

تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الفرنسي

د. بسناسي محمد

جامعة ليون2(فرنسا)

ملخص البحث :

سنسعى من خلال بحثنا هذا، إعطاء نظرة عن مدى الاهتمام الفرنسي باللغة العربية، بتتبع أهم الأشواط التي قطعتها تعليمية العربية في ديار غربية عنها، ميرزين المراحل الجنينية لتوطنها وانتشارها. ثم سنحاول تدارس راهن تعليميتها في ظلّ التنوع اللغوي والمنافسة الشديدة بين اللغات في مسعى محتمل لفرض الوجود وتثبيت النفوذ. سينصبّ اهتمامنا كذلك على وصف وذكر أهم الصعوبات الموضوعية التي تعيق المتعلم في تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية، معرجين على وسائل وأساليب ومقاربات تعليميتها المنتهجة خاصة التواصلية منها، لتجاوز العقبات التي تعترض العملية التعليمية، وذلك بالتوقف عند بعض المراجع الموجهة لجمهور يُقبل على تعلم العربية بالتركيز على ما هو عليه الحال في السياق الفرنسي، و في الختام، سنسلط الضوء على دور المدرّس الإيجابي في تأدية الرسالة التعليمية بالنظر للاحتياجات الخاصة لجمهور لا تكون العربية لغته الأم، كما سنقدّم قراءتنا في محاولة لتقييم تعليمية العربية للأحباب ولغير الناطقين بها، وكيفية الارتقاء بالأداء التعليمي. و لتدارس موضوعنا، ارتأينا انتهاج خطة بحث ترتكز على مفاصل أساسية تقودنا تدريجياً إلى تقديم مسحة شاملة عن واقع تعليمية العربية لغير الناطقين بها في السياق الفرنسي. ستقوم هندسة خطابنا على المحاور التالية:

تمهيد:

- بداية الاهتمام الفرنسي باللغة العربية
- واقع تعليمية العربية الآن في فرنسا
- تعليمية اللغات الأجنبية والمنهجية التواصلية
- الصعوبات الموضوعية لتعليمية العربية لغير الناطقين بها

- دور المدرّس الإيجابي في العمليّة التعليميّة

- تقنيات متّبعة في المراجع التعليميّة

- تقييم تعليميّة العربيّة لغير الناطقين بها في السياق الفرنسيّ

- خاتمة.

كلمات أساسيّة: تعليميّة، العربيّة، غير الناطقين بالعربيّة، متعلّم، مدرّس، لغة أجنبيّة، مراجع تعليميّة.

تمهيد:

تعدّ اللّغة العربيّة من بين اللّغات الحيّة القليلة التي سافرت مكانياً، وانتشرت على امتداد رقعة جغرافية شاسعة شملت منطقتين كبيرتين في قارتي إفريقيا وآسيا؛ بل وقطعت حتّى البحر لتستقرّ طيلة ثمانية قرون كاملة في شبه الجزيرة الإيبيريّة، إذ من بين اللّغات السّامية استطاعت العربيّة النشوء والتطوّر والبقاء، بل وحتّى الشّيوع العالمي¹، كما أنّها سافرت في الزّمان، فإذا اكتفينا فقط بنزول النّص القرآنيّ لحساب مسيرتها التاريخيّة، لوجدنا عمراً خمسة عشر قرناً. وغير خاف أنّ العامل الدّينيّ قد ترك أثراً بالغاً في ديمومتها، وفي تواصلها المتواتر، فكانت بحقّ ذات نفس طويل.

من المعلوم أنّ اللّغات التي لم تحضّ بنصوص مؤسّسة أي بنصوص دينيّة كان مصيرها ببساطة الاختفاء ودخول متحف التاريخ، لتغدو بعد ذلك هامدة ميّتة، يُحاول دارسوها بثّ الروح فيها من دون جدوى. بعكس العربيّة الحاملة للنّص القرآني، والذي أخرجها من محليتها القطريّة إلى فضاء إنسانيّ أرحب، فاستحالت من لهجات قبائل إلى لسان تخاطبيّ للكثير من الشّعوب والأمم، فتداولها الناس واعتنوا بها، وطفقوا يحافظون عليها للأجيال اللاحقة. وقد عُرفت العربيّة بخاصيّة ميّزتها وأخصبته دون نظيراتها من اللّغات البائدة ونوعي الإقبال الملفت على استعمالها بوصفها لغة تدوين؛ فألفّ العرب وغير العرب مصنّفات بلسانها في كل العلوم تقريباً من فن، وعلوم ودراسات لغوية وآداب وفلسفة وطب ولاهوتيات، الخ، وترجموا إليها من لغات الأمم الأخرى، فزادها ذلك شأواً وألقاً حتى أنّ البيروني قال: " والهجو بالعربيّة

أحبُّ إليَّ من المدح بالفارسية" ²، ومن خصائصها التي تفرّدت بها عن اللغات القديمة "أنّها زُوِّدَتْ بنظام كتابي، و بجهاز متكامل من الأدوات التَّحويّة والمعجميّة التي ضبّطت قواعد استعمالها" ³. فتوارثها العرب جيلا عن جيل، وتبناها غير العرب كلسان أو كحرف كتابي لرسم لغاتهم، فكلُّ من الإريثين الحضاري والثقافي زيادة على الحافظ الديني كان لهم فضلٌ ثرٌّ في اشتداد سوق اللغة العربيّة وفي تجدد أغصانها. " ونحن نعلم أنّ الجذب الذي تمارسه اللغة ترجع حصة الأسد فيه لنوعية وإشعاع الفكر وفلسفة العيش وتألّق الحضارة، عناصرٌ تُعدُّ اللغة حاملة لها" ⁴ وعليه، فالعربيّة اتَّكأت في الآن ذاته على المُشافهة، والتدوين على امتداد مسيرتها، ممّا جعلها تُعَمَّر طويلا.

وها هي الآن تعاود السَّفر من جديد إلى العديد من البلدان تبعا لهجرة الكثير من العرب لبلدانهم، لأسباب مختلفة وتوطنهم في قارات أوروبا وأمريكا وأقاليم أخرى بعيدة. فغدت بالتالي الحاجة ماسّة لتعليميّة العربيّة لغير الناطقين بها بأساليب مختلفة، وبرامج مدروسة بطريقة تُلبي احتياجات الأجيال المتعاقبة من أبناء المهاجرين، ومن غير الناطقين بلسان الضَّاد، والحال هذه، فالعربيّة المقصودة بالتعليم هنا ليس من حيث أنّها اللغة الأمّ، لكن بوصفها لغة أجنبية. وفي بحثنا سنركّز على تدارس تعليميّة العربيّة لغير الناطقين بها خاصة في السياق الفرنسي، فالجالية العربيّة والمسلمة ذات كثافة ديموغرافية معتبرة في هذا البلد. في الوقت الراهن تشير بعض الإحصائيّات إلى أنّ " ثلاثة أو أربعة ملايين متكلّم يتحدّثون العربيّة اللهجاتية" ⁵ في فرنسا. كما أنّ الاهتمام بالدراسات العربيّة والإسلامية أخذ منحى متزايدا، على جميع مستويات التعليم. وقبل طرق طبيعة تعليمية العربيّة لغير الناطقين بها والصَّعوبات التي تكتنفها، سنشرع بداية في تتبع مسيرة العربيّة في فرنسا.

1. بدايات الاهتمام الفرنسيّ باللُّغة العربيّة: لقد كان اهتمام الفرنسيين منذ أمد طويل بالثقافة و الدين و الحضارة العربيّة، لكن التاريخ الرسمي بتدريس اللغة العربيّة ابتدأ في نهاية القرن الثامن عشر، فلقد تمّ الشروع في تعليمها في فرنسا بتأسيس مدرسة اللغات الشرقية سنة 1795. و لقد تلخّصت دوافع فتح هذه المدرسة في الجوانب التجارية و السياسية في الآن ذاته، لذلك

كانت التركية و الفارسية و العربية أولى اللغات التي اختيرت للتدريس. و أصبحت هذه المدرسة تسمى فيما بعد المعهد الوطني للغات و الحضارات الشرقية (INALCO)، الذي يُعد أهم معهد لتعليم اللغات الشرقية في فرنسا و أوروبا و في عام 1905 استحدثت وزارة التربية الفرنسية شهادة الكفاءة الأستاذية لتدريس اللغة العربية في المؤسسات التربوية العمومية من إعداديات و ثانويات.

ولا ننسى دور المستشرقين في تسليط الضوء على الدراسات اللغوية للعربية من جهة، و من حيث أنها حاملة لتراث حضاري وثقافي متنوع من جهة أخرى، بغض النظر عن نوايا الإستشراق و أهدافه، فلا يمكن أن ننكر جهود عدد من المستشرقين في تحقيق المخطوطات، و في الكشف عن الكثير من المؤلفات العربية الدفينة، و نلفت النظر إلى أن انكباب المستشرقين حول العربية و التراث الإسلامي كان مجهودا يتسم بالفردية، و هو في الحقيقة اجتهاد سابق بوقت طويل على الاهتمام الرسمي بالعربية، فترجمة القران و ألف ليلة مثلا كانت قبل فتح مدرسة اللغات الشرقية. و تواصل انشغال المستشرقين على العربية سواء الفصحى منها، أم بمحكياتها المنتشرة في العالم العربي، و لأدلة على ذلك من الكم الهائل من القواميس الثنائية اللغة بين العربية و الفرنسية، فهذا الحقل من المعجمية ظل طيلة القرن التاسع العشرين صناعة محضة احترفها المستشرقون الفرنسيون⁶. و تواصل اهتمام الفرنسيين بالثقافة العربية و بلغتها بتدريسيهما في المدارس التعليم الأساسي و الجامعات، و بتدشين معهد العالم العربي سنة 1987 حيث سعى إلى توطيد العلاقة بين فرنسا و العالم العربي، " فعضاؤه شيء حقيقي؛ لأنه ساهم بقسط وافر في ترقية الثقافة و اللغة العربيتين"⁷.

2. واقع تعليمية العربية الآن في فرنسا: يتوزع تعليم العربية بين قطاع عام، و قطاع خاص، و مراكز ثقافية و مدارس مسجدية.

1.2. المؤسسات الرسمية: تُدرّس العربية في كبريات الجامعات الفرنسية و المدارس العليا، و تحتل العربية المرتبة الخامسة من حيث عدد متعلميها أو دارسيها في كل الجامعات و المدارس العليا، فهناك "5000 طالبا يحضر شهادة جامعية تعنى بالعربية"⁸ سواء كانت دراسة لسانية، أم

أدبية، أم تاريخية، الخ. فالعربية تُلقن في الجامعة والمدارس العليا على كل المستويات للمبتدئين من الفرنسيين ذوي الأصول العربية والإسلامية، ولبقية الجمهور المتكوّن في عمومهم من أجناب لا يتقنون العربية، كما تمنح الجامعات فرصا للدراسات العربية والإسلامية المتعمقة في العديد من الحقول المعرفية بتحضير مذكرات MASTER ورسائل دكتوراه، ومراكز البحث متنوّعة فتعنى بالدراسات اللسانية بمختلف تفريعاتها وبقضايا المصطلح، بالجوانب الترجيحية والمعالجة الآلية للغات والدراسات المقارنة و النقد الأدبي.

وبعض المؤسسات التربوية الإبتدائية، والإعدادية والثانوية تقترح برنامجا يُسمى **تعليم لغة وثقافة المنشأ**، وتدخل العربية من بين اللغات التي يشملها التدريس في هذا الإطار لمن يريد تعلمها خاصة لذوي الأصول المغاربية، ذلك أنّ هذا البرنامج هو ترجمة لاتفاقيات مبرمة بين فرنسا وبعض الدول من بينها بلدان المغرب العربي وتشير الأرقام إلى أنّه في السنة الدراسية (2006) بلغ عدد التلاميذ الذين تلقوا دروسا في هذا البرنامج 40,000 تلميذا، علما أنّ هذا النوع من التعليم لا يدخل في البرنامج الرسمي الدراسي؛ أما الذين يتعلّمون العربية كلغة حيّة اختياريّة في إطار نظام التربية العادي في التعليم الإعدادي والثانوي، فبلغ عددهم الإجماليّ سنة (2006) حوالي (4800) متعلّما⁹.

2.2. المؤسسات الخاصة : بالإضافة إلى المؤسسات التربوية العامة الحكومية التي تُدرس العربية في فرنسا، توجد مدارس خاصة قليلة جدا ذات طابع ديني لكنها تقدم المقررات الدراسية التي تحددها وزارة التربية، وتزيد عليها بتقديم دروس في مبادئ الدين الإسلامي وتعليم اللغة العربية. يستقطب عادة هذا النوع من المدارس أبناء المهاجرين من العرب والمسلمين، وجاءت فكرة إنشاء مثل هذه المؤسسات في أعقاب تواجد مؤسسات تعليمية ذات طابع يهودي وأخرى ذات توجه مسيحي في القطر الفرنسي، كما جاءت كذلك لتغطية الطلب المتزايد للمقبلين على العربية، وهي تقارب الثلاثين مؤسسة تربوية إسلامية طابعها جمعيّ، تحظى بدعم حكوميّ رسميّ.

3.2. المدارس المسجدية و المراكز الثقافية: لا تقتصر المساجد على كونها دورا للعبادة فهي تحتوي على مدارس لتعليم اللغة العربية ولتحفيظ القرآن خاصة في أيام العطل الأسبوعية والفصلية. تنضاف إليها مراكز ثقافية وهي في غالبيتها تتسم بميولات دينية، إذ تعليم العربية فيها يهدف من ورائه لتعليم أصول الدين الإسلامي، ولتمكين المتعلمين من قراءة النصوص الدينية، كما يبيته العديد من الاستطلاعات الميدانية، فجمهور "الجمعيات الثقافية متكوّن من الأبناء المنحدرين من الهجرة، ومن المسلمين أيضا (من أصول تركية أو باكستانية) التائقين إلى تعلّم لغة القرآن"¹⁰، وعلى العموم، فلا توجد أرقام دقيقة حول متعلمي العربية في المدارس الخاصة والمراكز الثقافية، ودور العبادة؛ لكن تقدرهم وزارة الداخلية بحوالي 65,000 متعلّما عام 2003¹¹.

3. تعليميّة اللّغات الأجنبيّة والمنهجية التّواصلية: بعد أن أتينّا على استعراض واقع تعليم العربيّة في فرنسا، ورصد أقطاب تعليمها وتدارسها، سننتصدى الآن لمفهوم تعليمية اللغات الأجنبية، ففي السياق الفرنسي تعدّ اللغة العربية لغة أجنبية، ونحن نعلم أنّ طرائق تدريس اللغات الأجنبية تختلف عن طرائق تعليم اللغة نفسها لأهلها. ولنبدأ بادئا بالتوقف والنظر عند مصطلح التعليمية.

1.3 مفهوم التعليمية: هناك لا محالة تداخلات بين التعليمية و البيداغوجيا، فهذه "الثنائية [...] تعالج المظاهر المهنية و التقنية للتعليم"¹²، و إذا كانت البيداغوجيا تنظير يخص قضايا التعليم لأيّ مادة كانت أو حقل معرفي بصفة شاملة، بغية الوصول إلى أنجع الأساليب في تحسين قدرات الاكتساب وتطوير مهارات المتعلم، فإنّ التعليمية هي الطريقة المنتهجة لإيصال المعلومة من لدن مدرّس إلى متعلم في ميدان يعينه مثل تعليمية اللغة الأجنبية. فالتعليمية هي ممارسة وتطبيق مقارنة ما أو مجموعة المقاربات ذات السياقات المتعددة الميادين أثناء مباشرة العملية التعليمية. نزعّت أيّ مقارنة تعليمية من وجهة نظرٍ معيّنة إلى تسهيل مهام المدرّس بوضع تحت تصرفه منظومة من الأدوات الإجرائية النظرية والعملية ليتيسر التواصل المعرفي مع المتعلم،

ولكي يبلغ هذا الأخير مبلغا متقدما في مضمار التحكم في اللغة التي هو بصدد تعلمها. وعليه، فالعناصر الأساسية المفروض توافرها في أي عملية تعليمية هي :

* المدرّس وهو العنصر المنوطة به مهمة تعليم جمهور معين من المتعلمين.

* المتعلم وهو العنصر الذي يبحث عن اكتساب معارف جديدة لاستثمارها لاحقا، مثل التّخاطب بلغة أجنبية.

* مادة التّعليم وهو الموضوع التّعليمي الذي يجمع بين المدرّس والمتعلم من أجل بلوغ مراحل متقدمة في تحصيله و الإحاطة به، مثل وصفنا لمادة اللغة العربية كمادة تعليم لغير أهلها.

* منهجية التّعليم وهي الطريقة أو جملة الطرائق المتشابهة التي يسلكها المدرّس للسماح للمتعلم بتطوير مكتسباته المعرفية حتى تسهل العملية التحصيلية، وتبلغ أهدافها.

2.3. المنهجية التّواصلية: ليست هناك صفات جاهزة وسحرية لتطبق بشكل آلي بخصوص التعليميّة بصفة عامّة، وبتعليميّة لغة أجنبية بصفة خاصة، حتى تتذلل بفضلها مهمة المدرّس، لذلك نلفي تعددا في المقاربات البيداغوجية وتلك التي تولي عناية بالعملية التعليميّة، ففي هذا المجال يوجد تراكم معرفي وتنظيري هائلين يُنمّان عن مدى خصوبة مادة البحث، و عن تطوّر متجدّد في التفكير العلمي في سعيه الحثيث للاستفادة من النظريات اللسانية والمعرفية والنفسية والتربوية وكذا التحولات التقانية لإثراء حقل التعليميّة. صحيح أنّ استنباط المقاربات ضروريّ لمُدِّد العون للمدرّس، لتوجيهه كي يؤدي رسالته على أكمل وجه، لكن لا يخفى علينا أنّ تحصيل المعارف والرققيّ بالمهارات أثناء اكتساب اللغة هو جهد متواصل على المدى البعيد قوامه المتعلم وما يبذله من طاقة فردية في سبيل بلوغ تمرس مستقل يقوده لعتبة الاعتماد على الذات، ومن ثمة إلى درجة الإتقان والتحكّم في مستويات اللغة فهما وتواصل بها.

بعد تطوّر نظريات التعليميّة استقرّ الرّأي في عموم أوروبا وأمريكا وروسيا على المقاربة التّواصلية بتحديد "مستوى عتبة" : (Niveau Seuil) سنة 1975 والتي تخلف تطبيقها في المناهج الدراسية حتى الثمانينيات والتسعينيات لبلدان مثل روسيا، وفي هذه المقاربة "لم يعد مطلوبا إتقان اللغة الهدف بفصاحة تامة بل الوصول إلى نوع من الجاهزية في التّواصل في بلد

أجنيّ بفضل مكتسبات معرفيّة كافية¹³ وحتّى تموقع المدرّس في إدارة العمليّة التعليميّة تغيّر، "فقد أصبح قائد جوقٍ يُقلّص من تدخلاته الكلاميّة مشجّعاً مشاركة شفويّة عفويّة للمتعلّمين"¹⁴. فهذه المقاربة شاملة تسعى إلى تعزيز التّواصل باستخدام الألعاب، العمل الثنائي لخلق أجواء تعليميّة تمنح المتعلّم مجالاً رحباً للتحرّر في مناخ تسوده الثقة والتبادل التّواصليّ من دون عقد نقص. فما عاد يهمّ الإنجاز المثاليّ للنحو وحسن الصياغة، بل أصبح "يُفضّل تبليغ وفهم تعبير في سياق استعمالٍ حقيقيّ"¹⁵.

وقد حاولت المنهجية التواصلية إرساء تغيير جذري وإحداث ثورة في طرق التعليمية، من خلال تبديل النظرة التقليدية لدور المتعلّم الذي كان إلى مدى بعيد عنصراً هامشياً، وغير فاعل في حين أنّه هو المعني بالأمر في كل مراحل العملية التعليمية، وقد أصبح حيّز هاما في المقاربة التواصلية، إذ "يركز علماء التربية والنفس على ضرورة جعل المتعلم محورا في العملية التعليمية وهدفا لها"¹⁶. فقد نتجت المقاربات التقليدية لفترة طويلة إلى الحشو الجاف والممل، و الاسترسال في دروس النحو المعقدة، وفي الانكباب على تطوير الأداء الإنتاجي للمستوى اللغوي المكتوب، حتى أنّ المستوى الشفهي كان عبارة عن مستوى كتابي منطوق، أمّا المقاربة التواصلية راحت تفسح المجال للممارسة الشفهية للمتعلّم، مانحة الأولوية للإنجاز الفعلي للكلام في سياقات حقيقية متداولة، وبالاعتماد كذلك على التفاعلية في التحدّث لخلق دينامية في العملية التعليمية، كما أنّ فكرة التقييم أصبحت تأخذ في الحسبان الفوارق في الاكتساب، وفي الأداء بين متعلم وآخر؛ أي ليونة في التعليم للوصول بمجموعة المتعلمين إلى مستوى متقارب. لقد تداركت المقاربة التواصلية النقائص التي اكتنفت تطبيقها، وتلاها "جيل ثاني للمقاربة التواصلية رأى النور في سنوات التسعينيات"¹⁷، إذ أصبح نشاط المتعلّم يُشكل حلقة جوهرية في تحقيق مآرب تعليميّة اللغة، بتحديد جملة من الكفاءات والسعي للارتقاء بها نحو الأحسن، وعندما نتحدث عن الكفاءات، نعني بها الكفاءات الثلاثة في تعليميّة اللغات أي :

الكفاءة اللّغويّة، الكفاءة الاجتماعيّة/الثقافيّة، الكفاءة البراغماتيّة؛ فأما الكفاءة اللّغويّة فهي تدور حول تعليميّة مستويات اللّغة المعروفة من نحو، ونطق، ومفردات، إلخ. ويُقصد بالكفاءة

الاجتماعية/الثقافية أن يتوخى التعليم ربط المتعلم بالحيث الخارجي، بالبيئة والوسط الإنساني، أما الكفاءة البراغمايتية فهي التي تعطي المسوّغ للعملية التعليمية، أي أن تُصبح طريقة التعليم المنتهجة ذات معنى وهدف. ولقد حدد الإطار الأوروبي المشترك المرجع لتعليم اللغات نشاطات ينبغي للمدرس أن يُراعيها أثناء العملية التعليمية وتتمحور حول :

* فهم المنطوق

* فهم المكتوب

* التعبير الشفهي

* التحرير الكتابي

ولقد أضيفت كفاءة أخرى تسمى التعبير الشفهي التفاعلي¹⁸. ويبقى الاتكاء على التعليمية بالكفاءات طريقة رائجة التطبيق خاصة في الدول الغربية. إذ تم تحديد مستويات ستة ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تعليمية اللغات وهذه المستويات هي¹⁹: (أ.1 مبتدئ، أ.2 وسيط، ب.1 مستوى عتبة، ب.2 متقدم، س.1 مستقل، س.2 مُتقن). واللافت للنظر أن الجامعات الفرنسية تسعى لتطبيق ما أُتفق عليه أوروبا في تعليمية اللغات الأجنبية، والعربية واحدة من اللغات الحية التي تُدرس لغير الناطقين بها وفق اتجاهات المقاربة التواصلية بغية تطوير مهارات المتعلم. بعد هذه اللحمة المُقتضبة عن المقاربة التواصلية، سنتطرق فيما يلي لأبرز الصعوبات الموضوعية التي تقف حجر عثرة أمام متعلم العربية من حيث كونها لغة أجنبية.

4. الصعوبات الموضوعية لتعليمية العربية لغير الناطقين بها: مهما كان لون المقاربة التعليمية المنتهجة في تعليمية لغة ما، فإنّ المتعلم يصادف صعوبات شتى أثناء دراستها بوصفها لغة أجنبية، تماما مثلما يتخبط المتعلم العربي في مشكلات لما يَهُمُّ بتعلم لغة ثانية. وبالنسبة للعربية كلغة أجنبية، فمتعلمها يلقى صعوبات أثناء طلبها، فهناك عوائق تتصل ببعض المستويات اللسانية للعربية، وأخرى بواقع استعمالها في الحياة اليومية.

1.4. الصعوبات الصوتية: إنّ أبرز ما يعيق متعلمي اللغات الأجنبية عادة، هو الجانب الصوتي للغة، وأحيانا سرعان ما يدب الإحباط نفس المتعلم، بسبب عسر حاد في نطق

الكلمات، فيتخلى عن فكرة تعلم اللغة الأجنبية نهائياً. فكما نعلم لكل لغة جهازها الصوتي الخاص، وحروفها المميّزة الناقلة لإنجازها الكلامي، وطريقة نطق يتفرد بها منتسبوها عن غيرهم؛ إذ إنّ الجهاز الصوتي لا يتشابه بين اللغات، وهو ميسم يُضفي على كل لسان موسيقى متميّزة. وهذا التباين يُلقي بظلاله على طريقة نطق الكلمات والجُمْل في اللغة الأجنبية، فقد يلفظها المتكلم بلكنةٍ أو يعجز أحيانا عن نطقها بلسان سليم. فالأداء الصوتي يتعسر لغير الناطقين بالعربية عندما تحتوي الكلمة على حروف مثل (الثاء، والحاء، والذال، والضاد، والطاء، ، والعين والغين، والقاف، والهاء). فعلى سبيل المثال، قد ينطق المتعلم (قَمْ و كَمْ) على منوال واحد.

كما أنّ اللغة العربية تتميز بالتشكيل الصوتي، فطريقة النطق تتحدد مسبقاً. يمكن تواجد الكلمة في الجملة، أي أنّ الوظيفة الدلالية للكلمة ووظيفتها النحويّة تحسمان في معالم تشكيلها الصوتي، وبالتالي في نطقها وهذا ما قد يسبب شيئا من الصعوبة لغير الناطق بالعربية، "ففي حين أنّه في الحروف اللاتينية، نستطيع قراءة الكلمات حتى ولو لم نفهمها، فإنّ هذه الإمكانية غير متاحة في الكتابة العربية [...] فمن الصعب قراءة كلمة بالعربية إذا لم نعرفها مسبقاً أو لم ندرك معناها"²⁰. ليس العائق الصوتي ما يخلق صعوبات لمتعلم العربية، فهناك أيضاً واقع استعمال اللغة في المجتمع، وهذا ما سنراه في خاصيّة الازدواجية اللغويّة.

2.4. الازدواجية اللغويّة : ما يميّز العالم العربيّ هو تجاوز مستويين للغة العربيّة²¹، وهما الاستعمال اللّغويّ الرّسميّ الذي يطغى عليه التّواصل بالعربيّة الفصحى، والاستعمال اليوميّ الذي يميّزه توظيف اللّهجة المحليّة، وسُمّيت هذه الحالة القائمة في مجتمع لغوي واحد بالازدواجية اللّغويّة (diglossie)، ولقد ورد تعريفها في القاموس الفرنسيّ بأنّها "حالة لسانيّة لجماعة إنسانيّة تمارس لغتين أو نوعين ينتميان إلى لغة واحدة لكلّ واحدة مقامها ووظائف مختلفة"²²، حتّى وإن كان هذا التقسيم اختزالياً للحالة العربية، ذلك أنّ هناك من يرى بتطور مستوى ثالث وهو اللغة الوسيطة، فإنّ ما يهمنا في سياق حديثنا أنّ المتعلم الأجنبيّ أو العربيّ غير الناطق للعربية يلفى بونا بين اللّغة التي هو عاكف على تعلّمها، وبين المحكيّات المنتشرة في

الوطن العربيّ. وهناك من يفرّق بين الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة (bilinguisme)، المصطلح الأوّل يخصّ مستويين للغة واحدة، أمّا المصطلح الثاني فيخصّ تواجدا للغتين في منطقة واحدة، وأغلب البلدان العربية توجد فيها لغة ثانية رديفة، أو مجموعة من الأقليات اللغوية حتى وإن كانت "لا تصل نسبتها إلى أكثر من % 10"²³، ومعلوم أن العالم العربيّ تتعايش فيه لغات أخرى إلى جانب العربية مثل الكردية، الأرمينية والأمازيغية²⁴.

إنّ التّعّدّد اللّهجاتيّ في أرجاء الوطن العربيّ، يُشكّل نوعا ما عائقا أمام متعلّم اللّغة العربيّة خاصّة بالنسبة لمن ليس ناطقا بها. وكما هو معلوم فمن النّاحية العمليّة، يُتيح التّحدّث في المجتمعات بلسانها للمتعلّم ممارسة لغويّة حيّة وحيوية ومتكرّرة، بحيث تنمّي فيه القدرة على التّواصل والتّفاهم، فما عدا الاستعمال الفعليّ للعربيّة في الأطر الرّسميّة والأكاديميّة من صحف، وقنوات تلفزيونية وخطابات سياسية ودروس مدرسية وجامعية، نرى أنّ المتعلّم الأجنبيّ يصعب عليه إيجاد ذلك الاحتكاك الذي يكسبه ممارسة يوميّة حقيقيّة، واستخداما متواصلما لما هو بصدد تعلمه في درس اللغة العربية.

توجد في العالم العربيّ فسيفساء من اللهجات العربية، يمكن تقسيمها في مجموعتين كبيرتين هما مجموعة اللهجات المشرقية ومجموعة اللهجات المغربية، ولكل تفرّيع لهجاتيّ من هذا التقسيم "خصائصه المتميّزة على المستويين الصوتي و المعجمي"²⁵. فإذا كانت هذه عيّنة من الصعوبات الموضوعية التي تعترض تعليميّة العربية، فما دور المدرس، وما هو الموقف الإيجابي الذي ينبغي اقتفاؤه لتشجيع المتعلم غير الناطق بالعربيّة ؟

5. دور المدرس الإيجابي في العمليّة التعليميّة: أمام الصعوبات الموضوعيّة القبلية التي تعترض طريق المتعلم غير الناطق بالعربية، والتي تقدم ذكرها، قد يقف المدرّس وقفة حائر إزاء الموقف الإيجابي الذي يُستحسن تبنيّه. فتمهيد السبيل للمتعلّم يعدّ ضروريا بتهيئته نفسيا، وذلك بالتأكيد على إمكانية تجاوز كل العقبات إذا ما احترم مبدأ التدرج في التحصيل المعرفي، دون تسرع أو محاولة للقفز على المراحل الأساسيّة أثناء سيرورة العملية التعليمية، تفاديا للتشتت والإحباط. فلا نجاح من دون حافز شخصي يدفع المتعلم إلى تجاوز العقبات و مضاعفة التمرن،

فعندما يلقى متعة في تعلّم لغة أجنبية، تحصلُ له إثارة إيجابية، إذ لولا العقبات لما كان هناك تحدي وعناد لتخطّي الصعوبات المتعددة الجوانب خلال المسيرة التعليميّة، و ينبغي أن نوضح أنّ المتعلم هو الطالب بتحيين الحافز لأنّه أساس النجاح، أمّا دور المدرّس فهو تكميلي من ناحية إيقاد شعلة الحافز لدى المتعلم²⁶. لا مناص للمدرّس من توظيف حزمة من الإستراتيجيات المختلفة بغية اجتذاب ميل المتعلم وشحن ذائقته للمُضي بثبات نحو تحصيل فعّال وفعلي. إنّ نجاعة أيّ منهجية تعليميّة لا تتبدّى إلا من خلال الأثر الملموس الذي ينعكس إيجاباً في تحسّين مستوى المتعلم. ومن هنا يحق لنا أن نتساءل عن أهمّ التقنيات التي تنتهجها المراجع التعليميّة للغة العربية لغير الناطقين بها. فهذه المراجع يعتمد عليها المدرس والمتعلم معا.

6. تقنيّات متّبعة في المراجع التعليميّة : تمثل مراجع تعليميّة اللغات أدوات مساعدة لطرفي العمليّة التعليميّة على حد سواء أيّ المدرس أم المتعلم. فالعمليّة التعليميّة تركز على نوعية المراجع، من حيث المضمون التعليمي، وطريقة المعالجة، والأهداف المرجوة. وما يُلاحظ على هذا النوع من المراجع التي تعنى بالعربية أنّها تحاول تحقيق طموحات المقاربة التواصلية في تعليميّة العربيّة لغير الناطقين بها خاصة للجمهور الفرنسي، وذلك بالإلمام بالكفاءات التي أشرنا إليها سابقاً، زيادة على تنوع التمارين لتشمل النشاطات الأساسية في تعليمية اللغة من فهم للمكتوب، وإنتاج شفوي، وإنتاج تحريري الخ، بيد أنّها لا تتوجه إلى كل مستوى تعليمي على حدى؛ بل نلفاها تخاطب كل المتعلمين؛ أيّ أنّها اختزلت الفوارق في المستوى بين المتعلمين من مبتدئ، وسيط، متقدم، مستوى عتبة الخ، وإجمالاً نجدتها تنطوي على خصائص وتقنيّات مشتركة، نلخصها فيما يلي من نقاط.

تقديم نماذج من الاستعمال اللّغويّ الأكثر شيوعاً: من بين القواسم المشتركة بين مراجع تعليميّة اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، هو محاولتها تقديم نماذج من المستويات اللغوية الأكثر تداولاً من ناحية الرصيد المعجمي، والعبارات العادية والاصطلاحية، وكذا جُمَل تعبير عن متطلبات الحياة اليومية، أيّ أنّها تزجي سياقات تربط بين تحقيق الكفاءة اللغوية والكفاءة الاجتماعية/الثقافية. فنقرأ مثلاً في مرجع العربية الفصحى لنجم الدين خلف الله في تقديمه

لمنهجيته وللأهداف الأساسية المتوخاة أنها تتمثل في: " تقديم البنى التركيبية والأساليب و التعابير كما هي عليه في الاستعمال والألفاظ الأكثر تداولاً في الحياة اليومية [...] بغية تمكين المتعلم من اكتساب العناصر الأساسية التي تقوده للمشاركة في محادثة متواصلة... "27. ويتجلى تقديم النماذج اللغوية المأخوذة من الاستعمال المتداول في توظيف السياقات المدونة في كتب أدبية، ثقافية أو صحافية، ففي مرجع العربية المعاصرة لليك ويلي دوهوفلز (Luc-Willy Deheuvels) يقول بخصوص انتقائه للنصوص: "إنّ عدداً كبيراً من النصوص قد أُستوحيت وتمّ انتقاؤها من مقتطفات هادفة من الروايات والأقاصيص ونصوص المسرح ومن الدروس التاريخية ومن مقالات صحفية، ومن رسائل شخصيات مشهورة، ونصوص أخرى عُرضت بفصّها وفصيصها ولاسيما الشعرية منها"28.

2.6. الاستعانة باللغة الأم في الشرح: في حالة تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، ليس من الحكمة التغاضي عن الاختلافات القائمة بينها وبين لغة المتعلم الأم التي قد تكون الفرنسية مثلاً "فورايا هما لغتان متباعدتان عن بعضهما البعض، فلا أصل مشترك بينهما، ولا تشابه، ولا تراث أولي تتقاسمانه"29. وهذه التباينات اللغوية والمرجعية تلقي بضلالها على مجرى تعليمية اللغة. إذ يستحيل الاعتماد الحصري على اللغة العربية أثناء الشرح والتعليم. ففهم المتعلم يكون قاصراً وقد لا يقوى استيعاب الكثير من الدروس والقواعد إذا ما انحصرت كلّها بالعربية.

تتطلب تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها إذن ليونة في التواصل مع المتعلم، بأخذ كلّ من مستوى الدارس في الحسبان، وكذا مدى استيعابه للمعلومات المقدمة، وحدود قابلية مداركه الذهنية للتطور مستقبلاً. إنّ تنوع أساليب التعليمية جدير باستمالة المتعلم، وذلك بشحذ همته ودفعه للانتباه والتركيز بصفة مستمرة؛ فينبغي طرد الملل الذي من شأنه أن يُعقد من العملية التعليمية، وأن يثبط العزيمة. وما قد ينجم عن ذلك من شعور بتراكم الصعوبات وبتعقيد المعلومات. لذا فعامل التدرج ضروري حتى يقتدر المدرس على دفع المتعلمين إلى شد فضولهم، وزيادة درجة اهتمامهم ومواصلة تعلقهم باللغة العربية، ولن يتأتى ذلك دون مراعاة عامل في غاية من الأهمية طيلة المرحلة التعليمية، ونقصد به عامل التدرج. فالطالب المتبدئ يكون في

أمس الحاجة إلى كثير من الشرح، وإلى اعتماد مزمّن على مساعدة المدرّس. "فما يلاحظه المتعلم سيحلله وفقا للغته ولثقافته الأصليتين أو بالنظر لمعايير أخرى"³⁰. وهذه المساعدة المنتظرة من المدرس قد تتبلور في شكل تقديم الشرح بالفرنسية، أي لغة أم المتعلم، لكي تتضح له الرؤية وتسهل المعلومة، فلقد وجدنا أنّ نجم الدين خلف الله في مرجعه التعليمي يستعين بالفرنسية في شرح المفردات العربية، خاصة عندما تتقارب في طريقة الكتابة و تختلف في الشكل، فهو يورد المثالين التاليين³¹ :

"جُمَلُ" jumul qui signifie : phrases

Et "جَمَلٌ" qui signifie : chameau

وأیضا لما تقتضي قاعدة عربية خاصة، تختلف عما هو الحال عليه في لغة المتعلم، فالإفهام بالفرنسية قد يكون ذا معنى تعليمي بالغ، ففي العربية على سبيل المثال يُفرّق بين المُثْنَى والجمع، ومثل هذه المعلومة تستدعي شرحا للمتعلّم الفرنسي أو الفرنكوفوني، فبهذا الصدد يورد نجم الدين خلف الله هذا الشرح³² :

« L'arabe fait la distinction entre le duel et le pluriel. Le pluriel désigne une paire de personne ou deux choses. Le pluriel correspond à un nombre plus de deux jusqu'à l'infini ».

3.6. اللجوء إلى الترجمة: يلجأ عادة مدرس اللغة الأجنبية إلى الاعتماد على الترجمة، لتوصيل معلومات معيّنة قد يتعذر فهمها باللغة العربية وحدها، كما أنّ واضع المراجع التعليمية ينتهج الطريقة نفسها حتى يحصل نوع من التقابل المعرفي بالنسبة للمتعلّم. فالعملية التّرجمّية ترمي إلى إيصال نصوص أجنبية أو مقتطفات منها إلى لغة أخرى؛ أي أنّ غايتها تكمن في مساعدة القارئ في التعرّف على سياقات نصيّة لم تُدوّن بلغته الأم، وبهذا الوصف فمفهوم الترجمة هنا هو النتاج النهائي، بمعنى أنّ المتلقّي يسعه الشروع في تحاور مباشر مع النصّ المنقول لأنّه حصل له استتباب في لغة الوصول. أيّ عندما يُقدّم النص المترجم بلغة الوصول بدون إيراد للنصّ الأصليّ الذي يُفترض أنّه في غير متناول المتلقّي كونه يجهل اللغة الأصل بالكلية، أو كونه يلقى عسرا باثنا في الأخذ بتلايبيها. أمّا في تعليميّة اللغات، فكثيرا ما تكون الترجمة رهانا يُتكأ عليه

إبان النشاط التعليمي لتحقيق أهداف بيداغوجية، والتعويل على الإجراء الترجمي في هذا السياق يُعدّ وسيلة ذات قصديّة تعليميّة محضّة، يلتجئ إليها المدرّس لتبديد الغموض الذي من شأنه أن يكتنف الأداء التعليمي. والحالة هذه فيمكن التوصيف بأنّ "الترجمة هي أيضا محطة لتوليد التراكم المعرفي"³³، فالجمهور المتكوّن من غير الناطقين باللّغة العربيّة يبحث كذلك على رسم مقابلات ذهنيّة بين اللّغة الأجنبيّة (العربيّة) ولغته الأمّ. وفي تعليميّة العربيّة يمكن التّعويل على تمارين تقتضي ترجمة مفردات أو عبارات من وإلى العربيّة، وقد تكون التّمارين أكثر سهولة، وذلك بتقديم المقابلات اللفظيّة بين العربيّة والفرنسيّة ثمّ طلب كتابة أسئلة وردود فرنسيّة مُترجمّة لنظيراتها العربيّة، وما على المتعلم سوى الاتكاء على جدول المقابلات اللفظيّة في نشاطه التعليمي، فنجم الدين خلف الله يلتجأ إلى هذه التقنيّة، ونسوق هنا مثالا توضيحيا³⁴:

أين نحن؟.....	Nous	نحن
نحن في اليمن	bureau	مكتب
	dans, en	في
	Où	أين
	Le Yémen	اليمن

جدول يوضح كيفية الاستعانة بالترجمة في تعليميّة العربيّة (مجتزأ من ص 24) ببعض التصرف. فسواء تعلّقت الترجمة بالمستوى المعجمي، أي من ناحية المفردات، أم بالمستوى السّياقيّ أي من ناحية التعابير والجمل؛ فإنّ الفعل الترجمي هو أداة للتوضيح التعليمي حتى يتم استيعاب المحتوى البيداغوجي بشكل جيّد، ذلك أنّ المدرّس يعرض شفويا أو كتابيا المفردات أو السياقات بين اللغتين حتى تجلّو الرؤية، ويتيسر الفهم للمتعلّم. وعليه، "فالترجمة التعليمية تمرين يندرج في إطار تعليم اللغات الأجنبية وإتقانها، وإنه لمن الشائع اليوم تعلم لغة أجنبية من خلال اللغة الأم والتقابل معها"³⁵. في هذا السمت، يتبين أنّ الترجمة وسيلة يتمرن عليها متعلمو اللغة الأجنبية لتقوية كفاءاتهم ولتحسين مستوياتهم، وهي ممارسة تُستعمل أثناء تعليمية اللغات لما لها

من محاسن إيجابية، ومن أثر فعّال في ترسيخ المقابلات اللفظية في ذهن المتعلّم الذي يخطو خطواته الأولى في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية.

4.6. التمثيل الصوتي بالحروف اللاتينية : يحتاج المدرّس أحيانا إلى تبني نظام كتابي، يقوم على تحرير المفردات أو السياقات العربية بالحرف اللاتيني، على أن يكون التمثيل المتبع للحروف العربية وما يناظرها في الفرنسية أو في لغة أخرى مُمنهجا ودقيقا. يروم هذا الإجراء التعليمي لتيسير القراءة ولتمييز مختلف المقاطع الصوتية حتى يتم نُطقها بشكل سليم، وكما هو معلوم؛ فالمتعلم غير الناطق للعربية في السياق الغربي هو متعود على نظام الكتابة بالحرف اللاتيني، وبالتالي قد يكون اقتراض هذا النمط من الكتابة مرحلة أولية أو لِنقُل انتقالية كي يتمكن فيما بعد من التحكم في قراء وتدوين الحروف العربية بالخط العربي. ولقد اهتمدى مرجع لاروس التعليمي المخصّص لغير الناطقين بالعربية الموسوم **كتابة وقراءة العربية** إلى استعمال طريقة رسم المفردات العربية بالحرف اللاتيني، مضيفا إليها الكلمة بحرف الطباعة وبالحرف المرسوم باليد كما هو موضّح في الجدول التالي³⁶:

nom	اسم	شكل خطي	شكل مطبوع	نطق	ترجمة traduction
		Forme manuscrite	Forme imprimée	prononciation	
ألمانيا	ألمانيا			ʿalmānyā	Allemagne
اليابان	اليابان			al-yābān	Japon
ضرورة	ضرورة			ḍarūra	Nécessité
رئيس	رئيس			raʿīs	Président
ابتداء	ابتداء			ʿibtidā	Commencement

عيّنة نموذجية توضح أشكال كتابة المفردة العربية (ص: 50/49 بتصرف)

كما يقدم المرجع السالف الذكر تمارينا لتحسين النطق والكتابة في الآن ذاته، أي يحاول المتعلم قراءة الكلمة العربية بالحرف اللاتيني، ثم يقوم بتدوينها كما هو مبين في التمرين الآتي³⁷:

Ecrivez les mots qui suivent :

a. munāsib.....

b. ʿ intihābī.....

c. muqarrirīn.....

d. ʿummāl.....

e. tandīm

والمفردات السالفة هي كتابة للكلمات التالية: مناسب، انتخاب، مقررين، عمال، تنظيم.
كما أنه يلجأ أيضا إلى قلب صيغة التمرين بحيث تُعطى لمستعمل المرجع الكلمات بالعريية، ثم يحاول كتابتها بالحروف اللاتينية.

وهذا الإجراء التعليمي، هو في حقيقة الأمر تكميلي وإضافي وليس محوريا في العملية التعليمية. وتجدر الإشارة أن هذا النوع من الكتابة يشهد رواجاً حتى في البلاد العربية خاصة على مستوى التعاليق في شبكات التواصل الاجتماعي، وأثناء كتابة الرسائل القصيرة وعند المشاركة الخطية في المدونات التفاعلية، وهي في هذا السياق الخاص تعويض لعدم تزود لوحة المفاتيح بالحروف العربية، سواء على مستوى الحاسوب أم الهاتف.

5.6. إدراج المحكيات العربية في سياق التدريس: تعاملنا مع واقع الازدواج اللغوي في الوطن العربي؛ فإن بعض المقررات التعليمية الرسمية الموجهة خصيصاً لتعلمي الابتدائي في المدارس الفرنسية، تقدم جوانباً من المحكيات العربية جنباً إلى جنب مع مستوى العربية الفصحى. وتشمل بالتحديد بعض الأمثال الشعبية وعبارات التخاطب اليومي العامة المستعملة في بلدان المشرق، وتلك الخاصة بالبلدان المغاربية³⁸.

6.6. الأدوات السمعية البصرية: تعول الكثير من المراجع التعليمية على الوسائل السمعية البصرية، مثل الأشرطة المضغوطة المصاحبة لمتن الكتاب التعليمي، حتى يتسنى للمتعلم الاعتياد على سماع النصوص، والاهتداء لطريقة النطق النموذجية، وبالتالي تطوير وتحسين الجانب الصوتي والشفهي، فكما يوضح ليك دوهولز، الذي أورد النص التعليمي أقراصاً مضغوطة، يمكن للمستعمل أن "يستعين بالأقراص المضغوطة وأن يتمرن على التكرار والقراءة متكناً على تصويبات الوثيقة السمعية"³⁹.

فالنص المكتوب، يمكن سماعه، وتوضح للمتعلم ليس فقط كيفية القراءة، بل أيضا نوع المقاطع النصية وسياقاتها وبالتالي أموزج نطقها، وحتى يميّز فضلا عن ذلك " جهة تنعيم الكلام أو الأصوات"⁴⁰. كما أنّ بعض الأقسام الجامعية الخاصة بالعربية تعرض أفلاما مرئية ومحادثات قصيرة وأشرطة ووثائقية عن الثقافة والحضارة والتاريخ لإذكاء فضول المتعلم، وحتى يحصل له الفهم بالاستعانة بالمشاهد التي يراها؛ لأنها تمنحه سياقاً حياً ومتحركاً، كما تحرص الأقسام المتخصصة للمتعلمين المبتدئين على أن يقوم الطلبة غير الناطقين بالعربية بتسجيل أصواتهم ذاتياً في مخبر معدة لهذا الغرض، كي يتسنى لهم إجراء تقييم بأنفسهم، وتتبع مدى تطوّرهم في الإنتاج الشفهي.

7. تقييم تعليمية العربية لغير الناطقين بها في السياق الفرنسي : لسنا من خلال هذه الوقفة التقييمية بصدد منح علامة ضعيفة أو أخرى جيدة لمجال تعليمية العربية في الواقع الفرنسي، فعلى أولاً أن نشير إلى دور الأساتذة والباحثين في الرقيّ بالدراسات العربية وتلك التي تعنى بالثقافة والحضارة العربية الإسلامية، كما أنّ المدارس الخاصة والمراكز الثقافية تجتهد في تعميم تعليمية العربية وإتاحتها لجمهور واسع. لكن واقع تعليمية العربية تشوبه بعض النقائص، وهناك عوامل تعترض تطورها وانتشارها وتمس إطار تعليميتها. فمثلاً من خلال ملاحظتنا للطلبة الجامعيين الفرنسيين الذي يقضون تربصاً في إحدى الدول العربية لتحسين مستواهم العام، وجدنا أنّهم يتأثرون بلهجة البلد الذي قضوا تكويناً في إحدى جامعاته. وأنّ تعاملهم مع العربية الفصيحة كان ضيقاً وأنّ مستوى تطوّرهم التحصيلي لم يكن بالشكل المرجوّ.

ينبغي أن نقرّ بتنازل السلطات الرسمية الفرنسية⁴¹ شيئاً فشيئاً عن تعليم اللغة العربية على الرغم من اهتمام مختلف الفئات العمرية باللغات بصفة عامة، فالوزارة الوصية على التعليم تقوم بتقليص الناجحين في مسابقات الأساتذة للغة العربية، وفي بعض السنوات تلغي المسابقة نهائياً، وهناك نزعة لعدم توفير الأقسام الضرورية لاستقطاب الراغبين في تعلم العربية في المدارس والثانويات، في حين أنّ المدارس الخاصة تنتشر بسرعة وتجتذب جمهوراً عريضاً.

ما يميّز اللغة العربية هو أنها من اللغات العريقة والعالمية القليلة التي لا تتوفر على مؤسسات أو معاهد ذات صيت عالمي، تضطلع بتعليميتها لكلّ الفئات العمرية كما هو عليه الحال بالنسبة لمعهد سرفانتس الذي تدرس فيه الإسبانية في كلّ أنحاء العالم، أو معهد غوته الذي تُدرس فيه الألمانية أو المراكز الثقافية الفرنسية التي تنتشر في كل بقاع العالم. وهذا نقص محيّر للعربيّة ويطرح الكثير من التساؤلات.

وغير خافِ البتّة درجة السمعة السيئة التي تحضى بها الجمعيات والمراكز الثقافية الخاصة بتعليمية العربية، واتهامها بنشر التطرف والطائفية، وصعوبة مراقبة أنشطتها ومحدودية مستوى المكوّنين فيها. كما يُلام عليها اختزال و ربط تعليميّة العربية بالاقتصار على الجوانب الدينية، بدل تعليم تجلّيات اللغة في الأدب والشعر والثقافة العربية بصفة عامة.

نلاحظ أيضا أنّ مراجع تعليمية العربية لم تخرج بعدُ من مظلة المعارف الشمولية، أي أنّها تعالج في الآن نفسه قواعد النحو، والتصريف، وتحليل النصوص، وتعليم الكتابة، وتقديم التمارين، والترجمة، فقليلٌ هي المراجع التي تطرق كل حقل تعليمي على حدى لغير الناطقين بالعربية بمختلف مستوياتهم. وقليلة هي المراجع المختصة في نشاط تعليمي واحد، ويمكن أن نذكر جداول التصريف على طريقة بيشرال (Becsherelle) الفرنسية من وضع سام عمّار وجوزاف ديشي⁴² وهو مؤلف يعنى فقط بتصريف 10.000 فعلا في مئة و سبعة وعشرين جدولا. كما أنّ مراجعا قليلة تعتمد على الصور والرسومات المكثفة، مثلما قام به طاهر خلف الله في دروس في العربيّة⁴³ أين استعمل طريقة الشرائط المرسومة (bande dessinée)، ولا يخفى لِمَا لهذا الصنف من الكتب من رواج في العالم الغربي، إذ إنّها تشهد مقروئية وانتشارا واسعين. وبالتالي فاتخاذ الشرائط المرسومة في تعليمية العربية لغير الناطقين بها هو اختيار طريف وذكي في الآن ذاته. فمرجع طاهر خلف الله السالف الذكر مخصص للقراءة ولفهم النصوص، وهو موجه إذن لمتلقي في مستوى القراءة، بالاتكاء على توالي الرسومات، المتناولة لموضوعات قريبة من اهتمام المتعلم نفسه مثل الهجرة، تعلم العربية، قضاء العطل في البلدان المغاربية، ومواضيع أخرى عن حياة وتقاليد العرب.

الخاتمة:

من خلال فحصنا لواقع تعليمية العربية، اتضح أنّ هناك تقاليدا عريقة في فرنسا بخصوص الاهتمام باللغة العربية بوصفها وسيلة للتخاطب من جهة، وبوصفها حاملة وناقلة لإراث معرفي وحضاري غنيين من جهة أخرى. فللغة العربية مكانة مُحترمة في كل مراحل التعليم الخاص أو العام، وهناك فئات عريضة تُقبل على تعلمها بحيث تدفعها في ذلك أسباب مختلفة نحصرها باختصار فيما يلي: هناك أسباب نفسية/اجتماعية مؤداها شعور فرنسيين المولد بالهجر من حيث الانتماء العرقي إلى المجموعة العربية دون إتقان اللغة العربية. كما للحافز الديني دور كبير في حث غير الناطقين بالعربية لتعلمها بغية قراءة النصوص الدينية المؤسسة للإسلام، وكذا لممارسة الشعائر الدينية باللغة العربية. وهناك فئات تولى اهتماما بالشرق وثقافته وبحضارته، وهي على قلتها غالبا ما تتبحر في دراسات متعمقة في التراث العربي الإسلامي، ولا يفوتنا أن ننسى الأسباب العملية التي تقود لتعلم العربية، وبخاصة في مدارس العلوم السياسية و تلك التي تكوّن الدبلوماسيين.

فيما يخص أساليب تعليمية العربية في السياق الفرنسي، تبين لنا أنّ مختلف أقسام تدريسها سواء في المؤسسات التربوية أم في الجامعات تسعى جاهدا لتبسيط المعلومات ولتقديم نماذج من العربية المعاصرة، وهذا ما تتوخاه أهداف وبرامج المراجع التعليمية. لكننا رأينا كيف أنّ المصنفات التعليمية لا تحدد بدقة الجمهور المستهدف وفق المستويات الستة للإطار الأوربي المشترك المرجع للغات، فواضعو هذه المراجع ينظرون إلى المتعلمين ككتلة واحدة تحت توصيف عام وهو مستعمل مبتدئ، كما أنّها لا تلتزم بكفاءة واحدة في المرجع الواحد، بل نلّفى مزجا للدروس والتمارين المعالجة للكفاءة اللغوية، والكفاءة الاجتماعية/الثقافية والكفاءة البراغمية، وصفوة القول فالمراجع الموجودة في المكتبات والأسواق لم تقترح برامجا تماشى وكل مستوى تعليمي، بل جاءت مضامينها عامة وشاملة. وهذا بخلاف المدارس والجامعات الفرنسية التي تخضع فيها تعليمية العربية للمستويات الستة المبينة في المقاربة التواصلية أي من أول مرحلة مبتدئ إلى آخرها متقن.

بالنظر إلى الصعوبات الموضوعية التي يواجهها كلٌّ من المتعلم والمدرّس، توفر المراجع التعليمية بعض الحلول والتقنيات العملية لتسهيل تعليمية العربية لغير الناطقين بها، وهي أساليب متنوعة مثل الاستعانة بالترجمة بوصفها وسيلة، الشرح باللغة الأم، التمثيل الصوتي للألفاظ العربية بالحرف اللاتيني، إدراج بعض التعابير المحكيّة، التعويل على الأدوات السمعية البصرية. وتبقى بعض الصعوبات الموضوعية التي لا تُذلل إلا بتقوية الحافز، وباحترام مبدأ التدرج في سيرورة العملية التعليمية. وهنا للمدرّس دور إيجابي ينبغي لعبه من ناحية إدارة الدرس التعليمي بذكاء ومرونة، وبتحسيس المتعلم بمكانته المحورية في سياق تعلم حيويّ يجعله ينكبّ على تعزيز مكتسباته، وتحرير طاقته الاستيعابية ليتخطى مستويات تعليم العربية باجتهاد وثبات.

هوامش البحث:

¹ في العصر الحديث تُستعمل اللغة العربيّة في الأمم المتحدة، و هي تُدرس في أكبر الجامعات العالمية، كما أنّ الكثير من الخطّات التلفزيونية لها قنوات ناطقة بالعربية، و العربية متداولة في نطاق واسع من العالم ناهيك عن تركها في كل المنطقة العربية.

² أبو الريحان البيروني، كتاب الصيدنة في الطب، تحقيق عباس زرياب، ص 14.

³ جمال كولغلي، حول تاريخ اللغة العربية، مقابلة أجرتها معه سلام دياب، ص 3.

⁴ Xavier North, « De l'arabe au français : allers-retours et figures de l'échange », in *Langue arabe en France*, p. 5.

⁵ *Idem.*, p. 8. (كل الأرقام التي تقدم هنا و هناك حول أعداد الجالية العربية و المسلمة هي أرقام تقديرية . لأنّ القانون الفرنسي لا يسمح بإجراء إحصاء على أساس عرقي أو ديني).

⁶ Voir Besnaci Mohammed, *La contextualisation dans la lexicographie bilingue : le cas du dictionnaire français-arabe*, pp. 60/61.

⁷ Cheikh Yahya, « L'enseignement de l'arabe en France », in : *Homme et Migrations*, p. 97.

⁸ Luc-Willy Deheuvelds et Jopseph Dichy, « La masse manquante : offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDIEA) », in : *Le centenaire de l'agrégation de l'arabe*, p. 98.

⁹ *Idem.*, p. 89.

¹⁰ Cheikh Yahya, *Op.cit.*, p. 25.

¹¹ Luc-Willy Deheuvelds et Jopseph Dichy, *Op.cit.*, p. 90.

¹² Sidi Mohamed Ould Hademine, *Socio-pragmatique des interactions et didactique des langues : l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie : quelques propositions pour l'enseignement supérieur*, p. 80.

¹³ Svetlana Pouchkova, *Vers un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE)*, p. 81.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Idem.*, p. 80.

¹⁶ وسيلة قرآيرية حرقاس : تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالة، ص 103.

¹⁷ Svetlana Pouchkova, *Op.cit.*, p. 83.

¹⁸ Voir Conseil de L'Europe, *Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer*, pp. 24/25

¹⁹ *Idem.*, p. 25.

²⁰ Henriette Walter et Bassam Baraké, *Arabesques : l'aventure de la langue arabe en Occident*, p. 231.

²¹ Mohammed Besnaci, *Op.cit.*, p. 266.

²² Alain Rey, *Le Petit Robert*, p. 739.

²³ سليمان إبراهيم العسكري، "العربية و الأقليات اللغوية (محاولة لتحديد النطاق)"، مجلة العربي (2005)، ص 12.

²⁴ أنظر حول إحصائيات ناطقي اللغات الرديفة للعربية في البلدان العربية سليمان إبراهيم العسكري، المصدر نفسه، ص 13.

²⁵ Henriette Walter et Bassam Baraké, *Op.cit.*, p. 99.

²⁶ Voir à propos de la motivation l'article de Denyze Toffoli, « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues », pp. 99-114.

²⁷ Nejmeddine Khalfallah et Laurence Denooze, *Manuel de l'arabe littéral : l'arabe vivant pour débutants*, p. 2.

²⁸ Luc-Willy Deheuvelds, *Manuel d'arabe moderne*. Volume 2, p. 10.

²⁹ Xavier North, *Op.cit.*, p. 6.

³⁰ Jean-Paul Nancy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, p. 139.

³¹ Nejmeddine Khalfallah et Laurence Denooze, *Op.cit.*, p. 8.

³² *Idem.*, p. 24.

³³ بسناسي محمد، ترجمة البعد الاجتماعي/الثقافي في رواية نجل الفقير، قيد الطبع.

³⁴ Nejmeddine Khalfallah et Laurence Denooze, *Op.cit.*, p. 24.

³⁵ محمد أحمد طحو، "الترجمة و تعليم اللغات"، ترجمان، المجلد 14، العدد 1، ص 38.

³⁶ Rachid Belmouhoub, *Lire et écrire l'arabe*, p. 49/50.

³⁷ *Idem.*, p. 49.

³⁸ Voir par exemple le Bulletin officiel n°8 concernant les programmes de langues étrangères pour l'école primaire arabe (2007).

³⁹ Luc-Willy Deheuvelds, *Op.cit.*, p. 8.

⁴⁰ محمود إسماعيل صيني، "دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية"، ص 146.

⁴¹ Luc-Willy Deheuvelds et Jopseph Dichy, *Op.cit.*, pp. 87-102.

⁴² Sam Ammar et Joseph Dichy, *Les verbes arabes*.

⁴³ طاهر خلف الله، دروس في العربية، 1991.