تعليمية اللغة، وتعليمية اللغات، وتعليمية التعددية اللغوية: تطورات، ورهانات، وإشكالات*

تأليف: إيمانويل هوفرودومينيك ماكير

جامعة تور- جامعة اللورين، فرنسا

ترجمة: عمر لحسن

المقدمة:

في ثمانينيات القرن العشرين، كان على تعليمية اللغات (DDL)[1] أن تجد لنفسها مكاناً بوصفها حقلا قائما ضمن البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب علوم راسخة مثل اللسانيات، والأدب، والترجمة. وقد أسهمت **لويز دابان** (Louise Dabène)، بتأسيس جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية، في إرساء فضاء علمي خاص بتعليمية اللغات، بفضل خيارين ملهمين: أولهما، جمعُ مختصين في لغات مختلفة، وثانيهما، إنشاء جمعية متعددة الفئات. وقد تطوّر هذا الفضاء تدريجياً ليشكّل جماعة اهتمام أصيلة، تضمّ باحثين، ومكوّنين، وممارسين، وطلبة، يجمعهم الانشغال بالبحث والتدخل في قضايا تتعلق بتعليم اللغات وتعلّمها ونقلها ونشرها.

---

* العنوان الأصلي للمقال:

Emmanuelle Huver et Dominique Macaire, « Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, URL : http://journals.openedition.org/rdlc/9673 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.9673

أما اليوم، فإن الجمعية تلقي نظرةً تأملية نقدية على ثلاثين سنة من وجودها. ويدعو هذا الإسهام إلى مساءلة المؤهلات، والتصنيفات، والتسميات التي تحدّد نطاق مجالنا. فمن تعليمية اللغة، إلى تعليمية اللغات، وصولاً إلى تعليمية التعددية اللغوية (DDP)[2]، اتسم المسار بالغنى والتعقيد. وسنقارب هذا المسار بصوتين، من زاويتي البحث والتدخل، باعتبارهما ركنين أساسيين في التعليمية. كما سنسعى إلى استجلاء النتائج المترتبة عن ذلك، فيما يتعلق بموقع الجمعية داخل الحقل الجمعوي[3].

التعددية اللغوية، البحث، والتدخل البيداغوجي

تحتاج بعض العناصر إلى توضيح في التمهيد: كما سنسعى إلى البرهنة عليه على امتداد هذا النص، فإننا نتصوّر تعليمية اللغات مجالاً للبحث والتدخل يتناول اللغات والعلاقات بينها، ضمن تعدديتها، وهو ما يظهر في تموضع الجمعية منذ تأسيسها. ومن جهة أخرى، يُنظر إلى اللغة والثقافة بأنهما متلازمتان بالضرورة؛ فالحديث عن اللغات يعني في الواقع الحديث عن لغات-ثقافات[4]، حتى إن تعليمية اللغات بالنسبة إلينا، بالضرورة، هي تعليمية اللغات-الثقافات. ومع ذلك، تسهيلاً للعرض وتفادياً للإطناب، سنكتفي باستخدام عبارتي اللغات وتعليمية اللغات. وأخيراً، فإن مفهوم التعددية اللغوية سيُفهم هنا في معناه النوعي (إلا إذا أشرنا إلى خلاف ذلك)، أي بوصفه دمجاً للغات مترابطة ومتكاملة، لا في معناه الكمي القائم على مجرد إضافة لغات متجاورة توضع جنباً إلى جنب.

بحث في التعددية/ بواسطتها /من أجلها/عن طريقها

تتّسم تعليمية اللغات، قبل كل شيء، بكونها عملاً بالضرورة يتخذ له وضعا داخل بيئات متنوّعة، حيث تتحقق عملية التملّك (بالمعنى الذي حدّدته **كاستيلوتي** (Castellotti)، 2017)، مهما اختلفت الجماهير المستهدفة، أو اللغات، أو المستويات، أو المؤسسات المرجعية، وغيرها. ففي هذه البيئات تُعاش وضعيات تعليمية تُفعَّل فيها لغاتٌ تجعل فكرة التعددية اللغوية، كما جرى تعريفها أعلاه، تدعونا إلى النظر إليها

من زاوية التنوع، أي من منظور يجمع بين التجاوزي (-trans)والتفاعلي (-inter). إن الهجرات، والحروب، والتنقّلات الأكثر تواتراً من بلد إلى آخر أو من منطقة إلى أخرى، أياً تكن أسباب هذه الحركية، تجعل من الثقافات اللسانية والتربوية نفسها متنوّعة وغير متجانسة في الوقت نفسه، مثلما هي منغرسة في تلك السياقات. ولا وجود لقطيعة موضوعية بين هذه البيئات والمجتمع بالنسبة إلى المتعلمين، ولا بين لغاتهم وثقافاتهم المتعددة. غير أن هذه القطيعة قد تكون حاضرة، بالنظر لما تخلّفه من آثار الإغلاق والإقصاء والعزلة والانفصال.

وترتبط تعليمية اللغات أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالوساطة، وهي عملية، وليست مجرد منتجات أو مخرجات متوقعة. ووفقًا لما أورده لوريو (Lorilleux) وهوفر (Huver) (2018):

> ترتبط مركزية هذه المفاهيم في هذا المجال (...) بكونها تؤسّس لجميع أوضاع وعمليات التماس اللساني والثقافي التي تُيسّر (أو لا تُيسّر) تداول المعلومات، والعلاقات البَيْشَخْصِيّة، والاندماج الاجتماعي .وهذه الديناميكية (...) تعكس تعقيد المجتمع الراهن، وبالتالي تعقيد تعليمية اللغات.

تغذي تعليمية اللغات مفهومي الموقف والوساطة، بشكل مميز، فعندما تتساءل التعليمية عن موضوعاتها، فإنها تكشف عن موضوعات جديدة، وتعيد تشكيل عدد منها. ولتحقيق ذلك، تلجأ إلى "طريقة مختلفة ومتفردة" (Macaire, 2008)، في مساءلة هذه الموضوعات وإعادة النظر فيها.

وفي صميم تعليمية اللغات، توجد توجهات متنوّعة غذّتها عبر العقود تخصصات مرجعية على نحو يسهم في هذا المنظور التعددي، مثل (دون ادعاء الحصر): علم الاجتماع اللساني (Dabène, 1994 ; Moore, 2006)، علم النفس اللساني (Gaonac'h, 2006 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019)، علوم الأعصاب (Aden, 2008)، الأنثروبولوجيا (Dervin, 2011)، أو التاريخ (Besse, 2000). ومع ازدهار التنقلات، تغذّت البحوث من التكنولوجيا، ومن مشاريع دولية[5]،

فاتحة آفاقا علمية واعدة، ومولّدةً لمفاهيم جديدة[6].

لا ينظر جميع الباحثين في تعليمية اللغات من المنظار نفسه. فبعضهم يهتم بـ «لماذا، وباسم ماذا» تُجرى الأبحاث، وبـ «ما معنى تعلّم اللغات وتعليمها»، أي بالإبستمولوجيا، بغية فهم الديناميات الفاعلة، ويهتم بعضهم، بالإسهام في إحداث التغيير. بينما يسعى آخرون إلى معرفة «كيف نفعل» لتعلّم اللغات وتعليمها، فيُحيلون بذلك إلى الجوانب العملية للعمليات الجارية في الوضعيات التعليمية. ومهما كانت هذه الثنائية - التي تبقى نسبية[7] في جوهرها - فإنَّ الأوزان المختلفة التي يمنحها الباحثون في تعليمية اللغات للأبعاد البراكسولوجية[ii] والمنهجية والإبستمولوجية والأخلاقية للمجال، تكشف عن وجود تقاطعات ونقاط تلاقي على مستويات متعددة، بالشكل الذي يدل على أنّ الاختلاف في المنطلقات لا يلغي إمكانات التلاقي والتكامل بين المقاربات على مختلف المستويات[8]:

- المعارف داخل بيئات مخصوصة. وهكذا يُنظر إلى البحث في تعليمية اللغات باعتباره ممارسة تُبنى على موضوعاتها التعليمية والثقافية، وتتفاعل معها ومن أجلها، بالقدر نفسه الذي تتغذى منه، في إطار علاقة جدلية قائمة على التبادل والتأثير المتبادل.

المؤسسات ومواردها بين العوائق والانفتاح

ولتوضيح ذلك، نتوقف هنا عند الوضع التعليمي في فرنسا، حيث اضطرت المؤسسة المدرسية تدريجيًا إلى التعامل مع واقع اجتماعي يتسم بتعدد لغوي متنامٍ. ومن ثم، فإنها لا ينبغي أن تُغفل الأهمية الحقيقية لإدماج هذا التعدد في تعليم اللغات. غير أنّه يُلاحظ أنّ تدخل المدرسة في قضايا التعددية اللغوية يظلّ - في كثير من الأحيان - محدودًا أو موجَّهًا باتجاهات معينة، دون أن يرقى إلى معالجة شمولية لهذا البُعد:

- من حيث الجدولة الزمنية الاستباقية عبر التعلمات المبكرة، التي توضع في أقرب المراحل من المسار المدرسي، وتخدم أساسًا اللغة الإنجليزية؛

- من حيث تسليط الضوء على الاختلافات، مع إصدار توصيات أو توجيهات لأخذ التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار على سبيل المثال؛
- في علاقتها مع لغة التمدرس، التي تُعَدّ محور انشغالات المدرسة، وشرطًا للنجاح الدراسي، وهو ما يسلّط الضوء خصوصًا على الأطفال الذين لا تُعدّ الفرنسية لغة البيت لديهم؛
- من حيث التراكم، حيث تُضاف اللغات الواحدة تلو الأخرى، لتكوين متعددي اللغات (polyglottes) بدلًا من ممارسي التعدد اللغوي (plurilingues) (اللغة أ، اللغة ب، اللغة ج ...)؛
- من زاوية الموارد أو الأدوات الجاهزة «القابلة للنسخ واللصق»، بحيث يُعاد استنساخها من وضعية تعليمية إلى أخرى، من دون مراعاة خصوصية السياقات أو الفاعلين.

تُجرى هذه الاختيارات بصفة تداولية، ذات طابع تنظيمي بالأساس، وب حسب تصوّرات إيديولوجية نراها صعبة التوافق مع المفهوم ذاته.

ومن جهة أخرى، فإن الهيئات التعليمية تولي اهتمامًا متزايدًا من خلال مقارنة الآليات والبرامج المعتمدة في فرنسا مع بقية دول أوروبا، بغية تقييم مستويات فعاليتها وقياس نجاعتها النسبية. إن هذا التوجّه يوحي بأن السياقات التعليمية قابلة للمقارنة فيما بينها، وأن ثمة ممارسات مثالية وفعّالة «بذاتها» يمكن تعميمها[9]. ومن ثَمّ، يُختزل التعدد اللغوي في صورة منتج قابل للتعليم والتقويم والضبط، عوض النظر إليه بوصفه ظاهرة اجتماعية وثقافية مركّبة تتأثر بالخصوصيات السياقية.

إن مثل هذه المقاربة تختلف عن تلك التي تقوم على قابلية فهم الممارسات، التي يُفترض أن تتيح للفاعلين بناء مواردهم الخاصة في إطار بعدٍ تأمليّ. ومن منظورنا، وعلى خلاف ما يُطبَّق في الوقت الراهن بصفة متزايدة، فإن تعليم اللغات في إطار التعددية يقتضي قدرًا من اليقظة والانتباه إزاء جملة من النقاط الجوهرية:

- يتمثل أحد هذه المرتكزات في ضرورة مراعاة الدينامية الكامنة في الوضعيات

المدرسية، وفي التفاعلات القائمة بين مختلف الفاعلين داخلها، وهي تفاعلات تتسم بالحركية وعدم الاستقرار.

- كما يقتضي الأمر تجاوز اختزال التعددية اللغوية في فئة بعينها من المتعلمين، كالتلاميذ الأجانب (allophones)، الذين يُعدّون غالبًا الفئة الوحيدة التي ينبغي أخذ تنوعها اللغوي في الحسبان، نظرًا إلى تباين مساراتهم الفردية. فالأجدر أن يُنظر إلى جميع التلاميذ من زاوية علاقتهم بفعل التعلّم (وخاصة تعلّم اللغات)، حيث تؤدي مناطق التماس والاحتكاك والتداخل دورًا محوريًا، بعيدًا عن التصنيف المبني على الثنائية الضيقة بين الاختلاف والتشابه[10]؛
- وكذلك يُستدعى الاهتمام بدراسة الترابطات والتفاعلات القائمة بين مختلف اللغات، إلى جانب تعلم هذه اللغة أو تلك، بما يتيح فهماً أعمق لدينامية التعددية اللغوية.
- العمل التشاركي مع الفاعلين الميدانيين :من أولياء الأمور، وأطباء، ومكوّنين، وممثلي المؤسسات، وفنانين، وباحثين، وذلك في ارتباط مع الأبحاث الجارية[11]؛
- كما يقتضي الأمر عملاً تشاركياً منسقاً مع مختلف الفاعلين في الميدان، من أولياء الأمور والأطباء والمكوّنين والمؤسسات الرسمية والفنانين والباحثين، في ارتباط وثيق بالأبحاث العلمية، بما يضمن تفعيل المقاربة التعليمية وتطويرها في ضوء المعطيات النظرية والتجريبية.
- من الضروري إعادة النظر في التكوين الأساسي للمدرسين بما يجعله أكثر شمولية وعَبْرَ-تخصصية، مع توجيهه نحو مساءلة قضايا أقل بروزًا في الممارسة التعليمية، بل وقضايا تتجاوز أحيانًا حدود التخصصات الأكاديمية المألوفة.

إن فهم عمليات تملّك اللغات يقتضي دراسة البيئات التعليمية ذاتها، وفهمها في تفاعلها مع الفاعلين القائمين عليها، أي الكشف عن كيفية اشتغالها عمليًا. وهو ما يستدعي تبني منظور مغاير، يولي الاهتمام، على السواء، لدور المدرّس وكفاءاته

كما لإستراتيجيات المتعلمين في التعلم.

ولكي يتمكن المعلمون والمتعلمون من إدراك الأهداف الخاصة التي يمكن أن تضطلع بها تعليمية اللغات داخل المؤسسة التعليمية، ينبغي توضيح الأسس التي تبرر تلك الأهداف وتكشف عن الخلفيات التي تحدد اختيارات المؤسسة (وفي مثالنا المدرسة) وتوجه سبل تفعيلها. غير أنّ المؤسسة المدرسية، كما هو قائم حاليًا، تقدم خيارات تعليمية دون أن تبين بما يكفي صلتها بمشروعها المجتمعي، وهو ما يشكّل مجالاً تتقاطع فيه رهانات أساسية للبحث والتدخل التربوي.

وفي رأينا، فإن دفع المعلّمين إلى تبني موقف نقدي يتيح لهم اتخاذ وضعية بين التوصيات الرسمية وتجاربهم الشخصية. وذلك يتطلّب تكوينًا يهدف إلى تحقيق الاستقلالية، إضافة إلى استثمار خبرات ميدانية يمكن للمدرّسين مقارنتها والتفاوض بشأنها وتملّكها (أو عدم تملّكها). وهكذا يصبح السؤال: «باسم ماذا نتعلم أو نُعلّم اللغات؟» محوريًا، وذلك من أجل تحقيق انسجام بين القناعات وخيارات الفعل (أنظر Castellotti, 2017 ; Martinez, 2018).

إن الانطلاق من مدخل الفردنة والتشخيص يقتضي إعادة النظر في الرهانات والديناميات السياسية والتاريخية من جهة، وفي مكانة الذكاء الجماعي وما يرتبط به من فضاءات للتشارك (Akrich وآخرون، 1991) من جهة أخرى. ذلك أنّ عملية تملّك اللغات لا تختزل في الأفراد والوضعيات فحسب، بل تشمل أيضًا مؤسسات متعلمة ومجتمعات آخذة في التشكل ضمن سيرورتي التكوّن الزمني والمكاني للتدخل (Macaire, 2020).

تصوّر تراكمي في مقابل تصوّر استيعابي للغات ولاكتسابها

هل يمكن تجاوز التقابل بين تصورٍ تراكميّ كميّ لاكتساب اللغات - بما ينطوي عليه من انغلاق- وتصوّرٍ استيعابي كيفيّ لعمليات التملّك - بما يفتحه من آفاق للتعدد والانفتاح؟

ترتكز تعليمية اللغات على تصور مفتوح ومترابط للغات وعمليات تملّكها،

ينطلق من المتعلم مهما كان سنّه، ويُبنى على قيادته الذاتية لتعلمه، مع توفير شروط تعزز استقلاليته وإبداعه. كما يدمج هذا التصور بين البعد الانفعالي والبعد المعرفي الذهني، ويربط اللغات بعضها ببعض في إطار يقرّ بإمكان وجود كفاءات جزئية. غير أنّ الاقتصار على هذا التصور يبقي التفكير ضمن منطق ثنائي. فعملية الاكتساب اللغوي ليست ثابتة ولا مغلقة ولا مفتوحة، بل هي سيرورة دينامية انسيابية، تتسم بالتغيّر المستمر والتقلبات. ومن ثمّ، فإن البحث في التعددية اللغوية لا يقوم فقط على معاينة انسيابيتها، بل أيضًا على إدراك قابليتها للتبدل والتغير، حيث لا شيء يُعدّ مكتسبًا أو محسومًا نهائيًا. فالعيش أو التدريس في قلب التعددية اللغوية يعني الانخراط في واقع متشابك، تتداخل فيه الروابط كما تتخلله التوترات والتناقضات، سواء أكانت مثمرة أم مثقلة بالإشكالات.

تستدعي المعطيات السابقة مراجعة طرائق تعلم اللغات، من خلال إعادة النظر في تنظيم الأطر الزمنية والمكانية المخصّصة للتعلم[12]، وفي أدوار التعلم الرسمي وغير الرسمي ضمن سيرورة الاكتساب. ورغم إمكانية التعامل مع هذه الطرائق بوصفها مجرد آليات أو ترتيبات تقنية، فإنّ الأنسب هو مقاربتها بوصفها فضاءات للتفاعل والمشاركة، تتيح للفاعلين، من مواقع متعددة، إمكانية التدخل والإسهام الفعّال.

كما تكشف هذه الجهود عن ضرورة إزاحة مركز الاهتمام من اللغة باعتبارها موضوعًا للتعلم، إلى الشروط التي تيسّر عملية تعلمها بما يتيح عيشًا أفضل معها. ويتجلى ذلك في اتجاهين رئيسين: أولهما تمكين المتعلم عبر تعزيز استقلاليته، وثانيهما دعم عملية التملّك المتعدد اللغات بآليات إسناد وتوجيه فعّالة.

إن دور المعلّم يشهد تحوّلًا من مجرد ناقل للمعرفة إلى أدوار متعددة ومهام مترابطة، ينبغي توضيحها بصورة أوفى للمتعلمين. ويقوم هذا التحول على التمييز بين مسار التملّك والناتج النهائي للتعلم، سواء تعلق الأمر بالمعارف أو بالمهارات أو بالقيم أو بكفاءات التعلّم الذاتي أو بتشكيل الهوية المستقبلية. وهو ما يضع الأشخاص المتعلمين أنفسهم، في مركز العملية التعليمية.

ويتجه الاهتمام في تعليم اللغات إلى التركيز على كفاءات جديدة، بالنظر إلى أنّ علاقة المتعلمين بالمعرفة أصبحت مشروطة بتجاربهم الحياتية وسيرهم الذاتية المتعددة. ومن أبرز هذه الكفاءات ما يُعرف بالمهارات الناعمة، كقدرة المتعلم على الإصغاء للآخر والتفاوض حول وجهات النظر. ويشير مور (Moore 2006) إلى أنّ هذه العملية تقتضي تعددية في أشكال الوساطة، تتداخل وتتفاعل، ويُعاد صياغتها بشكل مستمر، تبعًا لمقتضيات الوضعيات التعليمية والتواصلية.

الانعكاسات على المقاربات البحثية

إنّ البحث في تعليمية اللغات يقتضي تبنّي مقاربات نوعية، بحكم انشغالها بالإنسان ضمن بيئته وما تحمله من تنوّع. ويتقاطع هذا التوجّه مع البعد الإثنوغرافي والإيكولوجي (Wei, 2013)، حيث تمنح الدراسات حيّزًا واسعًا للروايات الذاتية (Barkhuizen, 2007)وللتمثّلات والممارسات (Castellotti et Moore ; 2011 ; Behra et Macaire 2017). وتندرج هذه البحوث ضمن ما يُعرف بالبحوث المنخرطة، كالبحوث-الإجرائية والبحوث التشاركية[13]، التي تشترط انعكاسية الباحث. ولا تهدف هذه المقاربات إلى تقديم برهان نهائي أو إثبات فرضيات بشكل صارم، وإن كانت تسهم في صياغة فرضيات خلال مسار البحث.

تترتب عن هذه المقاربة انعكاسات تكوينية بالغة الأهمية بالنسبة للمدرسين والمتدخلين المستقبليين في مجال تعليم اللغات (Behra, 2019; Causa, Galligani et Vlad, 2014)، لا سيما عندما تصبح موضوعات الدراسة والتجارب التي يقدمها الفاعلون-المؤلفون جزءًا لا يتجزأ من البحث والتكوين (Behra et Macaire, 2018) . ويهدف البحث المنخرط إلى إنتاج المعرفة بالتعاون مع مختلف الفاعلين، من دون إنكار التفاوت القائم بين مواقعهم (الباحث، المعلّم الباحث، المتعلم) ، حيث ينخرط كل منهم من موقع خاص وإن اختلفت أدوارهم. ورغم مما قد يرافق هذا الوضع من صعوبات، فإنه يعكس بصدق حقيقة الوضعيات التعليمية والتكوينية والبحثية.

إنّنا نرى أن تعليمية اللغات هي تعليمية «الفجوات»؛ إذ يروم البحث في التعدد

اللغوي الكشف عن الظواهر المحدثة للقطيعة ودراسة العلاقات المتداخلة بين البؤر المحددة (Farley-Ripple et al., 2018)، مع السعي إلى توضيح الأسس المعرفية والقيم المؤطرة للفعل التعليمي. ويُقارب التعدد اللغوي هنا باعتباره مفهومًا عابرًا للمجالات دون أن يكون متعاليًا على التعليمية ذاتها، وهو ما ينسجم مع ما سبق أن طرحناه منذ عام 2008.

> نقبل بهذا المنحى في تعليمية اللغات، انطلاقًا من كون التحوّل المنهجي الذي يتيحه التعدد اللغوي يسهم في بناء رؤية أشمل للإنسانية وعلاقاتها، كما يعكس نمطًا من التفكير يقوم على الاختلاف والتشعب أكثر مما يقوم على التطابق والتقارب، وهو ما يندرج ضمن فهم للعالم في تعقيداته.(Macaire, 2008)

أي تسميات لمجالنا، ولأي رهانات؟

إنّ المكانة المتنامية التي باتت تحظى بها فكرة التعدد اللغوي في البحث العلمي وفي الخطابات المؤسسية التعليمية والتكوينية قد أسهمت في تطوّر المصطلحات الموظفة لوصف المجال، حيث جرى تدريجيًا تكريس مصطلح «تعليمية التعدد اللغوي» (DDP) ، كما تؤكده بعض المحطات البارزة التي تمثل علامات دالة في مسار جمعيتنا:

- قبل ثلاثين عامًا (1989) تم تأسيس جمعية الباحثين والأساتذة المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية، في سياق تراكمي من المبادرات العلمية، من أبرزها ندوة 1987 المعنونة: «تعليمية اللغات أم تعليمية لغة؟»، التي شكّلت محطة مفصلية في بلورة هوية الحقل.
- منذ عشرين عامًا (1998) نُشرت أعمال تكريمية مخصَّصة للويز دابان بعنوان: "من تعليمية اللغات إلى تعليمية التعدد اللغوي" (Billiez, dir., 1998).
- منذ عشر سنوات (2008) افتُتح مؤتمر الجمعية المنعقد في مدينة ستراسبورغ بمحاضرة ألقتها دومينيك ماكير بعنوان: من تعليمية اللغات إلى تعليمية التعدد اللغوي؟ تأملات في البحث.(2008)

لقد أعاد التطور المصطلحي، ولا سيما بروز مصطلح «تعليمية التعدد اللغوي» ، طرح إشكالية العلاقة بين تعليمية اللغة (مفرد) وتعليمية اللغات (جمع). ومن ثم، وبمناسبة مرور ثلاثين عامًا على تأسيس الجمعية التي اضطلعت بدور بارز في هذا المجال، بدا من المهم استئناف التفكير في الموضوع ضمن سياق علمي ومهني واجتماعي عرف تحولات عميقة، بغية إعادة مساءلة الروابط بين هذه المصطلحات المختلفة واستجلاء انعكاساتها. ولا يتعلق الأمر هنا بمساءلة مفهوم التعدد اللغوي في حد ذاته، بقدر ما يهدف إلى تحليل مصطلح تعليمية التعدد اللغوي وتطوراته الأخيرة، إذ نرى أن تاريخ هذه التسميات وما تشير إليه يكشف بجلاء عن رهانات وخيارات اتخذت في مراحل متعددة من مسار تعليمية اللغات.

في مستهلّ القول، لا بدّ من تقديم توضيحين:

- إنّ المراحل المختلفة المحددة هنا ترتبط أساسًا بأوروبا وبالأبحاث الخاصة بتعليمية اللغة الفرنسية، وهي لا تتطابق بالضرورة مع ما هو قائم على ضفتي المحيط الأطلسي، ولا مع مختلف الفضاءات اللسانية البحثية.(Besse, 1997)
- تعدّ الملاحظات الآتية أقرب إلى محاولة استكشافية منها إلى عرض تاريخي شامل ومنهجي، نظرًا لضيق الحيّز المتاح لتفصيلها.

تعليمية اللغات وتعليمية التعدد اللغوي

تميّزت سنوات الألفين، في مجال تعليمية اللغات (على الأقل في السياق الأوروبي)، بنوع من التفاؤل. فقد برز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات[15] (CECRL)أداةً شمولية تتيح اعتماد توجهات مشتركة؛ كما بدا أن الكفاءة التعددية اللغوية مؤهلة لتجديد تعليم/تعلّم اللغات والبحوث المرتبطة به، وأن ثمة شبهَ إجماع[16] يتشكّل آنذاك على بعض المبادئ الأساسية (مثل: أخذ المكتسبات اللغوية السابقة بعين الاعتبار؛ تداول مدبَّر للغات داخل الصف؛ فكّ الحواجز بين اللغات بعضها ⫗ عن بعض وبين اللغات وبقية التخصصات؛ المناهج المندمجة، إلخ). وقد بدا مصطلح تعليمية التعدد اللغوي (DDP) آنذاك مناسبًا للتعبير عن هذه

التوجهات.

وبالمقابل، طُرحت تعليمية اللغات (DDL) بوصفها قد «ركّزت حتى الآن أساسًا على تعلّم لغة أجنبية واحدة .(Castellotti, 2001: 167) «ومن ثمّ، فقد جرى إدخال مصطلح DDP في مواجهة تصوّر تجزيئي وتراكمي للغات ولتعليمياتها [17].

أما بخصوص العلاقة بين هذين المصطلحين، فقد وُصفت تارة بالتطور (Alarcão et al., 2009 ; Roulet, 1989)، وتارة بالانقلاب (Castellotti, 2001)، وأحيانًا بالثورة.(Huber, 2014) واستنادًا إلى تأملات مارسيليزي (Marcellesi) في علاقة اللسانيات باللسانيات الاجتماعية[18]، ذهب بعض الباحثين إلى حد اعتبار أنّ تعليمية التعدد اللغوي قد باتت تشمل في طياتها تعليمية اللغات، بل وربما تفضي إلى محوها.

> لا تُعَدّ تعليمية التعدد اللغوي مجرّد إضافة عرضية أو هامشية إلى تعليمية اللغات، بل هي مقاربة شاملة لمجمل هذا الحقل، إذ تستوعب مختلف المساعي الرامية إلى تنمية الكفاءات في كل لغة على حدة. ومن هذا المنطلق، يرى Candelier و(2013: 212) Castellotti أنه إذا كانت الكفاءة التعددية في جوهرها شاملة وعالمية، فإنه من المشروع اعتبار أنه لا وجود لتعليمية حقيقية للغات دون تعليمية للتعدد اللغوي، ومن ثم فإن تعليمية التعدد اللغوي هي في الواقع التعليمية الأصيلة للغات.

لقد تطورت دلالة مصطلح "تعليمية التعدد اللغوي" خلال العشرين سنة الماضية؛ إذ ارتبط في بداياته بإسهامات اللسانيات الاجتماعية وأبحاث اكتساب اللغة بهدف التفكير في العلاقات بين اللغات المختلفة، وفيما يمكن أن يكون شاملا لها ومشتركًا فيما بينها في سياق تعليمها. غير أن هذا المصطلح اتجه تدريجيًا، منذ سنوات 2010، إلى أن يصبح مصطلحًا جامعًا يشمل مختلف الآليات والمقاربات التعليمية التعددية (بالمعنى القائم على إدماج عدة لغات)، مع إيلاء أهمية أكبر للبعد العابر للغات في التعليم (Candelier, 2008) .

لقد حظي مسار كسر الحواجز بين اللغات والمقاربات التعليمية بتأييد واسع خلال العقدين الأخيرين، وكان ذلك وجيهًا في بعض جوانبه. غير أنّ تبنّي رؤية غير غائية لهذه التحولات يستدعي التساؤل عن الحقل الذي لم يعد هذا المسار يتيح التفكير فيه داخل مجالنا البحثي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى العودة إلى الأصول الأكاديمية لتأسيس هذا الحقل.

تاريخ الحقل و انعكاسات الاختيارات المتخذة

عندما تأسس حقل تعليمية اللغات في الأبحاث الفرنسية، كان الهدف الرئيس هو مواجهة ما سُمّي بالإفراط في الخصوصية (Candelier et Dabène, 1988) . ولم يكن المقصود بهذا النقد الحقل ذاته بقدر ما كان موجّهًا إلى علاقته باللسانيات، أي إلى حدوده الخارجية، في سياق السعي إلى بلورة اختصاص مستقلّ أكثر من التفكير في تنوعه الداخلي. وبعبارة أخرى، كانت تعليمية اللغات في بداياتها بمثابة "آلة حرب" (Galisson, 1980: 14) ضد اللسانيات التطبيقية، لا ضد تعليمية كل لغة على حدة. وقد ارتبط ذلك برغبة واضحة في التمايز عن لسانيات تطبيقية، وُصفت بالمبالغة في الطابع النظري وبالابتعاد عن واقع الممارسات الميدانية، الأمر الذي جعل من التدخل العملي مكوّناً تعريفياً أساسياً لتعليمية اللغات. غير أنّ النقد تغيّر لاحقاً حين صار موجّهاً إلى التقسيم القائم بين اللغات داخل تعليمية اللغات نفسها، إذ لم يعد مرتبطاً بعلاقتها باللسانيات التطبيقية، وإنما بخصوصيات تعليميات اللغات، التي عُدّت منفصلة ومعزولة بعضها عن بعض.

لقد أسهم إدخال مصطلح "تعليمية التعدد اللغوي"، ولا سيما التطور الذي طرأ على دلالته، في مرافقة، بل وفي إضفاء شرعية، لتأويل معيّن لـ«تعليمية اللغات» ، يُفهم فيه الجمع «اللغات» بوصفه يحيل بالضرورة إلى تجزئة أو فصل بينها، وهو ما يأتي مفهوم التعدد اللغوي ليمحوه أو يذوّبه. ونرى أنّ لهذا التصور انعكاسات بالغة الأثر وخطيرة النتائج، نلخّصها فيما يلي:

- يبدو أنّ «تعليمية اللغات» قد شهدت نوعًا من الذوبان في توجهات أوسع تميل إلى

الانشغال بقضايا التربية أكثر مما تنصرف إلى قضايا اللغة ذاتها[19]. ويُعزى ذلك، من جهة، إلى أنّ الأبحاث المنتمية إلى تعليمية التعدد اللغوي تظل مركَّزة بالأساس على الفضاءات المدرسية، ومن جهة أخرى، إلى أنّ تأكيدها على البعد العابر للحقول جعل موضوعاتها (مثل تكنولوجيا التعليم، والكفاءات، والدافعية، والشعور بالفعالية الذاتية...) تُعالج في المقام الأول بمنظور تكويني عام، ثم يُنظر لاحقًا في إمكانية تكييفها مع مجال تعليم اللغات. وهو ما قد يدفع أحيانًا إلى التساؤل عما إذا كانت تعليمية اللغات في سبيلها إلى التحول إلى تعليمية عامة، تُطبَّق بشكل ثانوي أو اختياري على اللغات (انظر Besse, 1997). ولا شك أنّ لهذه الأبحاث مشروعيتها، غير أنّ هيمنتها الراهنة تميل إلى حجب الطابع الخاص الذي يميز تعليمية اللغات عن غيرها من التعليميّات، والمتمثل، أولًا، في أنها تسعى إلى جعل ممارسات لسانية قابلة للتعليم رغم إمكانية اكتسابها تلقائيًا دون معلم (Besse, 1997: 10). وثانيًا، في أنّ اللغات[20] تشكّل الأساس الذي يقوم عليه كياننا الإنساني. وبناء على ذلك، يمكن القول اختصارًا إن تعلّم/تعليم لغة هو خوض تجربة وجودية ومواجهة مع نمط معيّن من الوجود في العالم، في حين أنّ تعلّم/تعليم لغة أجنبية يمثل خوض تجربة وجودية أخرى ومواجهة مع نمط مختلف من أنماط الكينونة الإنسانية.

- يلاحظ في تعليمية اللغات نوع من إغفال للبعد الإبستمولوجي والتاريخي لصالح التركيز على التدخل وحده. ففي ثمانينيات القرن الماضي، حين جرى تأكيد التدخل البيداغوجي بوصفه خاصية إبستمولوجية ‡ للتعليمية، كان الهدف تمييزها عن اللسانيات التطبيقية. أما في السياق الراهن، فقد استُبقي هذا البعد، وصار يُعدّ معيارًا لجودة البحث، لكنه انفصل عن الإطار التاريخي الذي أضفى عليه أهميته، إذ لم تعد قضايا هذا الحقل تُستعاد في ضوء التحولات السياسية والعلمية الراهنة. وهذه التحولات عميقة، من أبرزها منح صفة الخبير للباحثين على نحو متزايد، واعتماد تمويل البحوث أساسًا على طلبات المشاريع التي يُشترط فيها إظهار الجدوى الاجتماعية المباشرة (تحت مسميات مثل «التثمين» أو «الأثر والانعكاسات الاجتماعية»)، إلى جانب امتداد منطق التدخل إلى مجمل العلوم الإنسانية والاجتماعية بما فيها العلوم اللسانية[21]. وبناءً عليه، فرغم أنّ تعليمية اللغات تظل، ويجب أن تظل، اختصاصًا ذا بعد تدخلي لا ينفصل عن قضايا التعليم والتعلّم، فإنّ الحاجة قائمة اليوم إلى إعادة مساءلة مكانة هذا التدخل ووضعه ضمن البحوث

برؤية نقدية وتأملية (Castellotti وآخرون، 2017).

شيء من التأمل النقدي في حقل بحثنا:

لا يروم بحثنا هنا تحديد ما إذا كان مفهوم تعليمية التعدد اللغوي يظل في حد ذاته مفهومًا ملائمًا، إذ أن مثل هذا الطرح يفتقر إلى جدوى حقيقية، وإنما يسعى بالأحرى إلى المساءلة عن أصول هذا المفهوم وجذوره قصد التفكير - عبر الممارسة التأملية - في حاضرنا ومستقبلنا. بيد أنّ ما يثير الإشكال هو ذوبان البعد اللساني داخل مفهوم تعليمية التعدد اللغوي، ولا سيما في تطوراته الأخيرة، إذ يؤدي الإفراط في التركيز على البعد العابر للغات وعلى العمليات والتقنيات المشتركة في تعليمها، إلى تجانس تعليم/تعلم اللغات وإفراغها من عنصر الغيرية [i] الذي يشكّل جوهرها. فالانخراط في تعلّم أو تعليم لغة أجنبية يعني، في جوهره، خوض تجربة مواجهة مع رؤية أخرى للعالم. ومن ثمّ، فإن الأولوية ينبغي أن تُعطى للتساؤل حول طبيعة العلاقات، الفردية والجماعية، التي يقيمها الأشخاص مع هذه اللغات ومع غيرها من اللغات التي تنتمي إلى ذواتهم؛ أي " لماذا وكيف" يصنعون المعنى عبر تلك اللغات الأخرى، وما طبيعة الروابط التي ينسجونها مع "آخرين في اللغة" (Dabène, 2010). وهذا السؤال، الذي يظل في عمقه سؤالًا لسانيًا بامتياز، هو اليوم سؤال مُهمَّش في بحوث تعليمية اللغات، بل قد يمكن التساؤل عمّا إذا كان قد طُرح أصلًا بمثل هذه الصيغة.

إنّ المشروع ذاته المتعلق بتعليمية اللغات هو ما يصير هنا موضع تساؤل؛ فإذا كانت تعليمية التعدد اللغوي، عبر تعريفها في مقابل تعليمية اللغات، قد أسهمت تدريجيًا في ترسيخ فكرة أنّ وظيفة تعليمية اللغات تتمثل أساسًا في جمع تعليميّات اللغات المستقلة بعضها عن بعض، فإنّ الوقت قد حان لإعادة تأكيد المشروع الأصلي لتعليمية اللغات في مواجهة هذا التصور. والسؤال المطروح:

هل تتمثل غاية تعليمية اللغات في جمع تعليميّات اللغات (كالإنجليزية

والفرنسية)، أم في مساءلة العلاقات والاتصالات القائمة بينها ضمن أطر تعليمية منسقة، ومتكيفة، ومتكاملة أو تعددية؟ ومن هذا المنظور، ورغم إمكان استشراف معنى التربية التعددية اللغوية، فإن إضفاء الاتساق على مفهوم «تعليمية التعدد اللغوي» وتحديد موقعه داخل البناء الإبستمولوجي يبدو أمرًا أقل وضوحًا .(Chiss, 2010: 39)

وعليه، ولاسيما بالنظر إلى الرهانات الاجتماعية والسياسية الراهنة والمستقبلية، تبرز ضرورة التفكير في اللغات وتعليمية اللغات وعلم تعليم اللغات (Galisson, 1986) في ضوء التنوع:

- تُعرَّف اللغات انطلاقًا من التعددية، أي بالغيرية والتاريخ والتجربة؛
- تنبني تعليميتها على منظور تعددي لساني وثقافي، قوامه +طرح الأسئلة (على الذات وعلى الآخر) بصيغة العلاقات والتكاملات (Castellotti, 2001: 172).
- أما حقل تعليمية اللغات، فإنه، في أفق يسعى إلى تعددية أنماط البحث، يعيد التفكير في علاقتها بالفعل التدخلي، لتفسح المجال أمام أشكال أخرى من البحث لا تنحصر في إنتاج تطبيقات أو نتائج آنية مباشرة، ولا تقتصر على ممارسات أو سياقات محددة ومحصورة[22].

وماذا عن الجمعية الفرنسية للباحثين والمدرّسين في تعليمية اللغات

إن التحولات التي تم إبرازها هنا، بالنظر لما كان لها من انعكاسات على تصوّر اللغات وتعليمها وتعليميتها، فهي تمسّ أيضًا الجمعية والوضع الذي احتلته ضمن المشهد الجمعوي (والسياسي).

إنّ هناك انشغالًا معيّنًا بالتعددية اللغوية أصبح اليوم حاضرًا بشكل عابر للحقول في الجمعيات العاملة ضمن مجالنا. فالجمعيات المرتبطة بلغة بعينها قد انفتحت بدورها على لغات أخرى[23]، كما أُنشئت جمعيات جديدة مرتبطة بشكل مباشر وصريح بتعليمية تُوصَف بأنّها "تعليمية التعددية اللغوية". وعليه، فإذا كانت الجمعية (أو، على وجه التحديد، الأعضاء الذين عملوا فيها بنشاط) قد شكّلت

مصدر إلهام من خلال إسهامها الكبير في الترويج لتعليمية متحرّرة من التقسيمات ومُحرِّرة للغات في تفاعلها، فإنّها تجد نفسها، في الوقت ذاته، "ضحية نجاحها": فما هي المكانة التي يمكن أن تحتلها جمعية مثل جمعيتنا، التي اتخذت منذ نشأتها موقعًا في قلب التعددية والتقاطع والتداخل، في مشهد جمعوي أصبحت هذه الأبعاد فيه شائعة، لكنه في الوقت نفسه يشهد قدرًا متزايدًا من التخصّص القطاعي، بل والتخصص المفرط، الأمر الذي يعزّز تشرذمه؟[24].

ربما ببساطة، يمكنها أن تحتل المكانة المناسبة لها بمواصلة إحياء الجمعية باعتبارها فضاءً يُعزّز "اللقاءات والتبادلات بين المتخصصين في لغات وسياقات مختلفة، من أجل ترسيخ أسس تعليمية اللغات"، كما يذكّرنا بذلك البيان الحالي لجمعيتنا.

وربما أيضًا بالنظر إلى هذه اللقاءات وهذه التبادلات لا بوصفها ذات معنى فقط بسبب كثرتها، بل لأنّها تشكّل، في ذاتها ومن خلالها، تجربةَ تواصلٍ ومواجهة مع الآخر/الغيرية altéritaires بـ:

- أي باعتبارها نمطًا من أنماط العمل الجمعوي والتعاون فيما بين الجمعيات. ويتمثّل ذلك، من جهة، في إرساء أنماط عمل جمعوي (على مستوى المكتب التنفيذي، أو مجلة بحوث في تعليم اللغات والثقافات التابعة للجمعية، إلخ) تستثمر على نحو كامل تنوّع (ومن ثمّ غَيريّة) الانتماءات الجغرافية والثقافية واللغوية لكل فرد؛ ومن جهة أخرى، في العمل على إقامة هيكلة مرنة للجمعيات العاملة في مجالنا، بما يسهّل مثل هذه الخبرات في اللقاء والاحتكاك (انظر، على سبيل المثال، الجهد المبذول مع بعض الجمعيات الصديقة لتأسيس تكتل بين-جمعوي).
- بوصفها مبدأً محرِّكًا للبحث. ويقتضي ذلك دعمَ تفكّرٍ في التداولات المفهومية، وترجماتها، وما يحدث في فضاءات "الفوارق" (Jullien, 2012)، في إطار شكلٍ من أشكال تعليمية اللغات المترابطة (بالمعنى الذي أُعطي لهذا المصطلح في تيار"التاريخ المتصل"[25]). كما يقتضي أيضًا إطلاق مبادرات علمية وموجَّهة نحو الجمهور الواسع، تُركّز على النقاش بوصفه نمطًا من أنماط اللقاء والمواجهة (انظر على سبيل المثال: الخط العلمي لأيامنا المفاهيم موضع سؤال(NeQ) ، و"النقاش التشاركي" بين

الجمعيات[26]، أو حتى الخط التحريري لمجلتنا.

- بوصفها رهانًا ومجالًا للتعبئة السياسية والتدخّلية. ويتمثل الأمر هنا في تحفيز مبادرات تسعى إلى التأثير في النقاش (العمومي، والسياسي، والأكاديمي) ودعمها، كلما كانت مسألة التنوع مطروحة فيه. وتزداد أهمية هذا الانخراط اليوم على وجه الخصوص، نظرًا إلى كثرة الاعتداءات التي تطال التنوع (اللغوي، والثقافي، ومن ثمّ الإبستيمولوجي) سواء على المستوى الجامعي أو على المستوى النشري، على سبيل المثال. وهكذا، فقد شاركت الجمعية مؤخرًا (2019 و2020) في عدة مبادرات هدفت إلى التنديد بإجراءات حكومية تُهمل التنوع اللغوي أو تتعامل معه بسطحية، بل وتهدده أحيانًا[27]. وبالمثل، دعمت مجلتنا سنة 2019 البيان من أجل الاعتراف بمبدأ التنوع اللغوي والثقافي في البحوث المتعلقة باللغات، وهو بيان أبرز الروابط بين التنوع اللغوي وتعددية البحوث في العلوم الإنسانية، باعتباره رهانًا ديمقراطيًا جوهريًا [28].

ولأنّ الأمر بالنسبة إلى بقية القرن الحادي والعشرين قد يكون متعلّقًا بضخّ الحيوية في مفاهيم التعدد (-pluri) والتجاوز (-trans) والتداخل (-inter) عبر إعادة تشكيلها بـ"الغيرية (-alter)"؟ فإن جمعيتنا، لها كامل موقعها في هذا الرهان البحثي والمجتمعي.

الإحالات:

1. نوضّح أنّ مصطلح تعليمية اللغات (DDL) يُدرج، طيلة هذا المقال، البُعدَ الثقافي للغة.

2. في الأجزاء التي تتناول الاستخدامات الاصطلاحية، فإن المصطلحات المكتوبة بخط مائل تُحيل إلى استعمالها الذاتي .(autonymique) وفي هذه الحالة، تُستعمل عادةً دون أداة تعريف.

3. يودّ المؤلفون أن يتوجهوا بجزيل الشكر إلى مجلس إدارة جمعية الباحثين والأساتذة في تعليمية اللغات الأجنبية، وكذلك إلى ريتا كارول، فيرونيك كاستيلوتي و ديدييه دوروبيلار على قراءاتهم النقدية واقتراحاتهم.

4. دون أن نحسم هنا في الجدل الدائر حول مختلف طرائق صياغة هذا **التموضع.**

5. سواء استندت إلى وكالة إيراسموس +أو إلى المركز الأوروبي للغات الحية، فقد أسهمت المشاريع الدولية في توسيع أفق التفكير البحثي، مبرزةً أنّ البحث الفرنكوفوني له مكانته إلى جانب البحث المهيمن عليه بالإنجليزية. ويشهد النقاش حول النشر بالفرنسية على ذلك.

6. من الأمثلة على ذلك، بعض البنى المفهومية التي كانت موضوع نقاش، مثل :الفهم المتبادل (Blanche Benveniste, 1997; Dabène & Degache, 1996)، والتناوب اللغوي translanguaging (Garcia, 2009; Garcia & Wei, 2014)، والتبادل الثقافي transculturing (Baena, 2006; Narcy-Combes, 2019)، والتعدد اللغوي plurilanguaging (Lüdi, 2011)، والاستملاك appropriation (Castellotti, 2017)، وغيرها.

7. في الواقع، فإن القطبين المشار إليهما لا ينفصلان تمامًا في بحوث تعليمية اللغات، لا سيما في الدراسات التي تتجه نحو المنهج الكيفي و/أو التدخلي، إذ تستلزم بطبيعتها الربط بين هذين البعدين وتنسيقهما.

8. حتى وإن كانت هذه القضايا قد تُثير الجدل من جوانب أخرى.

9. انظر على سبيل المثال: تقرير EVOLANG، وتقرير Evascol، وإحصاءات 2019 الصادرة عن DEPP، وتقرير The Douglas Fir Groupلسنة 2016، إلخ.

10. يقترح الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) تنظيم الكفاءة البينية الثقافية في شبكات.(grilles)

11. كما دعمت ذلك أعمال المجلس الوطني لتقييم النظام المدرسي الفرنسي CNESCO – (2019).

12. من بينها: استخدام الوسائط الإعلامية، الأقسام المعكوسة/المقلوبة، الواقع الافتراضي، التنقلات(mobilités) ، البيداغوجيات التعاونية، المقاربات الحسّية/الفنية، دفاتر التعلم، وغيرها.

13. انظر على سبيل المثال: العدد 17-2 من مجلة بحوث في تعليم اللغات والثقافات، الذي أشرف على تنسيقه ميغيل-أديسو وثامين.(2020)

14. انظر على سبيل المثال: الأعمال في التعلم القائم على المهام / task based learning – المقاربة بالمهام، أو حول التناوب اللغوي / translanguaging – الكفاءة التعددية اللغوية.

15. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (مجلس أوروبا، 2001).

16. وهو لا يستبعد وجود أصوات نقدية (Véronique, 2008) ؛ أو (Maurer, 2011) ، على سبيل المثال لا الحصر.

17. بطبيعة الحال، فهذه ليست هي العلة الوحيدة: إذ تنخرط تعليمية التعدد اللغوي (DDP)أيضًا في منظور إثبات وترويج مزدوج: من جهة سياسة تربوية أوروبية وقيمها المصاحبة، ومن جهة أخرى مفهوم الكفاءة التعددية اللغوية والبينية الثقافية كما طُوِّر خصوصًا من خلال الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.(CECRL)

18. للتذكير: «إذا كانت اللغة أمرًا اجتماعيًا بامتياز، أفلا يحق لنا أن نُقدّر أنه لا توجد لسانيات حقيقية بدون لسانيات اجتماعية، ومن ثَمّ فإن اللسانيات الاجتماعية هي اللسانيات الحقيقية (Marcellesi, 2003 dans Candelier et Castellotti, 2013: 212)، . هذا التشبيه بين لسانيات/ لسانيات اجتماعية وتعليمية اللغات/(DDL) تعليمية التعدد اللغوي (DDP) يستحق فعلًا أن يُدرس، لكن ليس هذا محل النقاش هنا.

19. ومن الواضح أنّ هذا التطور يرتبط بحزمة من الأسباب المتعددة (البنية الأكاديمية للجامعات الأجنبية حيث تُدرج تعليمية اللغات غالبًا في كليات التربية؛ التطور المؤسساتي

لهيئات تكوين معلمي التعليم الوطني في فرنسا؛ هيمنة - وأحيانًا سطوة - البراديغم البراغماتي في العلوم الإنسانية والاجتماعية وبالأخص في تعليمية اللغات، إلخ). وليس قصدنا هنا تجاوز هذه الأسباب، بل التفكير، في ظلها، فيما يجعل تطور مجالنا البحثي، وبخاصة تطور ما يُعرف بتعليمية التعدد اللغوي ممكنًا ومشروعًا و/أو داعمًا.

20. أو، بتعبير أدق، ما يسميه دو روبيلار « le L » (2008) لتفادي الفصل المسبق بين اللغة، واللغات، والخطاب.

21. أنظر على سبيل المثال: اليوم الدراسي الذي نظمته سنة 2018 الجمعية الفرنسية للسانيات التطبيقية AFLA (وهي جمعية صديقة لجمعيتنا)، بعنوان: 'الاستجابة لحاجات المجتمع بعلوم اللغة".

22. أنظر أيضًا عددًا وافرًا من الأعمال المؤسسة للمجال، التي لم تعتمد على مدونات (corpus)أو ملاحظات صفية أو عمل ميداني، وإنما على تفكير مرتكز من جهة على تجربة شاملة، ومن جهة أخرى على "نوع من الموسوعية التي لم تعد [اليوم] رائجة" (Besse, 1997: 9).

23. أنظر على سبيل المثال: الندوة التي نظمتها سنة 2008 الجمعية الدولية لتاريخ الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية Sihfles، وهي جمعية كانت في الأصل معنية بتاريخ تعليم الفرنسية لغةً أجنبية، بعنوان: "اللغات فيما بينها" في سياقات ومواقف التعليم في أوروبا، من القرن السادس عشر حتى مطلع القرن العشرين: وساطات، تداولات، مقارنات.

24. انظر: نشأة جمعيات متخصصة منذ سنوات 2000 في موضوعات أو مقاربات تعليمية محددة (التعليم الثنائي/التعددي، الفهم المتبادل، المقاربات التعددية، مثلًا)، وهو ما يشكّل قطيعة مع أنماط التجزئة و/أو النزعة التكاملية التي سادت العقود السابقة.

25. يسعى تيار التاريخ المتصل إلى تجاوز التجزيئات (وخاصة منها القومية/الدولية) للتركيز على ديناميات التداول والهجنات المتبادلة، قصد إبراز تعددية السيرورات التاريخية والروايات التأريخية. إنه مسعى يستثمر الغيرية (altérité) للتساؤل عن فهمنا للآخرين، وبالتالي لفهم ذواتنا، حيث تشكّل مواجهة الفهم المتبادل مبدأً ومنهجًا للبحث والتفكير.

26. بالاشتراك مع جمعيتين أخريين(Asdifle et Transit Lingua) ، نظمت جمعيتنا في يونيو 2019 «نقاشًا تشاركيًا» في السؤال التالي: «ما الدور الذي يمكن أن تضطلع به اللغات في

المجتمعات المعولمة داخل أوروبا الهشّة؟». ولم يُعط هذا النقاش الأولوية للتبادل العلمي البحت، بل سعى إلى «إطلاق حدث يُعدّ أداة ديمقراطية تشاركية، يتيح تعزيز تفكير جماعي منطلق من تجارب ومشاريع متباينة». لمزيد من التفاصيل، أنظر
: https://asdifle.com/debat-participatif-14-et-15-juin/

27. راجع، على سبيل المثال، الرسالة الموجّهة إلى وزارة التعليم العالي والابتكار، ووزارة التربية الوطنية، ووزارة الشؤون الخارجية بخصوص شهادة الكفاءة في التدريس في الخارج (Capefe).راجع أيضًا الدعم المقدم لمبادرات مختلفة تتعلق بالطعن في مرسوم وزاري يفرض شهادة في اللغة الإنجليزية من أجل اعتماد بعض شهادات التعليم العالي (حول هذه النقاط المختلفة، أنظر موقعAcedle :

https://acedle.org/debats-autour-des-langues/

28. فيما يتعلق بالنقاط المختلفة التي تمت مناقشتها في هذا الجرد، راجع موقع الجمعية : https://acedle.org/

تعليقات المترجم:

i - تشير كلمة الغيرية altérité إلى كل ما يتصل بـ الاختلاف والغيرية، أي ما يعبّر عن وجود الآخر بوصفه مختلفًا، وعن التجربة الناتجة عن اللقاء أو المواجهة مع هذا الآخر. عندما يقال *expériences altéritaires*، فالمقصود: تجارب قائمة على الاحتكاك بالآخر، والتعامل مع الاختلاف، والاعتراف بالتنوع.

ii - في مجال التعليم، تُعدّ ال praxéologie تخصصًا نظريًا ومنهجيًا وتجريبيًا يُركّز على "بناء المعرفة العملية المُثبتة بالتجربة، والمُنمذجة، وعليه فهي القابلة للنقل والاستخدام من قِبَل الآخرين" (كريستيان موريل، 2000). ولذلك، فإن هدفها الرئيسي هو مجموعة العمليات والإجراءات التي تُشكّل أفعالًا تربوية تهدف إلى تغيير العلاقات الاجتماعية والأفراد المشاركين فيها بفعالية.

iii- اخترت ترجمة مصطلح paradigme، بمصطلح النسق بالرغم من أن كثيرا من المختصين يترجمونه بتقنية التعريب براديغم.

iv - هناك اختلاف بين المترجمين والمختصين في ترجمة مصطلح didactique، فهناك من

يترجمه ديداكتيك باستعمال تقنية التعريب وهناك من يفضل ترجمته التعليمية، وقد اخترت في هذا المقال استعمال مصطلح التعليمية، وهو ما اتفقنا عليه في المجمع الجزائري للغة العربية.

٧- جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية (Acedle) هي جمعية دولية أُسست سنة 1989 برئاسة لويز دابين، بهدف تعزيز التبادل بين تعليمية مختلف اللغات، ومن ثَمّ النهوض بتعليمية اللغات من منظور تعددي، سواء في أبعادها البحثية أو التطبيقية. يعمل أعضاؤها في تعليمية عدد كبير من اللغات الأجنبية داخل كليات اللغات، وكليات علوم التربية، وأيضًا في المدارس العليا للتدريس والتكوين. ويتوزع أعضاؤها في فرنسا، وكذلك في عدة بلدان أوروبية وغير أوروبية: الجزائر، ألمانيا، أستراليا، بلجيكا، كندا، إسبانيا، اليونان، إيطاليا، بولندا، البرتغال، سويسرا، وغيرها. ورغم أن الجمعية قائمة في فرنسا، وتعتمد أساسًا على اللغة الفرنسية، فإنها ترحّب بجميع اللغات. وتتمثل مهمتها فيما يلي:

النهوض بتعليمية اللغات بوصفها مجالًا بحثيًا، في بُعديه العلمي والتطبيقي، والاسهام في تطوير البحث، خصوصًا عبر تشجيع التواصل بين الباحثين الفرنسيين والأجانب، ودعم نشر نتائج الأبحاث، وضمان علاقة قوية ومتبادلة بين البحث والمجتمع، خاصة في مختلف ميادين التكوين، وتعزيز الروابط بين البحث والتكوين الأساس والمستمر للمدرّسين، ولا سيما مدرّسي اللغات، عبر السعي إلى إدماج أفضل لتعليمية اللغات في برامج التكوين، وتطوير التكوين (أو التكوين المستمر) للمدرّسين أثناء مزاولتهم لمهنتهم، والسهر على تمثيل المجال وإبراز راهنية البحث لدى الهيئات والمؤسسات المعنية.

قائمة المراجع:

Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit-Manuscrit.com.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck, 27-52.

Alarcão I., Andrade, I., Araúro et Sá, M.-H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique

de la langue à la didactique des langues, *RDLC,* 6-1. Disponible à : https://journals.openedition.org/rdlc/1997 (consulté le 27/04/2020).

Baena, R. (dir.) (2006). Transculturing Auto/biography: Forms of Life Writing. New York: Routledge.

Barkhuizen, G. (2007). A narrative approach to exploring context in language teaching, *ELT journal*, *62*(3), 231-239.

Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. Disponible à : http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/ (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39. Disponible à : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2017). « Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation ». Dans N. Décuré (dir.) Représentations et stéréotypes, *EDL*, 28, 115-136.

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, Paris 8.

Besse, H. (1997). D'une linguistique trop appliquée à une didactique des langues trop éclatée, *Enseignement du français au Japon*, 26, 1-14.

Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal, CDL-LIDILEM.

Blanche-Benveniste, C. & Vali, A. (coord.) (1997). L'intercompréhension : le cas des

langues romanes*, Le Français dans le monde,* numéro spécial, janvier 1997.Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *RDLC*, 5-1, 65-90. Disponible à : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 (consulté le 27/04/2020).

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013) « Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s) ». Dans J. Simonin & S. Wharton (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions, 179-221.

Candelier, M. & Dabène, L. (1988). « Relations entre les didactiques de diverses langues ». Dans D. Lehmann (dir.) *La didactique des langues en face à face*. Paris : Éditions Hatier.

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Éditions Didier.

Castellotti, V. (2001). « Vers une didactique du plurilinguisme ». Dans M. Marquilló Larruy (dir.) Question d'épistémologie *en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). Les Cahiers FORREL*, n° 15. Poitiers : Presses Universitaires, 167-172.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire, *Babylonia*, 9-33. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390225/ (consulté le 24/04/2020).

Castellotti V., Huver E. & Leconte F. (2017). « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions ». Dans : J.-C. Beacco *et al.* (dirs.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherch*e, De Gruyter Mouton. Disponible à : https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-058/9783110477498-058.pdf (consulté le 27/04/2020).

Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M., 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve.

Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? *Recherches et application – Le français dans le monde*, n° 48. 37-45.

CNESCO (2019). *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco. Disponible à : http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/ (consulté le 24/04/2020).

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE, collection Références

Dabène, L. & Degache, C. (dirs.) (1996). Comprendre les langues voisines, *ELA*, 104.

Debono, M. (2010). Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique. Thèse de doctorat, Université de Tours.

Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie..., *Journal des anthropologues*, n° 126-127, http://journals.openedition.org/jda/5553 (consulté le 02 mai 2020).

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & DcDonough, K. (2018). Rethinking Connections between research and practice in Education: A Conceptual Framework, *Educational Researcher*, vol. 47/4, 235-245.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères, *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.

Galisson, R. (1980). SOS. - Didactique des langues étrangères en danger. Dans : Besse, H. et Galisson, R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : Clé International, 8-27

Gaonac'h, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, Paris : Hachette Éducation. García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: Blackwell.

Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, Palgrave Pivot, 46-62.

Huber, J. (2014). « Language didactics under construction ». Dans : Troncy C., *et al.* (dirs.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.

Lorilleux, J. & Huver, E. (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs, Introduction, *RDLC*, 15-3. Disponible à : http://journals.openedition.org/rdlc/3224 (consulté le 24/04/2020). Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme, Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 2011, vol. 53, 47-64.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *RDLC*, 17-1.

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche, *RDLC*, 2008-5. Disponible à : https://journals.openedition.org/rdlc/6245 (Consulté le 24/04/2020)

Martinez, P. (2018). *Un Regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. http://eac.ac/books/9782813002839 (consulté le 24/04/2020).

Maurer, B. (2011). Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (dirs.) (2020). Introduction, Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes, *RDLC*, 17-1.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Éditions Didier.

Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle, *neofilolog*, juin 2019, 353-371.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Éditions Didier.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langue, *Langue française,* 82, 3-7. Disponible à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376 (consulté le 27/04/2020).

Véronique, G.-D. (2008). « Questions à une didactique de la pluralité des langues ». Dans : M.-A. Mochet *et al.* (dirs.). *Plurilinguisme* et apprentissage. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS Éditions, 49-58.

Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingual and multilingual research. Dans Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dirs.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Malden: Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 26-52.

التعريف بالمؤلفتين:

* **إيمانويل هوفر (Emmanuelle Huver)** باحثة في مجال تعليم اللغات وتعلمها، ولا سيما اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، في جامعة فرانسوا رابليه بمدينة تور (فرنسا). تعمل على قضايا تقييم الكفاءات اللغوية، ونشر اللغة الفرنسية في الخارج، والاندماج اللغوي والثقافي للمهاجرين، إضافة إلى تكوين المعلّمين. وهي تتناول هذه المواضيع بشكل خاص من زاوية التعددية اللغوية (أي التنوع اللغوي والثقافي) وما يترتب عليها من نتائج.

* **دومينيك ماكير (Dominique Macaire)** أستاذة جامعية. تُدرّس في المدرسة العليا للبيداغوجيا والتربية (ESPÉ) بجامعة لورين. وهي أيضًا مديرة مدرسة الدكتوراه ستانيسلاس (في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية). ترتكز أبحاثها على التعددية اللغوية وتعليم الأطفال، والمقاربات البين-ثقافية، والتعليم الرسمي/غير الرسمي، إضافة إلى تكوين المعلّمين وعلم تعليم اللغات بصفة عامة.

ملخص المقال:

يقترح هذا الإسهام التساؤل عن المؤهلات، والتصنيفات، والتسميات التي تحدّد نطاق مجالنا، ولا سيما تلك المتعلقة بمصطلحات تعليمية اللغة، وتعليمية اللغات، وتعليمية التعددية اللغوية. وسندرس هذه المصطلحات من منظور البحث ومنظور التدخل، بوصفهما وجهين مكوِّنين للتعليمية. كما سنسعى إلى استجلاء النتائج المترتبة عن ذلك فيما يخصّ موقع جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية **Acedle** [٧] داخل الحقل الجمعوي. ولتحقيق هذا الهدف، سنعرض في البدء مفهوم التعددية اللغوية، ليس بوصفه مجرد إضافة إلى تعليمية اللغات، وإنما بوصفه عنصراً عابراً للبنية، ينعشها ويحوّلها. ثم سنتناول التسميات التي تُعرِّف مجالنا، وما يرتبط بها من رهانات، مع التركيز بوجه خاص على مصطلح

تعليمية التعددية اللغوية في تطوّراته وتشابكاته. وأخيراً، سنتساءل عمّا يمكن أن نستخلصه من هذه التأملات على صعيد البحث العلمي، ومن زاوية نظر جمعية الباحثين والأساتذة المتخصصين في تعليمية اللغات، جمعيتنا.

الكلمات الدالّة: تعليمية اللغات، تعليمية التعدّد اللغوي، التنوع، البحث.