الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

السّياسةُ اللّغويّةُ

البروفسور أنطوان طعمة

البروفسورة ايزابيل باسيل غراب

البروفسورة زهيدة درويش

البروفسور نادر سراج

البروفسورة مهى جرجور

البروفسور أحمد حافظ

البروفسورة رندة نابلسي

البروفسورة غادة عواضة

البروفسور غازي غيث

البروفسورة هبة شندب

البروفسور عباس زناتي

د. ريما بحّوث

د. روبير بيطار

د. حسين عبد الحليم

د. عفاف أبو سمرا

د. بولات أيوب

د. فيكتور خشان

د. لبنى نعمة

أ. سامية أبو حمد

أ. رانا جنبلاط

أ. بدرية الرفاعي

الخبير القانوني: القاضي غالب غانم

عن التفتيش التّربويّ

د. مريم رضا - أ. سيلين حجار - أ. غوى بشروش

أمينات سرّ اللجنة

ميشلين بافيط - سمر غندور - كيتا كفوري

منسقة اللجنة

أ. مارينا الشمّاس

الفِهرِس

	الصّفّحة
مستخلص الدّراسة	٥
المقدّمة	٧
السّياسة اللّغويّةُ: مفهومًا وتوصيفًا وأهدافًا وبدائل	٨
التّخطيطُ لتنفيذِ السّياسة اللّغويّةِ في المنهاجِ اللّبنانيّ	١٦
المرتكزاتُ الأساسيّةُ لتعليمِ اللّغات بوظائفِها المختلفة	١٩
الخاتمة	٢١

مُسْتخلَصُ الدّراسةِ

جاءَتْ هذه الورقةُ المُساندةُ للإطارِ الوطنيّ لمنهاجِ التّعليم العامّ ما قبلَ الجامعيّ موسومةً بعنوان» السّياسة اللّغويّة»، وهي تهدفُ إلى وضعِ سياسةٍ لغويّةٍ وطنيّةٍ ترعى التّنوّع اللّغويّ الّذي يُميّزُ لبنانَ عبرَ التّاريخِ. وقد تناولَتْ في هيكليّتِها العامّةِ مقدّمةٌ وثلاثةُ محاورَ وخاتمةٌ.

تطرّقَتِ المقدّمةُ إلى الحديثِ عنْ ماهيّةِ السّياسة اللّغويّةِ وأهدافِها ومبادئِها. واشتملَ المحورُ الأوّلُ على السّياسة اللّغويّةِ: مفهومًا وتوصيفًا وخِياراتٍ وبدائلَ، متوقّفًا عندَ نماذجِ السّياسة اللّغويّةِ عالميًّا ومنزلةِ اللّغات، وتشخيصِ الوضعِ اللّغويّ اللّبنانيّ وصولًا إلى تقديمِ الخِياراتِ والبدائلِ المنشودةِ من خلالِ اعتمادِ مقاربةٍ لسانيّةٍ اجتماعيّةٍ لإدارةِ التّعدّديّة اللّغويّة.

وعَرضَ المحورُ الثّاني التّخطيطَ لتنفيذِ السّياسة اللّغويّةِ في المنهاجِ اللّبنانيّ متناولًا السّياسة التّدخّليّةَ وتمكينَ المتعلّمِ منَ العربيّة الفصحى (تشمل المعاصرة ولغة التراث)، فضلًا عنِ التّنوّع اللّغويّ ودورِ التّقويمِ في التّخطيطِ.

أمّا المحورُ الثّالثُ فقد خُصّصَ للكلامِ على المُرتكزاتِ الأساسيّةِ لتعليمِ اللّغات بوظائِفِها المختلفةِ، والّتي تعتمدُ البنائيّةَ الاجتماعيّةَ نظريّةً للتّعلّمِ، مؤكّدةً دورَ الأدبِ في تدريسِ اللّغات، ومُشدّدةً على الأبعادِ المعرفيّةِ والعاطفيّةِ والثّقافيّةِ والتّفاعليّةِ في التّربيةِ، بالإضافةِ إلى الاستراتيجيّاتِ واستخدامِ تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ لدعمِ عمليّةِ التّعليم التّعلّم. وقد ذُيّلَتِ الورقةُ بخاتمةٍ تضمّنتْ جُملةً منَ النّتائجِ والتّوصياتِ.

التّعدّديّة اللّغويّةُ والعبورُ اللّغويّ مفهومانِ مِفتاحانِ في هذه الورقةِ، ولطالما عُدَّ لبنان مجتمعًا متعدّد اللّغات. وباستخدامِ العبور اللّغويّ في الصّفّ، أي العودة إلى لغة التّداول الاجتماعيّ للمتعلّمين لتسهيلِ عمليةِ التّعلّم والتّعليم منذُ رياض الاطفال، نضمنُ استيعابًا أقوى وأعمق للّغات، سواء أكانت لغة تعليم أم لغة أجنبية.

المُقدّمةُ

يُعدّ لبنان من الدّول الّتي تمتاز بالتّنوّع اللّغويّ، غير أنّه لا يوجد سياسة لغويّة واضحة المعالم ترعى هذا التّنوّع اللّغويّ وتنظّمه بشكل هادف ممّا يُؤثّر سلبًا في تعليم اللّغات وتعلّمها. لذا يُدرك صنّاع القرار أنّ الشّأن اللّغويّ شأن عامّ بالغ الأهميّة في حياة الأفراد بينهم، وفي حياة المجتمعات والأوطان وتماسكها. وتتعاظمُ أهميّة هذا الشّأن العامّ في حال التّعدّد اللّغويّ لارتباطه العميق بقضايا الهُويّة والانتماء وتكوين المواطنة السليمة، ولما له من أثرٍ في التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة وفي بناء مستقبل الأجيال الطّالعة. وبعد مرحلة طويلة من إهمال سياسة الشّأن اللّغويّ في المناهج التّربويّة اللّبنانيّة، برزَ حرص صنّاع القرار على تضمين المنهاج التّربويّ سياسة لغويّة معلنة ومتكاملة ترعى الشّأن اللّغويّ وتخطّط لتدخّلاتها فيه لحسن إدارته وازدهاره، أو لضبطه كلّما لزمَ الأمر.

تشملُ السّياسة اللّغويّة بمعناها الواسعِ التّداولَ اللّغويّ في الحياةِ العامّةِ الاجتماعيّةِ والاقتصاديّة ، إذ لها صفةٌ مُلزمةٌ تقضي بتعميمِ استخدامِ اللّغة الرسميَّة الجامعة في الأنشطةِ والمعاملاتِ كافّةً، وبضرورةِ أنْ يقتصرَ تحريرِ الوثائقِ الرّسميّة والمُذكّراتِ والسّجلّاتِ والمحاضرِ والعقودِ واللّافتاتِ وأسماءِ الشّركاتِ وبراءاتِ الاختراعِ والإعلاناتِ التّجاريّةِ بأشكالِها المتنوّعةِ على لغةِ الدّولةِ الرّسميّةِ.

أمّا السّياسة اللّغويّة، بمعناها المقصود في هذهِ الورقةِ المُساندةِ للإطار الوطنيّ، فتقتصر على ما يتّصلُ بالتّربيةِ والتّعليم لجهةِ تحديدِ مقامِ اللّغة العربيّة بوصفِها اللّغة الرّسميّة الوطنيّة ومقامِ اللّغات الاخرى ، وتنظيمِ شؤونِ استخدامِ كلّ من هذه اللّغات، والتّخطيطِ لتعلّمها بفاعليّةٍ، والحصولِ على الشّهاداتِ الرسميّةِ فيها، والإشرافِ على تنفيذِ التّخطيطِ المعتمدِ للحفاظِ على سلامةِ اللّغة العربيّة واختيارِ اللّغات الاخرى لتعلُّمِها و / أو التّعلُّمِ بها، وتوظيفِها في خدمةِ المتعلّمين والوطنِ والثّقافةِ العالميّة.

وتُرسمُ السّياسة اللّغويّة المقترحة استنادًا الى ما وردَ في الإطارِ الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاجِ التّعليم ما قبلَ الجامعيّ لتتوجّه إلى شركاء المشروع التّربويّ وإلى المعنيّين بالشّأن التّربويّ كافّة على اختلاف مراتبهم، بصورة أهدافٍ ومبادئَ واستراتيجيّاتٍ، ومن أبرزها:

- تكوينُ مُتعلّمٍ وطنيٍّ مُحافظٍ على قيمةِ تراثِه، مُتقنٍ للّغة العربيّة، لغتِه الأمّ، ومُنفتحٍ على العالميّةِ، ومُتمكّنٍ من لغةٍ أجنبيّةٍ ومُلّمٍ بأخرى.
- اعتمادُ مبدأ التّنوّع اللّغويّ الّذي «يُشكّلُ أحدَ أوجهِ الغنى الثّقافيّ في لبنانَ. لذا، يُولي المنهاجُ أهميّةً قصوى لتعليمِ اللّغات».
- اعتمادُ أُسسٍ تربويّةٍ تعليميّةٍ مُشتركةٍ لكلّ اللّغات، قائمةٍ على البنائيّةِ والنّمائيّةِ والتّواصليّة.
- تمكينُ المتعلّم من التّعلّم بشكلٍ فاعلٍ باللّغة العربيّة وباللّغات الأخرى كالإنكليزيّة و/ أو الفرنسيّة شفويًّا وكتابيًّا، ومن استخدامِ مختلفِ القنواتِ والأدواتِ التّواصليّة بما فيها تلك الّتي توفّرُها الإنترنت والتّقنيّاتُ الحديثةُ.

تتناولُ هذه الورقة المساندة ثلاثةَ محاورَ يجيب كلّ منها عن سؤال من الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالسّياسة اللّغويّة المقترحة مفهومًا وتوصيفاً وأهدافًا وبدائل؟
- أيّ تخطيط لتنفيذ السّياسة اللّغويّة في المنهاج اللّبنانيّ؟
- أيّ مرتكزات أساسيّة لسياسة تعليم اللّغات بوظائفها المختلفة؟

السّياسة اللّغويّةُ: مفهومًا وتوصيفًا وخِياراتٍ وبدائلَ

المفاهيمُ الأساسيّةُ للسّياسةِ اللّغويّةِ

تحيلُ السّياسة اللّغويّةُ إلى كلّ منَ التّوجهاتِ والمبادئِ والقيمِ والأهدافِ والغاياتِ والمقاصدِ الّتي تُوجّهُ العملَ حولَ اللّغات ذاتِ الحضورِ في بلدٍ ما (Calvet،٢٠١٧). ويوضعُ تخطيطُ هذه السّياسة اللّغويّةِ موضعَ التّنفيذِ منْ خلالِ سنّ قوانينَ تحيلُ إلى التّوجهاتِ الوطنيّةِ وإلى مَلْمَحِ المتعلّمينَ الخرّيجينَ الّذين أنهوا مساراتِهم المدرسيّةَ.

I. نماذجُ السّياسة اللّغويّة عالميًّا

أحصى (Leclerc، ٢٠١٩) تسعَ سياساتٍ لغويّةٍ قائمةٍ في العالمِ، نذكر منها:

سياسات الإدماج، السّياسات اللّاتدخليّة، السّياسات التّدخليّة الّتي من أبرز أهدافها تعزيز اللّغة الرّسميّة، السّياسات اللّغويّة الجهويّة، سياسات التّشريع القانونيّ التّفاضليّ، سياسات الثّنائيّة والتّعدّديّة اللّغويّة الرّسميّة.

يمكنُ أن يُبنى تصوّر السّياسة اللّغويّةِ على توجّهات تدخليّة مختلفة، نكتفي بالإشارة إلى اثنيْنِ منها:

١. التّوجّه التّدخليّ: يتألف من مكونيْنِ هما:

a. المطالبةُ الهُويّاتيّةُ، الّتي تتعلّق بشكل مباشر بلغاتِ التّداول الاجتماعيّ وبالهُويّة.

b. دراسةُ بيئةِ اللّغة، وتأخذُ على عاتقِها العمل على احترامِ الحقوقِ اللّغويّة العالميّة.

٢. التوجّه اللّيبراليّ: يُولي الأفضليّة للّغات الضّروريّةِ في سياقاتِ التّعلّم في المجالاتِ الاجتماعيّةِ والمهنيّة كلّها.و تتركُ الدّولةُ ديناميّةَ التّنافسِ مفتوحةً أمامَ الجماعاتِ اللّغويّةِ كي تقومَ بدورِها في عمليّةِ الاختيار.

II. منزلةُ اللّغات في العالمِ

لا يوجد تحديدٌ دقيقٌ لعددِ اللّغات في العالم، استنادًا إلى المراجع المختصّةِ، ومع ذلك، يمكنُ الإشارةُ إلى أنّها تتراوحُ بين ٦٠٠٠ و٨٠٠٠ لغة (UNESCO، ٢٠٢٣)، تعدُّ غالبيّتُها في مرحلةِ الخطرِ وتختلف منزلة اللّغات في العالم بين البلدان.

وعلى سبيل المثال، فاللّغة الرسميّةُ في دولةِ الإمارات العربيّة المتّحدة هي العربيّة الحديثةُ المعاصرةL'arabe standard moderne ويتعيّنُ على المدارسِ الرّسميّةِ متابعة البرنامج الوطنيّ النّموذجيّ؛ ما يعني أنّ العربيّة هي لغةُ التّعليم المعتمدة لكلّ الموادّ في المدارس الحكوميّة. وحدها الإنكليزيّة تُعلَّمُ كلغةٍ ثانيةٍ، وكلغةِ تدريسٍ للموادّ العلميّة والتّقنيّة في المدارس غير الحكوميّة.

كما أنّ الفرنسيّة تعدُّ لغةَ تعليمٍ وتواصلٍ في الأنظمة التّربويّةِ لـ ٣٦ دولة وحكومة في العالم (ومن ضمنها ٢٤ بلدًا تقع في مناطق أفريقيا – والمحيط الهنديّ والشّرق الأوسط)، وبموازاةِ لغات وطنيّة أخرى أو رسميّة مثل اللّغة العربيّة في بلدان المغرب؛ (اللّغة الفرنسيّة في العالم، OIF ٢٠٢٢) ثمّة ستّ لغات رسميّة معتمدة في الأمم المتّحدة هي: العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة والإسبانيّة والصّينيّة والرّوسيّة.

III. الازدواجيّةُ اللّغويّةُ

دراسات عدّة أعقبت مقالة Ferguson (١٩٥٩) مؤسّس نظريّة الازدواجيّة اللّغويّة. وعلى سبيل المثال، تحدّث أبو ربيعة (٢٠٠٠) عن تأثيرات التّعرّض للعربيّة الفصحى على القرائيّة في وضعيّة تتّسم بالازدواجيّة اللّغويّة. أمّا الصّبح وآخران (٢٠٠٥) فقد اقترحا حلولاً ممكنةً في ضوء التخّطيط اللّغويّ المرتكز على الاختلاف اللّغويّ النّاتج في اللّغة العربيّة عن الازدواجيّة اللّغويّة. Horn (٢٠١٥) تناول التّداعيات التّربويّة، وأشار إلى توقّعات مستقبليّة تتّصل بالازدواجيّة اللّغويّة في العالمِ العربيّ؛ (Shendi ٢٠١٩) نصح بالإقرار بالطّبيعة الازدواجيّة للّغة العربيّة وبدراستها من جديد لتحديد تأثيراتها وحدودها وللتّعامل معها والتّخفيف من نتائجها.

وموّلت مؤسّسة الملكة رانيا، دراسةً بعنوان: "تأثير ازدواجيّة اللّغة العربيّة على التّعليم والتّعلّم» (طَهَ وآخرون، ٢٠٢١). وبيّنت فيها تهافت الأفكار المسبقة الّتي تؤكّد أنّ للازدواجيّة تأثيراتٍ سلبيّةً على نتائج المتعلّمين في مادّة اللّغة العربيّة.

تشخيصُ الوضعِ اللّغويّ اللّبنانيّ

يستند هذا التّشخيص إلى الدّراسات الحديثة حول الوضع اللّغويّ في لبنان، فضلًا عن المسح الميدانيّ الإجرائيّ اللّغويّ، إضافة الى تحليل لغويّ للكتاب الرّسميّ لمادّة العلوم في الصّفّ الثّالث الأساسيّ الصّادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. أمّا مضامينُ الدّراسات فهي:

١. التّمثّلاتُ والممارساتُ اللّغويّةُ

على الرّغم من اعتماد التّعدّد اللّغويّ في المناهج الرّسميّة اللّبنانيّة ثلاث لغات (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ١٩٩٧)، للتّعلّم وجهات نظر مختلفة حول اللّغات داخل المجتمع، إذ تقوم العربيّة الفصحى والعربيّة المحكية بوظائف متنوّعة في لبنان. بينما تُعتمد الأولى في الإدارات الرّسميّة، ووسائل الإعلام، وفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، تشكّل الثّانية أداة التّعلّم المشتركة بين جميع اللّبنانيّين؛ فهي تُستعمل في الوضعيّات التّواصليّة غير الرّسميّة وعلى شبكات التّواصل الاجتماعيّ. فضلاً عن وجود أنواع عدّة من المحكيّات تختلفُ مناطقيًّا ومعجميًّا ونحويًّا وصوتيًّا.

وللّغة الفرنسيّة كما الإنكليزيّة مكانة مهمّة في مجالات مختلفة، بيْدَ أنّ اللّغة الإنكليزيّة توسّع انتشارُها بسبب العولمة واستخدامها على سبيل المثال في التّجارة الدّوليّة وفي المعرفة الرّقميّة، إلخ (قريقر-سرحان، ٢٠٢١)

وعلى أرض الواقع، يشكّل استعمال جميع لغات التّداول الاجتماعيّ والمزج بينها ظاهرة اجتماعيّة واسعة الانتشار في الأوساط الاجتماعيّة كلّها. (دمر، ٢٠١٧). تعكس هذه الممارسات اللّغويّة صورة المشهد اللّغويّ اللّبنانيّ، وقد تشكّل تعبيرًا عن تمايز اجتماعيّ، أو على العكس، عن شعور بعدم الأمان اللّغويّ (سويدي- شحود، ٢٠١٨).

٢. موادُّ التّدريسِ غيرُ اللّغويّةِ

أجريت دراسات عديدة حول استخدامِ لغات التّعليم في الصّفّ، وتبيّن أنّ معلّمي الموادّ غير اللّغويّة يستخدمون العبور اللّغويّ لمساعدة المتعلّمين على استيعاب الموادّ غير اللّغويّة (أنظر على سبيل المثال، سلوم وبوجوده، ٢٠٢٠، أمين وبدرالدين، ٢٠١٩. الجامعة اللّبنانيّة والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء وجهاز الإرشاد والتّوجيه بالشّراكة مع المعهد الفرنسيّ في لبنان و Wharton (٢٠٠٧- ٢٠١٧)، وغيرها). وتناولت دراسة سلوم وبوجوده (٢٠٢٠) استعمال العبور اللّغويّ (بين الإنكليزيّة والعربيّة) في المدارس اللّبنانيّة الرّسميّة والخاصّة، وتأثيره في الإدراك المفاهيميّ لدى المتعلّمين وعلى الوصول الى المعنى في الموادّ العلميّة.

وقد تمّ الاستنتاج في أغلب الأحيان أنّ المعلّمين في المدارس الرّسميّة يستخدمون أكثر من المعلّمين في المدارس الخاصّة العربيّة المحكيّة وذلك لأهداف مختلفة. وتبيّن أنّ المعلّمين في المدارس الخاصّة يكتفون باستخدام الإنكليزيّة على حساب تعلّم المفاهيم، لكنّ المزج بين الإنكليزيّة والعربيّة يؤدّي إلى تشويش ذهن المتعلّمين الّذين لديهم صعوبات في الإنكليزيّة. بناءً عليه، منَ المهمّ تصوّر برامج لإعداد معلّمي العلوم تتضمّن مقارباتٍ دامجةً لمحتوى الموادّ التّدريسيّة وللّغة (EMILE- CLIL) تعليم المواد من خلال الدّمج مع لغة أجنبيّة) وذلك استجابةً لاحتياجات المتعلّمينَ المختلفة في مجال اللّغات.

وفي هذا الضّعف في تعلّم الموادّ غير اللّغويّة انعكاس لضعف آخرَ في تعليم اللّغة نفسِها كما تشير الدّراسات الوطنيّة والدّوليّة.

٣. مستوى الأداءِ اللّغويّ للمتعلّمين

تعدُّ التّعدّديّة اللّغويّة مصدر غنى لعدد كبير من اللّبنانيّين، بيْدَ أنّ المستوى اللّغويّ للمتعلّمين غير كافٍ، كما تُبيّن الامتحانات الرّسميّة اللّبنانيّة، والاختبارات الدّوليّة واختبارات الدّخول إلى الجامعات. إنّ نتائج الامتحانات الرّسميّة ٢٠٢٠-٢٠٢١ تبدو مقلقة، في الغالب. فالمعدّل العامّ في اللّغة العربيّة تراوح بين ١٠,٩٠ و١١,٧٥ على ٢٠. وفي اللّغات الأجنبيّة، فالمعدّل العامّ يتراوح بين ٩,٣٤ و١٢,٥٨ على ٢٠ (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ٢٠٢٠-٢٠٢١).

في البرنامج الدّوليّ لمتابعة مكتسبات المتعلّمين (بيزا) كانت النّتائج غير مرضية أيضًا في العامين ٢٠١٥ و٢٠١٨. فقد حصل ٧٠٪ من المرشّحين على نتائج أدنى من المستوى الأساسيّ في فهم النّصوص المكتوبة. بينما وصلَ ٣٠٪ منهم إلى المستوى الأساسيّ. (نتائج بيزا ٢٠١٨، منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية). كما أنّ الأداء الإجماليّ للمتعلّمين اللّبنانيّين في القراءة، ضعيف، إذ إنّه أقلّ بـ ١٣٤ نقطة من المعدّل المعتمد في منظّمة التّعاون الاقتصاديّ للتّنمية، وأقلّ بـ ٥٨ نقطة من المعدّل في البلدان المشاركة من منطقة المتوسّط وشرق إفريقيا (التّقرير الوطنيّ، للمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٨).

أمّا على الصّعيد الجامعيّ، فقد بيّنت نتائج اختبارات الأهليّة لبعض الكلّيات في الجامعة اللّبنانيّة (الصّحافة وعلوم الاعلام، الإعلان والاتّصال التّسويقيّ، العلاقات العامّة واتّصال المؤسّسات، الآداب، التّربية وغيرها) أنّ المستوى اللّغويّ للطّلاب متدنٍّ، إذ إنّ المعدّلات تراوحت بين ٩ و١٢ في اللّغة العربيّة وبين ٨ و١١ في اللّغات الأجنبيّة (الجامعة اللّبنانيّة ٢٠٢١- ٢٠٢٣).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدّراسات حول السّياسة اللّغويّة قليلة، فضلًا عن أنّ ما توفّر لدينا من معلومات يدلّ على أنّ أغلب الأبحاث المنجزة في لبنان حول اللّغات الثّلاث يغلب عليها الطّابع النّظريّ. فنحن لا نعرف الكثير عن الممارسات اللّغويّة، وتحديدًا، لدى المعلّمين والمتعلّمين. ولا يزال العبور بين اللّغات، يشكّل منهجيّة حديثة العهد في لبنان. نتيجة لذلك، وبغية إجراء تشخيص أدقّ للوضع اللّغويّ في لبنان أُجريت بين شهري نيسان وأيّار ٢٠٢٣ دراسة ميدانيّة واستُخدمت فيها أدوات بحثيّة نوعيّة وكميّة تمّ تنفيذها على عيّنة تمثيليّة من أصحاب الشّأن التّربويّ .

I. تحليلُ اللّقاءاتِ (Focus group)

تشكّلت مجموعات تركيز لدى الفاعلين التّربويّين: ممثّلي الأقسام الأكاديميّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، التّفتيش التّربويّ في لبنان، جهاز الإرشاد والتّوجيه، مجموعة من المديرين والمعلّمين في المدارس الرّسميّة والخاصّة ومجموعة من أساتذة الجامعات. وقد تناولت هذه المجموعات أربعة مواضيع: الاحتياجات اللّغويّة، التّعامل مع اللّغات الموجودة، الممارسات اللّغويّة، الصّعوبات في تعلّم اللّغات والتّوقّعات المستقبليّة.

المحورُ الأوّلُ: الاحتياجاتُ اللّغويّةُ

ليست التّعدّديّة اللّغويّة خِياراً بل هي حقيقة واقعيّة في المشهد اللّغويّ اللّبنانيّ، هذا هو الاستنتاج الأوّل للمجموعات جميعها. للغات في المشهد اللّبنانيّ وظائف مختلفة، فهناك لغة للتّداول ولغة للتّعليم، ولغة لممارسة المهنة، ولغة لوسائل الإعلام والتّعلّم... لكنّ هذه التّعدّديّة اللّغويّة نخبويّة لا يتساوى فيها اللّبنانيّون. فهي تشكّل، من جهة، امتيازاً للمدارس المرموقة وللفئات الاجتماعيّة والثّقافيّة الميسورة، ومن جهة أخرى، تُولي الأفضليّة للّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة الوطنيّة.

المحورُ الثّاني: الممارساتُ اللّغويّةُ في التّعاملِ

تتّسم الممارسات اللّغويّة بالمزج بين اللّغات، لكنّ هذا التّعامل لا يحظى بإجماع المتداخلين. فبعضهم رأى في ذلك فعل استعلاء أو تعبيرًا عن نقص في التّمكّن من اللّغات، و بعضهم الآخر، لم يرَ في ذلك إلا انعكاسًا للهُويّة الثّقافيّة واللّغويّة للّبنانيّين. مع ذلك، من المستحسن تنظيم هذا المزج بين اللّغات وتأطيره واستثماره بطريقة ذكيّة في عمليّة التّعليم/التّعلّم لكي يصبح جسر عبور من لغة الى أخرى من جهة، وبين اللّغات والموادّ التّدريسيّة، من جهة أخرى.

المحورُ الثّالثُ: الصّعوباتُ في تعلّمِ اللّغات

إنّ المستوى اللّغويّ للمتعلّمين ضعيفٌ نسبيًّا سواء في الاستعمال الشّفهيّ أو الكتابيّ للّغة، وهذا في مختلف الحلقات التّعليميّة. وقد استعرضت المجموعات لائحة متعدّدة من العوامل، مثل عدم التّعرّض للّغات المختلفة في الفضاء العائليّ، الافتقار إلى الأنشطة اللّاصفيّة المتعدّدة اللّغات، التّخلّي عن القراءة لصالح ألعاب الفيديو، المناهج المثقلة القائمة على الفصل بين الموادّ والّتي تجاوزها الزّمن، الكتب المدرسيّة الّتي لا تتلاءم مع اهتمامات المتعلّمين، الموارد غير المتوفّرة، الخ... يضاف إلى ذلك الكفايات التّربويّة واللّغويّة الضّعيفة لعدد كبير من معلّمي اللّغات، والأوضاع الصّعبة الّتي يمارس فيها هؤلاء عملهم (نقص في الدّعم التّربويّ، الاضطرار لممارسة عدّة أعمال في الوقت نفسه) والنّقص في التّعاون بينهم. هذا الواقع يفضي إلى تعليم مُتشظٍّ للّغات يفتقر الى التّنسيق.

المحورُ الرّابعُ: التّوقّعاتُ المستقبليّةُ

انطلاقاً من الواقع على الأرض، تقدّم المستطلعون بتوصيات تهدف إلى تعزيز تعليم-تعلّم اللّغات بحيث يكون مفيداً وعمليًّا وتفاعليًّا، فيهيئ المتعلّمين للدّراسات الجامعيّة و/ أو للالتحاق بسوق العمل. ولتحقيق ذلك ينبغي التّفكير في ما يأتي:

- وضع مناهج تنشئ جسورًا بين اللّغات وموادّ التّدريس.

- تعزيز مكانة العربيّة الفصحى وإيلاؤها اهتمامًا خاصًّا على مستوى حجم الحصص التدريسيّة والأنشطة الصّفّيّة.

- التّفكير في بلورة طرائق تعليميّة سياقيّة للّغات / (تأخذ بالحسبان سياقات استعمالها).

- خلق بيئة ملائمة لتعلّم اللّغات من خلال وسائط التّواصل الاجتماعيّ ووسائل الإعلام والأعمال المسرحيّة والسّينما والوسائل الرّقميّة والتّلفزيون المدرسيّ.

- تعزيز أفضل للّغات في إطار عمليات التّقويم ورفع علامات تثقيل اللّغات.

- توظيف معلّمي لغات على مستوى عالٍ من الكفاءة والتّمكّن.

- تعزيز الشّراكات بين المدارس والمعاهد المحلّيّة والأجنبيّة.

خلاصة القول: إنَّ للتّعدّديّة اللّغويّة في لبنان إيجابيّات كثيرة، ومن المهمّ معرفة كيفيّة الاستفادة منها من خلال اعتماد تعليم لا يفاضل بين اللّغات. واستكمالاً لإدراك المكانة المهمّة للتّعدّديّة اللّغويّة، كان لا بدّ من إجراء دراسة واسعة ميدانيّة كميّة تتناول الممارسة العمليّة لوضعيّة اللّغات في لبنان. وكانت الاستبانة قد وجّهت عبر المركز التّربويّ للبحوث والانماء إلى مختلف شرائح المجتمع.

II. تحليلُ نتائجِ الاستبانة

بلغَ عددُ الّذين أجابوا عنِ الاستبانة ٤١٩ شخصًا في أيار/مايو ٢٠٢٣. وقد ملأها المستطلعون باللّغة العربيّة (٥٧٪) وباللّغة الفرنسيّة (٢٧,٥٪) وباللّغة الإنكليزيّة (١٥,٨٪).

١- ملامحُ المستطلعينَ

المستطلعون هم من الذّكور (٢٣,٤ ٪) والإناث (٧٦,٦٪)، والغالبيّة هي للإناث، وتتراوح أعمارهم بين ٤٠ و٤٩ سنة (٣٨,٩٪) و٣٠-٣٩ سنة (٢٧,٧٪). وقد حصلوا على شهادات في التّعليم العالي (ماستر ٤٢,٧٪)، والإجازة الجامعيّة (٣٤,٤٪) وحصلوا على التّعليم في المدارس الخاصّة غير المجانيّة (٧٣,١٪). ويعملون في مختلف القطاعات المهنيّة وفي قطاع التّعليم بشكل أساس (٦١,١٪).

٢- التّمثّلاتُ اللّغويّةُ

تُشكّلُ اللّغة العربيّة (٥٦,٣٪) واللّغة الفرنسيّة (٤٨,٢٪) لغة ثقافة بالمقارنة مع الإنكليزيّة (٣٤,٦٪) والعربيّة المحكيّة اللّبنانيّة (٢٤,١٪). وبالمقابل، رأى البعض أنّ العربيّة اللّبنانيّة هي لغة التّعلّم الأولى (٧٢,٥٪) ولغة التّداول الاجتماعيّ (٥٧,٥٪). أمّا اللّغة الفصحى فقد عدّتها نسبة قليلة من المستطلعين لغة العمل (٢٤,٦٪)، ولغة العلوم (١,٥٪)، ولغة التّكنولوجيا (٥٪). علاوة على ذلك، وُصفَتْ الفصحى بأنّها لغة صعبة التّعلّم (٨١٪)، وغير رائجة الاستعمال عالميًّا (١٤,٩٪). نسبة قليلة فقط رأت أنّها لغة المستقبل (١٦,٩٪) ويجب الحفاظ عليها ونقلها الى الأجيال القادمة (١١٪).

أمّا اللّغات الأرمنيّة والإسبانيّة والإيطاليّة والألمانيّة فقد تمّ ترتيبها في أدنى السّلّم مقارنة بالفرنسيّة والإنكليزيّة. فهاتانِ اللّغتانِ المتجذرتانِ تاريخيًّا في لبنان لا تزالانِ تتقاسمانِ المشهد اللّغويّ الاجتماعيّ بدرجات متفاوتة. وهما لغتا العلوم (الفرنسيّة ٥٥,٦٪)، الإنكليزيّة (٦٩,٥٪) ولغتا التّعليم (الفرنسيّة ٦٥,٦٪) والإنكليزيّة (٥٨,٧٪). لكن التّنافس شديد بين الفرنسيّة (٢٠,٥٪) والإنكليزيّة (٨٨,٣٪) .

وإذا كانت الفرنسيّة لغة للتّباهي الاجتماعيّ، فقد عدّت الإنكليزيّة لغة عملانيّة تجب المراهنة عليها. فهي لغة عالميّة (٨٩,٧٪) تجسّد المستقبل (٨٢,٦٪). وسهلة التّعلّم (٧٥,٧٪) وتستحقّ أنّ يتمّ نقلها إلى الأجيال الآتية (٧٧,٥٪).

ليس المتعلّم بلغات متعدّدة مهمّة سهلة بالنّسبة إلى المستطلعين، فالكثير منهم يرتاح للتّحدّث باللّبنانيّة (٥٧,٨٪) وبالفرنسيّة (٤٣,٥٪) أكثر ممّا يرتاح للتّحدّث بالفصحى (٣٨,٣٪) أو الإنكليزيّة (٣٥,٤٪). في المقابل، هم يعتزّون بالتّحدّث بالعربيّة(العربيّة اللّبنانيّة (٣٢,٨٪)، وبالفصحى (٣٠,٣٪)، أكثر ممّا يعتزّون بالتّحدّث بالفرنسيّة (٢١٪) أو الإنكليزيّة (١٩,٢٪).

تظهُر التّمثّلات اللّغويّة الّتي عبّرَ عنها المستطلعون اعترافاً بالعربيّة اللّبنانيّة كلغة تواصل وتداول اجتماعيّ، وكذلك أيضًا كلغة عملٍ تأتي في المرتبة الثّانية بعد الإنكليزيّة. أمّا الفصحى كما تمثّلت في الاستبانة فهي لغة غريبة على المتعلّم، وتجدُ صعوبةً في فرض نفسها بعد اثني عشر عامًا من التّعليم المدرسيّ. وعلى الرّغم من هيمنة الإنكليزيّة، تبقى الفرنسيّة لغة ملاذ، بشكل أساس، في التّعليم في بعض المناطق اللّبنانيّة.

٣- الممارساتُ اللّغويّةُ

العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة هي اللّغة الأكثر تداولاً داخل العائلة. فهي تستعمل للتّواصل مع الأب (٩٣,٥٪)، والأمّ (٩٣,٧٪)، والأُخوة والأخوات (٩١,٥٪)، والزّوج (٨٩,٨٪)، والأولاد (٨٦,٢٪)، والأصدقاء (٩٢,٨٪)، والزّملاء (٨٩,٥٪).

الفرنسيّة والإنكليزيّة تستعملان بشكل أكبر للتّواصل مع الأولاد (الفرنسيّة ٥٢,٢٪)، الإنكليزيّة (٤٩٪)، ومع الأب (الفرنسيّة ١٥,٤٪، الإنكليزيّة ١٨٪)، ومع الأمّ (الفرنسيّة ٢٦,١٪، الإنكليزيّة ٢٠,١٪)، ومع الأخوة والأخوات (الفرنسيّة ٣٤٪، الإنكليزيّة ٣٨,٨٪) أو مع الزّوج (الفرنسيّة ٢٥,٢٪، الإنكليزيّة ٢٨,٩٪).

في الوسط الجامعيّ والمهنيّ يأتي استعمال الفرنسيّة والإنكليزيّة في المرتبة الثّانية بعد العربيّة اللّبنانيّة مع رفاق الصّفّ (الفرنسيّة ٣٩,٢٪، الإنكليزيّة ٤١,٢٪) أو الزّملاء (الفرنسيّة ٤٦,١٪، الإنكليزيّة ٤٤,٤٪). أمّا في المحادثات اليوميّة في إطار الخدمات (المقاهي، المحالّ التّجاريّة...) فإنّ استخدام الفرنسيّة (٣٤,٦٪) والإنكليزيّة (٣٧٪) هو السّائد.

وعلى صعيد آخر، يجري تصفّح الإنترنت بشكل أساس باللّغات الأجنبيّة مع هيمنة للإنكليزيّة في الحالات الآتية:

- للتّسلية (الإنكليزيّة ٧٨,١٪)، الفرنسيّة (٥١٪)، الفصحى (٤٠,٩٪).

- لإجراء أبحاث (الإنكليزيّة ٧٩,٩٪)، الفرنسيّة (٥٩,٣٪)، الفصحى (٥١,٨٪).

- التّحادث عبر شبكات التّواصل الاجتماعيّ الإنكليزيّة (٦٦,٨٪)، العربيّة اللّبنانيّة (٥٩,٤٪)، الفرنسيّة (٤٦٪)، الفصحى (٣١,١٪)

- مشاهدة أفلام ومسلسلات (الإنكليزيّة ٧٠٪)، العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة (٦١,٨٪)، الفصحى (٣٦,٢٪)، الفرنسيّة (٣٥,٨٪).

في المقابل، تأتي العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة في المرتبة الأولى عند الاستماع للأغاني (٧٢,٣٪) تليها الإنكليزيّة (٦٣,٢٪)، التعلّم الفرنسيّة (٥٥,٧٪)، التعلّم الفصحى (٣٩٪). كذلك الأمر في ممارسة الأنشطة التّرفيهيّة العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة (٧٣,٦٪)، الإنكليزيّة (٤٩,٥٪)، الفرنسيّة(٣٩,٢٪)، الفصحى (٢٣,٩٪).

أمّا بالنّسبة إلى اللّغات الأخرى كالأرمنيّة والإيطاليّة والألمانيّة والإسبانيّة، فقد صرّح ٩٠٪ من الأشخاص المستطلعين أنّهم لا يستعملون أيًّا منها في النّشاطات المذكورة آنفًا.

تتيح ُهذه الممارسات اللّغويّة استخلاص الاستنتاجات الآتية من دون الادّعاء أنّها شاملة:

- العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة هي لغة التعلّم بامتياز في الحياة اليوميّة، كذلك فإنّ للإنكليزيّة والفرنسيّة مكانتها في عمليات التعلّم ، ولا سيّما مع الأولاد وفي النّشاطات المهنيّة. وتعكس رغبة المستطلعين في التعلّم مع أبنائهم باللّغات الأجنبيّة هاجس إعداد هؤلاء لمتابعة الدّراسات العليا وللخروج إلى سوق العمل.

- العلاقة المركّبة بين العربيّة اللّبنانيّة المحكيّة والفصحى، إذ يقتصر استخدام هذه الأخيرة على التّعبير الكتابيّ الّذي يتمّ التّعويض عن القصور في امتلاكه باللّجوء إلى اللّغات الأجنبيّة في بعض الحالات.

- تستعمل الإنكليزيّة للحصول على المعلومة، وللاستمتاع بأنواع التّرفيه.

٤- التّقويمُ اللّغويّ الذّاتيُّ

صرّح المستطلعون أنّهم يمتلكون المحكيّة اللّبنانيّة بشكل أفضل من العربيّة الفصحى ، وبلغَ مستوى امتلاك المحكيّة شفاهة (٩٤٪) وهي أعلى من نسبة امتلاك الفصحى (٧٠,٣٪). والاستنتاج نفسه نجده ينطبق على التّعبير الكتابيّ (المحكيّة اللّبنانيّة ٨٤,٤٪، الفصحى ٧٤٪). أمّا مستوى امتلاك اللّغات الأجنبيّة فيبقى أدنى من مستوى امتلاك العربيّة. مع ذلك، فإنّ مستوى امتلاك اللّغة الفرنسيّة شفاهةً (٥١,٣٪) هو أعلى من الإنكليزيّة (٤٠,٣٪)، وينطبق هذا الاستنتاج أيضًا على التّعبير الكتابيّ.

استنادًا الى ما وردَ أعلاه ، تبيّن لنا وجود تفاوت لافت بين الشّفهيّ والكتابيّ، إذ إنّ الغلبة فيها للكتابيّ لكون الشّفهيّ لا يُلحظ في الاختبارات المدرسيّة والرسميّة ، فضلاً عن أنّ الممارسات التّعلميّة تركّز على قياس التّحصيل الكتابيّ على حساب الشفهيّ.

٥- نقاط الضّعفِ ونقاطُ القوّةِ في تعليمِ تعلّمِ اللّغات في لبنانَ حسبَ المستطلعينَ

على الرّغم من أنّ المستطلعين أبدوا إعجابهم بالنّظام التّعليميّ اللّبنانيّ المرتكز على التّعليم المبكر للّغات الثلاث، فهم يبدون استياءهم من تعليم مأزوم، وذلك لأسباب عدّة منها:

- تهميش التّعبير الشفهيّ لصالح التّعبير الكتابيّ والقواعد.
- المناهج المثقلة والّتي تهدف إلى بناء «عقول محشوّة بالمعرفة».
- الإعداد غير الملائم للمعلّمين.
- نظام التّقويم التقليديّ.
- غياب البيئة الملائمة لتعلّم اللّغات في المناطق النّائية وعدم الممارسة العمليّة.

٦- توصياتُ المستطلعينَ

من أجل توفّر تعليم جيّد للجميع في مجال اللّغات، اقترحَ المستطلعون جملةً من التّدابير الّتي تتمحور حول المناهج وإعداد المعلّمين والبيئة المتعدّدة لغويًّا، ومنها:

- دمج تعليم اللّغات وموادّ التّدريس غير اللّغويّة.
- وضع مناهج تعليم تستلهم المقاربات التّعليميّة الحديثة وتأخذ بالحسبان السّياق اللّبنانيّ.
- خلق مِساحة ثقافيّة تتّسم بالتّعدّد اللّغويّ داخل المدارس (المقهى اللّغويّ، الأنشطة الفنيّة والرّياضيّة، ورشات الكتابة والمحادثة...).
- تعليم اللّغات الأجنبيّة لغير النّاطقين بها.
- تنفيذ خطّة للمطالعة باللّغات الثّلاث.
- استعمال موارد مختلفة من ضمنها الموارد الرّقميّة.
- تعزيز مهنة التّعليم.
- توعية الأهل بأهميّة اللّغات وليس فقط بالموادّ العلميّة.
- التّعاون بين المدارس على المستوى الوطنيّ والمناطقيّ والدّوليّ.

إنّ نتائج الاستبانة غنيّة بالدّلالات على الرّغم من أنّ نصف إجابات المستطلعين كانت من محافظة لبنان الشماليّ (٤٩,٢ ٪)، (٣٣,٩٪) من جبل لبنان وبيروت و (١٦,٩ ٪) من بقيّة المناطق اللّبنانيّة. فالتّعدّديّة اللّغويّة هي جزء من التّراث اللّبنانيّ. وهي على صورة الوطن، تمرّ بمحطات مأزومة، من هنا تبرز الحاجة إلى أهميّة وضع خطّة إصلاح تحترم تنوّع المجتمع اللّبنانيّ والحقائق الاجتماعيّة اللّغويّة. فالعربيّة الفصحى تعاني من مثاليّة لّلغة مُبالغ فيها ما يجعل من الصّعب بلوغها، كما أنّ استعمالها قليل نسبيًّا مقارنةً مع المحكيّة اللّبنانيّة. أما الإنكليزيّة فتوسّع انتشارها من دون أن تحلّ محلّ الفرنسيّة الّتي تقوم الفرنسيّة بوظيفتها التقليديّة مثل التّعليم. كلّ هذه اللّغات تعاني من طرائق تعليم تجاوزها الزّمن. ونتيجة لذلك، فالكثير من المتعلّمين يتكلّم لغةً هجينة، إذ إنّ اعتماد مقاربة تعليميّة ترتكز على التّعدّديّة اللّغويّة وتبرز بالدرجة الأولى أهميّة اللّغة العربيّة الفصحى وتقيم المصالحة بين اللّغات هو حاجة ضروريّة. بالتوازي مع هذه المقاربة، ينبغي التّفكير تحديدًا بدور المعلّمين في نجاح الإصلاح التّربويّ. فهم شركاء حقيقيّون، ومن المهمّ إعدادهم وانخراطهم في هذا المشروع الوطنيّ.

فضلًا عن الدّراسات الميدانيّة، أُجري تحليل للّغة المستخدمة في فصل من كتاب العلوم للصّف الثّالث الأساسيّ في اللّغات الثّلاث استنادًا الى عدم ملاءمة اللّغة المعتمدة فيه لمستوى المتعلّمين. وتجدر الإشارة الى أنّ المناهج الوطنيّة المقرّة سنة ١٩٩٧ شكّلت مادّة لأبحاث عدّة، لكن معظمها ركّز على آثاره التّربويّة.

III. تحليلٌ لغويٌّ لمدوّنةٍ منْ كتابِ العلومِ للصفّ الثّالثِ الأساسيّ

أظهرَ منهج التّحليل المعجميّ-النّحويّ لنماذج من كتاب العلوم My 3rd Science Book الصّادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (Mazraani, et al. 2000) واستنادًا إلى مقارنتها بالطّبعتيْنِ العربيّة والفرنسيّة في مقاربة حاسوبيّة Lextutor ، أتت النّتائج على الشّكل الآتي:

١- صعوبة المعجم: المفردات الأساسيّة الأكثر تواترًا: (٩٥٪) من المفردات المستعملة في المدوّنة هي من ضمن الـ ٢٢٠٠ كلمة الأكثر استعمالًا. ولكن لكي يعدّ نصّ ما نصًّا ملتزمًا بمعايير المعجم الأساسيّ للّغة يجب أن تكون نسبة الـ ٩٥٪ من أصل مجموع الـ ١٠٠٠ مفردة الأكثر استعمالًا. إنّ نسبة ٩٥٪ من ٢٢٠٠ كلمة تفوق إلى حدّ بعيد عتبة المفردات الّتي يفهمها متعلّمو الصّفّ الثّالث في المدارس الرّسميّة اللّبنانيّة الّذين لا يتجاوز عدد المفردات الّتي يمكنهم فهمهما ٥٠٠ كلمة من الكلمات الأكثر استعمالًا.

٢- صعوبة التّراكيب النّحويّة: المتعلّمة أشكال نحويّة معقّدة تُستعمل في «كتابي الثّالث في العلوم». فالاستعمال المتكرّر للأسماء ولصيغة المجهول والأفعال المُعربة (كي لا نذكر إلا بعض هذه المعطيات) هو أعلى بكثير من مستوى المعارف الّتي ينبغي للمتعلّم اكتسابها في السّنة الثّالثة في مدرسة رسميّة في لبنان. بالإضافة إلى أنّ الرّكائز الثّلاث المتداخلة لاكتساب المفردات (١- الاستعمال المتواترFrequency؛ ٢- التكرارRepetition؛

٣- التّشتّت والتّوزّع (Dispersion) لم تؤخذ أبدًا في الحسبان عند تأليف «كتابي الثّالث في العلوم».

في الخلاصة، أفضت هذه المقاربة الكميّة للتّحليل اللّغويّ إلى أنّ اللّغة المستعملة في هذا الكتاب المدرسيّ هي أعلى بكثير من قدرة متعلّمي الصّفّ الثّالث الأساسيّ في لبنان، على تعلّم الإنكليزيّة. لذا، إنّ هذا الكتاب لا يُمكّنُ المتعلّمين من امتلاك المعجم الأساس العلميّ الضّروريّ للتّعلّم.

وغالبًا ما لا يحظى التّعدّد اللّغويّ الّذي يفتخر به اللّبنانيّون بالقدر الكافي من الجديّة والمسؤوليّة، وقد يكون للأزمة الاقتصاديّة الضّاغطة والمستجدّة تأثيرٌ في ذلك، بيْدَ أنّ السّبب الرّئيس يكمن في الأساليب التّقليديّة الجامدة في تعليم اللّغات والّتي لا تلبّي مُتطلّبات المتعلّمين وتطلّعاتهم، ولا تواكب حاجات سوق العمل. بالإضافة الى ذلك يجري التّعامل مع اللّغات على أنّها جُزُرٌ منعزلةٌ عن بعضِها البعضِ وعن سائر موادّ التّعليم.

الخِياراتُ والبدائلُ المنشودةُ

I. نحو مقاربةٍ لسانيّةٍ اجتماعيّةٍ لإدارةِ التّعدّديّة اللّغويّةِ

تتبنّى المقاربة اللّسانيّة الاجتماعيّة معالجة كلٍّ من الشّأن اللّسانيّ والتّواصليّ والثّقافيّ بطريقةٍ متزامنةٍ، فتُدرّسُ اللّغات وفي مقدّمها اللّغة الوطنيّة الرسميّة في وضعيّات تواصليّة ضمن سّياقَ ثّقافيّ بغيةَ تمكينِ المتعلّم من التعلّم في الحياةِ الاجتماعيّةِ العائليّةِ والمهنيّةِ وتطويرِ استراتيجيّاتِ التّعلّم مدى الحياة.

تعمل المقاربةُ اللّسانيّةُ الاجتماعيّةُ على التّمثّلاتِ والممارساتِ. وتأخذ التّمثّلات في الحسبانِ شعور المتعلّمين بالأمانِ اللّغويّ (Calvet، ١٩٩٦)، وذلك من خلالِ افتخارِهم بلُغتِهم الوطنيّةِ وانفتاحِهم، في الوقت عينه، على العالم من خلال تعلّمِ لغاتٍ جديدةٍ.

ومن شأن الممارسات، أنْ توقظَ الوعي لدى المتعلّمينَ بمجموعةٍ منَ المعارفِ والمهارات والمواقف المكتسبة الّتي طوّروها في الحياة اليوميّة. (إطار المقاربات المتعدّدة اللّغات والثّقافات (CARAP، ٢٠١٠)).

تتجلّى هذه المقاربة من خلال اعتماد تعلّميّة التّعدّديّة اللّغويّة didactique du plurilinguisme في عملية تعليم/ تعلّم اللّغات وموادّ التّدريس. ونتيجة لذلك، تمّ الابتعاد عن الممارسة الّتي تميّز وتفصل بين مهارة/ مهارات الأفراد في مجال اللّغات ومواد التّدريس والثّقافات. لم يعد الأمر يتعلّق باكتساب مجموعة من مهارات التعلّم الّتي تختلف من لغة الى أخرى، بل بمهارة التعلّم المتعدّدة اللّغات والمتعدّدة الثّقافات والّتي تشتمل على مجمل المخزون اللّغويّ المتوفّر عند المتعلّم (CARAP، ٢٠١٠). إنّ عدم الرّبط بين اللّغات، يُغيّب أجزاء كاملة من الخبرة اللّغويّة السّابقة للمتعلّمين ويبقيها غير مفعّلة. فالغاية إذًا، هي الاستناد إلى لغة التّداول الاجتماعيّ و/أو لغة التّعليم وإدراك المتعلّم لقدراته المعرفيّة والثّقافيّة واللّغويّة لتيسير الوصول الى لغة جديدة، بالاستناد الى هاتيْنِ اللّغتيْنِ لتسهيل الوصول إلى لغات أخرى (ويمكن أن يتمّ الاستناد بشكل معاكس أي من اللّغات الأخرى إلى لغة التّداول و/ أو لغة التّعليم). (٢٠١٠, CARAP, ١٩٩٤, Dichy, ٢٠١٩, Hawkins, ٢٠٢٠, Garcia & Otheguy). بما أنّ المقاربة المعتمدة تشكّل نموذجًا جديدًا فهي تضعُ موضعَ التّنفيذ مصطلحات مفاهيميّة أساسيّة تجسّد ما وردَ آنفًا، ومنها:

- لغاتُ التّداول الاجتماعيّ Langues de socialisation وهي اللّغات المكتسبةُ خلال مرحلةِ الطّفولةِ، ولغاتُ التّداول الاجتماعيّ العائدة إلى الطّفل. إنّها اللّغة(ات) الّتي يتعلّمُ الطّفلُ من خلالها أنْ يتواصلَ وأنْ يفكّرَ وأنْ يدركَ، وهي الّتي تسمحُ له أنْ يشكّلَ شخصيّتَه وهُويّتَه، وأنْ يُحقّق ذاته بصفته كائنًا بشريًّا (CARAP، ٢٠١٠).
- لغاتُ التّعليمِ والتعلّم Langues d'enseignement/apprentissage (يُعادلُ هذا المصطلح اللّغة الأجنبيّة الأولى في الإطار الوطنيّ).

اللّغات المعتمدة رسميًّا والّتي تُدرس من مرحلةِ الطّفولة، وتُعتمد خلالَ مراحلِ الدّراسة. وهي تشمل لغة التعلّم بأنشطتها اللّغويّة التعلّمية في المجالَيْنِ الشّفهيّ والكتابيّ: الفهم، التّعبير، التّفاعل والوساطة.و تشمل مختلف أنواع النّصوص بما فيها نصوص الموادّ غير اللّغويّة.

• لغات أجنبيّة: Langues étrangères (يُعادلُ هذا المصطلح اللّغة الأجنبيّة الثّانية في الإطار الوطنيّ) تُعلّم ولا يُعلّم بها.

• العبور اللّغويّ Translanguaging: ، هو عملية تقتضي تشريعًا، وتثمينًا بل استخدام جميع اللّغات المتواجدة لصالح التّعليم/التعلّم أيًّا كانت مادّة التّدريس وذلك وفق توجّه تربويّ لإعداد أشخاص ثنائيي/متعدّدي اللّغة. (جدول بيانيّ بالسّلوكيّات المهنيّة في التّعليم الثّنائيّ/ المتعدّد اللّغة»

(García & Wei, 2014; http://www.adeb-asso.org).

وتمكّنُ هذه الرؤيا الجديدة لإدارة التّنوّع اللّغويّ واستثماره والمبنيّة على المقاربة اللّسانيّة الاجتماعيّة من رسمِ مَلامح لسانيّة اجتماعيّة للمتعلّم تعمل على تنميته بشكل متكامل.

II. السّماتُ اللّسانيّةُ الاجتماعيّةُ للمتعلّمِ اللّبنانيّ مستقبلًا

تسهمُ السّياسة اللّغويّة في اكتساب المتعلّم اللّبنانيّ السّمات اللّسانيّة الاجتماعيّة الآتية:

• إتقانُ لغتِه العربيّة الفصحى مشافهةً وكتابةً، والتكلّم بطلاقة.

• تطويرُ الشّعور بالأمان اللّغويّ عندَ المتعلّمِ، والاعتزازُ بالنّفس بحكمِ تعدّديّةِ لغوية قائمةٍ في المجتمع، وجعلُ هذا التّعدّد اللّغويّ غنًى تعبيريًّا لا عائقًا تواصليًّا.

• الرجوعُ إلى الممارساتِ الكلاميّةِ لمتعدّدي اللّغة للملاءمة مع سياقاتٍ تواصليّة مركّبةٍ/إشكاليّة.

• التّكيّفُ مع سياقاتٍ مهنيّةٍ وتطويرُ كفاءات التّحليل الثّقافيّ البينيّ.

• امتلاك القدرة على اتّخاذ موقف نقديّ وتساؤليّ من اللّغة والثّقافة على وجه العموم.

التّخطيطُ لتنفيذِ السّياسة اللّغويّةِ في المنهاجِ اللّبنانيّ

التّخطيط اللّغويّ المقصود مجموعةٌ منَ الإجراءات العمليّة الواعية الواجب اعتمادُها رسميًّا من قبلِ الدّولةِ لتنفيذِ سياسةٍ لغويّةٍ مُنبثقةٍ منَ السّياسة التّربويّةِ تُقرّها المراجع الرسميّة المختصّة استناداً إلى قانون إنشاء المركز التّربويّ للبحوث والإنماء وأنظمته بشأن تعلّم العربيّة، اللّغة الوطنيّة الرّسميّة، وتعلّم لغات أخرى. ويترجم التّخطيط اللّغويّ ما جاء في الإطار الوطنيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ من تشديد على أهميّة اللّغة الأمّ ودورها في التّلاحم المجتمعيّ وعلى أهميّة اللّغات في التعلّم، واكتساب المعرفة، والتّعاطي مع التّطوّر التّقنيّ وانعكاساته، إذ إنّ اللّغة ليست مادّة تعلّم وتعليم وحسب، بل هي في أساس تكوين شخصيّة المتعلّم وتطوّرها وانفتاحها على الحضارات والثّقافات المختلفة.

وتحرص عمليّة التّخطيط على أن تلبّي السّياسات المرسومة غايات التّنوّع اللّغويّ في المجالات كافّة: الوطنيّة والتّربويّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، على أن يُحفظ للّغة الوطنيّة الجامعة موقعها الخاصّ. وأنّ العمليّة ذاتها تستدعي التّبصّر في الاحتياجات اللّغويّة للأفراد وفي الوظائف الاجتماعيّة العمليّة و/أو الرّمزيّة للّغات الّتي يستخدمونها.

وفي سبيل تنفيذ السّياسة اللّغويّة بوجوهها كافّة، لا بدّ من المبادرة إلى اتّخاذ إجراءات قانونيّة عن طريق إصدار التّشريعات أو الأنظمة الملائمة الّتي تُسهم في تحديد منزلة اللّغات المُتداولة في لبنان ومجالات استخدامها الوظيفيّ. وتتولّى السّياسة اللّغويّة وَضع مبادئ وإعطاء توجيهات تتناول تدريب الجِهات الفاعلة في العمل التّربويّ، وإعداد المناهج ووضْعها موضع التّنفيذ، بعد إقرارها من المراجع الرّسميّة المختصّة.

ترجمةُ السّياسةِ اللّغويّةِ إلى إجراءاتٍ تنفيذيّةٍ

I. السّياسةُ التّدخليّةُ

يعتمد لبنان سياسةً لغويّة تدخليّة التزامًا منه بالحفاظ على مكانة العربيّة، لغته الوطنيّة الرّسميّة، وبالتّحفيز على تعلّمها وعدم الإعفاء منها والتمكّن منها مشافهةً وكتابةً، وبالحرص على تعزيز الشّهادة الرّسمية اللّبنانيّة واعتزاز المتعلّمين بالحصول عليها. ومن منطلق السّياسة التّدخليّة المعتمدة يلتزم لبنان مبدأ تعلّم لغتيْنِ أجنبيّتيْنِ تكريسًا لالتزامه الانفتاح على لغات الآخرين وثقافاتهم والاعتناء بها.

وبغية توفير الشّعور بالأمان اللّغويّ Sécurité linguistique، ينبغي الأخذ بالحسبان أنّ التّعلّم/ التّدرّب على اللّغات يرمي إلى خلق مِساحة تفاعليّة لا تنافسيّة، وأنّ العربيّة الفصحى هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة في لبنان، وهي كذلك لغة التّدريس/التّدرّب إلى جانب الفرنسيّة والإنكليزيّة.

وتهدف هذه السّياسة إلى تغيير التّمثّلات والمواقف المسبقة عبرَ بلورة مهارات التعلّم واتّجاهاته للتّحرُّر من الصّور النّمطيّة ومن التّمثّلات الّتي تُفاضل بين المخزونات اللّغويّة ولغات التّعليم مع تجنّب إعطاء الأولويّة للغاتٍ وثقافاتٍ معيّنة على حساب لغات وثقافات أخرى (Calvet، ٢٠١٧؛ Boyer، ٢٠٠٨).

II. تمكينُ المتعلّمِ منَ العربيّةِ الفصحى وإتقانُها

بناءً على تشخيص الواقع اللّغويّ الرّاهن الّذي أُجري في سياق المشروع عبر الأدوات الكمّيّة والنّوعيّة ، وتحليل نماذج من الكتاب المدرسيّ، والنّقاش مع خمس مجموعات تركيز منوّعة من الميدان التّربويّ والأكاديميّ، واستبيان رأي أكاديميّ حول محاور المشروع، تبيّن أنّ الوضع اللّغويّ اللّبنانيّ مركّب ومتعدّد ومتنوّع، وكشفَ وجودَ قصور في امتلاك كلّ من اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة بوظائفها المختلفة. يستند هذا التّوصيف السّلبيّ إلى الصّعوبة الّتي يجدها معظم المتعلّمين في التعلّم بالعربيّة الفصحى مقابل ارتياحهم للتّواصل بالمحكيّة وقربهم منها في الوسطِ العائليّ والاجتماعيّ وميلهم إلى التّداول باللّغة الأجنبيّة. وبما أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة للدّولة، ومقوّم أساس من مقوّمات الهُويّة الوطنيّة، فلا بدّ من التّشديد على ضرورة تعليمها وتعزيزها وتنمية استخدامها في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثّقافة والحياة، وعلى تقوية وضعها وتحديثها وتبسيطها وتفعيل طرائق تدريسها وتجديد مقاربات تعلّمها، عبر تهيئتها الرّقميّة والإلكترونيّة وبذْل مجهود نوعيّ مكثّف لاستنباط أدوات قياس مستويات التّمكّن منها.

وبالاستناد إلى واقع الازدواج اللّغويّ للعربيّة Diglossie لا بدّ من الاعتراف بأهميّة المحصّلة اللّغويّة الّتي اكتسبها المتعلّم في الوسطِ الاجتماعيّ في العائلة والحياة اليوميّة وتوظيفها لصالح التّعلّم/التّدرّب على التعلّم باللّغة العربيّة الفصحى. وإذا عبّر بعض المتعلّمين بالمحكيّة في صفوف مرحلة الرّوضات والحلقة الأولى فيعمد المعلّم إلى إعادة الصّياغة بالفصحى مع إعطاء التّوجيهات اللّازمة. أمّا في بقيّة صفوف الحلقات فينبغي اعتماد العربيّة الفصحى في التّعلّم والتّعليم.

III. التّنوّع اللّغويُّ

ولأنّ التّنوّع اللّغويّ مرتكز من مرتكزات تطوير المنهاج، تأتي الدّعوة إلى تكوين متعلّم منفتح على العالميّة، متقن لغات التّعليم وملمّ بلغة أجنبيّة، ما يُترجم باختيار إحدى اللّغتيْنِ الفرنسيّة أو الإنكليزيّة لغة تُعلّم ويُعلّم بها إلى جانب العربيّة الفصحى ولغة أجنبيّة للتّواصل.

لا بدّ من التّمييز بين تعلّم اللّغات وتدريسها كفرع دراسيّ قائم بذاته ولذاته وبوصفها أداة ناقلة للتّعليم/ التّدرّب العائد لمواد تدريسيّة أخرى. وقد جرى عمليًّا التّمييز بين لغة تعلّم وتعليم (العربيّة الفصحى والفرنسيّة أو الإنكليزيّة ولغة أجنبيّة (الفرنسيّة أو الإنكليزيّة أو لغات أخرى).

١. التّدرّجُ في ممارسةِ التّعلّمِ المتنوّعِ للّغاتِ:

• في كلّ من الرّوضة الأولى (٣سنوات) والرّوضة الثّانية (٤ سنوات) والرّوضة الثّالثة(الصّفّ التّمهيديّ) يتآلف الطّفل مع التّعدّد اللّغويّ عبر التّعلّم الشّفهيّ مع معلّمي/ات الرّوضة بدءًا بالمستوى المحكيّ الّذي يتداول به الطّفل في البيت وفي المجتمع موظّفًا في ذلك ما اكتسبه من مهارات بالاستناد إلى الذّخيرة اللّغويّة الّتي حصّلها في محيطه العائليّ وبيئته الضّيقة، وبالتّوازي يبدأ تعزيز إيقاظ وعيه بالتّعدّد اللّغويّ (L'éveil à la diversité linguistique) من خلال التّعرّض لسماع اللّغة الفصحى ولغة التّعليم الأخرى المعتمدة رسميًّا ضمن أوقات محدّدة.

ويستمرّ تعزيز وعي التّنوّع اللّغويّ بشكل متدرّج عبر الأنشطة والوضعيّات المحفّزة على التّعبير

مع بدء مرحلة التّآلف مع الخطوط ورسم الحروفGraphisme ومع الأصوات باستعمال لغات التّعليم (العربيّة الفصحى والفرنسيّة او الإنكليزيّة).

أمّا في الرّوضة الثّالثة (المرحلة التّمهيديّة) فيبدأ التّعلّم الممنهج للحروف والأصوات ضمن سياق تعدّد لغويّ تمهيدًا للقراءة والكتابة.

• في الصفّ الأوّل (المرحلة التمهيدية) والحلقة الأولى من التّعليم الأساسي (الصفين الثاني والثالث)، تُعتمد اللّغة العربيّة بموازاة الفرنسيّة و/أو الإنكليزيّة كلغة تُعلّم وتُعلّم بها مواد غير لغويّة. فضلًا عن هاتيْنِ اللّغتيْنِ، يتمّ اعتماد لغة أجنبيّة إلزاميّة أخرى تكون الفرنسيّة أو الإنكليزيّة. يحصل بموجبها المتعلّم في نهاية حلقة التعليم الأساسي الأولى على إفادة رسمية مستوى A١ وفقا للإطار المرجعي الأوروبي الموحّد للغات.

تم التحقق من أهمية بدء ثلاث لغات في المدارس منذ رياض الأطفال من قبل العديد من الباحثين في العديد من البلدان، مثل النرويج ولوكسمبورغ وفرنسا وكندا على سبيل المثال (Armand et al. ، 2001 ، 2021, Dodane Kirsch, C. & Bergeron-Morin, ، 2023 https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=categ_see&id=9724).

كذلك، في لبنان، وخلال السنوات العشر الماضية، أدرجت العديد من المدارس الخاصة في مناهجها لغة أجنبية للسنوات الأولى من التعليم (المدارس الإنجيلية، والكلية البروتستانتية، وJesus and Mary على سبيل المثال لا الحصر).

• في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي (الرابع والخامس) يتواصل السّعي إلى التّمكّن من مهارات اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة أو الإنكليزيّة كلغتيْنِ تُعلّمان وتُعلّم بهما مواد غير لغويّة، فضلًا عن السّعي إلى التّمكّن من لغة أجنبيّة إلزاميّة أخرى تكون الفرنسيّة أو الإنكليزيّة يحصل بموجبها المتعلّم على إفادة رسمية مستوى A2 وفقا للإطار المرجعي الأوروبي الموحّد للغات.

• أما في الحلقتين الثالثة (السادس والسابع) والرابعة (الثامن والتاسع)، فتبقى العربيّة والفرنسيّة أو الإنكليزيّة لغتيْنِ تُعلّمان وتُعلّم بهما مواد غير اللّغويّة. ويستمر السّعي إلى التّمكّن من لغة أجنبيّة إلزاميّة أخرى تكون الفرنسيّة أو الإنكليزيّة يحصل بموجبها المتعلّم على إفادة رسمية مستوى B1 وفقا للإطار المرجعي الأوروبي الموحّد للغات.

• يواصل المتعلّم في مرحلة التعليم الثّانوي (الثانوي الأول، الثانوي الثاني، الثانوي الثالث) تمكّنه من اللّغة العربيّة الفصحى ومن لغة التّعليم المُعتمدة (الفرنسيّة أو الإنكليزيّة) . أمّا الجديد في مرحلة التعليم الثانوي فهو إتاحة الفرصة لِمَن يرغب من المؤسّسات التّعليمية بالاستمرار في تعليم الفرنسيّة أو الإنكليزيّة كلغة أجنبيّة، أو الانتقال إلى تعليم لغة أجنبيّة أخرى جديدة يتم اختيارها من بين اللغات الحيّة الأكثر تداولًا في العالم شرط الحصول على موافقة المراجع التّربويّة المختصّة وتوافر مستلزمات تعليمها وفاقًا للقوانين والأنظمة المرعيّة الإجراء. وذلك استعدادًا لانتقال المتعلّم إلى التّحصيل الجامعيّ أو التّعليم المهني والتّقني وإلى تلبية احتياجات سوق العمل.

«إن ما ورد أعلاه يمثّل الرّؤية المتكاملة للسّياسة اللّغويّة في لبنان، أمّا الآليّات التّنفيذيّة فمرهونة بمدى جهوزيّة المؤسّسات التّعليميّة وقدراتها المتنوّعة» على أن يتم البدء بذلك في الصف الرابع الأساسي، أما المؤسسات التربوية التي قد تجد نفسها قادرة على البدء قبل ذلك، فتترك لها حرية اتخاذ القرار المناسب، شرط مراعاة القوانين والأنظمة المرعية الإجراء في وزارة التربية والتعليم العالي.

٢. تعليمُ الموادّ غيرِ اللّغويّةِ: التّعلّميةُ المدمجةُ للّغاتِ ولموادّ التّدريسِ

أظهرَ رصدُ واقع الحال في مجال تعليم/تعلّم الموادّ غير اللّغويّة تحديَيْنِ: الأوّل يتعلّق بالاستعمال الملائم للغات التّعليم ولأنواع الخطاب العلميّ، والثّاني بامتلاك المفاهيم الخاصّة بموادّ التّدريس غير اللّغويّة. ولمعالجة الاحتياجات الّتي تمّ استنتاجها، لدينا اقتراحانِ:

أ- على مستوى لغاتِ تعليمِ موادّ التّدريسِ غيرِ اللّغويّةِ

انسجامًا معَ ما وَرَدَ في نصّ الإطارِ الوطنيّ لجهةِ تعليمِ الرّياضيّاتِ والعلومِ بلغةِ المتعلّمِ الأساسيّةِ لغايةِ الصفّ الخامسِ الأساسيّ، فإنّ المنهاجَ يُفسحُ في المجالِ أمامَ المؤسّساتِ التّعليميّةِ لاختيارِ لغةِ تعليمِ الرّياضيّاتِ والعلومِ بالعربيّةِ أو الفرنسيّةِ أو الإنكليزيّةِ. ولكن هناك رُزمة من المفاهيم الأساسيّة ينبغي أن يتمّ تعلّمها باللّغات الّتي تُعلَم ويُعلّم بها مع وضع صفة الإلزام لإنجاز مهمّة ضمن مشروع بلغة التّعليمِ الأخرى وذلك ليحيط المتعلّم بالمفاهيم والمصطلحات العلميّة بمختلف اللّغات.

أمّا في بقية الصفوف (من الصّفّ السّادس الأساسيّ ولغاية الثّالث الثّانويّ) فيمكن حصْر حريّة اختيار التّعلّم بإحدى اللّغتيْنِ الفرنسيّة أو الإنكليزيّة، تحضيرًا للمرحلة الجامعيّة. على أن يتمّ تعليم الاجتماعيّات باللّغة العربيّة الفصحى، لغة تكوين الهُويّة وتعزيز الانتماء، مع الحرص على تسمية بعض المفاهيم الأساسيّة بلغة التّعليم الأخرى (الفرنسيّة أو الإنكليزيّة) إلى جانب اللّغة العربيّة.

ب- على مستوى طرائقِ التّعليمِ

للتّعامل مع اللّغة العلميّة المختصّة، ثمّةَ ثلاثة مداخل: المعجميّ للتعريف بـ «المفردات الخاصّة بموادّ التّدريس»

والتّراكيب النّحويّة وأساليب النّصوص، وبُناها، ووظائفها. ويمكن الاستناد في ذلك إلى منظور العبور اللّغويّ translanguaging وتداخل اللّغات في ما بينها من جهة، وبينها وبين موادّ التّدريس من جهة أخرى.

من هنا، فإنّ صياغة محتوى موادّ التّدريس غير اللّغويّة تستلزم التّنسيق الوثيق بين معلّمي اللّغات ومعلّمي الموادّ غير اللّغويّة جميعها.

IV. إعدادُ المعلّمينَ

انسجامًا مع دعوات اليونسكو المتكرّرة إلى تمهين التّعليم، وجذْب أفضل المواهب الشّابّة إليه، واستنادًا إلى تشديدها على أنّه « لا يمكن لأيّ نظام تعليميّ أن يرتقي أعلى من مستوى المعلّمين فيه» (UNESCO، ٢٠١٧) لا بدّ من التّأكيد أنّ الإعداد التّربويّ الأكاديميّ، وحده، قادر على أن يكون ضمانًا لجودة التّعليم في مراحله كافّة؛ من رياض الأطفال إلى الثّانوي، فلا يمكن لأيّ تدريب أن يحلّ محلّ الإعداد. المعلّم المعدّ هو القادر أن يتدرّب تدريبًا مجديًا. من هنا، لا بدّ من الارتقاء بمستوى التّدريس والتّأطير التّربويّ من خلال كفاءة معلّمي اللّغات وتأهيل الموارد البشريّة عبر إعداد المعلّمين إعدادًا تربويًا ولغويًّا (تحديد المستوى اللّغويّ للمعلّمC١ وفق الإطار المرجعيّ الأوروبيّ للّغات).

تقويمُ الأداءِ اللّغويِّ في التّخطيطِ لتنفيذِ السّياسةِ

- ضرورة أخذ تقويم الأداء اللّغويّ في الحسبان عند تقويم الموادّ غير اللّغويّة والأنشطة الصّفّيّة واللّاصفيّة في الملفّ التّتبّعي واعتماده مرجعًا تقويميًّا في الصّفّوف كلّها، ابتداءً من الرّوضات، إلى جانب الامتحانات والاختبارات الصّفّيّة للّغات كموادّ تعليم وتعلّم.
- ضرورة تحديد المستوى اللّغويّ المفترض بالمتعلّم أن يحصّله في نهاية كلّ حلقة تعليميّة.
- ضرورة إجراء امتحان أوّل إلزاميّ في لغات التّعليم والتّعلّم المعتمدة لجميع المتعلّمين، في نهاية الصّفّ الثّانويّ الثّاني.

المرتكزاتُ الأساسيّةُ لتعليمِ اللّغاتِ بوظائفِها المختلفةِ

تدعم السّياسة اللّغويّة المقاربة القائمة على الكفاية المدرجة في الإطار الوطنيّ. وتعتمد على النّظريّة البنائيّة-الاجتماعيّة في التّعلّم، وتشمل العديد من الأساليب بما في ذلك المنهج الاجتماعيّ-التّفاعليّ. يغطّي هذا النّاتج نظريّات التّعلّم، ومبادئ تعليم اللّغة بما فيها الأدب، والأبعاد المعرفيّة والعاطفيّة والإبداعيّة والثقافيّة، واستراتيجيّات التّعليم، وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات للتّعليم.

يأخذ تعليم اللّغة في الحِسبان الأنشطة اللّغويّة المتمثّلة في الفهم والإنتاج والتّفاعل والاستخدام التّداوليّ للّغة في المستويات كافّة.

النّظريّةُ ومقاربةُ تعليمِ اللّغاتِ وتعلّمُها

I. البنائيّةُ الاجتماعيّةُ: نظريّةٌ للتّعلّمِ

تقتضي البنائيّة الاجتماعيّة الإجراءات الفاعلة للمبادئ الآتية:

- التّفاعل الاجتماعيّ: يتمّ من خلال فهْم المتعلّم العالم عبر التّعلّم مع الآخرين (von Glasersfeld، ١٩٨٩).
- المشاركة: تتضمّن التّفاوض والتّعبير عن الآراء وتقديم الحلول لمشكلات معيّنة من خلال أنشطة التّعلّم والتّعليم المختلفة.
- التّعلّم بالمهامّ: يسمح للمتعلّمين باستخدام اللّغة في وضعيّات تعلّميّة مختلفة لإنجاز مَهمّة في المدرسة وخارجها.

يؤدّي تبنّي النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة للتّعلّم إلى التّحفيز والمشاركة، وتنمية التّفكير النّقديّ، فضلًا عن استقلاليّة التعلّم وتنمية مهارات المتعلّم (Leon Ruiz, et al.، ٢٠٢٠) كما أنّه يؤدّي إلى ربْط اللّغة بالحياة اليوميّة، فيبني المتعلّمون معرفتهم (البنائيّة) من خلال التّفاعل (البنائيّة الاجتماعيّة)، والعمل في مجموعات، بهدف حلّ المشكلات و / أو إنجاز مهمّة ما. هكذا، يستخدم المتعلّمون معارفهم، ومهاراتهم، ومواقفهم واتّجاهاتهم السّلوكيّة، ويتعلّمون بالممارسة، ويصبحون مشاركين نشيطين ومسهمين في بناء المعرفة من جهة، (Hirtle، ١٩٩٦)، ويصبح دور المعلّم التّحفيز والتّشجيع على التّفكير وعلى الذّهاب إلى ما هو أبعد من المعرفة Breen & Littlejohn،٢٠٠٠).

II. المقاربةُ المقترحةُ لتعليمِ اللّغاتِ

جرى اختيار المقاربة الاجتماعيّة-التّفاعليّة (Ollivier، ٢٠١٢) المساعدة على إدارة الوضْع اللّغويّ المركّب في لبنان، وتسهيل تطبيق تعلّميّة التّعدّد اللّغويّ.

تشمل المقاربة الاجتماعيّة-التّفاعليّة المقاربة التّواصليّة والتّعليم القائم على إنجاز المهامّ، وعلى التّعلّم من خلال تنفيذ أعمال موجَّهة يُنفّذها المتعلّم، فتحرّك لديه الحسّ اللّغويّ والاجتماعيّ والثقافيّ معًا، وتتمُّ ترجمة الأفعال التّواصليّة إلى أفعالٍ عمليّة، وتاليًا، ينصبّ التّركيز على واقعيّة التّفاعلات الاجتماعيّة والأفعال والإجراءات الّتي يتعيّن تنفيذها في شكل مهامّ (Girault، ٢٠١٧؛Ollivier، ٢٠١٢, ٢٠١٩). إذ يُمكن لهذه المهامّ أن تُنفّذ داخل الصّفّ أو خارجه، من خلال استخدام الموارد الرّقميّة المتاحة، الأمر الّذي يسمح للمتعلّم اكتساب مهارات للتّعلّم مدى الحياة (Ollivier، ٢٠١٩).

المبادئُ الأساسيّةُ لتعليمِ اللّغاتِ وأبعادِها

I. المبادئُ الأساسيّةُ لتعليمِ اللّغاتِ

تعتمد المقاربة الاجتماعيّة-التّفاعليّة تنفيذ مهامّ تنضوي على وضعيّات تواصليّة يتعيّن لمعالجتها استثمار الأنشطة اللّغويّة التّواصليّة في المجالَيْنِ الشّفهيّ والكتابيّ: الفهم، التّعبير، التّفاعل والوساطة، وتكون مرتبطة بأحد المجالات الآتية: الشّخصيّة، العامّة، التّربويّة أو المهنيّة (CECR، ٢٠٠١,٢٠٢١).

وانطلاقًا من ذلك، يصبح المتعلّم قادرًا على تنفيذ مهمّات أدائيّة تأخذ بالحسبان المكوّنات التّداوليّة واللّسانيّة، واللّسانيّة الاجتماعيّة / الاجتماعيّة الثّقافيّة، للتّواصل والتّفاعل شفهيًا وكتابيًا. وتتناول هذه المهمّات المجالات الشّخصيّة والعامّة والتّربويّة والمهنيّة الّتي تلائم عمرَ المتعلّم ومجالات اهتمامه وتراعي القيم المدرجة في الإطار الوطنيّ وتستدعي توظيف الكفايات المستعرضة والاستراتيجيّات الملائمة.

يتمّ تنفيذ المهمّات عبر الأنشطة اللّغويّة التّواصليّة في فهم المسموع، وفهم المقروء، والإنتاج الشّفوي، والإنتاج الكتابيّ، والحوار والتّفاعل الشّفويّ والكتابيّ، والوساطة الشّفويّة والكتابيّة.

مع العلم أنّ تنفيذ الأنشطة اللّغويّة يقتضي بشكل تأسيسيّ، في السّنوات الأولى، تعلّم القراءة بمعنى فكّ الرّموز أي تعرّف الأصوات والحروف وتركيب

الكلمات، وتشجّع هذه السّياسة تعلّم القراءة عن طريق تضافر مسارات مختلفة بشكل متوازٍ (Perrin، ٢٠١٦، Dehaene et al. ، ٢٠١٥،Dehaene، ٢٠١٠) على أن تتيح للمتعلّم التعرّف إلى أصوات الحروف وشكلها المكتوب ليُشكّل مقاطع عبر التّحليل والتّفكيك والتّركيب وأن تبتعد من القراءة الكلّيّة للكلمات وتسمح للمتعلّم بتكوين معجمه اللّغويّ والإملائي وإغنائه عبر الانتقال من مرحلة التعرّف إلى معنى الكلمات إلى تحليل شكلها المكتوب (قراءة تفكريّة، تهجئة الكلمات). فيصبح المتعلّم قادرًا على التّعرّف إلى هذه الكلمات واستعمالها في سياقات مختلفة من دون الحاجة إلى تفكيكها. وتماشيًا مع مفهوم الكفاية، يتمّ اعتماد نصوص مرتبطة بالمهمّة المستهدفة.

II. التّقاطعُ بينَ تدريسِ الأدبِ واللّغاتِ

يسهم الأدب في استراتيجيّات الفهم المكتوب: التّعرّف التّلقائيّ إلى الكلمات، واكتساب المعرفة بأنواع النّصوص، وتنمية الوعي باللّغة. يعدّ المستند الأدبيّ في بيئة التعلّم منطلقًا لاكتشاف الإمكانات الجماليّة و / أو الشّعريّة والتّصويريّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة للّغة (Fraisse، ٢٠١٢).

يمهّد الأدب الطّريق لإبداع المتعلّمين في لغات التّدريس من خلال الاستخدام الجماليّ أو الشّعريّ للّغة والانفتاح على التّنوّع العاطفيّ والثّقافيّ. بالإضافة الى ذلك، تنبغي الإشارة إلى أنّه في أثناء التّعامل مع النّصوص الأدبيّة، تتحوّل بيئة التّعلّم إلى مساحة للتّفاعلات لتأويل النّصوص بتوسُّل العبور من لغةٍ إلى أخرى، ثمّ إعادة الصّياغة بلغة التّعلّم. كما ينبغي توظيف نصوص من أدب الأطفال منذ الحلقة التّمهيديّة والتّركيز في كلّ حلقة على تعليم الأدب اللّبناني الفرانكفونيّ والأنغلوفونيّ إلى جانب النّصوص الأدبيّة العربيّة والعالميّة.

III. الأبعادُ

تأخذ البنائيّة الاجتماعيّة في الحِسْبان الأبعاد المعرفيّة والعاطفيّة والتّفاعليّة والثّقافيّة في التّربية، والّتي تؤثّر في تجارب المتعلّمين ونتائجهم بشكل حاسم (Barnett، ٢٠١٥).

١. البعد المعرفيّ: ينشّط العمليّات العقليّة لتعلّم كيفيّة التّعلّم وتقنيّات التّعلّم النّاشط والملاحظات البنّاءة والاستنباط لكونها ضروريّة لتنفيذها.

٢. البعد العاطفيّ: يتعلّق بالتّجارب العاطفيّة للمتعلّمين في قاعات التّدريس، والّتي تفترض الأخذ في الحِسْبان التّفاعل الوجدانيّ مع النّصّ الأدبيّ، والتّفكّر والتّقويم الذّاتي.

٣. البعد التّفاعليّ: يتعلّق بتفاعل المتعلّمين في ما بينهم، وهو ضروريّ للتعلّم الفعّال لأنّه يعزّز المشاركة النّاشطة والفهم، ويشجّع على تطوير مهارات التّفكير عالية المستوى (Dabbagh & Kitsantas، ٢٠١٢).

٤. البعد الإبداعيّ: يتوسّل البعد الإبداعي تعليم النّصوص الأدبيّة بغية اكتشاف أنواعها وخصائصها وتحفيز المتعلّم على تذوّقها وعلى الاستخدام الجماليّ للّغة.

٥. البعد الثّقافيّ: تؤثّر المكتسبات الثقافيّة والمعتقدات والقيم الّتي طوّرها المتعلّمون في بيئتهم الاجتماعيّة في الطّريقة الّتي يتعلّم بها المتعلّمون، وإدراكهم العالم وتفاعلهم مع الآخرين. إنّ وعي هذه الاختلافات بين الثّقافات يجعل من الممكن تطوير موقف إيجابيّ تجاه التّنوّع وإعطاء القيمة نفسها للثّقافات كلّها، إذْ أصبحت مهارة التعلّم بين الثّقافات والتّفكير النّقديّ ووعي العولمة لا غنى عنها للنّجاح في المجتمعات المتعدّدة الثّقافات (Nieto، 2004).

تؤدّي الأبعاد الخمسة المذكورة أعلاه دورًا أساسيًّا في التّنمية الشّاملة للمتعلّمين، لأنّها تمنح المقاربة النّاشطة والالتزام وقبول الآخر والتّبادل والتّفاعل الجماعيّ قيمةً. هكذا، يجري تشجيع المتعلّمين على التعلّم والتّعاون معًا وجهًا لوجه ومن بُعد. وتسمح كلّ أشكال التّفاعل هذه للمتعلّمين بتجربة تربية دامجة لتحفيز إبداعهم مع زيادة الوعي لتنوّعهم الثقافيّ (Gay، 2018).

الاستراتيجيّاتُ واستخدامُ تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ لدعمِ عمليّةِ التّعليمِ / التّعلّمِ

I. الاستراتيجيّاتُ

يمكن استخدام العديد من الاستراتيجيّات لإشراك المتعلّمين وتحسين تدريس اللّغة في السّياق المدرسيّ. يعدّد الاختيار الّذي أُجري هنا بعض الاستراتيجيّات المرتبطة مباشرة بنظريّة البنائيّة-الاجتماعيّة مع المبادئ المقدّمة بالفعل والأبعاد المذكورة أعلاه. سترد التّفاصيل في الملحق.

II. استخدامُ تكنولوجيا المعلوماتِ والاتّصالاتِ لدعمِ عمليّةِ التّعليمِ / التّعلّمِ

يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لتسهيل عمليّة تعليم / تعلّم اللّغة، فهي تمكّن المتعلّمين من إجراء البحوث وإدخال البيانات، وهي وسيلة للتّواصل مع الآخرين ولإدارة التّعلّم في المكان والزّمان. هذا يشجّع المتعلّمين على التّعلّم وإغناء معارفهم.

تسمح المنصّات التّكنولوجيّة وال Web 2.0 والذّكاء الاصطناعيّ من إمكانيّة التّعلّم والتعلّم وتنفيذ المشاريع المشتركة والواجبات المنزليّة والأبحاث داخل الصّفّ وخارجه وتطوير مهاراتهم الحياتيّة.

الخاتمة

خلصت هذه الورقة المساندة إلى اقتراح سياسة لغويّة واضحة ومعلنة تبنّت خيارًا تدخّليًّا من تعريفات السّياسة اللّغويّة يتيح للمعنيّين بالشّأن اللّغويّ رعاية التّعدّد اللّغويّ العريق الّذي امتاز به لبنان، وإدارة منزلة اللّغات فيه وسلامة العلاقة بينها. وانسجامًا مع توجّهات الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم، أوْلَت الورقة أهميّة قصوى لإتقان المتعلّمين اللّغة العربيّة الفصحى لغة لبنان الرّسميّة وتثمين دورها في تكوين الهُويّة الوطنيّة وفي تحقيق التّلاحم الاجتماعيّ والوطنيّ وتحفيز المتعلّمين والمعلّمين على حبّ لغتهم والاعتزاز بها، والأمانة لدور اللّبنانيّين الرّائد في النّهضة العربيّة وفي ريادة تعليم العربيّة لأبنائها النّاطقين بها ولغير النّاطقين بها أيضًا. ودعا الإطار الوطنيّ الى إيلاء أهميّة قصوى لانفتاح المتعلّمين على لغات الآخرين وثقافاتهم بتعلّم لغة أجنبيّة تُعلّم ويُعلَّم بها، ولغة أخرى تعلّم للتّواصل والثّقافة.

وقد لجأت الورقة المساندة إلى ترجمة هذه التّوجّهات والمبادئ عبر التّخطيط لتنفيذ هذه السّياسة اللّغويّة انطلاقًا من تشخيص الواقع اللّغويّ اللّبنانيّ باستخدام أدوات بحثيّة كمّيّة ونوعيّة لكشف نقاط القوّة ومكامن الضّعف واستطلاع الحاجات والتّطلّعات.

وكانَ من أبرزِ الخلاصاتِ والتّوصياتِ:

- رصد التّمثّلات حول اللّغات ومراجعتها ونقدها لتحريرها من المواقف المسبقة والاستعلائيّة والدّونيّة والتّنافسيّة والصّراعيّة، والدّعوة إلى النّظر إلى كلّ من اللّغات بحسب منزلتها ووظيفتها.
- أهميّة اعتماد مقاربات مشتركة في تعليم/ تعلّم اللّغات مبنيّة على النّظريّة البنائيّة- الاجتماعيّة وعلى المقاربة التّفاعليّة- الاجتماعيّة.
- أمّا التّعلميّة الأكثر ملاءمة لواقع التّعدّد اللّغويّ فهي التّعلميّة المدمجة للّغات ولموادّ التّدريس كالرّياضيّات والعلوم والاجتماعيّات، واعتماد العبور اللّغويّ بين اللّغات والموادّ لتسهيل تمثّل المفاهيم وتوظيف المكتسبات السّابقة في عمليّات الفهم.
- إعداد المعلّمين وتدريبهم، والعمل على تمهين التّعليم وجذْب أفضل المواهب إليه.

References

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. Reading and Writing, 13(1), 147-157.

Al-Sobh, M. A., Abu-Melhim, A.R. H., & Bani-Hani, N. A. (2015). Diglossia as a result of language variation in Arabic: Possible solutions in light of language planning. Journal of Language Teaching and Research, 6(2), 274-279.

Amin, T. & Badreddine, D. (2019). Teaching science in Arabic: Diglossia and discourse patterns in the elementary classroom. International Journal of Science Education 42(1), 2290 – 2330. DOI:10.1080/09500693.2019.1629039

Anadon, C., Charette, J., Magnan, M.-O., & Larivée, S. (2021). Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francpoise.armad_prescolaire-pluriethnique_rapport.pdf [Google Scholar]

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G., Borri

Auer, P. (Ed.) (1998). Code switching in conversation: language, Interaction, and identity. Routledge.

Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. In Barnett, R. & Davies, M. (Eds.) The Palgrave handbook of critical thinking in higher education (pp. 63 – 76).Palgrave Macmillan.

Barrows H. S. & Kelson, A. (1993). Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute [monograph]. Southern Illinois University School of Medicine.

Bell, A., Sharma, D., & Britain, D. (2016). Labov in sociolinguistics: An introduction. Journal of Sociolinguistics, 20(4), 399-408

Bloomfield, L. (1933). Language. Holt, Rinehart & Winston.

Boyer, H. (2008). Fonctionnements sociolinguistiques de la dénomination toponymique Mots: Les Langages du Politique 86, 9 – 21. https://doi.org/10.4000/mots.12962

Boyer, H. (2017). Introduction à la linguistique. Dunod

Breen, M.P., & Littlejohn, A. (2000). Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge University Press.

Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR : 2001, 2021). Programme des politiques linguistiques. Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, Conseil de l'Europe

Calvet, L.J. (2017). Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation. CNRS.

Calvet (1996). Les politiques linguistiques. Presses universitaires de France

CARAP (2010). Centre Européen pour les langues vivantes. Conseil de L'Europe.

Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Conseil de L'Europe.

Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school context. International perspectives: An introduction. Journal of Language, Identity and Education, 16, 193–198. DOI: 10.1080/15348458.2017.1327816

Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelles Conseil de l'Europe. Strasbourg.

CRDP (1997). Lebanese National Curriculum. CRDP

CRDP (2018). National results: PISA.CRDP

التقرير التحليلي العام لنتائج الامتحانات الرسمية للدورة العاديّة في الشهادة الثانوية العامة في الدورة العاديّة والدورة الاستثنائية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ . CRDP

Cuny-N. (2013). Translanguaging: a Cuny-Nysieb guide for educators. Linguistic Circle of New York.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. The Internet and Higher Education 15 (1), 3–8. Doi : https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002.

Dehaene, S. (2010). Reading in the brain: The new science of how we read. Penguin.

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading. Nature Reviews Neuroscience, 16(4), 234 – 244.

Dodane, Ch. (2009). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l›intonation et de la prononciation ? La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), novembre 2009. Consulté le 31/07/2023. URL: https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/acquisition-apprentissage-et-diffusion-des-savoirs/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere

Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe (pp. 19 – 42). Bulletin d›études orientales (BEO), XLVI, Institut français d›études arabes de Damas (IFEAD).

Dommar, C.A. (2017). La vitalité actuelle de la langue française au Liban : une langue en péril ou en évolution ? Theses, Dissertations and Culminating Projects. 11. https://digitalcommons.montclair.edu/etd/11

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

Fraisse, E. (2012). L'Enseignement de la littérature : Un monde à explorer. Revue Internationale d'Education de Sèvres, 61, 35 - 45 https://doi.org/10.4000/ries.2664

Garcia, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 23, 17 – 35. https://doi.org/10.1080/13670050 .2019.1598932

García O., & Wei L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave.

Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers' College Press

Girault, A. (2017). Vers une littératie numérique pour l›enseignement et l›apprentissage des langues projet e-Lang.

Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Harvard University Press.

Gumperz, J. (1982). Language and social identity. Cambridge University Press.

Hawkins, M. (2019). Plurilingual learners and schooling: A sociocultural perspectives. In L. De Oliveira (Ed.) The handbook of TESOL in K-12 (pp.11 – 24). Wiley.

Hirtle, J. S. P. (1996). Social constructivism. English Journal, 85(1), 91 – 92.

Horn, C. (2015). Diglossia in the Arab world: educational implications and future perspectives. Open Journal of Modern Linguistics, 5, 100-104. https://doi.org/10.4236/ojml.2015.51009

Kirsch, C. & Bergeron-Morin, L. (2023). Educators, parents and children engaging in literacy activities in multiple languages: An exploratory study, International Journal of Multilingualism, DOI: 10.1080/14790718.2023.2195658

Krayker-Serhan, J. (2021). Le plurilinguisme au Liban : un héritage à sauver ! Langues en partage, Université d'Angers, CIRPaLL, Angers, France. Hal-03612119

Leclerc, J. (2019). Aménagement linguistique dans le monde, Site hébergé par la CEFAN, Université Laval, Québec.

Leon Ruiz, N., Galarza Quiceno, A. M., Molina Duarte, A. S., & Leon Acosta, J. A. (2020). Task-based learning through social constructivism to promote EFL learners' communicative competence. Unbosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/5619

Maurer, B. (2022), Quelle (s) stratégie (s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXIème siècle ? Confémen

Mazraani, N., Aboulmouna, I., Khalil, I., Kordab, E., Hanna, J. & Ayoub, R. (2000). My third science book. Basic Education. CRDP.

Naboulsi, R. (2023). Les interactions verbales en classe : contacts des langues en alternances codiques. Présentation : 5e congrès des études sur le Moyen-Orient et les mondes musulmans.

Nieto, S. (2004). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (4th ed.). Allyn &

Bacon

OIF (2022). https://www.fle.fr/La-langue-francaise-dans-le-monde-Rapport-OIF-2022

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. Alsic, 15(1). DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.2402

Ollivier, C. (2019) Theatrical Practice and a socio-interactional approach: Towards more authenticity and motivation in the language classroom. University of La Reunion.

Perrin, A. (2016). Guide pédagogique. RETZ

Proulx, J. (2004). Apprentissage par projet. Presses de l'Université du Québec.

Roe, B. & Smith, S., & Kolodziej, N. (2019). Teaching reading in today's elementary schools (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning

Salloum, S. & BouJaoude, S. (2020). The use of triadic dialogue in the science classroom: A teacher negotiating conceptual learning with teaching to the test. Research in Science Education, 49(3), 829 – 857. DOI:10.1007/s11165-017-9640-4

Shendy, R. (2019). The limitations of reading to young children in literary Arabic: The unspoken struggle with Arabic diglossia. Theory and Practice in Language Studies, 9(2), 123-130. DOI 10.17507/tpls.0902.01

Simonin, J. & Wharton, S. (2013). Sociolinguistique ce contact, dictionnaire des termes et concepts. ENS Editions

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Allyn and Bacon.

Soueidy-Chahoud, N. (2018). Bilinguisme libanais et insécurité linguistique. https://journals.usj.edu.lb/travauxetjours/article/view/311/302

Taha Thomure, H., Tamim, R., & Griffiths, M. (2021). A report on the effective of Arabic language diglossia on teaching and learning. Queen Rania Foundation.

UNESCO (2017). Quality and innovation in teacher professional development: Issues and challenges. Conference at UNESCO Beirut.

UNESCO (2023). The world atlas of languages. UNESCO

Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Synthese (Dordrecht), 80(1), 121-140. https://doi.org/10.1007/BF00869951

Wang, F., Kinzie, M. B., McGuire, P., & Pan, E. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. Early Childhood Education Journal, 37 (5), 381–389. doi:10.1007/s10643-009-0364-6

الملاحق

الملحق رقم ١: استراتيجيّات لتعليم/ تعلّم اللّغات

استراتيجيّات	تحديد	الارتباط بالسّياسة اللّغويّة	مراجع
استراتيجيّات التّعلّم التّعاونيّ	يعزّز التّعلّم التّعاونيّ تعلّم المتعلّمين من خلال عملهم معًا في مجموعات لتحقيق هدف مشترك، مع التّركيز على الاعتماد المتبادل والمساءلة الفرديّة والتّرابط الإيجابي بين أعضاء المجموعة.	تُطوّر موقف إيجابيّ تجاه عمليّة التعلّم والشّعور بالنّجاح عند أداء المهامّ في سياقات مختلفة في اللّغات، وفي الموادّ الأخرى وفي الأنشطة اللّاصفيّة. تُنمي المهارات اللّغويّة الاجتماعيّة	Slavin (1995)
استراتيجيّة التّعلّم بالتّقصّي	يتمحور حول المتعلّم ويمكّنه من اكتساب المهارات اللّازمة لطرح الأسئلة والاستقصاء وحلّ المشكلات وتطوير إجابات منطقيّة.	يتواصل المتعلّمون في ما بينهم بفاعليّة، ويطوّرون تفكيرهم النّقديّ ويشاركون بحيويّة في الإنتاجيْنِ الشّفهيّ والكتابيّ. ويُعدّ العبور اللّغويّ ضروريًّا لتطوير هذه الاستراتيجيّة.	Wang et al. (2010)
استراتيجية حلّ المشكلات	تعتمد على استثارة تفكير المتعلّمين بوجود مشكلة مناسبة لمستواهم العلميّ ومرتبطة بواقعهم، وتحثّهم على التّفكير، والبحث عن حلّها وفق خطوات عمليّة.	تغني مخزونهم اللّغويّ الخاصّ بكلّ نوع من المشكلات الّتي يتعرّض المتعلّمون لها (معلومات ومفردات وتراكيب خاصّة)، إضافةً إلى توظيفهم أدوات الرّبط والاستنتاج الملائمة فتجعلهم قادرين على تحليل الأسباب والعوامل بعد جمع البيانات واقتراح الحلول وتنفيذها.	Barrows and Kelson (1993)
استراتيجيّة التّعلّم بالمشاريع (PJBL) : (Project-Based Learning)	هي منظومة متسلسلة من الخطوات والإجراءات لإدارة الأنشطة والتّفاعلات التّعليميّة في الموقف التّعليميّ على شكل مشروعات واقعيّة، تقدّم للمتعلّمين، بشكل فرديّ أو جماعيّ، من أجل إنجازها في مدّة زمنيّة محدّدة. ويعتمد تنفيذ المشروعات على العمل في مجموعات صغيرة يتبادل فيها المتعلّمون المعلومات والآراء والخبرات يوظّفون خلالها خبراتهم التّعليميّة السّابقة. تساعد هذه الاستراتيجيّة على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ولا سيّما المتعلّم والتّفكير النّاقد والإبداعيّ.	تمكّن المتعلّمين من استعمال اللّغة في سياقات حياتيّة وعلميّة مختلفة في إطار المشاريع ولا سيّما البينيّة منها Projet interdisciplinaire	Barrows and Kelson (1993)
استراتيجيّات القراءة	القراءة الجهريّة التّفاعليّة، Interactive read aloud والقراءة الموجّهة، ومسرح القارئ، Sketch to Stretch	يمكن استخدام استراتيجيّات القراءة المختلفة لإشراك المتعلّمين في عمليّة التّعليم / التّعلّم وتحفيزهم على القراءة الإبداعيّة وإقامة روابط بين النّصوص وتجاربهم الخاصّة.	Roe et al. 2019

الملحق رقم ٢: مسردُ المصطلحاتِ

مسردُ المفردات	Glossaire	Glossary
سياسة لغويّة	Politique linguistique	Language Policy
لسانيّات اجتماعيّة	Sociolinguistique	Sociolinguistics
تعدّد اللّغات	Plurilinguisme	Plurilingualism
العبور اللّغويّ	Translanguaging	Translanguaging
تبديل الشّيفرة	Alternance codique	Code-Switching
ازدواجيّة اللّغة	Diglossie	Diglossia
لغة التّعليم	Langue d'enseignement	Language of Instruction
العربيّة الفصحى	Arabe classique	Classical Arabic
الوساطة	Médiation	Mediation
الموادّ غير اللّغويّة	Les disciplines non linguistiques	Non-Linguistic Disciplines
لغة(ات) التّداول اليوميّ	Langue(s) de socialisation	Language Socialization
منزلة اللّغات	Statut des langues	Status of languages
معترض	Transversal	Transversal

Glossaire français

Politique linguistique: La politique linguistique éducative renvoie à un choix conscient de l'Etat du statut des langues en présence dans les milieux socio-familiaux, éducatifs et professionnels.

سياسة لغوية

Sociolinguistique: la sociolinguistique considère le langage comme un marqueur identitaire et un reflet des relations sociales (Bell et al., 2016) Elle traite la linguistique, le communicatif et le culturel de façon simultanée. Elle prend en compte les représentations et les pratiques (CECR، 2001,2021).

لسانية اجتماعية

Bi-Plurilinguisme: le bilinguisme apparaissait en 1933 (Bloomfield, 1933) comme "une connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles". Depuis 1993 cette définition a évolué. Elle concerne les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (Grosjean, 1982). Depuis 2012, Le plurilinguisme est défini comme une compétence de type évolutif selon le parcours de l'interlocuteur (Coste et al., 1997).

ثنائية – تعددية لغوية

Translanguaging: légiti¬mer, valoriser, voire exploiter l'utilisa¬tion de toutes les langues présentes au service de l'enseignement-appren¬tissage dans n'importe quelle disci¬pline et dans l'esprit de l'éducation des personnes bi-plurilingues (Garcia & Wei, 2014) http://www.adeb-asso.org

العبور اللّغويّ

Alternance codique: l'alternance des langues désigne les passages d'une langue à une autre dans une interaction, pour renforcer et/ou faciliter l'apprentissage de la langue d'enseignement et/ou de la langue étrangère (Auer, 1998). Les langues de socialisation constituent toujours un point de référence, dans l'accès à d'autres langues » (Castelotti, 2001, 46)

تبديل الشيفرة

Diglossie: Description de situations où deux systèmes linguistiques co-existant, entre des langues génétiquement apparentées, remplissent des fonctions complémentaires pour les communications internes à une population (Ferguson, 1959)

ازدواجية اللّغة

Langue d'enseignement: Elle recouvre les enseignements d'une ou plusieurs langues et disciplines scolaires non linguistiques, la langue de communication pour les activités langagières de compréhension et de production orales et écrite (Maurer, 2022)

لغة التّعليم

Arabe classique moderne: ou L'arabe standard moderne est une variante moderne de la langue arabe, celle qui est enseignée dans les écoles contemporaines et qui est utilisée dans les médias, l'édition ou encore des situations officielles. En arabe, on l'appelle souvent l'arabe pur moderne .

العربيّة الفصحى المعاصرة

Médiation: la médiation utilise la ou les langues de socialisation de façon didactisée en classe pour rendre les apprentissages accessibles aux apprenants en s'appuyant sur leurs savoirs, savoir-être et savoir-faire dans toutes les langues. (CECR, 2020) et les disciplines (Cuny-Nysieb : 2013 ; Cenoz, 2017) La médiation interlangue, intra langue et interculturelle permet de structurer l'exploitation du répertoire plurilingue et pluriculturel en classe.

الوساطة

Les disciplines non linguistiques: les disciplines non linguistiques sont classées en quatre catégories : les Sciences humaines, les Sciences, les maths et les savoir-faire (technologie, sport, etc.). Les DNL ont des discours scientifiques avec des caractéristiques repérables dans chaque domaine disciplinaire (Demarty-Warzé, 2011). L'enseignement d'une discipline en utilisant plusieurs langues d'apprentissage est une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement plurilingue.

المواد غير اللّغويّة

Variation: Une même langue varie selon la région, l'époque, les classes sociales, la profession, l'âge, le sexe, la situation de communication. Ces variations se manifestent dans une situation de communication par le changement des circonstances de l'acte de communication, variation phonétique, lexicale et de registre etc. (Boyer 2017).

تنوع

Langue(s) de socialisation: la ou les langue(s) acquise pendant l'enfance, celle(s) de la première socialisation de l'enfant. C'est la (ou les) langue(s) dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser sont, par conséquent, la/les langue(s) qui lui permettent de construire sa personnalité son identité et de se construire en tant que sujet (CARAP, 2010).

لغة(ات) التداول الاجتماعي

Statut des langues: situation de fait dans laquelle se trouve une langue relativement à son usage ou à la reconnaissance juridique dont elle jouit.

منزلة اللّغات

Transversal: tout ce qui est commun aux langues et aux disciplines comme le vocabulaire courant, des actes de paroles des consignes (observer, comparer, faire des hypothèses…), les stratégies cognitives

معترض