، قد شارك –عبر التاريخ– في النقاش حول "المعرفة"، و"المعرفة الإجرائية" (Know vs know how to do). وعند بعض الباحثين، تسبق "المعرفة" (أو "المعرفة اللسانية") بالضرورة المعرفة الإجرائية التواصلية (Cuq, 2003).

1.1.2 المعرفة الإجرائية:

خلال سيرورة تعليم اللغة وتعلّمها عموما، سواء كانت لغة أولى أم أجنبية، فإنّنا نتحدّث عن صنفين جوهريين من المعارف يُكمّل أحدها الأخر، وهما: المعرفة الإجرائية والمعرفة الوجودية. تستوجب المعرفة الإجرائية عملا تحويليا لرسالة ما، أو إشارة معيّنة، أو فعل محدّد أو غير محدّد. والوضعية التي تشتغل فيها هذه المعارف، لا تشبه —بنيويا– تلك الوضعية التي تخدم سيرورة تعلّمها. سنجد في هذه الفئة من الأنشطة مثلا: تحليل البنية السردية لنص معيّن، وحلّ معادلة من الدرجة الثّانية، قيادة نقاش أو حوار. وعليه، فإنّنا نسمّي المعرفة الإجرائية أو المعرفة المهارية أيضا، تلك القدرة على استعمال شكل من أشكال اللغة الهدف بأسلوب خطابي ملائم. فعلى المستوى الخطابي، تفترض المعارف الإجرائية الاحترام، وسيناريوهات مرجعية، وتبادلات لسانية؛ أي بمعنى السيرورات التي يتوجّب على كل حدث من الأحداث احترامها بشكل أساسي (Cuq, 2003).

تتضمّن المعرفة الإجرائية القدرات اللفظية وغير اللفظية المختلفة عند المتعلّم، من قبيل القدرة على القراءة (المعرفة القرائية)، والقدرة على الكتابة (المعرفة الكتابية)، والتعبير مشافهة (مهارة التعبير الشفاهي، أو المعرفة التواصلية)، واستعمال الإشارية... وفي مقالنا هذا، سنميّز بين صنفين من المعارف الإجرائية، اللذين يظهر أنّهما يكتسيان أهمية قصوى أثناء تعليم اللغة وتعلّمها، وهما: المعرفة القرائية والمعرفة الكتابية. لكن قبل ذلك، يبدو ضروريا توضيح العلاقة بين المعرفة والكفايتين الجوهريتين الملتصقتين بها. فالفرد يلجأ طيلة حياته إلى وضعيات يومية متنوّعة؛ عائلية، واجتماعية، ومدرسية، ومهنية. ويمكنه التحكّم في هذه الوضعيات المختلفة بفضل معرفته. وكلّما كانت معرفته مندمجة —مهما ساد عليها الطابع

المعرفي أو الاجتماعي/الوجداني، أو الحسي/الحركي)- زادت قدرة الفرد على مجابهة الوضعيات مهما كان نوعها، ومهما اختلفت الظروف.

إنّ أخذ الوضعيات في الحسبان في علاقتها بالمعرفة، يسمح بإعادة التدقيق في معنى ثلاثة مفاهيم تشهد استعمالا واسعا في النقاش حول التعلّم.

- الدّرايات « **Les connaissances** »: وهي المعارف المجمّدة التي يمكن أن تتراكم؛ وتتواجد بصفة تكديسية، خارجة عن الوضعيات كلّها. إنّها الأشياء التي نعرفها من دون أن نستعملها قطّ بشكل فعلي (جوناير، 2005). فمثّلا، فإنّنا نعرف في أيّ تاريخ وقعت الحرب العالمية الثّانية، لكن كوننا بعيدين عمّا يقوم به المؤرّخ، فإنّنا لسنا قادرين على استعمال هذه الدراية.
- القدرات « **Les capacités** »: وتتضمّن الجزء الأكبر من مخروط المعرفة، وهي بذلك تحتلّ مكانة مهمّة إنْ على المستوى الكمّي، أو النوعي في معرفة الفرد. فهي تحيل إذ ذاك إلى تفعيل الكفايات (بوحساين، 2012). فالقدرة هي تفعيل لمعرفة إعادة إنتاج المعرفة الإجرائية أو المعرفة الوجودية، وتسمح بإنجاز التأديات (Gerard & Rogier, 1993)؛ هذه الأخيرة تكون في السياق المدرسي، فهي تأديات مدرسية في أغلب الأحيان.

ومن أجل تحقيق الإدماج التدرّجي لهذه القدرات، تُقتَرح للمتعلّم وضعيات إدماج؛ أي بمعنى وضعيات معقّدة تدنو قدر الإمكان من الوضعية الطبيعية، وتحتوي على المعلومة الأساسية، وعلى المعلومة عير المناسبة، والتي تفعّل التعلّمات السّابقة (Deketele, 1998). ولكن، تجدر الإشارة إلى أنّه، إذا كانت هذه الوضعيات قريبة من الواقع اليومي، فهي مع ذلك نادرا ما تكون واقعية. هذا ما يصنع الاختلاف الأساسي بين القدرة والكفاية. ثمّ إنّه من النادر جدّا أن تُطبّق هذه الأخيرة في السياق المدرسي.

- الكفايات « **Les compétences** »: وهي المآل الذي تصير إليه المعرفة، وتشتغل بشكل إدماجي في الوضعيات الفعلية. فالكفاية مجموعة مندمجة من القدرات التي تسمح –بشكل تلقائي- بفهم الوضعية، والإجابة عنها بأسلوب ملائم قدر الإمكان (Deketele, 1998). تمارس الكفايات بشكل أساسي في الحياة المهنية، أو الاجتماعية. ونقول عن شخص ما أنه كفء في حقل من الأنشطة، حينما يكون قادرا على إدارة جميع الوضعيات التي ترتبط بهذا الحقل. والكفاية الشاملة لا توجد من دون شك إلّا نادرا.

2.1.2 المعرفة القرائية « Savoir-lire »:

أثناء تعلّم اللغة؛ سواء كانت لغة أولى أم أجنبية، تعدّ القراءة من العوامل الرئيسية التي تيسّر التعلّم. ومن أجل الإحساس بمتعة القراءة ولذّتها، ينبغي أن يكون النفاذ إلى المعنى بالنسبة للمتعلّم يسيرا، ولم لا يكون فوريّا كذلك، فيما يخصّ بعضا من أجزاء النّص.

يجدر بنا الإشارة في هذا المقام، إلى دور المعلّم بصفته الوسيط في هذا التعلّم، فما الذي يقوم به من أجل تسهيل الإجراءات التي تثير المتعلّم ليتكفّل، ويكتسب بأقصر سرعة ممكنة استقلالية في القراءة في اللغة الهدف؟. وفي هذا السياق نستذكر اتجاهات العمل الآتية:

- وضع المتعلّمين مبكّرا، ما أمكننا ذلك، في وضعية القراءة؛ وذلك باختيار النصوص على حسب مستوياتهم، واهتماماتهم، وأذواقهم.
- تشجيع فعل الفهم بدلا من الشرح الشفهي (Courtillon, 2000).
- تصميم تمارين مكيّفة مع أهداف القراءة؛ والتي تنطلق من اكتشاف المعنى وصولا إلى وسْم الأشكال.
- وعليه، فإنّ قراءة النّصوص متضمّنة لجانبين لا ينبغي الخلط بينهما:
- جانب "الفهم" الذي يفترض النفاذ المباشر للمعنى عبر الأخذ بالقرائن من أجل استنتاج المعلومة بشكل سريع، وهو الذي يحظر الترجمة.
- جانب "التأويل"؛ وهو أخذ مسافة إزّاء النص، ويتمّ إنتاجه في زمن لاحق، حينما نتساءل عن الرّسائل العديدة التي يحملها النّص.

وإجمالا، فإنّ القراءة معرفة إجرائية تُدمج ثلاثة أنشطة مختلفة، أوّلها الوسْم بالعين للحروف أو الكلمات؛ ويمكن أن يكون هذا الوسم سريعا أو أقلّ سرعة حسب الحالة، حيث إنّه من الأفضل اختيار النّصوص التي تناسب جيّدا كفاية المتعلّم. وثاني هذه الأنشطة هو فعل تفكيك النص من وجهة نظر لسانية، وموسوعية، واجتماعية- ثقافية؛ وهو عمل شكلي وأساسي يتطلّبه تأسيس هذه المرحلة. وثالث الأنشطة، أنّه ما دام كلّ نصّ يستدعي نصوصا أخرى (مشكل التناص)، وكلّ قارئ يعرف نصوصا أخرى، فإنّ القراءة تقدّم نفسها بمثابة نشاط تفاعل وربط. انطلاقا من هذه المرحلة الأخيرة، واستنادا على عادات المتعلّمين وخبراتهم، يمكن للمعلّم تحسين سيرورة القراءة. أضف إلى ذلك أيضا، الطابع التفاعلي للقراءة الذي يسمح بتأسيس عمل متداخل ثقافيا « Interculturel » ومتداخل سيميائيا « Intersémiotique »؛ أي الانتقال إلى أنظمة لغوية أخرى (نشاط الصورة/النص)، وثقافات أخرى كذلك.

3.1.2 المعرفة الكتابية وتحول القراءة إلى الكتابة:

يمكن وصف الجانب الأول لمسعى اكتساب كفاية ذات مستوى متقدّم، بمثابة تطور القدرة على قراءة النصوص المنتقاة لجودتها التعبيرية، ومنه استنتاج العناصر القابلة لأن تُدمج مع القدرة على الإنتاج. وبتعبير مخالف، يتعلّق الأمر بتهيئة التحوّل إلى الكتابة انطلاقا ممّا تمّ اكتسابه عبر القراءة.

لا يتعلّق الأمر بالعمل على إنتاج نظير مُقلَّد لكلّ نصّ مدروس، وإنّما اقتراح تحرير للنصّ من خلال الإيحاء إلى موضوع معيّن، أو بعرض اختيار الموضوع على المتعلّم، أو النموذج الذي يرغب في استعماله. وإذا ما سلّمنا بأنّ النماذج

الوصفية، والسردية، والحجاجية المختلفة قد دُرّست انطلاقا من النص، ينبغي الأخذ في الحسبان أنّه لا يوجد في الواقع الخالص تماما إعادة إنتاج للنماذج، وإنّما تشتغل جملة النماذج المدروسة سابقا، بصفتها مصدرا للإلهام.

نجد في إنتاجات المتعلّمين الأساليب المختلفة التي أدمجوها، ومالوا إليها، وعالجوها بأسلوب ذاتي. وهنا بالذات ينبغي التنبيه إلى أنّ الرّغبة الذّاتية لمعالجة موضوع خاص، هي محرّك قوي للكتابة، فالموضوع ذو الطابع الإلزامي يمكن أن يناسب البعض، ولكنّه لن يناسب الجميع. وبالرّغم من ذلك، كلّما تقدّمنا في الكتابة، ابتعدنا عن النماذج، ومعالجة المواضيع المفروضة.

يكمن الجانب الثّاني لمسعى الاكتساب في هذا المستوى، في تقوية المعارف اللسانية وتحسينها. إنّه عمل حول اللغة يقوم بتفعيل استراتيجية الإعداد. تشمل هذه الاستراتيجية تشخيص النماذج، وإقامة روابط، وانتقاء المعارف الموجودة في الذاكرة طويلة المدى سالفا، وجعلها مرتبطة مع المعارف الجديدة.

إنّ التمارين التي تساعد على الإعداد، هي تلك التمارين التي تفرض إعادة الكتابة، وبناء جديدا للجملة، حيث تستدعي بذلك معارف المتعلّم اللسانية، وتحرّضه على إيجاد حلّ لمشكلة التعبير التي عرضت له.

يفترض تنظيم برنامج الكتابة –قبل كلّ شيء– الأخذ في الحسبان احتياجات القسم، ورغباته بشكل عام. فمن أجل تعليم "المعرفة الوصفية"، يمكننا أن نختار –انطلاقا من الاحتياجات العامة أو الخاصّة– من بين المواضيع الأكثر تداولا في الخطابات الوصفية من مثل: وصف الشخصيات أو "البورتريهات"، المواضيع الجغرافية والاجتماعية، والمواضيع الفنية أيضا. لكنّ نشاط الكتابة ينبغي أن يكون إبداعيا، فمثلا من أجل تمرين في الكتابة حول الوصف، يمكن أن نختار "لعبة الصّدفة" على شاكلة "السورياليين"؛ يجلس المتعلّمون حول الطاولة، ويسجّل كلّ متعلّم على ورقة اسم شخصية مهمّة، أو ممثّل مشهور، أو اسم بطل من الأبطال، ويمرّرها لزميله الذي بجانبه. ثمّ يتوجّب على هذا الأخير أن يسجّل على الورقة التي استقبلها الطابع الفيزيائي أو المعنوي الذي يظنّ أنه موافق لهذه الشخصية. وهكذا يستمرّ تبادل الأوراق من جديد إلى أن تنتهي اللعبة، فإذا ما انتهت، يتحتّم على المتعلّمين جميعهم أن يكونوا قادرين على أن ينتجوا كتابيا على الأوراق التي بين أيديهم تراكيب من صنف: أكره هذه الشخصية لأنّها...أحبّ هذه الشّخصية لأنّها...أنا معجب بهذا الممثّل لأنّه...أفضّل هذا الممثّل لأنّه...أنا ضّد هدا الممثّل لأنّه...إلخ. وفي الأخير، يمكن أن ننهي هذا النشاط بمناقشة وجهات النظر من أجل إنجاز تفاعل شفاهي. كذلك فإنّ المتعلّمين ينتجون وهم مستمتعين ويلعبون، فالمعرفة الكتابية هي "معرفة السرور" و"معرفة اللّعب" أيضا.

ومثلما أشارت إليه "كورتيون"(Courtillon, 2003)، فإنّ "المعرفة الحجاجية" و"عرض وجهة النظر" في الكتابة هي أساس أعمال مختلفة، كالعروض أو المحرّرات، والتي تتضمّن اختبارات تجازى فيه المستويات المتقدّمة بشكل عام. ثمّ، إنّ التمرّن على كتابة هذا النوع من النصّوص، يستوجب أوّلا، استعمال الإشكاليات المعاصرة، المعتادة لدى الجميع، وذلك بإدماج المقارنات "متداخلة الثقافات" النّاتجة عنها. وهو ما يعود أيضا إلى إدماج الجوانب الخطابية التي تتضمّنها هذه المقارنات.

تُكتسب الأشكال المختلفة لإنجاز الخطاب الحجاجي –فضلا عن اكتساب الخطاب الوصفي– ضمن سيرورة طويلة، قد توحي إلى أنّ بلوغ الغاية قد لا يتحقق أبدا. ولهذا يتوجّب أن يُقترح للمتعلّمين أساليب حجاجية ووصفية متنوّعة، شرط أن تكون فعّالة. وبغضّ النظر عمّا سبق، فإنّ هذه الأصناف المعرفية منبثقة عن التحكّم الرمزي، لكونها تأخذ في الحسبان أداءات المتعلّمين اللسانية. غير أنّ وجهة رأينا فيما يتّصل بصيرورة المهمة سهلة ويسيرة، فإنّه من الأفضل ارتكاز هذه المعارف على التحكّم العملي من خلال المعرفة الوجودية التي سنعمل على الإحاطة بها فيما يلي من الدراسة.

4.1.2 المعرفة الوجودية « Le savoir-être »:

إنّها المركّبة الإيحائية التي تتعلّق بالرّغبة، والوجدان، والأحاسيس، والمحفّزات. ففي واقع الأمر، تستجيب هذه المركّبة الإيحائية لمعيار "الرغبة في المعرفة"، غير أنّه غالبا ما تُدمج هذه المركّبة مع الكفاية بشكل لا يؤدّي الغرض المنشود منها؛ حيث يتم تكديسها بشكل سلبي، ممّا يشكّل تهديدا لتحقيق تعلّم منسجم.

يلحّ "كوك"(Cuq, 2003) على أنّ هذه المفردة القديمة (ويقصد المعرفة الوجودية)، قد وجدت نشاطا وحيوية جديدتين مع التركيبة الجديدة للمقاربة التواصلية، واهتمامات "التداخل الثقافي". فالمتعلّم مدعوّ للتموقع في علاقته مع الآخر، سواء من وجهة النظر اللسانية، أم من وجهة النظر الثقافية. وعليه يشجّع الانفتاح على الآخر، ويتمّ تحسيس المتعلّمين بنسبية القيم والمواقف الثقافية. يبرز ههنا، دور الترجمة باعتبارها "النطاق المؤهل معرفيا ومنهجيا لتأطير التعددية اللغوية والثقافية، وتفعيل آليات احتواء الاختلاف، وترقية سبل التلاقي بين اللغات والثقافات والحضارات في أرقى صوره" (حساني، 2005، صفحة 89).

تتمظهر المعارف الوجودية من جهتها، في أسلوب فهم الذات والآخرين، ووضعيات الحياة بصفة عامّة في أشكالها التفاعلية. إنّها أسلوب التصرّف إزاء التغيّرات، ومواجهة وضعية جديدة، فالأمر ههنا، متعلّق بالتصرّفات والسلوكات التي تنبع من العادة.

تجمع المعارف الوجودية أنشطة متنوّعة، لا تنحصر في مجرّد عادة فحص قاموس بشكل تلقائي من أجل الحصول على معنى ملتبس، أو أن يستعمل الفرد تفكيره الناقد في جميع الظروف، أو احترام قواعد اللباقة أثناء الحديث، أو فهم أحاسيس الآخرين من دون صعوبة...

تشير هذه الأمثلة إلى أنّ الأمر لا يتعلّق بالحدّ من المعارف الوجودية –مثلما يمارسه الخطاب البيداغوجي بشكل يومي– في المواقف ذات النسق الوجداني. فالمعارف الوجودية تُظهر أساسا الفرد، بمركّباته كلّها، وفي طابعه الشمولي، فالإنسان، قبل كل شيء، كائن حيّ موهوب؛ إن على المستور العقلي أو على مستوى الأحاسيس والجسد. ولهذا، يتوجّب –في ميدان المعرفة الوجودية– التركيز على كلّ ما يحيل إلى "حضور" الكائن البشري إزاء نفسه (الوعي بذاته)، وإزاء الآخرين، والعالم برمّته. ومن المؤكّد، فإنّ "حضورا" بهذا الشّكل، لا يمكن حدوثه من دون تدخّل العناصر ذات

النسق الإدراكي، والأخلاقي، والتداخل الثقافي. هذا الأخير الذي تكفله الترجمة، من حيث عدُّها رافدا من الروافد الكبرى، يستخدم "لتحقيق أهداف سامية منها:

- الاتصال بين الثقافات والحضارات.
- المساهمة في تشكيل الحضارة الإنسانية الجديدة.
- احتواء المشروع العلمي والثقافي للحضارة الإنسانية الجديدة.
- تحويل المعرفة الوافدة.
- إحضار الخطاب العلمي الغائب.
- نقل الخطابات العلمية المنجزة عالميا" (حساني، 2005، صفحة 90).

يعني تعليم المعرفة الإجرائية في قسم اللغة، إكساب المتعلّم قدرة معرفية تسمح له بتحقيق اكتساباته، وإنجاز ما تمليه البرامج، ومثال ذلك: الإجراءات التي تستعمل من أجل الاستعمال السليم للقواعد الصرفية، والتركيبية واللسانية. فالغاية المتوخّاة من المعرفة الإجرائية في تعليميات اللغات، هي أن نعلّم المتعلّمين الإجراءات التي تسمح بتدوين الملاحظات، والتخزين، والمقارنة والتلخيص، والحديث، والوصف، فالكتابة والقراءة.

لكن في المقابل، فإنّ عملية تقديم المعرفة الوجودية وسط نشاط تعليم اللغات وتعلّمها، تعني الأخذ في الحسبان للأنشطة؛ من حيث السلوكات أو المواقف الاجتماعية، والوجدانية التي لا يظهر من خلالها الفرد أسلوب إدراكه لذاته الخاصة (مفهوم الذات)، وإدراك الآخرين، والوضعيات، والحياة عموما، وإنّما أسلوب تفاعله وتصرّفه أيضا.

ومثال ذلك، أنّ معرفة التعبير باللغة العربية، حينما يتعلّق الأمر بعبارة التحية، هي معرفة إجرائية. بينما أسلوب التحية والسلوك الاجتماعي–الثقافي الضروري لحظة إنجاز هذا العمل، منبثق عن ميدان المعرفة الوجودية. فكيفية تحية شخص مجهول، أو ناضج، أو طفل، أو صديق، والمبادرة بالمصافحة أو انتظارها من الآخر، والضغط على يد الآخر، وكيفية مدح الآخر أو استهجانه، كيف ومتى يتم تشجيع المشارك في العملية التواصلية. كلّ هذه الأمور تحتاج إلى كفاية ذات نسق اجتماعي–ثقافي ووجداني.

يرى "فونتاني" (Fontanille, 1987) أن المعرفة الوجودية هي معرفة كيفية التصرّف، وكيفية العيش، وكيفية تقديم أنفسنا للعالم. وبمعنى أوسع، تتّصل المعرفة الوجودية، قبل كلّ شيء، بالحضور النشط للمتعلّم في العالم الذي يحيط به (القسم، والمتعلّمين، والمعلّم، اللغة ذاتها، ووضعيات الممارسة اللسانية). يرتبط الأمر إذن، بحضور الفرد المتعلّم في هذا العالم وحضوره إزاء الآخر. ومن هذا المنظور، يدخل الإدراك كعامل فاعل، لأنّه لا يمكن أن نكون حاضرين في هذا العالم، وأن نكون قادرين على ضبطه، من دون أن ندركه مسبقا. فالنشاط الإدراكي، يُحضّر الفرد لاستقبال بنى العالم. فمن خلال فعل الرؤية مثلا، يجهّز الفرد نفسه للإلمام بوضعية معيّنة كشراء قميص مثلا.

إنّ المعرفة الوجودية مثلما أشرنا إليه أعلاه، يمكن أن تسبق المعرفة الإجرائية المعرفية، مثلما يمكن لها أن ترافقها أو أن تتبعها. ويمكن أن تُنجز هذه المعرفة الوجودية حتّى قبل ممارسة فعل التعلّم، كي يحسّ المتعلّم بأنّه حاضر لاستقبال

المعارف، ومن ثمّة إدماجها. ومع ذلك، لا يتوقّف هذا "الحضور" أثناء التعلّم، ويمكن أن يُفعّل ويتدخّل في كلّ مرّة يجد فيها المتعلّم نفسه في مرحلة الممارسة ضمن وضعية من الوضعيات المنتمية إلى صنف من أصناف المعرفة الإجرائية. وبفضل هذا الحضور الثري والوجودي، يحسّ المتعلّم بقدرته الكبيرة على تعلّم اللغة الهدف، والتعبير عن نفسه، والتفاعل داخل قسم اللغة.

3. المعرفة الوجودية والنشاط الإدراكي والجمالي في تعليم اللغة وتعلّمها:

بداية، تظهر أمامنا جملة من التساؤلات نصوغها كالآتي: كيف تهيّؤنا حواسنا لإقامة اتصال مع العالم، وللتعلّم في نهاية المطاف؟ هل حضورنا في العالم وتفاعلنا فيه ضروري لسيرورة التعلّم؟ إنّ الإجابة عن هذه التساؤلات يمكن أن ينبثق عنها جانب جديد في سيرورة التعليم والتعلّم.

الإدراك هو ظاهرة الوعي التي تربطنا بالعالم المحسوس عبر وساطة حواسنا، حيث ندرك المعلومة عبر حواسنا الخمسة. فحينما نعيش تجربة معيّنة، فإنّها تخضع للترميز بشكل بصري، وصوتي، وبشكل حسي حركي، وعن طريق الشمّ، وبشكل ذوقي.

بصري ← الرؤية

سمعي ← السمع

حسي حركي ← الإحساس/الشعور/اللمس

شمي ← الرائحة

ذوقي ← التذوّق

نعتبر عادة أنّنا مزوّدين بخمس مصادر للمعلومات، والتي توافق خمسة أصناف من الأجهزة الاستقبالية (العينين، والأذنين، والجلد، والجيوب الأنفية، وخلايا مسؤولة عن التذوق موجودة على اللسان). وفي هذا السياق، أبرز باحثون حقيقة مفادها، أنّه بالنسبة لمعظم تجاربنا، فإنّ جوهر المعلومات تحتفظ بها الطرق الثلاثة الأولى المذكورة أعلاه، وبشكل خاص الرؤية. فالعين يُصطلح عليها "نافذة الروح"، وهي المسلك الرئيسي التي من خلالها يمكن لعقلنا أن يتذوّق عمل الطبيعة بشكل كلّي ورائع (Ouellet, 1992).

يمكن لهذا الحدث أن يتمظهر عبر لساننا، من خلال عبارات خاصّة من قبيل: "أترى ما أستطيع قوله" (بصري)، "هل تسمعني جيّدا" (سمعي)، "هل تعرف ما أقوله لك" (حسي)، أو يمكن لهذا الحدث أن يتمظهر عن طريق أصناف أخرى من القرائن الجسدية مثل: وضعية الجسم، والصوت، أو حركات العينين. ولا يمكننا نفي حقيقة أنّ تعلّم اللغة (خاصّة اللغة الأجنبية)، لا يمكن عزله عن "البراغماتية" التي جاءت بديلا عن البلاغة التقليدية، حيث تضع في المقام الأوّل قوّة القرائن، والطابع النّشط للسان، وكذا طابعه التفاعلي (Maingueneau, 1996).

ثمّ، إنّ السؤال الجوهري الذي يشغلنا في هذا المقام، هو معرفة أيّ خصوصية وجودية توافق الفرد المتعلّم؟ هل هو فرد استثنائي؟ أم هو فرد لساني، أو فرد براغماتي بجميع الإسهامات ذات الطابع اللساني، والحركي، والوجداني، والعملي،

والمعرفي، وأمور أخرى؟. وللإجابة عن سؤال بهذه الصيغة، لا يوجد أمامنا سوى خيار واحد، وهو الشروع بملاحظة المتعلّم خلال لحظات مساره التعلّمي، وملاحظة روابطه المؤسّسة عبر قوة الأشياء، أو باستراتيجية ينشؤها مع العناصر التلميحية. وانطلاقا من وجهة النظر هذه، يمكن أن ننشئ فرضية نقرّ من خلالها بعدم انبثاق تعلّم اللغة –بشكل حصري– عن الرّابط اللساني الذي يعدّه المتعلّم مع الفونيمات، والمفردات، وتراكيب لغة أخرى، لكنّه نابع أيضا –وفي المقام الأوّل– عن الحضور الاستثنائي.

ينبغي للمتعلّم أن يُحسّ بالتهيّؤ الجسدي (تعلّقه بحضوره الجسدي) لمجابهة لغة جديدة، حتّى يكون بمقدوره إدماجها بعد ذلك، وليصبح فردا لسانيا، ويبلغ درجة الإنتاج اللساني. وفي هذا المنحى، يغلب الظنّ بأنّ نقص التهيّؤ الجسدي خلال نشاط التعلّم، يمكنه أن يُفشل هذه السيرورة. ولهذا، يعدّ الميدان الجسدي–الإدراكي، حاليا، قاعدة لكلّ نشاط تعليمي تعلّمي.

يعني تعلّم لغة هدف إذن، الرغبة في الانخراط في الآخر، لأنّه عبر اللغة نعيش صورة الآخر. ومفاد هذا الأمر، هو أنّ السيرورة التعليمياتية هي سيرورة اللغة–الثقافة. والمسار التعلّمي المعرّف هنا بمثابة التحكّم الرمزي والتأمّلي، لا ينبغي أن يزيح التحكّم العملي الذي يتأتى عن طريق حضور المتعلّمين اللاواعي، فحسب "شايري" (Shairi, 2008) ينبغي أن يُشرع في نشاط تعليم اللغات وتعلّمها، بالانخراط الفوري المنبثق عن الجسد، والذي يعتبر مخالفا لكلّ ما هو معرفي، وتوقّعي، ولساني. أضف إلى ذلك، فإنّ كلّ نشاط تعليمياتي، قبل أن يكون مسجّلا ضمن وجهة نظر لسانية وعقلية، ورمزية، فهو انخراط بالجسد مع أجساد أخرى؛ أي مع فاعلين آخرين، وثقافات، وأساليب عيش أخرى كذلك.

يتّخذ تضامن الأجساد « La solidarité des corps » الذي يدير السيرورة التعليمية مرجعا له ضمن نشاط إدراكي، حيث يتوجّب على الفرد أن يدرك الآخر كجزء منه، ليكون قادرا على الاتحاد معه، وتشكيل "قوة جماعية". وبهذا الشّكل، يمكن تأويل الإدراك بمثابة انفتاح على العالم. والحال أنّ كون الإدراك وسيلة للإحساس بالحضور، فإنّه يُثبت مسؤوليته عن تفاعل الأجساد. ولنمثّل لتجربة من هذا النوع، يمكننا التلميح إلى الممارسات التفاعلية التي تحدث بين المتعلّمين في المدرسة الابتدائية أين يُطلب منهم إعادة إنتاج الدرس مثلا، فنجدهم يخضعون لتوجيه أجسادهم، ويغيب التحكّم العملي لديهم (لا شعوري)، يجعلون أنفسهم في شكل مجموعات، ويرقصون، ويمارسون الرياضة، ويغنّون، ويخاطب كلّ واحد الآخر. هذا ما يُصطلح عليه "تلاحم الأجساد"، الذي هو بمثابة حضور مسبق للتحكّم الرمزي. وعليه، تستيقظ هذه القوة الجماعية لإدماج الآخر عبر حركة الحضور المصاحب Mouvement de co-présence.

يمكننا أن نستنتج أنّ المعرفة الوجودية بُعْدٌ يعطي مكانة للحدث التعليمياتي، لأنّه يجعل المتعلم قادرا على تجاوز حدوده ونفسه، لكي يتحالف مع أجساد أخرى، وعيش وضعية التضامن الإنساني. هذه الرؤية، تغمس المتعلّم في نظام تعليمياتي جديد منبثق عن الأخلاق والآداب. وبتعبير مخالف، فإنّ هذه الرغبة في بلوغ الآخر تنتج "معنى مشتركا"، يغيّر هيكل الفرد ليُدخله فضاء "المصاحبة الفردية" « Espace trans-individuel ». وهذا ما يعطي الفرصة لبروز تعليميات الثقافة المصاحبة من جهة أخرى « Une didactique transculturelle».

وحسب وجهة نظر تعلمياتية، مهما كان نوعية المعارف الإجرائية في قسم اللغة، فإنّه إذا ما نقُص الحضور الإدراكي-الأخلاقي « La présence perceptivo-éthique » لدى المتعلّم، فإنّ ناتج التعليم سيبقى دون المتوسّط. فينبغي إذن لقسم اللغة أن يتحوّل إلى قسم اكتشافي؛ أين لا يصبح فيه كلّ موضوع مجرّد موضوع بسيط للمعالجة اللسانية فحسب، ولكنّه يغدو طريقة للإدراك كذلك، والحضور، والتفاعل، والاكتشاف، والمعرفة. فبين الإدراك والتصرّف، يوجد "العالم" الذي نلج من خلاله التفاعل. فاستعمال بسيط للصورة في قسم اللغة، أمر يؤسّس لعلاقة بين المتعلّم والآخر. فتحسيس الفرد المتعلّم بهذا الأمر، يُنسيه عالم ذاته كي ينصهر داخل عالم الآخر. وهكذا، نشهد حضور نشاط المصاحبة السيميائية « Une activité trans-sémiotique» الذي يُذيب بنيات الاستقبال لدى المتعلّم، ويهيئ الأرضية لاستقبال يسير للعناصر اللسانية.

إدراك← تحسيس← حضور← أسلوب التواجد في العالم والاتحاد مع الآخر← استقبال لساني← التصرّف والتفاعل

4. علم الجمال، عامل مسهّل للتعلّم:

لما كان الأمر غير متعلّق باكتساب المعارف، ولكنّه متّصل بالتواجد في وضعية معالجة اللغة، فإنّ دور المعلّم لا يغدو دور مزوّد للمعارف، بل يتحوّل إلى الإنصات، والمساعدة، والبحث عن الوسائل القادرة على اكتساب هذا السلوك اللساني الجديد، الذي هو سلوك المتعلّمين (Courtillon, 2003).

يتعلّق الأمر في هذا السياق، برؤية جمالية يمكن أن تُعين المعلّمين على التنبّؤ باستراتيجيات مسهّلة للتعليم أكثر إبداعية واستغلالا، لغرض تهيئة المتعلّمين لتعلّم أفضل للغة الهدف. فالجمالية تعني التحلّي بالإحساس. وعليه، نفهم أنّ البعد الإحساسي جوهري لما يتعلّق الأمر بالجمالية.

لا يتحقّق هذا الجمال إلّا ببعض المفعولات، مثل مفعول الانتظار، والمفاجأة، والصدمة، والحضور، والإثارة، والاستعارة... تزوّدنا هذه المفعولات بمتعة كبيرة في التعليم، من خلال تأديتها لدور العوامل المسهّلة والأساسية في الإحاطة بالتفاعل، والإبداعية، والتخييل، والحيوية داخل أقسام اللغة. كما تسمح بتسريع وتيرة تعلّم اللغة بكلّ سهولة، لأنّ المتعلّم يتعلّم بشكل أيسر، ما يرغب هو في تعلّمه.

1.4 علم الجمال والمعرفة الوجودية:

قبل تحديد دور علم الجمال باعتباره أحد عناصر المعرفة الوجودية ضمن سيرورة التعليم والتعلّم، يظهر لنا ضروريا استعمال تقنيات متنوعة، واستخدام أدوات تعمل على تزويد المتعلّمين بكل الوسائل الممكنة لتحيين وجوده. وليتمّ هذا الأمر، ينبغي للمعلّم أن يمارس مهمّة جوهرية، حيث يتوجّب عليه إعطاء الأولوية لمعرفة من المعارف الوجودية على حساب المعارف الإجرائية جميعها.

وبتعبير آخر، يرجع للمعلّم دور مساعدة المتعلّمين على التكّيف –من خلال الجسد والتفكير- مع حالة جديدة، أو حضور جديد داخل قسم اللغة، وذلك من أجل تعلّم أفضل للغة الهدف. فالأمر متعلّق ههنا، بعمل جمالي؛

حيث يتوجّب في المقام الأوّل، تحضير المتعلّمين لاستقبال التعلّمات، بجعلها حسّاسة بالشّكل الذي يحتّم عليهم ملاحظتها، والإحساس بها، وسماعها، والتأثّر بها، والتفاعل معها داخل قسم اللغة.

وفي المقام الثّاني، يتحتّم على المعلّم أن يكون مولعا بفنّ التعليم، حتّى يكون بمقدوره تحسيس المتعلّمين بالأشياء المعلّمة، وبشكل اللغة المتعلّمة ومضمونها. وهو بهذا يكون مشابها لذلك السّاحر الذي يُخرج من أكمامه في كلّ لحظة، أشياء سحرية ومهمّة، من أجل بلوغ غايته المتمثّلة في لفت انتباه المشاهدين بشكل دائم.

وفي هذه الحالة، يتعلّق التعليم بالالتقاء الذي يحدث بين المخطّطات متداخلة السيميائيات « Plans intersémiotique ». ففي واقع الأمر، يتحتّم أن يسبق شكل التعبير غير اللساني (حركة) المخطّط اللساني. وهو الذي ستكون وظيفته إيقاظ حواس المتعلّمين.

ومن وجهة النظر هذه، يتوجّب على المعلّم أن يشكّل قسم اللغة بشكل يجعل الجميع يشارك، ويتحرّك، ويتحدّث. حيث يعود إليه دور إخراج قسم اللغة من "روتينه" التقليدي، ليحسّ جميع المتعلّمين بتواجدهم فيه، وبالمرح والمتعة.

5. المعرفة الوجودية متداخلة الثقافات:

إذا ما تمّ تصوّر اللغة على أنّها دليل رمزي للثقافة، وإذا ما عُرّفت الثقافة على أنّها جميع أساليب الإدراك، والإجراء، والاعتقاد، والتفكير، والتصرّف، تغدو مفاهيم الملكة اللسانية والتواصلية أصنافا فرعية للملكة الاجتماعية–الثقافية. هذه هي النظرة الأنثروبولوجية التي تدعم المقاربات التعليمياتية متداخلة الثقافات، أو التعلّم الإدماجي للغة. وتشرح أيضا إلحاح فئة من المشتغلين بالتعليميات على عبارة "تعليميات اللغات–الثقافات".

يتأتّى الوعي متداخل الثقافات عن طريق الملكات العامة التي يتوجّب على متعلّم اللغة (الأجنبية) اكتسابها، فأخذ الثقافة في الحسبان في تعليم اللغات (الأجنبية) أمر ضروري، ليس من أجل التواصل الفعّال فحسب، لكن لكونها تمثّل تحدّيا أخلاقيا أيضا. وعليه، أصبح محاربة كره الأجانب، والتعصّب للعرق، والأحكام المسبقة، والتمييز العنصري، من صميم انشغالات البيداغوجيين والفاعلين في ميدان التربية أكثر من أيّ وقت مضى. واختصارا، يعني تعلّم لغة جديدة الدخول في احتكاك، أو إقامة اتّصال مع ثقافة جديدة.

تشكّل الملكة التواصلية الهدف الأوّل لتعلّم اللغة، والحال أنّه كثيرا ما تمّ القبول بأنّ الملكة اللسانية لوحدها – بالرّغم من أهمّيتها– غير كافية ضمن المنظور التواصلي. فمن وجهة نظر التعبير، يتوجّب على المتعلّمين تعلّم استعمال الأشكال، واتخاذ السلوكات والمواقف اللسانية المسلّم بها، بالكيفية التي تجعلها مفهومة من قبل المخاطَب. أمّا من وجهة نظر الفهم، فيتوجّب عليهم القدرة على التشخيص، والاعتراف، والتأويل السّليم للمواقف والسلوكات المفعّلة من طرف المخاطَب ضمن أفعال التواصل؛ فيما يتّصل بالإشارية، والمراجع التاريخية والثقافية. تستند الملكة التواصلية –في المنظور المتداخل الثقافات– على قدرة المتخاطبين على وسْم ما هو ثقافي ضمن التبادلات اللسانية. وعليه، فتعلّم اللغة مثلما يلخّصه "لويس بورشي" (Porcher, 1988)، هو القدرة على إدراك أنظمة التصنيف بدعم من تلك الأنظمة التي

تشتغل وفقها طائفة اجتماعية، ومن ثمّ توقّع ما سيحدث في وضعية معيّنة (أي ما هي السّلوكات المناسبة التي ينبغي التحلّي بها من أجل الحفاظ على علاقة ملائمة مع شركاء الوضعية).

يتحتّم على المتعلّم في المنظور متداخل الثقافات إذن، أن يكون منخرطا في سيرورة التعلّم أكثر من أيّ وقت آخر. أمّا الملكات المعدّة للاكتساب في الفضاء متداخل الثقافات، فهي تلك التي تمسّ عمق الفرد؛ ونعني بذلك صورته حول ذاته، وقيمه واعتقاداته، وإحساسه بالخير والشر، وما هو جيّد وسيّء، وحتّى تعريفه للواقع...

ولغرض تحسيس المتعلّمين تجاه الاختلاف، ومن أجل تنمية القدرة على التواصل بشكل فعّال مع أولئك الذين يعتبرون مختلفين، فإنّه يتوجّب على الطرائق والتقنيات تجاوز مستوى النظرية، والتحليل، والمقارنة، لأنّنا موقنون بأنّ المعارف وحدها لا تضمن المعارف الإجرائية في مواجهة الاختلاف.

فمن الضروري إذن، إدماج المعلّمين لتعلّم الثقافة في تعلّم اللغات، وذلك من خلال تجاوز مستوى الحضارة، من أجل عرض عناصر أكثر عمقا من مثل: أنظمة القيم أو الاعتقادات، ورؤية العالم. وهكذا، فإنّ الأمر لا يتعلّق بنقل المعارف الثقافية للمتعلّمين فقط.

بناء على ما سبق، يجب أن يكون المتعلّم مدعوّا لبناء نظام من المواقف، والحفاظ عليه في علاقته مع الأفراد الآخرين. فغاية تنظيم الأنشطة وتعديلها في تعليميات اللغات–الثقافات، هي تحديد الشروط، وخلق الفرص من أجل الاعتراف بقيم كلّ شخص وأهميّة مقاصده من قبل الآخرين. حتّى وإن كانت الأغلبية غير متّفقة معه، وحتّى وإن كان رأيه لا يشاطره فيه أحد (Lefranc, 1996). فالاشتغال على المعرفة الوجودية للمتعلّمين، يحمل المعلّم على احترام التنوّع باعتباره وسيلة للعبور إلى الثراء الثقافي. يبرز كلّ هذا، أنّ ميدان المعرفة الوجودية ينبثق ممّا أسميناه التحكّم العملي؛ أين تشارك هوية كلّ فرد في بناء قيمة "المصاحبة التواصلية"« La valeur co-communicative ». ففي منظور بهذا الشّكل، يتوجّب على الأنماط القادمة من ثقافة اللغة الأولى أن تكون قادرة على التعايش مع تلك الأنماط المقترحة، والممارسة من طرف ثقافة اللغة الثانية. ويصبح في المقابل ضروريا، مواجهة تداخل قابلية التغيير للأنماط المتنوّعة ثقافيا. وبهذا الثّمن فقط، يمكننا ربح ثقة الفرد المتعلّم، وتطوّره الهوياتي. وهكذا، يقود تفاعل أشكال الحياة الآتية من ثقافات مختلفة نحو التداخل الثقافي، لأنّها تسمح بالاعتراف بهوية الآخر، وذلك بجعله محسّا بأشكال حياة فاعلين آخرين، وأنظمة رؤية للعالم مغايرة.

6. خاتمة:

مثلما أشرنا إليه من خلال محطّات هذا المقال، يجدر في المقام الأوّل تهيئة الحضور الفيزيائي والذهني للمتعلّم بالشّكل الذي يسهّل له النفاذ إلى المعارف الإجرائية؛ بمعنى النفاذ إلى التحكّم الرمزي. ومن أجل تعزيز هذا الحضور وتنميته ، يُفضّل التركيز على الحقول الإدراكية والجمالية. كما يمكن أن نلخّص ذلك في أنّ المعرفة الوجودية الإدراكية والشعورية، تسبق المعارف الإجرائية. وهذا يعني أنّه في لحظة التعلّم، يتحتّم على عناصر البيئة جميعها أن تشجّع –إلى

أقصى حدّ- حضور المتعلّم الذّهني، حتّى يكون في مقدور هذا الأخير أن يصبح حاضرا في القسم جسدا وذهنا. وهذا ما اعتبرناه بمثابة التحكّم العملي.

وفي السّياق ذاته، لا يمكن إهمال الدور الجوهري الذي يؤدّيه البعد الجمالي في تعليم اللغات، حيث يعدّ النشاط الجمالي بمثابة عامل مسهّل في التعلّم. كما أنّ المعارف الوجودية الجمالية، تتدخّل بشكل مواز مع المعارف الإجرائية؛ أي بمعنى أنّه أثناء مسار التعلّم، ينبغي للشروط الجمالية أن تكون حاضرة من أجل تكيّف أفضل للمتعلّم مع تعلّم اللغة. وفي هذا الإطار، يتوجّب في المقام الأوّل تشجيع الوضعيات الضرورية التي يجد فيها المتعلّم الاتصال والاحتكاك مفيدين وممتعين، ومن ثمّة التفاعل مع اللغة التي هو بصدد تعلّمها.

وبالنّظر إلى ذلك، كلّ ما يرتبط بالمشاهدة، والاستماع، والإحساس، والتصرّف، والتفاعل، يعتبر ذا أهمّية، وينبغي أخذه في الحسبان أثناء وضع المراحل التعليمية. ويماثل هذه العناصر عوامل أخرى مثل: البيئة المرحة داخل القسم، وترتيب القسم والأشياء، والإنارة، والألوان، والروائح الزّكية، وحضور المعلّم من خلال موقفه، وأسلوبه في الحديث، وطريقة لباسه، وطريقة استقباله...

وفي الأخير، فإنّه حتّى تخدم المعارف الوجودية المعارف الإجرائية بشكل أفضل، قمنا بإدخال عامل التداخل الثقافي، حيث تتدخّل المعرفة الوجودية متداخلة الثقافات -التي تعتبر أحد العوامل المهمّة في سيرورة تعلّم اللغة الهدف وتعليمها- قبل تلقين المعرفة اللسانية، وأثناء زمن التعلّم، وبعد الحصول على المعارف ذات النسق اللساني والبراغماتي. كما يكمن أحد أهداف التعليم في تعليم المتعلّمين الاستفادة -ثقافيا- من الاحتكاك بالأفراد من ثقافات مختلفة. ويعتبر هذا الأمر عاملا ضروريا يمكنه أن يسهّل السيرورة التعليمياتية، ويجعلها أكثر فعالية.

7. المراجع:

بلحاج، عبد الكريم. (2009). *المدخل إلى علم النفس المعرفي* (ط.1). دار أبي قراقر.

بوحساين، نصر الدين. (2006). أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات. *مجلة الآداب واللغات*، (1)، 31-63.

بوحساين، نصر الدين. (2012). *مدخل إلى اللسانيات التطبيقية-تعليميات اللغات*. دار الأمل.

جونايير، فيليب. (2005). *نحو فهم عميق للكفايات-الكفايات والسوسيوبنائية* (ترجمة عبد الكريم غريب، عز الدين خطابي، ط1). منشورات عالم التربية.

حساني، أحمد. (2005). تعليميات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات. *مجلة المجمع الجزائري للغة العربية*، (11)، 83-114.

Courtillon, J. (2000). *Expliquer ou comprendre ? Parcours et procédures de construction de sens*. Paris : Ed De Boeck.

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

De Ketele, J.M., Chasterette, M., CROS, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1998). G*uide de formateur*. De Boeck Université.

Fontanille, J. (1987). *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la communication chez Marcel Proust*. Amsterdam :Edition Hadès-Benjamin.

Gerard, F. M., & Rogier, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lefranc, Y. (1996). Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique. *Ela Revue de didactologie des langues-cultures et lexiculturologie*, (152). Paris : Didier Erudition et Klincksieck.

Maingueneau, D. (1996). Les *termes clés de l'analyse de discours*. Paris : Seuil.

Ouellet, P. (1992).*Voir et savoir*. Canada : Les Edition Balzac.

Porcher, L. (1988). Observer et décrire les faits culturels. *Etudes de linguistique appliquée*, (69). Paris : Didier Erudition et Klincksieck.

Shairi, H. R. (2008). La base éthique de la didactique. *Ela, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (152). Paris : Didier Erudition et klincksieck.