الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطمبولي
معسكر

Université Mustapha Stambouli
Mascara

الكلية: العلوم الإنسانية و الاجتماعية

القسم: علم الاجتماع

المخبر: البحوث الاجتماعية والتاريخية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص: سوسيولوجية التحولات الاجتماعية في الجزائر

فرع: سوسيولوجية التحولات الاجتماعية في المدرسة الجزائرية

العنوان:

أزمة اللغة في الجزائر و أثرها على الوضعية الدراسية للتلميذ

- معسكر نموذجا -

تقديم الطالبة: بهلول العونية

يوم: 2019/02/14

أمام لجنة المناقشة:

الرئيس	سوالمية نورية	أستاذة محاضرة أ	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر
المناقش	مخلوف البشير	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم
المناقش	لغرس سوهيلة	أستاذة محاضرة أ	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر
المناقش	بلهواري الحاج	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم
المقرر	جيلاني كوبيبي معاشو	أستاذ التعليم العالي	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر

السنة الجامعية: 2018– 2019

إهـــــــــداء

إلى كل من علمني حرفا....

إلى العائلة الكريمة

أهد هذا العمل

شكـــــر

أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان و الامتنان إلى الأستاذ المشرف:

أد. جيلاني كوبيبي معاشو على ماقدمه لي من توجيهات قيمة و على عطاءه و مجهوداته طيلة فترة تكويني في الدكتوراه.

إلى الأستاذ القدير: أد. طيبي غماري الذي لم يبخل علينا هو الآخر بنصائحة و توجيهاته القيمة التي ساعدتنا في انجاز هذا العمل .

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ : د بوقريرس فريد على ما قدمه لنا من مساعدة لاتمام هذا العمل .

و إلى كل من مدّ لنا يد العون .

الفـــهرس العام

إهداء.....1

شكر.....2

مقدمة عامة 7

الفصل الأول: الإطار المنهجي و النظري للدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع..... 15
2. إشكالية البحث..... 15
3. الفرضيات 18
4. أهمية الدراسة..... 19
5. أهداف الدراسة 20
6. المقاربة المنهجية للدراسة..... 21
7. العينة و المعاينة..... 34
8. مجال الدراسة 36
9. تحديد المفاهيم..... 37
10. صعوبات الدراسة 44
11. الدراسات السابقة 45

قائمة مراجع الفصل الأول..... 53

الفصل الثاني:الخلفية التاريخية للمسألة اللغوية في الجزائر: قراءة سوسيولوجية.

تمهيد..... 57

1. الإرث الاستعماري و التشكيل النخبوي في الجزائر **59**

1.1 السياسة التعليمية الكولونيالية و التشكيل اللغوي **60**

1.2 التعليم العربي الحر وإعادة بناء الهوية الوطنية **72**

2.الدولة الوطنية و إعادة إنتاج الهويات 76

3. النخب المثقفة ومسألة اللغة في الجزائر..... 84

1.3. النخب المعربة و المرجعية الدينية للغة العربية 85

2.3. النخب المفرنسة و ايديولوجية الضرورة الحضارية..... 87

3.3. النخب الأمازيغية وإشكالية الشرعية التاريخية 88

خلاصة 95

قائمة مراجع الفصل الثاني..... 96

الفصل الثالث: اللغة و إشكالية الصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية

تمهيد:..... 101

1. **سياسة التعريب و تمظهرات الأزمة اللغوية في الجزائر:**..... 103

1.1 التعريب بين الشرعية القومية و غياب المشروع الموحد..... **104**

2.1 التعريب كسياسة لغوية للنظام التربوي **109**

2. **المشروع اللغوي كمحرك للإصلاحات و الإصلاحات المضادة** 114

3. **الخطاب الأمازيغي و مكانة اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية** **128**

خلاصة **133**

قائمة مراجع الفصل الثالث 134

الفصل الرابع : اللغات في المدرسة الجزائرية، تمظهرات الأزمة وواقع التخبط

تمهيد..... 140

1. تدريس اللغات بين الخطاب التربوي و الواقع 142

1.1 المنهاج الدراسي و التشكيل اللغوي "قراءة نقدية" 145

2.1.لغة التدريس و التحصيل اللغوي..... **159**

2. المردود اللغوي للمدرسة الجزائرية 169

3. **أي لغة لأي مدرسة و لأي مجتمع ؟ 189**

قائمة مراجع الفصل الرابع..... 194

خاتمة عامة 198

قائمة المراجع..... 202

الملاحق..... 213

مقدمة

مقدمة عامة:

تعد اللغة ذلك النسق الرمزي الذي يمتلك الدور المحوري في الحياة الاجتماعية و الدور الرمزي في تثبيت الهوية الفردية و الجماعية للأفراد والجماعات، كما يمكن أن تكون اللغة المحدد الأساسي للتنوع الثقافي حينما يرتبط التعدد اللغوي بجماعات معينة ترسخت لديها مجموعة من الأفكار التصورات و المعتقدات بشأن لغة معينة فتصبح كل ممارساتها الاجتماعية وعلاقاتها بالجماعات الأخرى مبنية على ايديولوجية لغوية أنتجتها مجموعة من الترسبات التاريخية حول تلك اللغة في أغلب الأحيان، و من ثم فإن كل سياسة أو تخطيط تتبناه الجماعات اللغوية يكون انطلاقا من تلك الايديولوجيا، و من هنا غالبا ما تصبح اللغة في حد ذاتها مؤسسة سياسية تتضمنها دساتير الدول لتسيير الشأن اللغوي، إذ تجعل منها تتموضع في عدة اتجاهات انطلاقا من مكانتها ووظيفتها و علاقتها بالأنماط اللغوية الأخرى وهنا تظهر أهمية السياسات اللغوية الوجيهة في تحقيق الامن و الاستقرار اللغوي خصوصا عند بروز اشكالية التعدد اللغوي إلى الواجهة الاجتماعية والثقافية للمجتمعات أين تصبح اللغة تمثل مشكلة حقيقية تؤدي إلى انبعاث عدة هويات لغوية و تنامي النزعة الانفصالية بينها .

و في هذا السياق يؤكد جيلبر غرانغيوم G.Grandguillaume أن قضية اللغات في المجتمعات المغاربية ليست مشكلة لغوية بل تتعداها إلى أكثر من ذلك، أين تكون ذات دلالات عميقة تتجاوز مدلولها المباشر إلى محمولات و متضمنات

فكرية وايديولوجية و عقائدية و اجتماعية متعددة الأبعاد تشكل الثقافة التي ينتمي إليها مصدر إحالتها و مرجعيتها المنتجة و المفسرة لها في آن واحد وخصوصا في شقها الهوياتي أين تمثل دعامة أساسية للهوية الاجتماعية والثقافية للأمة، فالحديث عن الهوية بدون لغة تتميز بها يبدو أمرا مستحيلا و هذا ما ينطبق على الحالة الجزائرية أين اكتسبت قضية التعدد اللغوي صفة الخصوصية المغاربية و العربية نظرا لعمقها و تشعبها على أكثر من مستوى.

إذ تعد المسألة اللغوية في الجزائر من أبرز المسائل الأساسية و الجوهرية التي مازالت تطرح و بشدة على الساحة الثقافية و السياسية للدولة الجزائرية المستقلة نظرا لما تعكسه من تناقضات و اشكاليات متباينة عند كل محاولة لتسيير التعدد اللغوي الكائن، كما أنها من بين المسائل العميقة التي شغلت فكر الكثير من المختصين الجزائريين في المسألة مثل : مصطفى ماضي، خولة طالب الابراهيمي، مصطفى الأشرف، مليكة بودالية غريفو.....الخ نظرا لخصوصية المسألة في المجتمع الجزائري، إذ حيثما تطرح القضية اللغوية للنقاش يبرز إلى السطح توجهين ثقافيين مختلفين يطرح كل منهما أفكاره وفقا لإيديولوجيته الفكرية و نمطه اللغوي، فنجد التوجه التعريبي و الذي تمثله النخب المثقفة المعربة و سميت بهذا الإسم" لصدورها عن رؤية للعالم و رقعة ثقافية خاصتين، هي رؤية الحضارة العربية و الاسلامية، و عن عقلانية يصفها محمد عابد الجابري بالعقل البياني و هو نظام رمزي عنصراه الأساسيان هما: اللغة و الدين "(خولة طالب الابراهيمي،226:2007)، في مقابل التوجه التغريبي الذي تمثله النخب المفرنسة و التي تكونت في المدارس

الفرنسية أثناء الفترة الاحتلالية و التي تعتبر اللغة الفرنسية أداة عملها وتعبيراتها.

فكل منهما تمثل شريحة مختلفة عن الأخرى ثقافيا بل معارضة لها و لأفكارها و توجهاتها، كما تناضل كل منهما و تعمل من أجل ممارسة الهيمنة على الجميع و بناء نمط اجتماعي و ثقافي وفقا لايديولوجيتها المتشبعة بها، و ما تنفرد به هاته الوضعية اللغوية في الجزائر أن كل منهما تحاول إقصاء الأخرى من المجال الاجتماعي و استئصالها منه، فترى النخب المعربة في خصومها أنهم بقايا مشروع استعماري تغريبي تسعى إلى تحطيم الشخصية الثقافية للأفراد وتغريب المجتمع و مؤسساته، أما المفرنسون فيرمون بخصومهم فيما يسمى بالرجعية و الأصولية و التخلف الاجتماعي، هذا كله في ظل غياب الحوار بين الطرفين فيتمسك كل طرف بمسلمة أساسية تقر بشرعية وجوده وحده دون غيره، و من هنا تبلورت الأزمة اللغوية في الجزائر و أصبحت تشكل بؤرة توتر في تسيير الشأن العام فلا يكاد يخلو أي خطاب أو نقاش في المجتمع من الخوض في الشأن اللغوي .

إن المشكلة الثقافية عموما و اللغوية على وجه الخصوص تبرز في صورة الصراع الهوياتي المحتدم بين مشروعين اثنين على الأقل، مشروع يحمل ايديولوجية الانتماء لفضاء عربي اسلامي لغة و فكرا و آخر يحمل ايديولوجية الحداثة و الانفتاح على العالم، إذ الوجه الأبرز للصراع هوالوجه الثقافي، و الذي يمثل صراعا هوياتيا رمزيا حول مقومات الانتماء و يخفي وراءه صراعا آخر حول مراكز السلطة و الثروة.

و ما لفت انتباهنا إلى البحث و التحليل هو انعكاس هاته الوضعية اللغوية على المنظومة التربوية الجزائرية التي تعد المجال الأنسب و القطاع الحيوي لإنتاج و إعادة إنتاج نفس الأنساق اللغوية و المحافظة على استمراريتها، و التي جعلت منها المشاريع الهوياتية حلبة ثابتة لصراعاتها اللامتناهية منذ الإستقلال، إذ تسعى كل منها إلى تحقيق مدرسة جزائرية وفق نموذجها دون تبني مشروع لغوي واضح المعالم، هذا فضلا عن البعد الأمازيغي الذي أصبح هو الآخر يشكل طرفا في الصراع الهوياتي القاتل، إذ تسعى النخب الأمازيغية هي الأخرى إلى بسط مشروعها عبر المدرسة باعتبار الأمازيغية لغة وطنية إلى جانب اللغة العربية.

و من هنا يعد البحث في المسألة اللغوية في علاقتها بالمنظومة التربوية في الجزائر من المواضيع المهمة التي تمكننا من فهم حيثياتها و التحولات التي ارتبطت بها و من ثمة الوقوف على مجموعة العراقيل التي تحول دون تحقيق أهدافها المرسومة و ضعف أدائها التربوي.

و تندرج محاولتنا البحثية تحت عنوان : أزمة اللغة في الجزائر و أثرها على الوضعية الدراسية للتلميذ- معسكر نموذجا - في إطار مقاربة سوسيولوجية تهدف إلى تقصي واقع المخرجات اللغوية للمدرسة الجزائرية و استخلاص مظاهر الضعف في اللغتين العربية و الفرنسية والكشف عن أحد أسبابه، إذ أنه ليس ببعيد عن دوائر الاشكال اللغوي و الصراع التقليدي الفوقي بين النخب المثقفة حول المشروع التربوي والذي أضحت تجلياته تبرز في كل تجربة إصلاحية، و التي أصبحت تدعم من خلال تقاريرها و مقرراتها اللغة

العربية تارة و اللغة الفرنسية تارة أخرى، هذا التذبذب الذي سينعكس على المردود التربوي عموما و اللغوي بشكل خاص.

و يعتبر هذا الطرح أحد الفروع المهمة المرتبطة بالمدرسة الجزائرية و الذي يتطلب تحليلا معمقا و معالجة حذرة لفهم أبعاد الظاهرة و تجلياتها خصوصا في ظل التعقيد الايديولوجي الذي تتميز به حتى على مستوى الكتابات العلمية للباحثين الجزائريين حول الموضوع التي تميزت بنوع من الذاتية النسبية حسب المشارب اللغوية و الفكرية لكل كاتب أين يكون إما مفرنسا و إما معربا.

من هذا المنطلق سنحاول إعطاء نظرة سوسيولوجية و سوسيوبيداغوجية للموضوع من خلال الاجابة عن الطرح الاشكالي الذي يتمحور حول مدى تأثير الصراع المحتدم بين الفيصلات اللغوية على المدرسة الجزائرية، و من ثم على مخرجاتها اللغوية، وقد انصاغت هاته الدراسة ضمن أربعة فصول عالجنا من خلالها بالنقد و التحليل تحولات المسألة اللغوية في الجزائر في علاقتها بالنظام التربوي، مبتدئين ذلك بمقاربة منهجية و تقنية تضمنها الفصل الأول و الذي ضم البناء الإشكالي للبحث، فرضياته، أسباب اختياره و الهدف منه و أهميته، ثم الإطار النظري أو البراديغم السوسيولوجي الذي اندرجت ضمنه هذه الدراسة ثم المناهج والتقنيات المتبعة في التحقيق الميداني، و أيضا وقف هذا الفصل على أهم الدراسات السابقة حول الموضوع والصعوبات المتعلقة به.

وجاء الفصل الثاني بعنوان الخلفية التاريخية للمسألة اللغوية في الجزائر: قراءة سوسيولوجية، وقد تضمن من خلال عناصره الجانب التاريخي للدراسة إذ شهدت المسألة اللغوية تحولات عميقة تعود جذورها إلى الحقبة الاستعمارية وهذا ما أحالنا إلى تحليل دور السياسة التعليمية بشقيها الكولونيالي و العربي التقليدي في التشكيل النخبوي، ثم إلى تحليل آليات اعادة انتاج نفس الأنماط الهوياتية في الدولة الجزائرية المستقلة، إضافة إلى الوقوف عند طبيعة المرجعيات الثقافية و التاريخية التي اعتمدت عليها المشاريع الهوياتية كحجة للدفاع عن موقفها و بسط نفوذها، و هذا كله دون إغفال مفهوم الصراع بينهم ومميزاته في كل مرحلة باعتباره عامل حاسم تتحرك في كنفه النخب المثقفة .

أما الفصل الثالث فيندرج تحت عنوان : اللغة و اشكالية الصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية، وقد تضمن هذا الفصل جوانب عديدة التي تفيد في فهم ظاهرة الصراع الكلاسيكي حول المنظومة التربوية، انطلاقا من أزمة اللغة التي وُظِفَت كبعد أساسي في ذلك و هذا ما عكسته التناقضات الاجتماعية والوقفات التي شهدتها سياسة التعريب كسياسة لغوية في المدرسة الجزائرية ومن ثم إلى تحليل واقع الاصلاحات التربوية التي أضحت و كأنها نماذج لغوية تسيرها النخب إذ ترجح الكفة في كل مرة لإحداهما لتمرر أفكارها وتوجهاتها مما جعلها تقع في ثنائية الإصلاحات والإصلاحات المضادة وكعنصر أخير و غير محايد عن الموضوع تم التطرق إلى الخطاب الأمازيغي في المنظومة التربوية الذي أضحى يساهم هو الآخر في الصراع الهوياتي بفرضه

للغة الأمازيغية كلغة وطنية يجب تبنيها رغم محدوديتها الاستعمالية و بقاءها في المستوى الشفوي.

أما الفصل الرابع فقد جاء تحت عنوان: اللغات في المدرسة الجزائرية: تمظهرات الأزمة وواقع التخبط، و يتمحور حول تفسير فرضية الدراسة في شقها الميداني من خلال تحليل واقع التحصيل اللغوي لمخرجات المدرسة الجزائرية و التعرف على النمط الممارساتي للفعل التربوي في مجال اللغات وذلك بتحليل نتائج المعطيات الميدانية و تفسيرها وربطها بعدة مؤشرات أنتجها الجدل الذي تثيره الفرانكفونية و التعريب حول المدرسة.

الفصل الأول: الإطار المنهجي و النظري للدراسة.

1. أسباب اختيار الموضوع.
2. إشكالية البحث.
3. الفرضيات.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. المقاربة المنهجية للدراسة.
7. العينة و المعاينة.
8. مجال الدراسة.
9. تحديد المفاهيم.
10. صعوبات الدراسة.
11. الدراسات السابقة.

1.أسباب اختيار الموضوع:

يعود اختيارنا لموضوع أزمة اللغة في الجزائر و أثرها على الوضعية الدراسية للتلميذ إلى مجموعة من الأسباب أهمها :

- الرغبة في التخصص في مشروع بحثي حول المسألة اللغوية في علاقتها بالمنظومة التربوية بالجزائر بإعطائها البعد السوسيولوجي بعد استقطاب ظاهرة الضعف اللغوي لفضولنا العلمي و البحثي .
- محاولة الوقوف عند طبيعة الرهانات المُقَامَة حول المسألة اللغوية في الجزائر انطلاقا من تحليل جذور و تحولات الصراع اللغوي بين النخب.
- محاولة تحليل ظاهرة الصراع اللغوي في الجزائر في علاقتها بتحولات المنظومة التربوية من خلال إعطاء رؤية نقدية تحليلية لأبعاد الظاهرة.
- الرغبة في تحليل أحد جوانب العملية التربوية المتعلق بالمستوى اللغوي للمتعلم الذي أصبح يوصف بالضعيف و محاولة استقصاء أسباب الضعف بربطها بإشكالات المشروع التربوي ككل.

2. إشكالية البحث:

تعد المسألة اللغوية في الجزائر من المسائل العميقة التي أفاضت الكثير من الحبر حيث أنها من الظواهر التي تنفرد بخصوصيات سوسيولوجية تختلف عما هي عليه في باقي المجتمعات العربية الأخرى، إذ أنها تحوي مجموعة من الصراعات و الممارسات المتناقضة التي بدورها تستند على مرجعيات

وحقول لغوية قائمة بذاتها و ناتجة عن مجموعة التحولات التي مر بها المجتمع الجزائري منذ المرحلة الكولونيالية إلى مرحلة الاستقلال و بناء الدولة الوطنية، هذه التحولات التي ساهمت بشكل كبير في حدوث نوع من الانشطار في بنية النخب المثقفة الجزائرية والذي ظهر نتيجة عدم التجانس في لغة التكوين أثناء المرحلة الإحتلالية ثم برزت حيثياته و أعيد إنتاجها بعد الاستقلال، فانقسمت النخب المثقفة إلى طرفين كل منهما يفكر و يتواصل من خلال اللغة التي يتقنها و يحاول إعادة إنتاجها عبر مؤسسات المجتمع، فقد تباينت المواقف بين دعاة التعريب الذين يرون أن المسار التنموي و الثقافي للمجتمع الجزائري لا يصلح إلا إذا ارتبط باللغة العربية لغة الدين الإسلامي في جميع المستويات من خلال إعادة الاعتبار لها واسترجاعها المكانة التي كانت عليها قبل الاستعمار، وبين دعاة الإبقاء على اللغة الفرنسية كغنيمة حرب و ربط المسار الحضاري للجزائر بها باعتبارها لغة الترقية الاقتصادية والاجتماعية .

الأمر الذي سايرته الدولة الوطنية بعد الاستقلال بنوع من السياسة التوفيقية بين الطرفين المتصارعين دون الفصل في مشروع مجتمعي واضح، فحافظت بذلك على كينونة الصراع اللغوي المزمن الذي جعل من اللغة المحرك الديناميكي و العامل الحاسم في تشكل الإيديولوجيات و الهويات المتطاحنة إذ أصبحت هاته الفيصلات تتقاسم الفضاءات والمؤسسات الاجتماعية فتربعت الفئة المفرنسة على القطاع الاقتصادي و العلمي للبلاد، فيما انصاغت الفئة المعربة ضمن الدوائر الثقافية والدينية، مما جعل الساحة

الثقافية تتميز بنوع من الشرخ بين ثقافة تسعى إلى استرجاع الأصالة و ثقافة تؤمن بالمعاصرة و تعبر كل منهما عن ثقافتها بلغتها الخاصة.

هذا الوضع بالذات يعكس خصوصية الأزمة اللغوية في الجزائر، والتي انعكست بدورها على المنظومة التربوية الجزائرية باعتبارها المؤسسة الاجتماعية المنوطة بالتشكيل اللغوي و الهوياتي للأفراد و الجماعات مما جعلها مجالا خصبا للصراع بينهما، إذ تحاول كل منهما بلورة هذه الأخيرة حسب نمط تفكيرها ووفقا للغة التي تتقنها مما زاد من مشكلة الأدلجة اللغوية للمدرسة الجزائرية، الأمر الذي جعلها في نهاية المطاف بؤرة للإصلاحات المتضادة المبنية على أساس رهانات عكستها الانقسامية اللغوية، بالتركيز على البعد اللغوي في كل مرة أكثر منه على مشروع تربوي جاد و واعي بأهمية التعددية اللغوية في تكوين الشخصية الوطنية ذات الهوية المتشبعة بالمبادئ الوطنية و المنفتحة على العالمية في نفس الوقت، **"فتاريخية المسار الإصلاحي منذ الاستقلال تمت وفق سياسات تعليمية أدت بالمنظومة التربوية إلى وضعية الأزمة فقد تم تحديد مشكلتها في التعريب من طرف التيار التغريبي فحكم عليها بالمريضة و المنكوبة، وهذا ما أدى إلى صنع سياسة تربوية مناقضة تماما لما كانت في السابق فحكم عليها يالتغريبية من طرف التيار التعريبي."(لشهب،255:2013).**

وبما أن المدرسة هي المؤسسة الرسمية الوحيدة في المجتمعات المنوطة بدور إنتاج رأس المال البشري و الثقافي للدولة و المجتمع فإن استعمال لغة من عدمه في عملية التدريس أو التشديد على لغة دون غيرها يعد جزءا من

صناعة الهويات، و هذا ما يعكس جليا التذبذبات التي عاشتها و تعيشها مكانة اللغات في المنظومة التربوية في كل مرة. وهذا ما يحيلنا إلى طرح التساؤل التالي:

مامدى تأثير الصراع النخبوي على المنظومة التربوية الجزائرية؟ وما أثر ذلك على المردود اللغوي لخريجيها ؟

3. فرضيات الدراسة:

للإجابة على السؤال الإشكالي افترضنا مايلي:

إن وضعية المدرسة الجزائرية كمؤسسة للسجال بين المشاريع اللغوية جعلت منها غير قادرة على الاستجابة لأي مشروع لغوي محدد، مما جعلها في ظل مخرجاتها لا تسهم في ترقية أي لغة سواء اللغة العربية أو اللغة الفرنسية.

رغم ما حققته المدرسة الجزائرية من انجازات إلا أنها لا زالت تتخبط في اشكالية اللغة إذ أنها لم تستطيع احتواء هذه التناقضات و الانشقاقات النخبوية الحاصلة و بقيت تدور في اشكالية البحث عن هويتها و عن نمط الإنسان الذي يريد المجتمع صناعته من خلالها، و لعل الواقع اللغوي لمخرجاتها سيبرز لنا ذلك، إذ أن ما يلاحظ على خريجيها أنهم لا يتقنون استعمال لا اللغة العربية ولا اللغة الفرنسية، ولقد أصبحت الممارسات اللغوية في الفضاء المدرسي تستند على مفاهيم عدة كالمزج و الاقتباس من لغة إلى أخرى و الصعوبة في الانتقال من المنطوق إلى المكتوب، فكلها مظاهر تعكس الضعف اللغوي الذي أصبحت تكابده المدرسة الجزائرية اليوم

باعتبارها الفضاء الرسمي الوحيد المنوط بتعليم و ترقية اللغات، خصوصا في خضم التحولات المتسارعة التي أصبح يشهدها المجتمع الجزائري اليوم هذا الأخير الذي يسعى إلى تلبية حاجياته من خلال مدرسته.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في كونها دراسة علمية تتناول علاقة التأثر و التأثير بين المسألة اللغوية في الجزائر كمنظومة ثقافية سياسية والمنظومة التربوية كمؤسسة اجتماعية تتولى مهمة إنتاج و إعادة إنتاج رأس المال البشري للدولة و المجتمع، حيث يتناول هذا البحث بالدراسة و التحليل إشكالية الصراع اللغوي بين المشاريع الهوياتية المتطاحنة في الجزائر وكيف أثرت على مخرجات المدرسة الجزائرية؟ هذه الأخيرة التي أصبحت ترتبط في معظم تحليلاتها بأزمة هوياتية. وذلك انطلاقا من تقديم رؤية علمية تحليلية لأزمة اللغة في المدرسة الجزائرية في بنيتها الضمنية بربطها بمجموعة التحولات الاجتماعية والثقافية التي مرت بها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال، والكشف عن الانقسامات النخبوية التي ساهمت بشكل أو بآخر في تفاقم الأزمة الهوياتية خصوصا في شقها اللغوي، الأمر الذي عثّر سير المدرسة الجزائرية و أثّر في بلوغها المشروع التربوي الموحد القادر على مواجهة التحديات الراهنة و كسب الرهانات المضطلعة بالنظام التربوي .

5. أهداف الدراسة : تسعى أي دراسة علمية إلى تحقيق أهداف علمية معينة و تتمحور أهداف هذه الدراسة حول :

- تحديد طبيعة العلاقة بين المسألة اللغوية و المنظومة التربوية في الجزائر من خلال التتبع التاريخي لها و ربطها بمجموعة التحولات التربوية والاجتماعية .
- تسليط الضوء على التحولات التربوية و الايديولوجية التي طالت الاصلاحات التربوية منذ الاستقلال في ظل انقسام النخبة المثقفة الأمر الذي حال دون قيام مشروع تربوي موحد و شامل.
- المساهمة في نقد و تحليل ظاهرة الضعف اللغوي لخريجي المدرسة الجزائرية برؤية علمية جديدة قائمة على ربط الظاهرة بالجانب السياسي و الايديولوجي من خلال البحث في أزمة الصراع النخبوي بتوظيفه للغة كبعد في الصراع حول المدرسة و أثر ذلك على المستوى اللغوي للمتعلم في اللغتين (العربية، الفرنسية).
- معاينة واقع المستوى اللغوي لخريجي المدرسة الجزائرية هذا الأخير الذي أصبح محل نقد من طرف فئة المثقفين على اختلاف مشاربهم وتخصصاتهم ووصفه بالضعيف دون إعطاء وصف علمي دقيق للظاهرة.

6. المقاربة المنهجية للدراسة:

1.6 الإطار النظري للدراسة :

إن البحوث في حقل العلوم الاجتماعية و الانسانية لابد لها أن تنصاغ في إطار نظري و منهجي يوجه و يوضح مشكلة البحث ويسمح بتحليل العلاقات بين عناصر الموضوع المدروس. وفي هذا الصدد تندرج هذه الدراسة ضمن البراديغم النقدي بالاستناد إلى نظرية الصراع التي ارتأينا أنها ملائمة للموضوع المدروس لما تتوفر عليه من أبعاد تفسيرية باعتبارها قاعدة نظرية ننطلق منها لبناء تفسيرات علمية حول الموضوع المدروس محاولين بذلك رصد الأبعاد الاجتماعية و الثقافية للظاهرة ضمن المحدودية المعرفية في مجال العلوم الاجتماعية، و ذلك بفهم حيثياتها و تفاعلاتها مع المجتمع العام بكل مقوماته و مجالاته الرمزية و المادية انطلاقا من الفهم العميق للأوضاع والظروف الاجتماعية و التاريخية التي تؤطرها.

وقد ارتبط هذا التوجه النظري بمفهوم الصراع بشكل عام الذي يرى كارل ماركس أنه مسألة حتمية تاريخية تعكس علاقات التناقض و اللامساواة، إذ يؤكد الصراعيون أن التباين في البناء الاجتماعي يتضمن التناقض بين وحدات البناء سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أو النظم، و يرتبط هذا التناقض بظهور جماعات لها مواقع و أوضاع متباينة ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وبالتالي رؤى ومصالح مختلفة.(ابراهيم عيسى عثمان ،2008: 80) .

وتعد النظرية الماركسية أهم الجذور و المرتكزات التاريخية و الفكرية لنظرية الصراع و التي ربط من خلالها المفكر كارل ماركس هذا المفهوم بالبعد الاقتصادي المتمثل في علاقات الإنتاج و اللامساواة في الملكية والذي شكل ما يسمى بالصراع الطبقي بين الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج و الطبقة البلوريتارية، إذ يرى ماركس "**أن تاريخ المجتمع البشري هو تاريخ جدلي حتمي لكل الأنواع المختلفة للأنظمة المبنية على الاستغلال الطبقي، وقد أوضح أنه يمكن تقسيم التاريخ الخاص بكل مجتمع إلى حقب زمنية و كل طبقة منها تجعل السيطرة فيها نموذج معين من الأنظمة السابقة للإنتاج وتسوده العلاقات الطبقية الخاصة به**" **(فيليب جونز،98:2010)** كما رأى ماركس أن نتيجة الصراع في هذه الحالات كانت ايجابية سمحت بتطور المجتمعات عبر الحقب التاريخية المتوالية، كما أنه لا يغفل تداخل ذلك مع عامل القوة والجانب الإيديولوجي، إذن بناءا على هذه المتغيرات تتشكل تجمعات متباينة تعبر كل منها عن أوضاع و مصالح مختلفة مما يؤدي إلى عملية الصراع و التنافس.

في مقابل هذا نجد أن هناك اختلاف بين المنظرين الماركسيين المحدثين في العوامل الأساسية للصراع و النتائج المترتبة عنه، فقد ظهر مفهوم الصراع السياسي و ارتباطه بالأنظمة الاجتماعية في كتابات أخرى و التي اعتبرت أن النخب الحاكمة هي الجماعات المؤثرة في التاريخ الاجتماعي، فيقدم "**ميشيل mechel من جهته في دراسته للديمقراطية أن المجتمعات الديمقراطية هي التي تفرز فئة نخبوية تهيمن على المجتمع و تعمل على استمرار هيمنتها و تميزها** "

(ابراهيم عيسى عثمان،84:2008)، فيما ركز رالف دارندورف.R.dahrendorf على عمليات الصراع معتمدا في ذلك على تحليله للعلاقات الصراعية على مستوى التنظيمات الاجتماعية، فقد قسم البناء إلى علاقات منظمة بين من يملكون السلطة في التنظيمات الرسمية و من يمارسونها مقابل الخاضعين والمنفذين لأوامر و قرارات الفئة الأولى **"فالأساس البنائي للصراع يوجد في تدرج الأدوار و تراتبها و تنظيمها الذي يتضمن توقعات السيطرة والخضوع"** (**ابراهيم عيسى عثمان،94:2008**) فمن يملك السلطة يحاول الإبقاء على النظام القائم فيما يحاول الخاضعون تغييره لتحقيق مصالحهم الأمر الذي يجعل الصراع قائما. أما فالفريدو **باريتو F. pareto** فقد ربط الصراع بين مجموعتين من النخب، **"مجموعة تعمل على التغيير و أخرى محافظة تسعى إلى الاستقرار و الاستمرارية" .(ابراهيم عيسى عثمان ،84:2008)**

ومن خلال هذا يمكننا محاولة اسقاط جزء من هذا التوجه النظري على موضوع بحثنا من خلال التطرق إلى طبيعة الصراع الثقافي النخبوي و ما هي عوامله و النتائج المترتبة عنه ضمن الاطار التربوي و ذلك باستخدام المفاهيم المتعلقة بنظرية الصراع دون تبني المنظور التكاملي لها نظرا لخصوصية الظاهرة و المجتمع على حد سواء .

2.6 المنهج المتبع في الدراسة :

تهدف المناهج في العلوم الإنسانية و الإجتماعية إلى الفهم المعمق للظاهرة محل الدراسة و تحليل و تفسير كل جوانبها ومن ثمة اشتقاق و استنباط الاستنتاجات.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي بوصفه أسلوب منظم و هادف يساعدنا على فهم الظاهرة ووصف النتائج المرتبطة بها و تحليلها، فالمنهج الوصفي هو" **أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد أو فترة زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة "(رجاء وحيد دويدري:2000،183)** .

و بالنظر إلى ما يتضمنه هذا المنهج من تقنيات كالملاحظة و التفسير و التحليل فإنه يتوافق مع دراستنا الحالية إذ أنه يسمح لنا بوصف الظاهرة اللغوية في الجزائر وفهم حيثياتها وكيفيات بلوغها درجة الأزمة، ثم تحليل علاقتها بالمدرسة الجزائرية و من ثمة إلى وصف مدى تأثيرها على واقع التحصيل اللغوي لدى المُكَوَنْ و مدى بلوغه الكفاءة اللغوية من خلال تفسير و تحليل المعطيات المتحصل عليها ميدانيا.

3.6 تقنيات جمع البيانات :

1.3.6 تقنية الملاحظة :

وهي من بين التقنيات المهمة المستعملة في هذا البحث و التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات و المعطيات الميدانية من خلال تقصي المستوى اللغوي وطبيعة الممارسات اللغوية للمتعلمين خلال العملية التعليمية التعلمية وذلك بحضور حصص دراسية في الأقسام النهائية من التعليم الثانوي في مادتي اللغة العربية و اللغة الفرنسية و ملاحظة الواقع اللغوي الفعلي للممارسات التعليمية للأستاذ و المتعلم على حد سواء، خصوصا على المستوى الشفهي. فهذه التقنية تسمح بملاحظة " **التسجيلات الفعلية التي تقصي كل أنواع الأحكام مهما كانت** " **(موريس أنجرس:237،2004)** .

2.3.6 تقنية المقابلة :

تعد المقابلة من أهم التقنيات المستعملة في البحوث الاجتماعية كونها " **محادثة موجهة بين الباحث و الشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين، يسعى الباحث التعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة" (رجاء وحيد دويدري:183،2000).**

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة المقابلة الموجهة مع عينة من الأساتذة الثانويين في مادتي اللغة العربية و اللغة الفرنسية ذوي خبرة مهنية، حيث تركت للمبحوثين الحرية في الإجابة على الأسئلة المطروحة وفتح المجال لهم للإدلاء

برأيهم على أكمل وجه باعتبارهم العينة الأكثر معايشة للظاهرة و الأكثر قدرة على التقييم الموضوعي للكفاءات اللغوية داخل الفضاء المدرسي، كما أنهم الفئة التي أوكل لها النظام التربوي ترجمة المناهج التربوية على أرض الواقع، وقد ارتبطت المقابلة بثلاث محاور أساسية (المناهج التعليمية في اللغتين، طرق و لغة التدريس، الكفاءة و الممارسة اللغوية للمتعلم) ومن ثمة فإن تحليل إجابات المبحوثين تفيدنا في استخلاص النتائج و ربطها بالفرضية العامة للبحث سواء بالتأكيد أو الدحض.

3.3.6 تقنية تحليل المضمون :

وقد اختيرت هذه التقنية كأداة مساعدة في البحث و التي مكنتنا من التعرف على طبيعة مضامين الكتب المدرسية و توجهاتها سواء في اللغة العربية أو الفرنسية و مقارنتها مع الأهداف المسطرة في المنهاج، وهي مقررات اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب و مقررات اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي، فالكتاب المدرسي يعد من أهم مكونات المنظومة التربوية لأنه ترجمة للمناهج و الخطاب التربوي ككل، ومن ثم ففهم حيثيات هذا النظام تنطلق من تحليل الكتاب المدرسي كمدخل أساسي، وقد كان التحليل في هذه الدراسة بشكل كيفي يسمح بالتعرف على طبيعة المواضيع المعالجة في البرامج التعليمية و محاولة ربطها بجانبها الايديولوجي من جهة و الممارساتي من جهة أخرى.

4.3.6 بناء اختبار يقيس مستوى اللغات :

في إطار التحقيق الميداني للموضوع و كتقنية بحثية مساعدة قمنا باختبار لغوي تحصيلي يقيس مستوى اللغات (العربية ، الفرنسية) لدى مخرجات المنظومة التربوية الجزائرية و مقارنته بالكفاءات النهائية المطلوبة، وعلى ذلك ارتأينا أنه من الأجدر قياس هذا المستوى في المخرجات النهائية للمنظومة حيث طبقنا الاختبار على التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا باعتبارهم المحصلة النهائية لكل المستويات التعليمية السابقة أين يكون المتعلم متحصل على ملمح علمي مكتسب من السنوات السابقة بالإضافة إلى ملمح الخروج من السنة النهائية في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية على حد سواء، فاللغة هي جوهر التفكير لأن هذا الأخير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة فالتمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية و بالقدرة على الفهم والإفهام و التحصيل في كل نواحي المعرفة و الثقافة و من هنا تبرز أهمية اللغات من حيث هي قوام الفعل التعليمي التعلمي في المنظومة التربوية. وقد تم بناء الاختبار بمساعدة الأستاذ بوقريرس فريد (مختص في القياس بجامعة مصطفى اسطمبولي معسكر) و مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي في اللغة العربية و اللغة الفرنسية .

الخطوات المنهجية لبناء الإختبارين :

1. اختبار اللغة العربية:

1-1 تم تحليل مضمون منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة و تحديد الأهداف العامة لتدريس المادة في المدرسة الجزائرية و التي تبلورت أساسا في محاور الكفاءة الختامية التي تبرز النهائي لخريج المدرسة الجزائرية في مادة اللغة العربية :

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل .
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي ،من السردي إلى الوصفي ، من التفسيري إلى الإعلامي ، من الوصفي إلى الحجاجي ، من السردي إلى الحواري، من الحواري إلى الحجاجي).
- انتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية ،سردية ،حجاجية ، وصفية ،تعليمية ، حوارية ، اعلامية)
- النقد الأدبي لأنماط النصوص المختلفة التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

1-2 على اعتبار أن الهدف من إجراء هذا الإختبار هو قياس المستوى اللغوي العام للمتعلم كمخرج للمنظومة التربوية الجزائرية ككل بمختلف مراحلها تم إستخراج مجموعة من المؤشرات حول المكتسبات القبلية للمتعلم والتي تنتج عن السنوات التعليمية السابقة. وذلك من خلال استخراج ملمح خروج

المتعلم و الكفاءة الختامية له من السنة أولى و الثانية ثانوي بإعتبارها تمثل محصلة المكتسبات القبلية للمتعلم قبل دخوله إلى السنة الثالثة ثانوي، إذ تم الإقتصار على المستوى الثانوي في استخراج المكتسبات القبلية انطلاقا من مسلمة أن التعلم يمثل عملية بناء تراكمي يسمح للمتعلم بشكل متصل بتوظيف مختلف المكتسبات التعليمية السابقة في وضعيات تسمح ببناء معارف و أحكام في مواضيع مختلفة. و بناءا على ذلك قمنا بتحديد ملمح دخول وخروج المتعلم من السنة أولى و السنة ثانية ثانوي و كذا الأهداف الكفاءات والختامية المسطرة في المنهاج، بالإضافة إلى تدعيم المعطيات بمجموعة من المقابلات مع أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي بهدف استخراج مجموعة الكفاءات التي يجب أن تكون ضمن المكتسبات القبلية للتلميذ و التي يسخرها لمعالجة وضعيات معينة، و منها ما هو معرفي و منها ما هو منهجي وقد تمثلت أساسا في مايلي :

طريقة صياغة الإجابة ، التحكم في الأخطاء الإملائية، التحكم في الأخطاء النحوية ، التحكم في الأخطاء الأسلوبية، التحكم في الأخطاء المعرفية التحكم في الأخطاء الصرفية ،طريقة رسم الحروف، تنظيم الورقة، ترتيب الإجابات ، إحترام علامات الترقيم.

3-1 المنهج المتبع في تصميم الإختبار:

بناءا على الخطوات السابقة تم صياغة موضوع اختبار بمساعدة أساتذة التعليم الثانوي في اللغة العربية إذ تم اختيار الموضوع بشكل موافق لمستوى

المتعلمين و انطلاقا من المنهاج التعليمي و المكتسبات القبلية(معرفية، منهجية) التي يجب أن يوظفها المتعلم في حل الوضعيات التعليمية .

فقد حدد محتوى الاختبار في إطار الهدف العام المراد من إجرائه وهو قياس المستوى اللغوي لدى المتعلم خريج المدرسة الجزائرية، وعليه فإن المحتوى عبارة عن دراسة نص شعري يمثل المقطوعة (51)من إلياذة الجزائر لمفدي زكرياء، يضم مجموعة من البنود التي شملتها ثلاثة محاور أساسية:

- **البناء الفكري** : ويضم 07 أسئلة حول مضمون النص.
- **البناء اللغوي** : يضم 05 أسئلة حول القواعد و البلاغة و العروض.
- **التقويم النقدي**:ويضم كتابة فقرة تصب في الفكرة الأساسية لمضمون النص.

وقد حدد مضمون النص و أفكاره تماشيا مع خصائص النمو المعرفي والعاطفي و النفسي للمتعلم، أما بالنسبة لسبب اختيار دراسة النص كأداة لقياس المستوى اللغوي للمتعلم فيكمن في أن منهج المقاربة بالكفاءات و في إطار الإصلاح الجديد أصبح يتخذ من المقاربة النصية محورا أساسيا في تعليمية اللغة العربية، فالنص تندرج تحته كل الأنشطة اللغوية الأخرى (القواعد ، البلاغة ، العروض، المطالعة ، التعبير الكتابي ، النصوص التواصلية). وقد خصص لنشاط الأدب و النصوص في السنة الثالثة ثانوي في الشعب الأدبية 03 ساعات أسبوعيا حيث يتم دراسة النص باكتشاف معطياته ومناقشته وما يتعلق بنمط بنائه و ما يتوفر عليه من مظاهر الاتساق

والإنسجام ثم ما يتصل بتعزيز التعلمات القبلية في النحو و الصرف والبلاغة و العروض، وحسب ما جاء في المنهاج فإن نشاط النصوص الأدبية يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ إذ هو ميدان ممتاز يمكن المدرس من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم و موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم معتزين بمقومات أمتهم واعين بدورهم في مجتمعهم الذين ينتمون إليه و أخيرا مساهمين بفاعلية في بناء حضارة أمتهم، وعليه فالنصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية تمثل كفاءة عرضية و مركز ثقل للمواد الأخرى التي يدرسها المتعلم حيث عن طريق النص الأدبي و حسب منهاج السنة أولى ثانوي 2006:

- يتدرب التلميذ على دقة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز عادة بالدقة وحسن التركيز .
- يتعود التلميذ على جودة النطق و سلامة الأداء و حسن التعبير .
- تنمو ثروة التلاميذ اللغوية بواسطة النصوص التي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة و التراكيب و المعاني.
- يكتشف التلاميذ ما في الأثر الأدبي من معاني و أساليب تنمي فيهم ذوقا أدبيا رفيعا .
- يتوسع أفق فكر المتعلمين و تزيد صلتهم بالحياة و ما يضطرب فيها من أنواع السلوك و النشاط.

و انطلاقا من هذه الخطوات تم صياغة نص الإختبار (**الملحق2**)

2. اختبار اللغة الفرنسية :

1.2 تم إجراء نفس خطوات اختبار اللغة العربية بتحليل مضمون منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة و تحديد الأهداف العامة لتدريس المادة في المدرسة الجزائرية و التي تبلورت أساسا في محاور الكفاءة الختامية التي تبرز النهائي لخريج المدرسة الجزائرية في مادة اللغة الفرنسية:

- "التدريب الفكري للمتعلمين و الوصول بهم إلى القدرة على التفكير المنطقي و النقدي و استعماله في الحياة الاجتماعية والفكرية والمهنية.

و على مستوى أكثر تحديدا يجب أن يسمح تعليم اللغة الفرنسية ب:

- اكتساب أداة اتصال تسمح للمتعلمين بالحصول على المعرفة.
- الوعي بتكنولوجيا الاتصال الحديثة.
- الإلمام بالثقافات الفرانكفونية لفهم الأبعاد العالمية التي تحملها كل ثقافة.
- الإنفتاح على العالم و تثبيت قيم التسامح و السلام "(منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي، 2:2006).

2-2 تم استخراج مجموعة من المؤشرات حول المكتسبات القبلية للمتعلم والتي تنتج عن السنوات التعليمية السابقة وذلك من خلال استخراج ملمح خروج المتعلم و الكفاءة الختامية له من السنة أولى و الثانية ثانوي باعتبارها تمثل محصلة المكتسبات القبلية للمتعلم قبل دخوله إلى السنة الثالثة ثانوي قمنا بتحديد ملمح دخول وخروج المتعلم من السنة أولى و السنة ثانية ثانوي كذا

والأهداف و الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج. بالإضافة إلى تدعيم المعطيات بمجموعة من المقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي بهدف استخراج مجموعة الكفاءات التي يجب أن تكون ضمن المكتسبات القبلية للتلميذ و التي يسخرها لمعالجة وضعيات معينة.و قد تمثلت مجموعة المكتسبات المستخرجة في ما يلي :

الجدول رقم 1 يمثل التقييم الثاني لاختبار اللغة الفرنسية:

Critères	Indicateurs
Pertinence du sujet de la production écrite.	- respect du thème. - respect de la consigne.
Cohérence sémantique	– phrases bien construites. - vocabulaire varié et riche.
Cohérence linguistique	- L'emploi convenable du temps. - l'emploi correct des outils linguistique. - le respect de la ponctuation.
Perfectionnement	- lisibilité , propreté. - l'absence des fautes d'orthographe.

3.2 المنهج المتبع في تصميم الإختبار:

تضمن محتوى اختبار اللغة الفرنسية نص أدبي للكاتب simone de beauvoir بعنوان « le deuxième sexe » وقد وقع اختيارنا على هذا النص بمساعدة مجموعة من أساتذة اللغة الفرنسية و انطلاقا من محتويات المنهاج و من الأهداف المرجوة من تدريس اللغة الفرنسية في حد ذاتها و بعد عرضه على مجموعة من المحكمين (أساتذة اللغة الفرنسية) و التأكد أنه مناسب لمستوى الثالثة ثانوي. و قد تضمن موضوع الاختبار مجموعة من الأسئلة المرتبطة في شقها الأول بالفهم العام للنص و تتضمن 10 أسئلة و مرتبطة في شقها الثاني بالتعبير الكتابي والمتضمن سؤالين .

و انطلاقا من هذه الخطوات تم صياغة نص الاختبار (الملحق 2)

كيفية تقويم الإختبارين : تم بناء شبكة التقويم (barèm) في الاختبارين بمساعدة أستاذين في التعليم الثانوي ذوي خبرة مهنية مابين (10و30سنة) وقد كان التقويم ثنائي يسمح بتقييم المستوى الحقيقي للمتعلم، من خلال تقييم المكتسبات المعرفية المتعلقة بمستوى السنة الثالثة الثانوي و تقييم درجة استعمال المكتسبات القبلية للمسار التعليمي في حل الوضعيات التعليمية التعلمية. إذ صححت ورقة الإجابة لكل تلميذ تصحيحا شاملا يضم في جزئه الأول نقطة الخبرات المعرفية المتعلقة بمحتوى الموضوع و يضم في جزئه الثاني تصحيح مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية .(الملحق 2)

7. العينة و المعاينة:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على عينة قصدية والتي تكون بأخذ مجموعة قصدا بحيث تكون ممثلة للمجتمع الكلي و تحمل نفس خصائصه. وقد وقع اختيارنا على عينيتين في هذه الدراسة :

1.7 طبقنا تقنية المقابلة على عينة من الأساتذة الثانويين منهم من هو مختص في تدريس اللغة العربية و منهم من هو مختص في تدريس اللغة الفرنسية،والذي كان عددهم كالتالي:

- 15 مقابلة مع أساتذة اللغة العربية ذوي خبرة مهنية ما بين 4 سنوات إلى 30 سنة.
- 10 مقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية ذوي خبرة مهنية ما بين 7 سنوات و 25 سنة.

2.7 عينة التلاميذ و قد شملت الدراسة عينة قصدية أيضا بالاعتماد على المعاينة النمطية و التي تكون "**بسحب عينة من مجتمع بحث بانتقاء عناصر مثالية من هذا المجتمع**" **(موريس انجرس،311:2004)** إذ طبقنا الاختبار اللغوي على عينة من التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا باعتبارهم المحصلة النهائية لكل المستويات التعليمية السابقة أين يكون المتعلم متحصل على ملمح علمي مكتسب من السنوات السابقة بالإضافة إلى ملمح الخروج من السنة النهائية في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية على حد سواء، وبهدف بلوغ الدقة المرجوة من

الإختبار اقتصرت دراستنا على عينة قصدية متمثلة في الطلبة الجدد الناجحين في شهادة البكالوريا والمسجلين في أقسام اللغة و الأدب العربي وأقسام اللغة الفرنسية بجامعة معسكر، إنطلاقا من مسلمة أن مادتي اللغة العربية و اللغة الفرنسية تمثلان مادتين أساسيتين و بالتالي تستوجب التركيز وتسخير جملة من المكتسبات و الإمكانات المختلفة من معارف علمية و سلوكية يوظفها المتعلم. و الجدول التالي يصف لنا مميزات العينة و خصائصها :

الجدول رقم 2 يمثل عينة الدراسة الخاصة بالمتعلمين:

التخصص	اللغة العربية		اللغة الفرنسية	
الجنس	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	17	٪17	82	٪82
أنثى	83	٪83	18	٪18
المجموع	100	٪100	100	٪100

8.مجال الدراسة :

1.8 المجال المكاني :

لقد تمت الدراسة الميدانية في شقين، الشق الأول المتعلق بعينة التلاميذ و قد تمت الدراسة في قسمي الأدب العربي و الأدب الفرنسي بجامعة معسكر.

أما الشق الثاني و يتعلق بالمقابلة مع الأساتذة الثانويين و قد تمت في المؤسسات التالية :

ثانوية أول نوفمبر بمنطقة البرج، ثانوية فرحاوي عبد القادر بمنطقة تيغنيف ثانوية العروسي الحاج قدور بمنطقة تيغنيف، ثانوية أبي رأس الناصري بمنطقة معسكر.

2.8 المجال الزماني :

لقد تمت الدراسة الميدانية في شقها المرتبط بالمتعلمين في شهر أكتوبر من السنة الجامعية 2016/ 2017 مباشرة بعد دخول الطلبة أي قبل الولوج في دراسة البرامج و المقاييس الجامعية أين كان الطلبة الجدد لازالوا يحملون الزاد المعرفي و المنهجي للمراحل التعليمية السابقة، فالهدف الرئيسي من الدراسة الميدانية هو التعرف على المستوى اللغوي لخريج المدرسة الجزائرية و التعرف على مدى تحكمه في الكفاءة اللغوية المكتسبة أثناء مراحل تمدرسه السابقة.

أما الشق الثاني المرتبط بالمقابلات فقد تم في شهر ماي وجوان من السنة الدراسية 2016/ 2017 .

9. تحديد المفاهيم :

1.9 النخبة :تعرف النخبة على أنها "مجموعة من الأشخاص المتفوقين في تخصص إجتماعي معين ولديهم القدرة على السلطة و التأثير السياسي" (le robert :1999 ,p178) فيما عرفها علي أسعد وطفة على أنها " مجموعة من

الأفراد الذين يشكلون أقلية و تسود تفضيلاتهم عند حدوث إختلاف التفضيلات المتعلقة بالقضايا الأساسية في المجتمع، وهي تلك الصفوة التي تمتلك مؤهلات فكرية و إدارية و مالية تهيمن على مصادر النفوذ و القوة والسلطة و الثروة فضلا عن المؤهلات التكنوقراطية و البيروقراطية التي تؤهلها لإدارة مفاصل معينة من الدول الحديثة "(علي أسعد وطفة :19،2003)، فيما عرفت النخبة في معجم مصطلحات علم الاجتماع على أنها " فئة مكونة من أفراد يشغلون في مجال خدمتهم مراكز مرموقة، سواء تعلق الأمر بالراتب أو النفوذ أو الكفاءة و يشير فالفريدو باريتو إلى مقياس آخر يعتبر أكثر أهمية و يتمثل في ممارسة السلطة و توجيه الأعمال في النطاق السياسي الذي تحتكره الطبقة الحاكمة وينبغي أن تعمل هذه الطبقة بغية استمرارها على استضافة كل من يستحق ممارسة السلطة ويستطيع ممارستها" (جيل فيريول :78،2011). وقد عرف مصطفى حداب النخبة على أنها **"مجموعة الأشخاص الذين يملكون مستويات عليا من رؤوس الأموال على إختلاف أنواعها سواء على الصعيد السياسي أو الأسري أو الاقتصادي أو في مجال اختصاصهم أو ما إلى ذلك، وهم في أغلب الأحيان من الأعضاء غير العاديين في الجماعات المختلفة، ومن ثم يؤهلهم ذلك إلى الدخول بدرجات متفاوتة في علاقات تتسم بالصراع و الدعم المتبادل من أجل تحقيق الافادة بأقصى درجة ممكنة من مزايا المراكز التي تم الحصول عليها من قبل." (مصطفى حداب ،22:2005)**

أما المفهوم الإجرائي فيتمثل مفهوم النخبة الذي نحن بصدد تناوله في هذه الدراسة هو تلك النخبة المثقفة ذات الرأسمال الثقافي واللغوي " المعرب أو المفرنس" و التي جسدت الانقسامية اللغوية و الهوياتية في الجزائر و ما يميزها من صراعات ايديولوجية فيما بينها حول مؤسسسات الهوية و على رأسها المنظومة التربوية الجزائرية التي أصبحت حلبة للصراع النخبوي منذ الإستقلال إذ تحاول كل منهما إعادة إنتاج نفسها و المحافظة على شرعيتها من خلال المدرسة، و تنقسم النخبة المثقفة الجزائرية إلى :

- **النخبة المعربة** : و هي تلك الفئة المثقفة ذات التوجه العروبي المرتبط بالقومية العربية و الهوية الاسلامية و المنتمي ثقافيا إلى المشرق العربي و التي تعلمت وتخرجت من مدارس التعليم الأهلي الحر أو المدارس التقليدية العربية، وهي تحمل المشروع الهوياتي المعرب.
- **النخبة المفرنسة** : و هي تلك الفئة المثقفة ذات التوجه الفرانكفوني المرتبط بالحضارة الغربية و التي تفكر وفق النمط الغربي إذ أنها تعلمت و تخرجت من النظام التعليمي الفرنسي الذي كان سائدا في الفترة الكولونيالية، و ترى في اللغة الفرنسية لغة الحداثة التي يمكن أن تصل بالمجتمع الجزائري إلى الرقي و الحداثة، وهي النخبة التي تحمل المشروع الهوياتي المفرنس أو الفرانكفوني .

2.9 الصراع :

أخذ مفهوم الصراع تسميات عديدة حسب السياقات التي يبرز فيها و درجة وعي الفاعلين الذين يشاركون فيه و طبيعة بنيته و رهاناته. إذ تعددت مفاهيمه لتشمل التناقضات، النزاعات و الاختلافات، و غالبا ما يكون الصراع باستخدام الوسائل المختلفة للسيطرة بما في ذلك تزييف الوعي أو القهر أو انتاج نمط ثقافي معين و المراهنة على هيمنته و إعادة إنتاجه، أين يسعى الطرف الأضعف إلى محاولة تغيير الوضع و تحقيق ذاته. فالصراع هو ظاهرة متأصلة في المجتمعات وتعود أسبابه إلى مجموعة من العوامل منها تناقض المصالح، الطبيعة البشرية، الإختلاف الثقافي و العرقي، التنافس السياسي على السلطة.

و يظهر الصراع في جوانب اجتماعية أخرى و على مستويات مختلفة فهناك صراع سياسي ،صراع ثقافي ، صراع عرقي و يدرس الصراع على مستويين أولا على مستوى الوحدات الكبرى (الماكرو سوسيولوجي): إذ يدرس على مستوى المجتمع العام أو الوطن ثمّ على مستوى الوحـــــــدات الاجتماعية

(الميكرو سوسيولوجي)، فيما يتعلق بالمستوى الأول فإن الكثير من علماء الاجتماع يُسَلِمون بوجود ظاهرة الصراع المتولد عن تناقض المصالح في المجتمعات الرأسمالية المتطورة. أما فيما يتعلق بالمستوى الثاني هناك صراع على السلطة و الزعامة السياسية و الصراعات الدينية الثقافية و صراع القيم.(**عبد المجيد لبصير،273:2010**)

وقد عرفه لويس كوزر louis couzer في كتابه" الوظائف الاجتماعية للصراع" « the functions of social confliet » على أنه : **"عملية نضال حول موارد نادرة كالقوة و الثروة و المكانة، يسعى فيها كل من أطراف العملية تحييد منافسيه أو التخلص منهم "(ابراهيم عيسى عثمان ،98:2008) .**

أما المفهوم الاجرائي فيقصد بالصراع في الدراسة التي بين أيدينا ذلك النزاع الهوياتي التقليدي و المزمن الذي يميز العلاقة بين النخب المثقفة الجزائرية التي جعلت من نفسها مشاريع هوياتية قسمت بذلك المجتمع و مؤسساته إلى فضاءات لغوية متباينة، إذ تعد اللغة بسلطتها الرمزية العامل الحاسم في تحرك و دوران النخب في المجتمع الجزائري. و لقد تمثلت هذه المشاريع أساسا في نخب مفرنسة ترى اللغة الفرنسية غنيمة حرب يجب الإبقاء عليها واستغلالها في تنمية المجتمع الجزائري على اعتبار أنها لغة حضارية و تكنولوجية يجب استغلالها في تحصيل الكفاءة التربوية في المدرسة الجزائرية، وفي المقابل يرى أصحاب هذا المشروع أن اللغة العربية هي لغة رجعية و تقليدية مرتبطة بالمقدسات و غير قادرة على مواكبة التغيرات العلمية و التكنولوجية الحديثة. نخب معربة ترى الأحقية الدينية والثقافية و الوطنية للغة العربية وتعتبر اللغة الفرنسية مجرد لغة أجنبية يحاول متبنيها تغيير وجهة المدرسة و تغريبها. هذا من جهة و من جهة أخرى نجد مفهوم الصراع مرتبط بالفئة الأمازيغية كأقلية تراهن على استرجاع المكانة التاريخية للغة الأمازيغية في تضاد مع المشروع التعريبي و الذي اعْتُبـرَ من خلال سياسة التعريبية مشروعا إقصائيا للمكون الأمازيغي من الهوية الوطنية .

3.9 الهوية:

عرفها المفكر كلود ديبار **claude dubar** على أنها " **النتيجة الثابتة و المؤقتة ،الفردية والجماعية، الذاتية و الموضوعية، البيوغرافية و البنيوية لمختلف مسارات التنشئة الاجتماعية التي تتعاون على بناء الفرد و تحدد المؤسسات" (c.dubar,1998 :111).**

أما التعريف الإجرائي للهوية فسنتناوله في هذه الدراسة من خلال تقسيمها إلى هويات متصارعة بالتركيز على البعد اللغوي كعامل أساسي للصراع إذ تسعى كل منها إلى أن تتأسس كهوية واحدة و آنية رافضة لكل المطالب الهوياتية الأخرى، انطلاقا من إيديولوجية خاصة بها. و هنا يمكن الاستعانة بالطرح الذي قدمه طيبي غماري أين يلخص استعمالات الهوية في مايلي:

"**الهوية المحققة للشرعية:** و هي التي توفرها المؤسسات المسيرة للمجتمع من أجل بسط و عقلنة سيطرتها على الفاعلين الاجتماعيين ، تقع هذه الفكرة في قلب التحليل المتعلق بالسلطة و السيطرة." (**طيبي غماري،**56:2012).

و يتعلق الأمر هنا بالهوية الوطنية ذات البعد العربي و التي اكتسبت شرعيتها منذ الاستقلال باسترجاع اللغة العربية لمكانتها ، و إعلانها اللغة الرسمية والإسلام دين الدولة ، و تعد هذه الهوية المشروع الأول الذي جعل المدرسة الوسيلة الأنجع له لتحقيق مكاسبه من خلال إعطاءها النمط الهوياتي المعرب.

"**الهوية المقاومة:** و هي التي تنتج من طرف الفاعلين الذين يوجدون في وضعيات متدنية أو متأثرة بمنطق الجهات المسيطرة، فمن أجل المقاومة

يتخفون وراء المبادئ الغربية و المخالفة للمبادئ المميزة للجهات الغالبة في المجتمع." (**طيبي غماري،2012 :56**).

و هنا نتحدث عن الهوية المفرنسة و التي نشأت منذ تبلور الحركة الوطنية وظلت تعمل على إفشال أو إبطال كل مشاريع الهوية الشرعية محاولة بذلك البروز بمشروعها الهوياتي و ترسيخ مقوماته و إعادة إنتاجها من خلال المدرسة.

4.9 المدرسة:

تشكل المدرسة نظاما معقدا و رمزيا و مكثفا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية، و هذا يعني أن المدرسة تتكيف مع السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، و مع المعايير و القيم الناظمة للفعاليات و التفاعلات الاجتماعية و التربوية في داخلها و خارجها، و هي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا و تربويا. (**علي أسعد وطفة،20:2003**)

5.9 الضعف اللغوي:

عبرت الباحثة مليكة بودالية غريفو عن الضعف اللغوي في كتابها المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف و من خلال تحليلها للغة الشفوية و اللغة الكتابية لطلاب علوم التربية "بنقص الحركية في السلوك اللغوي" إذ

استنتجت أن للطلاب مستوى لغوي وحيد يستعملونه في كل حالة اجتماعية للتخاطب على المستوى الشفهي، أما على المستوى الكتابي فقد عبرت عن الضعف **"بعدم التحكم في قواعد الكتابة" (مليكة بودالية غريفو، 1989 :107)** .

و يمكن تعريف الضعف اللغوي اجرائيا على أنه سلوك لغوي ظاهر و يشار به إلى الكفاءة اللغوية الناقصة لدى المتعلمين رغم بلوغ مستوى ثقافي لا بأس به، ومن ثمة يعبر الضعف اللغوي عن قلة الحصيلة اللغوية و عدم القدرة على التعبير واسترسال الأفكار بشكل سليم سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي مما يجعل المتعلم يلجأ إلى الاستنباط من مظاهر الاحتكاك اللغوي كالمزج بين لغتين أو الاقتراض من لغة إلى لغة في سياق التعبير عن الفكرة .

10. صعوبات الدراسة :

لا تخلو أي دراسة علمية من الصعوبات التي يمكن **أن** تعرقل مسار البحث ومن بين الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث ما يلي :

- تتميز اللغة بكونها ظاهرة كلية ملتصقة بكافة أوجه النشاط الانساني ومتعددة الأبعاد كالبعد الألسني، التاريخي، الثقافي، السياسي والتربوي مما جعلنا نلاقي بعض الصعوبات في عملية الضبط العلمي و المنهجي للموضوع المدروس.

- نقص الدراسات السوسيولوجية التي تناولت الموضوع ليس من حيث الكم إنما من حيث الكيف و درجة الموضوعية إذ أن أغلب الدراسات تنصاغ ضمن تيار ايديولوجي معين إما معرب أو مفرنس.

11- الدراسات السابقة:

إن خصوصية المسألة اللغوية في الجزائر أثارت انتباه الكثير من الباحثين والمفكرين نظرا لأهميتها و تشعباتها المختلفة في أكثر من مجال، إذ نجد العديد من الدراسات تطرقت إلى الموضوع بصفته قضية ثقافية مرتبطة بالهوية، أو سياسية تربوية أصبحت تطرح العديد من الإشكالات على الصعيد التربوي. وهنا سنذكر بعض الدراسات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بموضوع البحث سواء في شقه النظري أو الميداني :

1.11 الدراسة الأولى : للباحثة ايفوان توران المعنونة ب : المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة " المدارس و الممارسات الطبية و الدين " و ما يهمنا في هذه الدراسة هو جانب التعليم إذ تطرقت الباحثة في جزء كبير منها إلى سياسة تعليم الجزائريين في المرحلة الاستعمارية الممتدة ما بين (1830-1880) وقد ركزت على الرفض المنقطع النظير الذي أبداه الشعب الجزائري اتجاه السياسة التعليمية الفرنسية خوفا من ذوبان الشخصية الجزائرية و محو الهوية العربية الإسلامية، خصوصا و أن هاته السياسة حاولت استبدال النظام التعليمي التقليدي بنظام آخر قادر على غرس معالم هوية جديدة سواء على المستوى الديني أو اللغوي .

و تكمن أهمية هذه الدراسة بالنسبة لدراستنا الحالية في تقاطعها في شق كبير منها مع الجانب التاريخي للموضوع الذي يعالج مسألة تعليم الجزائريين أثناء المرحلة الاستعمارية و دوره في تشكيل النخب و الذي أبرزنا من خلاله الجذور التاريخية للصراع اللغوي في الجزائر.

2.11 **الدراسة الثانية**: للباحثة خولة طالب الابراهيمي المعنونة ب : "الجزائريون والمسألة اللغوية" و هي عبارة عن بحث جامعي لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية (1991) وقد طبع في شكل كتاب سنة 1994، و هي دراسة وصفية تحليلية في المجال السوسيولساني، و قد كان اهتمام الباحثة في الجزء الأول من الدراسة حول الجانب الممارساتي للغات في المجتمع الجزائري وربطه بالثنائية اللغوية إذ وضعت الباحثة خطاطة وصفية لكيفية تعايش اللغات و الدوائر التي يكثر فيها استعمال كل من اللغة الفرنسية و اللغة العربية و اللغة البربرية، كما تطرقت الباحثة إلى تصورات الناطقين و مواقفهم من التنوعات اللغوية، أما الجزء الثاني من الدراسة فقد تطرقت الباحثة إلى اللغة العربية في النظام التربوي الجزائري وقد حللت بذلك التحولات التي شهدتها اللغة العربية بعد الاستقلال و انتقالها من منزلة اللغة المدرسة إلى لغة لتدريس لجميع المواد، وقد تناولت الدراسة من جهة أخرى الممارسات التعليمية و تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية و قد توصلت الباحثة إلى أن الممارسات التربوية في مجال اللغات في مجملها عبارة عن محاكاة لنموذج الأدب الكلاسيكي تهدف إلى تلقين التلميذ

اللغة و القواعد النحوية السليمة، في نفس السياق تطرقت الباحثة بالنقد والتحليل لمشروع التعريب من حيث هو أساس السياسة اللغوية في الجزائر.

و تكمن أهمية هذه الدراسة بالنسبة لدراستنا الحالية في أنها تعد مرجعا أساسيا في تحليل المسألة اللغوية سواء في شقها الايديولوجي المرتبط بالصراع اللغوي التقليدي الذي يسمح لنا بالتعمق في تحليل الظاهرة و التطرق إليها من جوانب و زوايا مغايرة، أو في شقها المرتبط بالجانب التربوي خصوصا وأن الباحثة تناولت مسألة تدريس اللغة العربية في مرحلة تطبيق المدرسة الأساسية مما جعلنا ننطلق في تحليلاتنا من أرضية علمية تسمح لنا بمعاينة الواقع و تحليل الظاهرة في المرحلة الآنية للمدرسة الجزائرية .

3.11 الدراسة الثالثة : للباحثة نوال حمادوش والمعنونة ب:" المزج اللغوي لدى المكوَّن في المدرسة الجزائرية الحديثة : دراسة ميدانية أجريت في جامعات الجزائر(ملحقة بوزريعة، الجامعة المركزية، جامعة باب الزوار)"، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر سنة 2002 / 2003. وقد تمحورت الدراسة حول السؤال الاشكالي التالي :

هل يمكن أن يكون المزج اللغوي الممارس من طرف المكوَّن في المدرسة الجزائرية الحديثة استراتيجية يخفي من ورائها انتماءه الثقافي و ضعفه اللغوي؟ وتتفرع منه الأسئلة الجزئية التالية :

- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية و تزايدها ذات علاقة بتواجد فضاءات ثقافية فرعية تفرض نفسها لغويا و تضغط بها اجتماعيا ؟
- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية ذات علاقة بغياب منابع لتعلم اللغة بعيدا عن الاطار المدرسي ؟
- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية الحديثة ذات علاقة بمختلف الخروق المشكلة لمظاهر الضعف اللغوي؟

وقد انطلقت الباحثة من الفرضيات الاستفهامية التالية :

- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية و تزايدها ذات علاقة بتواجد فضاءات ثقافية فرعية تفرض نفسها لغويا و تضغط بها اجتماعيا ؟
- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية ذات علاقة بغياب منابع لتعلم اللغة بعيدا عن الاطار المدرسي ؟
- هل ممارسة المزج بين اللغتين العربية و الفرنسية من طرف المكوَن في المدرسة الجزائرية الحديثة ذات علاقة بمختلف الخروق المشكلة لمظاهر الضعف اللغوي؟

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- الازدواجية الثقافية الظاهرة من خلال وسائل الاتصال الجماهيري المكتوبة أو المسموعة المعتمدة على اللغة العربية و اللغة الفرنسية تمارس ضغط اجتماعي ذو ملمح لغوي على مستهلكي مختلف ضروب الأشكال الثقافية التي يسند إليها إنتاجها بشكل يدفع فيه هؤلاء المستهلكين بشكل عام و أفراد العينة بشكل خاص إلى سلوك رد فعل ممثل في محاولة تعديل هذا الضغط من خلال طبع مستويات استقبالهم بالازدواج اللغوي .
- هناك حالة إعادة إنتاج فيما يخص الاتجاه نحو اللغتين العربية الفرنسية وبالنسبة للمكوَن في المدرسة الجزائرية الحديثة، بحيث يتأثر من خلال تفاعله مع الاتجاهات نحو هاتين اللغتين، فيتجه بدوره وبشكل متناوب نحو اللغة الواحدة من النقيض الموجب الى النقيض السالب بصفة تعكس أن لا اللغة العربية بالرغم ما تمثله من لغة مقدسة و رسمية ووطنية تستطيع أن تفي بغرض التعامل بها بشكل اقصائي و لا اللغة الفرنسية أنسب بحكمها لغة أجنبية و معبرة عن ثقافة شعب مغاير وإحترامها وإتقانها -إذا تم - فذلك لاستعمالها ضمن المجالات العلمية و الثقافية ليس أكثر.
- النظام المدرسي يكرس التناوب في مستوى الاتجاهات حيث أن مضامين المناهج اللغوية ترسخ تمثلات خاطئة لدى المكوَن بتركيزها على أية ايديولوجية أخرى بالنسبة للغة العربية و بعدم تكييف التصورات البيداغوجية لتعلم اللغة بواقع المجتمع وتوقعاته من تعلمها

بالنسبة للغة الفرنسية، وبهذا النمط تجعل المكوَن يذهب إلى الحل الأسهل حيث يلجأ خارج الاطار المدرسي إلى سد ثغرات التواصل إحداهما بالأخرى بواسطة المزج.

- هناك علاقة ارتباطية طردية بين الاتقان المتوسط للغة العربية الفرنسية والمزج بينهما في كل المواضيع الاتصالية بشكل دائم، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الاتقان الجيد لإحدى اللغتين أو لهما معا و عدم المزج بينهما في كل المواضيع الاتصالية .
- هناك علاقة سببية بين ظهور الخروق اللغوية و المنطقية الشفهية والكتابية المشكلة في مجملها لمظاهر الضعف اللغوي من جهة و بين إعتماد سلوك المزج بين اللغة الفرنسية واللغة العربية من جهة أخرى.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية في كونها رؤية علمية تبرز جانبا مهما من جوانب المسألة اللغوية في الجزائر و المتمثلة في ظاهرة المزج اللغوي لدى المكوَنين في المدرسة الجزائرية الحديثة من خلال دراسة تحليلية لأشكال التواصل اللغوي في مختلف المجالات الإتصالية كمؤشر للضعف اللغوي في اللغتين العربية و الفرنسية لكن دون الغوص في الأبعاد السياسية و الايديولوجية المؤثرة على النظام اللغوي في المدرسة الجزائرية .

4.11 الدراسة الرابعة :للباحث لقمان مغراوي و المعنونة ب:" أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية"و هي دراسة يربط فيها الباحث بين السياسة التعليمية و مسألة الهوية في الجزائر حيث ينطلق من إشكالية مفادها : إلى أي

مدى يمكن القول بأن الهوية المراد بناؤها من خلال السياسة التعليمية هي منطلقة من طبيعة المجتمع ؟ أم أنها خاضعة لسلطة إدارية متأثرة دائما بالظروف الآنية المحيطة بها سواء كانت محلية أو دولية ؟ وقد تفرعت منه الأسئلة الجزئية التالية:

- ماهو المقصود بالهوية ؟ ماهو دور السياسة التعليمية و ما علاقتها بالهوية؟ وهل حققت السياسة التعليمية دورها المتمثل في بناء الهوية وتحقيق الاستقرار؟

- مامدى توظيف المقومات الأصيلة لهويتنا من خلال أمرية 16 أفريل 1976؟

- ما مدى توظيف المقومات الأصلية لهويتنا من خلال الإصلاح التربوي 2003؟، هل إصلاحات 2003 هي مجرد إصلاح آني أم هي محاولة إعادة تأسيس؟

وقد تم صياغة الفرضية التالية:

- إن الهوية المراد بناؤها من خلال السياسة التعليمية لم تكن منطلقة من طبيعة المجتمع بقدر ما كانت خاضعة لسلطة إدارية خاضعة بدورها للظروف المحلية و الدولية. وتفرعت الى الفرضيات الجزئية التالية :
- تم توظيف مقومات الهوية من خلال أمرية 1976 إلا أنه توظيف جزئي انطلاقا من تجاهل البعد الأمازيغي .
- تم الابتعاد عن الهوية الأصيلة من خلال إصلاحات 2003.

- السياسة التعليمية المترجمة في أمرية 76 كانت خاضعة لحد كبير للوضع السابق، فكانت بمثابة انتقام لكل ما يمت بصلة للماضي.
- السياسة التعليمية المترجمة في اصلاحات 2003 كانت خاضعة لظروف محلية هي أحداث القبائل و المطالبة بترسيم الأمازيغية و أيضا مرتبط بوضع الديمقراطية كشرط و مقياس للتقدم.

وقد استعمل الباحث المنهج المقارن الذي يسمح بدراسة مسألة الهوية عبر فترتين مختلفتين ومن خلال وثيقتين متباعدتين زمنيا (إصلاح 1776، إصلاح 2003) باستعمال مقومات الهوية كمتغيرات للمقارنة. كما استعمل المنهج التاريخي لبناء علاقات مجالية لظاهرة الهوية بوضعها في مسارها التاريخي .

وقد توصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن مسألة الهوية في السياسة التعليمية كانت موضوعا للتنازع بين التيارات الفكرية و الايديولوجية الموجودة داخل دواليب السلطة بعيدا جدا عن الانطلاق من طبيعة المجتمع أثرت على بلوغ مقومات هوية ثابتة قائمة على الاسلام و اللغة العربية و الأمازيغية.

أما أهمية هذه الدراسة بالنسبة إلى دراستنا فتكمن في أنها قد تتقاطع معها في الجزء الخاص بالإصلاح التربوي في علاقته بالصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية إذ أن الباحث تناول أزمة الهوية في كل سياسة إصلاحية بالاعتماد على التحليل النظري بشكل عام فيما تركز الدراسة الحالية على البعد اللغوي في الصراع و أثره على المخرجات اللغوية للمدرسة الجزائرية من خلال استنطاق الميدان و استقصاء الواقع .

مراجع الفصل المنهجي:

1. باللغة العربية:

1. إبراهيم عيسى عثمان، (2008) ، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع** ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، ، ط1 ، عمان .
2. ايفوارن توران ، (2005)،**المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة** ، دار القصبة للنشر الجزائر .
3. جيل فيريول ، (2011)، **معجم مصطلحات علم الاجتماع** ، تر : محمد أسعد ، دار الهلال ، ط1، بيروت ، لبنان .
4. خولة طالب الإبراهيمي،(2007)، **الجزائريون و المسألة اللغوية** ، دار الحكمة و النشر ، تر ، محمد يحياتن ، ط2 .
5. رجاء وحيد الدويدري،(2000)، **البحث العلمي: أساساته النظرية وممارساته العلمية**،دار الفكر، دمشق.
6. عبد المجيد لبصير ، **موسوعة علم الاجتماع** ، دار الهدى للطباعة و النشر ، الجزائر ، 2010.
7. علي أسعد وطفة (2003)، علي جاسم الشهاب، **بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية** ، ،ط1 .
8. غماري طيبي (2012): **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية، صراع هويات ينتهي إلى الأمية**، مجلة المواقف، منشورات جامعة معسكر، الجزائر، العدد 07 ص.ص(80.47).

9.فيليب جونز ،(2010)، **النظريات الاجتماعية و الممارسة البحثية** ، محمد ياسر الخواجة ، مصر العربية للنشر و التوزيع ، ، ط1 .

10.لشهب أحمد (2013): **صنع السياسة التربوية في الجزائر** ، مجلة المفكر ،منشورات جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 11.ص.ص(272.255).

11.لقمان مغراوي (2005)، **أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية** ،مذكرة ماجستير في العلوم السياسية ، جامعة الجزائر.

12. مصطفى حداب(2005)، **بنية النخب في الجزائر، في : النخب الاجتماعية حالة الجزائر و مصر** ، مركز البحوث العربية و الإفريقية .

13. مليكة بودالية غريفو،(1989)،**المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف** ، المؤسسة الجزائرية للطباعة .

14.موريس أنجرس(2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ،دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية.

15.منهاج اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي،(2006) وزارة التربية الوطنية.

16.منهاج اللغة الفرنسية السنة الثالثة ثانوي، (2006) وزارة التربية الوطنية.

17.نوال حمادوش ،(2003) ،**المزج اللغوي لدى المكون في المدرسة الجزائرية الحديثة**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع ، جامعة الجزائر.

2.المراجع باللغة الفرنسية:

1. **Acourn André, (1999), et autres, le Robert, seuil, dictionnaire de sociologie, édition , les presses denama , France.**

2. Claude duber, (1998), la socialisation : construction des identités sociales et professionnelles ,Around colin, paris

الفصل الثاني: الخلفية التاريخية للمسألة اللغوية في الجزائر:قراءة سوسيولوجية.

1. الإرث الإستعماري و التشكيل النخبوي في الجزائر.

2. الدولة الوطنية و إعادة إنتاج الهويات.

3. النخب المثقفة و مسألة اللغة في الجزائر.

تمهيد :

عند الحديث عن حيثيات المسألة اللغوية في الجزائر في علاقتها بالنخب المثقفة يستوجب الأمر الرجوع إلى فترة زمنية من التاريخ الجزائري التي كان لها الدور البارز في تشكيل النخب المثقفة و بروز الأزمة اللغوية، بل كانت انعكاسا لها، إذ يقول مالك بن نبي" **لقد غرس العصر الاستعماري فينا ما غرس من الظواهر المتصلة بالهياكل الاقتصادية و الاجتماعية و الإدارية في البلاد المستعمرة، ظاهرة خاصة هي ازدواجية اللغة التي تتعلق ببناه الثقافيـــة العقليـــة و بأفكـــاره"(مالك بن نبي،182:2012).**

في هذا الفصل سنحاول تفكيك طبيعة الأزمة اللغوية في الجزائر في بعدها التاريخي باعتبارها ظاهرة ثقافية و اجتماعية ذات طابع ايديولوجي جذورها مغروسة في الحقبة الاستعمارية الفرنسية التي مرت بها الجزائر، و من ثمة الوقوف على خلفيات و أسباب ما يظهر على السطح الثقافي و السياسي الجزائري في كل مرة من تناقضات لغوية و ثقافية على أكثر من مستوى، فمنذ دخول المحتل الأرض الجزائرية عَمِلَ على التفكيك الممنهج للمجتمع الجزائري من خلال ضرب أهم ركائز هويته التي كانت ضاربة في جذور الأرض و التاريخ ومحاولة استبدالها بهوية جديدة نابعة من ثقافة المتروبول وتابعة له، بل محاولة استبدال شعب بشعب آخر انطلاقا من فكرة مفادها أن الجزائر مقاطعة فرنسية و يجب إلحاقها بها على جميع المستويات و بشكل

قسري، وكان ذلك من خلال بلورة سياسة تعليمية محكمة هدفت من خلالها السياسة الاستعمارية إلى سلب لغة المجتمع واستبدالها بلغتها و من ثمة نشر ثقافتها و التي عرفت فيما بعد دخولا موسعا على المجال التواصلي الجزائري.

فعلى المستوى التربوي تحديدا نجحت السياسة الاستعمارية إلى حد بعيد في تفكيك البنية التحتية للنظام التعليمي التقليدي وخنق الإنتاج الثقافي العربي الذي أصبح فيما بعد مقتصرا على بعض الزوايا والمدارس العربية التي واصلت مزاولة نشاطها التعليمي و التثقيفي بشكل محدود و هذا في مقابل التأسيس لنظام تعليمي فرنسي موجه إلى فئات معينة تخدم المصالح الاستيطانية و تبرر شرعية وجودها.

كل هذه التراكمات و أخرى جعلت من السياسة التعليمية التي كانت قائمة في المرحلة الاستعمارية تأخذ الدور البارز في خلق نخب مثقفة متناقضة المرجعيات الثقافية و الناتجة عن اللاتجانس في التكوين، الأمر الذي ستظهر تجلياته على المستوى الثقافي و السياسي بعد الاستقلال، إذ أن هذه التناقضات ساهمت بشكل كبير في تصدع وانتكاس مشاريع و خطاطات الدولة الوطنية المستقلة، فإن أزمة صائفة 1962 من أبرز الأمثلة التي يمكن اعتبارها نتيجة صراعات تخفي ورائها العديد من القضايا الجوهرية و على رأسها القضية اللغوية .

1.الإرث الاستعماري و التشكيل النخبوي في الجزائر:

إن تحليل طبيعة التشكيل النخبوي في الجزائر تستوجب علينا تحليل السياسة التعليمية التي كانت سائدة في الفترة الكولونيالية، إذ أنها تمثل القاعدة الأساسية لأي مرجعية ثقافية مغذية للصراعات النخبوية، فالانقسامية لم تكن وليدة المرحلة الاستقلالية بل كانت ناتجة عن وجود سياسات تعليمية متباينة الأهداف ميزت مسار النظام التربوي أثناء الفترة الإحتلالية (1830-1962) و التي لم تكن عفوية و لا ارتجالية بل وضعت وفق أسس ممنهجة و دقيقة، إذ تعتبر إحدى السياسات التي سعت إلى تقويض أركان المجتمع الجزائري ونسف مبادئه و من ثمة تحويله إلى ملحقة فرنسية لغة و ثقافة تحت غطاء فكرة التحضير و التمدين للشعب الجزائري، الأمر الذي ساعد بشكل كبير على تشكيل نخب جزائرية تؤمن بمبدأ الضرورة الحضارية و إلزامية اللغة الفرنسية في بلوغها، هذا من جهة و من جهة أخرى سياسات تعليمية عربية مرتبطة بالنزعة القومية العربية و الاسلامية احتوتها بعض الزوايا و المدارس العربية التقليدية و كذا مراكز الاشعاع العلمي في الدول المجاورة، و التي استطاعت هي الأخرى تشكيل نوع من الوعي الثقافي المعرب و من ثمة تبلور نخب جزائرية تركز على ضرورة اعادة الاعتبار للغة العربية كشرط أساسي لبناء الدولة الجزائرية.

هذه النخب التي سيكون لها فيما بعد الانعكاس المباشر على الأزمة العضوية التي شهدتها مرحلة بناء الدولة الوطنية المستقلة و التي ساهمت بشكل كبير في شرخ الوحدة الثقافية و الفكرية للمجتمع الجزائري فأصبح من خلال مؤسساته يراهن على احتواء هذا الشرخ الموجود بين التيارات الثقافية، الأمر الذي جعل من المسألة اللغوية في الجزائر تأخذ طابع الاستثناء مقارنة بدول المغرب العربي الأخرى.

1.1 السياسة التعليمية الكولونيالية و التشكيل اللغوي:

لقد اتفقت العديد من المصادر على الانتشار الواسع للمؤسسات التعليمية قبل الاستعمار وأن كل الجزائريين تقريبا كانوا يعرفون القراءة و الكتابة خلال العهد العثماني و بشهادة الفرنسيين أنفسهم، فيقول الفرنسي Pélissier de Reynaud **"إن التعليم الأولي منتشر بينهم بقدر انتشاره عندنا ففي معظم القرى و البلديات مدارس للقراءة و الكتابة"(عبد القادر حلوش،27:2010)** إذ كان أغلبهم يمارسه في المدارس الابتدائية القرآنية و المساجد و الزوايا والكتاتيب، و قد كانت برامجه تتمحور حول تحفيظ القرآن و تعاليم الدين الإسلامي، فقد" **كان الدين الإسلامي قبل الاحتلال الفرنسي لايفرق بين الأمور الدينية و الدنيوية ولم تكن الثقافة بمعزل عن الدين، وكان التعليم مركزا على علوم الدين ولا يهتم بالتقنية والعلوم العقلية فيما كان عدد المتعلمين لا يقل عما كان عليه في أوربا" (محمد حربي،35:2008)** فيما كان

دور الدولة العثمانية هامشيا بعيد جدا عن أي حكم أو سيطرة على شؤون التعليم و مؤسساته.

لكن رغم ما تميزت الفترة العثمانية من ركود ثقافي يميزه بساطة التعليم واقتصاره على الجانب الديني إلا أنه كان أفضل مما أصبح يشهده في مرحلة الاستعمار الفرنسي. و في وصف لواقع التعليم في تلك المرحلة تقول **ايفوان توران " هناك حوالي 40٪ من دون شك قد تعلمو القراءة و الكتابة .... ويقدرهم دوماس dumas حوالي 2000 أو 3000 في كل مقاطعة عدد الشباب الذين كانوا يزاولون في المدارس القرآنية الدروس المتوسطة ،وبحوالي 600 أو 800 عدد أولئك الذين يتمكنون من دراسة علوم القانون وعلوم الدين ترى كيف كانت عواقب الغـــــــــزو على هذا التنظيم ؟"**

(ايفوان توران ،135:2005).

وهنا يمكن القول أن السياسة الاستعمارية اتخذت فكرة الغزو الثقافي كوسيلة أساسية لتحطيم ذلك التنظيم فضلا عن الغزو العسكري وذلك من خلال ضرب و تحطيم البنية التحتية للسياسة التعليمية و تغيير دور المدارس من مؤسسات تعليمية إلى عامل من عوامل التجهيل، وبالمقابل إرساء قواعد سياسة تعليمية جديدة ساهمت فيما بعد في تغيير وجهة المدرسة ونمط التعليم الذي كان سائدا، فالسياسة التعليمية تعد إحدى فروع السياسات الاجتماعية و السياسات الكبرى التي تحكم العلاقات في المجتمع و التي تهدف

إلى تحقيق تغيير في الوضع وتسيير الحراك الاجتماعي بشكل عام، ووعي الحركة الاستعمارية الفرنسية بذلك جعلها تبرز في مظهران تمثل الأول في الغزو العسكري من خلال الاستيلاء المباشر على الأراضي و الممتلكات اعتمادا على قوة السلاح، أما الثاني وهو ما يهمنا فقد تمثل في الغزو الفكري و الثقافي باستعمال المدرسة كوسيلة لذلك " **فبعد الجيش والفلاحة تأتي المدرسة و هي آخر مرحلة في البناء الاستعماري**"(**عبد القادر حلوش** ،255:2010) فقد عكف الفرنسيون على إقامة الحجج و البراهين من أجل التشكيك في الشخصية الجزائرية وإنكار وجودها مع محاولة تبرير الغزو الاستعماري كضرورة حضارية، و كان ذلك انطلاقا من فكرة مفادها أن الجزائريون يتميزون بالجمود العقلي و التأخر الفكري لذا يجب تطويرهم وترقيتهم، فإضافة إلى سياسات القمع و الإبادة و التفقير و التجويع والسلب و النهب للشعب و الأراضي الجزائرية وبهدف الاستلاب الفكري للجزائريين و ضمهم إلى الحضارة الفرنسية، وكذا تحقيق الأهداف الإحتلالية بإعادة بناء المجتمع الجزائري حسب النموذج الفرنسي، عَمِل المحتل على تطبيق سياسة "**التفقير الثقافي**" (**محمد حربي**،96:2008)، وذلك من خلال تجسيد سياسة الهدم لكل ركائز الهوية الجزائرية من لغة و دين و تاريخ المرتبطة بالحضارة العربية الاسلامية بتطبيق مجموعة من "**التدخلات تنص خاصة على هدم الجهاز التربوي و الديني بصورة مباشرة،وذلك بتضييق أسسه المادية والاجتماعية** "(**عبدالقادر جغلول**، 75:1982) إذ أن أول ما قام

به المحتل عشية دخوله الأرض الجزائرية هو محاربة التعليم التقليدي و حصر نشاطه رغم أنه كان تعليما أوليا يقتصر على تلقين مبادئ اللغة العربية وتحفيظ القرآن. إلا أنه كان منتشرا بشكل واسع ويقول مدير شؤون التعليم في الجزائر **دوماس Dumas في هذا الشأن " أن التعليم الابتدائي كان أكثر انتشارا في الجزائر مما نعتقده عموما فمتوسط عدد الأشخاص من جنس الذكور الذين يعرفون القراءة و الكتابة يساوي على الأقل المتوسط الذي أعطته الإحصائيات عن أريافنا" (ايفوان توران ،135:2005)**، وكانت تشرف عليه مؤسسات ثقافية و دينية تقليدية كالزوايا و الكتاب والمدرسة، إذ كانت أكبر مؤسسة تغذيه وتموله هي الأوقاف، و قد كان موقف المحتل من ذلك واضحا فقد حوصر التعليم إداريا بالقوانين و لغويا بالفرنسية وتم تدميره من خلال مصادرة الأوقاف التي كانت الممول الأساسي للتعليم " فالأمر **الملكي الصادر في 23/ 03/ 1843 يعد أكبر ضربة للمؤسسات التعليمية بإستلائه على الأوقاف و ضمها لأملاك الدولة "(عبد القادر حلوش،43:2010)** وكذا مضايقة اللغة العربية بتدمير المؤسسات الثقافية و تشريد المدرسين و توقيف نشاط المدارس و الزوايا و المساجد وتحويلها عن هدفها الأصلي، ويؤكد ذلك دي توكفيل D.tocquevilles في تقرير له بقوله" **لقد استولينا في كل مكان على أموال المؤسسات الخيرية التي غرضها سد حاجات التعليم العام ....وتركنا المدارس تندثر، و بعثرنا الحلقات الدراسية وهذا يعني أننا جعلنا المجتمع الاسلامي أشد بؤسا و أكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان يعرفنا"**

(عبد القادر حلوش،43:2010) ويصيغ محمد حربي هذه الممارسات الاستعمارية في مايلي:"**إن الاستعمار بحكم مبادئه العلمانية لم يكتف بعلمنة المجتمع بل تجاوزها إلى حل كل المؤسسات الثقافية و الاستحواذ على الأحباس والسيطرة على الشعائر الدينية و تضييق الخناق على اللغة العربية"(محمد حربي،95:2008)**، فهذه القرارات و الممارسات تعد ضربة قوية للدين والتعليم نظرا لانعكاس أثارها على الحياة الدينية و الإجتماعية للأفراد، فقد نجحت بذلك الآلة الاستعمارية في تغيير الوضع التعليمي الذي كان سائدا وتفريغه من محتواه و نشر الجهل و الأمية بين الجزائريين.

إذن بعد تفكيك البنية التعليمية التقليدية و بعدما استتب الأمر للاحتلال تدريجيا أخذ يفكر في الاستيلاء على الجانب الروحي و الفكري للشخصية الجزائرية ويبحث عن وسائل تضمن له الدوام و تساعده في تحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع فرنسي بشكل قسري و إلحاقه بفرنسا باعتباره امتدادا طبيعيا لجنوبها. وقد كانت المدرسة هي الوسيلة الأنجع لذلك لما تملكه برامجها و مناهجها من وسائل تغلغلية وإقناعية قادرة على تحقيق سياسة الاستعمار ومخططاته في القضاء على الشخصية العربية، فقد تم إرساء قواعد نظام تعليمي فرنسي يعوض التعليم العربي وقد كان في بدايته الأولى بصفة بطيئة و متذبذبة تتأرجح بين تخوف الجزائرين من التعليم الفرنسي و معارضة فئة من المستعمرين لتثقيفهم "**فلم تستطيع السلطات العسكرية في البداية التفكير في تعليم الجزائريين لأنها انشغلت بالأعمال العسكرية للقضاء على الشعب**

الجزائري نفسه فكيف التفكير في تعليمه و تثقيفه؟" (عبد القادر حلوش،37:2010) فقد وضع تعليم الجزائريين جانبا لانشغالها بإخضاع هذا الشعب الذي رفض وجودها، و هذا إلى غاية **1850** وهو تاريخ صدور مراسيم التعليم الفرنسي أين انشئت الحكومة الفرنسية نظاما تعليميا مزدوجا للجزائريين على أن تكون فيه اللغة الفرنسية هي السيدة، إلا أنه ظل ضعيفا ويهدف في مجمله إلى إحداث زعزعة في الذهنية الجزائرية و تكوين فئة تضمن وتبرر الشرعية الاحتلالية الفرنسية **"لأن الوجود الفرنسي لا يمكن أن يتأسس نهائيا إلا إذا تَوّلت السلطة تعليم الأجيال الجديدة في البلاد وأمسكته بيدها" (أبو القاسم سعد الله ،24:1998)** هذا من جهة و تقريب الجزائريين من الأوروبيين و إدماجهم من جهة أخرى ومحاولة إقناعهم بأن الاحتلال ضروري لتحضرهم ولا مجال لرفعه عنهم، بل أعلنت فرنسا أنها صاحبة رسالة حضارية تسعى إلى تمدين الجزائريين و تنويرهم.

وقد قوبلت هذة السياسة التعليمية بالرفض المنقطع النظير من طرف الجزائريين فقد أظهروا امتناعهم عن إرسال أبنائهم إلى المدارس الفرنسية إذ كانوا يرون أن محاولة تثقيفهم هدفها القضاء على عروبتهم و دينهم كما كان يشار إلى التعليم الفرنسي على أنه عمل سياسي هدفه تحويل الجزائريين إلى رعايا فرنسيين و مسخ هويتهم الدينية" **فالتعليم ظل مرتبطا لفترة طويلة في أذهان الجزائريين بمحاولة التنصير" (مصطفى الأشرف،415:1983)** ،وقد اشتد هذا الموقف عندما فرضت السياسة التعليمية مناهج فرنسية متجاهلة

التعليم العربي الإسلامي، وفي هذه الفكرة تحديدا أوضحت ايفوان توران بعض الإحصائيات الدالة على النفور الجزائري من التعليم الفرنسي سنة 1839 **(ايفوان توران،53:2005).**

الجدول رقم3 يبين عدد المتمدرسين الجزائريين سنة 1839:

المتمدرسين	اليهود	الأوربيين	العرب
1324	220	1009	95

و بقراءة بسيطة للجدول يمكن القول أنه كان هناك نفور و امتناع للجزائريين عن التعلم في المدارس الفرنسية إذ بلغ عددهم 95 فردا و هو ما يمثل نسبة قليلة مقارنة مع عدد اليهود و الأوروبيين. وقد بررت الباحثة هذا الرفض بأن :" التعليم الأوروبي في الجزائر واجه صعوبات دينية و اجتماعية وسياسية، إذ يطرح الجزائريون سؤال: ما الداعي إليه؟ فليس هناك عربي واحد يرى للتعليم غاية وحيدة مفيدة، فلا هو بالنسبة إليه مدخل إلى العالم الدنيوي ولا هو تكوين لطيف للفكر ولا حتى هو إعداد لحرفة ما، فكيف يكون ذا فائدة؟" **(ايفوان توران،75:2005).**

ثم إن السياسة التعليمية الفرنسية التي كان يمارسها المحتل شهدت نوعا من التناقض فمن جهة أرادت نشر تعليم فرنسي توهم الجزائريين بأنه شرطا ضروريا لتحضرهم و تمدنهم، و من جهة أخرى كان هذا التعليم يمارس بشكل تقطيري يسعى إلى تكوين فئة تخدم مصالحها.

فعلا في خضم هاته الأوضاع قد اقتصر التعليم الفرنسي على فئة محدودة والتي استطاعت المدرسة الفرنسية التأثير عليها و كانت تضم ما يسمى "أبناء الأعيان " و أبناء المسؤولين و ذلك بهدف جعلهم بمثابة الفئة التي تشكل الوسيط بين المستعمِرين و المستعمَرين تشرعن الهيمنة الاستيطانية وتحمي مصالحها تحت غطاء جزائري " فعندما يتعلم الجزائريون بالمدارس الفرنسية يصبحون مساعدين فعالين للكولون الفرنسيين الذين يستخدمونهم .....فالتعليم الذي كان يقصده الكولون هو الذي يجعل من الجزائري عنصرا فعالا و مساعدا وفيا لفرنسا يعمل وفق رغباتها و في الاتجاه الذي ترسمه له"(**عبد القادر حلوش، 114:2010**). وقد كان هذا واضحا في خطابات الفرنسيين القائمين على شؤون التعليم آنذاك فيؤكد أحد الفرنسيين **فلمان fellman** :"**إن الهدف المنشود ليس تكوين موظفين خاصين، و إنما لتكوين رجال بتأثيرهم على إخوانهم يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنـــــــــــا" (yvonne turin :2009 ,13).**

في مستوى آخر من التحليل يجب التطرق إلى فكرة تغير المواقف الجزائرية اتجاه التعليم الفرنسي في أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين و هذا ما تطرق له الكثير من المؤرخين فنجد" **ش.ر أجيرون يتحدث عن الاستفاقة و أبو القاسم سعد الله و محمد حربي يعبران عنها بالنهضة فيما يسميها عبد القادر جغلول بالهيكلة المعادة للمجتمع" (جمال غريد، 77:2005**)، حيث أنه وأمام الوضع الخطير الذي وصل إليه الجزائريون من

فقر و حرمان و إبادة نتيجة الحملة الشرسة التي وجهها إليهم المحتل وجدوا أنفسهم مجبرين على المطالبة بحقوقهم في التمدرس .

و قد حددت الباحثة فاني كولونا سنة 1920 كبداية لهذا التغير الجذري لمواقف الجزائريين اتجاه المدرسة الفرنسية **(fanny colona,1975 :115)** و الذي كان نتيجة وعيهم بأهمية التعليم في استرجاع مقومات هويتهم المسلوبة والخوض في غمار الحركة الوطنية حتى ولو كان فرنسيا بعد الرفض المنقطع النظير الذي كانوا يولونه للتعليم الفرنسي، حيث يؤكد مصطفى الأشرف "لقد أخذ الناس يشعرون بالحاجة إلى الثقافة أو على الأصح إلى التعليم ولو أن هذا الأخير كان بلغة (البتاغون أو الزولو) لرَحَبَ به الناس، نظرا للحاجة الماسة إليه، و هذا يدل على أن الشعب العريق في الثقافة لا يحتمل الفراغ الثقافي فهو لايرى مانعا من استعارة لغة أخرى بدلا من لغته كأداة أصبحت محرمة عليه كأداة للتعبير في المدارس و للكتابة و التعبير" **(مصطفى الأشرف،415:1983)**. و هنا يشير أحمد جبار إلى التغير الملحوظ في موقف الجزائريين اتجاه التعليم الفرنسي من سنة **1988** إلى سنة **1954** .

الجدول رقم4 يبين تطور عدد المتمدرسين الجزائريين:

1954	1930	1912	1906	1902	1988
٪15	٪8.9	٪4.7	٪4.26	٪3.5	٪2

(AHMED DJABBAR,2008 :171)

بقراءة بسيطة للجدول نجد أنه إلى غاية 1954 ونسبة تعليم الجزائرين مقتصرة على فئة صغيرة إذ بلغت نسبة الأمية أنذاك 85٪و يعود ذلك إلى رفض المعمرين لتمدرس الأهالي من جهة و امتناع الجزائرين أنفسهم عن التعليم وتخوفهم من ايديولوجيته من جهة أخرى. وربما يعود تغير موقف تلك الفئة المتمدرسة اتجاه التعليم كما يقول مصطفى الأشرف "بحكم الضرورة " إلى تعطش الجزائريين للعلم و الثقافة في ظل المحاولات الفاشلة و المجهضة لنشر و تدريس اللغة العربية و التي حوصرت في بعض الزوايا فقط لمدة طويلة لا يستهان بها مما جعلها دوما في وضعية المغلوب عليها، إضافة إلى الطابع التأثيري للاستعمار الذي طالت فترته مما سمح بتبلور بعض الاتجاهات الايجابية نحو اللغة الفرنسية خصوصا بعد علمنة التعليم وفصله عن الدين ،كما أدرك الجزائريون ضرورة تعلم لغة المستعمر ونمط تفكيره ومن ثمة اكتساب القدرة على مجابهته، و تشير هنا خولة طالب الابراهيمي إلى أن هذه الحجج اعتمدتها جميع فصائل الحركة الوطنية بما فيها جمعية العلماء المسلمين بوصفها إحدى السبل التي لابد منها للخروج من الجهل والأمية. (**خولة طالب الابراهيمي،30:2007**) .

ثم إن محاولة تفكيك الهوية الجزائرية و مقوماتها لم تتوقف عند هذا الحد فقط بل تجاوزته إلى خلق جو التفرقة والنفور بين العرب و الأمازيغ للقضاء على مفهوم الهوية الإسلامية الموحدة التي كانت تضم العرب والأمـــــــــازيغ حيث" **كان شعار السلف في ذلك : بالعربية نمارس وجودنا الثقافي والعلمي**

وبلغتنا القومية نمارس وجودنا الفني و الفكري والتخصصي"(صالح بلعيد،43:2007). وكان ذلك من خلال إقامة سياسة تعليمية خاصة و مركزة بمنطقة القبائل انطلاقا من فكرة أن الأمازيغ أكثر تقبلا لفكرة الإدماج وأكثر قدرة على استيعاب الحضارة الغربية و اعتقادا منهم بإمكانية إرجاعهم إلى حضيرة الدين المسيحي محاولين بذلك تمرير وتكريس نظريتهم الاستعمارية القائلة بأن العناصر القبائلية تنحدر من أصل أوروبي وليس عربي وذلك بتقديم اللغة العربية على أنها لغة أجنبية غزت شمال إفريقيا كما أشار إلى ذلك عبد القادر حلوش في كتابه سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، و كذلك خلق التفرقة بين العنصر العربي والعنصر القبائلي من خلال " **التشكيك بعروبة الجزائريين و إسلامهم و ترسيخ الشعور بالأفكار الفرنسية في أذهانهم لتسهل عملية إدماجهم وقد كتب أحد الفرنسيين 1881 يحدد أن الهدف الأسمى الذي بذلت من أجله كل الجهود في منطقة القبائل هو بدون شك جعلها منطقة فرنسية بامتياز (عبد القادر حلوش،88:2010)**

من نتائج هذه السياسة تبلور ما يسمى بالحركة الأمازيغية أثناء المرحلة الاستعمارية و كان أول تعبير لها هو الأزمة البربرية سنة 1949 ،إذ حاولت إدراج البعد الأمازيغي في الشخصية الجزائرية بعدما أسقطت مكونات الهوية الجزائرية أنذاك الأمر الذي شكل منعرجا خطيرا في تاريخ الحركة الوطنية، لكن المسألة أُجِلَّت إلى حين و انضوت تحت لواء الحركة الوطنية وضرورة

وحدتها لمحاربة الاستعمار و استرجاع السيادة الوطنية، لتظهر بشكل جلي بعد الإستقلال.

من خلال هذه التحليلات السابقة للسياسة التعليمية الكولونيالية نستطيع القول أنها لعبت الدور الأكبر في التشكيل النخبوي في الجزائر حيث استطاع تقسيم المجتمع الجزائري إلى مجموعة من الفئات :

- **النخب المفرنسة** : و هي الفئات المثقفة ذات التكوين الفرنسي المحض والتي تلقت تعليما فرنسيا، وتعد الفئة الأكثر احتكاكا بالنمط الثقافي الفرنسي والتي لعبت دورا وطنيا بعد الاستقلال تريد من خلاله تطوير المجتمع الجزائري التقليدي (كما زعموا) إلى مجتمع حديث بالاعتماد على اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الحية والعصرية التي تسمح بذلك إذ أنها تستمد رمزيتها من العالم الغربي المتقدم.
- **النخب الأمازيغية**: وهي الفئة ذات الأصل الأمازيغي القبائلي والتعليم الفرنسي.
- **فئة مزدوجة اللغة:** وهي الفئة التي تمدرست في المدارس العربية-الفرنسية
- **فئة الأميين** : وهي الفئة الأكثر انتشارا و التي تبلورت نتيجة السياسة التجهيل و الحرمان الثقافي الاحتلالي.

2.1 التعليم العربي الحر وإعادة بناء الهوية :

رغم التضييق و الخنق الذي تعرضت له عملية تثقيف الجزائريين على يد الآلة الاستعمارية في مراحلها الأولى قصد الحد من انتشارها و ابطال مفعولها و توجيهها الوجهة الفرنسية ورغم أن فئات معتبرة منهم توجهت إلى التعليم الفرنسي و المزدوج كما ذكرنا سابقا، إلا أن ذلك لا يعني التخلي عن اللغة العربية و إهمال تعلمها، فنجد مقابل ذلك كله تبلور و بروز نهضة إصلاحية جديدة جسدتها جمعية العلماء المسلمين التي عملت على إعادة الاعتبار لمقومات الشخصية الوطنية تحت شعار (الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا) من خلال تبنيها لسياسة تعليمية دينية تهدف إلى مواجهة منهجية السلخ الهوياتي الاستعماري القائم على ثلاثية الفرنسة، التنصير، الإدماج وتمهيدا لنهضة علمية و فكرية هادفة إلى استرجاع جميع مقومات الأمة الجزائرية و تحريرها من الاستلاب الاستعماري و سياسته الاندماجية،ويقول عبد الحميد ابن باديس في هذا الشأن " **إن هذه الأمة الإسلامية ليست هي فرنسا، ولا يمكن أن تكون فرنسا، ولا تريد أن تصير فرنسا، ولا تستطيع أن تكون فرنسا و لو أرادت، بل هي أمة بعيدة كل البعد في لغتها و أخلاقها وعنصرها و في دينها ولا تريد أن تند مج"(محمد الميلي،191:2007).**

إضافة لذلك كان العلماء يهدفون إلى تجديد الاسلام و تنقيته من الخرافات والخزعبلات التي التصقت به و محاربتها، و لتحقيق أهدافها المسطرة ركزت

جمعية العلماء المسلمين عملها على "التعليم العربي الحر" الذي لعب دورا مهما في المحافظة على مقومات الهوية الجزائرية العربية لدى جزء كبير من الجزائريين رغم أنه كان يتمحور على تدريس الأمور الدينية المرتبطة بالهوية الاسلامية و بعض أحكام اللغة العربية لارتباطها الوثيق بالشخصية العربية ،إلا أنه شكل قفزة نوعية في مسار التثقيف العربي للجزائريين، حيث شهد انتشارا واسعا بتأسيس المدارس الحرة في أغلب المدن و يشير أبوالقاسم سعد الله أن أغلبها كانت تتوفر على شروط التدريس الحديث مع تلقين دروس وطنية وتربوية، ففي سنة 1952 "أصبح هناك حوالي ثلاثمائة مدرسة حرة لتعليم القرآن الكريم و اللغة العربية ... و كانت جمعية العلماء المسلمين هي التي تشرف على هذا النوع من المدارس الحرة و كانت تسير بها حسب برنامج موحد و منظم"(أبو القاسم سعد الله،56:2007)، و في وصفه لطبيعة هذا التعليم يضيف أبو القاسم سعد الله أن" التعليم العربي الحر كان مقصورا على التعليم الابتدائي غير أنه يمكن القول أن هناك ما يشبه التعليم الثانوي ....و قد كان بعض الطلبة يواصلون تعليمهم العالي باللغة العربية بالتوجه إلى جامع الزيتونة لتعلم الدين و الثقافة و غيرها من المعاهد الإسلامية في المشرق"(أبو القاسم سعد الله ،56:2007) وقد استطاعت هذه الحركة التعليمية و الثقافية أن تحافظ على اللغة العربية و الثقافة الإسلامية رغم التعسفات الاستعمارية.

و بذلك كان للسياسة التعليمية التي اتبعتها الحركة الاصلاحية دور كبير في توعية الشعب الجزائري للمطالبة بحقه في الاستقلال مع المحافظة على قيمه الدينية و مقوماته الهوياتية،و يقول علي مراد في كتابه la réforme musulman en Algérie de 1925 á 1940 أن " **العلماء ركزوا نشاطهم على الاصلاح الديني لكن في نفس الوقت أعطوه دلالة ثقافية و سياسية و التي ساهموا من خلالها في تطوير الوعي الوطني الجزائري" (صالح فيلالي،25:1999)**، كما أنتجت هذه الحركة من خلال سياستها التعليمية نخبة كبيرة من المثقفين هاته الأخيرة التي ستصيغ نفسها فيما بعد لتتشكل في نمط هوياتي ذو بعد عربي يستمد مبادئه من الشرعية الدينية للغة العربية في علاقتها بالقومية العربية والدين الاسلامي و تدافع عنها دفاعا مستميتا. وقد لاحظ برونو ايتيان bruno etienne "أن الاسلام كان يشكل العنصر الأساسي الموحد للشعب الجزائري، إذ أن الدين كان بمثابة الوعاء الذي تصب فيه قيم المقاومة، وقد سجل هذا النوع من المقاومة تحول المجتمع الجزائري من شكله القبلي إلى وضعية من الممكن تسميتها بالطبقة- الأمة " **(صالح فيلالي،23:1999)**.

وانطلاقا مما سبق نجد أن اختلاف لغات و مضامين التعليم تبعا للهدف المنشود لكل نظام تعليمي كان قائما في الفترة الاستعمارية أعطى فرصة لبروز عدة فئات مثقفة ذات لغات و ثقافات متباينة تمثلت في الفئة المفرنسة وهم من تعلموا في المدرسة الفرنسية و تأثروا بالثقافة الأوروبية، و الفئة

المعربة التي واصلت تعليمها التقليدي في الزوايا و الكتاتيب المتبقية و التي حافظت على انتمائها الحضاري و استمرت في اتصالها مع المدارس العربية الاسلامية و التي أخذت من المسألة الثقافية كمرجعية لها و لسياستها. إلى جانب فئة أخرى تمثل مزدوجي اللغة الذين تمدرسوا في المدارس العربية الفرنسية فضلا عن نسب كبيرة من الأميين.

و تميزت العلاقات داخل الحقل الثقافي و السياسي بالطابع الصراعي الانقسامي بين النخب المثقفة، وبرزت تجليات هذا الانقسام في ايديولوجيات الحركة الوطنية التي شملت عدة توجهات من بينها إتجاه الإدماج الذي مثلته البورجوازية الصغيرة إذ يؤمن الإدماجيون بضرورة الانصهار في المجتمع الفرنسي مع الحفاظ على المقومات الإسلامية على اعتبار أن تحسين الوضع الإقتصادي و الإجتماعي للأهالي يرتبط باندماجهم و الحصول على حقوقهم السياسية، كما نجد ايديولوجية جمعية العلماء المسلمين التي كانت تطالب بحرية تدريس اللغة العربية و فصل الدين عن الدولة لضمان الوجود المتميز للأمة الجزائرية و بالتالي سهولة فصلها عن المستعمر و ثقافته .(صالح فيلالي ،1999:28).

من جهتها قد استطاعت الثورة التحريرية أن تتجاوز هذه الصراعات في إطار طابعها الشمولي و ضرورة تجنيدها لمختلف الفئات ضد المستعمر، إذ كان النضال هو الرابط الذي جمع مختلف التيارات واستطاع بذلك إحداث

التوازنات بين المثقفين من خلال التفافهم حول مشروع أول نوفمبر باعتباره الصيغة المشتركة بين جميع الأطراف، إلا أن الانسجام الذي أبدته هذه التيارات و الذي احتوته جبهة التحرير الوطني في السياق الثوري لم يمنعها من البقاء ضمن خلفياتها الثقافية بل أخرها إلى حين لتظهر بعد الاستقلال في شكل ايديولوجيات متباينة و تعمل لغايات خاصة بها، إذ تحاول كل منها فرض لغتها في إعادة بناء المجتمع الجزائري المحطم ثقافيا و اقتصاديا و إخراجه من الحالة التي آل إليها بعد الاستقلال بتبني كل منها مشروع خاص بها .

2- الدولة الوطنية و إعادة إنتاج الهويات:

في ظل التصور السوسيوتاريخي الذي تطرقنا إليه في الفقرات السابقة لعلاقة المسألة اللغوية بالفترة الكولونيالية في الجزائر، فإنه على الرغم من تحطيم السيطرة الاستعمارية و قيام الدولة المستقلة إلا أن ثقل الإرث الاستعماري خصوصا في شقه المرتبط بالثنائية اللغوية ظل يلعب دورا مؤثرا في نموها على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي، فقد وضعت النخب المثقفة نفسها في شكل أنماط هوياتية متباينة و تعمل لغايات خاصة بها. هذه **"الثنائية التي هي من نتائج التدخل الاستعماري ما فتئت تتوسع و تتبلور وتتدعم على مر العقود حتى أصبحت في مستهل القرن الواحد و العشرين المعضلة الجزائرية الأولى ". (جمال غريد،71:2005)**

إذ أن الإرث الثقافي و اللغوي الثقيل الذي خلفه الاستعمار الاستيطاني في الجزائر كان له التأثير البالغ على أنظمة الدولة الجزائرية الفتية بعد الاستقلال على غرار النظام التربوي الذي كان يجب أن يسير في ظل ظروف تعليمية خطيرة ممثلة في نقص الامكانيات البشرية بعد هجرة أعداد كبيرة من المعلمين الفرنسيين وبنية تحتية هشة تميزت بقلة المنشآت المدرسية و انعدام البرامج التربوية وهذا أمام نسبة أمية عالية لدى الجزائريين الذين خرجوا محطمين ثقافيا و تعليميا، الأمر الذي يعني طاقات استيعاب ضئيلة سواء على المستوى البشري أو المادي مقارنة بالطلب على التعليم أنذاك، هذا الوضع الذي فرض على الدولة الجزائرية الحديثة تحديات كبيرة جعلتها تواجه قضية إعادة تشكيل النظام تربوي و محاولة إعطائه طابع جديد، ومن ثمة وأمام ضغط الواقع والفقر الثقافي المشهود أجلت الدولة الجزائرية النقاش حول المسألة الثقافية و اللغوية إلى حين مما جعل القرار الأول الذي اتخذته الدولة هو الابقاء على الجهاز الإداري الاستعماري فلم تجرى أي تغييرات في البنى بل بقي الحضور الفرنسي مهما، أما في مجال تسيير شؤون التعليم هو الآخر وكآلية من آليات تسيير الشأن اللغوي تم تبني أوضاع المدرسة الموروثة عن المستعمر و تكييف مناهجها و برامجها مع الوضعية السائدة، وذلك بتجنيد كافة الفئات القادرة على التعليم مهما كان مستواها و مهما كانت لغتها (الفرنسية أو العربية) وقد تباينت صفاتهم المهنية بين :

- "مُدَرِس: وهو الحامل للشهادة الثانوية وقد بلغ عددهم 1261 باللغة الفرنسية و 468 باللغة العربية.سنة 64/ 65 .
- معلم: وهو الحامل للشهادة الإعدادية وقد بلغ عددهم 5570باللغة الفرنسية و1590باللغة العربية سنة 64/ 65.
- مُمَرَن: وهو الحامل للشهادة الابتدائية حيث بلغ عددهم 5724 باللغة الفرنسية و 8209 باللغة العربية "**(عثمان سعدي،دس:36)**.

انطلاقا من هذه المفارقة وعلى اعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية لها وظيفة إعادة الإنتاج فإن السياسة الارتجالية التي قام عليها النظام التربوي الجزائري في ارهاساته الأولى معتمدا على التعليم المزدوج اللغة كانت النتيجة الطبيعية له إعادة إنتاج الازدواجية اللغوية واستمرارها، إذ أنتجت المدرسة الجزائرية فئتين مختلفتين لغويا كل منها يفكر ويتواصل من خلال اللغة التي يتقنها"**فالممرنون المفرنسون كانوا يحاولون شد التلاميذ بما أوتو من قوة نحو الفرنسة أما الممرنون المعربون فكانوا يحاولون شد التلاميذ بما أوتو من قوة نحو العروبة و الإسلام"(طيبي غماري،61:2012)**. بهذا قد أعادت الدولة من خلال سياستها التربوية إنتاج مثقف معرب يهتم بالمجالات الدينية والثقافية العربية و مثقف مفرنس يملك أطر مرجعية مرتبطة بالثقافة الفرنسية مختلفة تماما عن الأطر المرجعية للمثقف الآخر.

هذا الواقع الذي سيزيد من مقومات الصراع في المرحلة الاستقلالية في ظل دولة جزائرية" **تفتقر إلى سياسة قومية حازمة"(مصطفى الأشرف،385:1983)** فالشغل الشاغل الذي طفى إلى السطح عشية الاستقلال هو كيفية بناء الدولة في ظل وجود مخلفات استعمارية ثقيلة وغياب المشروع الموحد، خصوصا وأن تحقيق المطالب الثورية و الحصول على الاستقلال أخذ تعبئة و حماس شعبيين كبيرين دون التخطيط لمشروع الدولة ما بعد الثورة.

هذا تحديدا ما سمح ببروز الاختلافات بين تلك التوجهات الايديولوجية حول التخطيط لمستقبل البلاد بين إعادة هيكلة المجتمع من جديد من جهة واسترجاع المقومات التي يقوم عليها قبل الاستعمار من جهة أخرى، فقد أثيرت الكثير من المسائل الوطنية و الثقافية في تلك الفترة و على رأسها مسألة اللغة، إذ طُرحت بحدة خلال السنوات الأولى للاستقلال و التي تبدو ظاهريا أنها تشهد صراعا مرتبطا باللغة كأداة تواصل فيما أنها ضمنيا تتضمن صراع مصالح و مواقع اجتماعية، إذ كان كل فصيل من النخب يحمل مشروعا هوياتيا خاصا به و مختلفا عن المشروع الآخر، بل طرحين غير قابلين للتعايش و التحاور. الأمر الذي اصطلح عليه بأزمة الهوية، أين تأسست الثنائية المزمنة و أصبحت أمرا واقعا في كل المجالات الاجتماعية وحاضرا في كل النقاشات، فيرى محمد حربي أن "النخبة السياسية لم تكن عشية الاستقلال متفقة على مشروع ثقافي واحد، على الرغم من أن برنامج

طرابلس تضمن مشروعا ثقافيا واضحا ينطلق من الانتماء العربي الاسلامي للجزائريين و أكد على ضرورة استرجاع اللغة العربية لمكانتها بعد الاستقلال بجعلها الممثل الرئيسي لوطنية الثقافة الجزائرية يجب الاعتماد عليها في بناء الدولة الجزائرية المستقلة، لكن هذا لم يجد غداة الاستقلال قوة سياسية مؤثرة تتبناه و تناضل في سبيل ترجمته إلى واقع فاعل و متفاعل"(محمد حربي،291:2008)، بل كشف ذلك عن درجة الاختلاف بين المشاريع الثقافية و التي تبنت مجموعة الطروحات و الافتراضات حول المشروع المجتمعي الذي يجب أن تتبناه الدولة الجزائرية أين ظهرت إشكالية أي المشروعين أصلح للنظام الجزائري؟ المشروع الحداثي العلماني أم التوجه العروبي الإسلامي ؟

فيرى المشروع التعريبي أن ما هو وطني لا يمكن التعبير عنه و الابداع فيه إلا باللغة الوطنية ممثلة في اللغة العربية التي أقرت بها كل دساتير الدولة الجزائرية، وأن الفرنسية تحمل في مضمونها فكرا تغريبيا للمجتمع الجزائري فيما يرى المفرنسون أن اللغة العربية هي لغة رجعية و تقليدية مرتبطة في أحسن الأحوال بالشعائر الدينية غير قادرة على مواكبة النموذج الحضاري القائم معتبرين بذلك أنه لا مجال لتحديث المجتمع و عصرنته إلا بتبنيه للغة الفرنسية و استغلالها كغنيمة حرب على حد تعبير كاتب ياسين.

و في خضم هاته الوضعية العصية كما يسميها ثنيو نور الدين استطاعت الدولة خلق سياسة توفيقية بين المشروعين و ضمان نوع من التوازنات بينهما إذ تمكنت من احتواء الصراع و المحافظة على قوامته في نفس الوقت، فلم تحسم الخيارات الثقافية و السياسية للبلاد بل مارست نوع من التركيب بينهما وذلك بالسماح لكل منهما بلعب دورها في مجال محدد، وكذا استغلال الهوة والفرق بينهما في تقسيم الأدوار و تبرير ذلك بضرورة تسيير المشاريع السياسية و الاقتصادية للبلاد، لتتربع بذلك النخب المفرنسة على المراكز الأكثر حساسية و التي تمكنها من الوصول إلى السلطة كالقطاع الاقتصادي للبلاد، فيما اقتصر توجه المعربين على المجال الثقافي و الديني و اعتبارهم **"كموجهين للضمائر و مدافعين على الثوابت الوطنية (العروبة و الإسلام) التي كانوا يعتبرون أنفسهم حماتها المنفردين "(مصطفى ماضي:68:2007)** ومن هنا يمكن القول أن النخب المثقفة الجزائرية أو ما يسمى بالانتلجنسيا لم تتوحد لا قبل الاستقلال و لا بعده مما جعلها غير قادرة على إنتاج فكر وطني موحد أو مشروع مجتمعي واضح.

أما على المستوى الهوياتي و بمصادرته لمقومات الأمة من لغة ودين استطاع نظام الحكم صياغة هوية وطنية محددة تضمنتها كل دساتير الدولة الجزائرية مستمدة لمشروعيتها من مبادئ الثورة التحريرية إلا أن ذلك لم يمنع تواصل الصراعات بين المشاريع الهوياتية خصوصا في شقها اللغوي، هذا الأخير الذي انحاز عن دوره العادي الممثل في تشكيل الهويات ليصبح كقوة محركة

للصراع، فحتى وإن فصلت الدولة الأمر لصالح اللغة العربية و بالتالي لصالح المشروع المعرب إلا أن ذلك لم ينتج عنه إلا تفاقم سياسة الضغط التي حاولت من خلالها النخب الأخرى(المفرنسة) اتخاذ موقف الدفاع عن لغتها و الحفاظ على رأسمالها الرمزي المكتسب في الماضي الاستعماري.

كما عجل ذلك بظهور صنف آخر من التعابير اللغوية و الثقافية ممثلة في المطلب البربري الذي أصبح هو الآخر يطالب بإعادة تعريف الهوية الوطنية بأي شكل من الأشكال و إدراج العنصر الامازيغي كثابت من ثوابت الهوية بعد أن تم اقصاءه من المشهد الثقافي و السياسي بعد الاستقلال ليظهر فيما بعد في شكل مطالب هوياتية نخبوية تطعم أزمة الهوية في الجزائر.

و يرى ثنيو نور الدين أن ما زاد الطين بلة هو تسييس مسألة الهوية و مصادرة مقوماتها و مكوناتها من طرف الدولة دون تركها للمجال العام مما جعلها تتعرض لمفارقات خطيرة في كل مرة كأحداث ربيع 1980 مثلا، "**فمصادرة الدولة لمكونات الهوية الوطنية تم على شكل تأسيس مجالس عليا تابعة لرئاسة الجمهورية كالمجلس الأعلى للغة العربية و المحافظة السامية للأمازيغية، ثم إن إدراج مقومات الهوية ضمن المجال العام أفضى إلى تسيب مسألة الهوية**" **(ثنيو نور الدين،191:1999)** خصوصا في ظل الانفتاح السياسي و التعددية الحزبية و استناد كل حزب إلى مقوم معين من مقومات الهوية سواء ديني أو

لغوي. فقد أصبح لكل مثقف مجالاته و وسائله الاعلامية و الصحافية وجمهوره الخاص الذي يوسع من خلاله مشروعه و يحافظ على كينونته .

و يضيف ثنيو في نفس المعنى أنه في ظل "**الاستقلال بدأ الشعور بفقدان الهوية بعد الانسداد الذي انتاب السلطة بسبب مصادرتها لمقومات الهوية وعدم بلورتها في مشاريع تنموية شاملة**" **(ثنيو نور الدين:1999،191)**. هذا ما نتج عنه بالضرورة تأزم الوضع اللغوي وفقا للمنطق الذي كرسته النخب المثقفة لتبقى تسير بشكل متوازي و مستمر، و هذا ما ربطه عدي الهواري بأزمة الايديولوجيا الشعبوية حيث أن الممارسة السياسية خضعت منذ ظهور الحركة الوطنية إلى ضرورة تحقيق تعبئة جماهيرية واسعة تكون بمثابة مصدر للشرعية و في نفس الوقت أداة لبلوغ الهيمنة من قبل الفئات المسيطرة اقتصاديا و اجتماعيا، فقد تميزت هذه الايديولوجيات بمحاولة التوليف بين عناصر دينية و علمانية و الجمع بين المحافظة على الأصالة والانبهار بالحداثة و الاندماج في حركة العصرنة من جهة أخرى فلم يكن هذا التوليف سهلا على المستوى النظري، حيث كان الخطاب غامضا و توفيقي إلى أبعد الحدود.

(علي بوعناقةو آخرون،233:1999).

فالوضع اللغوي السائد اليوم ينم عن عدم تفوق إحدى الطرفين ولا حتى فشلهما فكلاهما يتبنى سياسة إقصائية رافضة للاتجاه الآخر بصفة مطلقة، دون محاولة التحاور توجيه المكاسب اللغوية إلى الصالح العام و الوصول

إلى بناء مجتمع وفق ما كانت تطمح إليه خطابات الحركة الوطنية. و هذا كله يعبر عن فشل السياسة في كسب المشروع الثقافي و توجيهه ليتحول إلى أزمة حقيقية أصبحت ترهق كيان الدولة و المجتمع.

3.النخب المثقفة و مسألة اللغة في الجزائر:

تعد اللغة أبرز مكونات العملية التواصلية و أداة مهمة للتعبير من جهة كما تعد ثابت من ثوابت الهوية الوطنية للشعوب من جهة أخرى، لكنها غالبا ما تنحاز عن مسارها ووظيفتها الطبيعية عندما ترتبط بمسألة الهوية لتصبح أداة رمزية تصاغ من خلالها الدوائر اللغوية و علاقات الهيمنة الرمزية ضمن الحقل اللساني للمجتمع هذا الأخير الذي عبرت عنه خولة طالب الابراهيمي بأنه" **الرباط الذي تتجلى فيه علاقات الهيمنة بين اللغات باكتساح اللغة المهيمنة حقل السلطة و الاعلاء من شأنها مع إقصاء اللغة المهيمن عليها"(خولة طالب الابراهيمي،56:2007)**

وتعد الجزائر من الدول المغاربية التي تشهد تعددا لغويا حادا يميز علاقة اللغة بالهوية و الأمة، هاته العلاقة التي تبنتها و تتبناها النخب المثقفة المتصارعة كما ذكرنا سالفا، إذ أن ما يميز التاريخ اللغوي منذ الاستقلال مجموعة من التذبذبات تراوحت بين الإقصاء لإحدى اللغات تارة و التميز و الإعلاء لأخرى تارة أخرى لتشكل بذلك ثنائيات حاملة لمشاريع مختلفة المبادئ والأهداف و ذلك بانطلاق كل منها من مرجعية خاصة بها، منها ما هي

نتيجة حتمية تاريخية و منها ماهي لغوية اثنية و منها ما هي عقائدية دينية مرتبطة بالقومية الاسلامية .

فهنا و على حد تعبير أمين معلوف "تبقى اللغة من أهم العناصر التي تحدد الانتماء فهي لا تقل أهمية عن الدين الذي كان مدى التاريخ منافسها أحيانا و حليفها أحيانا، فعندما تنطق جماعتين بلغتين مختلفتين لا تكفي ديانتهما المشتركة من أجل توحيد الصف ....فقد تمزقت دول عديدة تجمعها ديانة مشتركة بسبب الصراعات اللغوية" (أمين معلوف،116:1999) فاللغة تستمد أهميتها من تلك الخصوصية التي تمتلكها كمكون هوياتي و أداة تواصل و نقل للمعارف و الخبرات في الوقت نفسه. و في تشخيصه للحالة الجزائرية يضيف أمين معلوف :"**إن التعصب الذي تشهده الجزائر يفسره إحباط مرتبط باللغة أكثر مما هو بالدين "(أمين معلوف،117:1999)** فقد شكلت اللغة العصب الجوهري و الرمزي لكل التناقضات و الاحتدامات التي شهدتها و لازالت تشهدها الدولة الجزائرية .

1.3النخب المعربة و المرجعية الدينية للغة العربية:

تتمثل النخب المعربة في الفئات المثقفة التي مارست تكوينها العلمي في مدارس التعليم التقليدي(الزوايا، الكتاتيب و المدارس التي أسستها جمعية العلماء المسلمين) و كذا مدارس الاشعاع العربي في الدول المجاورة كجامع الزيتونة و القرويين. و قد شكلت رأسمالها الرمزي المعرب بربطه بالقومية

العربية و الانتماء للعالم الاسلامي. ورغم أنها تتميز بكونها وحيدة اللغة إلا أنها كانت تمارس الثنائية اللغوية، **"أي الفصحى بالنسبة للحاجات الثقافية العلمية و العربية الدارجة بالنسبة للحاجات اللغوية العادية".(خولة طالب الابراهيمي،74:2007).**

و قد برزت هذه النخب أثناء الفترة الاحتلالية في الحركة الإصلاحية الاسلامية وتمثل نشاطها أساسا في مقاومة الغزو الثقافي الغربي و المحافظة على الشخصية الجزائرية و الحرص على عدم انسلاخها أو ذوبانها في النموذج الفرنسي، أما بعد الاستقلال فتمحور دورها حول استرجاع مقومات المجتمع الجزائري المسلوبة بإعادة الاعتبار للغة العربية و ارجاعها لمكانتها المقدسة السابقة التي لا يمكن تصور الهوية الاسلامية بمعزل عنها ،فمعرفتها و تمكنها من هذه اللغة جعلها تعلي من شأنها.

ثم إنها تعتبر نفسها الضامن الوحيد لتطورها و رقيها، وقد تجسدت هذه المطالب في مشروع التعريب كمشروع ثقافي حضاري أو بالأحرى محاولة الاصلاح اللغوي على أكثر من مستوى، كالإصلاح اللغوي للنظام التربوي و تعريب الإدارة مثلا، إذ يندرج هذا كله ضمن فكرة استرجاع الثقافة الوطنية من لغة و دين و تاريخ .

إذ أن هذا التوجه النخبوي إكتسب شرعيته الإيديولوجية أولا من المرجعية الدينية و الثقافية للغة العربية، فالماضي التليد لها كلغة دينية مرتبطة بالدين

الاسلامي جعلها تأخذ صفة التقديس، وثانيا من شرعيتها كلغة وطنية جسدتها مبادئ الثورة التحريرية التي أكدت مختلف مواثيقها على ضرورة استرجاع مكانة اللغة العربية المطموسة، و يقول عثمان شبوب في هذا الشأن أن" **المضمون الحقيقي للغة هو تحقيق مقومات الشخصية الوطنية و في طليعتها اللغة التي هي رمز القومية الرئيسي"(عثمان شبوب:1974،5)** على هذا النحو كرست النخب المعربة نفسها لتحقيق هذا الهدف بنوع من الحماس العاطفي و الشعبوي والإعلاء من رمزيتها، رغم الضعف والتخلف الذي كانت تشهده على أكثر من مستوى، و هذا ما أرجعه أنصارها إلى تخلف المجتمع في حد ذاته و تطورها يستوجب العمل على تطوير الاثنين معا مع محاربة التبعية الثقافية و محاولة ازالتها كشرط أساسي للتقدم الثقافي.

2.3 النخب المفرنسة و ايديولوجية الضرورة الحضارية :

بـأسلوب الإغراء استطاعت الآلة الاستعمارية فرض هيمنتها وإيديولوجيتها و أسلوبها اللغوي على فئة معتبرة من الجزائريين سميت بالمفرنسين وهي الفئة خريجة النظام التربوي الفرنسي و المحتكة بالنموذج الغربي و استمدت رمزيتها منه.

و هي النخب التي ترى في اللغة الفرنسية ضرورة حضارية للتفتح و التعبير عن تطور العصر و تكنولوجيته و ليست بالضرورة أداة تغريبية للثقافة الجزائرية "**فاللغة بالنسبة إليهم لا تعدو أن تكون أداة شكلية لنقل الافكار**

والنظريات و ينبغي عدم التمسك بالقضايا الشكلية "(عثمان شبوب:1974،6) وتتمثل حجج المدافعين عن الفرنسية في أنها لغة متطورة ومرنة لها من القدرة ما يسمح لها بالتعامل مع التطورات الحديثة التي تحتاجها الجزائر في تنميتها الاجتماعية و الاقتصادية مما يؤهلها أكثر من غيرها في تسيير شؤون البلاد نظرا لنوعية الأفكار و المنطق الذي تتوفر عليه، و فعلا استطاع المشروع التنوقراطي من خلال تبنيه للإيديولوجية الحضارية كمرجعية له أن يكون بمثابة المشروع المهيمن على الصعيد الاقتصادي والتصنيعي و من ثمة إلى الصعيد السياسي.

3.3 النخب الأمازيغية وإشكالية الشرعية التاريخية:

و تتمثل في العناصر المثقفة المشكلة للحركة البربرية و التي تكونت هي الأخرى في النظام التربوي الفرنسي إذ أنها تتفق مع العنصر الفرانكفوني في أغلب المنطلقات و التصورات اتجاه اللغة العربية كما يشير إلى ذلك محمد حربي " الحركة البربرية في منطقة القبائل قد جندت أتباعها أساسا بين المثقفين المتعصبين لفرنسا الذين يصرون على رفع شأن الماضي البربري وبوصفهم مناصرين لفرنسا فإن دفاعهم عن الهوية البربرية كان دائما يشكو من الخلط المقصود بين النزعة البربرية و الفرانكفونية "(**محمد حربي،53:2008**).

إذ تبلورت هذه الحركة أثناء الاستعمار وبدعم من السياسة الاحتلالية نفسها التي وفقت إلى حد بعيد في خلق جو من النفور بين العرب و الأمازيغ.

وقد كان أول تعبير لها الأزمة البربرية سنة 1949 إذ حاولت إدراج البعد الأمازيغي في الشخصية الجزائرية، لكنها أجلت ورضخت للواقع في بداية الأمر وذلك تحت لواء الحركة الوطنية وضرورة وحدتها لمحاربة الاستعمار واسترجاع السيادة الوطنية، لتظهر بشكل جلي بعد الإستقلال خصوصا وأن الانطلاقة الأولى للدولة المستقلة ركزت عملها على سياسة التعريب بشكل واسع مع استبعاد الخصوصية الأمازيغية " **فالهيمنة التي تم إلحاقها بالتيار العروبي بكل أبعادها السياسية و التاريخية جعل الأمور تظهر بشكل مبالغ فيه، فكان ذكر الأمازيغية يرتبط بصياغة الاستعمار لها... الأمر الذي غذى القناعات التي تجعل من إقصاء كل ماهو أمازيغي واجبا وطنيا لابد منه** "**(نوال حمادوش،162:2015)**، هذا المنطلق الذي ظهر في شكل ممارسات فعلية تنكر هذا البعد بداية بإقصاءه من كل المراسيم و المواثيق التي شنتها الدولة بعد الإستقلال إلى غاية دستور 1996، كما شهد الأمازيغيون عدة مضايقات في بداية السبعينات" **كتقليص الساعات الخاصة بها و حذف الدروس التي كان يقدمها مولود معمري في جامعة الجزائر و كذا مضايقة قنوات البث الإذاعي القبائلية " (سالم شاكر،41:2018)** و القمع الذي مورس على بعض النشطاء الأمازيغين سنوات 1975 و 1976 بل عاشت هذه الفئة نوعا آخرا من الرفض و الإقصاء الرمزي نتيجة زحف العملية

التعريبية كما ذكرنا سابقا، وقد شمل استبدال كل ما هو مكتوب باللغة الأمازيغية و تحويله إلى اللغة العربية في إطار توحيد اللغة على المستوى الوطني.

كل هذه التراكمات والاحتقانات جعلت من الحركة الأمازيغية تطرح نفسها بقوة على الساحة السياسية و الثقافية، و قد تجسدت في ممارسات فعلية تمثلت في الإحتجاجات و المطالب المتكررة بالإعتراف الرسمي باللغة الرسمية طيلة فترة الثمانينات و التسعينات بلغت ذروتها في الربيع الأمازيغي 1980 وما تلته من احتجاجات كمواجهات 1998 و الأحداث ما بين 2001 و 2002 وكذا مواجهات الربيع الأسود 2011، الأمر الذي كشف عن عمق و خطورة الأزمة التي عاشتها المنطقة، إذ أن الحركة الاجتماعية (الربيع الأمازيغي 1980) تعتبر أكبر الاحتجاجات الثقافية عنفا و مثلت حراكا شعبيا واسعا فقد استطاعت أن تشمل منطقة بأكملها فلم تقتصر على فئة معينة بل تميزت بالتكامل بين النزعة الشعبية ذات الخطاب القومي التي برزت في الأوساط الشعبية و التيار المثقف الذي تمحورت نشاطاته حول التخطيط اللغوي و الإدراج في المنظومة التربوية.

وفعلا استطاعت الحركة البربرية بلوغ أهدافها على المستويين الثقافي والسياسي فقد تعززت مطالبها بالإعتراف الرسمي بها كلغة وطنية سنة 2002 و لغة رسمية سنة 2016 أين تم إعادة صياغة مفهوم الهوية الوطنية الجزائرية

بإضفاء البعد الأمازيغي كمكون لغوي آخر يسعى إلى تطوير مبادئه وترسيخها على المستوى المؤسساتي و الممارساتي. ومن هنا يمكن الاستنتاج أن التيار الأمازيغي أصبح هو الآخر وسيلة ضغط تزيد من تفاقم أزمة الهوية الجزائرية إذ أصبحت تشكل طرفا مهما في الصراع الهوياتي.

بالنظر إلى ما تطرقنا إليه سابقا فنجد أن هاتة التشكيلات الهوياتية انصاغت ضمن معطيات الصراع اللغوي في شكل ثنائيات فمن جهة المعربين والمفرنسين و من جهة أخرى المعربين و الأمازيغين.

بين المعربين و المفرنسين يرى المفرنسون أن حاملي المشروع التعريبي هم ذوي ثقافة رجعية غير قادرة على تطوير نفسها مرتبطة بالجانب الديني و الأدبي وفي أحسن الأحوال لغة تعبير عن الأمور التاريخية، باعتبار أن الضعف الذي يميزها لم يكن وليد الفترة الاستعمارية بل كانت كذلك حتى قبله، إذ يعتبر الكثير منهم(على سبيل المثال مصطفى الأشرف، عبد المجيد مزيان) أنّ الاستعمار كان بمثابة "**الصدمة للبلاد**" التي كانت تعرف انحطاطا كبيرا لمدة طويلة قبل مجيء الاستعمار، إذ لم تعرف الجزائر لا جامع الزيتونة ولا جامع القرويين فجل ماكانت تتوفر عليه من بنيات تحتية كان ممثلا في الزوايا التقليدية و الاسلام الصوفي القائم على أسس طرقية (مصطفى ماضي،48:2007)، مما يستوجب حسب رأيهم ضرورة استغلال الجانب الايجابي للاستعمار و الاستفادة من لغته لتحديث المجتمع فالتنمية الحقيقية لا

تكون إلا بالتخلي عن النهج العربي الاسلامي و استبداله بالنهج الحداثي . و هذا تحديدا ما عبر عنه المعربون بالإيديولوجية الشيوعية و التغريبية للثقافة الوطنية في ظل تركيزهم على البعد العروبي مقصية بذلك كل الأبعاد الأخرى التي يمكن يحتاجها الشعب لتحقيق تطوره. وهنا يجب الاشارة إلى أنه لا يمكن تعميم هذا الصراع على جميع النخب المثقفة و على كل أفراد المجموعتين، فتوجد فئات و إن كانت قليلة تؤمن بالتعددية، فهناك رجعيون و يساريون من كلا المجموعتين.

و بين المعربين و الأمازيغيين نجد المفرنسين يميلون إلى النخب الأمازيغية فهم ينتقدون اللغة العربية و يسموها بالرجعية و المتخلفة و في نفس الوقت يدعمون المشروع الأمازيغي على افتكاك الهوية الأمازيغية و استرجاع رمزيتها المسلوبة من طرف الغزاة العرب و إعادة بعثها كهوية يضمن لها التاريخ الاثني الشرعية"(...) **فبالرغم من وجود اللغة العربية في رواق أفضل من اللغة الأمازيغية إلا أن السياج الايديولوجي والوفاء للفكر الاستعماري الذي تربو عليه يدفعهم إلى تشجيع كل شيء و أي شيء(...) للإطاحة باللغة العربية وإضعاف أسهمها في الساحة اللغوية الجزائرية "(طيبي غماري،42:2016)** الأمر الذي تمظهر في صراعات صامتة أحيانا و عنيفة أحيانا أخرى و قد تجلت مظاهر هذه الصراعات في محاولة تثبيت اللغة الأمازيغية و منع انتشار اللغة العربية أكثر على الأقل في المناطق الأمازيغية ،هذه الأخيرة التي تجرد نفسها من العلاقة باللغة العربية من خلال منع

الأجيال من ممارستها و تداولها، على اعتبار أن "**عروبة وإسلام الجزائر هي معطيات تاريخية متأخرة و أنه يمكن اعتبار الأمازيغية اللغة الأصلية الوحيدة بالمغرب الكبير**"**(أحمد عزوز،79:2014)** فيما تدافع الفئة المعربة عن هوية واحدة معتبرة الأمازيغية نزعة انفصالية خاصة لم تبلغ المجتمع العام وترتبط بالنخب الفرانكفونية و تهدد الوحدة الوطنية. وقد لخص أحد المهتمين بالمسألة الأمازيغية التيارات الناجمة عن العلاقة بين الأمازيغيين و المعربين فيما يلي :

1. **تيار عروبي ديمقراطي** : يرى أن الأمازيغية هي أحد فروع الكنعانية وأن الأمازيغ هم عرب هاجرو من فلسطين إلى افريقيا بعد هزيمة جالوت الفلسطيني، و يمكن تدريس الأمازيغية كلغة ثقافية قديمة في الأقسام المتخصصة في الجامعات على أن تكتب باللغة العربية و عدم ربطها باللاتينية .
2. **تيار عروبي دكتاتوري:** يرفض خصوصية الفئة الأمازيغية انطلاقا من فكرة أنها تابعة بشكل قصري للثقافة الفرنسية .
3. **تيار أمازيغي ديمقراطي**: يؤمن بالإسلام و العروبة كعنصرين هامين من عناصر الشخصية البربرية و يقترحون هامشا من الحرية للتعبير عن الخصوصية الأمازيغية في إطار التعددية الثقافية.

4. **تيار أمازيغي غرائزي** : يؤمن بالنزعة الأمازيغية و بجعلها لغة موازية للغة العربية الرسمية باعتبار الأمازيغ هم أصحاب الأرض الأصليين و أن جذورهم مرتبطة باللغة اللاتينية.(عز الدين المناصرة،9:1999).

فكلها مواقف متناقضة تعكس الأطروحات الإيديولوجية التي تؤطر المسألة اللغوية في الجزائر، فالإيديولوجيا على علاقة وطيدة باللغة بل الأكثر من ذلك يمكن أن تتحول اللغة في حد ذاتها إلى إيديولوجيا تتحكم في تسيير الشأن اللغوي، ومما زاد في اتساع فجوة التفاوت بين هذه النخب أنها تفتقد أسسا مشروعة تبرره خصوصا في ظل غياب حوار علمي يحظى باتفاق نسبي بين النخب الاجتماعية و يعطيها صفة الهويات البناءة، فعلى حد تعبير عبد الله شريط " **الغياب الشبه كلي للحوار كان بالإمكان أن يكون مواتيا للظفر بإحاطة رصينة بالقضية أكثر بكثير من الجهل و الاحتقار الذين يبديهما الواحد اتجاه الآخر "(خولة طالب الابراهيمي ،226:2007)**، وهذا ما أسمته خولة طالب الابراهيمي بالمونولوج أو حوار الطرشان الأمر الذي ساهم بشكل أو بآخر في توسيع أزمة الهوية وتعقيدها في المجتمع الجزائري.

في الأخير و كاستنتاج لهذا الفصل يمكن القول أنه و رغم بلوغ الإستقلال الوطني للدولة الجزائرية سنة 1962 إلا أن هذا المفهوم(الاستقلال) اختلفت حوله الاتجاهات الهوياتية، فنجد الإتجاه التنوقراطي قد أخذ بالمفهوم السياسي للاستقلال دون الثقافي و الديني فيما ربط الإسلاميون و المعربون المفهوم بالاستقلال الديني و اللغوي فضلا عن السياسي، الأمر الذي ترتب عنه شرذمة و قطيعة حادة بين النخب المثقفة الجزائرية مما جعل الحقل الثقافي الجزائري يعيش أزمة بنيوية خانقة، فأصبحت ازدواجية اللغة تتوفر على سلطة رمزية تظهر في كل نقاش يضم الخيارات اللغوية و الثقافية و حتى السياسية للبلاد دون تبني إطار مرجعي موحد للمجموعة الوطنية.

مراجع الفصل الثاني:

1.باللغة العربية:

1. أبو القاسم سعد الله (1998)، **تاريخ الجزائر الثقافي1954– 1962** ، الجزء 2، دار البصائر، الجزائر.
2. أبو القاسم سعد الله (2007)، **تاريخ الجزائر الثقافي1954– 1962** ، الجزء 10، دار البصائر، الجزائر.
3. أحمد عزوز(2014)، **العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي**، المركز العربي العربية للأبحاث و دراسة السياسات، بيروت .
4. أمحمد جبرون (2015)، **انشقاق الهوية**، طوب بريس ، الرباط ، ط1 ، المغرب.
5. أمين معلوف (1999) **الهويات القاتلة**، تر: نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر،سورية.
6. ايفوارن توران(2005)، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة**، تر: محمد عبد الكريم أوزغلة ، دار القصبة للنشر، الجزائر .
7. بلعيد صالح (2007): **في الهوية الوطنية**، دار الأمل للنشر و التوزيع، الجزائر.

8. ثنيو نور الدين(1999)، **الدولة الجزائرية: المشروع العصي**، في: الأزمة الجزائرية: الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

9. جمال غريد (2005)، **الجزائر : ثنائية المجتمع و ثنائية النخبة** في : النخب الاجتماعية حالة الجزائر و مصر ، مكتبة مدبولي، مصر.

10. خولة طالب الابراهيمي(2007) : **الجزائريون و المسالة اللغوية ،تر: محمد يحياتن ، دار الحكمة ، الجزائر .**

11. سالم شاكر(2018)، **الأمازيغيون اليوم**، تر: عبد الله رارو، سحب من الموقع الاكتروني:https://fr.scribd.com/document/13072221 يوم:22/ 02/ 2018على الساعة 9:30.

12. سعدي عثمان (دون سنة) :**قضية التعريب في الجزائر**، دار الكتاب العربي للنشر، القاهرة .

13. صالح فيلالي(1999)، **ايديولوجيات الحركة الوطنية الجزائرية**، في : الأزمة الجزائرية، الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.

14. عبد القادر جغلول(1982)، **تاريخ الجزائر الحديث (رؤية سوسيولوجية)** تر: فيصل عباس، الطبعة 2، دار الحداثة، لبنان.

15. عبد القادر حلوش (2010)، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، دار الأمة للطباعة و النشر، الجزائر .

16. عثمان شبوب(1974)، **من اللغة تبدأ ثورة التجديد**، مجلة الأصالة منشورات وزارة التعليم الأصلي و الشؤون الدينية، العدد17 جانفي، فيفري.

17. عز الدين المناصرة(1999)، **المسألة الأمازيغية في الجزائر و المغرب**، دار الشروق، عمان.

18. علي بوعناقة وآخرون،(1999)، **الدولة و طبيعة الحكم في الجزائر**، في : الأزمة الجزائرية: الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

19. عمار بلحسن (2012)، **الانتلجنسيا الجزائرية بين الجماعة الوطنية و الكائن الثقافي** ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد 07 ، جانفي 2012 .

20. غماري طيبي (2016): **اللغة، المدرسة و الهوية الوطنية الجزائرية**، كوكب العلوم للنشر و التوزيع، الجزائر.

21. غماري طيبي (2012): **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية، صراع هويات ينتهي إلى الأمية**، مجلة المواقف منشورات جامعة معسكر الجزائر، العدد 07.

22. مالك ابن نبي(2012)، **مشكلة الأفكار في العالم الاسلامي**، دار الوعي للنشر، الجزائر .

23. محمد حربي(2008)، **الثورة التحريرية سنوات المخاض**، دار موفم للنشر ،الجزائر.

24. محمد الميلي(2007)، ابن باديس و عروبة الجزائر، وزارة الثقافة، الجزائر.

25. مصطفى الاشرف(1983)، **الجزائر : الأمة و المجتمع** تر: حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

26. مصطفى ماضي،(2007)،**النخبة و المسألة اللغوية في الجزائر**،دار القصبة للنشر،الجزائر.

27. نوال حمادوش(2015)، **السلوك اللغوي و الهوياتي في المجتمعات المغاربية**، دار الأيام ، الأردن.

28. نور الدين زمام، **السلطة الحاكمة و الخيارات التنموية بالمجتمع الجزائري (1962– 1998)**، دار الكتاب العربي .

2. المراجع باللغة الفرنسية:

1. **Ahmed djebbar,(2008),le systeme educatif Algerien :miroir d'une societe encrise et en mettetion,in : tayab chentouf :l'algerie face a la mondialisation,dakar.**
2. **Fanny colonna(1975) les instituteurs algeriens1883-1939, office des publications universitaires, alger.**
3. **Yvonne turin, (2009) affrontements culturels dans l'algérié coloniale,edition homma ,alger**

الفصل الثالث: اللغة و إشكالية الصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية.

1. سياسة التعريب و تمظهرات الأزمة اللغوية في الجزائر.

2. المشروع اللغوي كمحرك للاصلاحات و الاصلاحات المضادة.

3. الخطاب الأمازيغي و مكانة اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

تمهيد:

مما شك فيه أن اللغة هي أداة حاملة للفكر ووسيلة للتفكير، إذ أنها ذات طبيعة مركزية في الحياة الإجتماعية للأفراد، فقد أكدت مختلف الدراسات في حقول متعددة أن " **اللغة ليست مجرد نظام صوتي يصف العالم بل إن وظيفتها أكبر من ذلك بكثير فهي تقوم بدور الوسيط الذي يتدخل في تحديد تصرفات الفرد و أنماط سلوكه، و تحديد علاقاته بأفراد مجتمعه و بالآخر و لها تأثير في معتقداته و نشاطه و حياته** " **(أحمد عزوز، 51:2014)** و لذلك نجد مختلف الدول تسعى من خلال سياستها العامة إلى تخطيط لغوي يحقق الأهداف الاجتماعية و الهوياتية لأفراد شعوبها، و الجزائر هي الأخرى تعد من الدول التي أعطت للمسألة اللغوية أهمية بالغة في مخططاتها و مواثيقها الرسمية إذ كانت تسعى إلى صياغة مشروع لغوي قادر على تلبية طموحات المجتمع و آفاقه، لكن الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري جعلت من المسألة اللغوية تثير دوما نوعا من الجدل و التموقع الإيديولوجي كما ذكرنا سابقا في الكثير من المجالات فلا يكاد يخلو أي خطاب أو نقاش تربوي أو سياسي من الحديث في الشأن اللغوي.

و التعريب من حيث هو سياسة لغوية يعد أحد الظواهر التي أججت الصراع بامتياز، إذ أنها وظفت اللغة كبعد سياسي و ثقافي من أجل استرجاع الهوية العربية المسلوبة في الفترة الإحتلالية و من ثم استرجاع مكانة اللغة العربية على المستوى التعليمي و الثقافي الأمر الذي برزت من خلاله عدة

اختلالات، فقد تباينت المواقف من التعريب على الرغم من الإجماع السياسي الظاهري عليه كمبدأ يشرعن الاستقلال الثقافي و السياسي و يؤكد السيادة الوطنية للبلاد.

لكن أمام التركة الثقافية و اللغوية للاستعمار لم يكن ذلك بالأمر السهل فقد شهد التعريب عدة إكراهات ووقفات خصوصا على المستوى التربوي، أين أراد كل مشروع هوياتي فرض نمطه اللغوي باعتباره المخرج الوحيد لصلاح المنظومة التربوية، فقد كان التشرذم في تكوين النخبة الوطنية الجزائرية وانقسامها إلى طرفين كل منهما يفكر ويتواصل من خلال اللغة التي يتقنها عاملا أساسيا في الأدلجة المفرطة للمشكلة اللغوية في الجزائر، و قد يبرز ذلك أكثر في المجال التربوي باعتباره مجالا حيويا للتشكيل اللغوي، إذ أن ما يلفت الانتباه أن الخطاب التربوي و منذ الاستقلال أضحى يسعى في كل مرة إلى احتواء مسألة اللغة في ظل تجاذبات الخصوصية الثقافية الأصيلة من جهة والضرورة الحضارية من جهة أخرى مما جعله يقع في اشكالية الاصلاح والاصلاح المضاد، ففي كل فترة اصلاحية يظهر اختلال موازين القوى بين المشاريع اللغوية و ترجيح الكفة تارة للمعربين و تارة للمفرنسين ضف إلى المشروع الأمازيغي الذي ساهم هو الآخر في تطعيم المسألة اللغوية و الزيادة من حدتها.

1.سياسة التعريب و تمظهرات الأزمة اللغوية في الجزائر:

إنَّ تَطَرُقنا لمسألة التعريب و حيثياتها ليس بهدف اعادة طرح الأفكار السابقة حول الموضوع وإنما نسعى من وراء ذلك إلى تبيان علاقة تعريب التعليم بالأزمة اللغوية التي تشهدها الجزائر، ومن ثمة تحليل أثر ذلك على التربية باعتبارها المجال الخصب لإعداد الرأسمال البشري للدولة و المجتمع، و ذلك باتخاذنا لمؤشر التعريب و انتكاساته في المجال التربوي كدلالة على قوامة الصراع بين المشاريع الهوياتية، هذا الأخير الذي لازال مثقلا بالأحكام والمواقف مما جعل المنظومة التربوية تتعرض لقرارات ارتجالية و ظرفية طيلة مسارها إذ لم تكن لها رؤية واضحة لمسألة التعدد اللغوي و كيفية توجيهه مما زاد من تفاقم أزمة اللغة في المدرسة الجزائرية.

من وجهة نظر سوسيولوجية لا يمكن فصل سياسة التعريب عن الأزمة اللغوية في الجزائر باعتبارها ظاهرة اجتماعية متعددة الأبعاد لا يمكن فهمها وتحليلها إلا في إطارها الشمولي، إذ يعد التعريب من أهم المؤشرات التي تؤسس للخطاب الوطني الايديولوجي من جهة ومن جهة ثانية يعد السياسة التي بلورت هاته الأزمة على أكثر من مستوى، فقد نتج عن هذا القرار مجموعة من التناقضات و التوترات حول أي لغة صالحة لتحقيق الأهداف العميقة للمجتمع الجزائري، إذ أن التباين في التوجهات و المنطلقات الايديولوجية للنخب المثقفة ساهم في تضارب القرارات حول أحقية التعريب بين جهة تدعم التعريب الكلي للمدرسة و المجتمع و أخرى تحبذ التعريب

الجزئي وتريد المحافظة على الازدواجية، و هذا ما جعل تجربة التعريب تتأرجح بين القرارات الجريئة أحيانا و الانتكاسات الواقعية أحيانا أخرى.

1.1 التعريب بين الشرعية الوطنية و غياب المشروع الموحد :

بعد انتهاء أسلوب الفرنسة الذي فرضه النظام الاستعماري على الجزائريين و محاولته تجريدهم من لغتهم و ثقافتهم، وبعد حصولها على الاستقلال أبت الدولة الجزائرية إلا أن تقوم باسترجاع مكانة اللغة و الثقافة العربيتين من خلال تطبيق سياسة التعريب التي اعتبرت استكمالا ثوريا و مثلت الوجه الثقافي للاستقلال السياسي والإقتصادي للبلاد، إذ يقول أحمد طالب الإبراهيمي في هذا الشأن "**بعد حرب التحرير و انتصار الثورة كان لابد من أن تعود الأمور إلى مجراها الطبيعي أي إلى أصالتها، أي أن نبدأ من حيث انشعب الطريق و بتعبير واضح أن نبدأ بإعادة العربية إلى مكانتها، لغة دين وثقافة وتعامل يومي، لغة المدرسة و الحياة**"(**أحمد طالب الإبراهيمي،34:1974**)، حيث أنه ومنذ 1962 أعربت الدولة الجزائرية عن اندماجها في تيار الثقافة العربية الإسلامية و أخذت من التعريب كقرار سياسي أساسي يمثل السياسة اللغوية و الثقافية للبلاد، أين أخذ هذا الأخير مفهوم" **مواجهة اللغة الأجنبية المسيطرة، و محاولة بسط اللغة العربية و من خلالها ترسيخ الحق في الوجود العربي الإسلامي و طلب التعليم باللغة القومية و اعتبارها وسيلة لإثبات الهوية و الشخصية الوطنية مع التحرر من**

ربقة التيار التغريبي و ضغط الثقافة الأجنبية المكتسحة " (أنظر خولة طالب الابراهيمي،187:2007).

إلا أن هاته السياسة الوطنية الرامية إلى التعريب الكلي واسترجاع مقومات الهوية الوطنية واعتبار اللغة العربية اللغة الرسمية في الجزائر، لم تلق الدعم الكافي لها إذ يبدو أن طول المدة التي قضاها المجتمع الجزائري تحت وطأة الاستعمار و التي وجد نفسه من خلالها مقطوع الصلة تقريبا مع الثقافة العربية إلا بعض المثقفين خريجي مراكز الاشعاع العلمي في الدول المجاورة أو بعض خريجي مدارس التعليم العربي الحر، لم تسمح بالاسترجاع الكلي والفعلي لمقومات الهوية العربية، و بما أن التعريب كان يمثل تشييدا للغة الوطنية و محاولة احلالها محل اللغة الفرنسية الموروثة فإن ذلك لم يمر بالبساطة المرجوة فالنداء كان شيئا والواقع شيئا آخر، فالأول كان مليئا بالعواطف الثورية و الشعبوية التي جاءت كرد فعل مباشر على السياسة الثقافية الاستعمارية فيما كان ينم الواقع عن انعدام الوسائل الكفيلة بتحقيقه أمام وجود إرث لغوي استعماري ثقيل "**أغلبية ساحقة من الأميين الذين لايعرفون القراءة والكتابة، اطارات مفرنسة، هياكل ونظام تعليمي موروث من الاستعمار" (أحمد ناشف،7:2011)**. إلى جانب التموقع المؤسساتي والإجتماعي للغة الفرنسية رغم أنها لم تكن اللغة الرسمية بعد الاستقلال إلا أنها ظلت تحتل مكانة هامة في القطاع الاقتصادي و الإداري و التعليمي، كما يضاف إلى ذلك "**أن هذه اللغة كانت تشهد انتشارا شفهيا واسعا حتى في الأوساط الشعبية سواء تعلق الأمر فيها بالعمال الذين أقاموا في فرنسا أو**

بالسكان الذين لا يعرفون القراءة و الكتابة و لم يسافروا إلى الخارج" (جيلبر غرانغيوم، 93:2011). هاته الصعوبات الميدانية و أخرى جعلت من سياسة التعريب تتسم بطابع التراجع و التذبذب و الإكتفاء بالتعريب الجزئي حسب الإمكانيات المتوفرة للدولة الفتية، و هذا تحديدا ما يمكن اعتباره الفرصة التي سمحت بتكريس الازدواجية واستفحال النمط الفرنسي و الزيادة من انتشاره بين الجزائريين، خصوصا في ظل بروز المشروع الفرانكفوني الذي كان يدعم وجود اللغة الفرنسية معتبرا بذلك الفعل التعريبي تهديدا لمواقعه و مصالحه فقد حرص بصفة ضمنية غير معلن عنها على عرقلة التعريب أو الإنقاص من وتيرته في أحسن الأحوال كإستراتيجية للحفاظ على مكانته السياسية ورمزيته في المجتمع.

يشير جيلبر غرانغيوم.G.Grandguillaume أن هذا الرفض لم يكن بشكل كلي وقطعي، فهاته النخب يمكن أن تتظاهر بأنها تعادي التعريب و لا تحبذه لكن في مجالات محددة فقط، **" فهي تتظاهر بالحياد مادام أن القليل مما ينجز من هذا التعريب ليس له عواقب على البنيات الاقتصادية الأساسية، بل هذا التعريب يمكن أن يشكل حتى امتيازا لها بتخفيفه من حمولة طلبات الشغل من خلال إقصائه للمعربين باعتبارهم غير صالحين للإقتصاد العصري"(جيلبر غرانغيوم،72:2011)**، مما جعل التعريب يطرح أسئلة عديدة و يمس عدة مرجعيات جوهرية إذ أنه كان يمثل مبدءا ثقافيا غير قابل للنقاش و يشكل دعامة أساسية للخطاب السياسي يشرعن اللغة العربية كلغة وطنية **"لكن هذا التأكيد القوي على شرعية اللغة الوطنية قابله تباطؤ في التطبيق و صعوبة**

في قصوى في التخلص من اللغة الفرنسية إن لم نقل الوعي أحيانا بوجود مقاومة صماء لمباشرة التعريب و مركب افتتان بالعربية و النفور منها " (جيلبر غرانغيوم،11:2011).

و كنتيجة لهذه التجاذبات و التطاحنات الهوياتية بين المشروع التعريبي الذي تبنى التعريب كأداة أساسية يدعم من خلالها شرعيته الأصولية مقصيا بذلك كل التنوعات اللغوية الأخرى و خاصة المشروع الأمازيغي الذي رأى في سياسة التعريب إقصاءا له كمكون أساسي للهوية الوطنية، و الذي حاول هو الآخر إفشال هذا المشروع و إعادة تعريف الهوية الوطنية بإدخال البعد الأمازيغي و بالتالي فرض لغته في المجتمع و مؤسساته، و من جهة ثالثة وبشكل كبير المشروع التغريبي الذي مثّل نمط الهوية المقاومة لذلك، و هذا ما أشار إليه طاهر لبيب في قوله" **إذا كانت التبريرات التقنية أولى عوارض هذا العجز البنيوي فإنها تخفي وراءها القوة الاجتماعية السياسية المتزايدة كما ونوعا و تأثيرا، المرتبطة مصالحها ب(انفتاح اقتصادي) ينتج عنه، و يدعمه في الوقت نفسه، استهلاك فكري و سلوك ثقافي و استعمال وظيفي للغة أجنبية أكثر مردودا و نفعا"(طاهر لبيب،99:1986).**

و في نهاية المطاف لم تجد تجربة التعريب نفسها إلا عاجزة عن تحقيق هدفها لتقتصر بذلك على بعض المجالات الثقافية و الدينية دون الأخرى، و هذا ما يعبر عن حدة المقاومة التي شهدتها التجربة التعريبية في الجزائر، إذ أن المقاومة الشرسة لها كانت نتيجة تخوف المشاريع الأخرى من الإقصاء الكلي من

المشهد اللغوي و السياسي الجزائري خصوصا في ظل فصل نظام الحكم لصالح التعريب و الالتفاف الايديولوجي حوله كبعد وطني لا مجال للتراجع عنه " **فالتخوف من التعريب كان نتيجة الانطباع الذي تركه المدافعون عن التعريب، و الذي كرس الاعتقاد بأن التعريب سوف يقضي على كل التعابير الثقافية غير العربية فقد أكد الكثير من الباحثين أن التعريب في الجزائر قد أعاد إنتاج أساليب الفرنسة" (طيبي غماري،108:2016).**

ثم إن الواقع الفعلي للغة العربية سواء على المستوى الممارساتي أو المؤسساتي وكذا مكانتها في المجتمع اليوم يكشفان عن فشل سياسة التعريب و تواصل ظاهرة الانقسام اللغوي في شكل ثنائيات أمازيغية معربة من جهة و معربة مفرنسة من جهة أخرى، تلقي كل منها خطابها عبر قنواتها الإعلامية و الصحفية و المؤسساتية الخاصة بها فنجد على سبيل المثال المجلس الأعلى للغة العربية في مقابل المحافظة السامية للغة الأمازيغية، كلها مؤسسات هوياتية تحافظ من خلال نشاطاتها على الازدواجيات واستمراريتها بشكل متوازي لا يقصى منه أي مشروع و لا يسمح بتفوق أي مشروع على الآخر.

فإقصاء المعربين من المجال الاقتصادي و العلمي جعلهم يهتمون بالمجال الثقافي الممثل للهوية الوطنية، فيما يتربع المفرنسون على المجال التقني و العلمي والاقتصادي للبلاد، و أمازيغية أضحت لغة وطنية للتدريس فضلا على أنها لغة مجموعة كبيرة من الناطقين الجزائريين ليس إلا دليل على أن هاته

المفارقات قد استطاعت المحافظة على الوضع القائم و استمراره إلى أجل غير محدد.

2.1 التعريب كسياسة لغوية للنظام التربوي :

عند الحديث عن الشأن اللغوي في علاقته بالنظام التربوي يتبادر إلى أذهاننا سياسة التعريب باعتبارها سياسة لغوية ساهمت في تسيير النظام التربوي وتوجيهه، فهاته السياسة كانت تمثل مكسبا ثقافيا و هوياتيا لابد منه لقيام المنظومة التربوية بعد الإقصاء الذي شهدته اللغة العربية كلغة تعليم في الفترة الاحتلالية، لكن سياسة تعريب التعليم لم تنفلت عن المسار العام للتعريب إذ شهدت هي الأخرى عدة انزلاقات ووقفات متباينة، فالصراع التقليدي حول المنظومة التربوية جعل من التعريب يمر بمراحل تدريجية ظل خلالها مساره متذبذب بصيغة جزئية أحيانا و محتشمة أحيانا أخرى، إذ أنه وبعد مد و جزر و لعدة سنوات نجح أنصاره في تعريب التعليم إلى غاية مرحلة التعليم الثانوي ليتوقف في مرحلة التعليم الجامعي ما عدا العلوم الانسانية و الاجتماعية التي أصبحت تدرس باللغة العربية، و بهذا بقي هذا الأخير يشهد ازدواجية في لغة التدريس، العربية للشعب الأدبية و الفرنسية للشعب العلمية و التقنية لا زالت قائمة إلى يومنا هذا.

منذ الاستقلال و بتبني الدولة الجزائرية مبدأ تعريب التعليم كمطلب ضروري لقيام المنظومة التربوية، ظهرت عدة نقاشات حادة حوله في السنوات الأولى أين اعتبرت اللغة العربية لغة متخلفة عن الفرنسية و بالتالي

غير قادرة على تنمية و توجيه المشروع التربوي بل ظهرت عدة اتجاهات تنادي بالحفاظ على اللغة الفرنسية على اعتبار أنها لغة اتصال لا أكثر و لا أقل و يجب التركيز على نمط الأفكار العقلاني و الحداثي الذي تحمله وبالتالي يجب المحافظة عليها كشرط أساسي لتطوير التعليم، فيما يرى الطرف الآخر الضرورة الثقافية و الوطنية للغة العربية مع اعتبار اللغة الفرنسية كأداة تدعيمية لكن ليس على حساب اللغة الوطنية، هذا النقاش الذي وضع الخيار اللغوي بين سندان التعريب الكلي و مطرقة التعريب الجزئي. مما جعل هذا الأخير يمر بعدة مراحل متباينة، فانطلاقته في السنوات الأولى 1962–1965 اتسمت بالبطء نتيجة الظروف التي كانت محيطة بالمنظومة التربوية أنذاك كنقص الإطارات المعربة و ضعف البنية التحتية فضلا عن انشغال الدولة بمجالات السياسة و القطاع الاقتصادي، أين اقتصر التعريب على السنة أولى من التعليم الابتدائي لتتواصل الازدواجية مع باقي المراحل و السنوات الأخرى.

ثم المرحلة الثانية 1965– 1978 و المسماة بالمرحلة البومدينية إذ أولى هواري بومدين للتعليم اهتماما كبيرا مؤكدا بذلك ضرورة استرجاع الثقافة الوطنية وتعزيز مقوماتها، و يقول في هذا الشأن " **يجب أن نحدث ثورة حقيقية في نظام التعليم قصد إقامة مدرسة جزائرية و بالتالي التخلص من المدرسة الفرنسية ذات المحتوى التربوي الغريب عنا**"**(صالح فيلالي،451:1999)** كما أكد على ضرورة استكمال مسيرة التعريب فقد أوضح أن"**قضية التعريب هي مطلب وطني و هدف ثوري، و نحن لا نفرق بين التعريب و بين تحقيق**

أهداف الثورة في الميادين الأخرى"(صالح فيلالي،452:1999) ليشهد بذلك التعريب تطورا ملحوظا مقارنة بالفترة السابقة أين بدأ تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا إبتداءا من أكتوبر 1967،وقد ارتفع عدد المعلمين إلى 17047 معلم كما عربت السنوات الأخرى تعريبا جزئيا إلا أن أصبحت اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية في التعليم الابتدائي و تواصل استعمالها تدريجيا في مراحل التعليم المتوسط والثانوي لتصل نسبة الفصول المعربة من التعليم المتوسط و الثانوي سنة 1974 إلى 32.2٪ بعدما كانت 5.4 ٪ سنة 1970. كما أصبحت اللغة العربية سنة 1976 إجبارية في عدة كليات ، فعرب التاريخ و الجغرافيا والفلسفة وعلم الاجتماع و الحقوق. **(مصطفى الفيلالي ،301:1986).**

و بناءا على هاته المعطيات الاحصائية أو الاستثناءات الواقعية التي صاحبت مسار التعريب في مقابل التحمس السياسي و الثقافي الذي شهدته الفترة الاستقلالية نجد أن قرار التعريب لم يشهد التطبيق الفعلي و الشامل في المنظومة التربوية الجزائرية، بل ساهم بشكل غير مباشر في المحافظة على ازدواجيتها و بالتالي انتاج نوع من التفاوت المدرسي و الاجتماعي بين المتعلمين المعربين و المتعلمين المزدوجي اللغة، الأمر الذي زاد من تأزيم المسألة اللغوية في ظل بروز التناقضات الاجتماعية الناتجة عن اقتصار التعريب على قطاعات معينة و بقاء الفرنسية على عرش القطاعات الحيوية فمن جهة إطارات معربة و من جهة قطاعات مؤسساتية و اقتصادية لا توظف إلا الإطارات ذات التكوين المفرنس.

بالتالي أصبحت اللغة تشكل عائقا أمام هاته الفئات مما جعلهم يعبرون عن عدم رضاهم عن تلك الوضعية بالعبارة التالية:" **(ما الفائدة من التعريب ؟ إذا لم تصبح اللغة العربية هي لغة الخبز؟)، فتوقفه عند عتبة النشاط الاقتصادي للمجتمع أصبح يشكل قطيعة حادة بين التكوين و الانتاج، بل إن اللغة أصبحت عائقا أمام مشروع المجتمع المراد إنجازه أين تلعب اللغة الدور الرئيسي و الوسيلة الناجحة في الاتصال و التبادل الاقتصادي".**

(مصطفى ماضي،23:2007).

واستمر هذا الوضع التعليمي المزدوج و المتذبذب إلى غاية 1976 أين أعيد صياغة النظام التعليمي و تبني نظام آخر و المعروف بالمدرسة الأساسية والذي تضمن عدة مبادئ كديمقراطية التعليم و جزأرته و تعريبه، و ما يهمنا هو هذا المبدأ الأخير أين جُعلَت اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد (تعريب شامل) بشكل تحولت بمقتضاه مكانة اللغة الفرنسية جذريا إذ أصبحت لغة مُدَرَّسَة بعد أن كانت لغة تدريس.

هذا الأخير الذي لم يشرع في تطبيقه إلا في سنة 1980، فخطوة تعريب المدرسة الأساسية لم تكن سهلة التطبيق و لم تمر بالشكل المطلوب بل عرفت انتكاسة أخرى بعد ذلك سميت بوقفة التعريب سنة 1977 لما كان مصطفى الأشرف وزيرا للتربية و الذي يحسب على التيار الفرانكفوني" **حريصا على التخفيف من وتيرة التعريب باقتراحه لفرضية مؤقتة تعتمد على المحافظة على الازدواجية و التفكير في طرق عقلانية لتعميم التعريب على أن هذا الأخير**

لا يجب أن يتم بدافع الثأر، و قد جُمِد التعريب إلى حين تطبيق المدرسة الأساسية." (خولة طالب الابراهيمي،205:2007)، وقد ظهر نتيجة لذلك عدة ردود أفعال من جهة المعربين التي تدافع على تعريب التعليم الفوري مثل عثمان سعدي و عبد الله شريط في شكل مقالات و أراء كرد على فكر مصطفى الأشرف ليتنازل في نهاية المطاف عن فكرة التعريب التدريجي ويحقق التعريب الشامل للمدرسة الأساسية الجزائرية .

هذا ما جعل المشروع التربوي يخرج عن نموذج التخطيط اللغوي و التربوي نتيجة غرقه في الاحتدامات الايديولوجية، إذ تَعَثر سير المدرسة في المجال اللغوي بالخصوص وأصبح التردد مسيطرا على من بيدهم القرار وهذا راجع للضغط الذي كانت تمارسه الهويات المتضاربة عليها من جهة المفرنسة التي ظلت حذرة من مشروع التعريب باعتباره اقصاءا للجيل المتعلم بالفرنسية، الأمر الذي جعلها تعزز مقاومة سياسة التعريب من أجل إبطائه أو إفشاله بدعوى التفتح على العالمية، و من جهة الفئات المعربة التي أصرت على معيرة اللغة العربية و تمجيدها من خلال المدرسة "**فالتعريب الذي أريد له أن يبدأ بالمدرسة استهلك الكثير من الوقت ليتوقف في حدود التعليم الثانوي وبعض تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية" (غماري طيبي،105:2016).**

مما يحيلنا إلى القول أن إشكالية تعريب التعليم لازالت تطرح عدة اختلالات إلى اليوم على حد تعبير المفكر المغربي مصطفى محسن" إن مشكلة التعريب

ستظل معلقة بدون حل جذري فعال، وعرضة باستمرار للحلول التوفيقية بل التلفيقية التي لا تؤدي إلى ما كان ينتظر منها من نتائج، و التي غالبا ما يتم التراجع عنها لإعادة التجربة من جديد "(مصطفى محسن،59:1995). فالانسجام الوطني و التوحيد الهوياتي الذي كانت تهدف إليه سياسة التعريب من خلال المدرسة أصبح يشهد انسدادا واضحا في مساره فلم يتم التراجع عنه باعتباره مكسبا وطنيا كما لم يتم تجسيده و تحقيق وظائفه على المستوى الواقعي بالشكل المطلوب.

2. المشروع اللغوي كمحرك للإصلاحات و الإصلاحات المضادة:

على الرغم من فصل القرار السياسيى لصالح اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية إلا أنها لم تحظ بالقبول المطلق من طرف كل الفئات الاجتماعية ولم تحقق فاعليتها في المدرسة و المجتمع، فقد تبنت كل المواثيق و الدساتير التي تعكس ايديولوجية الثورة و التي انبثق منها مشروع المدرسة الموقف الايجابي من اللغة العربية، أين اتفقت كلها على توجيه المدرسة الجزائرية توجيها عربيا إسلاميا.

فتضمن ميثاق طرابلس 1962 مبدأ إعطاء اللغة العربية المكانة المستحقة كلغة تعبير عن القيم الثقافية و استعمالها في استعادة بناء التراث الوطني وإدخالها في الحياة الفكرية و تربية شعور الوطني لتحارب بذلك الهيمنة والتأثير الغربيين، **(محمد الطيب العلوي،دس:159)**. ثم يأتي بعد سنتين ميثاق الجزائر 1964 ليؤكد على احترام قيم و مبادئ الثقافة العربية الاسلامية

معتبرا بذلك أن إدخال اللغة العربية في التعليم من أهم إنجازات الاستقلال ،ثم نجد ميثاق 1976 الذي أقر هو الآخر بمبدأ رسميتها كلغة تدريس لجميع المواد في إطار سياسة تعريب المنظومة التربوية.

لكن هذه الشعارات و القوانين كلها لم تسمح بانطلاق منظومة تربوية تعبر عن نفس التوجهات المطروحة، وهذا ما يعكسه سقوط المنظومة التربوية في ثنائية الأصالة و المعاصرة في صورتها المأزومة، إذ أنها انصاغت ضمن الايديولوجية التوفيقية بين تبني القيم الحداثية و شعارات التقدم من جهة و الحرص على الالتزام بالمبادئ الدينية الإسلامية من جهة أخرى، لكنها لم تستطيع تحقيق أيا منهما فلا هي تعبر عن النمط الحداثي و لا عرفت كيف تلتزم بقيمها العربية و الإسلامية و تحافظ على أصالتها، و يحدد العديد من المختصين في المسألة اللغوية وعلاقتها بالنظام التربوي أن هاته الحالة المأزمية هي بالأساس مشكلة هوياتية وثقافية شكلت ولا زالت تشكل العائق الأول و الرئيسي لتبلور أي مشروع تربوي و اجتماعي منشود و يؤكد عمر لرجان أن " الوضع الذي تعرفه الجزائر يمكن أن يفسر كتمظهر لأزمة هوية جماعية متصلة بهوية فردية، و إن إحدى المصادر التي يمكن أن تفسر و تؤشر لها من خلال أزمة المؤسسات المنتجة و المعيدة لإنتاج الهوية، بمعنى أساسي الدولة و العائلة، و نسجل هنا المدرسة التي تستحق امتحانا خاصا في هذا الفضاء " (omar lardjan,1975,14)، وهذا تحديدا ما ينم عن اللااستقرار والتناحر الذي كان يحيط بمشروع التربية الوطنية، هذا الأخير الذي كان في كل مرة يحاول ايجاد صياغة مناسبة و منسجمة مع متطلبات الواقع وتوجهات

البلاد لكن سرعان ما يتم إجهاضه و إخضاعه لسياسة إصلاحية جديدة خصوصا و أن هاته السياسة التوفيقية للدولة بين الايديولوجيات النخبوية كرست نوعا من الانسجام التعسفي بين التوجهين مما جعلها تحافظ عليهما دون إقصاء أي منهما.

هذا ما جعل النظام التربوي يعيش حالات لا يمكن وصفها إلا بالأزمة، هاته الأخيرة التي عرفها الباحث السوسيولوجي **مصطفى محسن** بأنها " **مجموعة من العراقيل و التوعكات التي يعاني منها قطاع أو مجال و التي تشل حركيته العادية و تخلخل أو تعوق سيره الطبيعي، أو تجعله محدود المردودية و غير مستجيب بشكل فعال لمجمل الأهداف و الغايات و المقاصد التي من المفترض أن يسير باتجاه تحقيقها**"(**مصطفى محسن،19:1999**)، إذ غالبا ما يطرح المشكل التربوي في الجزائر في شكل طروحات تقنوية بسيطة فيما يرتبط في باطنه بأزمة سياسية و ثقافية شاملة جعلت المنظومة التربوية تنحرف عن هدفها الأصلي و تفقد ما يفترض أن تتمتع به من مصداقية كمؤسسة للحراك الاجتماعي.

فقد مرت سيرورة المدرسة الجزائرية بعدة تجارب إصلاحية متباينة الأبعاد والأهداف في إطار إعادة صياغة النظام التربوي، إذ كانت كلها تسعى إلى بلوغ هدف استجابة المشروع التربوي لمقومات الأمة الجزائرية و متطلباتها الحضارية، ولعل أبرزها إصلاحات 1976 و إصلاح 2003.

ويعرف الإصلاح التربوي في جانبه النظري على أنه ذلك المفهوم الذي **"يتضمن تغييرا هادفا و مدروسا لواقع المنظومة التربوية من أجل نقلها من واقع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى واقع الحل الذي يحمل الخلفيات المرجعية و الأدوات التقنية لتجاوز الإشكال، و ينسجم في كل هذا مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة إذ أن هدفه هو الإنسان صانع التنمية "(لكحل لخضر،33:2012)**. أما في دراستنا هذه فيمكن تعريف الإصلاح التربوي على أنه مكون أساسي من مكونات البنية الفوقية باعتباره جهاز ايديولوجي يوظف لإنتاج و إعادة انتاج نفس الأنساق والبنى الإجتماعية، فالمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تنشئوية لها وظيفة تكوين رأس المال البشري للدولة و المجتمع انصاغت ضمن وقفات إصلاحية تغلب فيها سلطة الإيديولوجي على البيداغوجي نتيجة تباين وجهات نظر السلطات الرسمية التي تداولت على القطاع التربوي منذ الاستقلال حسب المشارب الايديولوجية لكل فئة تحكم القطاع كما ذكرنا آنفا، فقطاع التربية شكل مركز اتهام بين المشاريع النخبوية المتطاحنة في كل مرة يتهم مشروع معين الآخر و يحمله مسؤولية فشل التجربة الإصلاحية السابقة.

إذ أنه وبعد العديد من الإصلاحات الجزئية في سنوات الستينات التي اقتصرت على بعض المستويات الدراسية دون الأخرى و على تخصصات دون الأخرى ظلت الضبابية تكتنف سير المدرسة و توجهاتها الأساسية خصوصا في ظل غياب تصور متكامل وواضح للمشروع التربوي و استمرارية الازدواجية في الطروحات نتيجة التباطؤ في سياسة التعريب، إلى غاية إصلاحات 1976 أين

تم صياغة الإطار العام و الموحد للمنظومة التربوية بتعميم استعمال اللغة العربية و إرساء سياسة التعريب الكلي للفعل التربوي، والذي كان يسعى إلى تحقيق مدرسة وطنية موحدة و الحفاظ على المقومات الذاتية و الوطنية للعنصر الجزائري من خلال تبنيها لمبادئ الجزأرة و التعريب و تعميم التعليم كما ذكرنا آنفا. وهذا ما وصفته الشريحة المعربة باستعادة المدرسة لحريتها و شخصيتها وأصالتها، مما جعل هذا الإصلاح يحسب على التيار التعريبي الذي كان يحرص على استرجاع مكانة اللغة العربية و الدين الاسلامي والسعي إلى تعزيز مكانتها في هياكل الدولة ومؤسسات المجتمع كرد فعل على السياسة الكولونيالية بجعل المدرسة تعبر عن المرجعية الثقافية و تعكس هوية الجزائر العربية الإسلامية باعتبار هاته اللغة مقوم أساسي من مقومات الأصالة والسيادة الوطنية للشعب الذي ناضل من أجل استعادتها، ويقول علي بن محمد في هذا الشأن "**إن أول المبادئ التي لا تكون المدرسة بدونها، هي أن تكون المنظومة التربوية معبرة عن الأصالة الحقيقية لهذا الشعب" (علي بن محمد،35:2001).**

هذا التحول التربوي الذي ساهم في بروز الحرب اللغوية إلى العلن بين الشرائح النخبوية وبروز عدة نقاشات واعتراضات حول تطبيق المدرسة الأساسية ليجمد بذلك قرار تطبيقها إلى غاية 1980 بضغط من اللوبيات المعارضة، والتي كانت ترفض قرار التعريب الكلي و تعتبره تضييقا لمجال اللغة الفرنسية و بالتالي تهديدا مباشرا لمصالحها و مواقعها، فقد خاضت الشريحة المفرنسة الحرب من جانبها رافضة قرار تعميم استعمال اللغة العربية كلغة

تدريس جميع المواد من جهة ومن جهة ثانية قرار المساواة بين الفرنسية والانجليزية كلغتين أجنبيتين بالتركيز على فكرة اعطاء الأولوية للفرنسية بحيث أنها اللغة الأجنبية الأقرب إلى أفراد المجتمع الجزائري، أما الشريحة المعربة فقد رفضت أي قرار يدمج اللغة الفرنسية كلغة تدريس و فضلت اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى للمدرسة باعتبارها اللغة العالمية الأولى، وهنا تحديدا ترك الخيار للتلميذ في اتخاذ قرار الاختيار بين الفرنسية والانجليزية في سنوات التسعينات ليتم العدول عن القرار سنة 1998 لصالح اللغة الفرنسية، نتيجة الرفض الذي أبداه التلاميذ و الأولياء لاستعمال الانجليزية و تفضيلهم للغة الفرنسية وعيا منهم بدرجة برغماتيتها لمستقبل أولادهم والمرتبط بمكانتها الرمزية وهيمنتها على القطاعات الحيوية في المجتمع " **فعلى العكس من اللغة العربية التي يدعمها القرار السياسي و الواقع الاجتماعي، واللغة الفرنسية التي يساندها الواقع الاجتماعي و الثقافي الجزائري، فإن الانجليزية لم يقف بجانبها إلا قرار سياسي مهلهل و متردد"(طيبي غماري،96:2016)**، فكلها تذبذبات لا توحي إلا بقوامة الصراع الهوياتي بين النخب حول المشروع اللغوي الذي يجب أن تتبناه المدرسة الجزائرية.

ثم إنه وفي ظل الوضع السياسي الجديد و بروز التعددية السياسية عرفت المدرسة الأساسية تصدعا خطيرا أين أصبحت مجالا واضحا لانقسام الرأي العام(حتى الفاعلين في القطاع التربوي من أساتذة و معلمين أصبحت توجهاتهم الحزبية تؤثر على أدائهم التربوي) بين المدافعين عن توجهها والمشيدين بانجازاتها باعتبارها مكسبا وطنيا يضمن الوحدة الوطنية الشاملة

والاتجاه الآخر الذي انزعج من إلغاء إزدواجية لغة التدريس، وأضحى يفسر كل أزمات المجتمع من خلال ربطها بنظام المدرسة الأساسية خصوصا وأن هاته الأخيرة عرفت اختلالا و قصورا واضحا في سيرها و أصبحت تتخبط في عدة مشاكل و شرخا كبيرا بين ما تقدمه و بين الواقع الاجتماعي و الثقافي للتلميذ، فعلى حد تعبير نذير معروف "**ما تلقنه المدرسة من أفكار و قيم ولغة غالبا ما يكون متناقضا مع أوجه التفكير في المجتمع**"

(nadir maarouf :1993,14)

وقد برزت هاته الوضعية المأزمية للمدرسة الأساسية في عدة تمظهرات مثل "تدني في مستوى التعليم بسبب كثافة البرنامج و نقص عدد المدارس واكتضاض الأقسام، ضعف نسب النجاح في البكالوريا بين سنتي 1979 و1997 إذ سجلت أكبر نسبة نجاح قدرت ب 37.32٪ و أقل نسبة سنة 1993 قدرت ب 11.98٪، و من جهة أخرى ارتفاع نسب التسرب المدرسي حسب ما أقر به المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي في ماي 1999 إذ تراوح عدد المتسربين بين 500.000 و 560.000 سنويا كما بلغت نسبة المتسربين 95٪ أي 5٪ من مجموع المتمدرسين يحصلون على شهادة التعليم العالي."**(مجيد مسعودي،69:2012)**.

هذا كله نتيجة التسييس المفرط لها و غوصها في ايديولوجيات متناقضة وتوسع دائرة الصراعات حولها إلى مجموعة الاسلاميين و الديمقراطيين العلمانيين إضافة إلى المعربين و المفرنسين، أين أصبحت المدرسة الأساسية

مجالا أوسعا للصراع بين فريق يربط فشلها بالتعريب الكلي ويرى فيه قرار مستعجل و غير معقول، و بين فريق يرفض هاته النظرة و يربط ضعفها بأسباب موضوعية يجب معالجتها، إذ يقول على بن محمد في هذا الشأن **"شتان بين نقد المدرسة و التحامل عليها، فهل ينبغي أن نعد أن كل نقد للمدرسة الجزائرية هو تحاملا عليها أم أن هناك نقدا موضوعيا لابد منه لتقدم المسيرة في البلاد؟** "و يجيب في نفس السياق بأن هناك نوع من الانتقاد يصر أصحابه على وجوب إلغاءها و إبطال مفعولها جملة و تفصيلا و الانطلاق من الصفر، في حين لا تكاد تجد أبدا منهم من يرسم استراتيجية حقيقية للنهوض بالمدرسة و تحقيق القفزة النوعية في المناهج و البرامج فكلها شعارات فضفاضة غير عملية. ذكر في (**علي بن محمد،49:2001)**

وقد ظهر جليا هذا التضارب على نظام المدرسة الأساسية و بشكل خاص في جانبه الإعلامي، حيث أثبتت عدة خطابات صحافية فرانكفونية رفضها لهذا النموذج التربوي و أصبحت تنعته بالرجعي و الأصولي و من بين المقالات الصحفية التي تضمنت ذلك، نجد:

"- صحيفة liberté 1994: المدرسة الجزائرية تبقى رهينة التخلف و التطرف الديني.

- صحيفة el watan1998: المدرسة في تسيب.

- صحيفة al watan1999 : فشل المدرسة الجزائرية و التحجر الأصولي.

- صحيفة liberté 1997 :المدرسة في قفص الإتهام "(**مصطفى ماضي،82:2007**). لتوصف المدرسة الأساسية في نهاية المطاف على حد تعبير محمد بوضياف بالمنكوبة التي تخرج "الحيطيست" والتي لم تعد تخدم التحولات الاجتماعية بأي شكل من الأشكال بل اعتُبرت ذات مناهج تلقينية تنتج تلاميذ آليين غير قادرين على النقد و التحليل.

كل هاته المشكلات و التناقضات التي أحاطت بالمدرسة الأساسية و شلت سيرها إن صح التعبير كانت كافية لتأكيد أزمتها المميتة و عدم صلاحيتها في مجتمع يعيش عدة أزمات في خضم التحولات العميقة التي عرفها على المستوى الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي، و في ظل الضغط الذي مارسته عليها المشاريع الهوياتية باحتسابها على المشروع التعريبي، استدعى الأمر في نهاية المطاف البحث عن البديل وإرساء إصلاحات تربوية جديدة من أجل تفعيل دور المدرسة الجزائرية خصوصا في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية الحاصلة . فهل فعلا سيتم هذه المرة بناء مدرسة وطنية أصيلة ومنفتحة على العالم في نفس الوقـــــت، ونابـــــعة من مشروع تربوي واضح المعالم ؟

انطلاقا من ذلك تم تأسيس اللجنة الوطنية للإصلاح سنة 2000 و المسماة بلجنة بن زاغو إذ أعطت للمنظومة التربوية صياغة جديدة مغايرة لنمط المدرسة الأساسية و إعادة هيكلتها من خلال تغيير كلي لسلم التعليم وتغيير في المناهج و طرق التدريس، لكن ما يلاحظ على هذه التجربة الإصلاحية

هو التركيز من جهتها هي الأخرى على البعد اللغوي لكن هذه المرة في شقه المفرنس و ذلك بتحويل مكانة اللغة الفرنسية ووظيفتها في مختلف مراحل التدريس.

هذا ما يبرهن توجه هذه التجربة الإصلاحية التي لم تسلم هي الأخرى من الوقوع في ايديولوجيا الصراع الهوياتي إذ أنها و على العكس من سابقتها قد رجحت الكفة إلى الشريحة المفرنسة التي حرصت على إنتاج خطاب تربوي مضاد للخطاب السابق في شقه اللغوي بتعزيز مكانة اللغة الفرنسية بشكل خاص، و يقول علي سموك في هذا الشأن" **إن الخطاب التربوي المهيمن على مستوى السلطة، يميل إلى منظومات فكرية ومجتمعية غربية عموما وفرانكفونية خصوصا"(علي سموك،126:2005).**

من الملاحظ أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية لسنة 2008 رغم أنه حافظ على جل المبادئ التي أتت بها أمرية 16 أفريل 1976 (تعريب و جزأرة وديمقراطية التعليم)، إلا أنه أضاف عليها نكهة الإهتمام باللغة الفرنسية والميل إليها كلغة أجنبية أولى في المنظومة التربوية الجزائرية يسعى الخطاب التربوي من خلالها إلى تزويد التلميذ بأداة لغوية مغايرة و إضافية للغة الوطنية تسمح له بالتواصل و التعرف على الثقافات العالمية الأخرى، و قد ارتكزت لجنة الاصلاح الأخير في أفكارها و معطياتها على تقارير الخبراء الأجانب تحت غطاء الموضوعية العلمية التي أعطتها شرعية العودة إلى اللغة الفرنسية كلغة مشاركة للغة الوطنية في بعض المواد و اعتبارها ضرورة

لإخراج المنظومة التربوية من دائرة الضعف، بعد تشخيصهم أن سبب الضعف في المواد العلمية يرجع إلى استعمالها للغة العربية.

فقد شهدت اللغة الفرنسية هي الأخرى إعادة صياغة لبرامجها و مناهجها وإعادة توزيعها على المسار الدراسي ومن ثمة تم تغيير مكانتها من خلال التبكير بتعليمها ابتداءا من السنة الثانية ثم من السنة الثالثة ابتدائي، و إدراج الترميز العالمي و المصطلحات العالمية باللغة الفرنسية في جميع المواد العلمية وكأن تغيير الترميز الرياضي مثلا من م (المتر) إلى M سيغير من الكفاءة التعليمية للتلميذ، و هذا فضلا عن تغيير وجهة الكتابة من اليمين إلى اليسار.

وقد برروا موقفهم هذا و حسب ما جاء به تقرير لجنة الاصلاح أن ذلك ليس إلا" **لضمان استمرار الخطة المنتهجة في التعليم العالي ليحدث الانسجام بين المرحلتين، فضلا على أنها لغة النشاط العلمي و الاقتصادي الوطني و لغة وسائل الإعلام الوطنية، ثم أنها تسمح الوصول المباشر إلى المعـــــــارف العلـــــــــمية " (عبد القادر فضيل،280:2013).**

هذه الإجراءات البيداغوجية والتوجهات الايديولوجية التي أعطت اللغة الفرنسية اهتماما بالغا جعلت الفئة المعربة تحكم على هذا المشروع الاصلاحي بالتغريبي والذي يسعى إلى تغريب المدرسة الجزائرية رافضة بذلك جل الاتهامات الموجهة للغة العربية وغير مقتنعة بأن حل أزمة المدرسة الجزائرية يكمن في استعمال اللغة الفرنسية، خصوصا وأن هاته الفئة كانت

تتصدى بكل قوة لأي مشروع اصلاحي يحاول الانقاص من قيمة الثوابت الوطنية أو التنكر لها، معتبرة بذلك الثقافة الفرانكفونية في الجزائر لا تنحصر في البعد اللغوي كلغة أجنبية و فقط و إنما ذات حمولة ثقافية و حضارية ثقيلة. وقد برز هذا الرفض في عدة خطابات إعلامية تعبر عنه من أبرزها:

- "أنتم التغريبيون ابحثو لكم عن شعب آخر (جريدة صوت الأحرار،27-03-2001).
- لجنة الاصلاح هي برلمان مواز (الشروق اليومي 07-02-2001).
- لجنة بن زاغو: لجنة لائكية مناهضة للثوابت الوطنية(صوت الأحرار 3-7-2001).
- نرفض فرنسة المدرسة الجزائرية (البلاد 8-7-2001)."**(مصطفى ماضي،92:2007).**

إذن وفي ضوء ما سبق نجد أن جل السياسات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية هي في نهاية المطاف عبارة عن أفعال و ردود أفعال لم تعمل إلا على تأزيم وضعيتها وإبعادها عن وظيفتها الطبيعية المتمثلة في التعليم وصناعة الإنسان النموذجي، فهاته الإصلاحات كانت دوما خاضعة لأهداف القوى المهيمنة في الحقل الصراعي أين كانت تخصص لعامل اللغة مجالا واسعا في مخطاطاتها وفي كل مرة، فلازال هذا العامل يشكل موضوعا مثقلا بالمواقف و الأحكام،" فاللغة سواء لقنت باعتبارها لغة فحسب أو وسيلة لتدريس مواد

لابد و أن تحمل ضمنيا مجتمعها الأصلي، ذلك أنها أكثر ارتباطا بالحوامل أو الخلفيات الايديولوجية و الثقافية"(مصطفى محسن،76:2002).

ثم إن إدراك هاته الفصائل للرهانات التي تمثلها المسألة اللغوية في علاقتها بالمدرسة و البناء الهوياتي للأجيال أفضى إلى تسييس مسألة اللغة والهوية ويؤكد الحسن رمعون في دراسته: "المدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة " أن موضوع الهوية يتم ترسيخه في المدرسة الجزائرية منذ السنوات الأولى للتعليم إذ يقول " يتبين من خلال مختلف الدروس أن التعليم يهدف أساسا إلى مساعدة التلميذ لاكتساب معالم هويته التي تربطه بمحيطه الاجتماعي و الثقافي منذ الخلية الأساسية المتمثلة في العائلة إلى غاية إدراك المجموعة الوطنية التي يشارك فيها، كما يسعى إلى تلقينه المرجعيات الأساسية "(حسن رمعون:47،2013)، و في هذا الشأن تتحول اللغة إلى مؤسسة سياسية ذات بعد هوياتي بامتياز، إذ أنه لا يكاد يخلو أي دستور من تحديد مواقع وتموضعات اللغات بين الرسمية و الوطنية وعلاقاتها باللغات الأجنبية و دورها في مختلف الأنظمة الوطنية، مما أطال عمر عجز النظام التربوي في تحقيق أهدافه وتفريغه من محتواه و حصره في دوامة من الاصلاحات التبسيطية التي لا تعبر إلا عن أفعال و ردود أفعال تتبناها الايديولوجيات المتناحرة "حيث أنها طروحات على مستوى مرجعياتها تختزل الواقع في أبعاده المتعددة و المتغيرة في حيز منه لا أكثر ، فتفقد بذلك النظرة الفاحصة للواقع المعني سواء كان ذلك على مستوى المرجعيات الفكرية الموجهة و المؤطرة أو من حيث منهجيات تحديد المشكلات و طرق حلها و بالتالي لا يتعدى الطرح في دلالاته العلنية

والضمنية ترويج مجموعة من المفاهيم ذات الأبعاد و الاستعمالات السياسية والاجتماعية و المذهبية التي تنتهي عموما إلى دغمائية متطرفة" (**علي سموك،120:2005**)

فكل الاصلاحات ظرفية و عبارة عن تصحيحات و ترقيعات لما سبق ولمعالجة مشاكل ظرفية و تقنية بسيطة، في حين أن "الاصلاح التربوي لا يجب أن يكتفي بمعالجة الخلل و مظاهر النقص بل عليه أن يعالج أسباب الخلل و إلا بقي يدور في حلقة مفرغة " (عبد القادر فضيل،112:2013). وهذا تحديدا ما سمح بتعمق المشكلة اللغوية في المدرسة الجزائرية فلم تعد تعرف هذه الأخيرة ما النمط اللغوي المطلوب منها؟ و هنا تشير خولة طالب الإبراهيمي أن الجزائر لم تحل معادلة هويتها و لم تتمكن من حسمها منذ الاستقلال في اختياراتها نحو مشروع اجتماعي و ثقافي شجاع يؤدي إلى توجهها نحو الحداثة مع الحفاظ على أسسها الأصيلة و مقوماتها، ثم إنها انخرطت في سياسة تربوية قائمة على أساس و معيار مفرط الحساسية والانفعالية.(khaoula t. ibrahimi,2000,151).

على ما يبدو أن أزمة المدرسة الجزائرية لاتزال متواصلة مادامت هذه الأخيرة تتخبط في إشكالية الاحتدامات المزمنة و إشكالية البحث عن نفسها و عن هويتها، فتشتت الجهود و غياب المنهجية و التخطيط في المجال اللغوي سيحول دوما دون تحقيق الهدف المنشود بل سيضاعف من اللاإستقرار اللغوي المزمن، وقد أفرزت هذه الوضعية عدة إشكالات انعكست على

العملية التعليمية في حد ذاتها و التي أضحت مخبر تجارب لأي قرار اصلاحي لم يسهم إلا في تشويه مخرجاتها النهائية و شل اندفاعاتهم نحو المعرفة والبحث العلمي.

3. الخطاب الأمازيغي و مكانة اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية:

تعد اللغة الأمازيغية اللغة الأصلية لجزء كبير من المجتمع الجزائري وهي من أقدم اللغات التي عرفها الشمال الإفريقي و تضم مجموعة من اللهجات التي تعتبر امتدادا للتنوعات البربرية القديمة التي عرفها المغرب العربي وتتميز بتنوعات لهجية عديدة (القبائلية، الشاوية، الميزابية، الترقية)، لكنها بقيت محصورة في المستوى الشفهي فهي من اللغات التي لم يسعفها التاريخ في أن تكون في مصاف اللغات المكتوبة، رغم ذلك استطاعت الحركة الأمازيغية في الجزائر إعادة تعريف الهوية الوطنية في شكلها الرسمي كما ذكرنا سابقا إذ أصبح ينص الدستور الجزائري على أن :" **اللغة الأمازيغية هي كذلك لغة وطنية و رسمية، تعمل الدولة على ترقيتها و تطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة على التراب الوطني " (التعديل الدستوري مارس 2016).**

ولكن الحصول على هذا التعريف الهوياتي الجديد لم يمر بالسلاسة المرجوة فقد لاقت الأمازيغية هي الأخرى عدة مضايقات و اقصاءات من المشهد اللغوي بعد الاستقلال، إذ أن مطلب توحيد الثقافة العربية في التوجه والمحتوى" **أفرز حركات اجتماعية خارج الدولة للمطالبة باحترام الخصوصيات اللغوية و الثقافية تجسدت في حركة الربيع القبائلي 1980**

وكذا مجموعات الثقافة البربرية و الأمازيغية"(عمار بلحسن،434:1999). يؤكد محمد برابح أن "**الأمازيغ قد عانو نوعا من التجاهل و الإقصاء منذ السنوات الأولى للاستقلال و ذلك بإعلان أول رئيس للجزائر أن الجزائريين كلهم عرب" (Mohamed benrabah,1990,26)** فيما يرى سالم شاكر من جهته أن "النصوص التوجيهية الكبرى كانت واضحة و متجانسة بخصوص الإحالة إلى ما هو أمازيغي، فهي تتجاهله و ترجع به إلى ماض انقضى و في أحسن الأحوال تضعه في المتحف حفاظا على الفنون و التقاليد الشعبية " (سالم شاكر،18:2018).

أما على المستوى التربوي فإن عدم الاستجابة لمطلب إدماج الأمازيغية في المدرسة الجزائرية جعلها تصل إلى مقاطعة الدراسة و تنفيذ سنة بيضاء في الموسم الدراسي (1995 – 1996) في منطقة القبائل إلى غاية إدراجها في سنة 1995 و أصبحت تدرس في المناطق القبائلية بعد أن كان تدريسها مقتصرا على اللغة و الثقافة الأمازيغية في بعض الأقسام المتخصصة في بعض الجامعات كجامعة تيزي وزو وجامعة بجاية سنوات 1990–1991.

ولقد كانت اتجاهات المجتمع نحو تدريسها مختلفة باختلاف النمط اللغوي الممارس في كل منطقة، فيؤكد رابح كحلوش أن " هناك تمركز شديد لدراسة و تعلم اللغة في المناطق القبائلية بلغت نسبته 86.53 ٪ في سنة 1995/ 1996 و اهتمام ضعيف بها في باقي المناطق"(نوال حمادوش،251:2015)، و هنا تبرز تمثلات أفراد المجتمع للغة الأمازيغية فالفئة الأولى تعتبرها اللغة الأصلية

ويستوجب ذلك تدريسها و تطويرها عكس الفئة الثانية التي فيها لهجات شعبية خاصة بجهة محددة.

فبعد دسترة اللغة الامازيغية أخذت طريقها إلى المأسسة في المؤسسات الإجتماعية و الثقافية لكن بصفة متباطئة وجهوية و متمركزة في المناطق الناطقة بها التي تعتبرها اللغة الأم و هذا ما أعاد بروز الأزمة من جديد حيث طالبت النخب المثقفة الأمازيغية بالإسراع في تجسيد الإعتراف الدستوري و تفعيله في مختلف الميادين و المجالات على المستوى الوطني، إلا أن هذه الأخيرة لاقت أمامها إشكالية المأسسة أو التدوين على اعتبار أن التيفيناغ لغة منطوقة لم يتعدى مستواها الطابع الشفوي، إذ تتفق أغلب الدراسات التاريخية على أنه لم يكن للأمازيغية حرف موحد للكتابة مما جعلها لغة ناقصة وظيفيا في مستواها الكتابي " **فاللغة لا تخلقها القوانين، بل تخلقها قوة الاستعمال و قوة النصوص، كما أن سيرورتها و تحفيزها للاضطلاع بالوظائف هو الذي يضمن لها التعبيرية الوظيفية"(أحمد عزوز،87:2014)** مما جعلها محل أطماع المشاريع الهوياتية الأخرى و هذا ما سماه الكاتب صالح بلعيد "**بالمشكلة**" فقد أخذت المسألة موضع التردد والأخذ و العطاء نظرا للصراع التقليدي بين العربية و الفرنسية و أيهما لها الأولوية في استقطاب اللغة الأمازيغية خصوصا في ظل الصعوبة التي تلقتها كتابتها بخط التيفيناغ فقد انقسمت الطروحات في هذا الشأن إلى ثلاثة أقسام الأول يدعو إلى كتابتها بالحرف التيفناغي حيث يرى أصحاب هذا التوجه أن

"التيفيناغ هي الهوية الحضارية للغة و الشخصية الذاتية للشعب وأن مسألة الهوية الوطنية تفرض هذا لأن اللغة خطاب فكري قبل أن تكون وسيلة "

(صالح بلعيد،80:2007) و يجب تحويلها من لهجات منطوقة إلى لغة مدونة قادرة على تحليل الأشكال الثقافية و السوسيولوجية المتعددة، أما الثاني فيدعو إلى كتابتها باللغة الفرنسية و حجته في ذلك أن هاته اللغة لها الأولوية العلمية و العالمية و ذات توجه حضاري متقدم كما أن الخط اللاتيني يعتبر الخط الذي كتبت به الكثير من المصادر و المراجع المتعلقة بالأمازيغية و يرى أصحاب هذا الإتجاه أن العربية لغة متخلفة غير قادرة على إحتواء اللغة الأمازيغية، فيما يدعو القسم الثالث إلى كتابتها بالحرف العربي على إعتبار أن **" الحروف العربية أكثر التصاقا من حيث المخارج بالأصوات الأمازيغية "**

(صالح بلعيد،91:2007) فضلا عن المرجعية الدينية الإسلامية للفئة الأمازيغية التي تستوجب استعمال اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم. وهذا بدوره ما أثر على المدرسة الجزائرية كمؤسسة منوطة بترسيخ المبادئ الهوياتية للدولة و المجتمع إذ تعتبر مجالا لتفعيل أي تغير لغوي أو هوياتي فاللغة هي المصدر الأساسي و الأول لامتلاك المعرفة و التحكم بها و إعادة انتاجها وهذا ما ترجم فعليا في كتب اللغة الأمازيغية إذ تظهر فيها ثلاثة أقسام مدونة بثلاثة أنواع من الخطوط تتمثل في الخط العربي، التيفيناغي واللاتيني، فإضافة إلى العربية و الفرنسية كلغتين أساستين في المدرسة يهدف الخطاب التربوي من ترسيم الأمازيغية في المدرسة الجزائرية كلغة وطنية إلى

الوصول بالمتعلمين إلى فهم هاته اللغة و القدرة على قرائتها و كتابتها والتعبير بها ومن ثمة إلى ممارستها و بالتالي تحصيل الثقافة و الهوية الأمازيغية، فيرمي برنامج تعليم اللغة الأمازيغية في المرحلة المتوسطة مثلا إلى **"جعل المتعلم من خلال التعلم و ممارسة اللغة قادرا على التثقيف الذاتي والتشبع بالثقافة الخاصة بالتراث الأمازيغي "(مهني زهوة،97:2010).**

ثم إن تعليم الأمازيغية ذو طابع اختياري يرجع قرار دراستها إلى أسرة المتعلم في حد ذاته مما سيزيد من تمركزها و تقوقعها على نفسها في المناطق الخاصة بها، ضف إلى ذلك أن المضامين التربوية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالثقافة الأمازيغية من آداب و فنون و قصص شعبية(**مهني زهوة،99:2010**) تهدف إلى ربط المتعلم بالهوية البربرية في طابعها التقليدي الأصلي و تؤسس لكل ما هو محلي خاص بالمجتمع القبائلي، و هذا ما يجعلها تخضع إلى ذاتية الشخصية الأمازيغية التراثية مما سينقص من موضوعية تدريسها كلغة أساسية تساهم في تطوير الثقافة الوطنية الأمر الذي يتناقض مع أهداف تعليم اللغات في المنظومة التربوية التي تسعى إلى الوصول بالمتعلم إلى التحكم في أبجدياتها و القدرة على تحقيق الإنتاج العلمي من خلالها.

في الأخير و في خضم الأفكار المطروحة فإن المتتبع للمسار التربوي في الجزائر سيكشف عن مجموعة من التعقيدات الايديولوجية و الثقافية التي تعكسها المعركة الثقافية عموما و اللغوية على وجه الخصوص، و التي جعلت المدرسة تشهد عدة تعثرات بسبب عدم قدرتها على احتواء السجالات الحاصلة منذ الاستقلال حول أي مشروع يجب أن تتبناه لبناء الإنسان الجزائري، هذه الحالة التي طال عمرها و أثرت بدورها على الجانب البيداغوجي لا محال، إذ أنتجت قلقا و غموضا للأستاذ و المتعلم على حد سواء مما يؤدي إلى اللاوظيفية النظام التربوي .أنظر dalida) tamim,2000 :159)

ففي الوقت الذي أصبحت فيه المنظومات التربوية العالمية تقوم بفعل التغيير و التطوير المجتمعي وتساير الاتجاهات و القيم الحداثية و التنموية نجد أن هذه الوضعية التي تعيشها المدرسة الجزائرية لم تسهم إلا في تدهور قيمتها الاجتماعية و تراجع قيم العلم و المعرفة و الثقافة واستبدالها بقيم مناقضة لها تؤكد على تصدر قيم أخرى سلبية وامتداداتها خصوصا في ظل تحولات النسق القيمي و المجتمعي العام. فهذه الازدواجية المتوحشة كما يسميها أحمد معتصم لا يمكن اعتبارها نجاحا بيداغوجيا و لا اجتماعيا و لا حتى سياسيا بل ساهمت بشكل كبير فيما يسمى بالتقدم التقهقري، ذكر في ahmed) .moatassime,1992)

مراجع الفصل الثالث:

1.باللغة العربية:

1. أحمد طالب الابراهيمي(1974)، **الثورة الثقافية تعريب و التعريب ثورة ثقافية**، مجلة الاصالة،منشورات وزارة التعليم الاصلي و الشؤون الدينية، العدد17 جانفي، فيفري.
2. أحمد عزوز محمد خاين،(2014)، **العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي بين شرعية المطلب و مخاوف التوظيف السياسوي**،المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، ط1، بيروت.
3. أحمد ناشف(2011)، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي و الطرح المعرفي**،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الجزائر
4. جيلبر غرانغيوم(2011)، **اللغة و السلطة و المجتمع في المغرب العربي**، تر: محمد أسليم، افريقيا الشرق للنشر ، المغرب.
5. الحسن رمعون،(2013)،**المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة: مقاربة من خلال كتب التربية المدنية،في: المدرسة رهانات مؤسساتية و اجتماعية**، مجلة انسانيات، عدد مزدوج 60-61 أفريل-سبتمبر2013.
6. خولة طالب الابراهيمي(2007)، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر .

7. **سالم شاكر، الامازيغيون اليوم، تر: عبد الله رارو ، سحب من الموقع الاكتروني:https://fr.scribd.com/document/13072221 يوم :22/ 02/ 2018 على الساعة 9:30.**

8. صالح فيلالي(1999)، **ايديولوجيات الحركة الوطنية الجزائرية**، في: الأزمة الجزائرية ، الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.

9. صالح بلعيد (2007) :في الهوية الوطنية ، دار الأمل للنشر و التوزيع الجزائر .

10. طاهر لبيب(1986)،**البعد السياسي للتعريب و صلته بالوحدة و الديمقراطية**، في التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية،مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

11. عبد القادر فضيل(2013) **اللغة و معركة الهوية في الجزائر**،جسور للنشر و التوزيع،الجزائر.

12. علي بن محمد، (2001) **معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية(الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية)**، دار الأمة للنشر ، ط1، الجزائر.

13. علي سموك **(2005)، المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة " مقاربة سوسيولوجية"، مجلة العلوم الانسانية، العدد7، جامعة بسكرة.**

14. عمار بلحسن(1999) المشروعية و التوترات الثقافية حول الدولة و الثقافة في الجزائر، في : الازمة السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية ، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

15. غماري الطيبي (2016) **اللغة، المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية**، كوكب العلوم للنشر و التوزيع، الجزائر.

16. لكحل لخضر(2012) **الاصلاح التربوي و البعد التاريخي: تحديات الصراع و تجليات الانسجام**، في : المعرفي و الايديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورات مركز البحوث و الانتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران.

17. مجيد مسعودي(2012) **إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع**، مذكرة ماجستير في التنظيمات الإدارية و السياسية، جامعة الجزائر .

18. محسن مصطفى (1995) **التعريب و التنمية**، كتاب نصف شهر، سلسلة شراع، المغرب.

19. محسن مصطفى(1999) **الخطاب الإصلاحي التربوي**، الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي.

20. محسن مصطفى(2002) **في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، المركز الثقافي العربي، ط2 ، المغرب .

21. محمد الطيب العلوي،(دس)، **التربية بين الأصالة و التغريب**، منشورات دار حلب، الجزائر

22. مصطفى الفيلالي(1986) **تقويم تجربة التعريب في الجزائر**، في: التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية،مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

23. مصطفى ماضي(2007) **النخبة و المسألة اللغوية في الجزائر**،دار القصبة للنشر، الجزائر.

24. مهني زهوة،(2010) **الكتاب المدرسي المدرسي في اللغة الأمازيغية بالمدرسة الجزائرية**، مذكرة ماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

25. نوال حمادوش (2015)، **السلوك اللغوي و الهوياتي في المجتمعات المغاربية**، دار الأيام ، الأردن.

4. المراجع باللغة الفرنسية:

1. Ahmed Moatassime : **Arabisation et langue française au Maghreb**, presses universitaires de France,1ère édition, Paris, 1992.
2. Dalida Tamim :**(2000) "Stress et communication dans le métier et d'enseignement processus de développement social : l'étudiant algérien et son rapport à la langue",** Revue des sciences sociales et humaines El Tawassol,N° :06, université d'Annaba, Annaba, Alger.
3. Khaoula taleb el- ibrahimi : « **l'algerie :langue,cultures et identite** », in algerie histoire, societe et cultures, organisé par :hassane ramaoun et autre,casbah edition,alger
4. Mohamed benrabah,**(1990) langue et pouvoir en algérie : histoire d'un traumatisme linguistique** , séguier édition , paris.

5. Nadir marouf **(1993), L'Algérie Pluri – Culturel IN (NAQD)**-Revue D'études Et De Critique Sociale) N° : 05.Avril–Août. Algérie.

6. **Omar larjane,(1975) « identité collective et identite individuelle, in: élites et questions identitaires, revue reflexions, casbah edition, alger.**

الفصل الرابع : اللغات في المدرسة الجزائرية : تمظهرات الأزمة وواقع التخبط.

1. تدريس اللغات بين الخطاب التربوي و الواقع.
2. المردود اللغوي للمدرسة الجزائرية .
3. أي لغة لأي مدرسة و لأي مجتمع ؟

تمهيد:

تتميز الخريطة اللغوية للمجتمع الجزائري بالتنوع و التعدد في الحقل اللساني إذ تتعايش فيها مجموعات لغوية تميزها مظاهر الاحتكاك و المزج اللغوي على المستوى التواصلي الشعبي العام، ومظاهر التنافس و التراتبية الاجتماعية والاقتصادية و كذا الثقافية الرمزية على المستوى النخبوي الثقافي، فاللغة هي أداة للتواصل و التفكير و كذلك أداة رمزية تشكل نظاما مهيكلا للهوية الفردية والجماعية تنمو و تتبلور في كنف مجموعة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، وهنا تحديدا نشير إلى المؤسسة المدرسية بإعتبارها الفضاء المنوط بالتشكيل اللغوي الرسمي للأفراد و بالتالي تشكيل مجموعة من الأنساق الفكرية التي يفسر المتعلم من خلالها ما حوله باستعمال نمط لغوي معين .

لكن في ظل التوترات و التشرذمات الثقافية الحاصلة يصبح الخطاب المدرسي مجرد انعكاس للخطاب الثقافي و السياسي السائد مما يجعله خطاب مؤسسي عام يرمي إلى خلفيات تربوية و ايديولوجية متعددة لا يمكن فصلها عن أزمة المدرسة في جانبها البيداغوجي، إذ أثبت التاريخ الجزائري وجود علاقات تداخل و تفاعلات بين الخيار اللغوي للبلاد و لغة التدريس فأي خلل أو اضطراب يمس الأولى يؤثر على الثانية لا محال، ثم إن تلك التذبذبات التي عاشتها و تعيشها مكانة اللغات في المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال أصبحت تعكس تلك العلاقة العميقة بين السياسة اللغوية التي تهدف إلى تكوين

واقع لغوي معين و المنظومة التربوية التي تعمل على تجسيد ذلك من خلالها خطابها و ممارساتها.

عند مناقشة هذه العلاقة يستوجب علينا ذلك مناقشة قضية اللغة كلغة تدريس و علاقتها بالخطاب المدرسي و الواقع التربوي و الاجتماعي، هاته العلاقات التي ستسمح بتحليل واقع اللغات في المدرسة الجزائرية من خلال ربطه بالجانب الايديولوجي للخطاب التربوي و السياسي و كيف تتحول اللغة في حد ذاتها الى ايديولوجيا تتحكم في توجيه النمط اللغوي المتبنى في المدرسة، أين يصبح استخدام لغة من عدمه أو التركيز على لغة محددة بدلا من الأخرى جزءا من صناعة الهويات و اعادة إنتاجها هذا من جهة، و من جهة أخرى علاقتها السوسيولسانية بالمجتمع العام هذا الأخير الذي تبرز فيه اللغات في شكل حقول اجتماعية لكل منها مكانتها و مجالات استعمالها تنقسم حسب التخصص الوظيفي المتنوع التي تتخذه الهويات اللغوية، هذه الظاهرة التي لها انعكاساتها و تأثيراتها على الواقع التعليمي خصوصا في شقه اللغوي.

فنهدف من خلال هذا الفصل إلى التعرف على واقع التحصيل اللغوي لمخرجات المدرسة الجزائرية باعتبارهم مشروع مثقفين يعكس تناقضات المجتمع أو توافقاته، وكذا تقصي خلفيات الضعف اللغوي الذي أصبح يكابده النظام التربوي اليوم بربطه باشكالية الصراع اللغوي حول المدرسة

كما ذكرنا آنفا، فالمدرسة الجزائرية في ظل مخرجاتها اللغوية تحديدا لم تعد تقنع أحدا .

1.تدريس اللغات بين الخطاب التربوي و الواقع:

عند الحديث عن تدريس اللغات في المدرسة الجزائرية و انطلاقا مما ذكرنا سابقا فإن مسألة اللغة تأخذ منحى مختلف عن المنحى الطبيعي لها كلغة تدريس تساهم في ترسيخ البعد الهوياتي ووسيلة للتعليم و التكوين التربوي بل إن خياراتها تخضع لسلطة رمزية قوية جدا بسبب وجود فضاء لغوي ممزق و حامل لمشاريع متصارعة، فالخيار اللغوي في الجزائر كان خيارا نابعا من شحنات عاطفية مشبعة بالفكر القومي اتجاه اللغة العربية بشكل خـــاص

هذا الخيار الذي جاء كرد فعل قوي يصبو إلى استرجاع المكانة المرموقة التي كانت تكتسبها قبل الاحتلال كما يهدف إلى إقصاء اللغة الفرنسية من المجال العام للدولة و المجتمع، " **فلغة التدريس في الجزائر لم تكن خيارا بيداغوجيا أو ثقافيا بل خيارا و رهانا سياسيا"(طيبي غماري،2016 :88)** يراهن على ضرورة إعادة بناء الهوية الوطنية بمرجعتيها الدينية الإسلامية و اللغوية (العربية) السابقة، لكن أمام أزمة النخبة المثقفة الموروثة لم يمر ذلك بالسهولة المرجوة مما جعل المنظومة التربوية تخضع لسياسة التوفيق هي الأخرى فلم يتحقق شرط استرجاع اللغة العربية كلغة تدريس إلا بعد التطبيق الفعلي لبند تعريب المدرسة الأساسية، و هذا لا يمكن تفسيره إلا بالضغط الذي كانت تمارسه الفئات المفرنسة على المدرسة و التي استطاعت تحقيق نوع من

التوازي و التساوي بين العربية و الفرنسية كلغتين أساسيين للتعليم أو ما يسمى "بازدواجية التعليم" لعدة سنوات بعد الاستقلال، وهذا ما يحيلنا إلى القول أن المنظومة التربوية قد فشلت في احتواء الصراعات القائمة وتوجيهها منذ الاستقلال و أصبحت في كل مرة ترجح ميزان القوى لكفة معنية مقابل الأخرى.

هنا و بهدف معرفة حساسية الصراع و عمقه يجب التركيز و تكرار أن أبرز المسائل التي تضمنتها الإصلاحات الأخيرة في المنظومة التربوية هي مسألة اللغات و مكانتها إذ أخذت صياغة جديدة و مختلفة عن سابقتها، كل هذه التذبذبات تنم على أن المدرسة الجزائرية ليس بمنأى عن الصراعات اللغوية الحاصلة بل لازالت مجالا مهما للسجال مما سيؤثر على مخرجاتها لا محال .

وهنا يمكن طرح السؤال التالي: ما مفهوم السياسة اللغوية و التربوية للغة؟ و ما هو نموذج الإنسان التي تريد تشكيله بواسطتها؟ و عن هذا السؤال أجاب الخطاب التربوي في القانون التوجيهي 2008 أن :"رسالة المدرسة تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة و شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه و متفتح على الحضارة العالمية، كما ركز هذا الخطاب في مهامه على ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل و الإنتاج الفكري، و كذا تمكين المتعلمين من

التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية(**القانون التوجيهي،2008 :1**).

ولا شك أن هذه الطموحات التي جاءت في مختلف المواثيق هي التي تسعى المدرسة الجزائرية إلى تجسيدها على أرض الواقع في شكل ممارسات تعلمية وقيم تربوية، فما واقع ذلك مقارنة بالأهداف المسطرة؟ خصوصا في إطار الإصلاح التربوي الأخير الذي أتى بمناهج تربوية و طرق تدريسية مختلفة عن سابقتها.

و نشير هنا بالضرورة إلى الإصلاحات التربوية الأخيرة(2003) التي يمكن القول عنها أنها إصلاحات جذرية مست كل ما يتعلق بالجانب البيداغوجي من مناهج و طرق التدريس، و ما يهمنا في هذا السياق التغيير الذي حصل في مجال تدريس اللغات و أثر ذلك على الواقع التحصيلي فيها، حيث نعمل على معالجة مظاهرها و مواصفاتها متسائلين عن مدى التطابق بين الواقع الممارس و الأهداف و الغايات المسطرة سواء على مستوى المناهج أو على مستوى الخطاب التربوي بصفة عامة، إذ أن أزمة اللغة في المدرسة الجزائرية لا يمكن تقصي مظاهرها إلا إذا انطلقنا من معطيات ميدانية تجعلنا نقف على جوهرها في جانبها البيداغوجي.

و لذلك سنحاول في العناصر الموالية تحليل تلك الأزمة في جانبها البيداغوجي الممارس على أرض الواقع من خلال ما لاحظناه و مارسناه

ميدانيا، إذ سنعمد إلى استنطاق الواقع و تحليله من خلال مقاربات "سوسيوبيداغوجية" تركز على المقررات في تناولها للخطابات التربوية و كذا الممارسات اللغوية في العملية التعليمية التعلمية، مع عدم إهمال الجوانب الأخرى التي تسهم في التكوين اللغوي و الهوياتي للمتعلم.

من ثمة فإن التعرف على المستوى اللغوي لمخرجات المدرسة الجزائرية لا يكون إلا بالاقتراب من الواقع الممارساتي للفعل اللغوي في الحجرات الدراسية، و الوقوف على كيفية تدريس اللغتين ضمن الفضاء المدرسي (الفضاء المنوط بالتشكيل اللغوي الرسمي للأفراد) ثم استنباط علاقة هذا التكوين بمظاهر الضعف اللغوي، ثم تقصي بعض نماذج الوضع اللغوي في المدرسة حسب عينة الدراسة و الأهم أن هذا كله ليس ببعيد عن استراتيجيات الصراع اللغوي بل يدور في كنفه باعتباره الجانب المُؤَدْلِج لمشروع المدرسة ككل.

1.1 المنهاج الدراسي و التشكيل اللغوي "قراءة نقدية ":

يعبر المنهاج عن أداة موحدة يضعها النظام التربوي لتنشئة الأجيال وفق نموذج محدد قصد تحقيق غايات المجتمع من تثقيف و تعليم و كذا تشكيل الانسان المتوازن ليكون عنصرا فعالا في مجتمعه، وبذلك يكون المنهاج الدراسي الوسيلة الأساسية لبناء الشعوب و تطويرها، إذ أنه ذلك الأساس المعرفي الذي يسمح بترجمة أسس و مبادئ الخطابات التربوية و السياسية في شكل ممارسات فعلية تطبق في الفضاء التربوي، فيتشرب المتعلم من

خلالها مجموعة من المعارف و الخبرات والقيم و التوجهات التي تسمح له بالاندماج في المجتمع العام.

في الجزائر شكلت المناهج الدراسية النواة الأساسية للإصلاحات المتتالية على المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال، إذ كانت تسعى في كل مرة إلى تحقيق الأهداف الكبرى للمجتمع من خلال مدرسته، فيعرف المنهاج الدراسي على أنه" **الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الهيئة الراسمة للتوجه البيداغوجي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع و هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع** " **(طاهر لوصيف،68:2008)** ويحدد المنهاج المبادئ الأساسية التي يسعى المشروع إلى غرسها في أفراده في إطار العلاقة بين المؤسسة التربوية و المجتمع، ليحدد بذلك الأطر المعرفية التي يجب أن يتحرك داخلها هذا المجتمع وذلك بربطه بالتحولات الاجتماعية و الفكرية و الاقتصادية. وهذا تحديدا ما تبرزه الخطابات التربوية و السياسية المؤطرة للنظام التربوي هذا الأخير الذي أصبح يشهد أزمة عميقة اتفقت أغلب البحوث على كينونتها و بنيويتها إذ أنه كان في أغلب حالاته محكوما بالظرفية و خاضعا للصراعات الاجتماعية.

فعند الحديث عن الخطاب الايديولوجي المؤطر للمنظومة التربوية نلاحظ تلك الازدواجية و ذلك الغموض في تحديد مهمة المدرسة بما قد يؤدي إلى الازدواجية في تمثله لدلالة الخطاب حول الهوية داخلها، "**إنه خطاب يحيل**

دوما إلى ثنائية غير محددة بشكل جلي، تركز على أهمية عولمة المدرسة من جهة و التأكيد على ضرورة تعميق الهوية الوطنية و الدينية من جهة أخرى"

(الجيلالي المستاري:2010،25) وهذا ما ينطبق مناهج اللغات، فلغة التدريس كما ذكرنا سابقا تعد من الخيارات السياسية التي تتحكم فيها مسألة الهوية بالتالي فالمناهج هي الأخرى لم تصاغ وفق سياسة تربوية متكاملة العناصر وفي توافق مع متطلبات الواقع الاجتماعي.

1.1.1. منهاج اللغة العربية:

إن تجربة استرجاع اللغة العربية في الجزائر أخذت أكثر من منحى تربوي وسياسي، فقد شهدت تغيرات جذرية في مكانتها منذ الاستقلال لتتحول تدريجيا من لغة مدرسة إلى لغة ثانية للتدريس بجانب الفرنسية و أخيرا إلى لغة تدريس أساسية في اطار تبني الميثاق الوطني و بروز نظام المدرسة الأساسية وفي ظل نيلها مشروعية إرساء الخطاب الثقافي و تعميم استعمالها على الصعيد الرسمي كلغة وطنية و رسمية على المستويين الايديولوجي والبيداغوجي، و بذلك تضمنت المناهج اللغوية في هاته المرحلة محتويات جديدة ركزت على تلقين اللغة العربية بشكل واسع إذ كان الهدف الرئيسي من تدريسها هو الوصول بالتلميذ إلى" **فهم و استيعاب علوم اللغة وتوظيفها و تمكينه من اكتساب ثقافة أدبية و فنية " (منهاج اللغة و الأدب العربي،1993:12)** فقد كان الملمح النهائي(نهاية التعليم ما قبل الجامعي)

الذي يسعى منهاج المدرسة الأساسية إلى تحقيقه يرمي إلى أن يحمل المتعلم الصفات التالية:

- "أن يكون ملما بالقواعد الأساسية في علوم اللغة و قادرا على استعمالها كما يجب ان يكون مطلعا على قدر كافي من الثقافة الأدبية وأهم التيارات الأدبية العالمية و متمكنا من أساسيات النقد و تذوق جمال الأثار الأدبية.
- أن يكون منهجيا في ممارسة العلم و العمل و منطقيا في تفكيره قادرا على المناقشة و الاقناع .
- أن يكون قادرا على التعبير الكتابي في مختلف أشكال التعبير وأن يكون مسلحا بالأدوات الأساسية لمتابعة الدراسات العليا .
- أن يكون صاحب شخصية قوية يعتز بدينه و لغته ووطنه و أمته"

(منهاج اللغة و الأدب العربي،12:1993).

أما مضامين المنهاج المتعلق بالمرحلة الثانوية فكانت كلها تقريبا متضمنة لنفس المحاور المرتبطة في شق كبير منها بالقرآن الكريم و الحديث الشريف بالدرجة الأولى ثم تليها نصوص الشعر و الغزل و الرثاء لكبار الأدباء الكلاسيكيين.

حيث أن غايات تدريس اللغة العربية كما هو منصوص في المواثيق الرسمية

(المنهاج مثلا) تتمثل في تعليم التلاميذ التعبير و الكتابة من خلال نموذج القرآن الكريم و الحديث الشريف و كذلك من خلال نماذج بعض الأدباء والشعراء المشهورين في الساحة الأدبية العربية، و هذا ما يمكن إرجاعه إلى ايديولوجية النخب المعربة التي كانت مهيمنة ثقافيا و سياسيا على النظام التربوي أنذاك، فقد حاولت بذلك نقل هذا الإرث اللغوي المرتبط بالحضارة الإسلامية و إعادة إنتاجه في المجتمع و المحافظة عليه، فهذه الطبقات اللغوية تسعى إلى ترسيخ معيار لغوي محدد "**و هو إيديولوجية التوحيد اللغوي على المستوى الوطني من أجل الإمتثال لانتاجات لغوية تبرر من خلالها اعتبارات ذات الطابع الثقافي، فقد كان لهؤلاء الأثر البين في ميدان التعليم، فلقد ساهموا بصفويتهم في فرض معيار زادته الإعتبارات الإجتماعية والأخلاقية و حتى الجمالية حمولة، وقد اعتمدوا في صنيعهم على الرأسمال الرمزي الذي تحظى به العربية في الوعي الجماعي للناطقين الجزائريين** "

(خولة طالب الابراهيمي،122:2007).

الأمر الذي جعلها تتعرض للنقد و الضغط من طرف التوجهات المنافية لقرار التعريب الكلي للمدرسة الجزائرية أين وصفت بالسياسة التعليمية الفاشلة والسلبية و بالتالي منهاج تعليمي غير قادر على الوصول بالمتعلم إلى الملمح المطلوب، مما جعل هذه الأخيرة تشهد إصلاحات جديدة لم تغير من المكانة الرسمية للغة العربية لكنها صاغتها في مناهج تربوية تحاول من خلالها

تجديد المعارف و طرق تعليمها وربطها بالتحولات الإجتماعية و الإقتصادية التي أصبح يشهدها المجتمع الجزائري.

فقد تأثرت المناهج التعليمية في إطار الإصلاح الأخير بالفلسفة البنائية التي تجعل عملية التعليم و التعلم مبنية على طرائق جديدة تمكن المتعلم من بناء تعلماته و التفاعل معها و اكتشافها بنفسه، وبذلك قد تعدى مفهوم المنهاج الحالي مهمة تزويد المتعلم بمجموعة المعارف و الخبرات ليصبح المسلك أو الطريقة التي تعلمه كيفية بناء المعرفة و كيف يصبح قادرا على مواجهة المشكلات التعلمية و من ثمة الاجتماعية التي تواجهه، فالهدف من تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية يتمحور أساسا حول:

- "ترسيخ حب الإطلاع في نفسية المتعلمين و تعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية.
- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على النقد، التحليل، التفسير، المقارنة، التعليل، التجديد و الإبداع، إضافة إلى تمكينهم من توظيف التقنيات التالية: منهجية معالجة المشكلات، منهجية البحث، فنيات الحوار و آدابه، تقنيات التلخيص و التدوين" (منهاج **السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية و آدبها** ،2:2006).

و لكن رغم الأهمية المعطاة للغة العربية إلا أنها تواجه صعوبات في اكتسابها و ترسيخها، و مشكلات اجتماعية حالت دون استعمالها كلغة تواصل

وخطاب في العملية التعليمية التعلمية بالشكل المطلوب، فالواقع اللغوي اليوم ينم عن وجود فجوة كبيرة بين ما ينص عليه الخطاب التربوي و ما هو ممارس إذ أن الأمور تسير بواقع اللغة في الإتجاه المعاكس لما ينبغي أن يكون وهنا يجب الرجوع إلى طبيعة المناهج في حد ذاتها.

من خلال تحليلنا لمنهاج السنة الثالثة الثانوي و من خلال نتائج المقابلات مع أساتذة المادة تبين أن طبيعة المناهج في اللغة العربية في المرحلة الثانوية لا زالت حبيسة المعيارية اللغوية المرتبطة بالحضارة الإسلامية و فكرة تمجيد النموذج الكلاسيكي لها، فكل الموضوعات التي تتضمنها كتب اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية تعالج مراحل تطور هذه اللغة عبر العصور من عصر الضعف إلى عصر الأدب الحديث و المعاصر سواء في الشعب العلمية أو الأدبية، فيتضمن منهاج السنة الثالثة ثانوي على سبيل المثال: الشعر في عهد المماليك، احتلال البلاد العربية و أثرها في الشعر، الالتزام في الشعر العربي الحديث، الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين، من وحي المنفى، آلام الاغتراب، الإنسان الكبير. أما عن المؤلفين فنجد: محمد صالح باوية، أبو تمام، محمود درويش، نزار قباني، أحمد شوقي، إيليا أبو ماضي والكثير من الشعراء و الأدباء الكلاسيكيين و المعاصرين، إضافة إلى دروس تفصيلية تخص قواعد اللغة العربية من نحو و صرف و بلاغة التي تصب كلها في هدف واحد وهو سلامة اللغة لدى التلميذ بمحاكاة النموذج الكلاسيكي .

فإنه و رغم ايجابية هذا المنهاج على المستوى الأدبي حيث أنه يحافظ على اللغة العربية و خصائصها و قواعدها السليمة إلا أن هذا لم يمنع المتعلمين من النفور من تعلمها إن صح التعبير، وهذا لا شيء إلا لأنها لا زالت تعتمد في محتوياتها على النمط التقليدي الذي يتضمن التأويل و الشرح و الذي تتناسب خصائصه مع فترة زمنية من فترات تطور الأمة العربية ولا يساير العصر الحالي.

من ثمة فإن التصاق فكرة التمجيد بماضي اللغة العربية جعلها تخضع لفكرة المحافظة على كل ما هو عتيق و مرتبط بالتراث الأدبي الكلاسيكي باعتباره النموذج الذي يجب أن يحتذى به في التشكيل اللغوي للناشئة و هذا التصور الذي تتبناه ايديولوجيات النخب المثقفة ذات التكوين العربي التقليدي كما ذكرنا سالفا "**و يزداد هذا التصور مشروعية لاقتران هذه اللغة بمفهوم اللغة الوطنية و اللغة الرسمية المتبناة من قبل الدولة**"**(خولة طالب الإبراهيمي،128:2007)**.

ومن هنا يمكن القول أن المناهج في اللغة العربية تتميز بالجمود في مقرراتها حيث أنها تقتصر على معالجة الأدب العربي القومي الذي يركز في أغلب الأحيان على الماضي التليد لهاته اللغة أكثر مما يربطها بالحاضر، فجلها مترجمة في مقررات دراسية تشتمل على نصوص أدبية لا تمت بأي صلة للواقع الاجتماعي، بل تفصل بين المتعلم و حياته الإجتماعية فصلا واضحا

إذ لا يظهر أثرها في ممارساته اليومية خصوصا في ظل الرمزية التي اكتسبتها اللغة الفرنسية و الإنتشار الواسع للنمط الدارج كنمط شعبي تواصلي.

إذن ومن خلال ما تطرقنا له نجد أن ايديولوجية المشروع التعريبي و بمحاولتها تشكيل نموذج هوياتي مرتبط بالقومية العربية الإسلامية لم تنجح إلا في حصر اللغة العربية في مجالات محددة دينية و ثقافية فبتبنيها لمعيار الرمزية الكلاسيكية المتعالية للأدب و الأدباء في صياغة المناهج التربوية أصبحت تدعم فكرة أن اللغة العربية هي لغة الأدب و الشعر و غير قادرة على مواكبة التحولات الإجتماعية و التكنولوجية، الأمر الذي أضعف من شأنها و جعلها مهمشة عن التطورات التي يعيشها المجتمع، " **فهناك ضعف ملحوظ في توفير شروط تثقيف عصرية بلغة عربية لم تعرف الحداثة العربية بعد و لم تتأثر بها** "**(عمار بلحسن،1999:476)**.

2.1.1 منهاج اللغة الفرنسية:

لقد شهدت اللغة الفرنسية في الجزائر تحولات عميقة في مكانتها فقد كانت في الفترة الاستعمارية لغة مرفوضة و منبوذة من طرف الشعب الجزائري لتصبح بعد الاستقلال بمثابة الإرث الثقافي الثقيل الذي احتضنته فئات مثقفة لتدعم كيان هذه اللغة و تلح على الإبقاء عليها كلغة علمية قادرة على التعامل مع التقنية و العلوم العصرية التي يحتاجها المجتمع الجزائري لتطوير نفسه، ومن ثمة قد حافظت بذلك اللغة الفرنسية على أولويتها و مكانتها فترة طويلة

بعد الاستقلال إذ كانت لغة التدريس و لغة جل المعاملات الإقتصادية والإدارية.

أما على المستوى التعليمي و هو ما يهمنا في هذا السياق فقد كانت أهداف تدريس اللغة الفرنسية خاضعة للتوجهات العامة للنظام التربوي و السياسي فبتجديد الخطاب التربوي سنة 1976 و اتخاذه الوجهة التعريبية تم إعادة ترتيب مكانة اللغات أين أصبحت اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى تدرس إبتداءا من السنة الرابعة ابتدائي، وكان الهدف من تدريسها حسب المناهج التربوية يتمحور حول التفتح على الثقافة في أوسع مبادئها العالمية.

لكن هذا التقهقر الذي أصابها بعد التغيير لمكانتها في المدرسة الأساسية والذي أتى بعد 14 سنة من تاريخ الاستقلال أي بعد تغلغلها في المحيط التربوي و السوسيوثقافي للمجتمع لم يمنعها من المحافظة على مكانتها في التعليم العالي كلغة تدريس في الشعب العلمية و الإبقاء على رمزيتها الإجتماعية و قوتها في مراكز القوة للدولة و المجتمع نتيجة هيمنة متبنيها على عرش السلطة من جهة و حيويتها في المجالات السوسيوثقافية و الإجتماعية من جهة أخرى.

أما في ظل الإصلاح الجديد و بضغط التوجه الفرانكفوني و محاولته إعادة الرفع من شأنها على المستوى التربوي نلاحظ أن اللغة الفرنسية أعادت بناء نفسها و ظهرت بصيغة قوية على الساحة التربوية إذ أنها أصبحت لغة الرموز العلمية لجميع المواد العلمية كما أصبحت تدرس إبتداءا من السنة

الثانية إبتدائي و قد تبنت مناهج تعليمية جديدة تحاول من خلالها تبيان ضرورتها لتطوير المجتمع من الناحية العلمية و الحضارية رغم تراجع مكانتها العالمية و الإقرار العالمي بضرورة اللغة الإنجليزية لذلك، فما الهدف الكامن لهذا التحول وهل تدرس اللغة الفرنسية في علاقتها بالطابع الحضاري؟

هذا التوجه تحديدا برز بشكل جلي في مناهج تدريس اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية الجزائرية، إذ عبر عنه منهاج السنة الثالثة ثانوي "**بالإلمام بالثقافات الفرانكفونية لفهم الأبعاد العالمية التي تحملها كل ثقافة والإنفتاح على العالم و تثبيت قيم التسامح و السلام**"(**منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي،2006**) .

وقد يكون هذا الطرح ايجابيا إذا كان هدفه مبنيا على فهم الثقافات الأخرى فهما معمقا و اكتساب نسق لغوي يسمح بالتواصل مع الآخر و التعرف على ثقافته، وفي هذا الشأن يرى الإتجاه المعرب أن هذا الطرح يكون سلبيا إذا ارتبط بمفهوم الاستلاب الثقافي و الهوياتي و هذا ما عبر الكاتب عبد القادر فضيل ب " **تغيير وجهة المدرسة و جعلها تسير في اتجاه الفرنسة** "

(**عبد القادر فضيل** :255،2013) خصوصا وأن الأمر متعلق بمتعلمين في مراحل عمرية بين 6 سنوات و 18 سنة حيث يكون ذلك أشد تأثيرا بطريقة شعورية أو لا شعورية مما يجعل المتعلم أكثر خضوعا لخطابها فالمعرفة المعمقة للآخر يمكن أن تؤدي إلى الاستلاب الثقافي خصوصا في ظل المكانة الرمزية المتعالية التي تكتسبها اللغة الفرنسية في وعي الجزائريين إذ أنها تمثل لديهم

النسق الحداثي المميز، فمن الملاحظ أن التواصل بها هو أمر ملموس لدى بعض الفئات الإجتماعية فضلا عن الإنتشار الواسع لها على أكثر من مستوى إذ تعتبر اللغة العلمية و الإعلامية و التكنولوجية الأولى في المجتمع الجزائري.

في هذا الإطار ومن خلال استنطاق الميدان لاحظنا أن مناهج اللغة الفرنسية ارتبطت بشكل كبير بحمولة ايديولوجية تراهن على تطويرها القسري في المنظومة التربوية، فتدريس اللغة الفرنسية يهدف من خلال مناهجه في المرحلة الثانوية إلى تجهيز المتعلم بأداة لغوية قوية تسمح له بزيادة التواصلات الممكنة مع العالم الفرانكفوني، لأن اكتساب لغة أجنبية لا يمكن أن يحقق الفعالية إذا ما ميز بين الجانب النفعي و الثقافي، فالتحكم في اللغة هو ميزة للنجاح المهني في عالم العمل الذي يتطلب معرفة أكثر باللغات الأجنبية.

فقد ركزت مناهج اللغة الفرنسية أهدافها على تطوير التفكير النقدي لدى المتعلم بجعله فاعلا في العملية التعليمية التعلمية بشكل يسمح له بمواصلة التعلم بشكل طبيعي بعد تركه للمدرسة، و هذا ما جعل مقرراتها تتميز بنوع من الحيوية و الإيجابية محاولة بذلك الاستجابة لبنود القانون التوجيهي الذي يؤطرها و الذي يسعى إلى **"تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية"**

(القانون التوجيهي،9:2008)

فتتميز الموضوعات و الدروس المتناولة في منهاج السنة الثالثة الثانوية بالتنوع و التركيز على تطوير الكفاءات اللغوية الكتابية و الشفوية لدى المتعلم، لكن هاته الإندفاعية في الطرح لم تخرج عن فكرة المحافظة على النمط المفرنس وإعادة إنتاجه من خلال النظام التربوي مما جعل الكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من النصوص الأدبية و التاريخية التي تمثل فكر النخب المفرنسة بامتياز، فقد ارتكزت النصوص الأدبية الفرنسية في السنة الثالثة الثانوي على سبيل المثال في شق كبير منها على نصوص الكاتب الجزائري الذي يحسب على الاتجاه الفرانكفوني "محفوظ قداش" إذ بلغ عدد نصوصه المعتمد عليها في كتاب التلميذ أكثر من 9 نصوص وهي عبارة عن مقتطفات من كتابيه:

la conquête coloniale et la résistance dans Algérie.

histoire du nationalisme algérien.

ضف إلى ذلك نصوص لبعض المثقفين الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية مثل "رضا مالك، محمد يوسفي، كاتب ياسين" وهذا ما يعادل حوالي 60٪ من مجموع النصوص المعطاة، فيما تمحور الشق الآخر و هو الجزء الأصغر على نصوص لكتاب و أدباء فرنسيين.

على هذا الأساس فإن الخطاب التربوي يحاول من خلال مناهج اللغة الفرنسية التعريف بالنخب الجزائرية المفرنسة و نمط تفكيرها و علاقتها باللغة الفرنسية، إذ أن ما تبنته المناهج لا يعكس مبدأ عالمية اللغة و إستعمالها

كأسلوب للتعرف على الثقافات الأخرى، فمن الملاحظ أن خصائص البرامج التعليمية للسنة الثالثة ثانوي في اللغة الفرنسية لا تقتصر على اكساب المتعلم نمط لغوي معين مع إفراغه من محتواه الثقافي فهي تتضمن تلك العلاقة بين المعرفي و الايديولوجي محاولة بذلك ترسيخ الملكة اللغوية الفرنسية والتفكير النقدي من جهة و تعمل من جهة أخرى على طرح نموذج الفرانكفوني ومن ثم ربط المتعلم بالواقع الثقافي للمجتمع الجزائري الذي ينبني أساسا على الازدواجية اللغوية في أغلب المجالات مع الحضور القوي للغة الفرنسية، و من هنا تظهر علاقة التأثر و الـتأثير بين المسألة اللغوية والخطاب التربوي إذ يبدو أن مناهج تدريس اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية تتأرجح بين صفتها كلغة أجنبية و بين اعتبارها لغة ثانية يدعمها الواقع الاجتماعي في نفس الوقت .

إذن و بالنظر إلى ما تطرقنا له حول المناهج و علاقتها بالتشكيل اللغوي يكون التخطيط اللغوي و الممارسات التعليمية في المدرسة الجزائرية مرتبط بشكل كبير بالايديولوجيات التي تحاول نمذجة المدرسة الجزائرية وفق خياراتها اللغوية، فيتحجج الفريق المفرنس بالضرورة الحضارية للغة الفرنسية وعلاقتها الواسعة مع المحيط الاجتماعي كمبدأ يفرضه الواقع، فيما يركز الفريق المعرب على ضرورة تبني النمط العربي و تطويره و إقصاء أي توجه آخر باعتباره وعاءا ثقافيا يحمل في طياته سياسات تغريبية، لتبقى بذلك المناهج اللغوية و مكانة اللغات رهينة الانشطار الذي طال أمده بين المفرنسين والمعربين.

2.1- لغة التدريس و التحصيل اللغوي:

بعد استعراضنا لأهم العناصر الايديولوجية المرتبطة بالمكون اللغوي داخل النظام التربوي، نرجع الآن إلى مناقشة الممارسات التعليمية بالتطرق إلى الجانب البيداغوجي لتعليم اللغات في المدرسة الجزائرية، إذ يعتبر الفعل البيداغوجي ذلك الطريق الذي يسعى إلى إنجاح عملية التعلم و جعل المتعلم يتقدم بأفكاره و قدراته .

إن فعل ترسيخ اللغة سواء كبعد لغوي أو هوياتي لا يقتصر على صياغة المناهج التربوية و تفعيلها فقط، فلغة التدريس هي الأخرى من المكونات الأساسية للعملية التعلمية و التي تلعب دورا مهما في التكوين اللغوي للمتعلم، إذ أن لغة التواصل بين الأستاذ و التلميذ لها أثرها على عملية التحصيل لدى هذا الأخير فهي تساهم بشكل كبير في إنعاش المخزون اللغوي و تطويره من المستوى اللهجي إلى المستوى الفصيح الذي يسمح بفهم و تفسير المعارف و بناء التفكير النقدي الفعّال، و مما لا شك فيه أنه في الحالة الجزائرية تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المنوطة بمهمة التكوين اللغوي للمتعلمين خصوصا في ظل الواقع السوسيولساني المحيط بهذه المؤسسة، إذ أنه لا يمكن منع تأثير النمط اللغوي الممارس خارج القسم الدراسي والذي يحمل مجموعة من الامتزاجات و التداخلات بين اللهجات و اللغات المغايرة للنمط اللغوي المراد اكسابه للمتعلم الأمر الذي يشكل تحديا صعبا أمام المدرسة الجزائرية في القيام بدورها.

فالواقع الحالي للمدرسة الجزائرية و من خلال ملاحظتنا لصلب الميدان المدرسي يكشف في الحقيقة على أن هناك نوع من الخلل الوظيفي و المنهجي على عدة مستويات في مسألة لغة التدريس المعتمدة سواء كانت اللغة العربية أو اللغة الفرنسية، إذ إن التداخل و المزج بين الدارج و الفصيح من جهة والخلط بين الفرنسية و العربية و الدارجة من جهة أخرى أصبح يميز الأسلوب اللغوي المعتمد في التدريس، و هذا ما تبين أيضا من خلال المقابلات التي تم إجراؤها إذ أكد أغلب المبحوثين على استعمال الدارجة أثناء الشرح في حالة عسر فهم المتعلمين للمعارف المعطاة خصوصا في المواد العلمية حسب رأي أغلب الأساتذة المبحوثين، إذ يعتبرون أن الهدف الأساسي في ظل المقاربة بالكفاءات هو الوصول بالمتعلم إلى فهم الأفكار المطروحة و استيعاب المعطيات و توظيفها و ليس الإكتساب اللغوي، لتعطى بذلك المعلومة وفقا لمزيج لغوي بين العربية الفصحى و الفرنسية مع استعمال العامية في بعض الأحيان خصوصا و أن الرموز في المواد العلمية هي رموز باللغة الفرنسية، و ذلك دون الأخذ بعين الاعتبار ضرورة استعمال اللغة العربية بشكل كلي كلغة تدريس لبلوغ الهدف، ليبقى استعمالها بشكل جزئي يتم التخلي عنه مباشرة عند صعوبة استيعاب المعلومة مركزين بذلك على أن التكوين اللغوي يبقى من مهام أستاذ اللغة العربية و في حصة اللغة العربية، و في هذه الفكرة تحديدا أشار أحد المبحوثين من أساتذة اللغة العربية" **لي نبنيه أنا في اللغة يهدمه أستاذ الحصة لي بعدي كي ما يستعملش الفصحى بشكل كلي"(أستاذ لغة عربية، 30سنة خبرة مهنية).**

فانقسام التوجهات في تبني لغة التدريس بين اللغة العربية الفصحى لأساتذة اللغة العربية و المزج اللغوي لأساتذة المواد العلمية يرتبط بطبيعة تكوينهم الناتجة عن سياسة تعريب التعليم العالي التي كانت خاضعة لعدة اعتبارات ايديولوجية و سياسية محضة و التي تم من خلالها تعريب الشعب الأدبية وشعب العلوم الإنسانية دون الشعب العلمية التي حافظت على اللغة الفرنسية كلغة تكوين، و على هذا الأساس كانت إجابات المبحوثين تتوافق مع طبيعة تكوينهم الجامعي و تنطبق على ممارساتهم اللغوية داخل القسم فكل الذين تخرجوا من الشعب العلمية و تكونوا باللغة الفرنسية وجدوا أنفسهم أمام واقع تربوي يفرض عليهم ممارسة العربية الفصحى، و أمام هذا الشرخ و التناقض بين لغة التكوين و لغة التدريس جعلهم يستخدمون المزج اللغوي بين اللغات متجاوزين بذلك كلتا اللغتين.

وهنا تكمن بؤرة الأزمة البيداغوجية التي سببها غموض فلسفة التعريب الذي اقتصر على مراحل تعليمية دون الأخرى و التصاق الاعتبارات الايديولوجية بالمسألة اللغوية، عند محاولة توظيفها لهاته التناقضات بين لغة فرنسية تفرضها جماعات ضغط معينة و عربية تسعى إلى اكتساب مشروعيتها من المجتمع .

وهذا ما انعكس على المستوى الفكري و اللغوي للمتعلمين، فحسب ما لاحظناه ميدانيا يميل المتعلم هو الآخر إلى استخدام أسلوب العامية في حالة عسر التعبير عن فكرة معينة و استعمال بعض الكلمات و الروابط المستقاة

من النمط الدارج تارة و النموذج الفرنسي تارة أخرى و التي تتخلل الإجابات الشفوية مثل: (كما نقولو، نديروها هنا، نورمالمو ما جيش هكا، راه غالط، ما فهمتش ، أستاذة عاودي، ...)، و بعض الروابط و الكلمات الفرنسية مثل: (jamais, déjà, malgré , parce que, surtout, voila) وهذا ما يعبر عن النقص الذي أصاب عملية الاكتساب اللغوي عبر المراحل التعليمية، إذ أصبح النموذج السوسيولساني اليومي للمتعلم المتميز بالخلط والمزج اللغوي دخيل على الممارسات اللغوية التعليمية داخل القسم الدراسي و يمثل أسلوب تعويضي للضعف اللغوي و صعوبة التعبير على المستوى الشفوي.

و لقد ركزنا هنا بشكل كبير على اللغة العربية باعتبارها لغة وطنية و رسمية ذات كفاءة عرضية جعل منها الخطاب التربوي لغة تدريس جميع المواد الأخرى.

أما بالنسبة للغة الفرنسية فهي الأخرى تتخللها مجموعة من الصيغ والشروحات باللغة العربية الفصحى أو الدارجة أثناء الممارسة التعليمية إذ يستعين أغلب المبحوثين في عينة الدراسة بالاقتراض اللغوي من اللغة العربية لشرح وضعية أو ترجمة فكرة أو نص قصير قصد بلوغ درجة الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين. و قد أرجع المبحوثين هذا الفعل إلى عدم بلوغ المتعلم الكفاءة اللغوية المطلوبة في السنوات السابقة، و يعبر عن ذلك أحد المبحوثين: **" كي ما يفهمش التلميذ المطلوب منه مثلا نشرحو له بالعربية باه**

على الأقل يفهم السؤال " (أستاذ لغة فرنسية،خبرة مهنية 6 سنوات). فالممارسات التعليمية اللغوية داخل القسم الدراسي تعكس التدهور المستمر لمستوى التلميذ اللغوي في اللغتين العربية و الفرنسية على حد سواء و الذي أصبح غير قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة و بشكل متواصل دون استعمال المزج و الإقتراض بين اللغات و اللهجات.

إذن هاته التناقضات الخطيرة التي أضحت تميز لغة التدريس في المدرسة الجزائرية و التي لا يمكنها أن تنصاغ إلا في دائرة الضعف اللغوي عند التلميذ و درجة تأثير لغة التواصل اليومي على البنى الفكرية و العقلية له أكثر منه لغات التعليم ومن ثمة على العملية التربوية ككل هي تعبير مباشر عن آثار تلك التداخلات بين الفكري و السياسي التي طالت المنظومة التربوية.

إذ أن المناهج التربوية و الطرق التدريسية لم تستطيع إحتواء الثنائية اللغوية المميزة للممارسات التواصلية للفاعلين التربويين، حيث أن ظاهرة الاختلاف اللغوي وعدم تبني لغة موحدة أثناء العملية التعليمية ما هي إلا دليل على مدى تأثير الصراع اللغوي المستمر على المدرسة في حد ذاتها باعتبارها مؤسسة لا تنفك عن المعطيات الايديولوجية للدولة و المجتمع سواء في تناقضاتها أو توافقاتها، فرغم الجهود المبذولة في سبيل تعريب المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال و جعل اللغة العربية لغة للتدريس قانونا و ممارسة و صرامة ذلك إلا أنها لا يمكن أن توصف اليوم إلا كما عبر عنها أحمد معتصم **"بالمولود الميت الذي طال عمره كثيرا"(طيبي غماري،115:2016)**

مادام التعريب متموقعا في إطاره الايديولوجي و لم يشمل كل المجالات والقطاعات و مادامت مقاومته متواصلة من طرف الدوائر اللغوية الأخرى واحتكارها المجالات المؤسساتية و التواصلية بل و إقصاء العربية و تهميشها لا يمكنها أن تبلغ الأهداف المرجوة حتى وإن كانت دساتير الدولة تخولها كلغة تدريس.

أما عن طرق التدريس و التي تلعب هي الأخرى دورا محوريا في تحقيق الكفاءات اللغوية المرجوة لدى التلميذ، نجد أن مسار المدرسة الجزائرية شهد مقاربات تدريسية عديدة تتماشى و اصلاحات المناهج و التحولات التي يشهدها النظام التربوي في كل مرة .

فنجد أن طرق تدريس اللغات بعد الإستقلال افتقرت إلى التخطيط البيداغوجي فقد كانت تتسم بالعشوائية و اللاوضوح إذ اعتمدت على مناهج و طرق كلاسيكية ألزمت كل معلم باستعمال منهج معين حسب مكتسباته اللغوية و درجة تعلمه، لتتحول بعد ذلك إلى ما عرف ببيداغوجيا المضامين أو المحتويات و التي ارتكزت على مجموعة من المواد لتحقيق الأهداف المرسومة سواء بالنسبة للغة العربية أو الفرنسية و كانت مأخوذة من النموذج الفرنسي لتدريس اللغة الفرنسية للجزائريين، وظلت هذه الطريقة مطبقة إلى غاية السنة الدراسية 1980/ 1981 سنة التطبيق الفعلي للمدرسة الأساسية.

تماشيا مع هذا التغير الجذري للمناهج طُبِقَت بيداغوجية المقاربة بالأهداف و قد اعتمدت العملية التعليمية على النموذج العمودي الذي يجعل المعلم كمحور لها، فيوظف رصيده المعرفي و مكتسباته في تلقينه و تبليغه للمعارف فيما يكمن دور المتعلم في التلقي و الحفظ و الاستظهار، و مما يُعاب على هذه الطريقة " **افتقارها للأهداف التربوية و ما يمكن أن تلعبه من أدوار في ترقية العملية التعليمية، فقد جعلت من قدرة المتعلم على الحفظ و الاستظهار هدفا في حد ذاته، والهدف المغيب في هذه الطريقة هو الاجراء التربوي والملمح النهائي العام "(عبد الله بوقصة،4:2014)** كما وُصِفَت هذه الطريقة بعدم الفعالية و عدم مواكبتها للتحولات الاقتصادية و الاجتماعية الحاصلة، لتُصَاغ بعد ذلك طرق تدريس مغايرة في ظل المشروع الاصلاحي التربوي الأخير الذي ركز على الجانب اللغوي و أهميته بشكل كبير معتبرا اللغة " **بناء فكري و نظام معرفي و مضمون ثقافي غايته البناء والتغيير، فهي وسيلة و غاية " (عبد القادر فضيل،276:2013).**

في إطار تطوير اللغات في المدرسة و محاولة إرساء دعائمها في الحياة الإجتماعية للأفراد تم اقتراح نماذج و ممارسات بيداغوجية تسمح بتحقيق التعلم الفعال و كفيلة بدفع المتعلم إلى تعلمها و استخدامها بالشكل المطلوب، إذ استبدل نمط التدريس بالأهداف ببيداغوجية التدريس بالكفاءات و التي تهدف أساسا إلى ربط المسار التعلمي للمتعلم بالنشاطات اليومية لحياته، وهي طريقة مستوحاة من النظرية البنائية هاته الأخيرة التي ترتكز في مبادئها على أن المتعلم يتأثر بمحيطه و يؤثر فيه، و هذا ما تم إسقاطة

على طريقة التدريس في المدرسة الجزائرية أين تسمح المقاربة بالكفاءات للمتعلم ببناء معارفه بنفسه، حيث أن الفعل التربوي يوجه هذا الأخير من خلال الأنشطة التعليمية نحو وضعيات تعلمية تفاعلية تثير البحث و التساؤل وطرح المشكلات و تنمية التفكير النقدي لديه وكذا تفعيل مكتسباته القبلية في حل المشكلات المطروحة، وذلك لتنمية كفاءاته و جعلها قابلة للاستعمال في حياته اليومية. وهذا ما يحيلنا إلى طرح التساؤل التالي: ما واقع تدريس اللغات في المدرسة الجزائرية في ظل مبدأ المقاربة بالكفاءات ؟

حسب ما لاحظناه ميدانيا و حسب ما أسفرت عنه نتائج المقابلات فإن بيداغوجية التدريس بالكفاءات لازالت بعيدة عن التطبيق الفعلي و الكلي سواء في مادة اللغة العربية أو مادة اللغة الفرنسية، حيث اتفق أغلب المبحوثين على أن البيداغوجية التدريسية مطبقة بشكل جزئي إذ أن عملية تحضير الدروس و نموذج المذكرة ينطبق مع ما تفرضه هذه المقاربة فقط، إلا أن الممارسة الفعلية لحيثياتها أثناء تقديم الدرس تتحدد في أغلب الأحيان بمنهجية الأستاذ الخاصة و درجة استيعاب المتعلمين خصوصا في ظل عدم توفر المناخ الدراسي الملائم لتطبيق المقاربة بالكفاءات، فلازال الأستاذ هو محور العملية التعلمية التعليمية و سلوكه في تنفيذ الدرس اللغوي لا يتوافق مع استراتيجية المقاربة بالكفاءات، وقد ركز المبحوثين على مجموعة من الأسباب التي أدت لذلك ككثافة البرامج و قلة الوسائل التعليمية واكتضاض الأقسام و عدم ملائمة البرامج لمبادئ هذه المقاربة التي تركز على ربط البرنامج بواقع المتعلم و طبيعة التدريس بالممارسات الاجتماعية،

فقد عبرت إحدى المقابلات عن ذلك ب:" نحن بعيدون عن المقاربة بالكفاءات، كيف يمكن تطبيق هذه المقاربة في ظل الاكتضاض الذي تشهده الأقسام التعليمية فضلا عن انعدام الوسائل التعليمية التدعيمية لعملية التعلم" (أستاذ لغة عربية،8سنوات خبرة) و في مقابلة أخرى أشادت إحدى المبحوثات بأن "الضعف اللغوي الذي يأتي به المتعلم من المراحل السابقة لا يسمح بتطبيق المقاربة بالكفاءات، فالأستاذ في أغلب الحالات يجد نفسه مضطرا لإعادة التذكير بالدروس التي من المفروض أنها تكون عبارة عن مكتسبات قبلية لدى التلميذ" (أستاذة لغة عربية،4 سنوات خبرة مهنية).

هذا ما يوحي بأن سلوكات الأستاذ و المتعلم على حد سواء لا تستجيب لنمط المقاربة بالكفاءات، فالأستاذ من جهته لازال يتبنى الطرائق التقليدية في التدريس المبنية على تلقين المعارف الأدبية و اللغوية وفقا للخبرة المكتسبة في الميدان دون الإعتماد على المنهجيات الجديدة التي تمليها الوثائق الوزارية في ظل نقص تكوين و تأطير المُكَونين و غياب التكوين الذاتي لدى الكثير منهم، في حين أن مقتضيات الخطاب التربوي تؤكد على ضرورة توحيد طرق التدريس و تفعيلها دون تهيئة الأرضية البيداغوجية و دون استحداث الشروط المادية لإنجاح ذلك على المستوى الواقعي. فالشرخ الكبير بين القرارات المطروحة و البيداغوجيات الفعلية جعل النظام التربوي يقع في أساليب تخطيطية غير واضحة جعلت منه يلقى صعوبة في تحقيق أهدافه المرسومة، فعلى حد تعبير علي بن محمد لازالت اللغات تدرس بطرق

وأساليب عقيمة لا تؤدي إلى نتيجة منشودة و تعبر عن واقع تربوي متدني فالضعف يطغى على الشكل و المضمون. (علي بن محمد،44:2001).

وفي سؤالنا : هل استطاعت المقاربة بالكفاءات الوصول بالمتعلم إلى اكتساب الكفاءة اللغوية المطلوبة؟ و بما أن هذه المنهجية تمحورت حول الاهتمام باللغات و ربطها بالواقع الاجتماعي للمتعلم من خلال تحقيق الكفاءات اللغوية التي تسمح له بالتحكم في اللغة العربية كأداة للإنتاج الفكري و التحكم في اللغات الأجنبية كوسائل للمبادلات مع الثقافات الأخرى. فهل استطاعت امتصاص الإخفاق اللغوي المرتبط بنظام المدرسة الأساسية كما يرى البعض؟ في هذا الصدد اتفق أغلب المبحوثين سواء المختصين في اللغة العربية أو في اللغة الفرنسية أن هذه المقاربة لم ترقى بالمتعلم إلى المستوى اللغوي المطلوب إذ أن هذا الأخير يتراوح بين المتوسط في بعض الأحيان و الضعيف في أغلب الأحيان، و هذا لا يرتبط بالطريقة في حد ذاتها بقدر ما يرتبط بكيفيات تطبيقها كممارسة تعليمية إذ أنها في مجملها عبارة عن محاولات لتجسيد هذه المنهجية كل حسب طريقته الخاصة و درجة استيعابه لها ووفق امكانياته الفكرية و مكتسباته في ظل غياب شروط ووسائل تحقيقها. فالذهنيات التعليمية لازالت ملتصقة بنموذج الأهداف وقد عبر فيليب بيرنو عن ذلك ب: " إنها المقاربة بالكفاءات على الطريقة الجزائرية، أننا لا نولي أي عناية بالكفاءات حتى لو كنا نظن ذلك بل الأحرى أننا نستهدف تطوير القدرات الفكرية دون الإهتمام بمرجعية الممارسات الاجتماعية و الوضعيات المختلفة فالمعارف تكون ذات أهمية إلا

إذا كانت قابلة للتجنيد في المكان و الوقت المناسب و أن الكفاءة لا تتحقق إلا بالفعل و الممارسة ولا تحصل قبله مهما كانت المعرفة وفيرة. لابد من إعادة النظر في المؤهلات و استبدال الذهنيات التي تعتقد أن المقاربة بالكفاءات عصا سحرية بمجرد أن نأمر تُحَل كل مشاكل التربية و التعليم . أنظر(فيليب بيرنو،4:2003).

هذا ما يشير إلى أن تبني المقاربة بالكفاءات كفعل بيداغوجي لم تنطلق من التخطيط الصحيح و المعقلن لها فتبدو المفارقة واسعة بين منطق الخطاب ومنطق الواقع، فتبني نماذج ديداكتيكية جديدة و السعي نحو تحقيق مردودية تعليمية فعالة لم يتحقق بشكل إجرائي بل بالعكس أنتج ضعف في المردودية وبروز العديد من الظواهر السلبية.

2- المردود اللغوي للمدرسة الجزائرية :

في إطار التحليلات السابقة التي قمنا بها ونظرا للتناقضات و الاختلافات المحيطة بالتكوين اللغوي في المدرسة الجزائرية لا يمكن أن يوصف المستوى اللغوي لخريجها إلا بالضعيف في اللغتين سواء العربية أو الفرنسية حسب ما أسفرت نتائج جميع المقابلات مع المبحوثين، إذ أنه في أحسن الحالات يتراوح بين المتوسط و الضعيف، فخريج المدرسة الجزائرية اليوم لا يحسن تحرير فقرة و التعبير عن فكرة بشكل متواصل و بلغة صحيحة في كلتا اللغتين و هذا ما أثبتته نتائج الاختبار التحصيلي الذي طبقناه على عينه من المتعلمين خريجي المدرسة الجزائرية و الناجحين في شهادة البكالوريا باعتبارهم نموذج مصغر

يعكس الواقع اللغوي للمنظومة التربوية، خصوصا و أن مسألة الضعف اللغوي أصبحت تطرح عند الخاص و العام و في مختلف المنابر العلمية والثقافية و الإعلامية، إذ أن المتمعن في واقع اللغات في العملية التعليمية التعليمية يلاحظ ذلك الشرخ الموجود بين ما يريده الخطاب الرسمي و بين ما ينتجة الواقع الدراسي.

ونهدف من خلال هذه التقنية التدعيمية إلى تدعيم نتائج البحث بمعطيات رقمية دقيقة تكشف عن المستوى اللغوي الحقيقي لعينة الدراسة في اللغتين سواء اللغة العربية أو اللغة الفرنسية خصوصا على المستوى الكتابي، من خلال استنطاق الميدان و قياس مدى تحقق الأهداف المسطرة في المناهج على المستوى الواقعي، فالاختبار يعد من أهم الأدوات التقويمية لتحصيل المتعلمين وهو طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاكهم للمعارف من خلال إجاباتهم على عينة من الأسئلة حول المواضيع المدروسة و درجة توظيفهم للكفاءات القبلية المكتسبة و بالتالي تحديد نقاط القوة و الضعف في رصيدهم اللغوي. وقد سمح لنا اختيار هذه التقنية البحثية بقياس بعض الكفاءات والخبرات التي من المفروض أن يكون خريج المدرسة قد اكتسبها حسب ما تقره المناهج الدراسية و الملامح الختامية لنهاية التعليم ماقبل الجامعي، و التي يمكنها أن تعكس المستوى اللغوي للمتعلم على المستوى الكتابي، وحتى الشفهي و قد اعتمدنا في تفريغ نتائج الاختبار على التقسيم الفئوي للعلامات المحصل عليها وفقا للعلامة الكلية لكل مؤشر مع حساب المتوسط الحسابي الذي يبين المعدل الكلي للعينة في كل مؤشر.

2-1 المردود التربوي في اللغة العربية :

يعد المردود التربوي في اللغة العربية من أهم المؤشرات التي تعكس مدى نجاح المنظومة التربوية في تحقيق الأهداف المسطرة لها، خصوصا و أنها تمثل اللغة الوطنية و الرسمية التي تسعى هذه الأخيرة إلى ترسيخها و المحافظة عليها.

و في هذا السياق و بنظرة تحليلية للتحصيل اللغوي في اللغة العربية والعوامل المرتبطة به سنكشف عن مدى بلوغ خريجي المدرسة الجزائرية الكفاءة اللغوية المطلوبة.

الجدول رقم 5 : يبين درجة فهم المتعلم للنص المقروء و البناء الفكري له:

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(0 – 4.99)	85	٪85	3.27
(5 – 10)	15	٪15	
المجموع	100	٪100	

ويتضمن الجدول النتائج المحصل من طرف المتعلمين في جزء البناء الفكري المكون من 7 أسئلة حول مضمون النص إذ تعكس العلامات المحصل عليها درجة استيعابهم للنص المقروء وفهمهم لمعانيه و القدرة على ربط عناصره وأفكاره و تلخيص مضمونه، و في قراءة للجدول نجد أن أغلب أفراد العينة

و الذين تقدر نسبتهم ب 85٪ لم يتمكنوا من فهم النص المعطى بالشكل المطلوب و الإجابة عن الأسئلة المطروحة بشكل صحيح بمتوسط حسابي يقدر ب 3.27، و هذا ما يبين ضعف الكفاءة الفكرية للمتعلم في اللغة العربية و التي أدت إلى الصعوبة في فهم معطيات النص المعطى و الربط بين أفكاره و تحليلها، و كمثال على ذلك أخفق أغلب المتعلمين في مسألة الربط بين الديني و التاريخي المدمج في النص المعطى إذ أجاب معظمهم على أن النص يتمحور حول ليلة القدر في حين أنها مجرد تشبيه وضعه الشاعر للتمجيد بثورة أول نوفمبر.

الجدول رقم 6: يبين درجة تحكم المتعلم في القواعد اللغوية :

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(2.99 – 0)	65	٪65	2.72
(6 – 3)	35	٪35	
المجموع	100	٪100	

و يتعلق الأمر في هذا الجدول بدرجة تحكم المتعلمين عينة الدراسة في البناء اللغوي و الذي تضّمن مجموعة الأسئلة الخاصة بالبلاغة و النحو و الصرف و العروض، و كقراءة لقيمة المتوسط الحسابي لعلاماتهم و الذي بلغ 2.72 نجد أن المتعلم في المدرسة الجزائرية غير متحكم في دروس القواعد اللغوية

بشكل كلي مما أفقده القدرة على استيعاب موضوعاتها و توظيفها كوسيلة للأداء اللغوي السليم من الأخطاء، و يرجع هذا إلى طبيعة المادة في حد ذاتها و ما تحمله من تشعبات و قواعد متباينة تتطلب حصص تعليمية كثيرة وممارسات فعلية تسمح للمتعلم بتوظيفها في المجالات التواصلية، و هذا ما يفتقدة تدريس اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، خصوصا في ظل كثافة البرامج و الاكتضاض الذي تشهده الحجرات الدراسية فضلا عن نمطية طرق تدريسها مما يسبب نوع من النفور لدى المتعلم، و تقول خولة طالب الإبراهيمي في هذا الشأن **" تدريس النحو يقتصر على ذكر القاعدة و شرحها على حساب الممارسة العقلانية للإواليات البنيوية والدلالية للغة، بحيث عندما يصل التلاميذ إلى نهاية الدراسات الثانوية يجدون صعوبات جمة لبناء خطاب منسجم متناسق سواء في المشافهة أو التحرير وكذا في استخدام الروابط و الأدوات المنطقية الإنشائية الأساسية لتنظيم الخطاب"(خولة طالب الابراهيمي،151:2007)**. ومن هنا يمكن القول أن عدم التحكم في قواعد اللغة العربية جعلها تتحول من لغة للتعبير إلى حاجز يمنع المتعلم من التعبير عن أفكاره مما يجعله يصيغ تعبيراته وفق نموذج المزج بين أكثر من لغة خاصة على المستوى الشفوي.

الجدول رقم7 : يبين مدى قدرة المتعلم على كتابة نصوص قصيرة و التحكم في تقنيات التعبير الكتابي:

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(1.99 – 0)	88	٪88	**0.79**
(4 – 2)	12	٪12	
المجموع	100	٪100	

و ترتبط هنا تقنية التعبير الكتابي بمؤشر التقويم النقدي الذي يفسح المجال للمتعلم لتحرير موضوع حول قضية معينة تستوجب منه توظيف موارده اللغوية و كفاءاته المعرفية و النقدية، و يتم تقييم المتعلم على درجة تحكمه في تقنيات التعبير في جانبها المعرفي و اللغوي و المنهجي، وقد ارتبط التقويم النقدي في هذا الاختبار بالثورة التحريرية إذ جاء نصه كما يلي " كان للثورة التحريرية الجزائرية الأثر البارز في إيقاظ الشعور الوطني و القومي لأبناء الأمة العربية، بما حملت من قيم إنسانية سامية، بين انطلاقا من قصيدة الشاعر هذه القيم و دور الشعراء الجزائريين و العرب في إذكاء ذلك الشعور وأثره في تحقيق أمال الأمة العربية و تطلعاتها حاضرا و مستقبلا." و انطلاقا من الجدول ووفق نموذج التصحيح الذي قام به الأساتذة نجد أن أغلبية المتعلمين تحصلوا على علامة أقل من 2 على 4 (4/2) إذ بلغت نسبتهم 88٪ من مجموع أفراد العينة، فهذا الواقع ينم عن تلك الاختلالات التي أصبحت تميز

عملية بناء الكفاءات التعبيرية للمتعلمين عينة الدراسة عبر مسارهم التعلمي سواء في جانبها المعرفي أو اللغوي أو المنهجي، حيث أن قلة المعلومات والخبرات اللغوية لديهم أدت إلى نقص كفاءاتهم في التعبير عن المواضيع المعطاة بالأفكار والألفاظ و العبارات المناسبة، و بالتالي عدم القدرة على انتاج خطابات سليمة من الأخطاء.

الجدول رقم 8: يبين مدى تحكم المتعلم في الأخطاء اللغوية :

أنواع الأخطاء	العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
الأخطاء الإملائية	(0 – 0.99)	58	٪58	0.85
	(1 – 2)	42	٪42	
الأخطاء الأسلوبية	(0 – 0.99)	65	٪65	0.32
	(1 – 2)	35	٪35	
الأخطاء المعرفية	(0 – 0.99)	83	٪83	0.27
	(1 – 2)	17	٪17	
الأخطاء الصرفية	(0 – 0.99)	69	٪69	0.93
	(1 – 2)	31	٪31	

إذا أردنا أن نستنطق المعطيات الموجودة في الجدول نجد أن أغلب إجابات المتعلمين حول الموضوع المطروح لم تخلو من الأخطاء اللغوية بكل أنواعها، إذ

تقر النتائج بأن 58٪ من المتعلمين قاموا بعدة أخطاء إملائية تفوق 4 أخطاء لكل متعلم و 65٪ أخطاء أسلوبية ثم الأخطاء المعرفية و الصرفية 83٪و69٪ على التوالي. في مقابل عدد قليل من المتعلمين الذين لم يرتكبوا نسب كبيرة من الأخطاء اللغوية، و هذا إن دل على شيء فإنه يدل على ضعف الكفاءة اللغوية في المجال النحوي و الصرفي و المعرفي على المستوى الكتابي لخريج المدرسة الجزائرية، إذ أن نسب الأخطاء في انجازات المتعلمين تعد مظهرا من مظاهر الكشف عن المعجم اللغوي الذهني لدى المتعلم، فالنسب المرتفعة للأخطاء اللغوية ترجع إلى عدم تمكن المتعلمين من القواعد اللغوية بشكل جيد عبر المراحل التعليمية السابقة، و هذا جاء نتيجة عدم التعمق في هذه الوحدة و قلة الساعات المخصصة لتدريسها نظرا لكثافة البرنامج من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن التقويم التربوي أو التصحيح أصبح يركز على المحتوى دون الأخذ بعين الإعتبار الأخطاء اللغوية بشكل دقيق، فقد جاء في إحدى المقابلات " نصحح الإجابة فقط أما الأخطاء نتجاوزها في أغلب الأحيان، لأن نموذج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يفرض علينا ذلك، وخصوصا في ظل العدد الكبير للمتمدرسين والاكتضاض الذي تشهده الأقسام الدراسية" (أستاذ لغة عربية، 30 سنة خبرة مهنية) و من ثمة فإن تجاوز الأخطاء اللغوية و التركيز على الفكرة في حد ذاتها يمنح المتعلم نوع من التسهيل التجاوزي الذي يسمح بعدم تطوير كفاءاته و انتقالها من ضعف إلى ضعف.

الجدول رقم9 : يبين درجة تحكم المتعلم في منهجيات الكتابة:

	العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
الكتابة و رسم الحروف	(0 – 0.99)	42	٪68	0.82
	(1 – 2)	58	٪32	
احترام علامات الوقف	(0 – 0.99)	80	٪80	0.35
	(1 – 2)	20	٪20	

وهي عبارة عن تقنيات كتابية تسعى المناهج التربوية إلى ترسيخها منذ المراحل الأولى لتعليم اللغة العربية، و تكون عبارة عن مكتسبات قبلية لدى المتعلم. وقد كشفت النسب المئوية في الجدول أن هذه التقنيات المنهجية غير محترمة من طرف المتعلمين عينة الدراسة خصوصا فيما يتعلق باستخدام علامات الوقف فنجد أن ما نسبته 20٪ من المتعلمين فقط استطاعوا استخدام بعض علامات الوقف في إجابتهم على الموضوع المطروح. وهذا راجع إلى عدم اكتسابهم لقواعد الكتابة بالشكل المطلوب و نقص الحصص التعليمية الخاصة بتدريب المتعلمين على ممارسة الفعل الكتابي بشكل مستمر فضلا عن عدم إدراكهم لأهمية ذلك على المستوى القرائي، فنجد أن المتعلم لا تعطى له أي فرصة للتدريب على منهجية الكتابة إلا فيما يتعلق بممارسات قليلة مرتبطة بالتعبير عن الوضعيات الإدماجية أثناء الامتحانات

لينتقل مباشرة إلى كتابة مذكرة تخرج أين تصبح اللغة عائق من عوائق التعبير في شقه الكتابي بدلا من أداة مساعدة ذلك .

إذن و بالنظر إلى نتائج الاختبار وفقا للمؤشرات التي تم قياسها و مقارنتها نجد أنه رغم الجهود الإصلاحية في سبيل تطوير اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية لازال خريجوها يعانون مما يسمى بالضعف اللغوي على أكثر من مستوى سواء المستوى الأدبي الفكري أو اللغوي أو المنهجي وبشكل خاص على مستوى التعبير الكتابي إذ بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المتعلمين 0.79 مما يوحي بأن عدم القدرة على التعبير و إنتاج نصوص كتابية سليمة بالتالي عدم بلوغ الكفاءة الختامية التي تراهن على كتابة نصوص بمختلف أنماطها في وضعيات فعلية.

فتدريس اللغات لازالت تعترضه مجموعة من الاختلالات الممارساتية التي حالت دون تحقيقه للكفاءات الختامية التي يحددها المنهاج التعليمي، كنمطية طرق التدريس مثلا و اتخاذها الصبغة التكرارية التي تؤدي إلى نفور المتعلم من المادة، إضافة إلى نقص تكوين المكونين و تدعيمهم بالطرائق البيداغوجية و التقويمية الجديدة، قلة الوسائل التعليمية فضلا عن معيارية هاته اللغة والتصاقها بالطابع التقليدي الذي تتسم المناهج من حيث اختيار النصوص والمحتويات و بعدها عن الواقع التعليمي للتلميذ .

كما لا يمكننا إغفال تأثير وضعية اللغة العربية في المجتمع العام و مكانتها على الواقع التعلمي لها إذ تعد لغة مهمشة في الواقع السوسيولساني الجزائري

ومرتبطة بكل ماهو قديم و كلاسيكي، مما جعلها تشكل نوع من العوائق النفسية لدى المتعلمين تحول دون استعمالها خارج الحجرة الدراسية و أحيانا حتى داخلها مثل الخجل و السخرية، انطلاقا من فكرة أن اللغة العربية **"ليست اللغة الأم بالنسبة للناطقين الجزائريين من حيث المعنى السوسيولساني للمصطلح" (خولة طالب الابراهيمي،152:2007)** مما يجعلها لغة دخيلة على المعجم اللغوي الذهني للمتعلمين في ظل طغيان المزج اللغوي بين الدارجة و الفرنسية على الممارسات اللغوية بشكل عام، **"فأي قوة يمكن أن تقنع أطفالنا و شبابنا بأن اللغة العربية أسهل تعلما من اللغة الفرنسية أو الانجليزية وأغنى منها اشتقاقا و أطوع منها استجابة لمتطلبات المعرفة و العلم و هم يعيشون عكس ذلك يوميا و يعانونه عمليا في المدرسة؟"(أحمد ناشف،8:2011)** الأمر الذي يساهم بشكل أو بآخر في اضمحلالها الإنقاص من تداولها في الوسط المدرسي و ممارستها و بالتالي ضعف مردودها خصوصا و أن اللغة العربية اليوم تشهد أزمة حادة تتمثل في عزلتها عن الإستعمال لتعبيراتها و مفرداتها في المجال التواصلي.

2-2 المردود التربوي في اللغة الفرنسية:

يعكس التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية درجة تمكن المتعلمين خريجي المدرسة الجزائرية من اللغة الأجنبية الأولى والتي تعتبر من اللغات التي أولتها المنظومة التربوية إهتماما كبيرا منذ السنوات الأولى للتعلم، إذ كان الهدف من ذلك الوصول بالمتعلم إلى اتقان اللغة الفرنسية و التمكن منها إلى أقصى حد

ممكن، و في ما يلي بعض المؤشرات التي تكشف عن مستوى التحصيل الواقعي الذي استطاعت اللغة الفرنسية بلوغه من خلال المنظومة التربوية.

الجدول رقم10 : يبين درجة فهم المقروء لدى المتعلمين: compréhension

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(0 – 5.99)	98	٪98	**3.62**
(6 – 12)	2	٪2	
المجموع	100	٪100	

و تبين هذه المعطيات درجة فهم المتعلمين للنص المطروح من خلال إجابتهم على أسئلة الفهم المتعلقة بهذا النص، و حسب ما تبينه الأرقام الموجودة في الجدول فإن أغلبية المتعلمين تعسر عليهم فهم مضمون النص و الإجابة عن الأسئلة المطروحة إذ أن 98٪ تحصلوا على علامة أقل من 6 على 12، كما بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر 3.62 و هذا ما يعكس ضعف الكفاءة الفكرية و القرائية في اللغة الفرنسية، و إن كانت مكتسبة فهي بشكل جزئي تقتصر على فئة محدودة من المتعلمين، و هذا ما أكدته نتائج المقابلات حيث اتفق أغلب المبحوثين أن التلميذ إذا استطاع قراءة الكلمات و الجمل فإنه لا يستطيع فهم معنى النص المقروء في أغلب الأحيان و ذلك نتيجة ضعف الكفاءة القاعدية للغة الفرنسية كلغة أجنبية و نوع المنهجيات و طرق التدريس المرتبطة بها.

الجدول رقم11: يبين مدى قدرة المتعلم على التعبير الكتابي : Expression écrite

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(0 – 3.99)	77	٪77	**0.98**
(4 – 8)	23	٪23	
المجموع	100	٪100	

رغم أن اللغة الفرنسية تأخذ حجم ساعي معتبر من الساعات الدراسية ورغم إدخالها في المنظومة التربوية الجزائرية كلغة أجنبية أولى في وقت مبكر إلا أن المتعلم لا يمتلك الكفاءة المناسبة و الشاملة للتعبير عن وضعية تعلمية معينة بالشكل المرجو و المحدد ككفاءة ختامية، فعند قراءة النتائج المحصل عليها من خلال الجدول نجد أن ما نسبته 23٪ فقط استطاعوا إنتاج خطاب كتابي و لو بسيط حول الموضوع المعطى و هذه النسبة تعتبر ضئيلة مقارنة بالمجموع الكلي للعينة المدروسة، و باعتبار هذه النتائج الأقرب إلى الموضوعية نتيجة تطبيق عملية تقويم صارمة يمكننا القول أن المتعلم في السنة الثالثة الثانوي لا يملك الموارد اللغوية و الثروة الفكرية الملائمة في اللغة الفرنسية التي تسمح له بالتعبير عن موضوع محدد بشكل سليم، فيبدو أنه غير ملم بخصائص عملية البناء اللغوي و ترتيب وحداته، إذ أن أغلب الإجابات لم تخضع للقواعد المنهجية و التقنية للتعبير كاحترام الموضوع المطلوب للتعبير، الصياغة الجيدة للجمل، الاستعمال الجيد للأدوات اللغوية كما أنها لم تخلو

من الأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها (صرفية،إملائية)، فضلا عن نقص الكفاءة المعرفية اللازمة للنقد و التحليل، ولعل هذا النقص تحديدا يرجع إلى فشل الطرق التعليمية للغات الأجنبية مع غياب عنصر الممارسة و التدريب على الكتابة و التعبير التي تسمح للمتعلم بتفعيل الكفاءات المكتسبة وتطويرها.

الجدول رقم12: يبين درجة تحكم المتعلم في الأخطاء اللغوية:

العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
(0.99 – 0)	96	٪96	**0.02**
(2 – 1)	4	٪4	
المجموع	100	٪100	

من خلال إجابات المتعلمين و بعد التصحيح الدقيق لها وجدنا أن كلها تقريبا لا تخلو من الأخطاء اللغوية الكتابية بكل أنواعها سواء في جزء الإجابة عن الأسئلة أو الجزء الخاص بالتعبير الكتابي و هذا ما يعد مؤشرا يعكس الضعف الذي يطال السلوك الكتابي للمتعلم في اللغة الأجنبية الأولى المرتبط وبضعف القاعدة اللغوية و نقص درجة الإكتساب له.

إذن ومن خلال نتائج الإختبار التحصيلي في اللغة الفرنسية نلتمس ضعفا لغويا واضحا يميزها هي الأخرى لدى خريجي المدرسة الجزائرية سواء على المستوى المعرفي و الفكري أو البنائي اللغوي، فالسلوك اللغوي للمتعلم ينم

عن قصور في اكتساب الكفاءات اللغوية المناسبة التي تسمح بتحقيق الأهداف التعلمية المسطرة في المناهج، هذه الأخيرة التي تسعى إلى تزويد المتعلم بأداة لغوية تمكنه من النجاح الاجتماعي و المهني و يستطيع من خلالها الإنفتاح على الثقافات الأخرى.

فميزة ضعف التحصيل التي آلت إليها اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية الجزائرية لا تعكس الوضعية الثقافية لها في المجتمع كلغة حضارية ذات رمزية متعالية في الوسط الاجتماعي.

رغم أنها تعتبر لغة حية يدعمها المجتمع و يعتبرها فعلا لغة حداثية تشكل بعدا رمزيا واضحا للأفراد الذين يتواصلون بها، إلا أنها لم تستطع تحقيق كفاءاتها المرجوة من خلال تدريسها في المنظومة التربوية، نتيجة لتموضعها الايديولوجي على مستوى الخطاب التربوي و السياسي الذي وضعها في تضاد مع اللغة العربية بدل الإعتماد على أساسيات تدريسها كلغة أجنبية فقط.

الجدول رقم 13: يبين المستوى التحصيلي العام في اللغتين معا:

المواد	العلامات المحصل عليها	التكرارات	النسبة	المتوسط الحسابي
اللغة العربية	(9.99 – 0)	88	٪88	**7.47**
	(20 – 10)	12	٪12	
	المجموع	100	٪100	
اللغة الفرنسية	(9.99 – 0)	97	٪97	**5.12**
	(20 – 10)	3	٪5	
	المجموع	100	٪100	

بقراءة بسيطة لمعطيات الجدول نجد أن النتائج المحصل عليها في اللغتين لا تخرج عن إطار ظاهرة الضعف اللغوي التي لازالت تشهدها المدرسة الجزائرية بل تبرهنها و تثبتها، إذ يكشف المتوسط الحسابي لعلامات التلاميذ عن درجة نقص الكفاءات اللغوية في اللغتين، فقد بلغ في اللغة العربية ما قيمته 7.47 و في اللغة الفرنسية ما قيمته 5.12 وهذه الأرقام لا تعكس الأهداف المنوطة بالمدرسة الجزائرية كمؤسسة يكتسب من خلالها المتعلم رأسمال لغوي يجعله قادرا على الإتصال اللغوي الفعال و التعبير الجيد عن أفكاره و مكتسباته، بل تبرز فشلها في ذلك فرغم الإصلاحات المتوالية عليها مع التركيز على البعد اللغوي في ذلك إلا أن هذا الأخير لازال يتخبط في

مجموعة من المتناقضات التي وصلت به إلى مستوى الانسداد، فبدل أن يكون المتعلم يتحكم في إحدى اللغتين على الأقل نجده مجرد من أي لغة.

وترتبط الدلالة السوسيولوجية لهذه الأرقام بالأزمة الإيديولوجية التي تلتصق بتدريس اللغات و تسييرها في المدرسة الجزائرية، "**فالتخطيط اللغوي والممارسات اللغوية تشكو من انعدام رؤية شاملة للغايات المنوطة بتدريس اللغات، لتصبح بذلك مرهونة بالقرارات المتخذة على الصعيد الوطني وفق تقلبات الظروف "(خولة طالب الابراهيمي،156:2007).**

و هنا يمكن القول أن المدرسة لم تستطيع احتواء الصراعات الهوياتية التي مزقت المسار الصحيح لتعليم اللغات من خلال ايديولوجياتها المتباينة بين تكوين إنسان حداثي اللغة و الفكر و تكوين الإنسان المرتبط بقوميته العربية لغة و فكرا، هذا الإصطدام و اللااندماج الذي حال دون صياغة نموذج ناجع لتعليم اللغات و تطويرها، إذ تظهر مؤشرات هذا الإصطدام انطلاقا من مرحلة التعليم الابتدائي الذي يمثل القاعدة الأساسية للاكتساب اللغوي فنجد أنه يتضمن تعليم لغتين مختلفتين ضمنيا بشكل متوازي تقريبا ليتواصل ذلك مع المراحل التعليمية الأخرى.

و في هذا السياق أكد أغلب المبحوثين من الأساتذة المؤطرين للعملية التعليمية التعلمية أن الضعف اللغوي يرجع أولا و قبل كل شيء إلى التعليم القاعدي (المرحلة الإبتدائية)، أي أن المناهج و البرامج للسنوات الموالية تدرس انطلاقا من فكرة أن المتعلم قد اكتسب الكفاءات النهائية المرسومة في

المنهاج للمرحلة السابقة فيما أن الواقع التحصيلي ينم عن عدم اكتساب المتعلم للمعارف و المنهجيات اللغوية السابقة بالشكل المطلوب و حسب الأهداف المسطرة في المناهج.

و هذا تحديدا ما يمكن ربطه بعملية صنع السياسة التربوية نفسها و ما تشهده من احتدام لغوي و الذي برز أكثر في المرحلة الابتدائية كمرحلة انطلاقية أساسية للبناء المعرفي و اللغوي للتلميذ.

فنظام الإصلاح الأخير (2003) ركز على ضرورة الازدواجية اللغوية بوضعه لنهج مختلف عن النهج السابق للسياسة اللغوية، فأعطى للمكون اللغوي أهمية بالغة من خلال مجموعة الاجراءات التي أعطت للغة الفرنسية مكانة مهمة داخل المنظومة التربوية بإدخالها في مستوى السنة الثالثة ابتدائي وصياغة ترميز للمواد العلمية باللغة الفرنسية، الأمر الذي يجعل المتعلم يبذل جهدا أكبر في تعلم اللغات إذ يحاول اكتساب لغتين حاملتين لثقافتين مختلفتين في سن مبكرة مما يجعله يتلقى صعوبة في التحصيل و تطوير ملكته اللغوية، فالتحصيل هنا مرتبط بالتخطيط والإعداد الذي يبرمج لتعلم لغتين دون أن يتمكن المتعلم من إتقان إحداهما " **لأن تعلم لغتين تعترضه صعوبات بيداغوجية ثقافية و اجتماعية كون اللغتين أكاديميتين توفران ذاكرتين مختلفتين ونظامين مختلفين**" **(Moatassime ahmed,1992:143)** و هذا بدوره ما يؤثر على الاكتساب اللغوي و المعرفي للمتعلم على حد سواء "**فما يمتصه التعلم اللغوي من كلفة زمنية و نفسية، إنما يتم على حساب الاكتساب المعرفي في**

أهون الأضرار، أما في أقصاها و أعمقها فقد يشكل نواة ما يتشكل في عمق العملية التعلمية من رفض داخلي لنسق التعلم كلا و جزءا و هو ما يتبلور في مظاهر شتى من الفشل و الهدر المدرسيين" (بلكا إلياس،132:2014) وفي هذا الصدد كان تبرير أصحاب الاتجاه الفرانكفوني على أن التعليم المبكر للغة الأجنبية يمكن من عملية التدرب عليها و بالتالي سهولة تثبيتها، وأن الإكتساب المتزامن للغتين لا يختلف عن الإكتساب للغة واحدة ومن ثمة فإن وجوب الازدواجية يبقى في نهاية المطاف ضرورة حضارية تمكن المتعلم من فهم العالم الخارجي لما تقتضيه العلاقات الاقتصادية و العلمية على المستوى العالمي، فيما يرى المعربون على أنه إحدى الإجراءات التي تسعى إلى جعل اللغة الفرنسية أداة لتكوين الوجدان على حد تعبير عبد القادر فضيل و من ثمة إلى إعطاء التعليم الصبغة التغريبية،(انظر عبد القادر فضيل:2013،255) وهذا مع الاقتناع بضرورة اللغة الأجنبية و اعتبارها إثراءا ثقافيا في المجال المعرفي على أن تكون بصيغة ثانوية و في تصريح لعلي بن محمد يقول: **"نرفض جعل الفرنسية في الموقع الاحتكار، وكذا أن نجعل منها لغة تدريس أي مادة كانت " (مصطفى ماضي،94:2007)** فكلها ايديولوجيات مطروحة على الصعيد التربوي تحاول إعادة إنتاج نفسها من خلال لغة المدرسة دون التفكير في كيفيات عقلانية لصنع الإنسان الجزائري، هذا الأخير الذي يجد نفسه في نهاية المطاف لا معرب و لا مفرنس.

و ما يجب الإشارة إليه أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل يواصل نفس المتعلم دراساته العليا وفق نموذج تعليمي خاضع للإنقسامات اللغوية هو

الآخر يجعل من اللغة الفرنسية لغة تدريس الشعب العلمية و اللغة العربية لغة تدريس الشعب الأدبية و العلوم الإنسانية و بالتالي تكوين نخب مثقفة جديدة منقسمة لغويا و ثقافيا مما يسمح بإعادة إنتاج نفس الظاهرة وتواصلها، فهذه الجماعات لا يمكن أن تحقق وجودها و الحفاظ على استمراريتها إلا بتفعيل مبادئها و أبعادها من خلال المنظومة التربوية باستعمالها للغة كبعد رمزي يحمل في طياته إستراتيجيات تضمن البقاء للطرفين و يراها المجتمع كشرعية في إطار النشاطات التربوية.

و هنا يمكن القول أن المدرسة الجزائرية ومنذ الاستقلال لم ترق إلى المستوى المطلوب بالرجوع إلى المستوى المتردي الذي أصبحت تشهده مخرجاتها و التي لم تعد تقنع أحدا، بل أكثر من ذلك أصبحت تنتج نوع جديد من الأمية وهم المتعلمين الأميين لغويا(أنظر طيبي غماري، 49:2012)، فإن كان واقع المردود التحصيلي واللغوي مرتبط بشكل مباشر بطبيعة الفعل التربوي وميكانيزمات العملية التعليمية و التعلمية ومتأثرا بالواقع الاجتماعي خارج المدرسة الذي يعد منبعا آخر يزيد من حدة المشكلة اللغوية نظرا للانفصال التام بين لغة المجتمع الخارجي و لغة المدرسة التي تعد بمثابة لغة دخيلة على المتعلم الجزائري، فإن جذوره مغروسة في إشكالية الصراع الهوياتي الذي غالبا ما أصبح يطرح في موضوع الازدواجية اللغوية التي تضمن استمرار التفاوت بين النخب في ظل غياب ثقافة الحوار، وهذا ما جعل السياسة التربوية الجزائرية قائمة على أساس تحركه الصراعات الهوياتية أكثر منه على مشروع تربوي جاد و واعي بأهمية التعددية اللغوية في تكوين الشخصية

الوطنية الفاعلة في المجتمع ، فتسييس مسألة اللغة في الجزائر و المحافظة على استمرارها انعكس على مختلف القطاعات و المؤسسات الإجتماعية لا سيما المؤسسة التربوية التي أصبحت في ظل مخرجاتها لا ترقى إلى أدنى الأهداف المرسومة لها .

3- أي لغة لأي مدرسة و لأي مجتمع ؟

إن الجدل الذي يحيط بالسياسة اللغوية الجزائرية و اختلال علاقات القوة بين المثقفين الجزائريين لم ينتج عنه إلا خليط لغوي هجين، فالواقع التربوي والاجتماعي يبرهن عن فوضى لغوية سلبية لا تسمح بتنمية أي لغة أو كما يسميها أحمد معتصم بالتعددية المتوحشة(a. moatassime,1992,86) ،و نتيجة لذلك أصبحت جهود الإصلاح لا تخرج المنظومة التعليمية من وضعيتها المتأزمة، فلو نعيد صياغة المسألة التربوية في علاقتها بالمسألة اللغوية في سياقها التاريخي يمكن أن يحيلنا ذلك إلى حقيقة مفادها أنه و منذ الاستقلال لم يشهد تاريخ المدرسة أي نجـــاح لأي لمشروع تربـــوي في الوصول أهدافه المسطرة إلا و يتعرض للنقد و إعادة الإصلاح مادام مرهونا بالمشروع الهوياتي هو الآخر الذي لم يرقي إلى تحقيق ذاته أو النهوض بالمجتمع الجزائري إلى معايير الحداثة كما ترى الهوية الفرانكفونية أو ترسيخ مجتمع محافظ على مقومات هويته العربية الإسلامية بالمعنى الأصولي لها كما ترى الهوية المعربة، فلازال التعدد يسيطر على المسألة اللغوية في الجزائر و يزيد من حدتها .

ثم إنه من المعروف أن التعدد اللغوي هو أمر إيجابي و ضروري لتنمية المجتمعات لكنه في الحالة الجزائرية يشكل حالة مرضية مزقت الهوية الجزائرية إلى عدة هويات لغوية غير متجانسة و كرست الشرخ بين المجالات الاجتماعية و انقسامها حسب النمط اللغوي الذي تتبناه **" فكان من نصيب المتبني للنموذج المعرب وحده تلك المجالات الدينية ومن ثم الهوية العربية لا يمكنها تجسيد سوى ما يسمى بالأباء الفقراء عكس متبني النموذج المفرنس أو على الأقل المزدوج حيث يكون من نصيبهم كل المجالات الحيوية المتبقية، ذلك طالما أن الهوية الفرانكفونية أصبحت تحيل للعلم و التحكم في التقنيات والتكنولوجيا" (نوال حمادوش،295:2015).**

فإذا كان هذا الإنقسام يظهر بشكل جلي في توجهات النخب و أفكارها فإنه عند أفراد المجتمع لا يظهر بنفس الدرجة إذ أنه يوجد شرخ كبير بين هذا الإحتدام الذي يعتبر فوقيا و بين الواقع الاجتماعي لاستعمال اللغات، فعلى حد تعبير جمال غريد **" إن الانقسام الأكثر تأثيرا في المجتمع هو الانقسام الذي يوزع الجزائريين إلى مجموعتين مجموعة تنتمي إلى الثقافة العربية الإسلامية ولا تقبل لها منافسا و لا بديلا و مجموعة تعيش وتفكر حسب أنماط وقيم الثقافة الغربية ، وإن كان هذا الإنقسام يظهر باهتا وغير واعي بنفسه عند عامة الناس فإنه يأخذ لدى خاصتهم شكلا أكثر وضوحـــــــــا "(غريد جمال،67:2000).**

أما عن علاقة أفراد المجتمع بهذه الثنائية فهي علمانية نفعية تتبع فوائدها من كل لغة، فيتخذ الأفراد مفهوم المجتمع كواقع حي يتطلب الميل إلى الفرنسية واستعمالها باعتبارها لغة الرقي والنجاح الاجتماعي فنجد أغلب المتعلمين وأوليائهم خصوصا في الشعب العلمية يميلون إلى التوجهات العلمية ضمانا لمستقبلهم الدراسي و المهني و اكتساب المكانة الاجتماعية التي توفرها اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري في ظل حيويتها و التفوق الاجتماعي الذي حققته هذه الأخيرة، كما وصفها رابح سبع بأنها" **لغة الرسميات دون أن تكون اللغة الرسمية للدولة و لغة العلم و المعارف بامتياز دون أن تكون لغة التدريس، ولغة مستمرة التداول دون أن تكون لغة الهوية.**

(rabah sabaa,2002 : 7)

ونظرا للمواقع التي تحتلها أكد جيلبر غرانغيوم G.grandguillaumeبراغماتيتها إذ يشير على أنها " **لغة معترف بها باعتبارها لغة الخبز أي لغة الترقي الاجتماعي بدونها يصعب على المرء أن يشق طريقه في المجتمع و مما له دلالة بهذا الصدد التكوين الذي تختاره النخب لأبنائها"(جلبير غرانغيوم،95:2011).**

أما اللغة العربية فيتم تبنيها كلغة الآخرة و السمو الروحي المرتبط بالأمة العربية كشعار، إذ تتلخص أزمتها في عزلة مفرادتها عن التواصل اليومي وبُعد مضامينها عن المجال العلمي و التقني أمام فشل السياسة التعريبية في تحقيق التعريب الكلي و في ظل ارتباطها بالمعيارية الكلاسيكية الدينية

واقتصارها على الجانب الكتابي دون الشفوي، مما جعل الأفراد يعيشون نوعا من التجاهل لها و تبنيها كلغة لقضاء الحوائج الدينية.

و هذا تحديدا ما سيزيد من استفحال هذه الظاهرة اللغوية و يحافظ على كينونتها إلى أجل غير محدود، إذ على ما يبدو أن الازدواجية اللغوية التي تتبناها الجامعة لازالت تعمل على انتاج و إعادة إنتاج نفس الثنائية مما يؤكد استمرارية المواجهات اللغوية و من ثم الهوياتية التي انشطرت منذ أيام الحركة الوطنية و لم تستطيع تشكيل شريحة واحدة منتجة للفـــكر الوطـــــــني" **ففشل النموذج الثقافي يكمن بصورة أساسية في التسيير السياسي للمسألة اللغوية " (مصطفى ماضي،69:2007)**، التي أضحت تفرز مجموعة من الاضطرابات الاجتماعية كالعنف و الإقصاء الاجتماعي، و كرد فعل على ذلك أبى الجزائريون إلا أن يتبنوا نمطا هوياتيا خاصا بهم لا هو علماني و لا إسلامي و لا معرب يحررهم من الضغط و الاضطراب الذي فرضته الهويات المتصارعة مع انتظار الحل المناسب و الفعال الذي يجمع بين الحداثي و الأصيل و الخالي من أدوات التدجين و الأدلجة .

أما على المستوى النظري و المرتبط بالصراع الاجتماعي فإن ما يقوم به هذا الأخير من تجديد للبناءات و النظم الاجتماعية لا ينطبق على الحالة الجزائرية في ظل الصراع الثقافي و علاقته بهوية المدرسة الجزائرية إذ أنه مادامت هذه الأخيرة مرتبطة بإيديولوجيات المسألة اللغوية و الهوياتية لا يمكنها أن تقوم إلا بتقسيم الهوية و الزيادة في تبلور أزمة النظام التربوي

وتفاقمها، فبالعودة للوضعية الثقافية للمجتع الجزائري نجد أن اللغة لا زالت تمثل رهانا أساسيا للتقسيم الاجتماعي .

مراجع الفصل الرابع:

1. باللغة العربية:

1. أحمد عزوز، محمد خاين،(2014)، **العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي بين شرعية المطلب و مخاوف التوظيف السياسوي** ،المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، ط1، بيروت.
2. أحمد ناشف(2011)، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي و الطرح المعرفي**،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الجزائر.
3. جمال غريد (2005)، **الجزائر : ثنائية المجتمع و ثنائية النخبة** في : النخب الاجتماعية حالة الجزائر و مصر ، مكتبة مدبولي، مصر.
4. الجيلالي المستاري(2010)، **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية** – بعض الملاحظات النقدية على كتب مادة التربية الإسلامية في الثانوي ، مجلة إنسانيات عدد مزدوج 47 ، 48 ، جانفي، جوان . وهران
5. جيلبر غرانغيوم(2011) **اللغة و السلطة و المجتمع في المغرب العربي**، تر: محمد أسليم، افريقيا الشرق للنشر ، المغرب.
6. حسن رمعون (2013)، **المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة : مقاربة من خلال كتب التربية المدنية**، مجلة إنسانيات، مركز الأبحاث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، عدد مزدوج 60 ، 61 أفريل – سبتمبر، وهران .

7. خولة طالب الإبراهيمي ،(2007)، **الجزائريون و المسألة اللغوية**، تر: محمد يحياتن ، دار الحكمة، ، الجزائر.

8. الطاهر لوصيف ،2008، **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي**، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر .

9. عبد السلام المسدي،(2012)، **الهوية واللغة في الوطن العربي** ، دورية تبيين، العدد 01 ، بيروت.

10. عبد القادر فضيل،(2013)، **المدرسة في الجزائر: حقائق و إشكاليات** ، جسور للنشر و التوزيع ،ط2 ، الجزائر .

11. عبد الله بوقصة(2014)، **تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية العدد 12 جوان.

12. علي بن محمد، (2001)، **معركة المصير و الهوية في المنظومة التعلـــيمية (الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية)**، دار الأمة للنشر ط1، الجزائر.

13. عمار بلحسن، (1999)، **المشروعية و التوترات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر**، في الأزمة السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، لبنان .

14. غماري طيبي (2012): **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية، صراع هويات ينتهي إلى الأمية**، مجلة المواقف، منشورات جامعة معسكر، الجزائر، العدد 07.

15. فيليب بيرنو،(2003)، **المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي**،تر: مصطفى بن حبيلس،CNPP، الجزائر.

16. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 80-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الجريدة الرسمية .

17. مصطفى ماضي(2007)، **النخبة و المسألة اللغوية في الجزائر**،دار القصبة للنشر، الجزائر.

18. منهاج اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي،(2006) وزارة التربية الوطنية.

19. منهاج اللغة العربية و الادب العربي(1993) ، وزارة التربية الوطنية.

20. منهاج اللغة الفرنسية السنة الثالثة ثانوي،(2006) وزارة التربيةالوطنية.

21. نوال حمادوش(2015)، **السلوك اللغوي و الهوياتي في المجتمعات المغاربية**، دار الأيام ، الأردن.

22. الياس بلكا و محمد حراز، (2014)،**إشكالية الهوية و التعدد اللغوي في المغرب العربي**، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية ، ط1 ، أبو ظبي.

2. باللغة الفرنسية:

1. ahmed moatassime (1992) **Arabisation et langue française au Maghreb**; Presse Universitaire, France. 1er édu. Paris.

2. Rabeh sabaa,(2002),**l'algerie et la langue francaise**, edition dar el gharb, oran ,alger.

خاتمة

خاتمة عامة:

في ختام هذه الدراسة المتواضعة و التي جاءت تحت عنوان "**أزمة اللغة في الجزائر و أثرها على الوضعية الدراسية للتلميذ – معسكر نموذجا –** " و بعد عرضنا لأهم آليات التشكيل الهوياتي في الجزائر باختلاف مرجعياته الثقافية سواء كانت عربية أو فرانكفونية أو حتى أمازيغية و ربطها بالنظام التربوي الذي يعد أحد الوسائل المهمة لإثبات كل هوية شرعيتها و تحقيق مكاسبها ،نجد أن هذا الأخير و رغم ما حققه من نتائج إيجابية لا يمكن التنكر لها إلا أنه طالما لازال يسير وفق هيمنة نخبوية تحدد توجهه في كل مرة لم يرق في نهاية المطاف إلى المستوى المطلوب مما يوحي بعدم قدرته على احتواء الصراع المزمن بين المعربين و المفرنسين، هذه الوضعية التي انعكست بشكل مباشر على وظيفة المدرسة الجزائرية و على مردودها التربوي عموما و اللغوي بشكل خاص والذي لم يعد يقنع أحدا حتى الفاعلين التربويين أنفسهم حسب ما أسفرت نتائج الدراسة الميدانية حيث أن التلميذ اليوم لا يتحكم في اللغتين لا العربية الفصحى ولا الفرنسية.

لو نعيد صياغة المنظومة التربوية في علاقتها بالصراع التقليدي في سياقها التاريخي يمكن أن يحيلنا ذلك حقيقة مفادها أنه و منذ الاستقلال لم يشهد تاريخ المدرسة الجزائرية أي نجاح لأي لمشروع تربوي في تحقيق أهدافه المسطرة بالشكل المطلوب فسرعان ما تظهر عيوبه ليتم العدول عنه و تعويضه بنظام آخر منافي للأول مادام مرهونا بالمشروع الهوياتي، هذا الأخير الذي لم يرق هو

الآخر إلى تحقيق ذاته كمشروع وطني واضح أو الوصول بالمجتمع الجزائري إلى معايير الحداثة كما ترى الهوية الفرانكفونية أو النموذج المحافظ على مقومات هويته العربية الإسلامية بالمعنى الأصولي لها كما يرى المعربون.

وبملاحظة بسيطة نجد أن مسألة الصراع لا زالت مستمرة إلى أجل غير محدد مادام التعليم العالي لازال يعمل بنمط اللغة العربية لتخصصات الأدبية و اللغة الفرنسية للتخصصات العلمية الأمر الذي ينتج عنه في نهاية المطاف إنتاج وإعادة إنتاج نفس النخب المثقفة و إفراز اتجاهين مختلفين في اللغة و الثقافة والمكانة الاجتماعية، مما يبعد فرضية الوصول إلى وضع أحسن مما هو عليه الآن فمازالت مسألة اللغة في الجزائر مسألة شائكة تلقي بانعكاساتها على أكثر من مجال اجتماعي و ثقافي.

و هذا مرتبط في جزء كبير منه بدور النخبة المثقفة الجزائرية التي أضحت لا تخرج عن دائرتها الايديولوجية مما حال دون إرساء مشروع تربوي معالج بصورة علمية تهدف إلى صنع الإنسان الجزائري الفعال، فقد تحول دور المثقف الجزائري من الانتاج الفكري البناء إلى التموقع الايديولوجي الذي يستخدم فيه سلطته الفكرية لبسط نفوذه و تحقيق مكاسبه و هنا يشير علي حرب أن "المثقف و بصفته يستخدم سلطة الكلام أو الكتابة و يعمل في حقل الإنتاج الرمزي، حيث ينتج أو يستخدم السلع الرمزية في منتوجات ثقافية "(علي حرب،20:1996)هذا من جهة ومن جهة أخرى، من المعروف أن السياسة اللغوية في أغلب الحالات تكون وليدة مشروع مجتمعي و بالاستناد على مبادئ

الهوية الثقافية و الوطنية الجماعية و كذا الضرورة الحضارية، لكن على ما يبدو أن السياسة اللغوية في الجزائر نابعة من أفكار و مشاريع منفصلة في ظل **"هشاشة بنية الدولة الوطنية و عدم قدرتها في الظروف الراهنة على بلورة مشروع مجتمعي و فاقي و شمولي تحل في اطاره مشكلات المجتمع و قضاياه ومن بينها المسألة اللغوية بكل أبعادها وتشابكاتها و لا سيما في المجتمعات المغاربية التي تصدرت في بعضها حاليا المسألة الأمازيغية التي يتطلب حلها موقفا وطنيا ديمقراطيا و اجتماعيا حاسما "(مصطفى محسن،1995: 33).** هذا التغييب للمشروع المجتمعي ساهم في استفحال ظاهرة الثلاثية القاتـــلة (الفرانكفونية ، التعريب ، الأمازيغية) وعدم القدرة على مواجهتها، فالإشكال كله يكمن في كيفية خلق التوازن بين المشاريع الثلاثة دون إقصاء أي منها ؟ إذ أن السكوت عن ظاهرة التعدد اللغوي في شكلها الحالي و تسييرها دون إخضاعها للنقاش الموضوعي جعلها تتحول من كونها حالة صحية للمجتمع إلى حالة مرضية تهدد وحدته أين أصبح هذا التعدد كآلية من آليات التهميش والإقصاء الاجتماعيين و ما يتبعها من ظواهر اجتماعية و تربوية سلبية متعددة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. الكتب:

1. إبراهيم عيسى عثمان، (2008) ، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع** ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، ، ط1 ، عمان .
2. أبو القاسم سعد الله (1998)، **تاريخ الجزائر الثقافي1954– 1962** ، الجزء 2، دار البصائر، الجزائر.
3. أبو القاسم سعد الله (2007)، **تاريخ الجزائر الثقافي1954– 1962** ، الجزء 10، دار البصائر، الجزائر.
4. أحمد عزوز محمد خاين،(2014)، **العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي بين شرعية المطلب و مخاوف التوظيف السياسوي**،المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ، ط1، بيروت.
5. أحمد ناشف(2011)، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الايديولوجي والطرح المعرفي**،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الجزائر.
6. إلياس بلكا و محمد حراز، (2014)،**إشكالية الهوية و التعدد اللغوي في المغرب العربي**، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية ، ط1 أبو ظبي.
7. أمحمد جبرون (2015)، **انشقاق الهوية**، طوب بريس ، الرباط ، ط1 المغرب.

8. أمين معلوف (1999) **الهويات القاتلة**، تر: نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر، سورية.

9. ايفوارن توران(2005)، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة**، تر: محمد عبد الكريم أوزغلة ، دار القصبة للنشر، الجزائر .

10. بلعيد صالح (2007): **في الهوية الوطنية**، دار الأمل للنشر و التوزيع الجزائر.

11. ثنيو نور الدين(1999)، **الدولة الجزائرية: المشروع العصي**، في: الأزمة الجزائرية: الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

12. جمال غريد (2005)، **الجزائر : ثنائية المجتمع و ثنائية النخبة** في : النخب الاجتماعية حالة الجزائر و مصر ، مكتبة مدبولي، مصر.

13. جيل فيريول ، (2011)، **معجم مصطلحات علم الاجتماع** ، تر : محمد أسعد ، دار الهلال ، ط1، بيروت ، لبنان .

14. جيلبر غرانغيوم(2011)، **اللغة و السلطة و المجتمع في المغرب العربي**، تر: محمد أسليم، افريقيا الشرق للنشر، المغرب.

15. خولة طالب الإبراهيمي،(2007)، **الجزائريون و المسألة اللغوية** ، دار الحكمة و النشر ، تر ، محمد يحياتن ، ط2 .

16. رجاء وحيد الدويدري،(2000)، **البحث العلمي: أساساته النظرية وممارساته العلمية**،دار الفكر، دمشق.

17. صالح فيلالي(1999)، **ايديولوجيات الحركة الوطنية الجزائرية**، في : الأزمة الجزائرية، الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.

18. طاهر لبيب(1986)،**البعد السياسي للتعريب و صلته بالوحدة والديمقراطية**، في التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية،مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

19. عبد القادر جغلول(1982)، **تاريخ الجزائر الحديث (رؤية سوسيولوجية)** تر: فيصل عباس، الطبعة 2، دار الحداثة، لبنان.

20. عبد القادر حلوش (2010)، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، دار الأمة للطباعة و النشر، الجزائر .

21. عبد القادر فضيل(2013)، **اللغة و معركة الهوية في الجزائر**،جسور للنشر و التوزيع،الجزائر.

22. عبد المجيد لبصير ، **موسوعة علم الاجتماع** ، دار الهدى للطباعة والنشر ، الجزائر ، 2010.

23. عثمان سعدي (دون سنة) :**قضية التعريب في الجزائر**، دار الكتاب العربي للنشر، القاهرة .

24. عز الدين المناصرة(1999)، **المسألة الأمازيغية في الجزائر و المغرب**، دار الشروق، عمان.

25. علي أسعد وطفة (2003)، علي جاسم الشهاب، **بنيوية الظاهرة المدرسية** ووظيفتها الاجتماعية ، ،ط1 .

26. علي بن محمد، (2001)، **معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية(الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية)**، دار الأمة للنشر ، ط1، الجزائر.

27. علي بوعناقة وآخرون،(1999)، **الدولة و طبيعة الحكم في الجزائر**، في : الأزمة الجزائرية: الخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

28. عمار بلحسن، (1999)، **المشروعية و التوترات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر**، في الأزمة السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، لبنان .

29. غماري طيبي (2016): **اللغة، المدرسة و الهوية الوطنية الجزائرية** ،كوكب العلوم للنشر و التوزيع، الجزائر.

30. فيليب بيرنو،(2003)، **المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي**،تر: مصطفى بن حبيلس،CNPP، الجزائر.

31. فيليب جونز ،(2010)، **النظريات الاجتماعية و الممارسة البحثية** ،محمد ياسر الخواجة ، مصر العربية للنشر و التوزيع ،ط1 .

32. لكحل لخضر(2012) **الإصلاح التربوي و البعد التاريخي: تحديات الصراع و تجليات الانسجام**، في : المعرفي و الايديولوجي في الكتاب المدرسي، منشورات مركز البحوث و الانتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية وهران.

33. مالك ابن نبي(2012)، **مشكلة الأفكار في العالم الاسلامي**، دار الوعي للنشر، الجزائر .

34. محمد الطيب العلوي،(دس)، **التربية بين الأصالة و التغريب** ،منشورات دار حلب، الجزائر.

35. محمد حربي(2008)، **الثورة التحريرية سنوات المخاض**، دار موفم للنشر ، الجزائر.

36. محمد الميلي(2007)، ابن باديس و عروبة الجزائر، وزارة الثقافة ،الجزائر.

37. مصطفى الأشرف(1983)، **الجزائر : الأمة و المجتمع** تر: حنفي بن عيسى ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

38. مصطفى الفيلالي(1986)، **تقويم تجربة التعريب في الجزائر**، في: التعريب و دوره في تدعيم الوجود العربي و الوحدة العربية،مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

39. مصطفى حداب(2005)، **بنية النخب في الجزائر، في : النخب الاجتماعية حالة الجزائر و مصر** ، مركز البحوث العربية و الإفريقية .

40. مصطفى ماضي(2007)، **النخبة و المسألة اللغوية في الجزائر**،دار القصبة للنشر، الجزائر.

41. مصطفى محسن (1995)، **التعريب و التنمية**، كتاب نصف شهر ،سلسلة شراع، المغرب.

42. مصطفى محسن (2002) **في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، المركز الثقافي العربي، ط2 ، المغرب .

43. مصطفى محسن(1999) **الخطاب الإصلاحي التربوي**، الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي.

44. مليكة بودالية غريفو،(1989)،**المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف** ، المؤسسة الجزائرية للطباعة .

45. موريس أنجرس(2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ،دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية.

46. نوال حمادوش(2015)، **السلوك اللغوي و الهوياتي في المجتمعات المغاربية**، دار الأيام ، الأردن.

47. نور الدين زمام، **السلطة الحاكمة و الخيارات التنموية بالمجتمع الجزائري (1962– 1998)**، دار الكتاب العربي .

2. المقالات و الدراسات :

48. أحمد طالب الإبراهيمي(1974)، **الثورة الثقافية تعريب و التعريب ثورة ثقافية**، مجلة الأصالة، منشورات وزارة التعليم الاصلي و الشؤون الدينية ،العدد17 جانفي، فيفري.

49. جيلالي المستاري(2010)، **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية** – بعض الملاحظات النقدية على كتب مادة التربية الإسلامية في الثانوي ، مجلة إنسانيات عدد مزدوج 47 ، 48 ، جانفي، جوان، وهران.

50. حسن رمعون **(2013)**،**المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة: مقاربة من خلال كتب التربية المدنية،في: المدرسة رهانات مؤسساتية و اجتماعية،** مجلة انسانيات، عدد مزدوج 60-61 أفريل-سبتمبر2013.

51. طاهر لوصيف (2008)، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر .

52. عبد السلام المسدي (2012)، **الهوية واللغة في الوطن العربي** ، دورية تبيين، العدد 01 ، بيروت.

53. عبد الله بوقصة(2014)، **تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية،** الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية العدد 12 جوان.

54. عثمان شبوب(1974)، **من اللغة تبدأ ثورة التجديد**، مجلة الأصالة منشورات وزارة التعليم الأصلي و الشؤون الدينية، العدد17 جانفي، فيفري.

55. علي سموك **(2005)**، **المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة " مقاربة سوسيولوجية"**، مجلة العلوم الانسانية، العدد7، جامعة بسكرة.

56. عمار بلحسن (2012)، **الانتلجنسيا الجزائرية بين الجماعة الوطنية والكائن الثقافي** ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد 07 ، جانفي 2012 .

57. غماري طيبي (2012): **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية، صراع هويات ينتهي إلى الأمية**، مجلة المواقف، منشورات جامعة معسكر، الجزائر، العدد 07 ص.ص(80.47).

58. لشهب أحمد (2013): **صنع السياسة التربوية في الجزائر** ، مجلة المفكر منشورات جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 11.ص.ص(272.255).

59. لقمان مغراوي(2005)، **أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية**،مذكرة ماجستير في العلوم السياسية ، جامعة الجزائر.

60. مجيد مسعودي(2012)، **إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع**، مذكرة ماجستير في التنظيمات الإدارية و السياسية، جامعة الجزائر .

61. مهني زهوة (2010)، **الكتاب المدرسي المدرسي في اللغة الأمازيغية بالمدرسة الجزائرية**، مذكرة ماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

62. نوال حمادوش (2003) ،**المزج اللغوي لدى المكون في المدرسة الجزائرية الحديثة** ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع ، جامعة الجزائر.

4. المراجع باللغة الفرنسية:

63. Ahmed moatassime (1992) **Arabisation et langue française au Maghreb**; Presse Universitaire, France. 1er édu. Paris.

64. Ahmed djabbar,**(2008),le systeme educatif Algerian :miroir d'une societe encrise et en mettetion,in : tayab chentouf :l'algerie** face a la mondialisation,dakar.

65. **Acourn André, (1999), et autres, le Robert, seuil, dictionnaire de sociologie, édition , les presses denama , France.**

66. **Claude duber, (1998), la socialisation : construction des identités sociales et professionnelles ,Around colin, paris**

67. Dalida Tamim **:(2000) "Stress et communication dans le métier et d'enseignement processus de développement social : l'étudiant algérien et son rapport à la langue",** Revue des sciences sociales et humaines El Tawassol,N° :06, université d'Annaba, Annaba, Alger.

68. Khaoula taleb el- ibrahimi : « **l'algerie :langue,cultures et identite** », in algerie histoire, societe et cultures, organisé par :hassane ramaoun et autre,casbah edition,alger

69. Fanny colonna**(1975) les instituteurs algeriens1883-1939, office des publications universitaires, alger.**

70. Mohamed benrabah,(1990) **lange e pouvoir en algérie** : histoire d'un traumatisme linguistique", séguier édition , paris.

71. Nadir marouf **(1993)," L'Algérie Pluri – Culturel IN (NAQD)"**- Revue D'études Et De Critique Sociale) N° : 05.Avril–Août. Algérie.

72. Omar larjane**,(1975)" identité collective et identite individuelle",** in élites et questions identitaires, revue reflexions, casbah edition, alger.

73. Rebah sabaa,(2002),**"l'algerie et la langue francaise"**, edition dar el gharb, oran ,alger.

74. Yvonne turin, **(2009)** ″**affrontements culturels dans** l'algérié coloniale″,edition homma ,alger

5. المواقع الالكترونية:

75. سالم شاكر(2018)، **الأمازيغيون اليوم**، تر: عبد الله رارو، سحب من الموقع الاكتروني:https://fr.scribd.com/document/13072221

يوم:22/ 02/ 2018على الساعة 9:30

6. الوثائق و المراسيم:

76. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 80-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الجريدة الرسمية .

77. منهاج اللغة العربية و الادب العربي للسنة الثالثة ثانوي(1993) ، وزارة التربية و التعليم.

78. منهاج اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي،(2006) وزارة التربية الوطنية.

79. منهاج اللغة الفرنسية السنة الثالثة ثانوي،(2006) وزارة التربيةالوطنية.

ملاحق

الملحق رقم01 :

دليل المقابلة:

المعطيات السوسيو مهنية :

الجنس..... السن ..... الخبرة المهنية.....

مادة التدريس.....

1. ماهو تقييمكم للمستوى اللغوي للتلاميذ؟
2. حسب رأيكم إلى ماذا يرجع الضعف اللغوي لدى التلميذ؟ و أين تكمن مواطنه على المستوى الكتابي أم الشفهي؟ و لماذا؟
3. حسب رأيكم هل استطاعت منهجية المقاربة بالكفاءات تحسين المستوى اللغوي للتلميذ و الوصول به إلى الكفاءة المطلوبة؟ وهل استطاعت هاته المقاربة تحقيق مؤشر ربط المتعلم بالواقع الاجتماعي؟
4. ما تعليقكم على المضامين التربوية التي تتضمنها مناهج اللغات؟و هل هي قادرة على اكساب المتعلم الكفاءة اللغوية اللازمة؟ (اللغة الفرنسية لأساتذة اللغة الفرنسية، اللغة العربية لأساتذة اللغة العربية)
5. كيف تفسرون ذلك التناقض الحاصل بين الأهداف المسطرة و الواقع اللغوي؟

6. ماهي اللغة المستعملة أثناء ممارسة الفعل التربوي؟ وهل يتم الالتزام باستعمال اللغة العربية الفصحى طيلة الحصة الدراسية؟أو الفرنسية بالنسبة لأساتذة اللغة الفرنسية؟
7. في رأيكم ماهي الصعوبات البيداغوجية التي لم تسمح بتحقيق المستوى اللغوي المطلوب؟
8. حسب رأيكم لما لم تنجح المدرسة الجزائرية في تكوين متعلمين ذوي مستوى لغوي مقبول رغم طول المدة التي يقضيها التلميذ في تعلم اللغات؟ وأين يكمن الخلل؟

الملحق رقم 2:

1. نص اختبار اللغة العربية:

تأذن ربـــــــــــك ليلة قدر و القى الستار على الف شهر
و قال له الشعب أمرك ربي وقال له الرب (أمرك أمري)!!
ودان القصاص فرنسا العجوز بما (اجترحت) من خداع ومكر
ولعلع صوت الرصاص يدوي فعـــــاف اليراع خرافات حبر!!
وتأبى المدافـــــع صوغ الكلام اذا لم يكن من شواظ و جـــــمر
و تأبى القنابل طبع الحروف اذا لم تكن من سبائـــــك حـــــمر

و تأبى الصفائح طبع الصحا ئف ما لم تكن بالقرارات تسري

و يأبى الحديد استماع الحديث اذا لم يكن من روائـــــع شعري

نوفمبر غيرت مجرى الحياة وكنت نوفـــــــــمبر مطلع فـجر

وذكرتنا في الجزائـــــر بدرا فقمنا نضاهي صحابة بـــــــدر

شغلنا الورى و ملأنا الدنى

بشعر نرتله كالصلاة

تسابيحه من حنايا الجزائر

من الياذة الجزائر لمفدي زكرياء

الأسئلة :

1- البناء الفكري :

- ما القضية التي يتحدث عنها الشاعر في قصيدته؟
- لم خص الشاعر نوفمبر بالخطاب ؟ ما مضمون هذا الخطاب؟
- في النص مزيج بين الواقع التاريخي و التراث الديني ، أين تلمس ذلك؟
- زاوج الشاعر بين جلال المبنى و جمال المعنى ، وضح ذلك مع التمثيل.
- ما النمط الغالب على النص ؟ اذكر ثلاثة مؤشرات.
- لخص مضمون النص.
- في النص عاطفتان بارزتان، اذكرهما وحدد الأبيات الدالة على ذلك .

2- البناء اللغوي :

- استخرج من النص ثلاث ألفاظ دالة على المعجم الثوري و المعجم الديني.
- ما هي المعاني التي تفيدها حروف الجر الواردة في العبارة الآتية "شعر نرتله كالصلاة تسابيحه من حنايا الجزائر " ؟
- عين المسند و المسند إليه و الفضلة و بين نوعها في العبارة الآتية : "غيرت مجرى الحياة".
- بين نوع الصورة البيانية، اشرحها و أذكر سر بلاغتها في قوله " شغلنا الورى ".
- قطع البيت الأول و بين نوعه.
- إعرب ما تحته خط إعرابا مفصلا وما بين قوسين إعراب جمل.

3- التقويم النقدي:

كان للثورة التحريرية الجزائرية الأثر البارز في إيقاظ الشعور الوطني و القومي لأبناء الأمة العربية، بما حملت من قيم إنسانية سامية.

بَينْ انطلاقا من قصيدة الشاعر هذه القيم و دور الشعراء الجزائريين و العرب في إذكاء ذلك الشعور وأثره في تحقيق أمال الأمة العربية و تطلعاتها حاضرا ومستقبلا.

التقييم في اللغة العربية:

عناصر الاجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
التقييم 01:		
البناء الفكري:		
1- يتحدث الشاعر عن ليلة إنفجار الثورة التحريرية فهو يسمو بها و بعظمتها.	01	
2- خص الشاعر نوفمبر بالخطاب لعظمة هذا الشهر في تاريخ الجزائر ومكانته في النفوس، فقد كان الطريق إلى الحرية فالشاعر من خلال نصه يبين أن النصر لا يتحقق بالخطب الرنانة و اللوائح المدبجة و العرائض المنمقة، فهاهو الرصاص يدوي و يلعلع و المدافع تأبى صوغ الكلام ،إلا إذا كان من لهب النار.	01	10
3- لقد مزج الشاعر بين الواقع التاريخي وهو تاريخ الثورة الجزائرية و أول انطلاقة لها في نوفمبر و بين التراث الديني حيث شبه نوفمبر بليلة القدر في قوله :"تأذن ربُّك .....وقال الرب"	01	
4- زاوج الشاعر بين جلال المعنى وجمال المبنى وذلك من خلال حديثه عن الثورة الجزائرية وقد خص بالذكر نوفمبر ومن معين ثقافته القرآنية خصوصا في مزاوجته بين القصيدة الكلاسيكية و القصيدة المعاصرة.	02	
5- النمط الغالب على النص وصفي ومن خصائصه :		
• كثرة الأفعال المضارعة الدالة على الحيوية و الاستمرار مثل : يدوي.	01	06
• كثرة الصور البيانية (مثال) ، التشبيهات(مثال) ، الاستعارات (مثال)، كثرة النعوت والأحوال (مثال).		
6- التلخيص: سلامة اللغة، مراعاة التقنية.	02	
7- في النص عاطفتان بارزتان هما :	01	
• عاطفة اعتزاز و افتخار بليلة نوفمبر.	0.5	
• عاطفة كره وحقد للعدو الفرنسي.	0.5	
البناء اللغوي :		
1- **المعجم الثوري**: المدافع، القنابل ،الرصاص.	0.25	
- **المعجم الديني**: ربك ،ليلة قدر، بدر،صحابة ، الصلاة.	0.25	

2- **معاني حروف الجر**: الكاف : تشبيه. من:التبعيض. 3- **المسند**:غير. **المسند إليه** : تاء المخاطب. الفضلة مجرى مفعول به منصوب. 4- **الصورة البيانية**: كناية عن إعجاب الناس ببطولة نوفمبر وخوارقها. سرالبلاغة :إعطاء الحقيقة مصحوبة بالدليل. 5- التقطيع: فعولن، فعولن،فعولن، فعولن "بحر متقارب". 6- **<u>الاعراب</u>** : **أمرك أمري**:جملة مقول القول في محل نصب مفعول به. **اجترحت**: صلة موصول لا محل لها من الإعراب. **إذا** : ظرف لما يستغل من الزمان متضمن معنى الشرط خافض لشرطه متعلق بجوابه في محل نصب مفعول فيه وهو مضاف. **الورى**: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على آخره منع من ظهورها التعذر. **<u>التقويم النقدي</u>**: **<u>القيم</u>** : المطالبة بالحرية و الكرامة و العدالة الاجتماعية ، تحقيق الأخوة و المساواة في الحقوق و الواجبات ، التضحية في سبيل العزة و الكرامة. - دور الشعب الجزائري و العربي ، تمجيد الثورة و الثوار، التغني بنوفمبر، تصوير معاناة الشعب الجزائري وصموده في وجه الطغاة ، كشف جرائم الاستعمار ، التعبير عن الفرحة الكبرى بالحرية المفتكة. - ذكر بعض الشعراء الذين تغنوا بالثورة الجزائرية : محمد الصالح باوية ، شفيق الكمالي ، مفدي زكرياء، عبد السلام الحبيب . - أثر الثورة : انتشار الوعي الوطني و القومي. - اندلاع ثورات شعبية في اغلب البلدان العربية الخاضعة للاستعمار. **التقييم 02:** - صياغة الاجابة - الاخطاء الاملائية - الاخطاء النحوية	0.25 0.25 0.25 0.25 0.5 01 01 0.5 0.5 0.5 0.5 01 02 01 02 02 02	04

- الاخطاء الاسلوبية	02	20
- الاخطاء المعرفية	02	
- الاخطاء الصرفية	02	
- رسم الحروف	02	
- تنظيم الورقة	02	
- ترتيب الاجابات	02	
- علامات الترقيم	02	

2.نص اختبار اللغة الفرنسية:

Il est difficile de se faire une idée de la situation de la femme dans les toutes premières sociétés humaines.les renseignements que fournissent les ethnographes[1] sont assez contradictoires sur ce point. On peut tout juste supposer qu'elle partage les activités des hommes tout en mettant au monde des enfants…sans qu'elle sache clairement pourquoi.

Par contre , dès que les peuples deviennent sédentaires c'est-à-dire dès qu'apparait l'agriculture, la société s'organise :le clan remplace le groupe. Pour travailler la terre, il faut des bras ;la maternité devient une fonction sacrée et la femme est assurée d'un prestige d'autant plus grand qu'on ignore le rôle de l'homme dans la procréation. On pense que l'enfant est le résultat de cette action des larves en rapport aux ancêtres qui flottant dans certaines lieux sacrés .si celle-ci choisit le corps de la femme pour s'épanouir .c'est que la femme est une création privilégiée .digne de toutes attentions et de tous les soins. Par extension ,on pense qu'on lui doit toute espèce de germination et actuellement encore, à Bornéo ,ce sont les femmes qui conservent et choisissent les germes A. Nicobar, on pense que la récolte sera importante si elle est faire par une femme. Donc ,on la respecte et on la craint. Des déesses féminines sont l'objet d'un honneur que l'on rend extrême et dans les simple mortels, les femmes jouent parfois un rôle important ,elles peuvent être femme autoritaires ,elles participent au gouvernement , etc.(…).

Mais bientôt ,la grandeur même de la femme amène sa perte .En fait, dès cette époque ,elle est le figure ,pas l'égale de l'homme.

Il suffira que l'homme découvre sa puissance de procréation , de création et de destruction pour qu'il s'affirme le maitre… Tandis que les activités de la femme sont plus moins confondues avec ses fonctions naturelles (enfantement-allaitement) ,celles de l'homme se diversifient dans la fixation .c'est lui qui invente de nouveaux outils et des armes, c'est lui qui fait la guerre ,c'est lui donc , qui se nomme possede. Dès l'âge de bronze , la femme est dépossédée…Et pour longtemps.

SIMONE BEAUVOIR

« le deuxième sexe »

[1]: **ethnographe :** personne qui s'occupe d'ethnographie ,science qui traite des différents peuple de leur mœurs , langage , religions ,coutumes**.**

[2] :germination : développement d'une partie dans le germe

Questions :

I. Compréhension : 12 pts

01-a) Quelle est le temps dominat dans le texte ?

b) Quelle est sa valeur ?

c) justifiez son emploi.

02-Quelles activités prend en charge la femme dans la société à traverse les âges ?

pour répondre à cette question , complétez le tableau suivants en mettant une croix :

activité	Premières sociétés	Sociétés sédentaire	L'âge de bronze
génitrice			
prêtresse			
Femme politique			
Assure des activités masculines			
idole			

03-l'homme s'affirme maitre pour 3 raisons essentielles .lesquelles ?

04-Relevez dans texte 4 termes qui renvoient à˝la terre˜.

05-« On pense que l'enfant est la réincarnation des larves »

Que remplace la pronom « on » dans la phrase ci-dessus ?

06-trouvez dans le texte 2 termes qui formulaire les deux expression suivantes :

Société sauvage ⟶

Société sédentaire ⟶

07-**Un lieu sacré signifie** :

-un lieu propre

-un lieu culte

-un lieu magique

08-Reliez les trois (03) phrases du premier paragraphe par les mots de liaisons qui conviennent.

09-Réécrive la phrase suivante à la voix passive.

« mais bientôt , la grandeur même de la amène sa perte »

10-L'auteur est-il objectif ou subjectif ? justifiez votre réponse.

II. **Expression écrite :08 pts**

Traitez l'un des deux sujets au choix :

01-faire le résumé du texte.

02-« la femme doit travailler pour participer au développement du pays ».

Pensez-vous que c'est vrai ?

Justifiez votre réponse en donnant des exemples

Corrigé :

1-compréhension :12pts

	Barème	
réponses	**détail**	**total**
01-le temps domaine dans le texte est le présent de l'indicatif dont la valeur est le présent historique (présent atemporel) :l'auteur fait le récit de faite historique vrai. Pour nous rendre témoins directs des faits ,réactualiser.	**0.25×3**	**0.75**
02-les activités prises en charge par la femme dans la société à travers les âges.	**(7×0.25)**	

activité	1éres sociétés	Société sédentaire	L'âge de bronze
génitrice	×	×	×
prêtresse		×	
Femme politique		×	
Assure des activités masculines	×		
idole		×	

		1.75
03-les trois raisons essentielles pour lesquelles l'homme s'affirme maitre sont : sa puissance de procréation , de création et de destruction.	**0.5×3**	**01.50**
04-les 04 termes qui renvoient à la terre sont :l'agriculture-germination- les semences- la récolte.	**0.25×4**	**01.50**
05-le « on »remplace dans cette phrase « les peuple sédentaires . »	**01**	**01**
06- les deux termes qui formulent les deux expressions suivantes : Société sauvages la horde Société sédentaires le clan	**0.5×2**	**01**
07-un lieu sacré signifié , un lieu culte.	**01**	**01**
08-les mots de liaison : Il est difficile…car les renseignements donc on peut……enfants.	**1×2**	**02**
09-la voix passive. « mais bientôt ,la perte de la femme est amenée par sa grandeur même .»	**01**	**01**
10-l'auteur est objectif dans ce texte : -absence d'indices de personnes qui renvoient à l'énonciateur. Le scripteur s'efface au profit de l'événements :discoures objectivé. -pas de jugements.	**0.5×2**	**01**
2-production écrite :8pts		

Barème 02 :

Critères	Indicateurs	Barème		
Pertinence du sujet de la production écrite.	- respect du thème. - respect de la consigne.	02pts 02pts	04 pts	20pts
Cohérence sémantique	- phrases bien construites. - vocabulaire varié et riche.	02pts 02pts	04pts	
Cohérence linguistique	- L'emploi convenable du temps. - l'emploi correct des outils linguistique. - le respect de la ponctuation.	02pts 02pts 02pts	06pts	
Perfectionnement	- lisibilité , propreté. - l'absence des fautes d'orthographe.	02pts 04pts	06pts	

الملحق رقم 3 : وصف الكتب المتعلقة بتحليل المضمون :

1.3: كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب و فلسفة ، لغات أجنبية، يحتوي على 287 صفحة، و 12 محورا يندرج تحت كل محور مجموعة من النصوص الأدبية و التواصلية فضلا عن نصوص خاصة بالمطالعة الموجهة.

قائمة النصوص المطروحة في المقرر:

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي	11	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
			الإعراب التقديري	12										
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القمر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التاليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	-	
	في الطبيعة والنفس الإنسانية	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
			الخبر وأنواعه	98										
	حالة حصار	101	إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره»	139	-	
	جميلة	123	الفضلة وإعرابها	127	الكامل في الشعر الحر	129								
			الهمزة المزيدة في أول الأمر	129										
7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياساها	145	المتدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء	160
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150								
8	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى تتخطاها؟	176	-		-	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171										
9	منزلة المثقفين في الأ	182	لو، لولا، لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
			موازين الأفعال	186										
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	أمّا، إمّا	192										
10	الجرح والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير:»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	-	
	الطريق إلى قرية النطوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيّ، أيّ، إي	233	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	-		إعداد مسرحية	252
			تصريف اللفيف	234										
	كابوس في الظهيرة	235	كم، كأين، كذا	240										
			إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	241										
12	لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	-	
	من مسرحية الغص	264	ما: معانيها وإعرابها	270										
			تصريف الناقص	272										

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية وآدابها
السنة الثالثة من التعليم الثانوي
www.eddirasa.com
3
للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

2.3: كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب و يحتوي 240 صفحة، كما يتضمن الكتاب أربعة مشاريع أساسية تندرج تحتها مجموعة من النصوص و التي بلغ عددها حوالي 36 نص من بينها ماهو مرتبط بالتاريخ الجزائري و منها ما هو ثقافي. ومنها مايلي:

- mahfoud kaddache : la société européenne d'algérie.
- m.yousfi :histoire du 8 mais 1945.
- mahfoud kaddache :le 1er novembre 1954 a khenchla.
- mahfoud kaddache : femme algériennes dans les camps .
- mahfoud kaddache : une guerre sans merci.
- Reda malek : le bras de fer avec l'ordre impérial.
- mahfoud kaddache : le FLN probleme de conscience.
- Tahar ben jelloun : comment reconnaitre le racisme ?
- Slimane bénaissa : la langue française : une part ou une tare de notre histoire.

Sommaire

Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	**Séq 1:** Informer d'un fait d'histoire. (*pages 8 à 26*) **Séq 2 :** Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (*pages 27 à 44*) **Séq 3 :** Analyser et commenter un fait d'histoire. (*pages 45 à 60*)	La synthèse de documents. (*page 65*) Rédiger une synthèse de documents. (*page 71*)

Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	**Séq 1 :** S'inscrire dan un débat :convaincre ou persuader. (*pages 77 à 98*) **Séq 2 :** Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.. (*pages 99 à 115*)	Le compte-rendu critique (*page 121*) Rédiger un compte-rendu. (*page 129*)

Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	**Séq 1 :** Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (*pages 137 à 150*) **Séq 2 :** Inciter son interlocuteur à agir. (*pages 151 à 166*)	La lettre de motivation. (*page 171*)

Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	**Séq 1 :** Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (*pages 180 à 195*) **Séq 2 :** Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (*pages196 à 207*) **Séq 3 :** Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (*pages 208 à 217*)	

2

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Français

Troisième Année Secondaire

Fethi MAHBOUBI
Inspecteur de l'Education et de la Formation

Mohamed REKKAB
I.E.E.M.

Azzeddine ALLAOUI
I.E.E.M.

Maquette : Keltoum DJILALI
Saisie et illustration : Mohamed ZEBBAR

Office National des Publications Scolaires

الملخص:

تتمحور هذه الدراسة السوسيولوجية حول ظاهرة الصراع اللغوي بين النخب المثقفة الجزائرية و أثره على المنظومة التربوية الجزائرية وعلى المستوى اللغوي لمخرجاتها الذي أصبح موسوما بالضعيف، هاته الأخيرة التي طالما كانت ولازالت تشكل المجال الخصب للسجال المزمن بين المشاريع النخبوية و التي يحاول كل منها تحقيق ذاته و إعادة إنتاج نفسه من خلالها، مما جعلها تتخبط في إشكالية البحث عن نفسها و عن مشروعها اللغوي، فلم تعد تعرف ما المطلوب منها.

Résumé :

Cette étude sociologique porte sur le phénomène de conflit linguistique entre les différentes élites éduquées en Algérie et son impact sur le système éducatif, et porte aussi sur le niveau linguistique et tous ces produits, et malgré tout ça il s'est devenu très faible , en contre partie on voit bien qu'il a été pendant longtemps et restera toujours un terrain fertile pour la pratique des conflits permanentes entre les projets d'élite et que chacun voit en lui. La réalisation et la reproduction au delà des autres et c'est pour cela que chaque tendance voire, chaque élite est en difficulté de s'exprimer sur soi et de ne pouvoir jamais trouver son projet linguistique ni de connaitre ce qu'elle lui faut d'elle.

Abstract:

This sociological study revolves around the phenomenon of linguistic conflict between the Algerian educated elites and its effect on the Algerian educational system and on the linguistic level of its outputs, which has become weak. Even though it has long been and continues to be the fertile field for the chronic record among elite projects, where each of them is trying to achieve its identity and reproduce itself through it, making it floundering in the problem of searching for itself and its linguistic project, so it no longer knows what is required of them.