مجلة اللساني، المجلد (1) – العدد (2) ربيع 2021م (ص ص165-184)

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

خطابات الأستاذ: نحو تداوليات تدريسية[1]

جيرار سينسيفي *Gérard Sensevy* وسيرج كيليو *Serge Quilio*
ترجمة: وئام المددي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان
w.elmadadi@gmail.com

الملخص:

يندرج المقال الذي نروم ترجمته في سياق فهم فعل (*action*) الأستاذ وشرحه؛ ذلك أن دراسة هذا الفعل تتيح فهم الطريقة التي ينتج بها خطاباته والغايات التي تؤطر عملية الإنتاج هذه. ويسعى هذا المقال إلى إجراء مقاربة تداولية للتفاعلات اللغوية الديداكتيكية، تقود إلى فحص مفهوم السياق، وإلى توضيح علاقة سياق- استدلال. ويقترح صاحبا هذا المقال: جيرار سينسيفي (*Gérard Sensevy*) وسيرج كيليو (*Serge Quilio*) اعتبار الفعل اللغوي للأستاذ نتاجاً نابعاً من مؤسسات تتميز بأوساط معينة وتعاقدات محددة، إذ تقوم هذه المؤسسات بإنتاج صور منطقية توفر استدلالات معينة وفقاً لطبيعة الوضعية، ولهذا سيحيط كل من سينسيفي وكيليو بخاصيتين تابعتين، تبادلياً، للفعل اللغوي للأستاذ، وهما مبدأ التردد الديداكتيكي والتكافؤ التأثيري. سيتم تناول هاتين الخاصيتين اللتين تسمان خطاب الأستاذ من خلال دراسة فعل الأستاذ في تخصصات مختلفة

الكلمات المفاتيح:

تداوليات، تدريسيات، خطاب، فعل، أستاذ، سياق، استدلال، تردد ديداكتيكي، تكافؤ تأثيري.

[1]. Gérard Sensevy et Serge Quilio (2002). -Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. **Revue Française de Pédagogie**. n° 141. Octobre-novembre-décembre. p.p. 47-56.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

Teacher's Discourses: Towards Didactical Pragmatics[1]

Gérard Sensevy, Serge Quilio
Translated by: Wiam EL MADADI
Faculty of Letters and Human Sciences, University of Abdelmalek Essaadi, Tetouan.
w.elmadadi@gmail.com

Abstract:

The essay we want to translate falls within the context of understanding and explaining the teacher's action; The study of this action allows understanding the manner in which it produces its discourses and the ends that frame this production process. This essay seeks to conduct a pragmatic approach to didactical interactions, which leads to an examination of the notion of context, and to the clarification of the context-inference relationship.

The authors of this essay, Gérard Sensevy and Serge Quilio, suggest that the teacher's linguistic action is a product of institutions characterized by specific environments and specific contracts. These institutions produce logical images that provide certain inferences according to the nature of the situation. For this reason, Sensevy and Quilio will surround two mutually dependent properties of the linguistic action of the teacher, namely the principle of didactical restriction and perlocutionary valence.

Two characteristics that characterize the teacher's discourse will be dealt with by studying the teacher's action in different disciplines.

Keywords:

Pragmatics, didactics, discourse, teacher, context, inference, didactical restriction, perlocutionary valence.

[1]. *Gérard Sensevy et Serge Quilio (2002). - Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. **Revue Française de Pédagogie**. n°141. Octobre-novembre-décembre. p.p. 47-56.*

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

يندرج

تداوليات تدريسية.

مقدمة

يندرج هذا المقال في إطار الرغبة في فهم فعل الأستاذ وتفسيره. لكن، ما إن نشرع في دراسة فعل الأستاذ حتى نجد أنفسنا في مواجهة بعض التقنيات[1] التي يتوسل بها من أجل بدء العلاقة التدريسية والإبقاء عليها. وإذا حاولنا وصف هذه التقنيات فسنقف بالحقيقة الآتية: يتعلق الأمر في جوهره بتقنيات لغوية، بل بتقنيات لسانية[2] إن شئنا الدقة أكثر.

تتمثل دراسة فعل الأستاذ في محاولة فهم الطريقة التي ينتج بها خطابه ولأي غايات. ونرى أن الانطلاق في مشروع كهذا يفترض مساراً مزدوجاً:

- إنتاج تحليلات مدعّمة ببعض النظريات[3] التي تقترحها اللسانيات، والتي تحاول نمذجة التفاعلات اللسانية؛
- تحديد هذه النماذج النوعية للتواصل وفقاً للتفاعلات التدريسية. يتعلق الأمر بالنسبة إلينا، إذن، بإنشاء حوار مفاهيمي بين المفاهيم التدريسية والمفاهيم اللسانية، ويقتضي هذا الحوار **تكييف** بعضها البعض مع التجريبية في السياق الذي تمّ توظيفها فيه.

ويسعى هذا المقال، في هذا الصّدد، إلى إنشاء جسر بين التداوليات اللسانية والتداوليات التدريسية[4]. بمعنى أننا سنحاول بلورة العناصر الأولى لما يمكن أن يصير في نهاية المطاف

---

1. إن فكرة التقنية، هنا، تجاور مفهوم الصنعة (techné) بدون شك، في المواضعة التي أعطاها الإغريق القدامى لهذه الكلمة: إبداع في المعنى التطبيقي، فن تداولي.
2. سنطلق اسم التقنيات أو التفاعلات **اللسانية**، هنا، على التفنيات أو التفاعلات الشفهية تماماً، وهو ما لا يعني أننا سنعتمد الدور الذي يقوم به التواصل غير الشفهي في عمل الأستاذ بوصفه درجةً دنيا.
3. لن نستطيع ادعاء الكمال: سنركز اهتمامنا في هذا المقال، خلال المنظور الاستكشافي، على التصورات التي تجاور فيها الإيستمولوجيا التصورات التي ترتكز عليها نظرية الملاءمة (سبيربر وويلسون، 1989).
4. بالمعنى الواسع الذي نعطيه لصفة تدريسي في هذا الملف البحثي: وهو يتعلق بكل ما يصدر عن التعليم والتعلم.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

إن هذه المحاولة محاولة مقارنة، لأنها تسعى إلى بناء تحليلات تدريسية ولسانية في الآن ذاته. لكنها مقارنة أيضاً لأن نسق المفاهيم التي نحاول إنتاجها يبدو لنا أنه يأخذ قسطاً مهماً من أهميته من الدراسة المقارنة لفعل الأستاذ في إطار الأنظمة المختلفة والمستويات المتنوعة. وسنوظف هذه المفاهيم، فيما بعد، في تحليل التفاعلات الرياضية، ولن نسلم بداهةً بكونها قابلة للنقل، كما هي، إلى دراسة التفاعلات داخل تيارات أخرى: ينبغي أن نبين عموميتها الممكنة، في إنتاج التحليلات التجريبية المتحققة، بتحكم من التدريسيات النظامية. إضافة إلى ذلك، فإن النص اللاحق يعدّ نصاً استكشافياً. إنه يوضّح أساسيات نسق سيَكرس، فيما بعد، للاختبار بشكل موسّع في التحليل المقارن.

من أجل تداوليات تدريسية: أي تداوليات؟

سنسلّم مع فيرنان (Vernant) (1997: ص.1) بأن التداوليات قابلة لأن تعدّ "إطاراً عاماً ينبغِي للتحليلات التقليدية للغة أن تُؤوّل انطلاقاً منه". بقي لنا أن نحدّد **أي تداوليات** نريد أن نبسط فيها القول.

السياق بوصفه عنصراً أساساً

من أجل ذلك، سننطلق من مقال لموشلر (Moeschler) (2001).

سنرتبط بتصور عن التداوليات التي يمكن أن نصفها بالطريقة الآتية:

أ. التداوليات ليست "قمامة اللسانيات"، لكنها تمثل محاولة للتحديد من أجل تسويغ بعض التحديدات التي تلقي بثقلها على إنتاج الملفوظات الموجودة **في الوضعية.**

ب. يحتلِ "السياق" مكانة جوهرية [في التداوليات]، شريطة أن نربط هذا المصطلح بمعنَى محدّد. تقصي الأهمية المنسوبة إلى السياق في عملية الإنجاز النماذج التي تفترض نفسها أنها الوحيدة الضرورية لتوضيح معنى اعتماد السّنن، إنها نماذج تميل إلى اختزال التواصل "إلى ظاهرة مشفرة حصراً"، كما يشير إلى ذلك موشلر (المرجع نفسه، ص. 97)).

إلا أنها تقصي أيضاً النماذج التي يقتصر فيها السياق على وضعيات التلفظ، إنها نماذج يمكن أن نصفها، تبعاً لموشلر (المرجع نفسه، ص. 98)، بكونها "تكميلية". في ما يخص هذه النماذج، فإن السياق "يُمكّن من فهم معنى الملفوظ "كلياً" (كلّ ما ينفلت من السّنن اللساني)". كما أن السياق يُكوّن، بطريقة مختلفة تماماً، "مجموع المعلومات التي تجعل ملفوظ المستعمل ملائماً"، بحسب موشلر (المرجع نفسه، ص. 99): إننا، إذن، بعيدون جداً عن التصور "التجميعي" (معنى = سنن + سياق) للنماذج التكميلية.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

توجد، إذن، نظريات تداولية ترى أن السياق يضطلع بدور أساسٍ، وهذا ما نعدّه ضرورياً للتداوليات التدريسية. علينا، إذن، أن نحدد الطريقة التي يعملَ بها السياق من أجل أن يخلص إلى إنتاج المعنى. بحسب موشلر (المرجع نفسه، ص. 92)، فهو يعمل "بوصفه مقدمة منطقية تضطلع بدور في الاستدلالات". إن المفهوم المركزي، إذن، هو مفهوم الاستدلال (inférence) كما بلُوِر في نظرية الملاءمة (théorie de la pertinence) (سبيربر وويلسون (Sperber et Wilson)، 1989).

الاستدلال في السياق

لنُعد المثال الآتي الذي قدّمه موشلرِ (المرجع نفسه، ص. 89).

"السِّياق: إنها الساعة الثامنة مساء، إنها الساعة التي يخلد فيها أطفال أسرة م. إلى النوم"[1].

الأب محدثاً ابنه أكسيل: نظّف أسنانك.

أكسيل: لا أشعر بالنعاس.

يبين موشلر بوضوح كيف أن تأويل إجابة أكسيل لن يكتفي بالسّنن، وكيف أنه يقتضي إسناد دور أساسٍ إلى السياق، وبتدقيق أكثر: لأنه يقدّم خلفية للحوار (وهو ما يسميه موشلر "مقدمة منطقية تضطلع بدور في الاستدلالات").

إلى هنا، ليس بإمكاننا سوى إظهار قبولنا التأويلَ الذي توفّره نظرية الملاءمة، وبخاصة في ما يتعلق بالأهمية التي يسندها إلى السياق. لكن يمكن لهذا القبول أن يكون جزئياً. يبدو لنا، في واقع الأمر، أن هناك مجازفة في المنظور المعرفي لنظرية الملاءمة، إذا أسندنا إلى الاستدلال ما هو منتمٍ إلى السياق الذي ينبغي أن نتجنب وصفه اختزالياً[2]، وهو ما سيخفّف من تعقيد الخلفية التي نُعبّر من خلالها عن الإنجاز. إن هذه الخلفية هي خلفية الطّقس، خلفية العادة[3] (عادة الخلود إلى النوم التي تشمل عادة تنظيف الأسنان). تنتج هذه العادة مجموعة من الاستعدادات، ومن العادات، ومن الأفعال الموجّهة تبعاً

---

1. لقد قمنا بالإشارة إلى وصف سياق النص كما وضعه موشلر.

2. بإشارته إلى "صعوبات التنظير للسياق" التي "عرفتها اللسانيات المعاصرة"، يمكن لراستييه (*Rastier*) (1999) أن يعلن قائلاً: "إضافة إلى ذلك، يبدو مفهوم السياق -وبخاصة حينما نعرّفه بناءً على وحدات- تشييئاً وضعياً لإشكال التأويل المتموضع. إذا قبلنا بكون الأنماط تُبنى (يعاد بناؤها) انطلاقاً من التواردات، فينبغي أن نقبل أن السياق ليس له دور تعديلي؛ بل له دور مؤسّسي... (راستييه، المرجع نفسه، ص101).

3. وذلك بإسنادنا إلى هذا المصطلح المعنى الخاص الذي يمكن أن يسنده إليه بعض الأنثروبولوجيين (انظر، على سبيل المثال، موس، (1950)، دوغلاس، 1987). من أجل التدقيق في هذا المفهوم في الحقل التدريسي، انظر سينسيفي (1998).

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

لمحور الزمان (على سبيل المثال، تنظيف الأسنان أولاً، ثم الخلود إلى النوم). ولتوضيح الإجابة "العبثية" لأكسيل، يمكن حتماً أن نسجّل الاستدلال الضروري للفهم؛ لكن يمكن لنا أيضاً أن نؤكّد الدلالات المتضمنة في عادة الخلود إلى النوم والطقوس التي تقتضيها. نرى أن التواصل يُفَسر بشكل أفضل، في هذه الحالة، إذا اعتبرنا الدلالات التي أنتجتها العادة مسبقاً، إنها دلالات تكرّر في الوضعية، كما في الاستدلال الذي نعدّه بثاً للفرضيات[1].

ومع الإصرار على الاستدلال على حساب "الدلالات المرتبطة بالعادة"، تكمن المجازفة في الخلوص إلى نظرية عقلانية (intellectualiste)، بتحويل الاستدلال إلى فرضية، وتحويل الذات في الوضعية إلى حاسبة عقلانية (في السياق). تكمن المجازفة في نسيان أن **الاستدلالات ليست ممكنة إلا بسبب وجود عادات الفعل.**

في النهاية، فإن معرفة المكان المحدّد للاستدلال في إنتاج المعنى في الوضعية لا تكفي. كيف تكون بعض الاستدلالات ملائمة، بينما البعض الآخر منها ليس كذلك؟ سنسلّم بأن الاستدلال يكون ملائماً حين يتمّ إنتاجه مع تكييفه وفقاً لطبيعة الوضعية.

الخاصية الأولى للخطاب الأستاذي: تكافؤه التأثيري

قبل أن نستعرض، بعجالة، المفاهيم التدريسية التي سنتوسّلها لوصف الوضعيات، سنحاول أولاً رسم ما يبدو لنا أنه يشكل خاصية أساساً وأولى للخطاب الأستاذي.

ومن أجل ذلك، سنتوسل إطار نظرية أفعال الخطاب، كما حدّدها فيرنان (Vernant) (1997): "إن أفعال الخطاب، بالنظر إليها مستقلةً عن وظائفها الحوارية، ليست سوى أفكار تجريدية ولحظة في التحليل. تتلخّص المسألة كلّها، إذن، في تحديد الوظيفة الحوارية لأفعال الخطاب في إطار خطة تفاعلية وتعاملية معينة".

سنسلّم بأن هذه "الوظيفة الحوارية" محدّدة، على الأقل في ما يتعلق بالتوضيح، من خلال الأشكال المرتبطة بالعادة التي تُنتج التفاعلات. ومن أجل تدقيق أكثر، سنوظف تصنيفات أفعال الخطاب التي وضعها فيرنان (المرجع نفسه، ص. 57). إن هذا التصنيف النافع جداً، الذي لا يمكن أن نؤكّده، اقترح مقولة (catégorie) تظهر لنا أنها حاسمة، إنها

1. إننا أمام إجراء من النمط الذي وصفه برونكارت (2001، ص149)، حين وصف المسار الذي "سيعتمده نموذج من النوع الذي يبدو له ملائماً، والذي سيجعل الخصائص الخاصة بوضعية فعله اللغوي تعتمده" في "إجراء اعتماد– تكييف... يكون العامل، من جهة، مواجهاً بالدلالات المتكلّسة مسبقاً في النماذج الموجودة سابقاً، ويحاول أن يتموضع وفقاً لها، كما يحاول أن يدخل عليها مغايرات أسلوبية شخصية من جهة أخرى...".

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

مقولة التوجيهات الإلزامية (engageants): تقوم التوجيهات الإلزامية، بمظهرها الإداري (انتبهوا، افتحوا الباب)، بدور مهمّ في أفعال الخطاب التدريسي. ويمكن أن نخمن، على العموم، أن خطاب الأستاذ ينبغي أن يكون مقبولاً بشكل أساس من خلال **مظاهره التأثيرية**. بمعنى أن الأستاذ، بعيداً عن أفعال الخطابات الإدارية، يتكلم بهدف تحفيز التلاميذ. وحتى لو لم يقم بإعطاء توجيهات مباشِرة في العمل إلى التلاميذ، فإن نسق التوقعات الذي يربط هؤلاء بالأستاذ، وهو نسق أنتجته أشكال التفاعلات التدريسية، يلزم التلاميذ بتأويل كلام الأستاذ قياساً بما **ينبغي عليهم أن ينجزوه**[1]. يمكن أن نسلّم، إذن، بأن أغلب الملفوظات الأستاذية تتمتع **بتكافؤ تأثيري** قوي. سنعود إلى هذه النقطة لاحقاً.

من أجل تداوليات تدريسية: أي تدريسيات؟

إن التفاعل التدريسي، بالمعنى الواسع للكلمة، قد تمت نمذجته، وبخاصة في تدريسيات الرياضيات، بمساعدة عدد معين من المفاهيم التي تشكل نسقاً. من أجل التمكن من إدراج التحليل التجريبي الذي سيشكل استمرارية لهذه الفقرة. سنقوم في السطور الآتية بوصف سريع لبعض هذه المفاهيم، بطريقة مجزّأة أملتها الضرورة.

العلاقة التدريسية

سنسلم أولاً بأن عمل الأستاذ يقتضي أساساً بدء العلاقة التدريسية والإبقاء عليها. إن العلاقة التدريسية علاقة ثلاثية، بين الأستاذ والتلاميذ، حول ما يتعلق بالمعرفة. وتحدّد هذه الضرورات التبادلات بين الأساتذة والتلاميذ. ولا يمكن لتحليل الأفعال اللغوية أن ينفلت من "غاياتهم الثلاثية" (فيرنان 1997، ص. 1) التي تأخذ شكل بناء التلاميذ للمعارف في إطار التفاعلات التدريسية.

خاصية ثانية للخطاب الأستاذي: التحفظ التدريسي

يمكن أن نفهم سير العلاقة التدريسية إذا لم نلحظ كيف تتكيف مقصدية التدريس مع عدد معين من التوقعات. فالتلاميذ، من جهتهم، غالباً ما يقودون أنفسهم وفقاً للتوقعات **التي يربطونها** بالأستاذ. نجد هنا الملاءمة الأنثربولوجية لمفهوم التوقع، كما عبر عنها موس (Mauss) (1974، ص117): "نحن بيننا، في المجتمع، كي نتوقع نتيجة ما؛ ... "أنا أتوقع"، إنه التعريف نفسه لكلّ فعل ذي طبيعة جماعية".

[1]. بذلك يكون جزء كبير من أفعال الخطاب الأستاذية يهدف إلى إحداث سلوك معين.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

لقد قام بروسو (Brousseau) (1998)، من منظور مماثل[1]، ببناء مفهوم العقد التدريسي الذي يمكن وصفه بإيجاز بوصفه نسقاً من التوقعات حول المعرفة بين الأستاذ والتلاميذ.

يفرض العقد التدريسي اختيار التفاعلات بين الأستاذ والتلاميذ. ويعدّ الفعل (fait) الآتي، كما وصفه بروسو (1998)، واحداً من المظاهر الجوهرية لهذا الاختيار: يعرف الأستاذ أشياء يجهلها التلميذ، من بينها على التلميذ أن يخلص إلى أنّ عليه أن يعرف (أنّ عليه أن يتكيّف) كي يتعلم. وعلى الرغم من ذلك، لا يمكن للأستاذ أن يقول ذلك للتلميذ علناً، لأن التفاعل التدريسي يفترض أن التلميذ يمتلك ما يتعلّمه، ليس بالإنصات فقط؛ بل بالدراسة والاحتكاك الحقيقي بأوساط التعلم. يكون الأستاذ، إذاً، خاضعاً باستمرار للقلق (للإغراء) حيال أن يقول مباشرة للتلميذ ما ينبغي له أن يعرفه، مع تمام العلم أن اللجوء إلى الاعتراف غالباً ما يفشل في التناسب الواقعي للمعرفة من طرف التلاميذ. إن الأستاذ، إذاً، مضطرّ لأن يصمت حيثما توجد الإمكانية (الزائفة) للكلام، إنه مضطرّ لأن يحتفظ لنفسه ببعض الأمور التي يريد أن يلقّنها، ولأن يلزم التلاميذ بروابط تجمعهم بالأوساط التي ستمكنهم من تجاوز هذا الصمت. تسمّى هذه الظاهرة بالتحفظ التدريسي[2] (réticence didactique).

يعدّ التحفظ التدريسي ظاهرة مؤسّسة للعقد التدريسي[3]، بدونه لن نتمكن من تأويل بعض التبادلات اللسانية الأساس في الفصل بشكل جيد. إنها، من دون شك، ذات رابط عضوي يربطها بالتكافؤ التأثيري للملفوظات الأستاذية التي حاولنا أن نبسط فيها القول، سنعود إلى هذه النقطة لاحقاً.

العقد التدريسي: التوليد الزمني والتموضع

تمكّن الطريقة التي أعاد بها شوفالار (Chevallard) (1991) اختبار مفهوم العقد التدريسي انطلاقاً من عمل لافون (Lafont) (1974) من بلورة وصفنا.

يمكن أن نعبّر عن العقد التدريسي بالطريقة الآتية[4]:

---

1. قمنا بتحديد قرابة بين مفهوم العقد التدريسي لدى بروسو ومفهوم التوقع لدى موس.
2. إنه توظيف يتفرع عن المعنى القديم لمصطلح التحفظ، الذي يعني صورة بلاغية "تقتضي التوقف قبل التعبير عن كل ما يجول في الفكر، لكن مع السماح بالإنصات إلى ما لدينا". (انظر: القاموس التاريخي "**روبير**" للغة الفرنسية (*Dictionnaire historique Robert de la langue française*).
3. للاطلاع على دراسة تأسيسية للعقد التدريسي، انظر: سيرازي (*Serrazy*) (1995).
4. اقتُبس الوصف اللاحق من سينسيفي (2001b).

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

- في السيرورة التدريسية، تكون المعرفة معرفة بالزمان. ويعدّ التدريس إمضاء متتالية مع التلاميذ، سلسلة موجهة من أشياء المعرفة التي تنجز ما يسميه الأساتذة التدرّج (progression). تموضع المعرفة هذا على محور الزمان هو ما يشكل الزمان التدريسي، ويسمى أيضاً التوليد الزماني (chronogenèse)؛
- يشغل الأستاذ والتلاميذ مكاناً محدّداً في كل لحظة من التوليد الزماني، موضعاً (topos)، بمعنى أنهم جميعهم يؤدّون مجموعة من المهام، بعضها يرتبط بموضع الأستاذ، والبعض الآخر يرتبط بموضع التلاميذ.

كل لحظة من التوليد الزماني تناسبها حالة من التموضع (topogenèse).

ويمكن للعقد التدريسي، في لحظة معينة، أن يوصف انطلاقاً من تحديد التوليد الزماني والتموضع المرتبطيْن لزوماً بهذه اللحظة (سينسيفي (Sensevy) وميرسييه (Mercier) وشوباور ليوني (Schubauer-Leoni)، 2000؛ سينسيفي، 2001a، 2001b، 2002b).

من الممكن أن نبيّن كيف يفترض عمل الأستاذ إعادة تعريف روابط المكان التي تتميز بخاصياتها في العقد التدريسي في ما يخص المحتوى و"التعاون" مع التلاميذ، ليس فقط بالاقتسام المحدّد للفضاء الرمزي؛ بل أيضاً برابط، خاص بمكان معين، **بأشياء المعارف** (objets de savoirs). هذا الرابط، بمعنى هذا النمط من الفعل داخل الوسط التدريسي، هو الذي سيولّد بالخصوص **الأماكن التلفظية** (places énonciatives) (فيون (Vion) 1999) التي يشغلها الأستاذ أو التلاميذ.

مفهوم الوسط

لقد اقترح بروسو (1998) مفهوم الوسط في التدريسية.

في السيرورة التدريسية، تشكل أشياء المعرفة المرتبطة بتنظيم للمعرفة وسطاً، قد يكون مادياً (مثلاً البركار والمسطرة في الهندسة)، و/أو رمزية (مثلاً أنسقة المسلّمات، أو نسق معين من المعارف).

يمكن، إذاً، أن ينظر إلى الوسط، بهذا المعنى المحدّد، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، بوصفه مولّداً للممكنات والضروريات: لا يمكن أن نرسم أيّ شكل بالمسطرة والبركار، لكن يمكن أن نرسم بهما بعض الأشكال.

وفي الفصل، هناك، بدون شك، قسط كبير من العمل الأستاذي، يقتضي تدبيرَ الوسط الذي ينبغي للتلاميذ أن يحققوا فيه الإمكانيات والضرورات من أجل أن يحرزوا تقدماً. سيحاول الأستاذ أن يقوم بهذا التدبير في إطار تنظيم التفاعلات الشفهية في الفصل.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

سنقوم، بعجالة، بتحليل مثال عن "تدبير الوسط" من خلال الدراسة التجريبية المنجزة في هذا المقال.

الانتقال والمأسَسَة

سنقوم بإنهاء هذا العرض ببعض من التصورات المؤّسسة لمقاربتنا مع بعض مفاهيم المأسَسَة (stitutionnalisation) والانتقال (dévolution)، وكلّها تحيل على الطريقة التي ينخرط بها الأستاذ في العلاقة التدريسية وينظمها (سينسيفي وميرسييه وشوباور ليوني، نفسه).

يٌقصَد بالانتقال (بروسو، 1998) الإجراء الذي يعهد الأستاذ من خلاله إلى التلاميذ، خلال فترة [محدّدة]، مسؤولية تعلمهم. ويكون الانتقال دائماً، بشكل من الأشكال، نقلاً لعلاقة ما إلى وسط [محدّ د]: يتعين على التلميذ أن يعمل بطريقة محدّدة في وسط محدّد، وأن يقبل بأن الأستاذ لن ينقل إليه المعارف مباشرة.

أمّا المأسَسَة (بروسو، 1998)، فهي، بالمعنى الدقيق، الإجراء الذي يبين الأستاذ من خلاله للتلاميذ أن المعارف التي بنوها توجد مسبقاً في الثقافة (الخاصة بتيار معين)، ويدعوهم من خلالها إلى تحمل مسؤولية إلمامهم بهذه المعارف.

سنسلّم بأن كلّ مؤسسة ترتكز على ضرورات ومفاهيم يحاول كل من الانتقال والمأسَسَة الإحاطة بها.

الوسط والعقد المؤّسسيان

نرى، إذاً، أن التفكير في الفعل اللساني يعني التفكير في التبادلات الخطابية التي تقع داخل "السياقات" التي تُبَنْيِن التواصل بعمق.

سنرتكز على خلفية ما سبق أن ذكرناه، سنقوم بوصف "السياقات التدريسية" بتوظيف نسق وسط- عقد بشكل أساس.

سنقوم، أيضاً، بتحليل الخطابات بوصفها إنتاجات أُنتجت في **الأوساط** من أجل التطبيقات، إنها أوساط تولّد ممكنات وضروريات توجّه الفعَل اللغوي. هذه الأوساط حاملةٌ لمنطق خاص، وتقوم بإنتاج **صور منطقية**[1] خاصة: ففي المثال السابق، تكون الصورة المنطقية للدرس السابق، **للمسلك الإلزامي** (passage obligé). متمثلة في غسل الأسنان

[1]. للاطلاع على وصف لأطر العقلانية لدى التلميذ في وضعيات كهذه، أُنظر: شوباور ليوني ونتاماكيليرو (*Ntamakiliro*) (1995).

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

باعتباره مسلكاً إلزامياً نحو النوم، فتفسّر إجابة أكسيل داخل نشاط هذه الصورة المنطقية التي تحدّد الممكن (تنظيف الأسنان) والضروري (**على** تنظيف الأسنان أن يُنتج الخلود إلى النوم).

نحن نموضِع تحليلنا للتفاعلات الإنسانية في إطار منظور يُفسّر فيه الفعل ويُفهم ضمن وصف الطريقة التي تقوم من خلالها الذوات باختيار الدلالات الموجودة مسبقاً في الأوساط المتردّد عليها وتكييفها.

سنقترح، إذن، مفهوم **الوسط المؤسّسي** (milieu institutionnel)، من أجل الإحاطة بما تقوم به الاستدلالات الضرورية للتواصل، حيث تضع نفسها مرجعاً لوسط ما. ويحدّد هذا الوسط المؤسّسي مجموعة من التوقعات[1] - في وسط مؤسّسي معين، أتوقع... (وفقاً للمكان الذي أشغله)- التي يشكل منها النسق **العقدَ المؤسّسي** (contrat institutionnel).

مثال تجريبي: تدبير الوسط

سنقوم، تجريبياً، بـ"توضيح" الاعتبارات التي تبدأ بدراسة متن ناتج عن حصة بُنيت انطلاقاً من وضعية معروفة في تدريسيات الرياضيات[2]. الحصة موجهة إلى مستوى (CM2)، يديرها أستاذ متمرس يمتلك خبرة واسعة في هذا النمط من الوضعيات[3]. اجتمع التلاميذ في مجموعات صغيرة (أربعة تلاميذ)، أُسندت إليهم مهمة تكبير صورة مركبة (puzzle)، بطريقة تجعل من قطعة ذات بعد 4 في النموذج تعطي 7 في الناتج. في الدرس الذي تمّ تدريسه، كما يحدث في الغالب، شرع التلاميذ بإنتاج عملية تجميعية (+3)، لكن واجهتهم ردود فعل الوسط: قطَع الأحجية لا تتناسب مع بعضها إذا شُكّلت على تلك الطريقة[4]. يتموضع هذا المقطع الذي سنقوم بتحليله في إطار درس في الفصل. يتنقل الأستاذ من

---

1. إنها توقعات نرى أنها تقوم بدور أساس في بناء التمثلات المنتَجة في العلاقة التدريسية (سينسيفي، 2002a).
2. «*L'agrandissement du puzzle*», *In Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire (N. & G. Brousseau, 1987).*
3. في ما يخص المستوى المنهجي، سنركز على كون المتن المدروس قد شكل موضوعاً لتقطيعات عديدة ذات طبيعة متميزة، وقد قادتنا في نهاية المطاف إلى انتقاء بعض الحلقات الدالة الخاصة بالتدبير الأستاذي للتفاعلات في العقد التدريسي.
4. لقد قام بروسو ببناء هذه الوضعية من أجل تبرير ضرورة استعمال التطبيقات السّطرية (التناسب). ينبغي استعمال التطبيق السّطري (7/4) للانتقال من النموذج إلى الصورة.

مجلة اللساني، المجلد (1) – العدد (2) ربيع 2021م (ص ص165-184)

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

مجموعة إلى أخرى، بينما يبحث التلاميذ عن الطرق. في الحلقة الآتية[1]، سيقف الأستاذ مطولاً لدى مجموعة معينة. وقد قام التلاميذ، في هذه المجموعة، بتوظيف الخطّة التجميعية (أضافوا 3 إلى كلّ بعد من أبعاد القِطَع التي يملكونها)، لكنهم صاروا في مواجهةِ مع عدم تقاطع القِطَع التي قاموا بصنعها.

1. التلميذ (التلاميذ): هناك مشكلة، ربما تنقصنا واحدة.
2. الأستاذ: أجل هناك مشكلة.
3. التلميذ (التلاميذ): لكنها مائلة جداً، كما أن هنا مثل هناك.
4. الأستاذ: أجل، وهل ينبغي أن تكون مائلة هكذا؟
5. التلميذ (التلاميذ): نرى هنا أن الحافة قابلة للّمس. هناك أيضاً توجد مشكلة، وهناك ينبغي أن يصل إلى هنا هكذا.
6. الأستاذ: هناك ثلاث قطَع زائدة في كلّ مكان. هل أضفتم حقاً ثلاث قطَعٍ؟
7. التلميذ (التلاميذ): أجل.
8. الأستاذ: 1، 2، 3، 1، 2، 3، 1، 2، 3.
9. التلميذ (التلاميذ): لا ليست تلك.
10. الأستاذ: 1، 2، 3، هل هناك ثلاث قطَع زائدة في كلّ مكان؟
11. التلميذ (التلاميذ): حسناً إنها جيدة.
12. الأستاذ: إذاً ما السبب؟
13. التلميذ (التلاميذ): حسناً إنه خطأ. هذه القطعة جيدة!
14. الأستاذ: لا ليست كذلك لأنها لا تتمّم أحجية تركيب الصور.
15. التلميذ (التلاميذ): وهنا، ألا يتمّم 3؟
16. الأستاذ: أين 3؟
17. التلميذ (التلاميذ): هنا لا يتمّم سوى 2.
18. الأستاذ: حسناً (همساً) 3؟ إنها 3 زائدة، أين؟
19. التلميذ (التلاميذ): في كلّ جهة.
20. الأستاذ: أنا سأتقمص دوركم، سأفكّر في الطريقة التي استعملتها، ربما لا تصلح.
21. التلميذ (التلاميذ): أجل.

[1]. لقد قمنا بترقيم الحوار لتيسير القراءة.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

22. الأستاذ: ربما يعود السبب إلى ذلك، لقد أضفتم 3 حقاً، لم تخطئوا في التقطيع، اتفقنا؟ هل قام الجميع بالتقطيع جيداً وفقاً للسّطور؟
23. التلميذ (التلاميذ): أجل.
24. الأستاذ: إذاً ربما ينبغي ألا نضيف 3، إنه أمر آخر يتحتّم علينا القيام به.
25. تلميذ (طوني): نضيف 4 كي نحصل على 7.
26. الأستاذ: آه.
27. التلميذ (التلاميذ): توجد مشكلة هنا أيضاً.
28. الأستاذ: هل سمعتم ما قاله طوني؟
29. التلميذ (التلاميذ): أجل.
30. الأستاذ: هيا، حاولوا أن تنكبوا على حلّ هذه المشكلة.

يمكن أن نصف عمل الأستاذ بكونه تدبيراً للوسط.

يتعلق الأمر، هنا، ببناء فكرة مع التلاميذ، يكون فيها الغلط الذي تمّ تسليط الضوء عليه ليس غلطاً في القياس؛ بل **غلطاً تصورياً** (erreur conceptuelle). وانطلاقاً من هذه القصدية، تكون الملفوظات الأستاذية نمطية مثالية (idéaltypiques)؛ إذ يسعى المدرّس إلى طمأنة التلاميذ بأنهم لم يقوموا بأي خطأ في أثناء الإنجاز (القياس) (1، 2، 3، هل هناك ثلاث قطع زائدة في كلّ مكان؟) (الدور 10)، قبل أن يطلب من التلاميذ أن يستخلصوا خلاصة منطقية (إذاً ما السبب؟) (الدور 12). يمكن أن يُقرأ مجموع التفاعلات التي ينبغي أن نتمكن من تحليل مدى ذكائها بوصفه عملاً توضيحياً يقوم به الأستاذ، ويمكن أن نلخّصه كالآتي:

- إذا قبلنا بأننا لسنا أمام غلط في القياس، سيتعلق الأمر إذاً بغلط "تصوري"؛ إذ لا يرتبط بالنتيجة الحسابية أو بالاستعمال اليدوي؛ بل يرتبط **باختيار** الحساب الذي تم إجراؤه.

إننا نلاحظ، هنا، العمل التموضعي (topogénétique) للأستاذ ("أنا سأتقمص دوركم، سأفكر في الطريقة التي استعملتها... (الدور 20)"): "الضمير" أنا، الذي استهلّ به الأستاذ جملته، يضعه في وضعية التلميذ تخييلياً. إنه يمكّنه من ممارسة انتقال جديد، إلزام التلاميذ بالسير قدماً نحو الاتجاه الصحيح. إنه يمكّنه أيضاً من تضييق الشك الذي يساور التلاميذ، ومِن جعلهم قادرين على الاقتراب من الخطة الناجحة.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

يبدو تدبير الوسط واضحاً في هذا المثال، ومن الجيد، إذاً، بالنسبة إلى الأستاذ، أن يراهن على أن يحدّد التلميذ لعبته. يتعلق الأمر بجعل التلميذ قادراً على أن يلعب اللعبة الصحيحة من خلال إنتاج خطاب مناسب، بمعنى أن يقوم بالأفعال المناسبة في الوسط المناسب.

يمكن أن نحلّل هذه الحلقة بطريقة تتأسّس على ما حاولنا الإحاطة به: ما يمكّن، هنا، من فهم التفاعلات، هو كونها تجري دائماً داخل العقد التدريسي الخاص بعناصر الوسط (تكبير القِطَع).

لنأخذ بعين المراعاة التبادلات الآتية:

10. الأستاذ: 1، 2، 3، هل هناك ثلاث قِطَع زائدة في كلّ مكان؟
11. التلميذ (التلاميذ): حسناً إنها جيدة.
12. الأستاذ: إذاً ما السبب؟
13. التلميذ (التلاميذ): حسناً إنه خطأ. هذه القطعة جيدة!
14. الأستاذ: لا ليست كذلك لأنها لا تتمّم أحجية تركيب الصور.

في (10)، يريد الأستاذ أن يتأكّد بالضبط من أن مجموعة التلاميذ تحترم القياسات المنجَزة، وبعد الإجابة الإثباتية للتلاميذ في (11)، أمكنه أن يتّجه رأساً نحو الهدف: إذاً ما السبب؟ (في 12). لكن من الواضح أن شبه التوجيه هذا سابق لأوانه، كما يبين ذلك جيداً الدوْران اللاحقان، حيث يؤكد التلاميذ (كما طلب منهم الأستاذ) أن القطعة مناسبة (الدور 13)، فـ"اضطرّوا" الأستاذ إلى أن يقدم "تعريفه" لما يعدّ قطعة مناسبة (الدور 14).

يتعيّن على الأستاذ أن يكيّف تدخلاته مع الحالة المعرفية للتلاميذ وعلاقتهم بوسط الفعل. يتعلق الأمر، هنا، بصورة منطقية أساس تنظّم فعل الأستاذ، وتقوم بالتحكم من خلال مسافة، إنها المسافة بين الوسط الذي يريد الأستاذ أن يرى فيه تلاميذه يحرزون تقدماً (وسط رمزي يمكن أن يميز فيه التلاميذ بين الغلط في القياس والغلط التصوري) والوسط الذي يوجدون فيه، في الواقع، حيث لا يستطيع التلاميذ أن يربطوا معنى "مناسب" بالصفة "جيد" (القطعة الجيدة بالنسبة إلى الأستاذ هي القطعة التي تتمّم الأحجية، وليست القطعة التي تمّ تقطيعها جيداً بإضافة 3 إلى كلّ بعد من الأبعاد).

نلاحظ في هذا المثال كيف أن المشهد التدريسي بأكمله قد أُنجِز حول معنى الصفة "جيد" التي تكشف عن طبيعة "الغلط" المرتكب. تحدّد الصورة المنطقية للمسافة وسط

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

أستاذ – وسط تلميذ الحوار الذي قمنا بدراسته، إنه حوار يخضع لمبدإ التحفظ التدريسي في الآن نفسه.

سنحصل هنا، أيضاً، على خاصية أساس لألعاب اللغة المنتَجة في العقد التدريسي: ينبغي أن يُنجز جزءٌ من الخلفية المشتركة التي تمكّن من الفهم بالموازاة مع التفاعلات ذاتها. في ما يخص الأستاذ، ينبغي الحفاظ على الجدلية بين الدّلالات السابقة للعقد التدريسي والدلالات الجديدة التي يتعيّن إنشاؤها في مسار يتميز بخصائص معينة تهمّ جوهر التدريسية نفسه.

في تبادل كهذا، ينبغي للتلاميذ أن يؤوّلوا الكلام الأستاذي داخل العقد التدريسي: فالاستدلالات التي يمكن لهم أن ينتجوها "مشروطة" مباشرة بأشكال التفاعل التدريسي. لنأخذ نهاية الحوار:

24. الأستاذ: إذاً ربما ينبغي ألا نضيف 3، إنه أمر آخر يتحتّم علينا القيام به.
25. تلميذ (طوني): نضيف 4 كي نحصل على 7.
26. الأستاذ: آه.
27. التلميذ (التلاميذ): توجد مشكلة هنا أيضاً.
28. الأستاذ: هل سمعتم ما قاله طوني؟
29. التلميذ (التلاميذ): أجل.
30. الأستاذ: هيّا، حاولوا أن تنكبّوا على حلّ هذه المشكلة.

نلاحظ جيداً كيف ينتج التلاميذ استدلالاً حاسماً (في 27)، من نمط "ربما ليست عملية الجمع هي الإجراء الصائب". من الممكن أن يلجؤوا إلى هذا الاستدلال لأن علاقتهم بالوسط "الأحجية" قد تحسنت في أثناء التفاعل مع الأستاذ (في أثناء التمييز بين الغلط الإجرائي والغلط التصوري)، ولأنهم صاروا يفكّكون توقعاته بشكل أفضل (خصوصاً في الحوار الأستاذي مع طوني). إن الاستدلال الذي أنتجه التلاميذ، هنا، لا يتمتع بخاصية بَدَهية كما هو الشأن بالنسبة إلى استدلال أكسيل، لأن الوضعية "الأحجية" المدروسة في المؤسّسة- الفصل تصنع جديداً، خلافاً مع طقوسية الخلود إلى النوم[1]. وعلى الرغم من ذلك، فإن هذا

1. وهذا ما لا يعني طبعاً أن الاستدلالات ذات النمط الواحد (التي أنتجها توقع مجرى الطقوس) لا تكون متكررة في الفصول. الاستدلالات الأهم هي، ربما، تلك التي تم وصفها بكونها "آثار العقد": لقد واجه التلاميذ مهمة من نوع أ، لكنهم ظنوا أن الأمر يتعلق بمهمة أخرى من نمط ب بالتناظر مع أ، فأنتجوا استدلالات خاطئة في النهاية. لهذا صرنا ندرج إجراء الاستدلال في الوسط– العقد، كما لاحظنا قرابته الضيقة مع مفهوم التناظر.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

النمط من الاستدلال يبدو لنا مركزياً، حين يمكّننا من أن نتلمس أن كلّ استدلال للتلميذ في الوضعية- المؤسّسة التدريسية ينتج انطلاقاً من إحالة مزدوجة على وسط الوضعية وعلى العقد الذي يحكمه، كما يمكن له أن يتطور من خلال تفكيك التوقعات الأستاذية.

سنقوم الآن بإعادة مجموع هذه الدراسة كي نستخلص منها بعض العناصر التركيبية.

بعضٌ من عناصر التركيب

تقودنا الصفحات السابقة إلى تسجيل بعض الملاحظات.

الغايات التعاملية والتداوليات التدريسية

لقد حاولنا، في ما سبق، أن نشرع في تبيان بعض خصائص الفعل اللغوي للأستاذ. لهذا قمنا بتحديد مقولتين يبدو لنا أنهما ستساعدان على فهم الحوار التدريسي: أولاهما التحفظ التدريسي، والثانية تتمثل في التكافؤ التأثيري. هاتان المقولتان تابعتان لبعضهما تبادلياً: لأن الأستاذ لا يمكن له، ولا ينبغي له، أن يقول **كلّ شيء** (مبدأ التحفظ)، ويتعيّن عليه أن **يفعل** الفعل (التكافؤ التأثيري). يُمكن وصف هذه التبعية أيضاً بمقولات العقد التدريسي والوسط. بإمكان ملفوظات الأستاذ أن تهتم بجعل التلاميذ يعملون في وسط مناسب، الوسط الذي سيمكّنهم من اكتساب المعارف (التكافؤ التأثيري)، لكن هذا الانغماس في الوسط يفترض إبقاءً على بعض المعلومات في اللعبة التعاقدية (التحفظ التدريسي).

الوسط المؤسّسي والعقد المؤسّسي والصور المنطقية

يبدو لنا أن بناء تداوليات تدريسية يقتضي أن يتمّ انطلاقاً من تحديد ما يشكل **سياق** فعل ما، وبتدقيق أكثر، ما يشكل العلاقة سياق- استدلال.

نقترح الإحاطة بالفعل اللغوي لكونه يُنتَج دائماً في إطار المؤسّسات التي تحدّد الأوساط (المولّدة للممكنات والضروريات) والعقود (أنساق التوقعات المرتبطة بأشياء الوسط).

يمكن، إذاً، للمؤسّسة أن توصف انطلاقاً من تحديد الوسط أو العقد اللذين يفرضان بعض الصور المنطقية. وتعبّر هذه الصور عن الضرورات المؤسّسية، كما توجد متكلّسة في اللغة: يمكن أن تفسّر الصورة المنطقية لـ"المسلك الإلزامي" حوار أكسيل ووالده، سواء أمن وجهة نظرهما أم من وجهة نظر الباحث؛ ويمكن للصورة المنطقية لـ"اختزال المسافة وسط التلميذ- وسط الأستاذ" أن تفسّر بعض المظاهر الأساس والعامة للحوار أستاذ-

مجلة اللساني، المجلد (1) – العدد (2) ربيع 2021م (ص ص165-184)

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

تلميذ، سيكون من الضروري، طبعاً، تقديم توضيح دقيق وفقاً للحالات المختلفة والمعارف المختلفة.

تبدو لنا العلاقة "سياق- استدلال" واضحة بهذا الشكل: يمكن للمؤسّسة، من خلال الأوساط والعقود التي تميزها، أن توصف باعتبارها آلة معرفية تنتج صوراً منطقية. وتوفر هذه الصور المنطقية التي تحملها اللغة مجموعة من الاستدلالات. يتمثل إنتاج الاستدلال الجيد، إذاً، في توظيف الصورة المنطقية الجيدة؛ أي الصورة التي تناسب "الشكل المؤسّسي الجيد"[1].

مصادر اللغة

لا ينبغي، كما يبدو لنا، أن يقودنا فهم الكيفية التي تختار بها المؤسّسة التفاعلات (بأوساطها وما يرتبط بها من عقود)، إلى تهميش الجزء المؤسّس للسّنن ودوره في بناء المعنى.

لقد تمكننا، في الحلقة التدريسية التي قمنا بدراستها، من إدراك الدور الذي يضطلع به ضمير المتكلم الذي يمكن أن نقوم بتحليله، هنا، بوصفه ضميراً متميزاً. من الضروري أن نفهم، في إطار الجدلية ذاتها، الحقائق الآتية:

- إن التحليل الجوهري (السّنني تماماً) لضمير المتكلم تحليل غير كاف؛ إذ يمكن لهذا الضمير أن يضطلع بوظائف تختلف بحسب التعامل الذّي يسمح بتحقيقه. إن ضمير المتكلم عبارة عن أداة بشكل أو بآخر، يمكن أن تستعمل في بعض الضرورات؛
- وعلى الرغم من ذلك، يظلّ التحليل الجوهري ضرورياً. إذا كان الأستاذ يستعمل ضمير المتكلم، فذلك لأن هذا الضمير، في ما يخصّ اشتغال اللغة، يحيل بطريقة محدّدة على ذات التلفظ. إذا كانت هذه الإحالة تحمل وظيفة تدريسية محدّدة، فذلك لأنها تجعل المصدر الذي يمكن للأستاذ أن يعتمده في الوضعية يبدو كانخراط ممكن في اللغة[2].

1. لقد بيّن راستييه (1999) ما يلي: "يتم قبول نموذج المعرفة (التعرف) بأشكال الحساب على الأرجح، في ما يتعلق بالسياق [الإشكالية البلاغية/ التأويلية]"
2. من أجل تحليل يوضح الإشاريات (déictiques)، انظر: كيربرات أوريكسيوني (Kerbrat-Orecchioni) (1998، خاصة ص36-37).

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

تتمثل الجدلية، إذاً، في البناء بالمزاوجة بين التحليل "البيئي" (الذي يوضح الوظائف التعاملية التي تملأ الملفوظات المنتجة في المؤسسات) والتحليل السّنني (الذي يحيط بالمعنى الجوهري لعناصر اللغة، والذي يحدّدها بوصفها مصادر للتعبير والتواصل).

خاتمة

يسند المنظور الاستكشافي الذي بسطنا القول فيه في هذا المقال أهمية جوهرية، كما رأينا، إلى تحليل عادات الفعل والاستعمالات التي يعبّر عنها والتي تعبّر عن التطبيقات. يتعلق الأمر أولاً، بالنسبة إلينا، بمعرفة كلّ ما يدين به المنطق الذي يحكم إنتاج الملفوظات وتأويلها إلى الاستعمالات التي تقوم هذه الملفوظات بتحيينها، في إطار مقاربة فعلية للخطاب.

ويمكن لهذا الإجراء، من منظور التدريسيات المقارنة، أن يساعد، في بعض الحالات، على تحليل التبادلات اللسانية المنتَجة بين التلاميذ والأساتذة داخل تنظيمات مختلفة. ستصبح الشبكة التصورية التي يحاول أن يبسطها ذات فائدة في خارطة التماثلات والاختلافات اللغوية، من أجل تفسير العام المتأصّل في كلّ تعامل لغوي تدريسي، والخاصّ الذي تحدّده المعارف المختلفة بطبيعتها.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

لائحة المصادر والمراجع

- BRONCKART J-P. (2001). – S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. *In* J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éds), **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck.
- BROUSSEAU G. (1998). **– Théorie des Situations didactiques**. Grenobie: La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. & N. (1987). **– Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire**. Bordeaux : DAEST.
- CHEVALLARD Y. (1991). **– La transposition didactique.** Grenoble : La Pensée Sauvage.
- DOUGLAS M. (1999). **–Comment pensent les institutions.** Paris: La Découverte.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). **– L'énonciation.** Paris : A. Colin.
- LAFONT R. (1974). **– Le travail et la langue.** Paris : Flammarion.
- MAUSS M. (1950). **– Sociologie et anthropologie.** Paris : PUF.
- MAUSS M. (1974). **– Œuvres**, Tome 1. Paris : Minuit.
- MOESCHLER J. (2001). – Pragmatique. État de l'art et perspectives. **Marges linguistiques**, n°1.
- RASTIER F. (1999). – Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. **Langages**, n° 129, p. 97-111.
- SARRAZY B. (1995). – Le contrat didactique. **Revue française de pédagogie**, n° 129, p. 85-118.
- SCHUBAUER-LEONI M-L & NTAMAKILIRO N. (1994). – La construction de réponses à des problèmes impossibles. **Revue des sciences de l'Éducation** (Montréal), vol. XX, n° 1, p. 87-113.
- SENSEVY G. (1998). **– Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire.** Paris : PUF.

https://www.linguist.ma
ISSN: 2665-7406 E-ISSN: 2737-8586

- SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEON M.-L. (2000). – Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. **Recherches en Didactique des mathématiques.** 20.3, p. 263-304.
- SENSEVY G. (2001b). – Théories de l'action et action du professeur. *In* J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éds), **Théories de l'action et éducation.** Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002a). – Représentations et didactique. In G. Sensevy, J. –C. Sallaberry (éds). **L'année des sciences de l'Education 2002**. Vigneux : Matrice.
- SENSEVY G. (2002b). – Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (éds). **Étude des pratiques effectives. L'approche des didactiques.** Grenoble : La Pensée Sauvage.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). **– La pertinence. Communication et Cognition.** Paris : Minuit.
- VERNANT D. (1997). **– Du discours à l'action.** Paris : PUF.
- VION R. (1999). – Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. **Langage et société**, n° 86.