



إ م م م

إطار مرجعي للمقاربات المتعددة للغات والثقافات

كفايات وموارد

ميشيل كوندولبي (منسق)، أنطوانيت كاميلري- كريما، فيرونيك كاستلوتي،
جان- فرنسوا دي بيترو، إديكو لورينيز، فرانز- جوزيف مايسنر، أرتور نوكرول،
أنا شرودر سورا، و بمساهمة موريل مولينا

ترجمه إلى اللغة العربية

فاطمة الخلوفي، نادية العمري، علال بن العزيمة

جامعة محمد الخامس السويسي الرباط

من أجل التميز في التربية على اللغات

إن المركز الأوروبي للغات الحية (م أ ل ح) هو "اتفاق جزئي موسع" للمجلس الأوروبي يضم أربعة وثلاثين دولة عضوا 1. تهدف المؤسسة إلى التقريب بين النظريات الناتجة عن السياسات اللغوية والممارسات التعليمية داخل الفصل. وفي عصر تحول وتنقل لا مثيل لهما، يقترح المركز مقاربات ملموسة تسمح بالإجابة على أسئلة وتحديات مطروحة أمام مجتمعات مختلفة ثقافيا في أوربا.

يسعى المركز الأوروبي للغات الحية لإحداث تغيير إيجابي بالنسبة لمهنيي التربية على اللغات وذلك ب:

• تشجيع المقاربات المحددة؛

• تطوير جودة تعليم وتعلم اللغات؛

• دعم استعمال سياسات لغوية تربوية؛

• تشجيع الحوار بين الممارسين والمقررين في مجال التربية على اللغات.

داخل المجلس الأوروبي، تكون أنشطة المركز الأوروبي للغات الحية تكميلية لأنشطة قسم السياسات اللغوية المكلف بتطوير سياسات وأدوات التخطيط في ما يخص التربية على اللغات، ولأنشطة كتابة الميثاق الأوروبي للغات الإقليمية أو لغات الأقليات

نتجت السلسلة الحالية من المنشورات عن برنامج أنشطة المركز الأوروبي للغات الحية الممتدة من 2008-2011 المعنونة بتقدير مهنيي اللغات: كفايات- شبكات- أثر- جودة. تم تسيير البرنامج في سياق موسوم، في مجال التربية، بتطورات سياسية كبرى في المشهد العالمي، تقتضي من قبل المدرسين تأهيلات مهنية أكثر تعمقا. ومن المفترض أن تساهم الهيئة التدريسية في إجراء إصلاح التربية الوطنية وأن تجيب على عدد كبير من التحديات المرتبطة، من بين أشياء أخرى، بتطبيق المعايير في التعليم وبالتقييم المتمحور حول النتائج، وباستقلالية كبيرة للمؤسسات التربوية وبعدم التجانس الإثني والثقافي المتنامي بين المتعلمين.

تعكس المنشورات الانخراط والالتزام الفعال لجميع الذين شاركوا في سلسلة مكونة من 24 مشروع دولي، وخاصة فرق التنسيق.

جميع منشورات المركز الأوروبي للغات الحية وأدوات المرافقة متوفرة على موقع الأنترنت

<http://www.ecml.at/publications>

1 تعد الدول الأربعة والثلاثون التالية أعضاء في الاتفاق الجزئي الموسع للمركز الأوروبي للغات الحية: ألبانيا، أندورا، أرمينيا، النمسا، البوسنة- الهرسك، بلغاريا، كرواتيا، قبرص، الجمهورية التشيكية، إستونيا، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، اليونان، هنغاريا، إيسلاندا، إيرلندا، لتوانيا، لوكسمبورغ، مالطا، مونطي نكرو، الأراضي المنخفضة، النرويج، بولونيا، رومانيا، الجمهورية السلوفاكية، سلوفينيا، إسبانيا، السويد، سويسرا، "جمهورية يوغوسلافيا لمقدونيا" المملكة المتحدة (وضعية 30 يونيو 2011)



إطار مرجعي للمقاربات المتعددة للغات والثقافات

كفايات وموارد

ميشيل كوندوليي (منسق)، أنطوانيت كاميلري- كريما، فيرونيك كاستلوتي،
جان- فرنسوا دي بيترو، إديكو لورينيز، فرانز- جوزيف مايسنر، أرتور نوكرول،
أنا شرودر سورا،
و بمساهمة مورييل مولينيا

ترجمه إلى اللغة العربية

فاطمة الخلوفي، نادية العمري، علاال بن العزيمة

جامعة محمد الخامس السويسي الرباط

Le CARAP

Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

Compétences et ressources

المجلس الأوروبي، ماي 2012

ISBN : 978-92-871-7172-6

طبع في النامسا

ميشيل كوندوليي (منسق) و جان- فرنسوا دي بيترو ورايمون فاتشيول و إديكو لورينيز و كزافيير باسكوال وأنا شرودر سورا.

بمساعدة كارين كونزاليز أوريلانا و كارين ويتفيتزكي (متدرنتان بالمركز الأوربي للغات الحية – جامعة Maine ، لومان) وشانطال بوسكي (متدربة بجامعة Maine، لومان) ودي أنكي انجليش (طالبة بجامعة Justus-Liebig-Universität، غيسن)

الآراء المعبر عنها في هذا المؤلف هي تحت مسؤولية المؤلفين ولا تعكس بالضرورة السياسة الرسمية للمجلس الأوروبي. جميع الحقوق محفوظة.

ترجمه إلى اللغة العربية

فاطمة الخلوفي، نادية عمري، علال بن العزيمة

بمساعدة فاطمة الزهراء الجعادي (طالبة بمركز الدكتوراه، جامعة محمد الخامس السويسي الرباط)

منشورات المجلس الأوروبي

FR-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

المركز الأوروبي للغات الحية/ المجلس الأوروبي

Nikolaipplatz 4

AT-8020 Graz

www.ecml.at

ISBN : 978-92-

جامعة محمد الخامس السويسي الرباط

فريق علم نفس التعلم: التربية، التقييم

كلية علوم التربية، دجنبر 2013

http://www.fse.ac.ma/fse_fr/

المحتوى

7	لائحة المختصرات
8	1. تقديم عام
8	1.1 الإطار المرجعي الكفايات والموارد في قلب إ م م م
10	1.2.1 تقديم موجز
13	2.2.1 المقاربات المتعددة وتطوير الكفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات
15	3.1 الحاجة الى إطار مرجعي
15	1.3.1 أية حاجة؟
17	2.3.1 لأي مستعملين؟
18	4.1 كفايات وموارد-اختيارات نظرية
22	5.1 منهجية الإطار المرجعي
23	6.1 تقديم الكفايات والموارد في الإطار المرجعي
25	7.1 ملاحظات استنتاجية
27	8.1 مواضيع خطية
27	1.8.1 خصوصيات الموارد
29	2.8.1. مواضيع أخرى
30	2. الكفايات الشاملة- جدول
36	3. لوائح الموارد
36	3.1 المعارف
52	3.2 المعارف-السلوكية
65	3.3 المعارف - الفعلية
75	4. نحو فهم أفضل للإطار المرجعي- إضافات

75	1.4 فهم أفضل للوائح الموارد
75	1.1.4 تعليقات
75	1.1.1.4 تعليقات عامة
79	2.1.1.4 تعليقات خاصة بلائحة المعارف
89	3.1.1.4 تعاليق تخص لائحة المعارف-السلوكية
99	4.1.1.4 تعليقات تتعلق بلائحة المعرفة-الفعلية
108	2.1.4 ملاحظات مصطلحية
108	1.2.1.4 ملاحظات عبرية
110	2.2.1.4 ملاحظات حول لائحة المعارف-السلوكية
112	3.2.1.4 ملاحظات تتعلق بلائحة المعارف – الفعلية
113	2.4 بعض التعليقات والتدقيقات بخصوص الكفايات والموارد
113	1.2.4 مرجع سلمي جزئيا
115	2.2.4 من الموارد إلى الكفايات ، سلسلة متصلة
117	3.2.4 الكفايات والموارد: مثال على الربط
126	ملحق
126	لائحة المراجع المعتمدة أساسا في إعداد الإطار المرجعي إ م م م

لائحة المختصرات¹

CARAP	un cadre de référence pour les approches plurielles	الإطار المرجعي للمقاربات المتعددة	إ م م م
ALC	A travers les langues et les cultures	عبر اللغات والثقافات	ع ل ث
CELV	Centre européen pour les langues vivantes	المركز الأوروبي للغات الحية	م أ ل ح
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues	الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات	إ م أ م ل

¹ نضع هنا، في هذه اللائحة، مختصرات خطية رمزية أوائلية كمقابلات للمختصرات الفرنسية الواردة في الإطار المرجعي، ونؤكد أن وظيفتها هنا إشارة محضة وليست ذريعية. (المترجم)

1. تقديم عام

1.1 الإطار المرجعي للكفايات والموارد في قلب إ م م م

يضع فريق مشروع إ م م م م رهن إشارة المدرسين، ومكوني المدرسين والمسؤولين التربويين مجموعة أدوات² يقوم فيها الإطار المرجعي في الكفايات والموارد بدور مركزي، بوصفه تقديمًا نسقيًا و(جزئيًا) سُلّمًا للكفايات والموارد التي يمكن تطويرها عبر المقاربات المتعددة.³

أضف إلى ذلك أن هذا الإطار المرجعي هو الذي كَوّن أول منتج ل إ م م م م، تمّ إعداده خلال مشروع *ع ل ث* (عبر اللغات والثقافات) من 2004 إلى 2007 (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). وتُكوّن واصفات الكفايات والموارد الجزئين 2 و 3 من الوثيقة الحالية. أما واصفات الموارد فهي مقدمة، أيضًا، على موقع إ م م م م (<http://carap.ecml.at>) حيث تستفيد من بنية نصية [إلكترونية] فائقة تيسر البحث. أما باقي الأدوات الأخرى- بما فيها هذا التقسيم النصي [الإلكتروني] الفوقى- فقد تم إنجازها خلال البرنامج الثالث على المدى المتوسط للمركز الأوربي للغات الحية (م أ ل ح)، بين 2008 و2011.

إن قاعدة المعطيات إ م م م م- مواد ديداكتيكية على الإنترنت التي تقترح موادا ديداكتيكية تتعلق بأربع مقاربات متعددة، في لغات متنوعة، تهدف إلى منح المدرسين سهولة في الوصول إلى المواد التي تمكنهم من تنفيذ أنشطة داخل الفصل الدراسي بهدف مساعدة المتعلمين على امتلاك المعارف، المعارف- السلوكية، والمعارف- الفعلية المجدولة في الإطار المرجعي باعتبارها "موارد" قابلة للتطوير عبر المقاربات المتعددة. وتحيل كل المواد الديداكتيكية المقترحة بوضوح على واصفات موارد الإطار المرجعي.

تتكون عُدّة التكوين من عِدّة مجزوءات قابلة للاستعمال في التكوين الذاتي عبر الإنترنت أو أثناء حصص التكوين بالحضور. ودون أن تكون دائما لازمة (حسب المجزوءات والجمهور المستهدف)، وتبدو في الغالب مفيدة لضمان استعمال فعال للمواد المقترحة.

الوثيقة على الإنترنت إ م م م م - الموارد خلال التعليمات تعيد تناول لوائح المعارف، المعرفة- السلوكية والمعرفة- الفعلية المدرجة في الإطار المرجعي الحالي- وأيضا في صورة نصية [إلكترونية] فوقية. ويسمح التمثيل الخطي

² جميع هذه الأدوات موجودة على الموقع <http://carap.ecml.at/>. وبعضها نشره المركز الأوربي للغات الحية (م أ ل ح) في نسخة ورقية.

³ سنتحدث عن المقاربات المتعددة في النقطة 2.1 أسفله. ونعرض للتمييز كفايات/موارد في 4.1 وعرضت مبررات كون سلمية جزئية (منصبة على مناطق محدودة من الإطار المرجعي) هي الوحيدة التي بدت ممكنة في الفصل 1.2.4.

الذي تتبناه بتحديد موقع كل عنصر من هذه العناصر داخل مقرر المتعلم (بكيفية تبقى، طبعا، تقريبية وموجهة فقط بواسطة تجربة المؤلفين).

لتقديم كامل لهذه المجموعة، نحيل على الكتيب إ م م م - مقدمة للاستعمال الذي يعرض تفصيل كل أداة ويقدم أمثلة عن الاستعمال.

2.1 المقاربات المتعددة

1.2.1 تقديم موجز⁴

نسمي مقاربات متعددة للغات والثقافات المقاربات الديدانكتيكية التي تستخدم أنشطة تعليمية-تعليمية تشرك، في نفس الآن، عددا (=أكثر من واحد) من التنوعات اللغوية والثقافية.

نقابله بالمقاربات التي يمكن أن نسميها "أحادية" والتي يكون موضوع اهتمامها الوحيد في المسار الديدانكتيكي، لغة واحدة أو ثقافة واحدة خاصة، مأخوذة بشكل معزول. نالت هذه المقاربات الأحادية تقديرا خاص عندما طورت الطرق البنوية ثم التواصلية وأصبحت كل ترجمة،⁵ وكل لجوء إلى اللغة الأولى يقصى من التعليم.

أدى تطور ديدانكتيك اللغات، خلال الثلاثين سنة الأخيرة، إلى بروز أربع مقاربات متعددة. الأولى هي، المقاربة البين-ثقافية، كان لهذه المقاربة تأثير مؤكد على ديدانكتيك اللغات وتبدو نتيجة لذلك معروفة بشكل جيد. وقد عرفت عددا من البدائل تشترك في كونها تقوم على مبادئ ديدانكتيكية تدعو إلى الارتكاز على ظواهر تتعلق بجو أو عدة أجواء ثقافية لفهم ظواهر أخرى تتعلق بجو ثقافي آخر. كما تُشيد هذه المبادئ، أيضا، باستعمال استراتيجيات موجهة لتعزيز التفكير في أوجه الاتصال بين أفراد يمتلكون خلفيات ثقافية مختلفة.⁶

تستلزم المقاربات الأخرى، الموجهة أكثر نحو اللغة، دون شك، من الآن، تقديم مفصلا أكثر. يتعلق الأمر باليقظة في اللغات، وبالفهم المتبادل بين اللغات التي بينها قرابة وبالديدانكتيك المُمدَّجة للغات المكتسبة أثناء المقرر المدرسي وبعده.

الديدانكتيك المُمدَّجة للغات، المعروفة، على الأرجح، أكثر من المقاربات الثلاثة الأخرى، تهدف إلى مساعدة المتعلم على إنشاء روابط بين عدد محدود من اللغات، تلك التي نسعى لتعلمها في برنامج دراسي (سواء كان يستهدف بطريقة "كلاسيكية" تدريس نفس الكفايات بالنسبة لجميع اللغات المُدرَّسة أو كان يستهدف كفايات جزئية

⁴ مع بعض الاختلافات، أجد النص الحالي من تقدم المقاربات المتعددة في مقدمة / م م م - مقدمة للاستعمال التي يمكن أن نعود إليها لبعض الإضافات.

⁵ بما أن الترجمة نشاط يقتضي "أكثر من" تنوع لغوي، يمكننا اعتبار أنه يجب علينا أن نعد المنهجية الكلاسيكية نحو-ترجمة ضمن عدد المقاربات المتعددة. لن نفعل ذلك، نظرا لكون المصطلح الذي احتراه ("مقاربة")، يقتضي الأخذ بعين الاعتبار وبشكل شامل لغتين (ثقافتين) (أو أكثر)، وهذا ما لا يقوم به تقليديا تمرين الترجمة البسيط في تلك المنهجية. ومع ذلك، نعتقد أنه من الممكن أن تكون الترجمة، في بعض مراحل التعليم-التعلم، نقطة انطلاق ممتازة للتفكير المقارن حول اللغات والوعي بالخصوصيات ذات الطابع الثقافي.

⁶ انظر مثلا

Bayram, 2003, 2010; Zarate et al 2003.

فحسب تعريف بيرم، كرييكوفا وستاركي (Bayram, Gribkova & Starkey (2002: 9): بالارتباط ب'البعد البيثقافي' لتعليم اللغات، نهدف إلى أن نجعل من المتعلمين متكلمين أو وسطاء أصحاب ثقافة بينية، قادرين على الانخراط في إطار مركب وفي سياق هويات متعددة، [...].

بالنسبة للبعض منها). الهدف، إذن، هو الارتكاز على اللغة الأولى (أو لغة المدرسة) لتسهيل الولوج إلى لغة أجنبية أولى، ثم على هاتين اللغتين لتسهيل الولوج للغة أجنبية ثانية (يمكن أن يظهر هذا الارتكاز المتبادل في الاتجاهين). في هذا الاتجاه دافعت، من قبل، أعمال إ. رولي E. Roulet في بداية الثمانينات (رولي، 1980). وأيضا في هذا المنظور، تندرج اليوم العديد من الأعمال المنكبة على اللغة الألمانية بعد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغات أجنبية (انظر الأعمال المنكبة على اللغات الثلاثة، مثل أعمال نونير وهوفستين Neuner & Hufeisen، 2004).⁷

ونجدها أيضا في بعض نماذج التعليم الثنائي اللغة (أو المتعدد اللغات) التي لديها هاجس أمثلة العلاقات بين اللغات المستعملة (وتعلمها) لبناء كفاية لغوية متعددة حقيقية (كفالي Cavali 2007).

تقترح مقارنة الفهم المتبادل بين اللغات ذات القرابة عملا موازيا على لغتين أو عدة لغات من نفس الأسرة اللغوية (اللغات الرومانية، الجرمانية، السلافية، الخ)، سواء تعلق الأمر بالأسرة اللغوية التي تنتمي إليها لغة المتعلم الأم (أو لغة المدرسة)، أو بالأسرة اللغوية للغة تعلمها المتعلم من قبل. ويمكن الاستفادة من المزايا الملموسة للانتماء لنفس الأسرة اللغوية- تلك المتعلقة بالفهم- والتي نسعى لتنميتها نسقيا. تخص الفوائد المستهدفة أساسا القدرة على الفهم، لكن قد يكون لذلك تأثيرات إيجابية على التعبير. فمنذ النصف الثاني من التسعينيات، رأينا كيف تطورت ابتكارات من هذا النمط بالنسبة للمتعلمين الكبار (بما في ذلك طلبة الجامعة)، في فرنسا وفي بلدان أخرى ذات لغات لاتينية، وأيضا في ألمانيا وفي الدول الاسكندنافية والناطقة بالسلافية. وقد تم دعم العديد من تلك الابتكارات على المستوى الأوربي (برنامج الاتحاد الأوربي). ونجد مثل هذه المقاربات في بعض مواد اليقظة في اللغات، إلا أن جمهور المتدربين مازال، لحد الآن، غير مهتم كثيرا بمقاربة الفهم المتبادل.⁸

حسب التعريف الذي قُدِّمَ لليقظة في اللغات، في إطار المشاريع الأوروبية التي مكنت من تطويرها بشكل موسع (انظر خاصة البرامج Eulang et Janua Linguarum، كوندوليبي (2003 و 2003 ب) Candelier)، نتحدث عن يقظة في اللغات عندما يخصص جزء من الأنشطة للغات التي لا تطمح المدرسة إلى تدريسها. وهذا لا يعني أن المقاربة تقوم على هذه اللغات فقط، بل إنها تشمل كذلك لغة المدرسة وكل لغة أخرى في طور التعلم. لكنها لا تقتصر على هذه اللغات "المتعلمة". فهي تدمج أنواعا من التنوعات اللغوية الأخرى، لغة الأسرة، ولغة البيئة... ولغات العالم، دون إقصاء أي منها. ونظرا للعدد المهم من اللغات التي على المتعلمين الاشتغال عليها- عشرات من اللغات، غالبا- تبدو اليقظة في اللغات بمثابة مقاربة متعددة "قصوى". مُصاغة أساسا باعتبارها استقبالا

⁷ انظر أيضا

Castellotti, 2001; de Pietro, 2009; Forlot, 2009; Kervran & Deyrich, 2007; Wokusch, 2005.

⁸ انظر من بين آخرين،

Blanche-Benveniste et al., 1997; Dabéne, 2002; Conti & Grin (dirs), 2008; Doyé, 2005, Escudé & Janin, 2010 ; Klein & Stegmann, 2000 ; Meissner et al., 2004.

للتلاميذ في إطار تنوع اللغات، (وتنوع لغاتهم!) منذ بداية التمدرس، كقيمة موجهة لاعتراض أفضل، في السياق المدرسي، باللغات "المحمولة" من طرف التلاميذ الناطقين بلغة أخرى [الألوفون]، و مثل نوع من التحضير المطور في المدرسة الابتدائية، ويمكن أيضا أن ترقى وتواكب تعلم اللغات طيلة مدة التمدرس.⁹

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن اليقظة في اللغات ترتبط بشكل واضح بحركة *language Awareness* ("الوعي اللغوي") التي مهد لها إ.هاوكينز في المملكة المتحدة خلال الثمانينيات (انظر هاوكينز 1984 Hawkins، و جايمز وكاري James & Garret 1992). إلا أننا نعتقد أن اليقظة في اللغات تُكُون بالأحرى، اليوم، مجموعة فرعية من منظور الوعي اللغوي *Language Awareness*، التي تنتج أعمالا ذات توجه نفس-لساني أكثر منه توجه بييداغوجي، والتي لا تقتضي أساسا مواجهة المتعلم لعدد من اللغات. ولهذا فضل المدافعون عن برنامج اليقظة في اللغات مصطلحا إنجليزيا آخر لتسمية مقاربتهم وهو مصطلح اليقظة في اللغات *awakening to languages*.

أشرنا أعلاه، أننا نعتبر أن بعض مقاربات التعليم الثنائي اللغة (إذن تعليم تدرس فيه المواد المصطلح عليها بالمواد غير اللغوية بلغتين) قد تندرج في إطار *الديداكتيك المدججة*. وبنفس الكيفية، يمكننا التوحيد بين تدريس المواد غير اللغوية مع مقارنة من نمط اليقظة في اللغات (انظر مشروع <http://combat.ecml.at>: ConBat+ du CELV) أو مقارنة ذات صلة بمقارنة الفهم المتبادل بين اللغات ذات القرابة (انظر موقع www.euro-romania.eu/).

⁹ انظر أيضا

Perregaux *et al.* (dirs), 2002; de Pietro, 2003; Kervran (coord), 2006; Candelier, 2007; موقع EDiLiC, EOLE, Discovering language, The language investigator.

2.2.1 المقاربات المتعددة وتطوير الكفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات

كما ذكرنا بذلك أعلاه، تم وضع الإطار المرجعي الحالي إ م م م م ضمن مشروع *ع ل ث* (عبر اللغات والثقافات) من 2004 إلى 2007. يندرج هذا المشروع ضمن البرنامج الثاني على مدى متوسط للمركز الأوربي للغات الحية (م أ ل ح)، وتدعو المناقصة الخاصة به إلى المشاركة في تغيير الأنموذج الرئيسي الذي يُكوّنه التطور نحو تصور كلي لتعليم اللغات، الذي يدمج تعليم وتعلم كل اللغات، قصد استعمال أوجه التعاون الممكنة.

ما كان على المحك في هذا التغيير للأنموذج (الذي لازال متواصلا اليوم)¹⁰، هو التخلي عن الرؤية "الفاصلة" لكفاية/كفايات الأفراد في اللغات والثقافات، إنه نخل ناتج منطقيا عن الطريقة التي يتصور بها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات الكفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات: فهذه الكفاية لا تركز على مجموعة من الكفايات التواصلية المتميزة والمنفصلة حسب اللغات، بل على كفاية واحدة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات التي تشمل مجموع السجل اللغوي المتوفر (Conseil de l'Europe المجلس الأوربي 129: 2001)، انظر أيضا من قبل كوست، مور ووزرات (Coste، Moore et Zarate، 1997).

ونعيد هنا ما ورد في دليل صياغة السياسات اللغوية التربوية في أوروبا (بيباكو وبيرم 2007 Beacco & Byram: 73): يقتضي تدبير هذا الرصيد [الذي يطابق الكفاية متعددة اللغات] أن لا تظل التنوعات التي تكونه معالجة بكيفية معزولة، بل رغم أنها تكون مُميّزة عن بعضها البعض، فإنها تعالج باعتبارها كفاية واحدة، متوفرة للفاعل الاجتماعي المعني.

ليس هناك شئ أوضح من قولنا أن المقاربات المتعددة، كما تم تعريفها أعلاه، تلعب دورا أساسيا في بناء الكفاية المتعددة اللغات والثقافات لكل فرد من الأفراد. لأنه كيف نضمن ألا تتم معالجة التنوعات بكيفية معزولة إذا تمسكنا بالمقاربات الأحادية؟.

بعبارة أخرى، نعتقد أنه إذا كانت الكفاية المتعددة اللغات هي تلك [الكفاية] التي تصفها أدوات المجلس الأوربي، وإذا كنا نرغب، حقا، أن نعطي معنى لمبدأ التعاون المطلوب، يجدر، لمساعدة المتعلم على بناء وإغناء كفايته الخاصة المتعددة اللغات باستمرار، حمله على بناء ترسانة من المعارف، المعارف- الفعلية والمعارف- السلوكية:

- حول الوقائع اللغوية والثقافية عامة (ترسانة من نوع "عَبْر"، "عبر لغوية" و"عبر ثقافية")؛

¹⁰ انظر مثلا الدليل الأخير لتطوير وتنفيذ المناهج الدراسية لتعليم متعدد اللغات وبيثقافي (Beacco et al., 2010). نتحدث اليوم عن كفاية متعددة الثقافات وبين- ثقافية، ولا نتحدث عن كفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات. ونستعمل المصطلحين، بحسب الأعمال التي نرجع إليها.

• تسمح بالارتكاز على المهارات المكتسبة حول/في لغة أو ثقافة خاصة (أو بعض مظاهر لغة أو ثقافة خاصة) قصد الولوج بسهولة إلى [لغة أو ثقافة] أخرى (ترسانة من نوع "بيني" "بين-لغوي" و "بين-ثقافي").

مثل هذه المعارف، المعرفة- الفعلية والمعرفة- السلوكية لا يمكنها، طبعاً، أن تُطوّر إلا حينما يكون الفصل الدراسي هو مكان لاختبار مترامن وإقامة علاقات بين عدد من اللغات وعدد من الثقافات. بمعنى، في إطار مقاربات متعددة اللغات والثقافات.

ونجد في كتيب إ م م م - مدخل إلى الاستعمال- بعض الصفحات (الفصل الأول) نسعى فيها إلى إظهار أن المقاربات المتعددة - ومن تمة إ م م م، الذي يمثل أداة مهمة لتطبيقها في التعليم- تكون أداة ضرورية لوضع سياسات لغوية تعليمية تستجيب للغايات التربوية والاجتماعية التي نعتبرها أساسية والتي يعمل المجلس الأوروبي على تعزيزها عبر الدعوة إلى تطوير كفاية متعددة اللغات وبين- ثقافية لكل متعلم.

3.1 الحاجة الى إطار مرجعي

1.3.1 أية حاجة؟

إذا كنا نتوفر اليوم على عدد من الأعمال، النظرية والتطبيقية، بخصوص كل مقارنة من مختلف المقاربات المتعددة اللغات والثقافات (انظر بعض عناصر البيليوغرافيا المقدمة في 1.2.1 أعلاه)، فإنه لا يوجد لحد الآن (خارج مشروعنا) أي إطار مرجعي للمعارف، المعرفة-السلوكية والمعرفة- الفعلية قابل لأن يُطوّر عبر مقاربات متعددة اللغات والثقافات.

إن غياب مثل هذا الإطار المرجعي، بالنسبة لمجال التربية على اللغات والثقافات الذي برهنا على طابعه المركزي بالنسبة لكل مقارنة ديداكتيكية تركز على التصورات الحديثة للكفاية اللغوية والثقافية للأفراد وتهدف إلى تحقيق الأهداف والغايات التي حددها المجلس الأوروبي، يشكل عائقا مهما في تعليم- تعلم اللغات والثقافات.

بما أنه توجد عدة مقاربات متعددة، فإن مسألة إقامة تعاون فيما بينها تطرح. وبما أن هذه المقاربات تركز، كما رأينا، على نفس المبدأ (أي الربط بين عدد من التنوعات اللغوية/الثقافية في الأنشطة التربوية ذاتها) الذي من المرتقب أن تكون له آثار خاصة، فسيكون من التهور محاولة تنفيذها بكيفية غير منسقة. وإذا كان مؤسسوا، هذه المقاربات، في مرحلة أولى، وهم منشغلون بمسح ميادين جديدة، استطاعوا أن يكتفوا بمواصلة مساهم الخاص (إحدى المقاربات الأربع المذكورة)، فإن مجموع الحقل هو الذي ينبغي التفكير فيه اليوم، بما في ذلك ربط هذا الحقل بتعليم اللغات الخاصة ومواد تعليمية أخرى. وقد خصص فصل بأكمله من كتيب إ م م م - مدخل للاستعمال (الفصل 3) للكيفية التي يمكن أن تساهم بها المقاربات المتعددة في إعداد مناهج تتوخى عدم الفصل بين التعلّمات. لن نجد فقط تأملات حول إسهام المقاربات المتعددة و إ م م م في تصور وتنفيذ تعليم لغوي شامل، بل سنجد، كذلك، تقديمًا للمناهج الحديثة المتبنية في كاتالونيا وفي سويسرا الفرنكوفونية، والتي يمكن أن تعتبر كإنجازات فعلية أولى ناجحة عن مثل هذه التأمّلات.

بحسب هذه النتائج، يمكن أن نؤكد أن إطارا مرجعيا للمقاربات المتعددة يُشكّل أداة لا يمكن الاستغناء عنها:

- بالنسبة لإعداد المسارات التربوية التي تربط، بما في ذلك من منظور تدريجي، اكتساب مختلف المعارف، المعارف- السلوكية، والمعارف- الفعلية التي تؤدي إليها المقاربات المتعددة (حصريا/ بسهولة أكثر)؛

• للربط بين المقاربات المتعددة ذاتها والربط بين هذه المقاربات وتعلم الكفايات اللغوية التواصلية في لغات خاصة (ربط تصوري وتطبيقي، في المناهج، وداخل الفصل) وكذلك وبكيفية أوسع، بالنسبة للربط بين إسهامات المقاربات المتعددة وإسهامات المواد غير اللغوية.

من هنا، يمكن أن نعتبر أن هذا الإطار المرجعي، الذي يندرج في تقليد ما يمكن تسميته بإطار مرجعي للكفايات:

• يمكن أن يساهم في الاعتراف بأهمية المقاربات المتعددة التي لم يُبرهن بعد على إمكاناتها بشكل كاف (حيث، في الغالب، كان ينظر إلى مقاربتين اثنتين من بين هذه المقاربات، وهما اليقظة في اللغات والفهم المتبادل بين اللغات ذات القرابة، على أنهما مجرد تحسيس فقط)؛

• يمثل تكملة أساسية للأدوات الموجودة التي تشكل، خصوصا، الإطار المرجعي الأوروبي للغات أو ملف الإنجاز الأوروبي للغات، التي لا زالت مستمرة، رغم التأكيد على المبدأ المذكور أعلاه بخصوص طبيعة الكفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات، في معالجة القدرات اللغوية بلغة تجاورية، لغة تجاور لغة أخرى (انظر إ م م م مدخل إلى الاستعمال - المقدمة - النقطة 2).

2.3.1 لأي مستعملين؟

يتوجه الإطار المرجعي المعد في إطار مشروع ع ل ث لمختلف الفاعلين في المشهد التربوي:

- لكل شخص يعمل على إعداد مناهج أو برامج مدرسية في كل مؤسسة تتكلف بهذه المهمة (وزارة، وكالة، معهد...)

- لكل شخص يعمل على إعداد مواد ديداكتيكية (في القطاع العام أو الخاص)، سواء تعلق الأمر بأدوات موجهة، خاصة، لتطبيق المقاربات المتعددة أو مواد تعليمية أكثر "تقليدية" من وجهة النظر هاته، بما أنه، كما رأينا، يجب ربط تعليم اللغات ب/ ومع المقاربات المتعددة؛

- لمدرسي (اللغات – كل لغة – أو مواد أخرى، الذين يتساءلون عن الأبعاد اللغوية لتدريسهم)، في ارتباط بالمواد الديداكتيكية الموجودة على الأنترنت (<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>) المقترحة عليهم من طرف مشروع إ م م م ؛

- لمكويني المدرسين، سواء كان هؤلاء قد مارسوا مقاربات متعددة من قبل أم لا. يتعلق الأمر بدعم المدرسين/المكونين المنخرطين سابقا في الابتكارات و حث آخرين على ذلك؟

في الحالات الأربعة، يمكن أن يهتم مجال تدخل الأشخاص المعنيين أي مستوى مدرسي أو خارج- مدرسي (بما أن إ م م م يصلح لمجموع مقررات تدريس اللغات). ويهم، أيضا، بما أن المنظور هو منظور التربية اللغوية والثقافية الشاملة، اللغات كيفما كان وضعها، ليس فقط اللغات الأجنبية أو اللغات الثانية، بل كذلك لغات التمدرس ولغات أسر التلاميذ الناطقين بلغات مختلفة [الألوفون](لغات المهاجرين، اللغات المحلية).

من هنا، طبعا، وعبر هذه المجموعات الأربعة من المستهدفين، فإن المتعلمين هم المستفيدون النهائيون من مقترحاتنا.

4.1 كفايات وموارد-اختيارات نظرية

يجب أن يتمكن الإطار المرجعي من الاستناد على تصور واضح ومتين ومنسجم، قدر الإمكان، لمفهوم الكفاية- كمفهوم مركزي سواء من منظور الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، أو بالنسبة لمشروع إ م م م. إلا أن هذا المفهوم- المستعمل اليوم في سياقات متعددة- يعرف استعمالات متنوعة بشكل خاص، وغامضة في معظم الأحيان. وهو موضوع نقاشات عديدة وأحيانا حادة.¹¹

وكان علينا، نتيجة لذلك، خلال المرحلة الأولى من إعداد إ م م م، أن نقوم بفحص مختلف المعاني والتصورات المستعملة، حاليا، لهذا المفهوم للكفاية، ولمفاهيم مجاورة أو تكاملية يمكنها أن تفيدينا كذلك.¹² لن نعود هنا إلى المسألة، لأن غرضنا ذريعي بالأساس: فنحن نحتاج لبناء نظامنا إلى مفهوم إجرائي يُمكن من فهم ما هو مستهدف عبر المقاربات المتعددة، وفهم، خصوصا، ما هو قابل لأن يكون موضوعا للاشتغال داخل الفصل الدراسي- بعبارة أخرى، ما سيدخل في الإطار المرجعي. سنركز هنا، بدرجة أولى، على الاختيارات النظرية التي توصلنا إليها - دون أن ندعي مطلقا أننا قمنا بحل الصعوبات، الحقيقية، التي نصادفها حين نعرض لهذه القضايا - ونحيل القارئ المهتم إلى الوثيقة المشار إليها في النقطة السابقة.

إذن لهذا الغرض، من بين اختيارات نظرية أخرى، أردنا، أولا، تجنب استعمال مفهوم الكفاية بشكل جد موسع، انطلاقا من المكونات الأكثر تعقيدا للإنسان إلى المعرفة-الفعلية الأكثر بساطة- مما ينتج عنه حتما "تميع" المفهوم لدرجة يصبح معها ملتبسا وغير مفيد بما يكفي.

بالنسبة لنا، تمثل الكفايات - بشكل جوهري نوعا ما- وحدات معقدة شيئا ما، وهي تشمل الفرد في كليته ومرتبطة بمهام واردة اجتماعيا في السياق الذي تُفَعَّلُ فيه؛ إنها تقوم، في هذه الأوضاع، على تفعيل موارد متنوعة يمكنها أن تكون داخلية (ذات صلة بالمعارف، المعارف-الفعلية والمعارف-السلوكية) أو خارجية (كاستعمال القاموس، أو اللجوء إلى وسيط...).¹³

¹¹ هنا على سبيل المثال، في هذا الصدد، ما يقوله م. كراهي (2005) M. Crahay (2005) M. Crahay على برونكارت ودولز (1999) Bronckart et Dolz: إن مفهوم الكفاية تمثيل خرج من مغارة علي بابا التصورية التي من الممكن أن تجد فيها كل التيارات النظرية في علم النفس متجاورة، حتى ولو أنها في الواقع متعارضة (ص. 15). ويضيف: [...] يبدو لنا، واضحا، أنه لا يمكننا "التفكير" منطقيا في إشكالية التكوين باستخدام مصطلح ينتهي إلى تعيين كل جوانب ما كان يسمى سابقا "الوظائف النفسية العليا" (...) والذي يستقبل ويلغى في نفس الآن مجموع الاختيارات الإستمولوجية الخاصة بوضع هذه الوظائف (معرفة، معرفة-فعلية، سلوك، الخ) و بوضع محدداتها (الاجتماعية أو النفسية) (ص. 35). يرتبط تباين هذا المفهوم، أيضا، بتاريخه المعقد والمقترض، في نفس الوقت، من اللسانيات (انظر، الكفاية التشومسكاوية، المراجعة من طرف السوسبولساني هيمز Hymes مثلا)، وبنظريات التأهيل المهني (انظر تقييم كفايات الفرد) و من بيعة العمل.

¹² انظر في هذا الصدد

Candellier [coord], 2007. A travers les langues et les cultures/ Across Languages and Cultures, [http://archive.ecml.atlmt2/ALC/Default.htm].

¹³ للتسهيل، نتحدث فقط عن موارد للإحالة على الموارد الداخلية (معارف، معرفة - سلوكية ومعرفة فعلية). فإطار مرجعي مثل إطارنا هذا ليس من مهامه جدولة أدوات أو دعومات خارجية للفرد.

ولهذا الغرض، أيضا، نميز بقوة بين كفايات وموارد (داخلية).¹⁴ وتكمن أهمية هذا التمييز في كونه، في الواقع، يظهر بشكل أفضل، من جهة، الطابع المعقد والموقع للكفايات، وبهذا، فهو يظهر عدم إمكان وصفها في استقلال عن المهام والأوضاع التي تُفَعَّل فيها. ومن جهة أخرى، فهو يظهر أن هذه الكفايات تستدعي موارد متنوعة ومختلفة بالنسبة لكل مهمة وفي كل وضعية، وهي موارد، تبث أنها - لحد ما - مستقلة عن هذه المهام والأوضاع.¹⁵

مثال

لنأخذ حالا مثلا لتوضيح موقفنا.¹⁶ يبدو لنا واضحا، بما يكفي، أن التواصل في سياق التعدد والغيرية - غاية الكفاية المتعددة اللغات والبين - ثقافية نفسها - يتطلب من قبل المشاركين وبشكل واضح، كفاية التَّكْيُف التي هي عبارة عن انتقال نحو ما هو "آخر"، "مختلف". ولكن يبدو لنا أيضا، وبشكل جلي، أن توظيف هذه الكفاية، يرتبط كثيرا بتشكيلة الوضعية (من هم المشاركون الآخرون؟...)، وبالهدف من التواصل وبالمهمة المنجزة بالتحديد. وحسب الحالات، فإنه سيستدعي موارد من قبيل، بالنسبة للمعرفة-الفعلية، معرفة تعيين سلوكات خاصة مرتبطة باختلافات ثقافية (م 2. 10)،¹⁷ بل وحتى معرفة تحليل الأصل الثقافي لبعض السلوكات الخاصة (م 8.1). أو كذلك، معرفة الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات¹⁸ السوسيو-لسانية/ السوسيو-ثقافية¹⁹ قصد التواصل (م 6. 3)؛ بالنسبة للمعارف، معرفة أنه توجد عدد من الثقافات تختلف إلى حد ما (ع 2.8)، وأنه في كل ثقافة يحدد الفاعلون²⁰ قواعد/ معايير/ قيم²¹ (جزئيا) معينة تتعلق ب²² الممارسات الاجتماعية/ السلوكات²³ (ع 4.8)؛ وأخيرا بالنسبة للمعارف- السلوكية يجب أن يكون هناك أولا استعداد للانخراط في التواصل (شفهي/ غير شفهي) المتعدد باتباع المواضع والطقوس المناسبة للسياق (م 2.7)، أن يكون مستعدا لمواجهة الصعوبات المرتبطة بوضعية وتفاعلات²⁴ التعدد اللغوي/ التعدد الثقافي²⁵ (م 3.7)، الخ. لكن، في حالات أخرى، ربما، ينبغي معرفة²⁶ [تحديد]²⁷ عناصر لسانية/ ظواهر ثقافية²⁸ في²⁹ لغات/ ثقافات³⁰ مألوفة إلى حد (م 2) أو، كذلك، إذا أصبح الوضع صعبا، يكون مستعدا أن يحس بأن هويته مهددة [الإحساس بالحرمان من فرديته] (م 4.3.7). فحسب السياق، لن نتحقق الكفاية أبدا بنفس الكيفية. لكن، بعض المعارف مثل

¹⁴ انظر، بالنسبة لبعض التعريفات الأخرى تسيير في نفس الاتجاه

Beckers, 2002; Jonnert, 2002; Le Boterf, 1994.

¹⁵ لكن سنرى (أسفله، الفصل 2.2.4) من جهة، أن التمييز المقترح ليس دائما من السهل إقامته و، من جهة أخرى، أن التوكيد على الطابع الفاقد للسياق للموارد و، بطريقة ما، أمثلة ضرورية.

¹⁶ هذا المثال سنعاود تناوله بشكل أعمق في الفصل 3.2.4

¹⁷ انظر لوائح الفصل 3.

ع 2.8 أو ع 4.8، الخ..، وكذلك- ولكن بدرجة أقل، هنا يجب الاعتراف بذلك - معارف- فعلية مثل م 8.1 و م 2.10 ومعارف- سلوكية مثل م 2.7 أو م 3.7 تبدو رغم ذلك أقل تغييرا حسب السياق.

نعتبر إذن، لكل غاية مفيدة، أن الموارد المفعّلة، من خلال الكفايات يمكنها أن تكون، إلى حد ما، فاقدة للسياق، ومعزولة ومُحدّولة، ويمكن تحديدها بحسب التَحَكُّم. ويمكنها، غالبا، أن تكون موضوع تعليم /وتعلم بفضل أنشطة مناسبة.

قد يبدو، مثل هذا الموقف، مفارقة. بما أن الكفايات - وبالدرجة الأولى الكفاية متعددة اللغات- هي التي توجد اليوم في قلب غايات التعليم والتعلم... في حين أنها لا يمكن، نظرا لتعقيدها وتَرَسُّخها في وضعية معينة، أن تكون مُدَرَّسَة مباشرة! نتيجة لهذا، يجب أن ندقق أكثر فكرتنا: في الواقع، فالكفايات ، هي التي تكون، في النهاية، رهان التربية متعددة اللغات. و هذه الكفايات هي التي تكون موضع تساؤل أثناء إنجاز مهمة، كالبحت، مثلا، عن معلومات داخل نص محرر بلغة أخرى لا نعرفها. لكن، من وجهة نظر ديداكتيكية، فإن الموارد هي التي يمكن الاشتغال عليها بكيفية صريحة داخل الفصل عبر وضع التلاميذ أمام مهام ديداكتيكية متنوعة- فالتدريس يساهم بهذا في وضع كفايات عبر الموارد التي يُفَعَّلُها.

وأخيرا، احتفظنا إذن من فحص هذا المفهوم

- أن الكفايات ترتبط بوضعيات، وبمهام معقدة، واردة اجتماعيا، وأنها "موضوعة"؛
- أنها وحدات ذات تعقيد نسبي؛
- أنها تدعو إلى ("تحشد") "موارد" مختلفة داخلية (تتعلق عامة، وفي نفس الوقت، بالمعارف-الفعلية، بالمعارف وبالمعارف-السلوكية) وخارجية (قواميس ووسائط، الخ.)؛
- أن الموارد الداخلية (وكذلك استعمال الموارد الخارجية، وليس الكفايات) يمكنها أن تكون مُدَرَّسَة في وضعيات/مهام فاقدة للسياق على الأقل جزئيا.

نسجل أيضا أن هذه الموارد تسمى أحيانا قدرات، أو استعدادات، أو معارف، أو كذلك مكونات. من جانبنا، تَبَيَّنَتْنا مصطلح موارد، لأنه هو الأقل إيجاء وليس له حكم مسبق في ما يتعين علينا القيام به.¹⁸

¹⁸ نشير أيضا أنه، بالمقارنة مع النسخة الأولى من إطارنا المرجعي، أننا تخلينا ، من الآن فصاعدا عن مفهوم ميكرو-كفاية [كفاية موسعة] التي نراها كمستوى وسط بين الكفايات والموارد. إلا أن هذا المستوى الوسيط أثبت أنه أقل فعالية وأقل وضوحا. وبالتالي نفضل اليوم اعتبار أن هناك نوع من سلسلة متصلة من الموارد الأكثر صغرا إلى الكفايات الأكثر شمولية.

قبل أن نبين (في 6.1) الطريقة التي نظمنا بها الإطار المرجعي الحالي، بحسب التمييز بين الكفايات/الموارد، نريد أن نقول كلمة مختصرة عن الكيفية التي تم بها إعدادده.

5.1 منهجية الإطار المرجعي

يمكن وصف المنهجية المتبناة في إعداد الإطار المرجعي إ م م م بأنها منهجية استقرائية نسقية.

لقد قرر المؤلفون أن يعتمدوا، كنطقة انطلاق، التحليل النسقي لمحتوى مئات المنشورات (نسميها هنا المنشورات-المصادر)، التي نجد لائحتها في الملحق. والتي جمع المؤلفون خلاصاتها التي تصف الكفايات المستهدفة.

تتكون المنشورات-المصادر، أساسا، من أعمال نظرية وفكرية ذات طابع ديداكتيكي، موضوعها هو المقاربات المتعددة (أعمال تقديمية لهذه المقاربات، ومواد ديداكتيكية، وتقارير الابتكار، ومقالات تدور حول بعض جوانبها...)، والتي أضفنا إليها بعض المناهج/البرامج المدرسية التي تمكنت بعض أبعاد المقاربات المتعددة من أن تجد لها فيها صدى، إضافة إلى عدد محدود من الأعمال ذات التوجه النفس- لغوي أو توجه اكتساب اللغة التي تسعى إلى وصف اشتغال كفاية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات أثناء العمل. ويتعلق الأمر بالمنشورات المحررة في معظمها باللغة الفرنسية (حوالي 60%)، إضافة إلى المحررة باللغة الانجليزية (21 منشورا)، وباللغة الألمانية (15 منشورا) وباللغة البرتغالية (عملين منشورين اثنين).

تم دمج الخلاصات المجمعة في جدول واحد وحيد في ملف الورد (Word)، من حجم كبير (حوالي 120 صفحة، أي حوالي 1800 مدخلا)، التي خضعت لمجموعة من عمليات التجميع (بمساعدة وظيفة الفرز في الورد)، ثم لمجموعة من عمليات التركيب (وفي بعض الأحيان الإضافات)، مما أدى تدريجيا إلى لوائح المعارف، المعرفة- السلوكية والمعرفة- الفعلية التي سنجدها فيما بعد.

لمزيد من التفاصيل حول هذه العمليات، نحيل على كوندولبي ودي بيتر و Candelier & de Pietro 2011، حيث نجد إشارات إلى الكيفية التي عولجت بها بعض المشاكل.

كان كل مؤلف من مؤلفي الإطار المرجعي الحالي يمتلك، دون شك، منذ بداية مشروع ع ل ث، تجربة غنية، بما يكفي، بجوانب متنوعة من المقاربات المتعددة والتي مكنت من بناء إطار مرجعي بواسطة فقط إلحاق/مواجهة تماثلهم الخاصة. مثل هذا الإجراء، الذي ربما يكون أسرع، اعتبر خطيرا (خطر الانغلاق على المعرفة الخاصة) وغير متوازن، بما أنه عاد إلى التسليم بأن ما تمكن مؤلفون آخرون من كتابته حول هذا الموضوع، لم يكن ليضيف جديدا لما كان يعرفه من قبل مؤلفوا إ م م م.

1.6 تقديم الكفايات والموارد في الإطار المرجعي

كما رأينا في 4.1 يقترح إطارنا المرجعي، من جهة، كفايات للبناء التي منها يمكن الإسهام بفضل المقاربات المتعددة، ومن جهة أخرى، مجموعة مهيكلة و متدرجة (جزئياً)¹⁹ من الموارد المشاركة وفقاً لتألفات مختلفة دائماً (حسب المهمة والوضعية) في صياغة كفايات معينة نفترض أنه من الممكن الاشتغال عليها كما هي داخل الفصل الدراسي.

ونتيجة لذلك يتضمن الإطار المرجعي:

- جدولاً من الكفايات، وهو مقدم في الجزء 2 - الكفايات الشمولية - جدول؛
- ثلاث لوائح من واصفات الموارد، ذات صلة على التوالي بالمعارف، المعارف - السلوكية، والمعارف - الفعلية، وهي مقدمة في الجزء 3 - لوائح الموارد.

كما سنرى بتفصيل أكثر في الجزء 2، تنتظم الكفايات في "منطقتين" مرتبطين على التوالي بتدبير التواصل (ك1 - كفاية تدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية) وبالتطور الذاتي الشخصي (ك2 - كفاية بناء وتوسيع سجل لغوي وثقافي متعدد). على أن بعض الكفايات، طبعاً الواردة في سياق التعدد، تتموضع في منطقة وسط، ليست في هذا الجانب أو ذاك، أو في الجانبين شيئاً ما. إنها الحالة، مثلاً، الموجودة في ك4 (كفاية إعطاء معنى لعناصر لغوية و/أو ثقافية غير مألوفة)، بالتأكيد هذه الكفاية تكون مهمة في وضعية التواصل، ولكن أيضاً بالنسبة للتعلم.

ونؤكد أيضاً، أن الكفايات التي تم أخذها بعين الاعتبار، ليست جميعها خاصة بوضعية التعددية اللغوية والثقافية. إلا أنه رغم ذلك، حينما نوجد في وضعية و/أو تواجهنا مهام توظف مثل هذه التعددية، فإننا نفعّلها بانتظام - ونفعّلها بجهد موارد خاصة والتي، في جزء كبير منها، هي تلك التي نجد في إم م م م.

وتظهر الموارد في شكل لائحة من الواصفات مبنية و(جزئياً) متدرجة في كل مجال من المجالات (معارف، معرفة - فعلية، معرفة - سلوكية).

وكما سنرى في الجزء 3، تتكون لائحة المعارف من مجموعتين فرعيتين محورتين (اللغة والثقافة) وتشمل فئات من نحو اللغة كنسق سميولوجي؛ اللغة والمجتمع؛ التواصل الشفهي والتواصل غير الشفهي؛ تطور اللغات؛ التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي؛ العلاقات بين ثقافية، الخ.

تأخذ لائحة المعارف - السلوكية بعين الاعتبار العوامل الشخصية، كما هي موصوفة في إم م م ل

¹⁹ الفصل 1.2.4.

(2001، 84-85)، المرتبطة بالمواقف، التحفيز، القيم، والهويات، الخ. إنها لا تشمل سوى الموارد "العمومية" للفرد، إذن العوامل "القابلة لأن تعمم" والقابلة للعقلنة. في هذا المجال تعبر المحمولات عن كيف يمكن أن يكون الشخص كالاتجاه إلى، حساسية تجاه، اهتمام ب، قابلية ل، تحفيز على، الخ. فهي تكون موجهة، أحيانا، نحو العالم (فضول تجاه...) وأحيانا نحو الذات (الثقة في..).

وفي الأخير، توافق المعارف-الفعلية عمليات من قبيل معرفة الملاحظة/التحليل؛ تعيين/تحديد، معرفة المقارنة، معرفة الحديث عن اللغات والثقافات، الخ. تبدأ اللائحة بفئات ذات صلة بالملاحظة وبالتفكير الميتالغوي وتنتهي بفئات ذات صلة بالنشاط في وضعية تواصلية (معرفة التفاعل).

تتوزع الواصفات المرتبطة بمعرفة التعلم، من جهتها، بين الفئات الثلاث أعلاه.

لقد اخترنا، بكيفية اعتباطية جزئيا، الترتيب المعارف، والمعرفة-السلوكية، والمعرفة-الفعلية. وستقدم تعليقات وتدقيقات متنوعة، تنصب في نفس الآن على الكفايات والموارد، في الفصل 4.

7.1 ملاحظات استنتاجية

في هذا التقديم العام للإطار المرجعي إ م م م، أردنا تقديم المؤشرات الضرورية للإطلاع عليه، والتي تتعلق بالموضوعات التي يدور حولها، كوضعه الإستيمولوجي، وفائدته المبدئية، واستعمالاته المحتملة وبنيته. ويظهر في الجزء 4 من هذه الوثيقة الإضافات الموجهة لتعميق، عند الحاجة، فهم بعض جوانبه.

كخلاصة، نريد اقتراح بعض المؤشرات فيما يتعلق بمسألة "جودة" الأداة التي يكونها هذا الإطار المرجعي.

أساساً، يمكن التمييز بين بعدين: التوافق مع ما كان من المفترض أن يوصف (بعد "إستيمولوجي") والنجاعة كأداة تدعم الإجراءات الديدانكتيكية (بعد "آدائي").

فيما يخص الجانب الأول، يجب رفع التباس محتمل. فطموح الإطار المرجعي ليس تقديم وصف مصاغ علمياً ل (أجزاء من) كفاية الأفراد المتعددة اللغات، أو للموارد الداخلية التي تستدعيها. توضح ذلك المنهجية المتبناة لفهم الواصفات، القائمة على الأهداف المصاغة في الأدبيات الديدانكتيكية المتعلقة بالكفاية المتعددة اللغات والبين ثقافية (انظر 5.1).²⁰

الهدف من الإطار المرجعي، هو بالتالي، تركيب لما يعتقد المختصون في الديدانكتيك المؤسسون للمقاربات المتعددة – نحن – أنه من الممكن تحقيقه عبر الأنشطة الديدانكتيكية التي يقترحونها. ويمكننا، بالتأكيد، الاعتقاد بأنهم يراهنون على كون المعارف، المعرفة-الفعلية والمعرفة-السلوكية والكفايات التي يهدفون إلى تنميتها تكون العناصر التي تمكن فرداً ما من تدبير ما نسميه التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية (انظر الجزء 2 أسفله)، أو ضمان بناء و[ال]توسيع سجل لغوي وثقافي متعدد (المرجع نفسه)، إلا أنهم لا يمنحون أنفسهم – مثلنا تماماً- الوسائل للبرهنة على ذلك مسبقاً. فنجاح – أو فشل – العمل الديدانكتيكي الذي مورس هو، فقط، الذي يمكنه في نهاية الأمر، إذا ما حاولوا تقييمه، أن يزود بقرائن، غير مباشرة بما يكفي، عن مصداقية رهانهم. وبدون شك، يمكن أن نفهم بأن مثل هذه المصداقية عن طريق نتائج المسار الديدانكتيكي وضعتنا، مسبقاً، في مجال الجانب "الآدائي" المذكور أعلاه.

في هذا المجال، ليست الأشياء أقل تعقيداً. فإلى جانب الصعوبات المعروفة، جداً، في تقييم أي نشاط ديدانكتيكي، الذي يواجه تعقيد وتشابك عوامل من المحتمل أن تؤدي إلى نتيجة، يضاف، هنا وضع الإطار المرجعي نفسه –

²⁰ كما رأينا في الفصل 5.1، فإن محرري الإطار المرجعي أدخلوا، من بين المنشورات-المصادر، عدداً محدوداً (انظر لائحة المنشورات-المصادر المقدمة في الملحق) من الدراسات النفس-لسانية التي تنصب على اشتغال الكفاية المتعددة اللغات. مثل هذه الدراسات التي أخذت بعين الاعتبار هي جد قليلة حتى يمكننا أن نؤكد أن الإطار المرجعي يعكس (أيضاً) نتائج تحاليل الكفاية المتعددة اللغات في العمل .

الذي هو نفسه ليس الأداة التربوية، ولكنه يتموضع بشكل ما أعلى منها، ويزودها بالأهداف التي يمكن أن تصاغ بحسبها. وبعبارة أخرى، هناك فرق كبير بين الإطار المرجعي إ م م م والناتج المحصل عليها عند المتعلم من حيث بناء الكفايات عبر الأنشطة المتعلقة بالمقاربات المتعددة. وفي أحسن الأحوال، إن ما نتوفر عليه اليوم، هي تقييمات آنية لتأثيرات مثل هذه المقاربات،²¹ التي لم تنتظر الإطار المرجعي إ م م م حتى تظهر للوجود (والتي، غالبا، صاغت أهدافها، هي بنفسها، تلك الأهداف التي حاول الإطار المرجعي إ م م م فيما بعد تجميعها وتركيبها).

هناك تساؤلات أخرى ذات علاقة بـ "جودة" الإطار المرجعي إ م م م، إننا دون شك أقل أهمية، لكنها واردة بالنسبة للمستعمل بشكل مباشر، يمكن أن تطرح وهي: إلى أي مدى تكون الكفايات والموارد شمولية، ومتسقة... ومقروءة؟

وتسمح، دون شك، شروط إعداد الإطار المرجعي (انظر 5.1)، وعلى الخصوص، العدد المهم من المنشورات- المصادر التي استند إليها، بتأكيد ثقتنا في مستوى شمولية الإطار المرجعي فيما يتعلق بالجانب الأكثر موضوعية لما يحاول الاهتمام به، بمعنى مجموع الموارد التي يمكن أن نهدف إلى تنميتها عبر اللجوء إلى المقاربات المتعددة.

أما بخصوص الاتساق، فإن مصدر ثقتنا هو العمل الهام للتنسيق والتفكير حول مقاييس التنظيم الذي أنجز انطلاقا من المتن الخام الذي تمثله العناصر المأخوذة من المنشورات- المصادر، (انظر حول هذه النقطة ليس فقط 5.1 لكن أيضا كوندولبي ودي بييترو 2011 Candelier & De Pietro). وسنستمر، مع ذلك، في التساؤل حول مستوى التفصيل الذي نقترح والذي من المحتمل أن يكون غير متساو بحسب اللوائح أو أجزاء من اللوائح.

انطلاقا، من نسخته الأولى، كان الإطار المرجعي موضوع تعديلات دقيقة وكان الدافع الرئيسي لذلك هو مسألة المقروئية، فتبعا للملاحظات التي أحييت على المؤلفين. تم، إذن، تحسين المقروئية تدريجيا. وعلى عكس ما كان يطلب منا أحيانا، لم نعتقد أنه من الممكن إنجاز نسخة "مبسطة" للإطار المرجعي، وعلى الخصوص بالنسبة للوائح الواصفات. فتدقيق دلالتها بدا لنا متطلبا أوليا، وباسمه لم نتردد في فرض بعض مجهودات القراءة. من جهة أخرى، نقترح، من الآن، ثلاثة نماذج لتقديم واصفات الموارد وهي: اللوائح المتضمنة في الجزء 3 أسفله، وإعادة تناولها مرتين على شكل ترسيمات فوق-نصية²² - التي يبدو لنا من طبيعتها أنها تساعد القارئ في استعماله للإطار المرجعي.

²¹ انظر، مثلا، بالنسبة لليقظة في اللغات، Candellier (dir) 2003a، بالنسبة للفهم المتبادل، MeiBner & Senger, 2001، Bar, 2009

²² انظر من جهة التقديم في موقع إ م م م

(<http://carap.ecml.at>)

و

8.1 مواضع الخطية

نجد أسفل المواضع الخطية التي ستستعمل في لوائح الموارد (الجزء 3).



1.8.1 خصوصيات الموارد

السؤال المطروح هنا بالنسبة لكل مورد متبنى في اللوائح هو معرفة إلى أي حد يكون وجود ذلك المورد مبررا بالنسبة لقصدنا من وراء تقديم إطار مرجعي مخصص للمقاربات المتعددة.

إذا كانت بعض الموارد التي تستعمل عدة لغات (معرفة المقارنة بين اللغات، معرفة إجراء تحويلات بين-لغوية،...) أو تلك التي تتناول التنوع نفسه (معرفة بوجود تشابهات واختلافات بين اللغات، حساسية تجاه التعدد اللغوي والتعدد الثقافي في البيئة القريبة أو البعيدة...)، تبدو غير ممكنة البناء خارج المقاربات التي تقوم بأنشطة تشرك، في نفس الآن، تنوعات لغوية وثقافية متعددة (انظر تعريف المقاربات المتعددة ذاته في 2.1 أعلاه)، فإنه من الممكن تطوير العديد من الموارد الأخرى، وفي نفس الوقت، عبر مقاربات متعددة وغير متعددة.

بدلا من إقامة ثنائية من المستحيل تطبيقها، والتي كان من شأنها أن تقصي موارد من لوائحنا تكون إسهامات المقاربات المتعددة فيها ملحوظة، دون أن تكون حصرية على تلك المقاربات، لقد أقمنا سُلْمِيَّة من ثلاث نقط، ترد قيمها في لوائح، بالنسبة لكل واصف من الواصفات:

بالنسبة للموارد التي من المحتمل أن لا نصل إليها بدون المقاربات المتعددة	إسهام المقاربات المتعددة ضروري	
بالنسبة للموارد التي من المؤكد إمكان الوصول إليها بدون المقاربات المتعددة، ولكن ليس بكيفية أقل سهولة	إسهام المقاربات المتعددة مهم	
بالنسبة للموارد التي من الممكن بالتأكيد أن نصل إليها بدون المقاربات المتعددة، ولكن قد يبدو، فيها إسهام مثل هذه المقاربات مفيدا بما يكفي كي يكون مذكورا.	إسهام المقاربات المتعددة مفيد	

ملحوظة. نعتبر هذه القيم قيما متوسطة، يمكن أن تعدل حسب اللغات/الثقافات المعنية، فإذا ما تساءلنا، مثلا، حول الواصف معرفة^٥ تعيين [تحديد]^٥ صور جهرية / معرفة التحديد بالسمع]، التي أشرنا إليها بالعلامة  سنلاحظ أن القيمة "  " خضعت، بالتأكيد لتقييم مفرط بالنسبة للغات التي تدرس كثيرا، لكن، ودون شك حظيت بتقييم منخفض بالنسبة للغات النادرة، التي قد لا يصادفها المتعلم إلا في إطار المقاربات التي تعنى، خصوصا، بتنوع اللغات والثقافات.

لنفترض أن س، وأن ص (ص ليست فئة فرعية ل س) معرفة تعيين ° خاصيات / ظواهر ° ثقافية ²³ معرفة ° ملاحظة/تحليل ° صور/ اشتغالات ° لسانية ²⁴	°س/ص °
متغيرات مصطلحية تعد (شبه-) متكافئة معرفة تعيين [تحديد] العناصر الأصواتية البسيطة [للأصوات]	°س [ص] °
لنفترض أن س، ولنفترض أن ص، ولنفترض أن ز (ص و ز فئات فرعية ل س) معرفة تحليل خطاطات التأويلات (/متحجرات/)	س (ص/ز/)
لائحة من أمثلة (عدم الخلط مع الفئات - الفرعية للموضوع!) ²⁵ معرفة تعيين [تحديد] العلامات الخطية الأولية (الحروف، الرسومات التمثيلية، علامات الترقيم...) ²⁶ أن يكون حساسا تجاه تنوع الثقافات (آداب المائدة، قواعد المرور...)	{...}
شرح مفردة ما معرفة إدراك القرب اللغوي المعجمي ° غير مباشر ° بين عناصر لغتين >انطلاقا من القرب من مفردات من نفس العائلة المفرداتية<	°س ° <...> °
كل تفسير آخر/تدقيق (أو في ملاحظات) بدل جهد في إقناع مقاوماته الخاصة تجاه ما هو مختلف >ينطبق على اللغة والثقافة<	<...>
جزء اختياري (بالاختلاف عن <...>، الجزء بين (...)) يشكل جزءا من الواصف أن يكون حساسا تجاه الإغناء الذي يمكن أن يتولد عن مواجهة ل ° لغات أخرى/ ثقافات أخرى/ شعوب أخرى ° (خصوصا حينما تكون مرتبطة بالتاريخ الشخصي أو العائلي لبعض التلاميذ داخل الفصل الدراسي)	(...)

²³ (...) داخل الكلمة: متغيرات صرفية ذات طبيعة نحوية.

²⁴ ° ضرورة لتحديد مصطلحين أو أكثر يكونان متناوبين.

°° تحدد أجزاء تامة من واصف يحتوي على جعل مصطلح في تناوب.

أجزاء الواصف المعني توسم ب // . يجب أن نستطيع التمييز:

-معرفة ° ملاحظة/تحليل ° صور/اشتغالات لغوية

-معرفة ° ملاحظة/تحليل ° صور/اشتغالات لغوية

²⁵ الحرف هو علامة خطية أساسية، ليس مقولة فرعية من علامة خطية أساسية. في حين أن المتحجر هو مقولة فرعية لرسم التاويل.

²⁶ <> تعني أن اللائحة غير مغلقة.

2. الكفايات الشاملة – جدول

يتعلق الأمر هنا بتقديم مجموع ما نعتبره كفايات شاملة والتي يبدو لنا أن تطويرها يكون معززا، بشكل خاص، باستعمال مقاربات متعددة. ونؤكد، على الفور أن الأمر لا يتعلق هنا بعلاقة حصرية: فنفس هذه الكفايات – في بعض وجوهها – يمكن تطويرها أيضا عبر مقاربات أخرى، وعلى العكس، إن المقاربات المتعددة يمكن أن تساهم أيضا، ولكن بكيفية تبدو أقل حسما، في تنمية كفايات أخرى.

تعرض هذه المجموعة في شكل جدول وتليها بعض التعليقات التي من شأنها أن تبرر وتوضح اختياراتنا. ونجد في الفصل 2.4، من ناحية أخرى، مثلا موجهها لتوضيح – وإلى حد ما، تسويغ – تصورنا للربط بين الكفايات والموارد.

ليس من السهل تحديد مستوى التعميم الذي يجب أن نوضع فيه الكفايات الواردة في مثل هذا الإطار المرجعي. فلا وجود لأي مقياس مطلق وموضوعي؛ ويقوم اختيارنا قبل كل شيء على مقاييس واقعية: فالكفايات يجب أن تكون عامة، بما يكفي، لكي تنطبق في وضعيات ومهام عديدة، ولكن ليس معناه أن تكون عامة لدرجة تصبح فارغة من أي محتوى... وكما رأينا (انظر الفصل 4.1 – تقاسم عام)، تشكل الموارد والكفايات في الواقع سلسلة متصلة من القدرات الأكثر بساطة إلى الكفايات الأكثر عمومية. وبكيفية ما، يبدو لنا أن أي ترتيب للموارد قد يكون قابلا لأن يعمل في وضعية محددة، ككفاية، سواء أمكن تسميته بشكل صريح أم لا.

تقدم الكفايات فيما بعد في شكل جدول الذي سنتجنب "بنينته المفرطة". لن نجد، خاصة، أسهما تعبر عن علاقة التضمين (أو الدعم) بين مختلف الكفايات التي تظهر فيه، لأن هذا قد يفهم منه – عن خطأ – أننا نتحكم في لعبة تعقيد الروابط التي تُوحّد بين هذه الكفايات. إننا نفضل جدولا مفتوحا تكون فيه العناصر المكونة له (الكفايات) مُفَعَّلة بكيفية جديدة في وضعيات مختلفة، مع إرساء، في كل مرة، علاقات مختلفة مع العناصر الأخرى للمجموعة. من ثمة، فإن العلاقات الفضائية بين عناصر الجدول (القرب، التوزيع في خانات حسب المحور يسار-يمين وأعلى – أسفل) هي التي تزود ببعض الإشارات بخصوص العلاقات التي تقيمها فيما بينها، مع ضمان مستوى ملائم من المرونة.

وهذا هو جدول الكفايات الذي تبنيه أخيرا.

جدول الكفايات الشاملة

كفايات تُنَشَّطُ، في التفكير وفي العمل، معارف، معرفة-فعلية ومعرفة-سلوكية

- صالحة لجميع اللغات والثقافات؛
- تتناول العلاقات بين اللغات وبين الثقافات

<p>ك 2</p> <p>كفاية بناء وتوسيع سِجَلٍ لغوي وثقافي متعدد</p>	<p>ك 1</p> <p>كفاية تدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية</p>		
<p>ك 2.2</p> <p>كفاية تطبيق خطوات تعلمية نسقية أكثر ومراقبة أكثر، في سياق الغيرية</p>	<p>ك 1.2</p> <p>كفاية الاستفادة من التجارب الخاصة البين-ثقافية/البين-لسانية</p>	<p>ك 2.1</p> <p>كفاية التفاوض</p>	<p>ك 1.1</p> <p>كفاية حل الخلافات/الحوازر/سوء الفهم</p>
		<p>ك 4.1</p> <p>كفاية التكيف</p>	<p>ك 3.1</p> <p>كفاية التوسط</p>
<p>ك 3</p> <p>كفاية اللا تمرکز</p>			
<p>ك 4</p> <p>كفاية إعطاء معنٍ، إلى عناصر لغوية و/أو ثقافية غير مألوفة</p>			
<p>ك 5</p> <p>كفاية المباعدة</p>			
<p>ك 6</p> <p>كفاية تحليل، بكيفية نقدية، الوضعية والأنشطة (التواصلية و/أو التعليمية) التي ينخرط فيها</p>			
<p>ك 7</p> <p>كفاية التعرف على الآخر، كفاية الغيرية</p>			

تعليقات

يصرح العنوان العام للجدول بالخصائص المشتركة لمجموع الكفايات المتبناة:

كفايات تُنَشِّطُ، في التفكير وفي العمل، معارف، معرفة-فعلية ومعرفة-سلوكية

• صالحة لجميع اللغات والثقافات؛

• تناول العلاقات بين اللغات وبين الثقافات.²⁷

تبعاً لما قلناه سابقاً، فإن الكفاية التي صغناها بالرجوع إلى عناصر العنوان التالي (كفايات تنشط في التفكير والعمل...) ستكون جد عامة لتكون إجرائية. فهذا العنوان هو تعبير عام عما هو مشترك/مُمَيِّز لمجموع الكفايات التي نرغب في الاحتفاظ بها في هذا الجدول. وهو تمييز عام وضعيف في جميع هذه الكفايات التي تعد المقاربات المتعددة قابلة لتطويرها بكيفية خاصة.²⁸

يتضمن الجدول، فيما بعد، كفتيتين شاملتين تعبران عما نعتبره كفتيتين شاملتين تشتركان، في مستوى أعلى، في مجموع المجال الذي يغطيه العنوان:

ك1: كفاية تدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية.

ك2: كفاية بناء وتوسيع سجل لغوي وثقافي متعدد.

تحدد ك 1 وك 2، نوعاً ما، منطقتين من الكفايات - الأولى مرتبطة بتدبير التواصل والأخرى مرتبطة بالنمو الذاتي من جهة أخرى - وهما تسمحان بتجميع كفايات متنوعة ذات درجة تعميم دنيا، ويبدو أنهما تلعبان دوراً متميزاً في تحقيق الكفتيتين الشاملتين، مع الإبقاء على تمييزهما بشكل واضح إلى مدى يمكنهما التدخل بكيفية مستقلة عنهما.²⁹ مهما كانت الصعوبات التي يمكن أن نواجهه في رسم حدود واضحة بين الكفايات - من مستوى عال إلى حد ما - والموارد التي قد تكون، هي بدورها، "مركبة" (انظر الجزء 2.2.4)، فما يهم هو فهم طبيعة الربط الأساسي الذي نسعى إلى إقامته، داخل الإطار المرجعي، بين هذين الجانبين: من جهة، كفايات من مستوى

²⁷ يمكن أن يكون الجانب الأول محددًا باعتباره عبر-لغوي/عبر-ثقافي، والثاني باعتباره بين-لغوي/بين-ثقافي (انظر 2.2.1 أعلاه).

²⁸ انظر الجزء 1. تقاسم عام، الفصل 2.

²⁹ مثلاً عندما تكون الكفاية استفادة من تجاربه الخاصة بين-ثقافية/البن-لغوية (ك 1.2) تفيد على الأصح في تدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية

(ك 1).

متفاوت التعقيد، ولكن دائما من مستوى أعلى نسبيا، والتي تكون مرتبطة، دائما، بوضعيات ملموسة ("متموضعة")، ومن جهة أخرى، لوائح الموارد التي يمكن تنشيطها في هذه الوضعيات (انظر 4.1 و 2.2.4).

منطقة تدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية (ك1)

يمكن أن تتموضع بشكل واضح (نسبيا) كفايات متنوعة في هذه المنطقة:³⁰

- **كفاية حل الخلافات، العراقيل، سوء الفهم،** إنها طبعا مهمة في هذه السياقات حيث يهدد الاختلاف باستمرار بأن يتحول إلى مشكل، وواضح أنها – مثل جميع الكفايات الجدولة فيما بعد- كفاية تستدعي هي نفسها مجموعة من المعارف-الفعلية (انظر م 2.6: معرفة طلب المساعدة للتواصل في مجموعات ثنائية/متعددة اللغات)، وتستدعي المعارف (انظر ع 3.6: معرفة الفئات المستعملة لوصف اشتغال لغة ما (/لغته الأم/لغة المدرسة/) لا توجد بالضرورة في لغات أخرى (لعدد، جنس، أداة...)) كما تستدعي المعارف-السلوكية (انظر م.1.2.4: قبول أن تكون لغة أخرى قادرة على تنظيم بناء المعنى اعتمادا على تمايزات صوتية ودلالية/ تراكيب تركيبية³¹ مختلفة عن تراكيب لغته الأم)؛³¹

- **كفاية التفاوض،** التي تدعم دينامية الاتصالات والعلاقات في سياق الغيرية،

- **كفاية التوسُّط،** التي تؤسس كل "الترابطات" الملموسة بين اللغات، بين الثقافات، وبين الأشخاص؛

- **كفاية التكيف³²**، التي تستدعي جميع الموارد التي تتوفر عليها "للتوجه نحو ما هو آخر، مختلف".

وقبل أن نتابع، هناك بعض الملاحظات التي تفرض نفسها والتي تبقى صالحة للمناطق الأخرى:

- أن الترتيب الذي نعرض فيه هذه الكفايات غير وارد، رغم أننا نميل أسفله على الأصح إلى جعل الكفايات المذكورة أولا هي الكفايات الأكثر شمولية.
- كوننا وضعنا هذه الكفايات في منطقة لا يعني أنها ليس لها أي ورود في منطقة أخرى.

- الكفايات المنتقاة هنا ليست مخصصة بالضرورة للمقاربات المتعددة: فكفاية التفاوض، مثلا، المأخوذة بمعناها العام هنا تكون واردة، أيضا، بالنسبة لوضعيات لغوية داخلية [متجانسة لغويا] / ثقافية داخلية [متجانسة ثقافيا]،

³⁰ لن نكرر بشكل نسقي واقع أن هذه الكفايات تتوافق هنا "في سياق الغيرية": فهذا طبعا هو ما يؤسس ورودها وخصوصيتها في إطار المقاربات المتعددة.

³¹ كما أشرنا إلى ذلك، واقع أن كل واحدة من هذه الكفايات يمكنها بدورها-بحسب الوضعية/ المهمة التي هي مُفَعَّلَة فيها- أن تستدعي موارد تتعلق بالمعرفة-السلوكية والمعارف والمعرفة-الفعلية تُكوِّن حقا قلب تصورنا للإطار المرجعي. من ثمة، لن نكرر ذلك في كل مرة. لكن، سنوضحه فيما بعد بمثال أكثر تفصيلا (انظر 3.2.4).

³² هذه الكفايات الثلاثة الأولى تقترب مما يضعه البعض في فكرة الكفاية الاستراتيجية، لكن أردنا هنا تفضيل تسميات واقعية أكثر.

ويمكنها، أيضا، أن تكون موضوع اشتغال بكيفية واردة في إطار المقاربات غير المتعددة، بل أيضا خارج مجال تعليم اللغة (التكوين على التدبير، الخ)؛ لكنها تلعب دورا حاسما طبعا في وضعيات تعددية تحتاج فيها الاختلافات اللغوية والثقافية إلى اهتمام خاص من قبل المتفاعلين، ويجب إذن أن تؤخذ بعين الاعتبار في المقاربات المتعددة التي تتمثل مهمتها في التهيئ لمثل هذه الوضعيات.

منطقة بناء وتوسيع سجل لغوي وثقافي متعدد (ك2)

تبدو لنا، هنا، أن كفايتين اثنتين، فقط، هما اللتان يمكن اعتبارهما مخصصتين بشكل كاف- أو على الأصح لهما دلالة أصلية بشكل كاف في سياق الغيرية - حتى يمكن الاحتفاظ بهما:³³

- كفاية الاستفادة من تجارب الفرد الخاصة بين-ثقافية/بين-لغوية، سواء كانت إيجابية، أو إشكالية أو حتى سلبية بشكل صريح.
- كفاية تنفيذ، في سياق الغيرية، إجراءات تعلم أكثر نسقية، وأكثر مراقبة، سواء في وسط مؤسسي (مدرسي) أو لا، في مجموعة أو بشكل فردي.

منطقة وسطى

وأخيرا، نجد كفايات ترتبط بشكل واضح بالمنطقتين الإثنتين:

- كفاية اللا تمركز، تعبر عن هذا الجانب المكوّن لأهداف المقاربات المتعددة التي تقوم على تغيير وجهة النظر، وجعلها نسبية، بفضل موارد متعددة ذات صلة بالمعرفة السلوكية، بالمعرفة-الفعلية بالمعارف؛
- كفاية إعطاء معنى لعناصر لغوية و/أو ثقافية غير مألوفة، عبر رفض الفشل (التواصل أو التعليمي)، بالاستناد على مجموع الموارد المتوفرة لدينا، وخاصة تلك التي تؤسس للفهم المتبادل (انظر، على سبيل المثال، من بين المعارف-الفعلية، م 5 معرفة استعمال المعارف والكفايات التي تتوفر عليها في لغة معينة في أنشطة^o الفهم/الإنتاج^o في لغة أخرى | م 1.5 معرفة بناء^o مجموعة فرضيات/ "نحو فرضيات"^o بخصوص التوافقات والالتوافقات بين اللغات)؛

³³ نشير، مرة أخرى، بأننا لا نعيد كل الكفايات المعرفية العامة التي هي مُكوّنة للتعليمات عامة.

• **كفاية المبادعة** التي تمكن، بالاستناد على موارد متنوعة، وفي وضعية معينة، من تبني سلوك نقدي، والمحافظة على المراقبة، و ألا ينغمس الفرد كلية في التبادل المباشر أو التعلم؛

• **كفاية تحليل بكيفية نقدية الوضعية والأنشطة (التواصلية و/أو التعليمية)** التي انخرطنا فيها (وهي توافق بشكل كبير ما نسميه أحيانا الوعي النقدي)، التي تركز، بالأحرى، على الموارد الموظفة عندما تصبح المبادعة قائمة؛

• **كفاية الاعتراف بالآخر، بالغيرية،** في اختلافاته وتمثالاته. نستعمل هنا، طوعا، مصطلحا يغطي، كما سنرى في الملاحظات المصطلحية (انظر 2.1.4)، في نفس الآن مجال المعرفة - الفعلية (تعيين) والمعرفة-السلوكية (قبول).³⁴

هذه، إذن، هي العناصر التي قررنا، أخيرا، الاحتفاظ بها هنا ككفايات. ويبدو لنا أنها ذات طابع يُزوّد بنوع من خريطة للكفايات المخصصة للمقاربات المتعددة والتي يجب أن تُفَعَّل في مختلف الوضعيات/المهام التي نواجهها في سياق الغيرية. هذه الكفايات، نكرر ذلك، ليست جميعها مخصصة لوضعيات التعدد اللغوي والثقافي؛ إلا أنه، حينما نواجه مهام تستعمل التعدد، فإننا نفعّلها من خلال تعبئة موارد خاصة تكون، في جزء كبير منها، تلك التي نجدها بالضبط في الإطار المرجعي إ م م م.

إلا أن هذا الجدول لا يدعي الشمولية بالضرورة نظرا، من بين أسباب أخرى، لصعوبة ترتيب العناصر بشكل واضح وصعوبة التمييز بين الكفايات والموارد. وهكذا، خلال تحاليلنا، صادفنا عناصر أخرى كان من الممكن أن تكون مرشحة لأن تتخذ وضع الكفايات! كما هو الحال مثلا بالنسبة للواصفات (الكفاية في) التواصل/الحوار/التساؤل حول اللغة، وحول الثقافة والتواصل، و(الكفاية في) جعل الأشياء نسبية، (كفاية التناغم) الخ. لكننا، لم نحتفظ بها باعتبارها كفايات، و احتفظنا بها فقط كمصادر (انظر اللوائح الخاصة)، بقدر ما كانت تبدو لنا إما جد مخصصة لمجال واحد من مجالاتنا (فالتناغم، مثلا، داخل المعارف-السلوكية)، وإما أنها من مستوى أقل تعقيدا (التواصل/الحوار / التساؤل حول اللغة، وحول الثقافة وحول التواصل).

نناقش مرة أخرى هذه الصعوبات في الفصل 2.4.

³⁴ هذا الاستعمال ثنائي القيمة للمعجمية "تعرف" (reconnaitre)، الذي يركز على خصوصيات معجمية للغة معينة، جائز هنا، بما أن الكفايات لها بالضبط خاصية اللجوء للموارد المتعلقة بلوائح متنوعة.

3. لوائح الموارد

3.1 المعارف

إسهام المقاربات المتعددة مفيد	إسهام المقاربات المتعددة مهم لتنمية المورد	إسهام المقاربات المتعددة ضروري لتنمية المورد
----------------------------------	--	--

اللغة (الفقرات من I إلى VII)

فقرة I. اللغة كنظام سيميائي

ع 1	معرفة بعض مبادئ اشتغال اللغات
ع 1.1	معرفة أن اللغة / اللغات ° مكونة من علامات تشكل نظاما
ع 2.1	معرفة أن العلاقة ° بين الكلمات و ° محيلها * > الواقع الذي تحيل عليه < / وبين * الدال * < الكلمة، البنية، التنغيم... > والمعنى ° هي اعتباطية مبدئيا
ع 1.2.1	معرفة أن المحاكيات الصوتية، التي تملك رابطا بين الكلمة ومحيلها، تحتفظ بجزء من الاعتباطية وتنوع من لغة إلى أخرى
ع 2.2.1	معرفة أن كلمتين من ° صورة متطابقة/متشابهتين ° في لغات مختلفة ليس لهما بالضرورة نفس المعنى
ع 3.2.1	معرفة أن الفئات النحوية ليست نسخا "لل" واقع، لكن كيفية لتنظيمه في اللغة
ع 1.3.2.1	معرفة أنه لا ينبغي الخلط بين الجنس النحوي والجنس
ع 3.1	معرفة أن الرابط الاعتباطي بين ° الكلمة والمحيل / بين الدال والمعنى ° ثابت، ضمينا في الغالب، بالاتفاق داخل الجماعة اللغوية
ع 1.3.1	معرفة أنه داخل نفس الجماعة اللغوية يمنح الأفراد تقريبا نفس المعنى إلى نفس الدوال

ع 4.1	معرفة أن اللغات تشتغل حسب قواعد/معايير
ع 1.4.1	معرفة أن هذه القواعد/المعايير يمكنها أن تكون صارمة/ مرنة إلى حد ما، ويمكنها أن تُخرق في بعض الأحيان عمدا قصد تمرير محتوى ضمني
ع 2.4.1	معرفة أن هذه القواعد/المعايير يمكنها أن تتطور عبر الزمان والمكان
ع 5.1	معرفة أنه توجد دائما تنوعات داخل ما نعتبره لغة واحدة
ع 6.1	معرفة أنه توجد اختلافات على مستوى الاشتغال بين لغة مكتوبة ولغة شفوية
ع 7.1	أن يمتلك معارف ذات طبيعة لسانية حول لغة خاصة (اللغة الأم/ لغة المدرسة/ اللغات الأجنبية/...)

فقرة II. اللغة والمجتمع

ع 2	معرفة دور المجتمع في اشتغال اللغات/ دور اللغات في اشتغال المجتمع
ع 1.2	أن يمتلك معارف حول تنوع اللغات تزامنيا { تنوعات جهوية/ اجتماعية/ حسب الأجيال/ حسب المهنة/ لجمهور معين (الانجليزية الدولية/ «كلام أجنبي» لغة الأمومة...)/... }
ع 1.1.2	معرفة أن كل تنوع من هذه التنوعات يمكن أن يكون مشروعاً في بعض السياقات، وتحت بعض الشروط
ع 2.1.2	معرفة أنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار الخصائص السوسيو-ثقافية لمتكلمي اللغة من أجل تأويل هذه التنوعات
ع 3.1.2	معرفة بعض الفئات المرتبطة بوضع اللغات (اللغة الرسمية/ اللغة الجهوية/ لهجة فثوية/...)
ع 2.2	معرفة أن جميع الأفراد هم أعضاء في جماعة لغوية واحدة على الأقل، وأن العديد من الأشخاص هم أعضاء لأكثر من جماعة لغوية
ع 3.2	معرفة أن الهوية تبنى/ تحدد في تفاعلها مع «الآخر» أثناء التواصل
ع 4.2	معرفة أن الهوية تبنى بالرجوع إلى اللغة من بين أشياء أخرى
ع 5.2	معرفة بعض خصائص وضعيته/ محيطه اللغوي (ة)

ع 1.5.2	أن يمتلك معارف عن التنوع الاجتماعي-اللساني للمحيط الخاص
ع 2.5.2	معرفة الدور الذي تلعبه مختلف لغات المحيط (/ اللغة المشتركة ولغة المدرسة/ لغة الأسرة/...)
ع 3.5.2	معرفة أن هوية الفرد اللغوية الخاصة يمكنها أن تكون مركبة (في علاقتها بالتاريخ الشخصي، العائلي، الوطني...)
ع 1.3.5.2	معرفة العناصر المحددة لهوية الفرد اللغوية الخاصة
ع 6.2	معرفة بعض الوقائع التاريخية (المرتبطة بالعلاقات بين الشعوب/ الناس، التنقلات...) التي أثرت/ تؤثر في ظهور أو تطور بعض اللغات
ع 7.2	معرفة أنه عندما يتمثل الفرد معارفا حول اللغات، فإنه يتمثل أيضا معارفا ذات طبيعة تاريخية/جغرافية

فقرة III. تواصل شفهي و تواصل غير شفهي

ع 3	معرفة بعض مبادئ اشتغال التواصل
ع 1.3	معرفة أنه توجد أشكال أخرى من التواصل غير التواصل اللغوي [وأن التواصل اللغوي ليس سوى شكل من أشكال التواصل الممكنة]
ع 1.1.3	معرفة بعض نماذج التواصل الحيواني
ع 2.1.3	معرفة بعض نماذج التواصل الإنساني غير اللغوي {لغة الإشارات/ كتابة برايل/ إيمائية...}
ع 2.3	أن يمتلك معارف حول سجلّ الفرد التواصلية الخاص {اللغات والتنوعات، الأنواع الخطابية، أشكال التواصل}
ع 3.3	معرفة أنه ينبغي ملاءمة سجلّ الفرد التواصلية الخاص مع السياق الاجتماعي والثقافي الذي يجري فيه التواصل
ع 4.3	معرفة أنه توجد وسائل لغوية لتسهيل التواصل {تبسيط/إعادة الصياغة/ الخ.}
ع 1.4.3	معرفة أنه يمكننا محاولة الاعتماد على التشابهات اللغوية {روابط سلائية/ اقتراضات/كليات} من أجل تيسير التواصل

ع 5.3	معرفة أن كفاية التواصل التي يتوفر عليها الفرد تركز على معارف ذات طبيعة لغوية ثقافية واجتماعية وتكون ضمنية بصفة عامة
ع 1.5.3	معرفة أننا نتوفر من أجل التواصل على معارف ضمنية وصريحة، ومعرفة أن الآخر يتوفر على معارف من نفس الطبيعة
ع 2.5.3	معرفة بعض مظاهر المعارف الضمنية التي تعتمد عليها الكفاية الخاصة بالتواصل
ع 6.3	معرفة أن متكلم لغة مختلفة [ألوكلوت]، يملك، بارتباط مع كفايته في التعدد اللغوي والتعدد الثقافي، وضعاً خاصاً في التواصل
ع 1.6.3	معرفة أن متكلم لغة مختلفة [ألوكلوت] الذي لا يمتلك اللغة إلا بطريقة جزئية يمكن أن يواجه صعوبات في التواصل، كما يمكن/يجب مساعدته لكي يكون التواصل مرضياً.
ع 2.6.3	معرفة أن متكلم لغة مختلفة [ألوكلوت] الذي يمتلك معارف مرتبطة على الأقل ب لغة واحدة/ثقافة واحدة أخرى، يمكنه أن يلعب دور وسيط تجاه هذه اللغة/ الثقافة الأخرى

فقرة IV تطور اللغات

ع 4	معرفة أن اللغات في تطور مستمر
ع 1.4	معرفة أن اللغات مرتبطة فيما بينها بواسطة علاقات تسمى «علاقة قرابة» / معرفة أنه توجد «عائلات» لغوية
ع 1.1.4	معرفة بعض العائلات اللغوية وبعض اللغات التي تكون جزءاً منها
ع 2.4	أن يمتلك معارف حول ظواهر الاقتراض من لغة إلى لغة أخرى
ع 1.2.4	أن يمتلك معارف حول الظروف التي يحدث فيها الاقتراض {وضعية اتصال/حاجات مصطلحية مرتبطة بنتائج جديدة، تقنيات جديدة، تأثيرات الموضة...}
ع 2.2.4	معرفة ما يميز الاقتراض عن القرابة اللغوية
ع 3.2.4	معرفة أن بعض الكلمات المقترضة تتواجد في الكثير من اللغات (طاكسي، كمبيوتر، أوطيل...)
ع 3.4	معرفة بعض عناصر تاريخ اللغات (أصل بعض اللغات/ بعض التطورات المعجمية/ بعض التطورات الصوتية/...)

فقرة ٧. التعدد، التنوع، التعدد اللغوي المجتمعي والتعدد اللغوي الفردي

ع 5	أن يمتلك معارف حول تنوع اللغات / التعدد اللغوي المجتمعي/التعدد اللغوي الفردي
ع 1.5	معرفة أنه يوجد تعدد كبير في اللغات عبر العالم
ع 2.5	معرفة أنه يوجد تنوع كبير في العوالم الجهرية {صوتيات [فونيمات]، خطاطات إيقاعية... }
ع 3.5	معرفة أنه يوجد تنوع كبير في أنظمة الكتابة
ع 4.5	معرفة أنه يوجد تنوع في وضعيات التعدد اللغوي المجتمعي/ التعدد اللغوي الفردي ^٥ حسب الدول/الجهات {عدد اللغات وأوضاعها، المواقف تجاه اللغات... }
ع 5.5	معرفة أن وضعيات التعدد اللغوي المجتمعي/ التعدد اللغوي الفردي ^٥ هي وضعيات تطويرية
ع 6.5	معرفة أن الوضعيات السوسيو لسانية يمكنها أن تكون معقدة
ع 1.6.5	معرفة أنه لا يجب الخلط بين الدولة واللغة
ع 1.1.6.5	معرفة أنه غالبا ما توجد مجموعة من اللغات في الدولة نفسها/ وتوجد نفس اللغة في دول عديدة ^٥
ع 2.1.6.5	معرفة أنه غالبا ما تكون الحدود بين اللغة والدولة غير متطابقة
ع 7.5	معرفة وجود وضعيات من التعدد اللغوي المجتمعي/ التعدد اللغوي الفردي في محيط الفرد وفي مختلف الأماكن القريبة أو البعيدة منه

فقرة VI. تشابهات واختلافات بين اللغات

ع 6	معرفة أنه توجد تشابهات واختلافات بين اللغات/التنوعات اللغوية ³⁵
ع 1.6	معرفة أن لكل لغة نظامها الخاص
ع 1.1.6	معرفة أن نظام لغة الفرد الخاص ما هو إلا نظام ممكن من بين أنظمة أخرى
ع 2.6	معرفة أن لكل لغة طريقتها الخاصة إلى حد ما في إدراك/تنظيم الواقع
ع 1.2.6	معرفة أن الطريقة الخاصة التي تعبر بها عن «تقطع بها» كل لغة العالم تكون متأثرة ثقافيا
ع 2.2.6	معرفة أنه نتيجة لهذا، فإن الترجمة من لغة إلى أخرى نادرا ما يمكن أن تتم بكيفية حرفية وكأنها استبدال للمسميات، بل إنها تدرج بالضرورة في إطار تقطيع مختلف للواقع
ع 3.6	معرفة أن الفئات المستعملة في وصف اشتغال لغة معينة (لغته الأم/ لغة المدرسة/) لا توجد بالضرورة في فئات أخرى {العدد/ الجنس/ الأداة...}
ع 4.6	معرفة أنه ولو وجدت هذه الفئات في لغة أخرى، فإنها لا تكون بالضرورة منظمة بالكيفية نفسها
ع 1.4.6	معرفة أن عدد العناصر التي تؤلف فئة معينة يمكنها أن تختلف من لغة إلى أخرى {مذكر ومؤنث/ مذكر ومؤنث ومحاييد...}
ع 2.4.6	معرفة أن نفس الكلمة يمكن أن يتغير جنسها عبر اللغات
ع 5.6	معرفة أن لكل لغة نظامها الصوتي/ الصوتي الخاص
ع 1.5.6	معرفة أن اللغات، من حيث جهرها/نظامها الجهري، يمكنها أن تكون نوعا ما مختلفة عن بعضها البعض/ عن لغة الفرد/ لغاته الخاصة
ع 2.5.6	معرفة أنه توجد أحيانا في لغات أخرى أصوات لا ندركها، لكنها تمكن من تمييز الكلمات بعضها عن البعض
ع 3.5.6	معرفة أنه توجد تشابهات واختلافات ذات طبيعة تطريزية (مرتبطة بالإيقاع/ بالنبر/ بالتنغيم) بين اللغات

³⁵ في هذا الجدول، يحيل المصطلح لغة على جميع اللغات، كيفما كان وضعها الاجتماعي.

ع 6.6	معرفة أنه لا يوجد تكافؤ بين كلمة وأخرى من لغة إلى أخرى
ع 1.6.6	معرفة أن اللغات لا تستعمل دائما نفس عدد الكلمات للتعبير عن الشيء نفسه
ع 2.6.6	معرفة أن كلمة واحدة من معجم لغة معينة يمكنها أن توافق كلمتين أو أكثر في لغة أخرى
ع 3.6.6	معرفة أنه قد يحدث أن لا تعبر لغة ما بالكلمات عن بعض مظاهر الواقع، في حين تقوم لغات أخرى بذلك

ع 7.6	معرفة أن الكلمات يمكنها أن تبني بكيفية مختلفة حسب اللغات
ع 1.7.6	معرفة أنه توجد كفاءات مختلفة لتحديد بعض الفئات/ للتعبير عن بعض العلاقات ^o {المطابقة/ الجمع/ الملكية...}
ع 2.7.6	معرفة أن ترتيب العناصر التي تكون كلمة يمكنها أن تختلف من لغة إلى أخرى
ع 3.7.6	معرفة أن كلمة مركبة في لغة ما يمكنها أن تطابق مجموعة من الكلمات في لغة أخرى

ع 8.6	معرفة أن تنظيم الكلام يمكن أن يختلف حسب اللغات
ع 1.8.6	معرفة أن ترتيب الكلمات يمكن أن يكون مختلفا حسب اللغات
ع 2.8.6	معرفة أن العلاقات بين عناصر الكلام (/مجموعة من الكلمات/ كلمات/) يمكن التعبير عنها بكيفية مختلفة حسب اللغات {عبر ترتيب العناصر، عبر سمات مضافة إلى الكلمات، عبر ^o حروف الجر، عبر الموقعة البعدية ^o ...}

ع 9.6	معرفة أنه توجد اختلافات على مستوى اشتغال الأنظمة الكتابية
ع 1.9.6	معرفة أنه توجد أنواع عديدة من الكتابة {رسامات صوتية، رسامات تمثيلية/ رسامات تصويرية}
ع 2.9.6	معرفة أن عدد الوحدات المستعملة في الكتابة يمكن أن يكون مختلفا كثيرا من لغة إلى أخرى
ع 3.9.6	معرفة أن الجهريات المتقاربة يمكن أن ينتج عنها حروف مختلفة تماما في لغات مختلفة
ع 4.9.6	معرفة أنه في النظام ألفبائي تعد التوافقات الخطية -الصوتية علاقات خاصة بكل لغة

ع 10.6	معرفة أنه توجد بين أنظمة التواصل ^o الشفهي/غير الشفهي ^o تشابهات واختلافات
ع 1.10.6	معرفة أنه توجد اختلافات في التعبير الشفهي/غير الشفهي عن الأحاسيس(عن العواطف/...) في لغات مختلفة
ع 1.1.10.6	معرفة بعض الاختلافات الموجودة في التعبير عن الانفعالات داخل بعض اللغات

ع 2.10.6	معرفة أن بعض الأفعال اللغوية (/طقوس المصافحة/ صيغ الاحترام/...) التي تبدو متشابهة لا تشتغل بالضرورة بالكيفية نفسها من لغة إلى أخرى
ع 3.10.6	معرفة أن قواعد المخاطبة [المرتبطة بالطريقة التي نخاطب بها الآخرين] يمكنها أن تختلف من لغة إلى أخرى {من يجرؤ على الكلام مع من؟ من يبدأ بالكلام؟ من يمكننا مخاطبته بصيغة المفرد أو بصيغة الجمع؟}

فقرة VII. اللغة و^oالاكتساب/ التعلم^o

ع 7	معرفة كيفية ^o اكتساب/ تعلم ^o لغة معينة
ع 1.7	معرفة بعض المبادئ العامة حول الطريقة التي نتعلم بها لغة معينة
ع 1.1.7	معرفة أن تعلم لغة معينة هو سيرورة طويلة وصعبة
ع 2.1.7	معرفة أن من الطبيعي ارتكاب بعض الأخطاء عندما لا نكون قد تمكنا من اللغة بعد
ع 3.1.7	معرفة أن من الممكن مساعدة الذي يتعلم اعتمادا على سلوكه، لكننا يمكن أن "نعيقه" أيضا إذا بالغنا في تصحيح أخطائه أو سخرنا منه
ع 4.1.7	معرفة أننا ^o لا نعرف أبدا لغة معينة بشكل تام/ وأن هناك دائما بعض الأشياء التي لا نعرفها وأنه يمكن التحسن دائما ^o
ع 2.7	معرفة أن بإمكاننا الاعتماد على التشابهات (البنوية/ الخطابية/ الذريعية) بين اللغات من أجل تعلم اللغات
ع 3.7	معرفة أن بإمكاننا أن نتعلم أحسن عندما يكون لنا موقف قبول تجاه الاختلافات اللغوية
ع 4.7	معرفة أن التمثل الذي نكوته عن اللغة موضوع التعلم يؤثر على التعلم
ع 5.7	معرفة أنه توجد استراتيجيات مختلفة لتعلم اللغات، وبأنها لا تملك كلها نفس القدر من الأهمية وفقا للأهداف المنتظرة
ع 1.5.7	معرفة بعض الاستراتيجيات التعليمية وملاءمتها {السماع والتكرار، النقل مرات عديدة، ترجمة، محاولة بناء الكلام بنفسه...}
ع 6.7	معرفة أن من المفيد كثيرا معرفة الاستراتيجيات المستعملة من أجل تكييفها مع أهداف الفرد

الثقافة (الفقرات من VIII إلى XV)

فقرة VIII. الثقافات: خصائص عامة

ع 8	أن يمتلك معارف حول ◦ ماهية الثقافات / اشتغالها ◦
ع 1.8	معرفة أن ثقافة معينة هي مجموعة من ◦ الممارسات / التمثيلات / القيم ◦ من جميع الأنواع المشتركة (جزئياً على الأقل) بين أعضائها
ع 2.8	معرفة أنه توجد العديد من الثقافات المختلفة نوعاً ما
ع 3.8	معرفة أن الأنظمة الثقافية ◦ هي أنظمة معقدة / تتجلى في مجالات متنوعة { كالتفاعل الاجتماعي و العلاقة مع المحيط والمعارف حول الواقع واللغة وآداب المائدة،... } ◦
ع 4.8	معرفة أن في كل ثقافة يحدد الفاعلون ◦ بعض القواعد/ المعايير/ القيم ◦ المخصصة (جزئياً) فيما يتعلق ◦ بالممارسات الاجتماعية/ السلوكيات ◦
ع 1.4.8	معرفة بعض ◦ القواعد/ المعايير/ القيم ◦ المتصلة بالممارسات الاجتماعية لثقافات أخرى وذلك في بعض المجالات { كالتحيات والحاجات اليومية والجنس والموت، الخ. }
ع 2.4.8	معرفة أن بعضاً من هذه المعايير قد تشكل طابوهات
ع 3.4.8	معرفة أن هذه ◦ القواعد/ المعايير/ القيم ◦ قد تكون نوعاً ما ◦ صارمة/ مرنة ◦
ع 4.4.8	معرفة أن هذه ◦ القواعد/ المعايير/ القيم ◦ قد تتطور في الزمان والمكان
ع 5.8	معرفة أن بعض الممارسات الاجتماعية الخاصة بكل ثقافة قد تكون اعتباطية { كالطقوس، واللغة ³⁶ وآداب المائدة، الخ. }
ع 6.8	معرفة أن كل ثقافة ◦ تحدد/ تنظم ◦، ولو جزئياً، إدراك/ رؤية العالم/ كفاءات تفكير ◦ أعضائها
ع 1.6.8	معرفة أن ◦ الوقائع / السلوكيات / الخطابات ◦ قد ◦ تدرك / تفهم ◦ بطريقة مختلفة من قبل أعضاء من ثقافات مختلفة
ع 2.6.8	معرفة بعض خطاطات التأويلات الخاصة ببعض الثقافات فيما يرتبط بمعرفة العالم { التقييم، القياسات، طريقة حساب الزمن، الخ. }

³⁶ انظر أعلاه ج 2.1 وح 3.1.

ع 7.8	معرفة أن الثقافات تؤثر على السلوكيات/ الممارسات الاجتماعية/ التقديرات الفردية (الشخصية/للآخرين)
ع 1.7.8	معرفة بعض الممارسات الاجتماعية/ العادات التي تنتمي لثقافات مختلفة
ع 1.1.7.8	معرفة بعض الممارسات الاجتماعية/ العادات الخاصة بثقافات المحيط القريب
ع 2.7.8	معرفة بعض خصوصيات ثقافة الفرد الخاصة في ارتباط ببعض الممارسات الاجتماعية/ العادات المتعلقة بثقافات أخرى

فقرة IX. التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي

ع 9	معرفة أنه توجد روابط وثيقة بين التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي
ع 1.9	معرفة أن ثقافة ما هي دائما معقدة، وهي نفسها تتألف من ثقافات فرعية مختلفة ومتصارعة/متقاربة (نوعا ما)
ع 2.9	معرفة أنه توجد مجموعات ثقافية فرعية ترتبط بمجموعات اجتماعية/جغرافية/جيلية داخل نفس الثقافة
ع 1.2.9	معرفة بعض الأمثلة عن تنوع الممارسات الثقافية بحسب المجموعات الاجتماعية/ الجغرافية/الجيلية
ع 2.2.9	معرفة (داخل ثقافة الفرد الخاصة أو داخل ثقافات أخرى) بعض المعايير الخاصة ببعض المجموعات الاجتماعية/ الجغرافية/الجيلية المتصلة بالممارسات الاجتماعية
ع 3.9	معرفة أن جميع الأفراد هم أعضاء في جماعة ثقافية واحدة على الأقل، وأن عددا كبيرا من الأشخاص هم أعضاء في أكثر من جماعة ثقافية واحدة
ع 4.9	معرفة بعض خصائص وضعية الفرد الثقافية/ محيطه الثقافي
ع 1.4.9	معرفة ما هي الثقافات التي نشارك فيها (ولو جزئيا)

فقرة X. الثقافات والعلاقات البين-ثقافية

ع 10	معرفة دور الثقافة في العلاقات البين-ثقافية والتواصل البين-ثقافي
ع 1.10	معرفة أن الاستعمالات/المعايير/القيم الخاصة بكل ثقافة تجعل السلوك/القرارات الشخصية/معقدة في سياق التنوع الثقافي
ع 2.10	معرفة أن الثقافة والهوية تؤثر على التفاعلات التواصلية
ع 1.2.10	معرفة أن السلوكيات/الكلمات/وكيفيات تأويلها/تقييمها ترتبط بالمرجعيات الثقافية
ع 2.2.10	أن يمتلك معارف حول الكيفية التي تبين بها الثقافات الأدوار في التفاعلات الاجتماعية
ع 3.10	معرفة أن الاختلافات الثقافية قد تكون مصدر صعوبات أثناء التواصل/التفاعل/الشفهي/غير الشفهي
ع 1.3.10	معرفة أن الصعوبات المرتبطة بالتواصل الناتجة عن الاختلافات الثقافية قد تتخذ شكل صدمة ثقافية/إرهاق ثقافي
ع 4.10	معرفة أن التواصل البين-ثقافي و العلاقات البين ثقافية تكون متأثرة ب المعارف/التمثلات التي نملكها عن الثقافات الأخرى و يملكها الآخرون عن ثقافتنا الخاصة
ع 1.4.10	معرفة أن المعارف التي نملكها عن الثقافات غالبا ما تتضمن جوانب نمطية [متحجرة] >طريقة مبسطة وأحيانا ضرورية لاستيعاب جانب من جوانب الواقع، مع خطر المبالغة في التبسيط والتعميم<
ع 2.4.10	معرفة بعض الأشكال النمطية [المتحجرات] من مصدر ثقافي التي يمكنها أن تؤثر على لعلاقات والتواصل البين-ثقافي
ع 3.4.10	معرفة بوجود أحكام ثقافية مسبقة
ع 1.3.4.10	معرفة بعض الأمثلة من الأحكام المسبقة/سوء الفهم من مصدر ثقافي (خاصة فيما يتعلق بثقافات الجماعات التي نتعلم لغتها)
ع 5.10	معرفة أن التأويل الذي يقوم به الآخرون لسلوكياتنا الخاصة هو قابل لأن يكون مغايرا عن التأويل الذي نقوم به نحن
ع 1.5.10	معرفة أن ممارسات الفرد الثقافية الخاصة قد تؤول من قبل الآخرين على صورة أشكال نمطية [متحجرات]

ع 1.1.5.10	معرفة بعض الأشكال النمطية [المتحجرات] في ثقافات أخرى حول ثقافة الفرد الخاصة
ع 6.10	معرفة أن إدراك ثقافة الفرد الخاصة وثقافة الآخرين ترتبط أيضا بعوامل فردية {تجارب سابقة، سمات الشخصية...}
ع 7.10	معرفة [وعي] بردود أفعال الفرد نفسه تجاه الاختلاف (اللغوي/ الكلامي/ الثقافي/)
ع 8.10	أن يمتلك المرجعيات الثقافية التي تبين معرفتنا وإدراكنا للعالم/ للثقافات الأخرى، كما تبين ممارساتنا الاجتماعية والتواصلية البين-ثقافية
ع 1.8.10	أن يمتلك معارف حول الثقافات التي تشكل موضوع التعليمات المدرسية/ تلاميذ آخرين من القسم/ المحيط القريب
ع 2.8.10	معرفة بعض العناصر المميزة للثقافة الخاصة مقارنة مع ثقافات أخرى ° تلك التي تشكل موضوع التعليمات المدرسية/ تلاميذ آخرين من القسم/ المحيط القريب
ع 9.10	معرفة الاستراتيجيات التي تمكن من حل النزاعات البين-ثقافية
ع 1.9.10	معرفة أنه يجب ° البحث عن / توضيح ° أسباب سوء الفهم بطريقة مشتركة

فقرة XI. تطور الثقافات

ع 11	معرفة أن الثقافات في تطور مستمر
ع 1.11	معرفة أن ° الممارسات / القيم الثقافية ° تتشكل وتتطور تحت تأثير عوامل مختلفة (/التاريخ/ المحيط/ نشاط أفراد الجماعة/...)
ع 1.1.11	معرفة أن أفراد جماعة ثقافية ° يقومون/ يمكنهم أن يقوموا ° بدور مهم في تطور ثقافتهم
ع 2.1.11	معرفة أن المحيط غالبا ما يمكن من ° فهم/ تفسير ° بعض ° الممارسات/ القيم ° الثقافية
ع 1.2.1.11	معرفة دور المؤسسات والسياسة في تطور الثقافات
ع 3.1.11	معرفة أن ° التاريخ/ الجغرافيا ° غالبا ما يمكنان من فهم/ تفسير بعض الممارسات/ القيم الثقافية
ع 1.3.1.11	معرفة بعض ° الوقائع التاريخية (المرتبطة بالعلاقات بين ° الشعوب/ الناس °، بالتنقلات...)/ الجغرافية ° التي ° أثرت/ تؤثر على ° تكوين/ تطور بعض الثقافات

ع 2.11	معرفة أن بعض الثقافات ترتبط فيما بينها بواسطة علاقات تاريخية خاصة (أصل مشترك، اتصالات قديمة، إلخ.)
ع 1.2.11	معرفة بعض الأجواء الثقافية الكبرى (التي ترتبط بالتاريخ، بالدين، باللغة، إلخ.)
ع 3.11	معرفة أن الثقافات تتبادل عناصر فيما بينها بدون انقطاع
ع 1.3.11	معرفة أنه يمكن للثقافات أن تؤثر في بعضها البعض
ع 2.3.11	معرفة بعض العناصر الثقافية التي اقترضتها ثقافة الفرد الخاصة من ثقافات أخرى، بالإضافة إلى معرفة تاريخ هذه العناصر
ع 3.3.11	معرفة بعض العناصر التي منحتها ثقافته إلى ثقافات أخرى
ع 4.11	معرفة أن الاختلافات الثقافية تميل إلى التقلص تحت ضغط العولمة

فقرة XII. تنوع الثقافات

ع 12	معرفة مختلف الظواهر المتصلة بتنوع الثقافات
ع 1.12	معرفة أنه يوجد (إلى حد الآن) تعدد كبير في الثقافات عبر العالم
ع 1.1.12	معرفة أنه يوجد، في ارتباط بتنوع الثقافات، تعدد كبير في الممارسات/العادات/الاستعمالات المختلفة
ع 2.1.12	معرفة أنه يوجد، في ارتباط بتنوع الثقافات، تعدد كبير في القيم/المعايير المختلفة
ع 2.12	معرفة أنه غالباً ما يصعب تمييز الثقافات بعضها عن بعض
ع 1.2.12	معرفة أن الحدود بين الثقافات هي في الغالب عائمة/غير محددة/غير قارة
ع 2.2.12	معرفة أنه من الصعب تمييز "تعداد" الثقافات
ع 3.12	معرفة أنه يوجد تنوع كبير من وضعيات الاتصال بين الثقافات
ع 1.3.12	معرفة أنه ينبغي ألا نخلط بين ثقافة وبلد/ثقافة ولغة
ع 4.12	معرفة أن ثقافات متنوعة هي في اتصال مستمر في محيطنا الأقرب

ع 5.12	معرفة أن تنوع الثقافات لا يعني °تفوق/تدني ° إحدى الثقافات بالمقارنة مع غيرها
ع 1.5.12	معرفة أن العلاقات بين الدول هي في الغالب ° غير متكافئة/تراتبية °
ع 2.5.12	معرفة أن التراتبية المفترضة أحيانا بطريقة اعتباطية بين مختلف الثقافات تتغير عبر التاريخ
ع 3.5.12	معرفة أن التراتبية المفترضة أحيانا بطريقة اعتباطية بين مختلف الثقافات تتغير عبر التاريخ ° حسب النقطة التي ننظر منها/ حسب المرجع °
ع 1.3.5.12	معرفة أن التمثيل الخطي للعالم يتغير حسب الخرائط المستعملة

فقرة XIII. تشابهات واختلافات بين الثقافات

ع 13	معرفة أنه توجد تشابهات واختلافات بين الثقافات (-الفرعية)
ع 1.13	معرفة أن كل لغة تملك (جزئيا) طريقة اشتغال خاصة بها
ع 1.1.13	معرفة أن نفس السلوك قد تكون له ° دلالة/قيمة/وظيفة ° مختلفة حسب الثقافات

ع 2.13	معرفة أنه قد تكون هناك ° تشابهات/ اختلافات ° بين الثقافات
ع 1.2.13	معرفة بعض ° التشابهات/الاختلافات ° بين ثقافة الفرد الخاصة وثقافات الآخرين
ع 2.2.13	معرفة بعض ° التشابهات/الاختلافات ° بين ° الممارسات الاجتماعية/العادات/القيم/ أوجه التعبير ° في ثقافات مختلفة
ع 3.2.13	معرفة بعض ° التشابهات/الاختلافات ° بين ثقافات مجموعات مختلفة ° اجتماعية /جيلية /جهوية °
ع 1.3.2.13	معرفة بعض ° التشابهات/الاختلافات ° بين ثقافات مجموعات مختلفة ° (اجتماعية/ حسب الأجيال/ جهوية °) الخاصة بالمحيط القريب
ع 4.2.13	معرفة بعض الاختلافات في التعبير ° الشفهي/ غير الشفهي ° عن الأحاسيس (/العواطف/...) في مختلف الثقافات ³⁷
ع 5.2.13	معرفة بعض الاختلافات في التعبير ° الشفهي/غير الشفهي ° عن العلاقات الاجتماعية في مختلف الثقافات

³⁷انظر ع 1.1.10.6 أعلاه.

فقرة XIV. ثقافة ، لغة و هوية

ع 14	معرفة أن الهوية تبنى، من بين أشياء أخرى، بالرجوع إلى انتماء واحد أو انتماءات لغوية/ثقافية
ع 1.14	معرفة أن الهوية تبنى على مستويات مختلفة {اجتماعيا/ وطنيا/فوق-وطنيا...}
ع 1.1.14	معرفة أن التماثلات والاختلافات بين الثقافات الأوروبية هي مقومات الهوية الأوروبية
ع 2.14	معرفة أننا ننتمي دائما إلى عدة ثقافات (-فرعية)
ع 3.14	معرفة أنه يمكننا أن تكون لنا هوية متعددة/ جمعية/ مركبة
ع 1.3.14	معرفة أن مثل هذه الهوية قد تكون صعبة التحمل/العيش، لكن من الممكن أيضا أن تعاش بتناغم تام
ع 4.14	معرفة أنه توجد هويات ثنائية/ متعددة ثقافيا/ ثنائية/ متعددة لغويا
ع 5.14	معرفة أنه توجد مخاطر الإفطار/الاستيلاء الثقافي // إمكانات الإغناء الثقافي قد تنتج عن الاتصال بلغات أخرى/ بثقافات أخرى (مهيمنة)
ع 6.14	معرفة أن هوية الفرد الثقافية الخاصة قد تكون معقدة (في علاقة بالتاريخ الشخصي، العائلي، الوطني...)
ع 1.6.14	معرفة بعض العناصر المحددة لهوية الفرد الثقافية الخاصة

فقرة XV. ثقافة و٠ اكتساب / تعلم ٠

	ع 15	معرفة كيف ٠ نكتسب / نتعلم ٠ ثقافة ما
	ع 1.15	معرفة أن ٠ الانتماء إلى ثقافة ما / التنشئة الثقافية ٠ هو نتاج لتعلم طويل (ضمني وغير واع إلى حد بعيد)
	ع 2.15	معرفة أنه يمكننا أن نتمثل ثقافة جديدة إذا كنا نرغب في الإنخراط في القيم المرتبطة بهذه الثقافة ونقبل بها
	ع 3.15	معرفة أننا لسنا ملزمين بتبني ٠ سلوكات / قيم ٠ ثقافة أخرى
	ع 4.15	معرفة أنه من الطبيعي أن نرتكب "أخطاء" ٠ سلوكية / في تأويل السلوكات ٠ عندما لا نعرف ثقافة ما بالقدر الكافي، وأن ندرك أن هذه الأخطاء تمكن من التعلم

3.2 المعارف-السلوكية

إسهام المقاربات المتعددة مفيد	إسهام المقاربات المتعددة مهم لتنمية المورد	إسهام المقاربات المتعددة ضروري لتنمية المورد
----------------------------------	--	--

فقرة I. °انتباه/ حساسية/ فضول [اهتمام] / تقبل إيجابي / انفتاح / احترام/ إعطاء قيمة ° مرتبط
باللغات و بالثقافات ويتنوع اللغات والثقافات (من 1 إلى 6 م)

1 م	انتباه ل ° اللغات / الثقافات / "الأجنبية" و للأشخاص ° "الأجانب" لتنوع المحيط ° اللغوي / الثقافي / الانساني ° للكلام بصفة عامة لتنوع ° اللغوي / الثقافي / الانساني ° بصفة عامة [كما هو]
1.1 م	انتباه ° للكلام (للمظاهر السيميائية) / للثقافات / للأشخاص ° بصفة عامة
1.1.1 م	انتباه للرموز الشفهية وغير الشفهية للتواصل
2.1.1 م	° النظر إلى / إدراك ° الظواهر ° الكلامية / الثقافية ° باعتبارها موضوعا ° للملاحظة / للتفكير °
3.1.1 م	انتباه (توجيه انتباه الفرد) إلى الجوانب الصورية ° للكلام واللغات / الثقافات °
2 م	حساسية تجاه ° وجود ° لغات / ثقافات أخرى / أشخاص آخرين ° // تجاه وجود تنوع ° اللغات / الثقافات / الأشخاص °
1.2 م	حساسية ° تجاه لغة الفرد / ثقافته ° وتجاه ° اللغات / الثقافات ° الأخرى
2.2 م	حساسية تجاه الاختلافات ° الكلامية / الثقافية °
1.2.2 م	أن يكون حساسا تجاه مختلف مظاهر ° اللغة / الثقافة ° التي قد تتغير ° من لغة إلى أخرى / من ثقافة إلى أخرى °
1.1.2.2 م	أن يكون حساسا تجاه تنوع ° العوالم الكلامية { الصور الجهرية / الصور

	الخطية/ التنظيم التركيبي، إلخ. { / العوالم الثقافية { آداب المائدة، قواعد السير، إلخ. }	
م 2.2.2	أن يكون حساسا تجاه التنوعات (المحلية/ الجهوية/ الاجتماعية/ الجيلية) ° الخاصة بنفس اللغة (اللهجات...)/ الثقافة °	
م 3.2.2	أن يكون حساسا تجاه سمات الغيرية في ° لغة معينة (مثل الكلمات التي تقترضها اللغة الفرنسية من لغات أخرى)/ ثقافة معينة °	
م 3.2	حساسية تجاه التماثلات ° الكلامية/ الثقافية °	
م 4.2	حساسية < في الآن نفسه > تجاه الاختلافات والتماثلات بين ° اللغات/ الثقافات ° المختلفة	
م 1.4.2	أن يكون حساسا < في الآن نفسه > تجاه التنوع الكبير في كفاءات التحية والبدء في التواصل وتحديد الزمن و التغذية واللعب إلخ. و أن يكون حساسا أيضا تجاه التماثلات في الحاجة الكلية التي تستجيب لها هذه الكفاءات	
م 5.2	حساسية تجاه التعدد اللغوي والثقافي للمحيط القريب أو البعيد	
م 1.5.2	أن يكون حساسا [له وعي] ³⁸ بالتنوع ° الكلامي/ الثقافي ° للمجتمع	
م 2.5.2	أن يكون حساسا [له وعي] بالتنوع ° الكلامي/ الثقافي ° للفصل الدراسي	
م 1.2.5.2	أن يكون حساسا بتنوع ° اللغات/ الثقافات ° الموجودة في الفصل الدراسي (حينما تُربط ب ° ممارسات الفرد الخاصة/ معارفه ° اللغوية والثقافية °)	
م 6.2	حساسية تجاه نسبة الاستعمالات ° الكلامية/ الثقافية °	

³⁸ فيما يتعلق بالوعي ب انظر الفقرة 1.2.1.4.

م 3	فضول/اهتمام تجاه لغات/ ثقافات / " أجنبية" أشخاص " أجنب" / سياقات متعددة الثقافات // التنوع اللساني/ الثقافي/ الانساني للمحيط // التنوع اللساني/ الثقافي/ الإنساني بصفة عامة [كما هو]
م 1.3	فضول تجاه محيط متعدد اللغات / متعدد الثقافات
م 2.3	فضول تجاه اكتشاف اشتغال لغات/ ثقافات (خاصة به/ خاصة بالآخرين/)
م 1.2.3	أن يكون فضوليا (و راغبا) في فهم التشابهات والاختلافات بين لغته/ ثقافته و اللغة/ الثقافة الهدف
م 3.3	اهتمام باكتشاف آفاق أخرى للتأويل بشأن الظواهر المألوفة/ غير المألوفة في الآن نفسه، وذلك داخل ثقافته (لغته) الخاصة و داخل ثقافات (لغات) أخرى/ ممارسات ثقافية (كلامية) أخرى
م 4.3	اهتمام بفهم ما يقع داخل التفاعلات البين - ثقافية/ المتعددة اللغات
م 4	تقبل إيجابي للتنوع اللغوي/ الثقافي/ للآخر/ للمختلف
م 1.4	أن يتحكم في مقاوماته/ ممانعاته تجاه ما هو مختلف لغويا/ ثقافيا
م 2.4	أن يتقبل لغة/ثقافة أخرى يمكن أن تشتغل بطريقة مختلفة عن لغته/ ثقافته الخاصة
م 1.2.4	أن يتقبل أن لغة أخرى يمكن أن تنظم بناء المعنى اعتمادا على خصائص صوتية ودلالية/ أبنية تركيبية مختلفة عن خصائص لغته الخاصة
م 2.2.4	أن يتقبل أن ثقافة أخرى يمكن أن توظف سلوكيات ثقافية مختلفة (آداب المائدة/ طقوس/...)
م 3.4	أن يتقبل أن لغة/ ثقافة أخرى يمكن أن تحتوي على عناصر مختلفة عن لغته/ ثقافته الخاصة
	أن يتقبل وجود أصوات <فونيمات> / أشكال تطريزية ونبرية مختلفة عن

	م 1.3.4	تلك الموجودة في لغته الخاصة
	م 2.3.4	أن يتقبل وجود علامات وأساليب طباعية تختلف عن تلك الموجودة في لغته الخاصة {الأقواس، النبر، «B» بالألمانية، إلخ.}
	م 3.3.4	أن يتقبل وجود عناصر ثقافية مختلفة عن تلك الموجودة في ثقافته الخاصة {مؤسسات (نظام مدرسي، نظام قانوني...) ، تقاليد (الوجبات، الأعياد...)، منتجات (الملابس، الأدوات، منتجات غذائية، ألعاب، سكن...)}
	م 4.4	أن يتقبل وجود أشكال أخرى لتأويل الواقع/ أنظمة أخرى للقيم (تضمينات كلامية، دلالة السلوكيات، إلخ.)
	م 5.4	أن يتقبل [أن يعترف ³⁹] بأهمية جميع اللغات/ الثقافات والمراتب المختلفة التي تحتلها
	م 1.5.4	تقبل [الاعتراف ب] / الأخذ بعين الاعتبار قيمة جميع لغات/ ثقافات الفصل الدراسي
	م 1.1.5.4	أن يتقبل بشكل إيجابي لغات/ ثقافات الأقليات الموجودة في الفصل الدراسي
	م 6.4	أن يتفاعل بدون سلبية مسبقة مع اشتغال (ات) * الأحاديث الثنائية اللغة * > وهي طريقة في الكلام تستحضر لغتين (أو أكثر) مستعملتين بالتناوب، أساسا، بين متكلمين يتقاسمون نفس السجل المتعدد اللغات <
	م 7,4	أن يتفاعل بدون سلبية مسبقة مع الممارسات الثقافية «المختلطة» (التي تدمج عناصر من ثقافات عديدة: عناصر موسيقية، مطبخية، دينية، إلخ.)
	م 8.4	أن يتقبل امتداد الاختلافات اللغوية/ الثقافية وتعهدها (وبالتالي، تقبل حقيقة أنه لا يمكننا إدراك جميع الأشياء)
	م 1.8.4	أن يتقبل [أن يعترف] بالتعدد اللغوي/ الثقافي للهويات الفردية/ الجماعية كخاصية شرعية للمجموعات والمجتمعات

³⁹ حول reconnaitre انظر الفقرة 1.2.1.4

5 م	انفتاح على تنوع لغات / أشخاص / ثقافات العالم / والانفتاح على التنوع كما هو [وعلى الاختلاف في حد ذاته] [وعلى الغيرية]
1.5 م	تناغم [انفتاح] على الغيرية
2.5 م	انفتاح على أشخاص ناطقين بلغات أخرى (وعلى لغاتهم)
3.5 م	انفتاح على اللغات / الثقافات
1.3.5 م	انفتاح على لغات / ثقافات أقل تقديرا { لغات / ثقافات الأقليات ، لغات / ثقافات المهاجرين ... }
2.3.5 م	انفتاح على اللغات / الثقافات الأجنبية التي تدرس في المدرسة
3.3.5 م	انفتاح على اللامألوف (لغويا أو ثقافيا)
1.3.3.5 م	أن يكون منفتحا (وأن يتحكم في مقاوماته المحتملة) على ما يبدو غير مفهوم ومختلف
6 م	احترام/تقدير لغات / ثقافات «أجنبية/ مختلفة» / أشخاص «أجانب» / «مختلفون» تنوع المحيط اللغوي / الثقافي / الإنساني التنوع اللغوي / الثقافي / الإنساني كما هو [بصفة عامة]
1.6 م	احترام أوجه الاختلاف والتنوع (في محيط متعدد اللغات والثقافات)
2.6 م	أن يعطي قيمة ل [أن يقدر] الاتصالات اللغوية / الثقافية
1.2.6 م	أن يعتبر أن الاقتراضات من لغات / ثقافات أخرى تشكل جزءا من واقع لغة/ ثقافة معينة ويساهم في إغنائها أحيانا
3.6 م	أن يقدر (يعطي قيمة) للشائبة اللغوية
4.6 م	أن يعتبر كل اللغات متساوية في الكرامة
5.6 م	أن يكن احتراماً للكرامة الإنسانية والمساواة في الحقوق الإنسانية للجميع
1.5.6 م	أن يقدر [يعطي قيمة] للغة كل فرد وثقافته
2.5.6 م	أن ينظر إلى كل لغة/ ثقافة على أنها وسيلة للتنمية البشرية والاندماج الاجتماعي وكشرط لممارسة المواطنة

فقرة II. °قابلية/تحفيز/إرادة/رغبة° في الانخراط في العمل/ المتصل باللغات/ الثقافات وبالتنوع في اللغات والثقافات (من م 7 إلى م 8)

م 7	قابلية/تحفيز فيما يتصل ° بالتنوع/ بالتعدد ° اللغوي/ الثقافي °
م 1.7	قابلية لتنشئة اجتماعية ° متعددة لغويا/ متعددة ثقافيا °
م 2.7	قابلية للدخول في التواصل (الشفهي/غير الشفهي) المتعدد باتباع الموضوعات والطقوس المناسبة للسياق
م 1.2.7	قابلية لمحاولة التواصل بلغة الآخر والتصرف بطريقة تعتبر مناسبة من قبل الآخر
م 3.7	أن يكون مستعدا لمواجهة الصعوبات المرتبطة بوضعيات ° التعدد اللغوي/ التعدد الثقافي ° وتفاعلاته
م 1.3.7	قدرة على مواجهة (بثقة) ° ما هو جديد/ غريب ° ° في السلوك ° الكلامي/ الثقافي ° وفي القيم الثقافية ° ° للآخر
م 2.3.7	أن يكون مستعدا لتحمل القلق الملازم لوضعيات ° التعدد اللغوي/ التعدد الثقافي ° وتفاعلاته
م 3.3.7	أن يكون مستعدا لأن يعيش تجارب ° لغوية/ ثقافية ° مختلفة عن تلك التي كان ينتظرها
م 4.3.7	أن يكون مستعدا للإحساس بأن هويته مهددة [أن يحس بفقدان فرديته]
م 5.3.7	أن يكون مستعدا لأن يسند إليه وضع "أجنبي"
م 4.7	قابلية لأن يتقاسم معارفه ° اللغوية/ الثقافية ° مع الآخرين
م 5.7	تحفيز ° لدراسة/ مقارنة ° اشتغال مختلف ° اللغات {بنيات، مفردات، أنظمة الكتابة...} / الثقافات °
م 1.5.7	تحفيز لملاحظة وقائع ° لغوية/ ثقافية ° مألوفة قليلا أو غير مألوفة وتحليلها

8 م	◦ رغبة/ إرادة ◦ الانخراط/ التصرف ◦ فيما يتصل ◦ بالتنوع/ بالتعدد ◦ اللغوي أو الثقافي // في محيط متعدد اللغات أو متعدد الثقافات ◦
1.8 م	أن يريد الدخول في تحدي التنوع ◦ اللغوي/ الثقافي ◦ (مع الوعي بتجاوز مجرد التسامح، والاتجاه نحو مستويات من الفهم والاحترام أكثر عمقا، الاتجاه نحو التقبل)
2.8 م	أن يساهم بكيفية واعية في بناء كفايته الخاصة ◦ المتعددة اللغات/ المتعددة الثقافات ◦/ انخراط إرادي في تطوير نشئة اجتماعية ◦ متعددة اللغات/ متعددة الثقافات ◦
3.8 م	إرادة ◦ بناء/ مساهمة في ◦ ثقافة كلامية مشتركة (مكونة من معارف وقيم ومواقف تجاه لغة تتقاسمها، بصفة عامة، جماعة معينة)
4.8 م	إرادة بناء ثقافة كلامية تقوم بقوة على معارف « مجربة » عن اللغات والكلام
1.4.8 م	إلتزام بأن يمتلك ثقافة لغوية تساعد على فهم أفضل لماهية اللغات { من أين تأتي، كيف تتطور، ما الذي يقرب بينها أو ما يجعلها مختلفة،... }
2.4.8 م	إرادة ◦ التعبير بالألفاظ عن/ مناقشة ◦ بعض التمثلات التي يمكن امتلاكها حول بعض الظواهر اللغوية (/ الاقتراض/ تمازج اللغات/...)
5.8 م	رغبة في اكتشاف ◦ لغات أخرى/ ثقافات أخرى/ شعوب أخرى ◦
1.5.8 م	رغبة في مواجهة ◦ لغات أخرى/ ثقافات أخرى/ شعوب أخرى ◦ مرتبطة بالتاريخ الشخصي أو العائلي للأشخاص الذين نعرفهم
6.8 م	◦ إرادة/ رغبة ◦ الدخول في التواصل مع أشخاص من ثقافات مختلفة/ الدخول في الاتصال مع الآخر ◦
1.6.8 م	أن يريد الدخول في تفاعل مع أعضاء ◦ ثقافة / لغة ◦ الاستقبال > عدم تجنب أعضائها/ عدم الإقتصار فقط على مرافقة أعضاء من ثقافته الخاصة <
2.6.8 م	أن يريد محاولة فهم اختلافات ◦ سلوك/ قيم/ مواقف ◦ أعضاء الثقافة المستقبلية
3.6.8 م	أن يريد إقامة علاقة متساوية داخل التفاعلات ◦ متعددة اللغات/ متعددة

	الثقافات °	
م 1.3.6.8	أن يلتزم بمساعدة أشخاص من °ثقافة/ لغة ° أخرى	
م 2.3.6.8	أن يقبل تلقي المساعدة من قبل أشخاص من °ثقافة/ لغة ° أخرى	
م 7.8	إرادة [التزام] بتحمل °انعكاسات/نتائج ° قراراته وسلوكاته > البعد الأخلاقي والمسؤولية <	
م 8.8	إرادة التعلم من الآخر (°لغته/ ثقافته °)	

فقرة III. مواقف/ حالات المساءلة- المبادعة- اللاتمرکز- النسبية (من م 9 إلى م 12)

م 9	موقف نقدي من المساءلة/ وضعية نقدية °تجاه الكلام/ الثقافة بصفة عامة	
م 1.9	أن يريد طرح أسئلة حول °اللغات/ الثقافات °	
م 2.9	اعتبار °اللغات/ الثقافات °// و التنوع °اللغوي/ الثقافي °// و "تمازج" °اللغات/ الثقافات °// وتعلم اللغات// وأهميتها// وفائدتها... °° بمثابة مواضيع قابلة "للمساءلة"	
م 1.2.9	اعتبار اشتغال اللغات ووحدها المختلفة { صوتيات [فونيمات]/ كلمات/ جمل/ نصوص } بمثابة مواضيع للتحليل والتفكير	
م 2.2.9	اعتبار اشتغال الثقافات ومجالاتها { مؤسسات/ طقوس/ استعمالات } بمثابة مواضيع للتحليل والتفكير	
م 3.2.9	اعتبار تماثلته ومواقفه تجاه °الثنائية اللغوية/ التعدد اللغوي/ الممارسات الثقافية المختلطة ° قابلة للمساءلة	
م 4.2.9	أن يمتلك نظرة نقدية °حول دور اللغة في العلاقات الاجتماعية { السلطة، اللامساواة، إسناد الهوية... }/ وحول المظاهر الاجتماعية- السياسية المتصلة بوظائف اللغات وأوضاعها °	
م 1.4.2.9	أن يمتلك نظرة نقدية حول استعمال اللغة كوسيلة للتحايل	
م 3.9	إرادة مساءلة قيم وافتراضات النتائج والممارسات الثقافية °للمحيط الخاص/ لسياقات ثقافية أخرى °	

م 1.3.9	القدرة على أخذ مسافة نقدية من معلومات وآراء وسائل الإعلام/ الحس المشترك/ المتكلمين حول جماعتهم الخاصة/ حول جماعته الخاصة
م 4.9	موقف نقدي تجاه قيمه الخاصة [معايير]/ قيم [معايير] الآخر
م 10	إرادة بناء معارف/ تمثلات « مخبر عنها »
م 1.10	إرادة امتلاك رؤية تتسم ب تفكير أعمق/ معيرة أقل في الظواهر الكلامية/ الثقافية {الكلمات المقترضة/ المزج اللغوي والثقافي/ إلخ.}
م 2.10	إرادة الأخذ بعين الاعتبار التعقيد / تجنب التعميمات
م 1.2.10	أن يريد امتلاك رؤية متباينة عن مختلف أشكال التعدد اللغوي وأنواعه
م 3.10	إرادة أخذ مسافة نقدية تجاه مواقف مواضيعية مرتبطة بالاختلافات الثقافية
م 4.10	إرادة تجاوز الحواجز/ أن تكون له قابلية تجاه اللغات/ الثقافات/ التواصل بصفة عامة
م 11	قابلية ل / إرادة تعليق حكمه/ تمثلاته المكتسبة/ أحكامه المسبقة
م 1.11	أن يكون مستعدا لأخذ مسافة بالنسبة إلى لغته/ ثقافته الخاصة// النظر إلى لغته الخاصة من الخارج
م 2.11	قابلية تعليق حكمه بخصوص ثقافته الخاصة/ بخصوص ثقافات أخرى
م 3.11	إرادة محاربة (هدم/ تجاوز/) أحكامه المسبقة تجاه لغات/ ثقافات أخرى ، وتجاه متكلميها/ أعضائها
م 1.3.11	أن يكون منتبها لردود أفعاله السلبية تجاه الاختلافات الثقافية/ اللغوية { تخوفات، احتقار، تقزز، تعال... }
م 2.3.11	أن يكون مستعدا لتبني مواقف تطابق المعلومات التي يمكن أن يكتسبها/ التي اكتسبها تجاه التنوع
م 3.3.11	أن يتقبل تمثلا ديناميا/ متطورا/ هجينا للغات (مقابل فكرة صفاء اللغة)
م 4.3.11	أن يكون مستعدا للتخلي عن أحكامه المسبقة حول لغات الأقليات (اللغات

	الجهوية/ لغات التلاميذ المهاجرين/ لغات الإشارات/...	
12 م	قابلية الدخول في سيرورة [○] اللا تمرکز/ النسبية [○] اللغوية/ الثقافية [○]	
1.12 م	أن يكون مستعدا للإبتعاد عن منظوره الثقافي الخاص، وأن يكون حذرا من التأثيرات المحتملة لذلك المنظور على إدراكه للظواهر	
2.12 م	أن يقبل تعليق (ولو بصفة مؤقتة) أو مساءلة [○] عاداته (الكلامية وغيرها)/ سلوكياته/ قيمه... [○] ، وتبني (ولو بصفة مؤقتة وبطريقة عكسية) [○] سلوكيات/ مواقف/ قيم أخرى [○] غير تلك التي مازالت إلى حد الآن مؤسسة ل «الهوية» اللغوية و الثقافية	
1.2.12 م	أن يكون مستعدا لعدم التمركز بالنسبة [○] للغة والثقافة الأم / لغة المدرسة وثقافتها [○]	
2.2.12 م	أن يكون مستعدا ليحل محل الآخر	
3.12 م	قابلية تجاوز البديهيات المغروسة في ارتباط مع [○] اللغة/ الثقافة الأم [○] من أجل إدراك [○] اللغات/ الثقافات [○] كيف ما كانت { فهم أفضل لاشغالها }	
4.12 م	قابلية التفكير في الاختلافات بين [○] اللغات/ الثقافات [○] والتفكير في الطبيعة النسبية لنظامه [○] اللغوي/ الثقافي [○] الخاص	
1.4.12 م	قابلية اتخاذ مسافة تجاه التشابهات الصورية	

فقرة IV. إرادة التكيف/ ثقة في النفس/ إحساس بالألفة (م 13 إلى م 15)

13 م	أن يريد/ أن يكون قابلا [○] للتكيف/ للمرونة [○]	
1.13 م	إرادة [○] تكيف/ مرونة [○] سلوكه الخاص في تفاعله مع أشخاص مختلفين عنه لغويا/ ثقافيا [○]	
2.13 م	أن يكون مستعدا لأن يعيش مختلف مراحل سيرورة التكيف مع ثقافة أخرى	
1.2.13 م	إرادة (محاولة) تدبير [○] إحباطاته / انفعالاته [○] المتولدة عن مشاركته في ثقافة أخرى	
2.2.13 م	إرادة تكيف سلوكه الخاص مع [○] ما يعرف / ما يتعلم [○] حول التواصل في ثقافة البلد المضيف	

م 3.13	مرونة في كيف يمكن أن يكون (السلوك/ المواقف/) تجاه اللغات الأجنبيةة
م 4.13	إرادة مواجهة مختلف كفيات ° الإدراك/ التعبير/ التصرف °
م 5.13	تحمل الغموض
م 14	أن تكون له ثقة في ذاته/ أن يحس بالراحة
م 1.14	أن يحس بالقدرة على مواجهة ° التعقيد/ تنوع ° السياقات/ المتكلمين °
م 2.14	أن تكون له ثقة في ذاته عندما يجد نفسه في وضعية تواصل (° تعبير/ تلقي/ تفاعل/ توسط °)
م 3.14	أن تكون له ثقة في قدراته الخاصة تجاه اللغات (/ تجاه تحليلها/ تجاه استعمالها/)
م 1.3.14	الثقة في قدراته على ° ملاحظة/ تحليل ° لغات أقل ألفة أو غير مألوفة
م 15	شعور بالألفة
م 1.15	الشعور بالألفة التي ترتبط ° بالتماثلات/ التقاربات ° بين اللغات/ بين الثقافات °
م 2.15	شعور بأن أي ° لغة/ ثقافة ° بمثابة "موضوع" قابل للولوج إليه (حيث تكون بعض مظاهره معروفة سلفا)
م 1.2.15	شعور (تدرجي) بالألفة مع ° خصائص/ ممارسات ° جديدة ذات طبيعة لغوية أو ثقافية { أصوات جديدة، خطوط جديدة، سلوكات جديدة }

فقرة V . الهوية (م 16)

م 16	تحمل هوية (لغوية/ ثقافية) خاصة
م 1.16	أن يكون حساسا تجاه ° تعقد/ تنوع ° العلاقات التي يقيمها كل شخص مع ° الكلام/ اللغات/ الثقافات °
م 1.1.16	قابلية النظر في علاقته الخاصة بمختلف ° اللغات/ الثقافات ° عبر تاريخه/ مكانته الحالية في العالم °

م 2.16	تقبل هوية اجتماعية ° تشغل فيها اللغة أو اللغات التي يتحدث بها الفرد/ الثقافات التي يساهم فيها ° مكانة (مهمة)
م 1.2.16	أن يتقبل ذاته [أن يعترف بذاته] كعضو في جماعة ° اجتماعية/ ثقافية/ كلامية ° (قد تكون متعددة)
م 2.2.16	أن يتقبل هوية ° ثنائية/ متعددة اللغات/ ثنائية/ متعددة الثقافات °
م 3.2.16	أن يعتبر أن هوية ° ثنائية/ متعددة اللغات/ ثنائية/ متعددة الثقافات ° مكسبا

م 3.16	أن ينظر إلى هويته التاريخية الخاصة ° بثقة/ فخر °، و ينظر إليها في إطار احترام الهويات الأخرى أيضا
م 1.3.16	أن يقدر ذاته كيفما كانت طبيعة ° اللغة (اللغات)/ الثقافة (الثقافات) ° المعنية { ° لغة/ ثقافة ° أقلية/ مضطهدة }

م 4.16	أن يكون منتبها [حذرا] لمخاطر ° الإفقار/ الاستيلاء ° الثقافي التي قد تنجم عن الاتصال ° بلغة (لغات) أخرى/ ثقافة (ثقافات) أخرى ° مهيمنة
م 5.16	أن يكون منتبها [حذرا] تجاه إمكانات ° الانفتاح/ الإغناء ° الثقافي التي قد تنجم عن الاتصال ° بلغة (لغات) أخرى/ ثقافة (ثقافات) أخرى ° مهيمنة

فقرة VI. مواقف تجاه التعلم (من م 17 إلى م 19)

م 17	حساسية تجاه التجربة
م 1.17	أن يكون حساسا تجاه ° امتداد/ قيمة/ أهمية ° الكفايات اللغوية/ الثقافية الخاصة
م 2.17	أن يعطي قيمة ° للمعارف/ المكتسبات اللغوية ° كيفما كان السياق الذي حصل فيه الاكتساب { ° في سياق مدرسي/ خارج سياق مدرسي ° }
م 3.17	أن يكون مستعدا للتعلم من أخطائه
م 4.17	أن يكون واثقا من ° قدراته على التعلم اللغوي/ من قدراته على توسيع كفاياته

اللغوية الخاصة ^o	
م 18	تحفيز لتعلم اللغات (لغة المدرسة/ لغة الأسرة/ اللغة الأجنبية/ اللغة الجهوية/...)
م 1.18	موقف إيجابي تجاه تعلم اللغات (وتجاه المتكلمين الذين يتكلمونها)
م 1.1.18	اهتمام بتعلم لغة/ لغات ^o المدرسة > وخصوصا بالنسبة إلى التلاميذ الناطقين بلغات مختلفة <
م 2.1.18	رغبة في تحسين التمكن من لغته الأولى/ من لغة المدرسة ^o
م 3.1.18	رغبة في تعلم لغات أخرى
م 4.1.18	اهتمام بتعلم لاحق للغات أخرى غير اللغة (اللغات) التي يقدمها التعليم حاليا
م 5.1.18	اهتمام بتعلم لغات أقل انتشارا في التعليم
م 2.18	اهتمام بتعلم لغوية ^o أكثر وعيا/ أكثر مراقبة ^o
م 3.18	أن يكون مستعدا لمتابع بكيفية مستقلة تعلم لغوية تم التمهيد لها سابقا في إطار تربوي
م 4.18	قابلية تعلم لغات على مدى الحياة
م 19	مواقف تهدف إلى بناء تمثلات ملائمة ومخبر عنها من أجل التعلم
م 1.19	قابلية تعديل ^o معارفه/ تمثلاته ^o من أجل تعلم لغات حينما تبدو غير لائقة للتعلم {أحكام مسبقة سلبية}
م 2.19	أن يهتم ^o بتقنيات التعلم/ بأسلوبه التعليمي الخاص ^o
م 1.2.19	أن يتساءل عن استراتيجيات الفهم ^o المكيفة/المخصصة ^o تجاه لغة معينة/ نظام ^o غير معروف

3.3 المعارف – الفعلية

إسهام المقاربات المتعددة مفيد لتنمية المورد	إسهام المقاربات المتعددة مهم لتنمية المورد	إسهام المقاربات المتعددة ضروري لتنمية المورد
---	--	--

فقرة I. معرفة الملاحظة/معرفة التحليل

م 1	معرفة ملاحظة/تحليل العناصر اللغوية/ الظواهر الثقافية داخل لغات/ ثقافات تكون مألوفة إلى حد
م 1.1	معرفة استعمال/ التحكم في عمليات الملاحظة/ التحليل (التقطيع إلى عناصر/ ترتيب هذه العناصر/ ربط بين هذه العناصر)
م 1.1.1	التحكم في عملية استقرائية مطبقة في تحليل الظواهر اللغوية/ الثقافية
م 2.1.1	معرفة صياغة فرضيات قصد إجراء تحليل للظواهر اللغوية/ الثقافية
م 3.1.1	معرفة الاستناد إلى لغة/ ثقافة معروفة من أجل تطوير عمليات التحليل في لغة/ ثقافة أخرى
م 4.1.1	معرفة الاستناد إلى الملاحظة الفورية لمختلف اللغات/ الثقافات بهدف صياغة فرضيات لتحليل ظواهر في لغة/ ثقافة خاصة
م 2.1	معرفة ملاحظة/تحليل الأصوات (في لغات غير معروفة أو معروفة بصفة أقل)
م 1.2.1	معرفة الاستماع بانتباه/ بطريقة مستهدفة إلى إنتاجات في لغات مختلفة
م 2.2.1	معرفة عزل الأصوات [الفونيمات]
م 3.2.1	معرفة عزل/ تقطيع المقاطع
م 4.2.1	معرفة تحليل نظام صوتي (عزل الوحدات/ ترتيبها/...)

م 3.1	معرفة ملاحظة/ تحليل ° الكتابات (في لغات غير معروفة أو معروفة بصفة أقل)
م 1.3.1	معرفة عزل الوحدات الخطية (/ جهل / كلمات / وحدات دنيا/)
م 2.3.1	معرفة إنشء توافقات بين الخط والصوت إذا أمكن،
م 1.2.3.1	معرفة فك ترميز نص محرر بكتابة غير مألوفة عند عزل الوحدات وإنشاء التوافقات الخطية - الصوتية
م 4.1	معرفة ملاحظة/ تحليل ° البنيات التركيبية و/ أو الصرفية
م 1.4.1	معرفة تفكيك كلمة مركبة إلى كلمات
م 2.4.1	معرفة تحليل بنية تركيبية في لغة غير مألوفة انطلاقا من تكرارها مع صور معجمية مختلفة
م 3.4.1	أن يكون قادرا على الولوج، على الأقل جزئيا، إلى معنى كلام في لغة غير مألوفة، أو مألوفة بصفة أقل، اعتمادا على تحديد الكلمات وتحليل البنية ° التركيبية/ الصرف - تركيبية °
م 5.1	معرفة تحليل الاشتغالات والوظائف الذريعية (° في لغة غير مألوفة/ غير معروفة أو مألوفة / معروفة بصفة أقل °)
م 1.5.1	معرفة تحليل الروابط القائمة بين الصور والوظائف الذريعية [أفعال كلامية]
م 2.5.1	معرفة تحليل روابط قائمة بين الصور و ° السياق / الوضعية °
م 3.5.1	معرفة تحليل روابط قائمة بين الصور والتفاعل
م 6.1	معرفة تحليل سجلات تواصلية ° متعددة اللغات/ في وضعية التعدد اللغوي °
م 7.1	معرفة تحليل الطبيعة الثقافية لمختلف المظاهر التي ترتبط بالتواصل
م 1.7.1	معرفة تحليل سوء الفهم الناتج عن مصدر ثقافي
م 2.7.1	معرفة تحليل خطاطات تأويلية (العبارات التنميطية/)
م 8.1	معرفة تحليل الأصل الثقافي لبعض السلوكات الخاصة
م 9.1	معرفة تحليل بعض الخصوصيات ذات طبيعة اجتماعية بوصفها نتاجا لاختلافات ثقافية

م 10.1	معرفة إعداد نظام تأويلي يمكن من إدراك خصوصيات ثقافة معينة {دلالات/معتقدات/ ممارسات/ ثقافية...}
--------	--

فقرة II. معرفة تعيين/ معرفة تحديد

م 2	معرفة °تعيين [تحديد] ° عناصر لغوية/ ظواهر ثقافية في ° لغات/ ثقافات ° مألوفة إلى حد
م 1.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° صور صوتية [معرفة تحديدها بالسمع] ⁴⁰ °
م 2.1.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° عناصر صوتية بسيطة [أصوات] °
م 2.1.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° عناصر تطريزية
م 3.1.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° صرفة أو كلمة عند سماعها
م 2.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° على ° صور خطية
م 1.2.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° علامات خطية أولية {حروف، رسامات تمثيلية، علامات الترقيم...}
م 2.2.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° صرفة/ كلمة ° لغة مألوفة أو غير مألوفة في الكتابة
م 3.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° كلمات من أصول متنوعة، انطلاقاً من قرائن لغوية مختلفة
م 1.3.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° كلمات مقترضة/ كلمات دُولية/ إقليمية °
م 4.2	معرفة °تعيين [تحديد] ° ° فئات/ وظائف/ علامات نحوية ° {الأداة، الملكية، النوع، علامة الزمن/ علامة الجمع...}
م 5.2	معرفة تعيين لغات اعتماداً على تعيين الصور اللغوية
م 1.5.2	معرفة تعيين لغات اعتماداً على مؤشرات صوتية
م 2.5.2	معرفة تعيين لغات اعتماداً على مؤشرات خطية
م 3.5.2	معرفة تعيين لغات اعتماداً على ° كلمات معروفة/ تعابير معروفة °
م 4.5.2	معرفة تعيين لغات اعتماداً على علامات نحوية معروفة

⁴⁰ فيما يخص التعرف، انظر الفقرة 1.2.1.4.

م 6.2	معرفة تعيين وظائف ذرية
م 7.2	معرفة تعيين أنواع خطابية
م 8.2	معرفة تعيين [تحديد] خصوصيات/ مراجع/ انتماءات ثقافية
م 1.8.2	معرفة تعيين [تحديد] خصوصيات/ مراجع/ انتماءات ثقافية لباقي تلاميذ القسم/ لباقي أعضاء المجموعة
م 2.8.2	معرفة تعيين [تحديد] خصوصياته/ مراجعه/ انتماءاته الثقافية الخاصة
م 9.2	معرفة تعيين [تحديد] التنوعات التواصلية الناتجة عن الاختلافات الثقافية
م 1.9.2	معرفة تعيين [تحديد] مخاطر سوء الفهم الناتجة عن اختلافات الثقافات التواصلية
م 10.2	معرفة تعيين [تحديد] سلوكيات خاصة مرتبطة باختلافات ثقافية
م 11.2	معرفة تعيين [تحديد] أحكام ثقافية مسبقة

فقرة III. معرفة المقارنة

م 3	معرفة مقارنة الظواهر اللغوية/ الثقافية/ اللغات/ ثقافات مختلفة [معرفة إدراك/ إقامة/ التقارب والتباعد/ اللغوي/ الثقافي]
م 1.3	أن يتحكم في عمليات المقارنة
م 1.1.3	معرفة إقامة علاقات التشابه والاختلاف بين اللغات/ الثقافات انطلاقاً من ملاحظة/ تحليل/ تعيين/ تحديد بعض عناصرها
م 2.1.3	معرفة وضع فرضيات تتعلق بالتقارب/ التباعد/ اللغوي أو الثقافي
م 3.1.3	معرفة استعمال مجموعة من المعايير من أجل إقامة التقارب/ التباعد/ اللغوي أو الثقافي
م 2.3	معرفة إدراك التقارب والتباعد الصوتي [معرفة التمييز بالسمع]
م 1.2.3	معرفة إدراك التقارب والتباعد بين عناصر صوتية بسيطة [للأصوات]
م 2.2.3	معرفة إدراك التقارب والتباعد بين عناصر تطريزية

م 3.2.3	معرفة إدراك التقارب والتباعد بين عناصر صوتية من حجم °صرفة/ كلمة°
م 4.2.3	معرفة مقارنة اللغات عند الاستماع
معرفة إدراك التقارب والتباعد الخطي	
م 1.3.3	معرفة إدراك التشابهات والاختلافات بين علامات خطية
م 2.3.3	معرفة إدراك التقارب والتباعد بين عناصر مكتوبة من حجم °صرفة/ كلمة°
م 3.3.3	معرفة مقارنة الكتابات المستعملة في °لغتين أو أكثر°
م 4.3 معرفة إدراك التقارب المعجمي	
م 1.4.3	معرفة إدراك التقارب المعجمي المباشر
م 2.4.3	معرفة إدراك التقارب المعجمي °غير المباشر [انطلاقاً من التقارب مع مصطلحات من نفس عائلة الكلمات في لغة من اللغات]°
م 3.4.3	معرفة مقارنة صورة الكلمات المقترضة بصورتها في اللغة الأصل
م 5.3 معرفة إدراك تشابه شامل بين °لغتين/ لغات عديدة°	
م 1.5.3	معرفة، اعتماداً على تشابهات بين لغات، صياغة فرضيات تتعلق بقرابتها المحتملة
م 6.3 معرفة مقارنة العلاقات الصوتية- الخطية بين اللغات	
م 7.3 معرفة مقارنة الاشتغالات النحوية للغات مختلفة	
م 1.7.3	معرفة مقارنة بنيات جمالية بين لغات مختلفة
م 8.3 معرفة مقارنة الوظائف النحوية بين لغات مختلفة	
م 9.3 معرفة مقارنة الثقافات التواصلية	
م 1.9.3	معرفة مقارنة الأنواع الخطابية بين لغات مختلفة
م 1.1.9.3	معرفة مقارنة الأنواع الخطابية التي يتوفر عليها الفرد في لغته مع الأنواع الخطابية المستعملة في لغة أخرى
م 2.9.3 معرفة مقارنة السجلات التواصلية المستعملة في مختلف اللغات والثقافات	
م 1.2.9.3	معرفة مقارنة °سجلاته/ سلوكياته° الكلامية مع نظيرتها لدى متكلمين من لغات أخرى
م 2.2.9.3	معرفة مقارنة الممارسات التواصلية غير الشفهية الأخرى مع ممارساته الخاصة

م 10.3	معرفة ◦ مقارنة الظواهر الثقافية [إدراك التقارب/ التباعد الثقافي] ◦
م 1.10.3	معرفة استعمال مجموعة من المعايير لتحديد ◦ التقارب/ التباعد ◦ الثقافي
م 2.10.3	معرفة إدراك بعض الاختلافات والتماثلات المتعلقة بميادين متنوعة من الحياة الاجتماعية {ظروف العيش، الحياة المهنية، الحياة الجموعية، احترام البيئة...}
م 3.10.3	معرفة مقارنة ◦ المدلولات/ الإيحاءات ◦ التي تناسب وقائع ثقافية {مقارنة تصورات الزمن...}
م 4.10.3	معرفة مقارنة الممارسات الثقافية المتنوعة
م 5.10.3	معرفة ربط ◦ وثائق/ أحداث ◦ ثقافة أخرى ◦ بوثائق/ أحداث ◦ في ثقافته الخاصة

فقرة IV. معرفة الحديث عن اللغات والثقافات

م 4	معرفة ◦ التكلم عن / شرح ◦ للآخرين بعض مظاهر ◦ لغته/ ثقافته/ لغات أخرى/ ثقافات أخرى ◦ للآخر
م 1.4	معرفة بناء شروحات ◦ تتكيف مع مخاطب أجنبي حول واقعة تتعلق بثقافته الخاصة/ متكيفة مع مخاطب من نفس ثقافته حول واقعة تتعلق بثقافة أخرى ◦
م 1.1.4	معرفة التكلم عن أحكام مسبقة ثقافية
م 2.4	معرفة توضيح سوء الفهم
م 3.4	معرفة التعبير عن معارفه حول اللغات
م 4.4	معرفة الاستدلال بخصوص التنوع الثقافي {الإيجابيات، السلبيات، الصعوبات...}، وبناء رأيه الخاص حول هذا الموضوع

فقرة V. معرفة استعمال ما نعرفه في لغة معينة من أجل فهم لغة أخرى أو الإنتاج في لغة أخرى

م 5	معرفة استعمال المعارف والكفايات التي نمتلكها في لغة معينة في أنشطة ◦ الفهم/ الإنتاج ◦ في لغة أخرى
م 1.5	معرفة بناء ◦ مجموعة من الفرضيات/ "نحو من الفرضيات" ◦ تتعلق بالتوافقات أو بالاتوافقات بين اللغات

م 2.5	معرفة تعيين *قواعد التحويل* >عناصر لغة معينة التي تمكن من تحويل المعارف بين اللغات [بين - اللغات] / داخل لغة معينة [داخل - لغة] >
م 1.2.5	معرفة مقارنة قواعد تحويل اللغة-الهدف مع نظيرتها الخاصة باللغات *المفعلة* ذهنيا >حيث ترد عناصر إلى الذهن مقابل المهمة<
م 3.5	معرفة إجراء تحويلات بين - اللغات (/ تحويلات التعيين > التي تقييم علاقة بين عنصر معين في اللغة المألوفة والعنصر المراد تعيينه في اللغة غير المألوفة < / تحويلات الإنتاج > نشاط الإنتاج الكلامي في اللغة غير المألوفة < / من لغة معروفة تجاه لغة غير مألوفة
م 1.3.5	معرفة إجراء تحويلات الشكل [إطلاق التحويل] حسب المميزات / اطراد وعدم اطراد بين-صواتي وبين-خطي
م 2.3.5	معرفة إجراء تحويلات المحتوى (دلالية) >معرفة تحديد الدلالات النووية داخل توافقات الدلالة <
م 3.3.5	معرفة إقامة اطرادات نحوية في لغة غير مألوفة اعتمادا على الاطرادات النحوية الموجودة في لغة مألوفة / معرفة إجراء تحويلات نحوية (/ تحويلات الوظيفة /) >
م 4.3.5	معرفة إقامة *تحويلات ذريعية* >معرفة إقامة علاقة بين المواضع التواصلية للغة الخاصة وتلك المتعلقة بلغة أخرى <
م 4.5	معرفة إقامة تحويلات داخل - اللغة (سابق / لاحق) التحويلات بين - اللغات
م 5.5	معرفة مراقبة التحويلات التي تم إجراؤها
م 6.5	معرفة تعيين استراتيجياته الخاصة بالقراءة في لغته الأولى (لغة 1) وتطبيقها في اللغة الثانية

فقرة VI. معرفة التفاعل

م 6	معرفة التفاعل في وضعية اتصال بلغات/ بثقافات
م 1.6	معرفة التواصل داخل مجموعات ثنائية/متعددة اللغات مع الأخذ بعين الاعتبار سجلّ المخاطبين
م 1.1.6	معرفة إعادة صياغة (/ مع تبسيط بنية الكلام/ مع تنويع المعجم/ مع الحرص على التلفظ بتميز أكثر/)
م 2.1.6	معرفة مناقشة استراتيجيات التفاعل
م 2.6	معرفة طلب المساعدة من أجل التواصل داخل مجموعات ثنائية/ متعددة اللغات
م 1.2.6	معرفة التماس إعادة الصياغة من المخاطب
م 2.2.6	معرفة التماس تبسيط من المخاطب
م 3.2.6	معرفة التماس تغيير اللغة من المخاطب
م 3.6	معرفة التواصل مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات السوسiolسانية/ السوسيوثقافية
م 1.3.6	معرفة استعمال صيغ اللياقة بحكمة
م 2.3.6	معرفة استعمال علامات توجيه الخطاب بحكمة
م 3.3.6	معرفة تنويع السجالات حسب الوضعيات
م 4.3.6	معرفة استعمال التعابير/ الصياغات التصويرية/ التعابير الاصطلاحية حسب الانتماءات الثقافية للمتكلمين
م 4.6	معرفة التواصل «بين اللغات»
م 1.4.6	معرفة عرض في لغة المعلومات المعالجة في لغة أو لغات أخرى
م 1.1.4.6	معرفة تقديم في لغة تعليقا/ عرضا انطلاقا من مجموعة من الوثائق متعددة اللغات

م 5.6	معرفة تنشيط الحديث الثنائي / المتعدد لغويا عندما تكون الوضعية التواصلية جاهزة
م 1.5.6	معرفة °تغيير/استبدال° اللغات/ الشفريات/ صيغ التواصل °
م 2.5.6	معرفة إنتاج نص باستبدال السجلات/ التنوعات/ اللغات بطريقة وظيفية (عندما تكون الوضعية التواصلية جاهزة)

فقرة VII. معرفة التعلم

م 7	معرفة تملك ° [تعلم] ° عناصر أو استعمال لغوية/ مراجع أو سلوكيات ثقافية ° خاصة ب لغات/ ثقافات ° مألوفة إلى حد
م 1.7	أن يكون قادرا على تخزين عناصر غير مألوفة
م 1.1.7	أن يكون قادرا على تخزين عناصر صوتية غير مألوفة {عناصر صوتية بسيطة، عناصر تطريزية، كلمات...}
م 2.1.7	أن يكون قادرا على تخزين عناصر خطية غير مألوفة {حروف، رسامات تمثيلية، كلمات...}

م 2.7	معرفة إعادة إنتاج عناصر غير مألوفة
م 1.2.7	معرفة إعادة إنتاج عناصر جهرية غير مألوفة {عناصر صوتية بسيطة، عناصر تطريزية، كلمات...}
م 2.2.7	معرفة إعادة إنتاج عناصر خطية غير مألوفة {حروف، رسامات تمثيلية، كلمات...}

م 3.7	معرفة الاستفادة من مكتسبات سابقة مرتبطة باللغات والثقافات بهدف التعلم
م 1.3.7	معرفة الاستفادة من تجارب بين-ثقافية سابقة من أجل تعميق تجاربه بين-ثقافية
م 2.3.7	معرفة استعمال المعارف والكفايات المكتسبة في لغة معينة من أجل تعلم لغة أخرى
م 3.3.7	معرفة استعمال المعارف والكفايات المكتسبة في لغة معينة بهدف تطوير هذه المعارف والكفايات في نفس اللغة (اعتمادا على إجراءات المقارنة داخل اللغة،

	الاستقراء، الاستنباط...)	
م 4.7	معرفة الاستفادة من التحويلات التي تم إجراؤها (/ناجحة/ غير ناجحة/) في لغة معروفة تجاه لغة أخرى من أجل تملك عناصر من هذه اللغة	
م 5.7	معرفة تملك نظام من التوافقات واللاتوافقات بين اللغات التي نعرفها بدرجات مختلفة	
م 6.7	معرفة التعلم بطريقة مستقلة	
م 1.6.7	معرفة استعمال موارد تسهل التعلم اللغوي والثقافي	
م 1.1.6.7	معرفة استعمال أدوات ذات مرجع لغوي {معاجم ثنائية اللغة، مختصرات نحوية...}	
م 2.1.6.7	معرفة اللجوء إلى أشخاص آخرين من أجل التعلم (/ معرفة التماس تصويبات من محاوره/ معرفة التماس الحصول على معارف أو تفسيرات/)	
م 7.7	معرفة تدبير تعلمه بطريقة تأملية	
م 1.7.7	معرفة تحديد °حاجياته/ أهدافه ° التعليمية الخاصة	
م 2.7.7	معرفة تطبيق استراتيجيات التعلم بطريقة واعية	
م 3.7.7	معرفة الاستفادة من تجارب تعليمية سابقة في مناسبات تعليمية جديدة [معرفة إجراء تحويلات تعليمية] °	
م 1.3.7.7	معرفة الاستفادة، لتعلم لغة جديدة، من تجارب سابقة في استعمال كفايات ومعارف في °لغته (لغاته)/ لغة (ات) أخرى °	
م 4.7.7	معرفة °ملاحظة/ مراقبة ° مساراته التعليمية الخاصة	
م 1.4.7.7	معرفة تحديد °مجهوداته/ غياب المجهودات ° في تعلمه الخاص	
م 2.4.7.7	معرفة مقارنة طرقه التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار نجاحها أو فشلها	

4. نحو فهم أفضل للإطار المرجعي - إضافات

1.4 فهم أفضل للوائح الموارد

1.1.4 تعليقات

1.1.1.4 تعليقات عامة

محمولات وموضوعات

تتكون واصفات الموارد، عامة، من محمول معرفي أو آدائي، فعلي أو إسمي (معرفة، معرفة تعيين، معرفة مقارنة، انفتاح على، موقف نقدي، ثقة ...) ومن موضوع ينطبق عليه هذا المحمول (بعض الأسر اللغوية، واللغات الأقل تقديرا، والاقتراضات والتنوع والأحكام المسبقة والعلائق الصوتية- الخطية، وأن الثقافات في تطور مستمر)

ع 11	معرفة/	أن الثقافات في تطور مستمر
	[محمول]	[موضوع] ⁴¹
م 4.9	موقف نقدي	° تجاه قيم [معايير] الفرد الخاصة / قيم [معايير] الآخر °
	[محمول]	[موضوع]

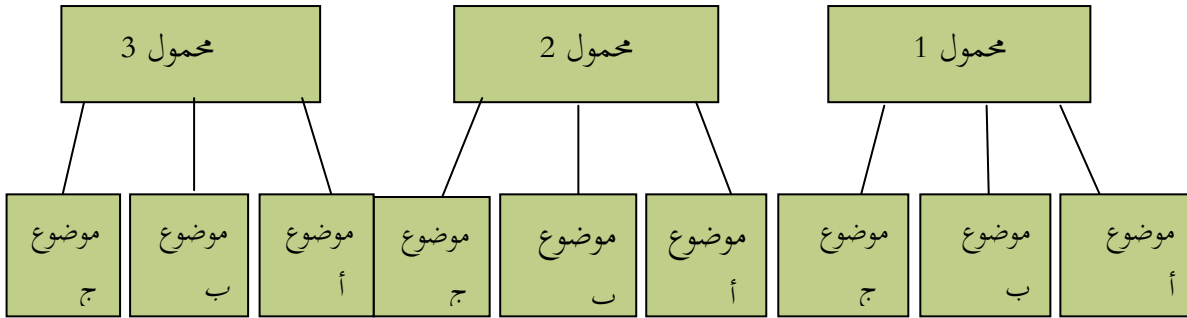
بالنسبة للمعارف-السلوكية والمعارف-الفعلية فقد خضعت إلى عملية تصنيف أول، بحسب المحمولات، كما خضعت لتصنيف فرعي - داخل كل فئة من المحمولات- بحسب (أنماط) الموضوع (ات). وفي لائحة المعارف، أدى تنوع المحمولات المحدود جدا إلى تفضيل، كمبدأ أول للتنظيم، التقطيع بحسب مجالات محورية، تندرج فيها الموضوعات المختلفة. مثل: اللغة كنظام سمبولوجي/ التشابجات والاختلافات بين اللغات/ التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي/ تنوع الثقافات.

ونجد مزيدا من التفاصيل في التعليقات الخاصة بكل لائحة (انظر أسفله من 2.1.1.4 إلى 4.1.1.4)

لا يتعلق الأمر هنا، بالنسبة لنا، باقتراح تحليل منطقي - دلالي شامل ودقيق للواصفات، بقدر ما يتعلق بتقديم أساس تقريبي يمكن من توضيح تنظيم اللوائح. ونحن على وعي بوجود عناصر أخرى، مثل العناصر التي تحدد أوجه المعرفة الفعلية والتي يجب تفسير أو مناقشة انتمائها إلى "المحمل" أو "الموضوع" (في لغات مختلفة، حسب الوضعيات، وبين لغات مختلفة، بحكمة...)، وكذلك بالنسبة للواصفات التي يكون فيها "الموضوع" غير معبر عنه.

الصعوبات الناتجة عن التصنيفات المتقاطعة

في الواقع، يقودنا التمييز بين المحمولات والموضوعات، بشكل نهائي، إلى صعوبة معروفة جيدا، فيما يخص النمطية وهي صعوبة التصنيفات المتقاطعة: فمن المحتمل أن يكون كل واصف قابلا للتصنيف (1) بحسب محموله و/أو (2) بحسب موضوعه. وإذا أمكن ربط نفس الموضوعات بأكثر من محمول، فإن التصنيف المحصل لا يمكن أن يكون إلا من نمط:



يمكن أن نوضح ذلك عبر مثال (مبسط) مرتبط بالمعارف-الفعلية:

إذا تمكنا من ربط ثلاثة موضوعات (الموضوع أ: ظاهرة، والموضوع ب: كلمة، والموضوع ج: سوء فهم ناشئ عما هو ثقافي) بالمحمولات معرفة الملاحظة (المحمول 1)، ومعرفة التعيين (المحمول 2)، ومعرفة المقارنة (المحمول 3)، فإننا نحصل تماما على نفس التنظيم المقدم أعلاه.

من الواضح أن هذا التنظيم – المحتوم من وجهة منطقية- يبدو جد حشوي، ويمكن أن يؤدي بنا إلى لوائح طويلة جدا، لكن فائدتها محدودة.

سنرى في التعليقات المتصلة بكل لائحة (من 2.1.1.4 إلى 4.1.1.4) كيف حلت مسألة التصنيفات المتقاطعة (التي قد تقتضي محاور ترتيب أخرى غير التجزيء إلى محمولات/موضوعات) داخل كل لغة على حدة.

مسألة الإقصاء المتبادل

نتوقع من لائحة معينة للفئات أن تكون العناصر المكونة لها إقصائية بعضها للبعض: فيجب أن تتميز كل فئة، بوضوح، عن الفئات الأخرى. هذه هي المسألة التي نعالج الآن. ونحيل على الملاحظات المصطلحية (انظر 2.1.4) حول مسألة اختيار المصطلحات ذاتها في لغة معينة (هنا اللغة الفرنسية)⁴²

يبدو أن ما هو مثالي في الإقصاء المتبادل غير قابل للتحقق بالنسبة للمحمولات التي نقوم بمعالجتها، بقدر تصبح فيه العمليات، وأوجه المعرفة، وكيف يمكن أن يكون/المواقف التي تحيل عليها هذه المحمولات (ملاحظة، تحليل، معرفة، معرفة أن، احترام، أن يكون مستعداً...الخ). ذات استقلالية جد نسبية عن بعضها البعض⁴³

نوضح هذه النقطة عبر مثال بسيط نسبياً مقترض من مجال المعارف-الفعلية: تعيين ومقارنة.

في الوهلة الأولى، تبدو العمليتان جد متميزتين. ومع ذلك، إذا ما اعتبرنا (انظر 3.2.1.4) أن تعيين موضوع ما يعود إلى ملاحظة:

(1) إما أن موضوعاً وموضوعاً آخر هما نفس الموضوع

(2) إما أن موضوعاً ينتمي إلى طبقة من الموضوعات ذات خاصية مشتركة.

نلاحظ دائماً وجود عملية مقارنة تحتية لعملية التعيين.

وسنشير إلى أمثلة أخرى في 2.1.4

⁴² نعي جيداً الرابط الموجود بين المسألتين: البعد الواقعي الذي يتعلق الأمر بفهمه عبر فئات تتميز عن بعضها البعض يعبر عنه بواسطة مفردات لغة ما. ونعتقد مع ذلك أننا

استطعنا أن نجمع في هذه السلسلة الأولى من الملاحظات الصعوبات الناتجة عن تعقد الظواهر المعنية ذاتها.

⁴³ وأيضاً حول هذه الملاحظة كان تدخل دانيو (1977) Hainaut، الذي درس عمليات مثل تحليل، تركيب، مقارنة والتي أطلق عليها مصطلح العمليات الفكرية والذي صرح منذ مقدمة هذا الجزء من دراسته (ص. 114) بأن المسارات التي سنفتح ليست [...] إقصائية بشكل متبادل.

حول الفئات المتصلة بالتعلم

بدا لنا، داخل كل لائحة، أنه من الأفضل تجميع بعض الواصفات في فئة خاصة (الفئة: لغة واكتساب/ تعلم من المعارف، الفئة **المواقف تجاه التعلم** من المعارف-السلوكية، الفئة **معرفة التعلم** من المعارف-الفعالية). إلا أن هذا لا يدل، إطلاقاً، على أننا نعتبر هذه الموارد هي الوحيدة التي تساهم في كفاية بناء وتوسيع سجل الفرد اللغوي والثقافي المتعدد (انظر كفاية بناء وتوسيع سجل لغوي وثقافي متعدد التي تبينها في جدول الكفايات، الجزء 2)، بل هناك موارد أخرى عديدة، تساهم في ذلك أيضاً.

إذا أخذنا مثلاً بسيطاً، نرى جيداً أن معرفة أن اللغات تخضع لقواعد، التي وضعت ضمن فئة اللغة كنظام سمبولوجي في لائحة المعارف، تساهم أيضاً في تطوير كفاية التعلم. وبدا لنا من غير الضروري وضع هذا الوصف من جديد ضمن فئة لغة واكتساب/ تعلم.

تجمع الفئات المكرسة بشكل خاص للتعلم واصفات تحيل موضوعاتها على التعلم (استراتيجيات التعلم، مكتسبات لغوية...)، ولا تحيل مباشرة على الحقائق اللغوية/الثقافية، و/أو التي تحيل محمولاتها (خاصة في حالات المعارف-الفعالية) على أنشطة موجهة مباشرة نحو التعلم (معرفة تخزين، معرفة إعادة إنتاج...).

بدا لنا أن تجميع الواصفات، خاصة المرتبطة بالتعلم، بهذه الكيفية حلاً مهماً لإبراز أهمية هذه الفئة. إلا أن هذا الحل يعاني رغم ذلك من نقص - غير مهم- وقد يؤدي، أحياناً، إلى إعادة استعمال، من جديد، محمولات ظهرت سلفاً في فئات أخرى.

في الإطار المرجعي للمعارف-السلوكية، مثلاً، فإن المحمول رغبة في... الذي يكون أحد عناصر م 8 ، يظهر أيضاً في م 18 (تحفيز لتعلم اللغات)، في صورة الرغبة في تحسين التمكن^o من لغة الفرد الأولى / لغة المدرسة (م 2.1.18) والرغبة في تعلم لغات أخرى (م 3.1.18).

لغة وثقافة – ثنائية مبررة

في اللائحة التي نقترح، فصلنا الواصفات المخصصة للمعارف المتصلة باللغة والتواصل عن الواصفات المتصلة بالثقافة. وهذا لا يعني أننا نعتقد أن اللغة والثقافة تشتغلان بكيفية منفصلة في الممارسات الكلامية والخطابات المرتبطة بوضعيات، أو أننا لا نعترف بالدور الأساسي للربط بين اللغة والثقافة في تطوير الكفايات التواصلية. وإذا فصلنا اللغة عن الثقافة، فإننا نقصد بذلك تسهيل تحديد التصورات المفاتيح وتوضيحها، وجعل التفكير حول طبيعة المعرفة المبنية عبر المقاربات المتعددة أكثر يسرا: وبهذا التمييز تصبح اللائحة أكثر وضوحا وأكثر قابلية للفهم.⁴⁴

وأخيرا، لهذا الفصل بين التصورات أيضا غاية ديداكتيكية هي: جعل تحليل وتقييم الممارسات المدرسية أكثر يسرا، رغم كونهما شاملين- اللغة والثقافة متداخلتان- في تحققاتهما.

إلا أنه، نظرا لكون كلا الجانبين غالبا ما يتداخلان، لم يكن، دائما، من السهل اتخاذ قرارات حول إسناد الواصفات إلى جزء أو آخر من هذين الجزأين الكبيرين من لائحتنا. لهذا قررنا، مثلا، أن نضع في الجزء المخصص للغة والتواصل واصفات مثل معرفة أنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيوثقافية لمتكلميها لتأويل هذه التنوعات (ع 2.1.2، بالإحالة على التنوعات اللغوية) أو معرفة أن الثقافة والهوية يؤثران في التفاعلات التواصلية (ع 2.10) حيث تتم الإحالة في نفس الوقت على اللغة وعلى التواصل. وفي حالات أخرى، مثلا بالنسبة للواصفات من نمط معرفة أن الهوية تبني...، فصلنا أن نخصص لكل جزء من الجزأين واصفا واحدا: ع 4.2: معرفة أن الهوية تبني، من بين أشياء أخرى، بالإحالة على اللغة في الجزء الخاص باللغة، وع 14.1: معرفة أن الهوية تبني على مستويات متعددة {اجتماعية، وطنية، فوق-وطنية...} في الجزء الخاص بالثقافة. لا تعني هذه القرارات فصلا حقيقيا، بل إن ذلك مجرد تركيز بديل على مظهر أو آخر من المظهرين الإثنيين.

⁴⁴ نلاحظ أن هذا القرار يتماشى مع قرارات الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات (ص. 12) الذي يميل على معارف لغوية ويخصص مكانا، بين الكفايات العامة، للمعرفة أو المعارف التصريحية التي تعد بمثابة معارف ناتجة عن التجربة الاجتماعية (معارف تجريبية) أو عن تعلم نظامي (معارف أكاديمية) (ص. 16 انظر كذلك ص. 95 - 96 لمزيد من التفصيل).

محمولات وموضوعات

حسب التمييز المقدم في 1.1.1.4، يمكن أن تفكك الواصفات التي تحيل على المعارف، تماماً كما هو الحال بالنسبة للواصفات التي تحيل على المعارف-السلوكية أو على المعارف-الفعلية، إلى محمولات وموضوعات.

تلجأ محمولات لائحة المعارف إلى مصطلحات متنوعة نسبياً، مثل المعرفة، امتلاك معارف حول. يمكننا بالتأكيد إقامة اختلافات في المعنى بين محمولات مثل: (أ) معرفة أن ظاهرة ما موجودة: معرفة أن الثقافة والهوية تؤثران في التفاعلات التواصلية (ع 2.10)، مهما كانت أهمية هذه التقابلات من وجهة نظر التحليل الدلالي الصرفة، فإن محتوى الموارد الذي بدا لنا من الضروري الاحتفاظ به في نهاية عملنا حول إعداد الواصفات، لم يكشف عن ضرورة لجوء نسقي لهذا الثلاثي بالنسبة لنفس الموضوع.⁴⁵

على نقيض لوائح المعارف-الفعلية والمعارف-السلوكية، فإن اللائحة الحالية غير منظمة في مستوى أول بحسب المحمولات. وهذا يعود من جهة، إلى افتقارها إلى التنوع المشار إليه سلفاً. كما يعود كذلك إلى أن تنظيماً يكون المبدأ الأول فيه هو الثلاثي المقدم أعلاه، يؤدي إلى فصل مصطنع لمعرفة أن، معرفة كيف، ومعرفة أمثلة المتصلة بنفس الحقول المعرفية.

في الواقع، يعود تنوع الواصفات الموجودة في لائحتنا بالأساس إلى تنوع الموضوعات. ولهذا السبب يقوم التنظيم انطلاقاً من المستوى الأول من التصنيف على أساس نمطية الموضوعات (التي لا تدعي الشمولية).

⁴⁵ مما يعني، وحتى نعبر عن ذلك بكيفية أخرى، (انظر المسار الموضح في 5.1) أنه بالنسبة لنفس الموضوع الواحد: 1) لم نعثر في المداخل المنبثقة عن الوثائق- الموارد على مداخل ترفض الأنماط الثلاثة من المحمولات، 2) لم نشعر، حسب الغايات الديدككتيكية لإطارنا المرجعي، بضرورة إضافة، من تلقاء أنفسنا، واصفات تسمح بتكميل هذا الثلاثي.

حول "الموضوعات": مشاكل التصنيف المتقاطع

خلال إعداد لائحتنا، لاحظنا بسرعة أن محورين من بين محاور التمايز في واصفاتنا، اللذين بدا لنا لازما الاحتفاظ بهما لتنظيمها⁴⁶، كلاهما يضعنا بالضرورة أمام مشكل التصنيف المتقاطع. يتعلق الأمر بال محورين التاليين اللذين أتاح كل واحد منهما إنشاء فئات:

- تصنيف بحسب مستويات التحليل اللغوي (بالنسبة لجزء اللغة)، كالسميولوجيا، والذريعات، الخ، التي تقودنا، ولو أننا نبقي في بعض المجموعات الفرعية الكبرى، إلى تمييز فئات مثل اللغة كنظام سميولوجي، اللغة والمجتمع، التواصل الشفهي والتواصل غير الشفهي، أو بحسب الحقول الثقافية كالمميزات العامة للثقافات والروابط بين التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي، التي نتج عنها بدورها فئات متميزة (VIII و XI)؛
- تصنيف بحسب الورد يمكن وصفه بأنه "عبري"، حيث ينطبق على جميع مستويات التحليل الناتجة عن المحور السابق: تطور اللغات، التعدد والتنوع، التشابكات والاختلافات، كما يمكن أن ينطبق على سجل مختلف شيئا ما: اكتساب وتعلم، في جزء اللغة؛ أو ثقافة وعلاقات بينثقافية، تطور اللغات، تنوع الثقافات، تشابكات واختلافات بين الثقافات، ثقافة واكتساب/ تعلم وثقافة وهوية في جزء الثقافة؛ ونسجل في ما يخص مسألة الهوية، بأننا اخترنا، أخيرا، فئة وحيدة (ثقافة، لغة وهوية) التي تجمع دفعة واحدة المجموعتين لغة وثقافة، مادام يبدو أن بينهما ارتباط حول هذه النقطة.

سنرى أعلاه (انظر 1.1.1.4) كيف عملنا على الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات الملازمة لهذا النمط من التصنيف المتقاطع

⁴⁶ كما هو الحال بالنسبة للتمييز لغة/ مقابل/ ثقافة، تجدر الإشارة إلى أن هذا التصنيف ليس بالنسبة لنا تصنيفا ملازما للواقع الذي نسعى لبنائه: إنه مفروض علينا نظرا للأهداف النوعية التي تتبعها وضع لائحة منظمة من واصفات في سياق إعداد إطار مرجعي).

اختيار الواصفات (جزء اللغة)

الطبيعة الميتالغوية للواصفات المتبناة

تتوافق المعارف المقدمة كموارد في اللائحة، في جزء كبير منها، مع المعارف الميتالغوية الصريحة. فهي إما تصريحية، بمعنى أنها مرتبطة بمعرفة الوقائع، والمعطيات والظواهر، أو إجرائية إذا كانت تتعلق باشتغال اللغة، والكلام، والتواصل. فهي نتاج الملاحظة والتحليل الواعي إلى حد لبعض السمات الصورية للكلام. يؤدي هذا المسار التأملي، حسب التطور المعرفي للمتعلم إلى توضيح بعض القواعد المتعلقة باللغة وبالكلام في سياق مسار تشكيل التصورات الميتالغوية.

من جانب آخر، تنتمي هذه الموارد، التي هي من نمط معرفة، إلى ما هو ميتامعرفي، وهي ذات صلة بالتحليل، والملاحظة وتعلم اللغات: معرفة أنه من الممكن الارتكاز على التشابكات (البنوية/ الخطابية/ الذريعية) بين اللغات لتعلم اللغات (ع 2.7).

وأخيرا، تحيل معارف أخرى، دائما ذات طبيعة "ميتا" على العمل في وضعية تواصلية، ومن المفترض أنها تسهل التواصل داخل اللغة [متجانس لغويا] أو خارج اللغة [متعارض لغويا]: معرفة أنه يجب تكييف السجل التواصلية الخاص للفرد مع السياق الاجتماعي والثقافي الذي يجري فيه التواصل (ع 3.3) أو معرفة أنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيوثقافية لتكلمها قصد تأويل هذه التنوعات (ع 2.1.2).

وكنتيجة، يمكن تبرير الإهتمام بالتواصل في كونه يولي أهمية للممارسات الكلامية في وضعية تكون ضرورية لفهم اللغات و تعلمها أيضا. فهذه الممارسات، في الواقع، تكشف على أن اللغة بعدا اجتماعيا، خاصة مع التجدر الثقافي للغة في الواقع الاجتماعي، فاللغة منتوج اجتماعي وتمارس في إطار التواصل.

موضوعات لغوية وموضوعات غير لغوية

تصف بعض الواصفات موضوعا لا يكون لغويا إلا في جزء منه، تمثل لذلك بالمعارف المرتبطة أساسا بما هو تاريخي أو جغرافي و المذكورة تحت النقطة (ع 6.2): معرفة بعض الوقائع التاريخية (المرتبطة بالعلاقات بين الشعوب/ الناس^٥، وبالتنقلات...) التي^٥ أثرت/ تؤثر^٥ في ظهور أو تطور بعض اللغات. لقد تم تبني هذه الواصفات من أجل البرهنة على أن إسهام المقاربات المتعددة هو إسهام غني في هذا المجال، وذلك بفضل الطبيعة العبرية للأنشطة المتصلة بملاحظة اللغات خصوصا.

تسمية الفئات

كما أسلفنا القول في ذلك، حول مسألة التصنيفات المتقاطعة، تتعلق فئاتنا بمحورين في نفس الآن. لقد اخترنا تقسيم الفئات الناتجة عن هذين المحورين في مجموعتين فرعيتين متتاليتين: أولا مستويات التحليل (الفقرات من I إلى III) ثم الفئات العبرية (الفقرات من IV إلى VII):

اللغة

فقرة I	اللغة كنظام سميولوجي
فقرة II	اللغة والمجتمع
فقرة III	التواصل الشفهي وغير الشفهي
فقرة IV	تطور اللغات
فقرة V	التعدد، التنوع، التعدد اللغوي الفردي، والتعدد اللغوي المجتمعي
فقرة VI	التشابهات والاختلافات بين اللغات
فقرة VII	اللغة و ^٥ اكتساب/تعلم ^٥

وحتى نتجنب إلى حد أقصى التكرارات الناتجة عن التصنيف المتقاطع، سعينا، في الفقرات من I إلى III، إلى أن نتجنب إدراج الواصفات المرتبطة، بشكل قوي، بالفئات العبرية في الفقرات من IV إلى VII. وعندما كان علينا الأخذ بعين الاعتبار، في الفئات العبرية، الواصفات التي كان من الممكن أن تظهر أيضا في الفقرات من I إلى III، فقد عملنا على تجميعها في مجموعات فرعية مطابقة للفقرات من I إلى III، بنفس الترتيب.

ولهذا نجد في الفقرة VI (التشابهات والاختلافات بين اللغات) واصفات تتصل باللغة كنظام سميولوجي (إذن الفقرة I). وقد تم تجميعها في الجزء الأول من هذه الفئة، ثم تلتها مجموعة من الواصفات التي تتعلق بالتواصل (الفقرة III).

نضيف، كلما بدا لنا ذلك ضروريا، بعض الملاحظات الموجهة لتوضيح اختيار بعض الفقرات وانسجامها:

اللغة كنظام سميولوجي (فقرة I)

تسرد هذه الفئة بعض الموارد التي لها صلة باللغة باعتبارها نظاما من العلامات. فهي تضم معارف عامة، حول اعتبارات العلامة اللغوية بصفة خاصة، التي قد يطرح بعضها، إذا لم تكن مبنية، حواجز معرفية كثيرة. كما قد يشكل بعضها الآخر غرابيل ميتالغوية، معارف خاطئة، وغالبا ما يكون ذلك نتاج تمرکز إثني لغوي. وتمكن ملاحظة لغات متعددة المتعلمين من تنظيم المعارف المكتشفة عبر تعميمها في سياق سيرورة مبادعة. وهكذا يبنى فهم الطابع المواضيعي للغة، وفهم وجود قواعد تتحكم في اشتغالها في مستويات التحليل المختلفة مثل المستوى الصرف-تركيب، والصوتي، والصواتي، والكتابي والشفوي. وبعبارة أخرى، من المفترض أن المقاربات المتعددة تيسر استيعاب المفاهيم اللغوية الأساسية.

اللغة والمجتمع (فقرة II)

تتعلق هذه الفقرة، دائما، بدراسة اللغة، ولكن في بعدها الاجتماعي. فاللغة تعتبر، من هذا المنظور كمجموعة من الخيارات التي يجب أن يختار الأشخاص من بينها إذا أرادوا التواصل بنجاح؛ في حين أن الفقرة III، **تواصل شفهي** و **تواصل غير شفهي**، توسع حقل الدراسة فيما يخص مفهوم اللغة. وفي الواقع، تعالج الفقرة III استعمال اللغة كنسق متعدد- القنوات (حسب المقترحات المأخوذة من نظريات بالو ألتو، أو تلك المأخوذة من المقاربات التفاعلية)، التي يجب موضعتها ضمن منظور ذريعي ثقافي. فالتواصل يعتبر سلوكا للمتكلمين. ولهذا يمكن التأكيد على أنه بقصد التأثير في التفاعلات، وخاصة في سياقات التعدد اللغوي، يجب ألا يتم الاقتصار فقط على امتلاك

المعارف حول الرمز اللغوي الشفهي وغير الشفهي، ولكن أيضا معرفة حول ماذا نتكلم ومع من نتكلم، وكيف نتكلم وفي أية وضعية نقوم بذلك، كما يجب معرفة متى نتدخل ومتى نصمت. ويضع التواصل أيضا مفهوم الهوية موضع نقاش. يدرك هذا المفهوم من جهة قبول وبناء هوية اجتماعية تشغل فيها اللغة أو اللغات مكانة مهمة.

التعدد، التنوع، التعدد اللغوي المجتمعي والتعدد اللغوي الفردي (فقرة V)

في هذه الفقرة، أردنا الاحتفاظ بمختلف الموارد التي تركز على تنوع اللغات، تبعا لمقترحات الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات (إ أ م م ل)، سواء منها المتعلقة بتعايش لغات مختلفة في مجتمع معين أو تلك المرتبطة بمعرفة عدد من اللغات. وتشمل الواصفات هذه التنوعات مع التركيز على تعقد وضعيات اتصال اللغات وعلى الظواهر المرتبطة بالكيفية التي تتمثل بها المجموعات الاجتماعية بعضها.

لغة و^o اكتساب /تعلم^o (فقرة VIII)

في هذه الفقرة، التي نعتبرها فئة عبرية، لم نشعر بضرورة التمييز بين اكتساب/تعلم العناصر الصوتية والوظائف الذريعية واستعمال السجل بحسب الوسط الاجتماعي... ونحيل عبر الواصفات المذكورة تحت هذه النقطة على الجانب التصريحي لكفاية كبرى، يتعلق الأمر هنا بمعرفة-التعلم. فالواصفات المقدمة في اللائحة، قابلة لتطوير القدرة على تحويل المعارف من قبل الأفراد من مجال معرفي إلى آخر. إن الأمر يتعلق على الخصوص بالمعارف المتصلة بالاعتماد على معرفة لغوية لفهم فعل لغوي آخر خلال التعلم: معرفة أنه يمكن الاعتماد على التشابحات (البنوية/الخطابية/الذريعية) بين اللغات لتعلم اللغات (ع 7.2). يتعلق الأمر بسجلات المعارف الصريحة ذات طبيعة ميتا-تعليمية القادرة على تيسير سيرورات التملك في مجال اللغات، وفي أي مجال آخر: معرفة أنه من المفيد المعرفة الجيدة بالاستراتيجيات المستعملة قصد تكييفها بحسب غاياته (ع 7.6).

اختيار الواصفات (جزء الثقافة)

طبيعة الموضوعات المتبناة

اقترحنا، في الجزء المخصص للثقافة، نوعين من المعارف – التي تندرج إذن في المحورين المشار إليهما أعلاه (حقول الثقافة والفئات العبرية):

أ) الثقافة كنظام (نماذج) من الممارسات المكتسبة والمشاركة، مميزة لجماعة معينة، تساعد على التنبؤ ببعض سلوكيات أشخاص هذه الجماعة وتأويلها، مثلا: (ع 1.2.13) معرفة بعض التشابحات/الاختلافات^o بين الثقافة الخاصة للفرد وثقافة الآخرين؛

ب) الثقافة كمجموعة من الصور الذهنية (كيفية التفكير و الإحساس...)، ومن التمثيلات المقبولة في جماعة معينة، بمعنى أنها ليست فردية محضة. إن الأمر يتعلق هنا بمعارف من نحو (ع 2.6.8) التي تحيل على معرفة الصور الذهنية، وعلى خطاطاتها التأويلية المحددة ثقافيا والمشاركة: معرفة بعض الخطاطات التأويلية الخاصة ببعض الثقافات فيما يتعلق بمعرفة العالم {التقييم، القياسات، كيفية تعداد الزمن...}.

تسمية الفئات

كما قلنا أعلاه بخصوص التصنيف المتقاطع، تتصل فئتنا المتعلقة بالثقافة أيضا بمحورين. وقد اخترنا أن نقسمها إلى فقرات متعددة تقترب ما أمكن من الفقرات المخصصة للغة.

ثقافة (الفقرات من VIII إلى XV)

فقرة VIII	الثقافات: مميزات عامة
فقرة IX	التنوع الثقافي والتنوع الاجتماعي
فقرة X	الثقافات والعلاقات بين-ثقافية
فقرة XI	تطور الثقافات
فقرة XII	تنوع الثقافات
فقرة XIII	تشابحات واختلافات بين الثقافات
فقرة XIV	الثقافة، اللغة والهوية
فقرة XV	الثقافة و ^o اكتساب/ تعلم ^o

هكذا، كما نرى، تطابق الفقرة VIII (ثقافات: مميزات عامة) الفقرة I من مجال اللغة (اللغة كنظام سميولوجي)، وتطابق الفقرة XI الفقرة IV، الخ. إلا أن هناك، مع ذلك، ملاحظتان:

- لم يكن من الممكن الحفاظ على التوازي في جميع الفقرات: فلا يوجد في مجال الثقافة، معادل للفقرة III (التواصل الشفهي والتواصل غير الشفهي) لأن ذلك ليس له معنى.

- على خلاف ذلك، تفتقر الفقرتان X (ثقافة وعلاقات بين-ثقافية) والفقرة XIV (ثقافة، لغة وهوية) من مجال الثقافة إلى مطابق، بالمعنى الدقيق للكلمة، في المجال لغة. إلا أن المبرر هنا مختلف: وفي الواقع، يعود ذلك بالأساس إلى كون هاتين الفقرتين تركزان على ضبط العلاقة بين هذين المجالين، فكان من الواجب القيام باختيار ما، وإدراجهما في جانب أو آخر. وهكذا أدرجنا الفقرة X في المجال ثقافة لأننا كنا نريد التركيز على تأثير الثقافة في العلاقات بين ثقافية، سواء كانت شفوية أو غير شفوية، أما بخصوص الفقرة XIV، فكان في الواقع، من اللازم خلق مجال ثالث، يصنف ضمنه الجزآن الأولان! بهدف التبسيط، قررنا أن نبقي على مجالين على أن تندرج هذه الفقرة في المجال ثقافة.

وحتى نختم هذه التعليقات، هذه بعض الكلمات حول هذه الفقرات المختلفة من المجال ثقافة:

الفقرة VIII (ثقافات: مميزات عامة) تخص، كما تشير إلى ذلك التسمية، معارف عامة حول ماهية الثقافات (تعقدها، تنوعها، الحقول المكونة لها...)، ومعرفة أنها في الواقع أساس قواعد/ معايير السلوك والفكر، وارتباطها برؤية للعالم وتأثير الانتماء الثقافي، الذي هو متعدد في الغالب، على الأفراد.

الفقرة IX (تنوع ثقافي وتنوع اجتماعي) تربط بين الثقافة والمجتمع. فهي تتضمن واصفات تشير إلى الطابع غير المتجانس جزئياً لأية ثقافة، وهي مكونة من ثقافات-فرعية يمكن أن تقوم على معايير اجتماعية، بل وكذلك معايير لها صلة بنوع الجنس، وبالأجيال أو بأشياء أخرى.

كما تمت الإشارة في الملاحظة السابقة، تبرز الفقرة X (ثقافات وعلاقات بين-ثقافية) تأثير الانتماء الثقافي على العلاقات بين-ثقافية، سواء كانت لفظية (التفاعل، التواصل بين ثقافي) أو أشياء أخرى (العبارات النمطية، خطاطات تأويل سلوك المنحدرين من ثقافات أخرى، الخ). نسجل على أنه في هذه الفقرة - كما هو الشأن في فقرات أخرى- نريد أيضا التأكيد على معرفة الذات وعلى ردود أفعال الفرد الخاصة تجاه الاختلافات الثقافية، كما نريد التركيز على المعارف (كالمراجعيات الثقافية) والإستراتيجيات التي تمكن، على وجه التحديد، من تحسين العلاقات بين-ثقافية.

تتوافق الفقرات XI (تطور الثقافات)، و XII (التنوع الثقافي) و XIII (التشابهاات والاختلافات بين الثقافات) بشكل واسع مع الفقرات المقابلة في المجال لغة (انظر الفقرات IV و V و VI) ولا تتطلب بالضرورة تعليقا خاصا.

كما ذكرنا سابقا، تحيل هذه الفقرة XIV (ثقافة، لغة وهوية) على المجال لغة بقدر ما تحيل على المجال ثقافة. فهي تخص في الواقع الهوية كما هي والعناصر - الاجتماعية والثقافية واللغوية...- المكونة لها. فالهوية، بصفتها بناء للذات، توجد بكيفية ما في قلب المقاربات المتعددة، بل والتربية بشكل عام، وبدا لنا مهما إبرازها كما هي، في إطار المعارف بالنسبة لتعقدتها، تعددها، وديناميتها.

وأخيرا، تطابق الفقرة XV (ثقافة و^oاكتساب / تعلم^o)، في جزء منها، الفقرة المطابقة من المجال لغة (انظر الفقرة XII)، ولكن بخصوصيات متنوعة تميز بكيفية قوية التنشئة الثقافية للاكتساب/ التعلم اللغوي، وخاصة حينما يتعلق الأمر بلغة أو ثقافة ثانية (أو ثالثة، أو رابعة، الخ). مثلا، إذا كان يبدو من المفضل في مجال اللغة التعمق بشكل قوي في اللغة الأخرى (التمكن الجيد)، فإن ذلك ليس ضروريا في حالة التنشئة الثقافية (انظر ع 3.15: معرفة أنه ليس من الضروري أبدا تبني سلوكات/ قيم^o ثقافة أخرى).

3.1.1.4 تعاليق تخص لائحة المعارف-السلوكية

حول المعرفة-السلوكية

كما يشير إلى ذلك الإطار المرجعي الأوربي المشترك، لا يتأثر النشاط التواصلي للمستعملين/ للمتعلّمين بمعارفهم وفهمهم واستعداداتهم فقط، بل يتأثر، كذلك، بعوامل شخصية مرتبطة بشخصيتهم الخاصة والتي تتميز بالمواقف، والتحفيز والقيم والمعتقدات والأساليب المعرفية وأنماط الشخصية التي تكون هويتهم. وأيضاً، كما سنرى ذلك محددًا لاحقاً، لا تؤثر هذه العوامل الشخصية والسلوكية، فقط، في أدوار مستعملي/ متعلمي لغة ما خلال أفعال تواصلية، بل تؤثر، أيضاً، في قدرتهم على التعلم. وكنتيجة، يرى الكثيرون أن تطوير "شخصية بين-ثقافية" مكونة، في نفس الوقت، من مواقف الفرد ووعيه بالأشياء، تعد في حد ذاتها هدفاً تربوياً مهماً (انظر الإطار المرجعي الأوربي المشترك اللغات: تعلم، تدريس، تقييم، ص 84-85).

إن إطارنا المرجعي للكفايات - وبالتالي لائحة الموارد الحالية- يجب، نتيجة لما تقدم، أن نأخذ بعين الاعتبار ما يجمع اليوم في إم أم تحت تسمية المعرفة-السلوكية. إلا أننا، لن ندرج تحت هذه التسمية، بالضبط، نفس الأشياء المدرجة في الإطار المرجعي الأوربي المشترك. فهذا الأخير، في الواقع، يشمل المواقف، وعناصر ترتبط بالتحفيز والقيم، سمات الشخصية (كالمسماة: قليل الكلام/ ثرثار، جريء/ خجول، متفائل/ متشائم، منطوي/ انبساطي، واثق من نفسه أو غير واثق، منفتح الفكر/ مغلق، الخ.)، بل، إنه يدرج أيضاً أشياء نسندها نحن، بدل ذلك، إلى المعرفة-الفعلية (كالأساليب المعرفية، وسمات الشخصية، الذكاء، بقدر ما تكون هذه الأخيرة منعزلة...) أو إلى المعارف (المعتقدات⁴⁷...).

أيضاً، كما هو الشأن بالنسبة لمؤلفي الإطار، يجب أن نطرح بعض التساؤلات الأخلاقية والتربوية حول المعارف-السلوكية التي يمكن أن تشكل بكيفية صحيحة وملائمة أهدافاً تعليمية/ تعلمية. وقد سرد الإطار بعضاً من هذه الأسئلة (ص: 84-85).

- إلى أي مدى يمكن أن يكون نمو الشخصية هدفاً تربوياً صريحاً؟
- كيف يمكن التوفيق بين النسبية الثقافية والنزاهة المعنوية والأخلاقية؟
- ماهي سمات الشخصية التي (أ) تسهل، (ب) تعيق تعلم واكتساب لغة أجنبية أو ثانية؟، الخ.

⁴⁷ التي يمكن أن نناقش طبيعتها ووضعها داخل مجال المعارف الواسع، والتي تبدو لنا أنها تقترب من هذه أكثر من تلك التي تنتمي إلى المعرفة-السلوكية.

بالنسبة لنا، نعتبر أن المعارف-السلوكية "العمومية" هي الوحيدة التي يجب أن تحظى بالاهتمام - أي المعارف غير المرتبطة بالدائرة الخاصة بالفرد - تلك التي لها أثر "قابل للعقلنة" على الكفايات المعنية⁴⁸ وخاصة، تلك المعارف القابلة للتطور عبر المقاربات المتعددة.

إذن، فالموارد⁴⁹ التي تعبر عن مختلف المظاهر العامة والعقلانية والقابلة للتعلم من بين المعارف-السلوكية هاته هي التي قمنا بجمعها في الجزء المعرفة-السلوكية من الإطار المرجعي.

المحمولات والموضوعات

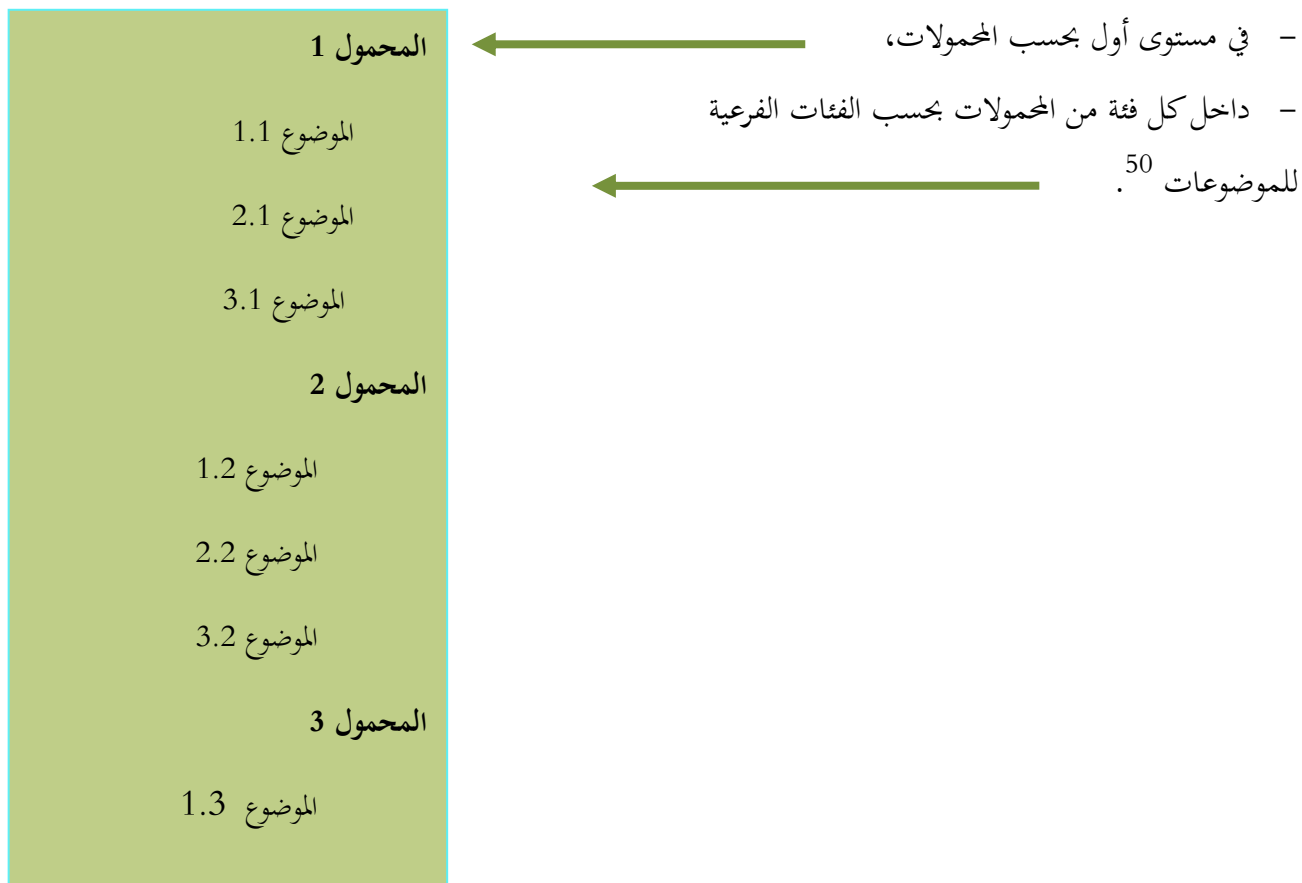
كما هو الأمر بالنسبة للمجالات الأخرى (انظر 1.1.1.4)، تتأسس مجموع الموارد المقترحة في هذا الجزء من الإطار المرجعي على محمولات، تعبر هنا عن " كيف يمكن أن يكون" الأفراد - والتي تنطبق على موضوعات من طبيعة متنوعة.

⁴⁸ نقصد بهذا أنه من الممكن أن نحاول وبكيفية عقلانية تفسير الكيفية التي تؤثر بها المعارف السلوكية هاته، إيجابيا أو سلبيا، في الكفايات.

⁴⁹ يمكن أن تكون هذه الموارد "بسيطة" أو "معقدة" كما هو موضح في 2.2.4

الفئات والفئات الفرعية

في حدود الإمكان، حاولنا تنظيم الجزء المعرفة-السلوكية في الإطار المرجعي على مستويين:



نتحدث، إذن، عن تنظيم مقولي فيما يخص المحمولات، وعن تنظيم مقولي- فرعي فيما يخص الأقسام الفرعية التي تتأسس على الموضوعات. لكن يجب التدقيق، منذ البداية بأنه، إذا أريد لتنظيم فئات المحمولات أن يكون منهجيا أكثر وصارما قدر الإمكان، فإن الأمر أقل من ذلك كثيرا في تنظيم الفئات-الفرعية، خاصة (أ) إن ذكر، بصفة نسقية، جميع الموضوعات التي يمكن أن تنطبق عليها جميع المحمولات سيكون حشويا ومملا،⁵¹ (ب) إن تنوع الموضوعات، التي يمكن أن يتكفل بها محمول ما، مهم ويبدو أحيانا اتفاقي شيئا ما. سنعود إلى ذلك أسفله (انظر حول الفئات-الفرعية).

⁵⁰ انظر أيضا 4.1.1.4.

⁵¹ لسبب من بين أسباب أخرى عدد من التصنيفات المتقاطعة، انظر 4.1.1.1.

نشير أيضا، كما هو الشأن بالنسبة للمعارف والمعرفة-الفعلية، بأن الواصفات، المرتبطة -بشكل وثيق- بالتعلم، عولجت في جزء منفصل، حتى ولو أنها تعيد محمولات أدرجت سابقا باعتبارها فئات في إطارنا المرجعي (انظر 4.1.1.1 حول الفئات المتصلة بالتعلم).

حول الفئات (المحمولات)

تعبر، إذن، محمولات جزء المعرفة-السلوكية من الإطار المرجعي على "كيف يمكن أن يكون" الأفراد. فهي مصاغة إما في صورة اسم/ مركب إسمي (حساسية تجاه، قابلية الانخراط) أو في صورة مركب فعلي (أن يكون حساسا بكذا، يحترم، يكون مستعدا لكذا) بتفضيل الصورة الأقرب والتي تكون كذلك وحيدة المعنى الذي نريد التعبير عنه. وغالبا، يمكن تأويل التعابير الاسمية بإعادة كتابتها- بأسلوب ثقيل- وذلك بالإستعانة ب مستعد ل (حساسية تجاه، لديه حساسية تجاه).

لندقق ثانية بأننا ندرج في تصورنا للمحمول عناصر كان من الممكن، في تحليل أول، النظر إليها على أساس أنها تابعة مسبقا للموضوع. وهكذا نعتبر أنه في التعبير إرادة محاربة [...] أحكامه المسبقة تجاه اللغات/الثقافات الأخرى ومتكلميهما/أعضائها (م 3.11)، أن المحمول هو إرادة المحاربة وليس فقط إرادة. "فلا استعداد الداخلي" للفرد ليس هو فقط إرادة، بل هو إرادة المحاربة... وبهذه الكيفية ستميز، لنأخذ مثلا آخر، المحمول تقبل إعادة النظر (في م 2.12- تقبل إعادة النظر في عاداته (الشفهية والأخرى)/ سلوكياته/قيمته...⁵²) عن المحمول تقبل (مثلا في تقبل التنوع).

تكشف المحمولات التي تبينها عن مشاكل "إبستمولوجية" متنوعة تتعلق بعلاقاتها المتبادلة؛ ونورد هنا مثالين اثنين:

• متى يجب تجميع مفردتين متقاربتين في محمول واحد؟ قمنا بذلك في المحمول فضول و اهتمام لأننا اعتقدنا أن هاتين المفردتين تعبران، كلاهما، عن موقف توجيهي ذي كثافة متماثلة نحو موضوع (أعلى من حساسية تجاه، لكن أدنى من تقبل إيجابي).⁵²

⁵² نفس الشيء يصدق على، مثلا، احترام/ تقدير أو رغبة/ إرادة الالتزام/ العمل.

• خلاف ذلك، انطلاقاً من متى، يجب التمييز بين محمولين؟ لقد اخترنا، مثلاً، التمييز بين الانفتاح على ... عن التقبل الإيجابي ل... قصد تحديد القابلية التي يفترضها الانفتاح في حين يمكن أن يظل التقبل الإيجابي موقفاً فكرياً بالأساس.

وفي الواقع، لا يمكن وصف العلاقات بين المحمولات منطقياً بكيفية صارمة، لسببين اثنين من بين أسباب أخرى: وهي أن طبيعة الموضوعات التي تنطبق عليها، تؤثر بدورها على طبيعتها هي نفسها، (فالحساسية تجاه لغته الخاصة (انظر الواصف م 2.1) تستدعي نوعاً من الوجدان لا يفترضه بالضرورة حساسية تجاه علامات الغيرية في لغة ما (انظر الواصف م 2.2.3)؛ كما أن الإقصاء المتبادل للمحمولات لا يكون مضموناً دائماً (يفترض التقبل الإيجابي نوعاً من الحساسية، لكن، وكما رأينا، قد يفترض الحساسية بدورها التقبل، انظر، أيضاً، في 4.1.1.1: مسألة الإقصاء المتبادل).

نقبل بهذه الحدود في مشروعنا، مادام المهم هو، قبل أي شيء آخر، غايته التجريبية وقدرته على تسليط الضوء على مجال لم يتم التعمق فيه وهو مجال المقاربات المتعددة.

نلاحظ أخيراً، دون أن يتم استثمار هذا التمييز بكيفية نسقية، أنه من الممكن التمييز بين محمولات هذا الجزء من الإطار المرجعي بحسب ما إذا كانت، نوعاً ما، "موجهة نحو العالم" (من الذات نحو العالم مثلاً الانفتاح على التنوع) أو "موجهة نحو الذات" (من الذات نحو الذات عبر العالم: الطلاقة، الإحساس الهوي، الخ). وهكذا، ميزنا أخيراً تسعة فئات من المحمولات، التي جمعت بدورها في ست فقرات كبيرة (من الفقرة I إلى الفقرة VI) وبالنسبة للتعليقات التي تلي، سنقدم بإيجاز هذه المجموعات الست، وسنقوم ببعض التعليقات خصوصاً حول ترتيب المحمولات و/أو المحمولات ذاتها، حينما يبدو ذلك ملائماً.

فقرة I

تأسس الموارد المقترحة في هذا "المجال" الأول على محمولات مواقف تعبر عن كيف يمكن أن يكون الأفراد "موجهة نحو العالم"، عالم الغيرية، والتنوع. فهي تتكون بعبارة أخرى، من مواقف تجاه تنوع اللغات والثقافات

ومن المواقف تجاه أساليب استيعابها، بدرجات تجريد متنوعة. فمحمولات هذه المجموعة منظمة بحسب تطور ذو طبيعة موقفية يمكن أن نضعها في محور متجه من "أقل الخراطا " (انتباه مركز) إلى "أكثر الخراطا " (تقدير). وتشمل هذه المجموعة ست فئات من المحمولات

م 1 انتباه

بالنسبة ° للغات / الثقافات "الأجنبية" / الأشخاص ° "الأجانب"

بالنسبة لتنوع المحيط ° اللغوي / الثقافي / الإنساني °

للكلام بصفة عامة

بالنسبة للتنوع ° اللغوي / الثقافي / الإنساني ° عامة [كما هو]

يتعلق الأمر هنا بموقف أساس، مفضل في المقاربات المتعددة وضروري بالنسبة لها، في آن واحد؛ لكنه يظل غير مخصص بدقة للمقاربات المتعددة. فعلى خلاف المحمولات التالية (حساسية، فضول...)، فإن الإنتباه "محايد"، "تقريري" ويمكن أن ينصب على أي موضوع ° لغوي / ثقافي °

م 2 حساسية ° ° تجاه وجود لغات / ثقافات "أخرى" / أشخاص ° آخرين // تجاه وجود تنوع

° اللغات / الثقافات / الأشخاص ° ° °

يتعلق الأمر هنا بموقف أساس، إلا أنه موقف يفترض، سلفاً، توجهها " وجدانياً" نحو الموضوع (رغم أنه لازال محايداً نسبياً).

م 3 فضول / اهتمام ° ° ب لغات / ثقافات "أجنبية" / أشخاص "أجانب" // سياقات متعددة الثقافات //

التنوع ° اللغوي / الثقافي / الإنساني ° للمحيط // التنوع ° اللغوي / الثقافي / الإنساني ° عامة [كما هو] ° °

يتعلق الأمر هنا بموقف يكون فيه التوجه نحو الموضوع موسوما بشكل واضح. رغم أن هذا التوجه لا يفترض بالضرورة "انفتاحاً" (فقد يكون هناك فضول "غير صحي"...) ⁵³

م 4 تقبل إيجابي^{°°} للتنوع[°] اللغوي/الثقافي[°] /للآخر/ للمختلف^{°°}

م 5 انفتاح على تنوع[°] اللغات/الأشخاص/ثقافات[°] العالم/ على التنوع كما هو [على الاختلاف في حد ذاته] [على الغيرية]^{°°}

م 6 احترام/تقدير[°] لغات/ثقافات " أجنبية " /أشخاص[°] "أجانب" / "مختلفين"[°]؛ التنوع[°] اللغوي/الثقافي/الإنساني[°] للمحيط؛ للتنوع[°] اللغوي/الثقافي/الإنساني[°] كما هو [عامة].

فقرة II

تتأسس الموارد المقترحة في هذا المجال الثاني على محمولات مواقف موجهة نحو العمل في علاقة بالغيرة والتنوع. فهي تقوم على مواقف تعبر عن القابلية، والرغبة، وإرادة العمل فيما يتعلق بتنوع اللغات والثقافات وبالنسبة لكيفيات استيعابها، بدرجات تجريد متباينة.

تنظم الفئتان الاثنتان من المحمولات المضمنة في هذه المجموعة، بحسب تدرج ذو طبيعة مواقفية يمكننا موضعه في محور متجه من " أقل انخراطاً" (قابلية) إلى "أكثر انخراطاً" (إرادة).

م 7 قابلية/تحفيز في علاقة بال[°]تنوع/[°]التعدد[°] اللغوي/الثقافي[°]

م 8 رغبة/إرادة^{°°} الانخراط/العمل / في علاقة بالتنوع/[°]التعدد اللغوي أو الثقافي// في محيط متعدد اللغات أو متعدد الثقافات^{°°}

⁵³ يوجد نوع من التدرج بين فضول واهتمام، لكننا لن نقوم بتمييزه هنا (انظر أسفله حول الفئات (المحمولات)).

فقرة III

تتضمن هذه المجموعة أربع فئات من المحمولات التي تركز على "كيف يمكن أن يكون" في اللغة والثقافات: فهي نشطة، إرادية، تمكن من تجاوز البديهيات والمكتسبات المرتبطة باللغة الأولى. يتجه التطور من التساؤل إلى اللاتركز.

م 9 موقف نقدي من مساءلة/ وضعية نقدية تجاه اللغة/الثقافة بصفة عامة

م 10 إرادة بناء معارف/تمثلات "منخبر عنها"

ترتكز المعرفة السلوكية هاته، هنا، فقط، على إرادة بناء مثل هذه المعارف؛ وتتصل مثل هذه المعارف ذاتها بالمعارف وتتصل القدرة على بنائها بمعارف-فعلية/ معارف-التعلم.

م 11 قابلية ل/ إرادة^o تعليق^o حكمه/تمثلاته المكتسبة/أحكامه المسبقة^o

م 12 قابلية لإطلاق سيرورة^o لا تركز/ نسبية^o لغوية/ثقافية^o

فقرة IV

يتعلق الأمر بفئات ثلاث من المعرفة-السلوكية مركزة على السيرورات النفسية- الاجتماعية للفرد المتعلقة بكيف يمكن أن يكون في العالم (في سياق التعددية اللغوية والثقافية). إنها موجهة، نوعا ما، نحو الذات. فالتكيف أولا، هو معرفة-فعلية، ولكنه يتضمن جزءا موقفيا مهما. هكذا، نميز بين إرادة التكيف/ القابلية للتكيف التي هي معرفة-سلوكية للتكيف نفسه الذي هو معرفة-فعلية.

م 13 إرادة/ أن يكون مستعدا للتكيف/للمرونة

م 14 أن تكون له ثقة في نفسه/ يحس بالطمأنينة

م 15 إحساس بالألفة

هنا (خلاف لما مر بالنسبة للموارد المرتبطة بالحساسية)، فإن المحتوى ثانوي نوعا ما (رغم وجود محتوى دائما!): فالإحساس بالألفة كما هو، في بعده الحدسي، المعيش، كعنصر مكون للثقة، هو ما يتم التركيز عليه.

فقرة V

هنا يتم التركيز على العلاقة الفردية باللغة/والثقافة باعتبارها معرفة- سلوكية ، ويبدو أنها ضرورية للاشتغال في بيئة متعددة.

م 16 تحمل هوية (لغوية/ثقافية) خاصة

فقرة IV

تجمع هذه المجموعة السادسة المواقف تجاه التعلم. وهي تختلف عن المجموعات الأخرى، لأن الأمر لا يتعلق بمجموعة جديدة من فئات المحمولات التي تعبر عن المواقف تجاه التنوع، بل بمجموعة من الموارد الموقفية المرتبطة بكيفية وثيقة على الخصوص بمعرفة التعلم.

م 17 حساسية تجاه التجربة

يعد هذا الجانب أساسيا من منظور التعلم، بل وكذلك، وبشكل واسع، كعلاقة عامة باللغات والثقافات، وكموقف عام يفترض علاقة ملموسة بالواقع (أخذ التجربة بعين الإعتبار)، إمكانية الحركة.

م 18 تحفيز لتعلم لغات (/ المدرسة/ الأسرة/أجنبية/محلية/...)

م 19 مواقف تهدف لبناء تمثيلات واردة ومخبر عنها للتعلم

حول الفئات الفرعية (الموضوعات)

كما هو مشار إليه أعلاه، يهتم المستوى الثاني من تنظيم إطارنا المرجعي بالموضوعات التي تنطبق عليها المحمولات التي تعبر عن المعارف-السلوكية.

كما هو الشأن بالنسبة للمعارف والمعارف-الفعالية، لا وجود لمعرفة-سلوكية في استقلال عن الموضوعات التي تنطبق عليها والتي، في المقابل، تساهم، عموما، في منح المحمولات شكلا يكون خاصا في جزء منه. مع تلوين مختلف شيئا ما في كل مرة.⁵⁴ وفي مستوى ثان، وهو مستوى الفئات الفرعية، تنظم المعرفة-السلوكية، نتيجة

⁵⁴ انظر أعلاه حول المحمول حساسية. ولكننا لن نخوض هنا في تفسير هذه التلوينات المختلفة.

لذلك، بحسب " مجالات " من الموضوعات (اللغة، ثم في مستوى أدق من الوصف: الكلمات، الأصوات، الاستعمالات، الخ؛ الثقافة، الأشخاص، الخ).

لكن تجدر الإشارة إلى أننا – نظرا للأسباب المذكورة في 1.1.1.4 وهنا أيضا، في الفئات والفئات الفرعية أعلاه (وخاصة كون معظم الموضوعات يمكن أن تتعالق مع عدد من المحمولات،- لم نحاول أن نكون جد نسقيين في تنظيم الموضوعات مثلما كنا في تنظيم المحمولات. وقدر المستطاع، حرصنا في كل محمول من المحمولات، تفضيل الأمثلة أو الإيضاحات التي تبدو في نفس الوقت هي الأكثر تمييزا من بين ما صادفناه في مؤلفات متتنا، وخاصة تلك التي تبدو ذات أهمية ديداكتيكية خاصة من منظور المقاربات المتعددة للغات والثقافات.

وقد كان من الوارد التمييز بين محمولاتنا بحسب " أنماط " الموضوعات التي تنطبق عليها بكيفية مميزة جدا: فهناك موضوعات ملموسة (اللغة س مثلا) وموضوعات مجردة، التي نميز فيها، هي نفسها، بين موضوعات تستحضر صورة عامة، شاملة، مجردة. و موضوعات يمكن أن تتحقق (كتنوع اللغات مثلا) أو تستحضر مفاهيم، أحاسيس مجردة (كالاختلاف، الغيرية مثلا)⁵⁵. وقد تخيلنا عن ذلك توخيا للبساطة.

حول الفئات الفرعية لغة وثقافة

تشكل اللغة والثقافة، هكذا، مجالين من الموضوعات. إلا أن فحص الأدبيات الذي قمنا به يمكننا أن نفحص، بدقة، ما إذا كانت المحمولات التي تنطبق على هذا المجال من الموضوعات أوذاك هي نفس المحمولات، أو أنها موجهة بقوة نحو الموضوعات، وتكون مخصصة بهذا المجال أو المجال الآخر. بعبارة أخرى، إن الفصل المنهجي، الذي كان علينا القيام به لأسباب ذات صلة بتنظيم عملي للعمل، تظهر جد مهمة إذ تمكن من توضيح متبادل لمجال الموضوعين كليهما. ولهذا السبب، نحتفظ بهذا التمييز في الجداول المقترحة لإطارنا المرجعي، ونعمل (في صيغة تعاليق) على إظهار التوازي (حينما نجد نفس الأشياء بالنسبة لكلا المجالين)، وإظهار "النقائص" التي يعاني منها هذا المجال أو ذاك، أو "الهواجس" المرتبطة بمجال أو آخر والتناقضات بين هذين المجالين الإثنيين.

⁵⁵ وهكذا، مثلا، تكون هناك لغات س، ص، ي، التنوع اللغوي داخل القسم – بعبارة أخرى فإن عددا من اللغات المحددة، لكنها مأخوذة في شموليتها – والتنوع كما هو، وحتى نقول باعتباره قيمة (انظر التعددية البيولوجية). نفترض أن هذه الأنماط الثلاثة يجب أن تكون متميزة حين نتحدث عن مواقف: لذلك فإن شخصا عنصريا قد ينتقد بعض "الأعراق" ... ولو أن له صديقا ينتمي إلى عرق من تلك الأعراق. هذه التمايزات أيضا لها انعكاسات بيداغوجية: يمكننا التساؤل مثلا حول ما إذا كان ضروريا المرور أولا من اكتشاف اللغات المحددة قبل أن نكون في وضعية بناء مفهوم تنوع اللغات، ثم التنوع كما هو.

4.1.1.4 تعليقات تتعلق بلائحة المعرفة-الفعلية

محمولات وموضوعات

كما هو الحال في المعارف والمعرفة-السلوكية يمكن أن نلاحظ وجود محمول وموضوع في واصفات المعرفة-الفعلية. يعبر المحمول عن نمط من المعرفة-الفعلية (معرفة الملاحظة، معرفة السماع، معرفة التحديد، معرفة المقارنة، معرفة الاستعمال، معرفة التفاعل، معرفة التملك، القدرة على التخزين في الذاكرة...)، أما الموضوع فهو الذي تنطبق عليه المعرفة-الفعلية هاته: أنساق الكتابة (معرفة الملاحظة-)، سوء الفهم (معرفة تحديد-)، وسجل المتكلمين (معرفة الأخذ بعين الاعتبار-)، ووضعيات الاتصال (معرفة التفاعل في-) ⁵⁶

فئات وفئات فرعية

لائحة الواصفات منظمة كما يلي:

• في مستوى أول بحسب المحمولات ←

• داخل كل فئة من المحمولات بحسب فئات- فرعية

← للموضوعات

المحمول 1
الموضوع 1.1
الموضوع 2.1
الموضوع 3.1
المحمول 2
الموضوع 1.2
الخ

⁵⁶ نذكر هنا أن الأمر لا يتعلق بالنسبة لنا باقتراح تحليل منطقي- دلالي شامل ودقيق للواصفات ، ولكن بتقديم قاعدة تقريبية تمكن من توضيح ترتيب اللائحة. لمزيد من التفصيل انظر 1.1.1.4.

حول الفئات (المحمولات)

حاولنا التمييز بين سبع فقرات

I	فقرة I	معرفة الملاحظة/معرفة التحليل
II	فقرة II	معرفة التعيين - معرفة التحديد
III	فقرة III	معرفة المقارنة
IV	فقرة IV	معرفة التحدث باللغات والثقافات
V	فقرة V	معرفة استعمال ما نعرفه في لغة ما لفهم لغة أخرى أو الإنتاج في لغة أخرى
VI	فقرة VI	معرفة التفاعل
VII	فقرة VII	معرفة التعلم

حول اختيارها⁵⁷

مسألة الإقصاء المتبادل:

تم توضيح هذه الصعوبة في الفقرة 1.1.1.4، حيث مثلنا لها بمثال مأخوذ من اللائحة الحالية من المعرفة-الفعلية. لقد بينا أن تعيين ومقارنة باعتبارهما يشكلان محمولين يبدو لنا من المبرر تمييز الواحد منهما عن الآخر، لا يقصي، مع ذلك، الواحد منهما الآخر، فهناك دائما عملية مقارنة تحتية لعملية التعيين.

إذا تمسكنا بهذا المثال الأول يمكن أن نعتقد بأن المسألة بسيطة نسبيا ويكفي النظر إلى أن التعيين يتضمن المقارنة (وهذا يدعونا للقول بأن معرفة التعيين مورد "مركب").

ويوضح لنا مثال ثان - وهو مثال عن الروابط بين المقارنة والتحليل - أن العلائق بين هاتين العمليتين ليست بسيطة وأحادية الاتجاه.

⁵⁷ الملاحظات الموالية تنصب على مثال الفئات الثلاث الأولى من محمولات (الفقرة I - معرفة ملاحظة/ معرفة تحليل؛ الفقرة II معرفة تعيين/معرفة تحديد؛ الفقرة III - معرفة مقارنة)، وتمكن من استخلاص الملاحظات التي تبدو لنا صالحة بالنسبة للفئات الأخرى من المحمولات.

نقترح بالنسبة لمعرفة مقارنة الواصف (م 3.7.1) المعنون بمعرفة مقارنة بنيات جمالية بين لغات مختلفة.

قصد مقارنة بنيات الجملة، يجب ودون شك تحليلها (فالبنيات لا تلاحظ مباشرة، بل هي نتاج عملية تجريد بالنسبة للملفوظ القابل للملاحظة مباشرة). وهذا التحليل للبنيات (الذي خصصنا له الواصف معرفة تحليل، انظر م 1.4) يفترض هو نفسه عمليات لها صلة بالتعيين (معرفة تعيين): فقصد تحليل بنية جملة معينة، يجب مثلا تعيين النفي (الذي، مثلا، صادفناه مسبقا في جملة أخرى)⁵⁸. ونحن على علم منذ المثال السابق أن تعيين تتضمن مقارنة.

يمكن تمثيل محتوى الفقرة السابقة عبر الخطاطة التالية، حيث إن أ → ب، تقرأ أ تقتضي ب/ تتضمن ب:

معرفة مقارنة → معرفة تحليل → معرفة تعيين → معرفة مقارنة⁵⁹

بعبارة أخرى - ونستخدم هذه الملاحظة لاحقا بخصوص ترتيب المحمولات في اللائحة- فبحسب طبيعة (وتحديدا، التعقيد) الموضوع الذي تنصب عليه المقارنة، قد تقتضي المقارنة تحليلا وقد لا تقتضيه. وبالنسبة لمعرفة المقارنة الأخيرة من الرسم البياني، يمكن دون شك متابعة التفكير وتوضيح أنها تقتضي معرفة ملاحظة (سعود كذلك إلى هذه النقطة الأخيرة).

مسألة تعقيد العمليات (وبالتالي المحمولات)

لقد اقترحنا أعلاه، تحليلا بموجبه "يتضمن" التعيين المقارنة، وبذلك تصبح معرفة تعيين موردا مركبا. وهناك حالة أخرى، مأخوذة من المثال الثاني من النقطة السابقة، توضح التردد المرتبط بمثل هذه القرارات. فهل يمكننا القول بأن معرفة مقارنة (بنيات جمالية بين لغات مختلفة) "تتضمن" معرفة تحليل (بنيات تركيبية)؟ في الخطاطة

⁵⁸ كان من الممكن أن نأخذ كمثال، بدل النفي، الفعل (تعيين انطلاقا من لاحقه) لكن مثل هذا التعيين كان سيقضي، بدوره، تحليلا للفعل ما كان سيعقد مثالنا. لكن نرى جيدا أن تداخل العمليات هو واقع ثابت ونكتفي هنا بإظهار هذا المبدأ.

⁵⁹ لقد حرصنا هنا جيدا على اقتراح خطاطة دائرية كان من الممكن أن نمزج فيها بين معرفتي المقارنة في مثال واحد. لأننا ندرك جيدا لو كان الأمر يتعلق في كل مرة بعملية مقارنة فإنه لن ينصب حول نفس الموضوعات.

الموضحة للمثال 2، حاولنا التحفظ في استعمال اقتضاء بالموازاة مع تضمين⁶⁰. التحليل الأول، الذي يتبادر إلى الذهن، في الواقع، هو اعتبار أن مقارنة بنيات تركيبية هو عملية تختلف عن تحليل بنيات تركيبية، ما يفترض أن تحليلاً قد تم وانضاف إلى عملية التحليل.

في هذه الحالة، لا شيء يجبر - على الأقل من وجهة نظر العلاقات بين معرفة المقارنة ومعرفة التحليل - أن تعد مقارنة بنيات جملية مورداً مركباً يشمل معرفة تحليل بنيات جملية.

يمكن أن نتساءل حول ما إذا كان مثل هذا التحليل غير ممكن بالنسبة للصلة بين تعيين ومقارنة. ألا يتعلق الأمر هنا، أيضاً، بعمليتين متميزتين متتاليتين؟ فهناك أولاً عملية مقارنة، ثم عملية متميزة عن الأولى، هي عملية التعيين، وهي تقتضي العملية الأولى، دون أن تتضمنها. بحسب هذا التحليل، لم يكن ممكناً اعتبار معرفة التعيين مورداً مركباً، بل يكمن اعتبارها بمثابة مورد "بسيط".

قناعتنا، وبتفكير عميق جداً:

- في واقع الاشتغال المعرفي، يرتبط إدماج العمليات في عملية واحدة، أو عدم إدماجها، بالطبيعة الصريحة للمهمة (صعوبتها وأشياء أخرى) وبالسياق (بالمعنى الواسع، بما في ذلك المكتسبات القبلية وورودها) الذي تتموضع فيه؛
- نلامس هنا حدود المقارنة خارج سياقها التي تبدو ملازمة لكل محاولة وضع لائحة من الواصفات تتصل بالكفايات.

تلحق هذه الملاحظات بالملاحظات التي قمنا بها في الفصل 2.2.4 أسفله حول صعوبة اتخاذ قرار حول ما إذا كان مورد ما بسيطاً أو مركباً

معرفة الملاحظة/ معرفة التحليل: تنوع بحسب تركيب الموضوعات

في جزء كبير، يتوقف التناوب ملاحظة/ تحليل على التعقيد المسند إلى الموضوعات. فلا يمكن أن ينطبق تحليل على موضوعات تعد بسيطة (إذا اعتبرنا حرفاً من حروف الهجاء موضوعاً غير قابل للتفكيك، فلا يمكن أن

⁶⁰ نستعمل هنا اقتضاء في صلة مرجح لغوي وليس باعتبارها مقولة للتحليل الدلالي.

نتحدث إلا عن ملاحظة وليس عن تحليل) ومن تمة، فهو يبدو كبديل للملاحظة. وهذا هو ما يبرر تجميعهما في فئة واحدة.

إذا كانت الموضوعات التي تظهر " نظرا لطبيعتها" (في الواقع) أكثر تعقيدا (سجل تواصل م 6.1 البنيات التركيبية م4.1...) ، تبدو مكرسة للمحمول لمعرفة تحليل بدل معرفة ملاحظة، فليس هناك تلقائية في هذا التنوع و يعود هذا في نفس الوقت إلى :

- غياب "حدود" انطلاقا منها يكون موضوع ما في ذاته مركبا: فالموضوعات – من وجهة النظر هاته – تتموضع في متصل؛

- إلى كون – كما أسلفنا الذكر – ليس التركيب " في الواقع" سوى مظهر من المظاهر التي تحدد الاختيار بين الملاحظة أو التحليل: أما المظهر الآخر فهو الكيفية التي يرى بها الموضوع من قبل الشخص المتحدث حول هذا الموضوع، فهو إما موضوع غير مركب يجب ملاحظته في شموليته، وإما موضوع مركب ينبغي فحص أجزائه (والعلاقات بين الأجزاء).

لن نفاجأ، إذن، إذا ما لاحظنا، أن المصطلحين مستعملان بالنسبة لنفس الموضوع (انظر م 4.1 معرفة^o ملاحظة/ تحليل^o البنيات التركيبية و/أو الصرفية).

معرفة تعيين / معرفة تحديد: تنوع مرتبط ببيئة الموضوع:

ننطلق من المهمتين التاليتين ونسعى إلى تعويض سسسسس و صصصصص عبر تعيين أو تحديد:

1) مهمة يكون فيها موضوع التعيين (كلمة tutti مكتوبة على الملصق الوحيد الموجود أمام أعين الفرد)، نقول، إذن، ينبغي على الفرد سسسسس الكلمة tutti (مع القول مثلا: هذه هي الكلمة التي صادفت البارحة، إنني أتذكر هذه الكلمة)؛

وهكذا، فإن عددا من الواصفات الموجودة خارج الفئة معرفة التعلم من اللائحة الحالية - سواء كانت ذات توجه ميتالغوي (نحو م 1.5 - معرفة تحليل الإشتغال و تحليل الوظائف الذريعية (في لغة معروفة أو غير معروفة^o معروفة/ مألوفة^o)، و م 4.3 معرفة إدراك القرب المعجمي) أو تحيل على العمل في وضعية تواصلية (مثل م 5.6- معرفة تنشيط الحديث الثنائي/ المتعدد لغويا، عندما تكون الوضعية التواصلية مهياة، م 1.2.6- معرفة التماس من المتكلمين إعادة صياغة)- تساهم أيضا، في جزء مهم من الكفاية في بناء/توسيع سجل الفرد الخاص.

تجمع فئة معرفة التعلم، من جهتها، واصفات تحيل محمولاتها على عملية تعلمية (معرفة تخزين، معرفة إعادة إنتاج) أو التي لا تدل موضوعاتها مباشرة على عناصر ذات طبيعة لغوية وثقافية، لكنها تدل على وقائع متصلة بمجال التعلم (المسارات التعليمية، التجربة، الحاجات).

محور تكاملي غير واقعي: من البسيط إلى المركب

في حدود الإمكان، حاولنا أن نضيف إلى المحور الأول (من الميتا لغوي إلى التواصل) محورا ثانيا، يهدف إلى إقامة تدرج من البسيط (بمعنى غير مركب) إلى الأكثر تركيبا.

توضح الملاحظات التي قمنا باستخلاصها أعلاه حول تركيب علاقات التضمنين أو الإقتضاء (انظر المعاني الممنوحة ل تضمين و اقتضاء، في مسألة تعقيد العمليات (ومن تمة المحمولات)) بين العمليات التي تنطبق عليها محمولتنا، محدودية هذه المحاولة. فإذا كان صحيحا - كما رأينا بخصوص مقارنة، بل وكذلك التنوع ملاحظة/ تحليل - أن الخاصية المعقدة نوعا ما لعملية معينة ترتبط كذلك - إذا لم نقل بالأساس - بتعدد الموضوع الذي تتعلق به، فإن ترتيبا للمحمولات التي تتعلق بالتعدد المفترض لهذه العمليات يظل لا أساس له في الواقع. لكن، حدسيا، إن ترتيبا من نحو معرفة الملاحظة/ التحليل - معرفة التعيين/ التحديد - معرفة المقارنة، يبدو قائما على أساس. وهذا يعود ربما، إلى بعد آخر من التعدد أي يعود إلى عدد الموضوعات التي تنصب عليها العملية: فيمكن أن تنطبق ملاحظة وتحليل على موضوع واحد فقط (نلاحظ/ نحلل مقطعاً - ولو أن هذا، يقتضي أننا نحيل، من أجل ذلك، على مقاطع أخرى. أما مقارنة (وكذلك تعيين أو تحديد، مادام ، وكما رأينا، أنهما يتضمنان أو يقتضيان المقارنة) فتتطلب بالضرورة على أكثر من موضوع.

إن وجود ترتيب من البسيط إلى المعقد بين مجموع الفئات الثلاثة الأولى والتي تليها غير قابل للنقاش. وباعتبارها فئات ميتالغوية بالأساس، يمكن أن تتدخل كمكونات للنشاط المرتبط بالتواصل.

حول الفئات الفرعية ("الموضوعات")

حول اختيارها

إذا ما تركنا جانبا بعض الضوابط من نمط ما ذكرناه أعلاه بخصوص معرفة تحليل (يجب أن يكون الموضوع ذو طبيعة معقدة) يبدو أن معظم الموضوعات التي هي من طبيعة لغوية أو ثقافية الموجودة في واصفات اللائحة يمكن أن تألف مع معظم المحمولات. وهكذا سنقتصر هنا على مثالين:

• صيغ التأديب واللياقة التي تمت مناقشتها في م 1.3.6 في الواصف معرفة استعمال بحكمة صيغ اللياقة يمكن أن توجد كموضوع للمحمولات معرفة الملاحظة/التحليل-معرفة تعيين/تحديد-معرفة مقارنة/معرفة تحدث عن/معرفة استعمال... لغة لفهم لغة أخرى أو إنتاج في لغة أخرى/معرفة استعمال بحكمة.

• الأنظمة الخطية موضوع النقاش في م 3.1 في الواصف معرفة الملاحظة/التحليل^o الكتابات (في اللغات المعروفة قليلا أو غير المعروفة) يمكن أن توجد كموضوع للمحمولات معرفة الملاحظة / التحليل - معرفة التعيين/التحديد- معرفة المقارنة/معرفة الحديث/ معرفة استعمال لغة لفهم لغة أخرى أو الإنتاج في لغة أخرى/معرفة الاستعمال بحكمة.

ونعترف هنا بمشكل التصنيف المتقاطع (انظر 1.1.1.4، حيث سنأخذ بالضبط مثالا متصلا بالمعرفة - الفعلية). يرتكز الحل المتبني بالنسبة للائحة المعرفة الفعلية على القرار التالي: لن نجد هنا مجموع التأليفات الممكنة، بل سنجد فقط تلك التي - طبقا للهدف الديدانكتيكي لعملائنا - يمكن أن تعتبر بمثابة عناصر مكونة للكفايات المستهدفة- في مختلف المستويات التعليمية- عبر اللجوء إلى المقاربات المتعددة. لتطبيق مبدأ الورود الديدانكتيكي، لقد اعتمدنا - كما هو مشار إليه في م 5 - من جهة على ما ورد سلفا عند مؤلفين آخرين، ومن جهة أخرى على خبرتنا في هذه المقاربات.

حول ترتيبها

داخل كل فئة من المحمولات، استعملنا عددا من مبادئ الترتيب:

الواصفات العامة (مثلا، من طبيعة منهجية، نحو ° معرفة الاستعمال/ التمكّن ° عمليات ° الملاحظة/ التحليل / تقطيع العناصر/ تصنيفها/ وضعها في علاقات/ ° م 1.1) قبل الواصفات التي تتعلق بموضوعات خاصة (مثل معرفة تحليل الاشتغالات والوظائف الذريعية (في لغة معروفة/ مألوفة قليلا أو غير معروفة) م 5.1).

- ما يخص اللغة قبل ما يخص الثقافة،
- الموضوعات الأقل تعقيدا قبل الموضوعات الأكثر تعقيدا،
- داخل اللغة ، تصميم الدال (الجهري، قبل الخطي) قبل المدلول (مرجعي ثم ذريعي إذا كان ذلك مناسباً)

2.1.4 ملاحظات مصطلحية

1.2.1.4 ملاحظات عبرية

نجد، أسفله، المصطلحات التي تتعلق على الأقل بلائحتين أو ثلاث لوائح من موارد الإطار المرجعي (معارف، معرفة-سلوكية، معرفة-فعلية)، والتي حررنا بخصوصها ملاحظة مصطلحية.

فهم

- مصطلح ملتبس جدا يمكن أن يدل (من بين معاني أخرى) على:
- فهم معنى (قول لغوي، إيماءة...) في سياق تواصل. يتعلق الأمر إذن بمعرفة-فعلية تتسم بدرجة عالية من التعقيد التي تكون غير مخصصة بشكل كبير للمقاربات المتعددة.
 - فهم اشتغال (نظام لغوي معين، وقائع ثقافية...). إنه معرفة-فعلية أيضا؛
 - أحيانا حتى "اعترف"، "قَبِلَ" يتعلق الأمر إذن بمعرفة-سلوكية.
- ← نستعمل هذه المفردة بتحفظ مع الحرص على رفع الالتباس من خلال السياق.

تصور

- مصطلح ملتبس يمكن أن يحيل على معرفة أكثر من إحالته على معرفة-سلوكية. لهذا فإن تصور اللغة باعتبارها موضوعا يدل في نفس الوقت على:
- معرفة أن اللغة موضوع؛
 - اعتبار اللغة بمثابة موضوع (موقف معرفي).
- وفي أمثلة أخرى، من قبيل تصور وجود معنى للقراءة مختلف عما هو معروف وممارس في لغته الخاصة، فالمعنى هو قريب من المعنى الخاص لـ «قَبِلَ» (معرفة-سلوكية).
- ← نتجنب هذه المفردة مفضلين مفردات أحادية المعنى بصفة أكثر (مثل اعتبر).

وعي (أن يمتلك ...)

تعبير ملتبس يحيل في أغلب الأحيان على معرفة معينة، لكن يحيل أيضا أحيانا على معرفة-سلوكية (من نمط أن يكون حساسا تجاه...)، بل أيضا على معرفة-فعلية ("أن يكون قادرا على ملاحظة، على تحليل").

← نتجنب هذا المصطلح (إلا إذا كان أحيانا معادلا ممكنا لمصطلح محدد بدقة كبيرة). ونستعمل بدله مصطلحات أحادية المعنى بشكل كبير (معرفة، أن يكون حساسا تجاه، معرفة ملاحظة...).

ملحوظة: نحذر من الاستعمالات المتكررة للوعي في صياغة الأهداف التي تخلط السيرورة التي يحقق من خلالها المتعلم كفاية معينة والكفاية المستهدفة (هنا، معرفة).

تَعْرِفَ

مصطلح ملتبس يمكن أن يدل (من بين معان أخرى) على:

- إما معرفة-فعلية (أن نتعرف على كلمة سبق أن صادفناها)؛
- إما معرفة-سلوكية (تحديد على هوية شخص ما، تحديد على أهمية التنوع الثقافي).

← نتجنب توظيف هذا المصطلح مفضلين استعمال مصطلحات أحادية المعنى بشكل كبير من قبيل تعيين، تحديد (بالنسبة إلى المعارف-الفعلية) أو قَبِلَ (بالنسبة إلى المعارف-السلوكية).

ونجد أسفله ملاحظات مصطلحية نوعية تتعلق بالمعارف-السلوكية والمعارف-الفعلية.

بالنسبة إلى المعارف، لم نشعر بالحاجة إلى تقديم تعليقات مصطلحية خاصة. ويعود ذلك إلى التنوع الضئيل للمحمولات، من جهة. وإلى ملاءمة قوية تتصف بها مصطلحاتنا بالمقارنة مع تلك المعتمدة في إم أم .

2.2.1.4 ملاحظات حول لائحة المعارف-السلوكية

تذكير: انظر أيضا التعليقات المصطلحية العبرية التي ذكرناها أعلاه خاصة بالنسبة لفهم وتحديد.

تَمَنَّ، قَدَّرَ، استحسَن
قد تعبر جميع هذه الأفعال عن المحمول إضفاء قيمة على ويمكنها إذن أن تسمح بتجنب الفعل "قَيِّم" [أضفى قيمة على] Valoiser (انظر المصطلح أسفله). غير أن المصطلحين الأولين قد يكون لهما أيضا المعنى "تقييم" الذي هو على الأصح معرفة-فعلية، نتجنبه أيضا. بالنسبة إلى الفعل قَدَّرَ، يمكن تجنب المعنى الثاني عبر استعمال النعت (أن يكون له تقدير ل-معرفة-سلوكية-تختلف بوضوح عن تقدير-معرفة-فعلية). ونتيجة لذلك، فقد تبيننا مصطلح قَدَّرَ بالنسبة لإحدى فئاتنا الحملية (6. احترام/ تقدير). ومع ذلك، فإن تعبير أن يكون له تقدير لا ينطبق على جميع السياقات (أن يكون له تقدير للاتصالات اللغوية (/الثقافية)، لذلك نفضل حلا آخر: أعطى قيمة ل[تَمَنَّ] الاتصالات اللغوية (/الثقافية).

اهتمام
يحمل هذا المصطلح تلوينات متعددة يمكن أن تقربه على الأصح من المعارف-الفعلية (يصب اهتمامه على...، يركز على...)، أو بدلا من ذلك المعارف-السلوكية (أن يكون متقبلا ل). نوظفه هنا بالمعنى الثاني.

استعداد/ أن يكون مستعدا ل
هذه المصطلحات ينبغي أن تُفهم هنا ليس باعتبارها عملية امتلاك بعض قدرات الأداء (مما يجعلها معارف-فعلية)، ولكن باعتبارها كيف يمكن أن يكون، موقف للفرد تجاه العالم.

حساسية [أن يكون حساسا تجاه]، انفتاح...
نستعمل هذين المصطلحين لتوضيح واقع نشير إليه في تعليقاتنا (انظر، بخصوص الفئات الفرعية (الموضوعات) في 3.1.1.4): واقعة أن الموضوع الموجود في حيز المحمول يؤثر على معنى هذا الأخير. (في اللسانيات، يمكن أن نرجع ذلك إلى تضام معجمي [ارتصاف] أو أن ننسبه ذريعا إلى تأثير السياق). هذه المصطلحات يمكن أن تكون مربوطة بمواضيع ملموسة تتصل بالتنوع بصفة عامة (كما هو الشأن بالنسبة

إلى الفئة م 3.5.5 - انفتاح على اللامألوف (لغوي أو ثقافي)، أو أن ينصب بطريقة تجريدية أكثر على كيف يمكن أن يكون الفرد (م 17 - حساسية تجاه التجربة).

قِيم

مصطلح ملتبس يمكنه أن يدل على:

- «أن يثمنه باعتباره له قيمة» (تتعلق بالمعارف - السلوكية).
 - «أن يقدمه بوصفه له قيمة» (تتعلق بالمعارف - الفعلية).
 - «إغناء» (هو معنى متداول في الهندسة الذي يعود أيضا إلى المعارف-الفعلية).
- نتجنب هذا المصطلح ونفضل مصطلحات أحادية المعنى بشكل كبير: أن يكون لديه تقدير ل، أن يعطي قيمة إلى (يقدر)، (يثمن، انظر أعلاه).

3.2.1.4 ملاحظات تتعلق بلائحة المعارف – الفعلية

تذكير: انظر أيضا التعليقات المصطلحية العبرية المذكورة أعلاه خاصة بالنسبة لفهم وتحديد.

تعيين
<p>يمكن أن يدل هذا المصطلح أساسا على:⁶¹</p> <p>أ) عملية تقود إلى اتخاذ قرار بأن موضوعا ما وموضوعا آخر(أو بشكل أكثر دقة: أن ظهور موضوع ما مرتين) هما نفس الموضوع مثل: تعيين كلمة باعتبارها نفس الكلمة التي سبق وأن صادفناها.</p> <p>ب) عملية تقود إلى اتخاذ قرار بأن موضوعا ما ينتمي إلى طبقة من الموضوعات ذات الخصائص المشتركة مثل: تعيين كلمة باعتبارها تنتمي إلى الاقتراضات التي تحدث في العديد من اللغات انطلاقا من كلمة عربية زرافة (girafe)zarâfa.</p> <p>وفي الحالتين معا، يحيل تعيين إلى مسألة هوية الموضوع. لكن نجد أيضا استعمالا لتعيين لا تتعلق بمسألة الهوية، مثلا معرفة تعيين مميزات ثقافة معينة «أن يكون قادرا على إدراك هذه المميزات/ أن يقول ماهي هذه المميزات».</p> <p>نستعمل تعيين (بالإضافة إلى تحديد، انظر 3.1.1.4 أعلاه من الجزء معرفة تعيين/ معرفة تحديد: تنوع يحتفظ بمحيط الموضوع) فقط في المعنيين أ وب أعلاه.</p> <p>أما بالنسبة إلى الاستعمالات الأخرى، فنفضل أفعالا أخرى (مثل تخصيص...).</p>

تحديد
انظر تعيين أعلاه.

تحويل/ قام بتحويل
نستعمل هذا المصطلح للدلالة على أي عملية تقوم على الاستفادة من، بالنسبة لأي نشاط (تأملي أو تواصلية) يتعلق بلغة معينة/ ثقافة معينة، المعارف، المعارف-فعلية أو المعارف-السلوكية التي نملكها بخصوص لغة/ ثقافة أخرى.

⁶¹ انظر D'hainaut 1977 p205

2.4 بعض التعليقات والتدقيقات بخصوص الكفايات والموارد

1.2.4 مرجع سلمى جزئيا

إن الطموح المعلن عنه منذ البداية بالنسبة لمشروع ع ل ث (في الطلب المقدم للبرنامج الثاني على المدى المتوسط ل م أ ل ح، ثم في الملفات الوصفية الأولى على الأنترنت (م أ ل ح) ⁶² كان هو إعداد مجموعة مبنية وسلمية للكفايات.

الأثر المشترك (1) للعديد من الصعوبات التي صادفناها خلال محاولتنا الأولى لبناء سلميات شاملة، ولو في إطار بعد واحد (المعارف مثلا)؛ (2) لما استطعنا قراءته عن التمييز الضروري بين الكفايات والموارد، قادنا إلى الاقتناع بأن مثل هذا الطموح كان في نفس الوقت مغالياً - إلى المدى الذي يمكن فيه لنفس الموارد أن تصلح لكفايات متعددة، وهذا يؤدي بالضرورة إلى كثير من الحشو - ويكون عقيماً خاصة - لأن الكفايات لا تتحقق إلا عبر النشاط في وضعيات من طبيعتها أنها متغيرة، ويمكن أن نستنتج أنها لا تكون في الواقع أبداً قابلة للوصف في صورة مجموعة مبنية ومغلقة.

لقد استبدلنا إذن مشروع السلمية في صورة أشجار (شجرة) بمشروع جدول مزدوج قائم نوعاً ما على طريقي السلمية المقترحة (الكفايات والموارد).

كما حاولنا، حينما يبدو ذلك وارداً، رسم أجزاء سلميات تقوم على علاقات التضمين (عناصر عامة - عناصر مخصصة) مثلاً، إذا سلمنا بكفاية مصاغة باعتبارها كفاية لتدبير التواصل اللغوي والثقافي في سياق الغيرية (ك 1)، يمكن أن نفكر أن الكفاية التي سميناها كفاية حل الخلافات/العراقل/ سوء الفهم (ك 1.1) أو كفاية التوسط (ك 3.1) هي كفايات ترتكز عليها الأولى (أو بالأحرى تشملها الأولى).

كما يوضح ذلك هذا المقتطف الموجز من الإطار المرجعي، فإن نفس الشيء يصدق على الموارد:

م 2 معرفة تعيين [تحديد] عناصر لغوية/ ظواهر ثقافية في لغات/ ثقافات مألوفة إلى حد ما.

م 1.2 معرفة تعيين [تحديد] صور مجهورة (معرفة التحديد عن طريق السمع)

⁶² انظر

<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>

م 1.1.2 معرفة تعيين [تحديد] عناصر صوتية بسيطة [للأصوات]

م 2.1.2 معرفة تعيين [تحديد] عناصر تطريزية

م 3.1.2 معرفة تعيين [تحديد] صرفة أو كلمة عند الاستماع

هذه العناصر من السلميات معبر عنها في الإطار المرجعي عبر نظام إشاري للكفايات والموارد التي يستلزمها. وبالنسبة للكفايات على الخصوص، من المهم رغم ذلك الإشارة إلى أن الكفايات التي تظهر باعتبارها ملحقات تبقى كفايات كاملة، يمكن أن تُفَعَّل في استقلال عن كفايات المستوى الأعلى⁶³.

وفي التعليقات حول اللوائح (انظر 1.4)، لقد عبرنا، من ناحية أخرى، في حينه على بعض العلاقات بين الموارد خاصة تلك التي بدت لنا مهمة (على وجه الخصوص، من فئة الانخراط).

⁶³ لهذا فضلنا بالنسبة ل ك 1 وك 2 الحديث عن مناطق.

2.2.4 من الموارد إلى الكفايات ، سلسلة متصلة

حتى نفهم منطق اشتغال الإطار المرجعي، من المهم فهم الروابط بين الكفايات والموارد. في وضعية معينة وأمام مهمة معينة، يمكن توزيع كفايات مختلفة. و تُفَعَّل كل كفاية من هذه الكفايات عددا من الموارد التي، داخل تنوع الوضعيات والمهام، لا تكون أبدا هي نفسها تماما. من ناحية أخرى، في هذه الوضعيات، فإن كفايات مختلفة يمكن أن تستحضر، جزئيا، نفس الموارد.

هذا يوضح لنا أن سلمية صارمة لن يكون لها أي معنى. وبدل ذلك يجب تبني نوع من التصنيف المتقاطع. هكذا يبدو إطارنا المرجعي بمثابة سلسلة متصلة. يشير في طرف من هذه السلسلة إلى كفايات شاملة تبدو متكررة وذات أهمية على الخصوص من منظور المقاربات المتعددة والكفاية متعددة اللغات والثقافات. ويعرض، في الطرف الآخر، لائحة من الموارد، من طبيعة مختلفة، التي يجب أن تُفَعَّل في وضعيات مختلفة/مهام وبالنسبة لمختلف الكفايات.

في الواقع، ليس هناك ثنائية واضحة بين، من جهة، مجموعة من العناصر التي تكون مركبة (الكفايات) ومن جهة أخرى، بين عناصر تتسم بكونها بسيطة (الموارد). وبكيفية ما، وبحسب الغايات المتوخاة والسياق، إن كل عنصر قابل لأن يصبح موردا في كفاية من مستوى أعلى، كما يمكن النظر إلى كل مورد باعتباره كفاية تُفَعَّل موارد من مستوى أدنى.

وعلاوة على ذلك من الصعب - وربما من غير الوارد- الرغبة في تحديد بشكل مطلق الطابع "البسيط" (بمعنى "غير مركب") للموارد المتضمنة في لوائحنا⁶⁴. وإذا أردنا حصر لوائح الموارد في العناصر التي يمكننا أن نبين بوضوح "بساطتها"، فإن بعض اللوائح كانت فقيرة جدا. ولهذا نعتبر أن الموارد ليست بالضرورة عناصر "بسيطة".

⁶⁴ نجد أمثلة عن مثل هذه العناصر بخصوص تعيين ومقارنة ومقارنة وتحليل في الفقرة 1.1.4.4 (على الخصوص في 4.1.1.4).

بوضوح، يجب أن نسلم بأننا أمام سلسلة متصلة يصبح فيها أي تحديد اعتباطي جزئياً ويحيل على الانسجام والورود الديدانكتيكيين للمجموعات المكونة فقط من تطبيق مقاييس موضوعية كلياً. إلا أننا مع ذلك تابعنا التمييز داخل الإطار المرجعي بين الموارد والكفايات.

3.2.4 الكفايات والموارد: مثال على الربط

تتميز الكفايات، حسب التصور الذي تبنيه، إذن بطبيعتها "الموقعة"، فهي لا تتحدد/ تظهر بكيفية دقيقة إلا حينما توظف في وضعية - مختلفة دائما - وبالنسبة لمهمة معينة - بدورها لا تكون دائما متماثلة كليا⁶⁵.

إن الكيفية التي ينجز بها الفرد هذا التوظيف، يحقق كفاياته، تتوقف هكذا على المهمة والإطار الوضعي، بل وكذلك بالموارد المتوفرة له وقدرته على تفعيلها بحكمة. وهذا، في الأخير، هو ما يميز التحكم في كفاية ما.

تبدو لنا هذه الأسطر ضرورية لإبراز التعقيد الحقيقي لمسألة الكفايات وخاصة قصد تجنب مخاطر تشييء هذا المفهوم الذي نجده بشكل كبير اليوم في السياقات التي يستحضر فيها⁶⁶.

لكي نوضح، نجد أنفسنا إذن أمام نوع من التحدي: يتعلق الأمر، بواسطة التبسيط المشار إليه في الهامش ما قبل الأخير، باختيار كفاية، بتخيل وضعية ومهمة من المرجح - من بين كفايات أخرى - أن تنشط فيهما والتفكير في الموارد التي تكون مفعلة / أو يجب أن تفعل. وهكذا يمكننا النظر فيما إذا كان هناك معنى لـ "جدولنا المزدوج" كفايات - موارد.

كفاية التكيف

نأخذ كمثال كفاية التكيف (ك 4.1) التي تقوم كما رأينا سلفا (انظر الجزء 2) على التوجه نحو ما هو آخر، المختلف. كما أشرنا إلى ذلك فإن كفاية مثل هذه مطلوبة على الخصوص في سياق الغيرية، حين تكون بعض الاختلافات واضحة على الفور: اختلافات اللغات، تحكم غير متساو في اللغات المستعملة في الحديث، سلوكيات ثقافية غريبة، الخ. وندقق منذ البداية أن التكيف لا يعني التعيين بالنسبة للآخر، كما أنه ليس

⁶⁵ تجدر الإشارة إلى أنه، في إطار تصور تفاعلي محض، أو اتوميتودولوجي، فإن الأشياء تبدو أكثر تعقيدا، لأن الوضعية والمهمة هما موضوعان لبناء تفاعلي، وكتيجة فهما قابلتان للتعديل خلال التحقق! كما تمت الإشارة إلى ذلك بانتظام في المقاربات التفاعلية (بولوا وبرونكار 2005 Bulea & Bronckart 2005 بيكار 2005 Pekare، تساهم الأعمال التي يقوم بها الفرد لإنجاز مهمة، والتي توافق توظيف هذه الكفايات، في تحديد هذه المهمة والوضعية التي تعمل فيها. لذلك هنا بغرض التبسيط سنتصرف كما لو أن تعاريف الوضعية والمهمة كانت واضحة وقارة.

⁶⁶ الظاهرة تلفت الانتباه حينما يستعمل هذا المفهوم بغرض التقييم و/ أو التشغيل في وسط مهني.

بالضرورة تبني سلوكه/لغته بكيفية تامة، بل إيجاد أشكال عمل تمكن من إجراء الحديث بكيفية أفضل مع العلم أن بعض الاختلافات تكون حاضرة قبلها ويلاحظها المتكلمون.

نتخيل حالة تفاعل بين لغوي/ بين ثقافي يكون خلاله أحد المتكلمين لا يتوقف من التقرب بقوة من المتدخلين الآخرين والتطاول على منطقتهم، بعبارة أخرى تفاعل يبدو، لنقل "صعبا" من وجهة نظر القرب في المكان (هال 1971، 1981 Hall) ⁶⁷، فإن ردة فعل تكون بالتأكيد ضرورية وقد تكون ردة الفعل هاته تكييفا.

نطرح ثلاث أسئلة على التوالي: يتعلق السؤالان الأولان بالتكيف كما هو ويشترط أحدهما الآخر بشكل متبادل.

(أ) كيف، يمكن وصف التكيف، الذي أتينا على تصوره، بحسب الموارد؟

(ب) هل تعد التسمية كافية لهذا التكيف؟

(ج) هل نجد في لوائحنا عناصر تتوافق مع العناصر المطلوبة من قبل الوصف المنجز في (أ)؟

هذه هي الأجوبة التي يمكن أن نأتي بها. نقوم بذلك حسب جرد لمجموع هذا الفحص.

(أ) في الوضعية التي اخترنا كمثال، سيكون التواصل مرضيا أكثر كلما أصبح أحد المتحاورين (أو الإثنين مع) "مكييفا" مع مقابله ويصبح هذا التكيف مناسبا أكثر كلما اعتمد على موارد متعددة.

• في وضعية التفاعل الموصوف، يفترض التكيف أولا تحديد سلوك إشكالي (موقعة المتكلم في الحوار) وتعيين/ تأويل هذا الاختلاف في السلوك على أنه اختلاف ثقافي (وليس كانباه غير صحي أو أي شئ آخر من هذا النوع) (معرفة-فعلية)؛

• هذا التعيين/التأويل سيكون مدعوما هو نفسه بواسطة معارف: أن هناك اختلافات في السلوك التقريبي حسب اللغات، أن هناك معايير (تفاعل) مختلفة حسب الثقافات، وأن المتكلم من ثقافة أخرى ويمتلك نتيجة لذلك معايير أخرى، الخ؛

⁶⁷ نفس المثال التوضيحي يمكن أن يتحقق انطلاقا من أمثلة أخرى من المهام / الوضعيات في سياق الغيرية: كاستقبال شخص ما من لغة وثقافة أخرى، البحث عن معلومة ضمن وثيقة مصاغة في لغة غير معروفة، والتأويل والقيام برد فعل على سلوك غير مفهوم من قبل.

• يفترض التكيف بالموازاة بعض الترتيبات التي تسمح للفرد أن يحصل على نتائج مما سبق لتبني سلوك خاص به بالتكيف مع سلوك المتكلم: انفتاح، مرونة، استعداد لتعديل معاييرها الخاصة وسلوكاته... (معرفة سلوكية)؛

• يتوقف التكيف بعد ذلك (من الجانب الذي يمكن أن نسميه "معالجة" المشكل) على تبني سلوكات ملائمة، يمكنها أن تكون مثلاً: ⁶⁸ متناوِصل فيما يخص "مشكل"، طلب من المتكلم أن يعدل سلوكه، تعديل سلوكه الخاص، الخ.

(ب) أمام استدعاء هذه المجموعة من الموارد (وأخرى أيضاً، ربما)، فإن التكيف يبدو بالفعل إذن مثل *كفاية* (انظر الفصل 4.1)، تتميز بتعقيد معين (يشمل القدرة على انتقاء الموارد الموافقة للوضعية)، من خلال وظيفة اجتماعية (ضمان تسلسل متناغم قدر الإمكان للتفاعل "رغم" الاختلافات في المعايير والسلوكات التي تحدده). هذه الكفاية تظهر، تُفَعَّل من بين أشياء داخل القسم في وضعيات "تفاعل بين مواطني اللغات/الثقافات المختلفة.

(ج) يتعلق الأمر إذن الآن بفحص ما إذا كانت لوائح الموارد تحتوي على تلك التي رأيناها في (أ) وكان من الضروري تفعيل كفاية التكيف في الوضعية المعنية. نبدأ بجدولة الموارد الواردة التي نجدها في لوائحنا بتبرير اختيار تلك التي تبينها وبالترتيب على ما يمكن أن ينقص.

⁶⁸ نجد هنا خاصية أخرى للكفايات التي تجعل من غير الممكن إقامة جدول مغلق، تام: مقابل مهمة/وضعية، هناك غالباً طرق عديدة لرد الفعل تجاه ما يحدث: في مثلنا: يمكن تكيف السلوك الخاص، لكن أيضاً توضيح المشكل، الخ. واختلافات الأجوبة تساهم نفسها في إعادة تحديد الوضعية في حركة بناء مزدوج الذي لا يتوقف إلا مع إنهاء الحوار!

م 10.2	معرفة تعيين [تحديد] سلوكات خاصة مرتبطة باختلافات ثقافية
--------	---

يعد هذا المورد الأول ضروريا لتحديد المشكل (ما صغناه على الشكل التالي: تحديد سلوك مشكل) وتقدم الموارد الموالية أسس تحليله/ تأويله.

م 7.1	معرفة تحليل الطبيعة الثقافية لمختلف المظاهر التي ترتبط بالتواصل
م 8.1	معرفة تحليل الأصل الثقافي لبعض السلوكات الخاصة

هنا توجد أسس فهم المشكل. وتظل صيغة "معرفة تحليل" ضبابية. وتتدخل إذن الموارد التي تتعلق على وجه التدقيق بالمقارنة

م 1.3	أن يتحكم في عمليات المقارنة
م 1.1.3	معرفة إقامة علاقات التشابه والاختلاف بين اللغات/ الثقافات انطلاقا من ملاحظة/ تحليل/ تعيين/ تحديد بعض عناصرها

م 9.3	معرفة مقارنة الثقافات التواصلية
م 1.2.9.3	معرفة مقارنة سجلاته/ سلوكاته الكلامية مع نظيرتها لدى متكلمين من لغات أخرى
م 2.2.9.3	معرفة مقارنة الممارسات لتواصلية غير الشفهية الأخرى مع ممارساته الخاصة

م 2.8.2	معرفة تعيين [تحديد] خصوصياته/ مراجعه/ انتماءاته الثقافية الخاصة
---------	---

م 2.8.2	معرفة تعيين [تحديد] خصوصياته/ مراجعه/ انتماءاته الثقافية الخاصة
---------	---

قصد الوصول إلى تعيين المشكل

مفتاح	معرفة °تعيين [تحديد] °°خصوصيات / مراجع / انتماءات ° ثقافية	م 8.2
مفتاح	معرفة °تعيين [تحديد] ° التنوعات التواصلية الناتجة عن الاختلافات الثقافية	م 9.2
إلا أن الموارد من نمط معرفة فعلية تتدخل أيضا في جزء الكفاية التي تنتمي إلى جزء " حل " المشكل		
مفتاح	معرفة التواصل مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات °السوسولوجانية / السوسيوثقافية °	م 3.6
مفتاح	معرفة توضيح سوء الفهم	م 2.4

المعارف

يمكن مرجعنا الذي يتشكل من ثلاثة أجزاء من إبراز موقع المعارف ضمن المعارف – الفعلية: عمليات التحليل، عمليات المقارنة،... بالإستناد أساسا على عمليات معرفية عامة من جهة، وعلى المعارف (والمعارف السلوكية) من جهة أخرى. ونقدم فيما يلي بعضا من تلك التي تتدخل هنا:

ع 2.8	معرفة أنه توجد العديد من الثقافات المختلفة نوعا ما
ع 7.10	معرفة [الوعي ب] ردود الأفعال التي يمكن أن تكون لنا بأنفسنا تجاه الاختلاف (اللغوي/ الكلامي/ الثقافي/)
ع 3.10	معرفة أن الاختلافات الثقافية يمكنها أن تكون مصدر الصعوبات ° أثناء التواصل/التفاعل ° الشفهي/غير الشفهي °
ع 1.3.10	معرفة أن الصعوبات المرتبطة بالتواصل الناتجة عن الاختلافات الثقافية يمكنها أن تتخذ شكل ° صدمة ثقافية/ إرهاق ثقافي °
ع 2.10	معرفة أن الثقافة والهوية تؤثر على التفاعلات التواصلية
ع 1.2.10	معرفة أن ° السلوكات/ الكلمات ° وكيفيات ° تأويلها/ تقييمها ° ترتبط بالمرجعيات الثقافية
ع 5.3	معرفة أن كفاية التواصل التي نمتلكها تركز على معارف ذات طبيعة لغوية ثقافية واجتماعية تكون ضمنية بصفة عامة
ع 10.6	معرفة أنه توجد بين أنظمة التواصل ° الشفهي/غير الشفهي ° أوجه تشابه واختلاف
ع 4.8	معرفة أن في كل ثقافة يحدد الفاعلون ° بعض القواعد/ المعايير/ القيم ° (نوعية في جزء منها) فيما يخص ° الممارسات الاجتماعية/ السلوكات °
ع 5.10	معرفة أن التأويل الذي يقوم به الآخرون لسلوكاتنا الخاصة هو قابل لأن يكون مغايرا عن ذلك الذي نقوم به
ع 9.10	معرفة الاستراتيجيات التي تمكن من معالجة النزاعات البين-ثقافية

وقد تم تنشيط بعض المعارف أيضا لحل المشكل:

المعرفة السلوكية

هناك العديد من المعارف السلوكية التي يجب تنشيطها أيضا. وهي تشكل نوعا ما الخلفية الموقفية التي تجعل الفعل في سياق الغيرية وتوظيف المعارف - الفعلية والرجوع إلى المعارف أمرا ممكنا. ومن الصعب أن نحصر اللائحة بدقة، ولكن نقدم فيما يلي بعض الأمثلة:
... من أجل أن يكون مستعدا للدخول في اللعبة:

م 2.7	القابلية للدخول في التواصل (الشفهي / غير الشفهي) المتعدد باتباع المواضع والطقوس التي تتناسب مع السياق
م 3.7	أن يكون مستعدا لمواجهة صعوبات مرتبطة بوضعيات °التعدد اللغوي/ التعدد الثقافي ° وتفاعلاته
م 1.3.7	القدرة على مواجهة (بثقة) ° ما هو جديد/ غريب ° ° في السلوك ° الكلامي / الثقافي ° في القيم الثقافية ° للآخر
م 2.3.7	أن يكون مستعدا لتحمل القلق الملازم لوضعيات °التعدد اللغوي/ التعدد الثقافي ° وتفاعلاته
م 3.3.7	أن يكون مستعدا لأن يعيش تجارب ° لغوية/ ثقافية ° مختلفة عن تلك التي كان ينتظرها
م 4.3.7	أن يكون مستعدا لأن يحس بأن هويته مهددة [أن يحس بفقدان فرديته]
م 1.14	أن يحس بالقدرة على مواجهة °تعقيد/ تنوع ° السياقات/ المتكلمين °
م 2.14	أن تكون له ثقة في ذاته عندما يجد نفسه في وضعية تواصل (°تعبير/ تلقي/ تفاعل/ وساطة °)
م 1.2.13	إرادة (محاولة) تدبير ° إخفاقاته / انفعالاته ° المتولدة عن مشاركته في ثقافة أخرى ... من أجل تبني موقف مناسب تجاه ما يمكن أن يقع أثناء التبادل:
م 1.1.1	الانتباه للرموز الشفهية وغير الشفهية للتواصل
م 1.2	حساسية تجاه ° لغته/ ثقافته ° و ° اللغات/ الثقافات الأخرى °
م 1.1.2.2	أن يكون حساسا لتنوع ° العوالم الكلامية { الصور الجهرية/ الصور الخطية/ النمذجة التركيبية، إلخ. } / العوالم الثقافية { آداب المائدة، قواعد السير، إلخ. } °

م 2.2.4	أن يتقبل أن ثقافة أخرى يمكن أن توظف سلوكيات ثقافية مختلفة (آداب المائدة/ طقوس/...)
---------	---

م 3.11	إرادة محاربة (هدم/ تجاوز/) أحكامه المسيقة تجاه لغات/ ثقافات أخرى ° ، وتجاه متكلميها/ أعضائها °
--------	--

ماذا نستخلص من هذا الفحص

يمكننا هذا التوضيح من القيام بالملاحظات التالية:

1. يظهر أن تصورنا للكفايات و النموذج الذي تبنيناه - بعد قراءتنا وتأملاتنا النظرية المعروضة في الجزء الأول- و الموارد التي ستفعل وارد. ويظهر أن التصورات المتبناة وهي مطبقة على حالة ملموسة لكفاية ستستعمل في وضعية ، ضرورة لوصف " يكون له معنى " إلى مدى يبدو فيه ما تسمح بالتعبير عنه موافقا لما تعلمنا إياه التجربة (الشخصية أو الجماعية) عن مثل هذه الوضعيات وعمما يمكن أن يحدث فيها. و بهذا يبدو الوصف المقدم ملائما.

2. تزودنا أوصاف الموارد المقدمة في لوائحنا بأساس واسع يكفي لتغطية واجهات متعددة أساسية لتحليل أتينا على الإشارة إلى غناه، سواء كان ذلك في مستوى الوصفات العامة أو في مستوى الوصفات الأكثر خصوصية. ولو أنه قد يبدو هناك انطباع بأن الوصفات المطلوبة تقترح صياغة موسعة نوعا ما، أو على العكس من ذلك ضيقة نوعا ما.

ونظرا طبعا مدركين لمحدودية مسار ارتكز على مثال واحد فقط والذي لا يمكن أن يختلط مع محاولة تسوية النموذج والأداة كنموذج وصفي أو كأداة لتوجيه النشاط التربوي (انظر 7.1 أعلاه)

وإجمالا، نعتقد أن المسار المقترح قابل، دائما، للتحسين ، لكنه يبقى المسار الصحيح. ويبدو ملائما للإحاطة بالمظاهر المتعددة ،حقا، للكفاية متعددة اللغات والبين ثقافية وفي ارتباط مع المقاربات متعددة اللغات، وهو إجرائي من منظور تعليمي - تعلمي. ويمكننا، هكذا، أن نفترض أن عملا في القسم حول الموارد من طبيعته أن يدعم تطوير كفايات نسلم بأهميتها من منظور تطوير كفاية متعددة اللغة وبين ثقافية.

لائحة المراجع المعتمدة أساسا في إعداد الإطار المرجعي إ م م م

[Sans auteur] (2004). *Les animaux prennent la parole*. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Eulang, à l'intention d'enfants non lecteurs.

[Sans auteur] (2004). *Polytesse – Niveau 1 : Salutations*.

Andrade, A.I. & Sa, C.M. (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didáticas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Araujo Carreira, M.H. (1996). «Indices linguistiques et constructions du sens : une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, p. 411-420.

Armand, F. (2004). «Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire». *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, p. 285-300.

Armand, F., Maraillet, E. & Beck, A.-I. (2003). «Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL». [Présentation effectuée au Colloque «Dessine-moi une école» – Québec].

Audin, L. (2004). «Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3». In Ducancel, G. *et al.* (éds.). Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions. *Repères* n° 29. Paris, INRP.

Babylonia, n° 2/1995, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux & Magnin-Hottelier).

Babylonia, n° 2/1999, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, n° 4/2005, Comano : Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

Bailly, D. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris, INRP.

Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). «Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours». *Recherches et applications*, juillet, p. 136-142.

Bailly, S., Castillo, D. & Ciekanski, M. (3 A.D.). «Nouvelles perspectives pour l'enseignement/ apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire». In Sabatier, C. *et al.* (dirs.). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J. & Ring, J. (2005). «Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul». *Hispanorama*, 110, p. 84-93.

Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paris, Didier & Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). «Une grammaire pour lire en quatre langues». In *Recherches et applications. L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Hachette, p. 33-37.

Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M., Murkowska, A. et Trujillo Sáez, F. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at/mtp2/LEA/]

Byram, M. (1997). «Teaching and assessing intercultural communicative competence». *Multilingual Matters*.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension : Intercultural competence through foreign language learning*. Graz / Strasbourg , European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (Troisième partie). Paris, CLE- International.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier, CREDIF.

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Etudes et Rapports 22. Bern, Ediprim AG.

Charmeux, E. (1992). «Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues». *Repères*, 6, p. 155-172.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). «Compétence plurilingue et pluriculturelle». In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, p. 8-67.

Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris. [www.coe.int]

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (pas d'autres références) (2001).

Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Chapter 2. London, Sage.

Dabène, L. (1996). «Pour une contrastivité ‘revisitée’». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.

Dabène, L. & Masperi, M. (1999). *Et si vous suiviez Galatea ... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.

Degache, C. (1996). «La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, p. 479-490.

Degache, C. & Masperi, M. (1998). «La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes». In Billiez, J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 361-375.

Donmall, G. (ed.) (1985). *Language awareness*. London, CILT.

Donmall, G. (1992). «Old problems and new solutions : LA work in GCSE foreign language classrooms». In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 107-122.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.

Esch, E. (2003). «L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir». In Carton, Francis et Riley, Philippe (dirs.). *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, juillet 2003, p. 18-31.

Evlang (Ensemble de supports didactiques).

Fantini, A.E. (2000). «A central concern : Developing intercultural competence». (Adapted in part from a «Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force», World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994).

Fenner, A.-B. & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks : Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.) (2004). «Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch», *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31. En particulier : Oomen-Welke, I. & Krumm, H.-J. ; Candelier, M. ; Hufeisen, B. ; Reif-Breitwieser, S. ; Esteve, O.

Gajo, L. (1996). «Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman ?». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, p. 431-440.

Garrett, P. & James, C. (1992). «Language awareness – A way ahead». In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 306-318.

Gonod, A., Fleury, H. & Lehours, C. (2004). «Jouons avec les jours de la semaine». [Adaptation du support Evlang «Les langues, jour après jour»].

Gorin-Pin, G. & Lamy-Dumond, M.-P. (2004). *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève*.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press. Hawkins, E. (1999). «Foreign language study and language awareness». *Language Awareness*, 8, 3 & 4, p. 124-142.

Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. & Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.

Huber, J., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (Hrsg.) (1995). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell : Sprach- & Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III. Textes de : Delanoy, W. ; Wintersteiner, W. ; Penz, H. ; Meixner, Ch. ; Camilleri, A. ; Gstettner, P. ; Pihler, M.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (éds.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. (Version française de *Mehrsprachigkeitskonzept* –

Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

James, C. & Garrett, P. (1992). «The scope of language awareness». In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, p. 3–20. Kervran, M.,

Kervran, M., Delaume, L. & Langlois, G. (2004). *Le voyage de Plume*.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (1997). *Lernen für Europa 1991–1994*, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2–1997.

Luchtenberg, S. (2003). «Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht : Widerspruch oder Chance ? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik». In Rastner, E.-M. (Hrsg.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, p. 27–46.

Lutjeharms, M. (2002). «Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». In Kischel, G. (Hrsg.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen, 9.–10. November 2001. Aachen, Shaker, p. 119–135.

Manço, A.A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris, L'Harmattan.

Maspero, M. (1996). «Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants». In Dabène L. et Degache C. (dirs.). *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée, 104*, p. 491–502.

Matzer, E. *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien : KIESEL*. (sans date)

McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. Cambridge, Cambridge University Press.

Meißner, F.-J. (2005). «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited : über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum». In Meißner, F.-J. (Koord.). «Neokommunikativer» Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 34*. Tübingen, Narr, p. 125–145.

- Meißner, F.-J. (2005). «Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht». In Hufeisen, B., Lutjeharms, M., (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, p. 129–135.
- Meißner, F.-J. & Burk, H. (2001). «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, p. 63–102.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein H. G., Stegmann, T.D. (dirs.) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und -lehrern*. Frankfurt, Peter Lang.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris, Didier.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). «L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques». *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, juillet, p. 32–46.
- Neuner, G. (1998). «Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes». In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, p. 97–154.
- Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. & Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke, I. (2003). «Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext». In Bredel, U. et al. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, p. 452–463.

Paige, R.M. (1993). «Trainer competencies for international and intercultural programs». In Paige, R.M. (éd.). *Education for the intercultural experience*. Maine, Intercultural Press, Inc., p. 169-199.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8 : Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).

Perregaux, Ch. (1994). *ODYSSÉE. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Corome.

Perregaux, Ch. (2002). «Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ?». In Dasen, P.R. et al. (dirs.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck, p. 181-201.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re enfantine – 2e primaire)*. Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel, Secrétariat général (SG/CIIP),.

Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE. Vol. 2 (3P-6P ; 8-11 ans)*. Neuchâtel, SG/CIIP.

Programmes scolaires en France (programmes de 2002).

Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.). (1999). «Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch». In *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157. Contributions de Oomen-Welke, I. ; Belke, G. ; Brill, T. ; Nöth, D. & Steinig, W. ; Knapp, W. ; Häcker, S. ; Vief-Schmidt, G. ; & Bermanseder, St. ; Riehl, C.

Pusch, M.D., Seelye, H.N. & Wasilewski, J.H. (1984). «Training for multicultural education competencies». In Pusch, M.D. (éd.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick, G.W. (1984). «Evaluation : Some practical guidelines». In Pusch M.D. (éd.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Reymond, C. & Mack, O. (2006). «Didactique intégrée des langues : dispositif pour futurs enseignants primaires». In *Babylonia*, Nr. 1/2006. Comano, Fondazione Lingue e Culture, p. 52-54.

Riley, P. (2003). «Le 'linguisme'- multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques». In Carton, F. *et al.* (dirs.). *Vers une compétence plurilingue*, p. 8-18.

Roberts, C. *et al.* (2001). «Language learners as ethnographers». *Multilingual Matters*.

Rost-Roth, M. (2004). «The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching : German after English». In Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.). *The Plurilingual Project : Tertiary language learning – German after English*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

Rousseau, J. (1997). «L'escalier dérobé de Babel». In *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Recherches et applications*. Hachette, p. 38-45.

Schader, B. (1999). *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte «Hilfe ! Help ! Aiuto !»*. Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht. Zürich, Orell Füssli.

Seelye, H.N. (1994). *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. Illinois, National Textbook Company.

Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Council of Europe. «The Language Investigator» – [Site internet : www.language-investigator.co.uk]

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

لائحة المراجع

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Narr.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang/fr]

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf]

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Labor.

Bronckart, J.P., & Dolz, J. (1999). «La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?». In Dolz, J. & Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 27-44.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). «Pour une approche dynamique des compétences (langagières)». In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 193- 227.

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). «Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, p. 259-273. Paris, Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe ; Paris, Editions Didier. [www.coe.int]

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Crahay, M. (2005). «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique : *Les compétences : concepts et enjeux*), Université de Liège, p. 5-40.

D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation – L'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).

Hall, E.T. (1981). «Proxémique». In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, p. 191-221.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'organisation.

Meißner, F.-J. & Senger, U. (2001). «Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung». In Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht : Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Narr, p. 21-50.

Pekarek Doehler, S. (2005). «De la nature située des compétences en langue». In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 41-68.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE international. Cavalli, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d’Aoste*. Crédif- Didier, coll. LAL, 369 p.

De Pietro, J.-F. (2009). «Pour une approche plurielle des langues, quelles qu’elles soient». *Babylonia*, 4, p. 54-60.

Forlot, G. (dir.) (2009). *L’anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris, L’Harmattan.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (dirs.) (2003). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d’une langue tertiaire – L’allemand après l’anglais*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l’Europe. [www.ecml.at]

Kervran, M. & Deyrich, M.-C. (dir.) (2007). *Les langues en primaire : quelles articulations [= Les Langues Modernes 4]*.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Crédif – Hatier.

Wokusch, S. (2005). «Didactique intégrée : vers une définition». *Babylonia*, 4.

Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang – L’éveil aux langues à l’école primaire – Bilan d’une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek – Duculot.

Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages – The introduction of language awareness into the curriculum : Awakening to languages*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l’Europe. [www.ecml.at]

Candelier, M. (2007). «Awakening to languages and language policy». In Cenoz, J. & Hornberger, N. *Encyclopedia of language and education*, 2nd edition, Vol. 6, *Knowledge about language*. Heidelberg, Springer-Verlag, p. 219-232.

De Pietro, J.-F. (2003). «La diversité au fondement des activités réflexives». *Repères*, 28, p. 161-185. Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

James, C. and Garrett, P. (1992). «The scope of language awareness». In James, C. and Garrett, P. (éds.), *Language awareness in the classroom*. London, Longman.

Kervran, M. [coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes.

Perregaux, C, de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. (dir.) (2002). *EOLE : Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP.

مواقع الأنترنت

[Discovering languages – www.ascl.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/](http://www.ascl.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/)
EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) – [www.edilic.org/]
The Language Investigator – [www.language-investigator.co.uk/]

التفاهم بين اللغات ذات القرابة

Blanche-Benveniste, C. et al. (1997). *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*. Firenze, La Nuova Italia.

Conti, V. & Grin, F. (dirs.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève, Editions Georg.

Dabène, L. (2002). «Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension». *Babylonia*, 2.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int]

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris, CLE international.

Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.

Meißner F.-J., Meißner, Cl., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.

مقاربة بين – ثقافية

Byram, M. (éd.) (2003). *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram, M. (2010). «Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship». *The Modern Language Journal* 94 (ii), p. 317-321.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf]

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz/Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf]

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz/Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [www.ecml.at]

