

عرض لمسيرة حافلة بالتنوع والتبادل الثقافي والتعليم

« جميع الحقوق محفوظة »

دكتورة وفاء هميسي (جامعة تونس)

تشكل طرق تقديم الذات، على الرغم من طابعها الشخصي، بُعدًا متأصلًا في هوية الباحث. وتحتفظ هذه الذاتية بدور حاسم، حيث ترسم في آن واحد مسارات الوجود ومحاور البحث. وعلى الرغم من اعتبارها نقيضًا للموضوعية، فإنها تظل بُعدًا أساسيًا يشكل ويهيكل، بالنسبة لبعض الباحثين، ديناميكية دراساتهم ويطلع بصمتهم العلمية. وفقًا لغروس (2002) «إن الحديث عن «الذاتية» يفترض أولاً أن الذات ليست معطاة بذاتها، بل إنها تُبنى وتُصاغ وتُشيد انطلاقاً من عدد معين من التقنيات، على سبيل المثال، تقنيات الكتابة أو القراءة، وتقنيات المراجعة، ومراجعة أفعاله أو أفكاره أو تصوراتها، وتقنيات التذكر، وتقنيات معرفة الذات» (غروس، 2002: 11).

وهذا يعني أن كل وجود يدين بشدته إلى البحث، فالبحث يتبع منحدرات الحياة المتغيرة. أما عن حياتي فكانت إحدى تلك التراثيل. ومع ذلك، فقد تشكل مساري كباحثة في «الكلمة» التي تشكل أساس الأديان وركيزتها حيث تبدأ أول آية رواها النبي بالأمر «اقرأ!»، في حين تؤكد التوراة: «في البدء كانت الكلمة». وتؤكد هذه الكلمات على القوة الخلاقة للكلمة (أو الفعل)، ومركزية اللغة في بناء المعنى، وقوة التعليم كطريق يؤدي إلى نور المعرفة والحكمة.

وهكذا، فقد تشكلت مسيرتي الأكاديمية — التي لا تُعد سوى جزءاً أساسياً من حياتي — حول الفعل والكلمة، وحول جدلية الذاتية والموضوعية لدى الباحث أو الباحثة، وحول التعليم والتعلم، باختصار، حول التربية. وفيما يلي، تتجلى الملامح الموضوعية لأبحاثي (التي لا تزال في بداياتها)، كحلفات تتحول إلى آثار راسخة في الذاكرة. يرى تورفينغ (2002) أن الذكريات هي إشارات تشير إلى آلية إعادة بناء البيانات في شكل حلقات، وإن كانت ذاتية. وهذا بالتأكيد دليل قاطع على أن بناء الهوية هو أيضاً تجميع تأملي — حتى وإن كان في شكل حلقات — للآثار الذاكرية للطفولة، والعلاقة باللغات، وكذلك العلاقة بالآخرين. وكما تؤكد يوسينار (1951): «يحمل كل إنسان في داخله غرفة أصداء تتردد فيها أصوات من سبقوه».

لم تكن مسيرة طفولتي نهراً هادئاً. فقد اتسمت بالتنقل المستمر، المرتبط بالمهام العسكرية التي كان يقوم بها والدي. وقد جعلت التقلبات والتنقلات التجربة المدرسية، لا سيما في علاقتي بأصدقاء الفصل، تجربة صعبة. في الأوساط المدرسية غالباً ما يُستبعد التلاميذ الجدد، وإن لم يكن ذلك بشكل منهجي دائماً. وقد شكّل هذا، الملاحظة الأولى، علامة فارقة في مساري الأكاديمي، إذ كنت أجد نفسي، عند كل دخول مدرسي، رغماً عني، منخرطة في البحث عن حلول للصعوبات

المرتبطة بالاندماج في البيئة المدرسية الجديدة. كانت نظرة الآخرين، تثير الرهبة أحياناً بسبب التهميش ونقص التواصل، هي المحرك لجميع الأبحاث اللاحقة. ولهذا السبب، شكّل التواصل الجسر الأول لتجاوز سوء الفهم. «فالتواصل هو عرض الذات وتأدية علاقة بشكل مسرحي، وهو (...) تجسيد العناصر الاجتماعية والثقافية من خلال السلوك اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) بالاعتماد في الوقت نفسه على استراتيجيات الامتثال وتجاوز المعايير الجماعية والمراجع التي يُفترض أن يتشاركها مختلف أفراد المجتمع.» (عبد الله-بريتسيل، 1996، ص. 35)

في الجامعة، اتسم مساري التعليمي بالتواصل مع اللغة الفرنسية وممثلها: الفرنسي. لقد وُلِدَ قرار متابعة دراستي في قسم اللغات والأدب الفرنسية منذ زمن بعيد، على تلك الدروب المتعددة المؤدية إلى المدرسة حيث كنت أسير جنباً إلى جنب مع والدي، كأن كل خطوة كانت تكتب سطرًا جديدًا في مصيري. منذ ذلك الحين، أصبحت اللغة الفرنسية شغفًا جامحًا ولغة تسكنني بفضل رصيدها الثقافي الساحر و كلماتها المتنوعة الساحرة التي تدعوني دائماً إلى الاكتشاف. وتوج هذا المسار الدراسي ببرنامجين تدريبيين مخصصين للمتفوقين، بتمويل من الدولة الفرنسية: الأول في المركز الدولي لتعليم اللغة الفرنسية (CIEP) في سيفر، والثاني الذي نظّمته جامعة أفينيون. في الدورة الأولى، حظيت بتدريب اجتماعي-ثقافي، أما في الثانية، فقد كان «المسرح» أحد أجمل الدروس التي تلقيتها. شكّلت هذه التجربة الشرارة الأولى لمواضيع أبحاثي، التي تحركها أهمية الوساطة الثقافية، والفرنكوفونية، وتعدد اللغات، والتفاهم المتبادل، بهدف تسهيل التواصل مع الآخرين. في تلك اللحظة لم أتخذ قرارًا، بل وُلِدَت رسالتي الأكاديمية والمهنية؛ قدرتي الذي يتجلى في شغفي وفي ذلك الحب العميق للمعرفة والإنسان. أليس صحيحاً أن «مكان الميلاد الحقيقي هو المكان الذي ألقينا فيه لأول مرة نظرة واعية على أنفسنا» (يورسينار، 1951) وعلى الآخرين؟

بعد سنوات قليلة، كان شغفي بنقل اللغة الفرنسية هو البوصلة التي وجّهتني نحو ميدان التعليم. هذه التجربة الميدانية بما حملته من ثراء وتكوين، وضعتني أمام أسئلة جديدة، إلى جانب تساؤلاتي الأولى حول إقصاء الآخر والحوازر التمثيلية؛ أسئلة تتعلق بالممارسة، وبكيفية تطبيق المناهج البيداغوجية بما يتوافق مع انتظارات المتعلمين. وفي هذا المنعطف، لم يكن قرار متابعة الدراسات الجامعية في مجال علم التعليم عبر الماجستير ثم الدكتوراه مجرد خيار، بل أصبح توجّهًا مفصليًا وحيويًا، من أجل تعميق التفكير والبحث عن إجابات علمية للأسئلة الجوهرية التي تسكنني، مُشكّلة بذلك هويتي كباحثة. في هذا الشكل من "التاريخ الذاتي" كما صاغه ثورا (1987)، تتشابك هوية الباحث مع ذكريات الطفولة وهموم الكبار. وهكذا، أجد نفسي منخرطة في هوية سردية (ريكور، 1990)، وهوية متعددة (لاهوري، 1998)، وضد الهويات القائلة " (ملوف، 1998). لقد شكّلت هذه الهوية في سياق اتسم بالتقلّب، وفي ممارسة صقيّة كثيرًا ما كانت معقدة، وفي مواجهة صعوبات تعليم اللغة الفرنسية، فضلاً عن العوائق أمام الاندماج في بيئات اجتماعية تتبدّل بلا انقطاع منذ الطفولة وحتى ممارسة المهنة. وفي هذا الإطار، كان مساري كمدرّسة مطبوعاً بتحوّلات في بيئات متنوّعة وكانت إرادة الاندماج في دوائر مهنية متجددة دائماً هاجساً شخصياً وموضوعاً من موضوعات الاستكشاف في إطار التفاعل الثقافي. وجدير بالذكر أن غدامير (1960) يذكّرنا بأن الفهم والغيرية لا ينفصلان: "نحن لا نفهم أنفسنا أبداً، بمفردنا؛ بل دائماً في الحوار مع الآخر، وفي امتحان التاريخ، يتشكّل المعنى. فالهوية ليست معطى ثابتاً، بل مهمة". وعمل يُعاد صياغته بلا نهاية، حيث تمتزج الذاكرة بالغيرية فالمعنى يتشكل دائماً في الحوار مع الآخر، وفي اختبار التاريخ. الهوية ليست حقيقة ثابتة بل مهمة، وعملاً يتعين استئنافه باستمرار، حيث تمتزج الذاكرة والأخيرة».

في الحقيقة، وعلى امتداد هذا المسار، كانت أسئلة من قبيل : لماذا يتراجع مستوى اللغة الفرنسية عامًا بعد عام؟ ما الذي يفسر هذه المسافة أمام الغيرية وهذا الانسداد الثقافي؟ أي استراتيجيات ينبغي وضعها لمرافقة جيل "زد" في تحدياته الخاصة؟ — حاضرة كالأنشيد المتكررة على امتداد الحياة. إنه تحدٍ يسهل تخيله على من لم يختبره، لكنه يظل ثقيلًا على من عاشه في تفاصيله.

ومع ذلك، ولتعميق هذا العمل، يبقى من الضروري التوضيح أنّ معارك تربوية قد خيضت، تغذّيها القناعة بقيم مشتركة وبالدفاع عن التعدد اللغوي، وبالسعي نحو إنسانية متفتّحة ومزدهرة. لقد كانت الأخلاقيات المهنية هي النبراس الذي وجّه الاحترام لهذه المهنة، فشكّلت بذلك الأسس الجوهرية لهذا المسار. ويبيّن هوفر (2014، ص. 9) أنّ "السرد الاستعادي، لمسار بحثي" ليس استبطانًا نفسيًا يهدف إلى كشف الذات، بل هو بالأحرى مسار يتيح توضيح موضوعات البحث والابتعاد عن الأنا بغية التحليل الذاتي، وأخيرًا لوضع البحث في إطار أكاديمي على خط الزمن (المصدر نفسه). ومن هذا المنظور، شكّل عمل أطروحة الدكتوراه وكذلك الماجستير نقاط ارتكاز في التجربة الأكاديمية. لقد حوّل استكشاف مجال التعليمية كعلم مستقل الإشكاليات التي ظهرت في الصفيين الثانوي والجامعي إلى مغامرة علمية؛ إذ أصبح الميدان المعروف مسبقًا مصدرًا للتجريب، وأضحت المواقف التعليمية المرتبطة بالسياق موضوعات للتأمل والتفكير، وصار فعل النقل، المعرفي يستدعي قراءات جديدة وتفسيرات متجددة، حيث لا يمكن فصل المعارف عن سياقها العالمي والمحلي. ومع ذلك حتى بعد إنجاز هذه الأعمال، بقيت التساؤلات الأولى على حالها؛ فهي ما تزال ترافق المسار، كأصداء لا تخبو، تكشف عن عمق الالتزام الشخصي، وعن ديمومة الإشكاليات التي لا تكفّ عن توليد أسئلة جديدة تتوالد باستمرار.

ومع استمرار هذه التساؤلات التي لم تخبّ، كان لا بدّ من البحث عن فضاءات أوسع للنقاش والتبادل. وهكذا، تمّ إنجاز العديد من المقالات والتقارير العلمية والمشاركات في الندوات والمؤتمرات في تونس، الجزائر، فرنسا، المكسيك، كندا والولايات المتحدة حول نفس القضايا. ومع ذلك، من المهم التوضيح أنّ تأملاتي الأولى قد تعرّزت أيضًا بأخذ التحولات العالمية بعين الاعتبار. لقد كانت مسألة الذكاء الاصطناعي عند ملتقى اللغات، وعند ملتقى التفاعل الثقافي، وعند ملتقى المقاربات التعليمية الحديثة، وعند ملتقى المناهج والبرامج التجديدية، موضوعًا للاستكشاف منذ سنة 2024. فلاي نماذج وآليات تربوية سننوّجه لتسهيل إدماج المتعلم في النسيج العالمي الذي يزداد صرامة وتطلّبًا؟ وعلى أيّ كفاءات ينبغي أن نعوّل لتكوين متعلمين مستقلّين ومتميّزين في سوق بلا حدود ولا قيود؟ وكيف يمكن أن نُعلي من قيم التفاعل الثقافي، الضامنة للسلام، في سياق عالمي يتسم بتسارع التوترات وتهديد النزاعات؟ وهل ستعوض مواقف التعلّم والسيناريوهات المعزّزة الاتصال الإنساني؟ هل ينبغي أن نعتمد المقاربات الإجرائية والتواصلية ونستهدف الإدماج عبر الفعل كما يشير بوران (2002)، أم نختار تطوير كفاءات الغيرية من أجل "إنسانية التنوع" كما تقول عبد الله-بريتسيل (2003)، القادرة على مواجهة الإقصاء والتهميش والأنانية؟

ومن بين موضوعات هذا الحقل الواسع، برزت دراسة التمثّلات الاجتماعية كضرورة ملحة. فهي تشكّل مجالًا مهمًا في علم النفس الاجتماعي، ومحطة لا بدّ منها في العديد من الأعمال (هميسي، 2022، 2023) لفهم العقبات أمام تعلّم اللغة الفرنسية (كاستيلوتي ومور، 2002). قد يبدو الأمر غريبًا، لكن عند تقاطع التخصصات لا تُحبس المعارف في أدراج؛ بل تتطوّر وتتحوّل. ويظهر الذكاء الاصطناعي، على وجه الخصوص، كتحوّل يحمل اهتمامًا متزايدًا (اليونسكو، 2025) مع بزوغ التعليم 4.0. أما بالنسبة لي، فقد حاولت اختبار مزايا وحدود إدماج الأدوات الذكية، والتفكير في الوظائف الجديدة للمدرّس إنّ المعركة التي خيضت منذ سنوات من أجل تطوير الكفاءة الثقافية في عالم يسهل فيه الإقصاء أكثر من القبول، تواجه اليوم تقدّم الذكاء الاصطناعي في الدروس والأنشطة. وفي هذا العرض، قد يبدو الانتقال من السرد الشخصي إلى الطرح

العلمي وكأنه قفزات متباعدة، أو "قفزًا وتوثبًا" على حدّ تعبير مونتاني، حيث يتنقّل القارئ بين الملموس والمجرّد، ذهابًا وإيابًا (فلوش، 2002، ص.1). فالتجربة البحثية لا تنفصل عن محطات الطفولة وبناء الهوية المتحوّلة باستمرار؛ وعند هذا التقاطع بين الحقل العلمي والبناء الشخصي، تتحوّل الإشكاليات العلمية إلى موضوعات للنضال. ومن هذه الزاوية بالتحديد يؤكّد ويتوريسكي (2016) أنّ «المسألة الهويّاتية تتموضع عند تقاطع البناء الاجتماعي والبناء العلمي». يرتكز جوهر أبحاثي على محاولة فهم الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في الصف عند التعامل مع اللغة الفرنسية والتعددية اللغوية وعلى تحديد العوائق أمام التفاعل الثقافي، ثم اقتراح حلول بيداغوجية-ديداكتيكية. وبالتوازي مع ذلك، فرض الذكاء الاصطناعي نفسه كحقلٍ للدراسة، خاصةً مع ظهور روبوتات المحادثة، والبرمجيات الذكية، والنماذج اللغوية الكبرى القادرة على معالجة لغات متعددة وترجمة الخطابات بشكل فوري (LLM).

وتُظهر خلاصات المؤتمر الدولي «التعليم، التحولات العالمية واللغات الحية. الممارسات التعليمية، السياسات اللغوية. والتطورات الرقمية» الذي نظمته في أكتوبر 2025 (جامعة قرطاج)، أنّ تطوير الكفاءة التعددية اللغوية أصبح مهدّدًا. ومن هنا، تتمحور إشكاليتنا حول رصد العقبات التي تظهر سواء في الممارسة أو في تعلم الفرنسية داخل الصف، من أجل استنباط مسارات للتدخل؛ حيث يشكل التفاعل الثقافي والتقنيات التعليمية الحديثة ليس فقط محاور بحث، بل أيضًا أفاقًا ملحة، وتبرز عدة تحديات أمام تعليم التفاعل الثقافي خصوصًا، وتعليم اللغات عمومًا. فمع الفضاءات الغامرة، والواقع المعزّز والأفاتار ثلاثي الأبعاد، هل سيُستبدل الاتصال الإنساني بالذكاء الاصطناعي؟ وهل ستُختزل الكفاءة التفاعلية الثقافية إلى مجرد مقارنة شكلية حيث يقوم الذكاء الاصطناعي بتجربة الغيرية بدلًا من البشر؟ ولأي تعددية لغوية سننوّج، خاصة مع الأنظمة اللغوية والترجمة الفورية؟ وما الدور الذي ستلعبه المدرسة، وهي تبدو اليوم في منافسة مع المنصات الذكية التي تقدّم تعلّمًا شخصيًا ومتكيفًا مع حاجات المتعلمين الدقيقة؟

وعند ختام هذا المسار، يجدر التأكيد أنّ الأسئلة هي التي تُشكّل، في هذا الحصن العلمي الفسيح، بعضًا من صور الذات وتمثّلاتها. ومع ذلك، فإنّ تشخيص التأمّلات وإضفاء الطابع الشخصي عليها، رغم أنّ العلم يسعى إلى الموضوعية، يبقى هو المحرك الأصيل للبحث وجوهره. ولهذا، انطلاقًا من هذه السيرة التي تبرز فيها الدعوة بالشغف، يجد المدرّس-الباحث نفسه مدعوًا إلى إعادة التفكير في العالم في زمن الرقمنة والذكاء الاصطناعي. ولأجل أن يستمرّ العالم، فهو يحتاج، قبل أيّ ذكاء اصطناعي، إلى ذكاء إنساني.

المراجع

- عبد الله-بريتسييل، م. (2003). التدريب والتربية في سياق متنوع: من أجل إنسانية التنوع. باريس: أنثروبوس.
- عبد الله-بريتسييل، م. (1996). نحو تعليم متعدد الثقافات. باريس: أنثروبوس. كاستيلوتي، ف. ومور، د. (2002). التمثيلات الاجتماعية للغات والتعليم.
- دليل لوضع السياسات اللغوية التعليمية في أوروبا. ستراسبورغ: مجلس أوروبا.
- فلوش، ج.-م. (2002). «بخطوات متقطعة ومرح» تحذير للقارئ. في: السيميائية والتسويق والاتصال: وراء الرموز، الاستراتيجيات (ص. 1-2). دار النشر الجامعية الفرنسية. <https://shs.cairn.info/semiotique-marketing-et-communication-9782130525363-page-1?lang=fr> (الترجمة: نظرية وتطبيق).
- غادامر، ه.-غ. (1996). الحقيقة والمنهج (ترجمة ج. غروندين). باريس: دار سيويل. (نُشر العمل الأصلي عام 1960).

غرو، ف. (2002). ميشيل فوكو. باريس: دار النشر الجامعية الفرنسية.

هميسي، و. (2022). «تأثير التمثيلات الاجتماعية على تعلم اللغة الفرنسية في السياق التونسي». المجلة العلمية الأوروبية، 18(6)، 116. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116>.

هميسي، و. (2017). الياسمين، النبض والهذيان. الجزائر: دار باغادي

هميسي، و. (2023). التعليم بين الثقافات في المرحلة الثانوية التونسية: مسار متعرج. الحلول الممكنة. فيبريوم و لينغوا، 11(21).

متاح على :

<http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/index.php/VerLin/article/view/193>

حميسي، و.، أزوي، ب.، وشيخي، ن. (2025). التعليم والتغيرات العالمية واللغات الحية. الممارسات التعليمية والسياسات اللغوية والتطورات الرقمية، ندوة

: جامعة قرطاج: INSAT في عام 2025. متاح على موقع org.SciencesConf

Huber, E. (2014). كتابة مسار البحث: بين السرد والتفكير التأملي. في M. Schneuwly & C. Moro (محرران)، التفكير التأملي في البحث في علوم التربية (ص 45-62). بروكسل: De Boeck.

لاهور، ج.ك. (1998). هوية متعددة. باريس: لارماتان. معلوف، أ. (1998). الهويات القاتلة. باريس: غراسيه. نورا، ب. (1987). مقالات في تاريخ الذات. باريس: غاليمارد.

ريكور، ب. (1990). الذات كآخر. باريس: دار إديسيون دو سويل.

بورين، ك. (2002). «النهج العملي في تدريس اللغات: نحو منظور تفاعلي». «اللغة الفرنسية في العالم – أبحاث وتطبيقات»، العدد الخاص «النهج العملي»، 35-44.

تولفينغ، إ. (2002). الذاكرة الحادثة: من العقل إلى الدماغ. المراجعة السنوية لعلم النفس، 53، 1-25.

اليونسكو. (2025). الذكاء الاصطناعي في التعليم.

<https://www.unesco.org/fr/digital-education/artificial-intelligence>

وبتورسكي، ر. (2016). مسألة الهوية: بين البناء الاجتماعي والبناء العلمي. في: مود هاتانو شالفيدان؛ ماريغون سوريل. مفهوم الهوية: الاستخدامات والمعاني في مجال التدريب والتعليم، لارماتان، ص 235-240، 2016، (العمل والمعرفة.

أبحاث)، 978-2-343-08016-1 \ hal-01967327

يورسينار، م. (1951). مذكرات هادريان. باريس: بلون.

