وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر2
أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

الموضوع

المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية

(دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص ثقافي تربوي

إعداد الطالبة:
خديجة كاملة خالدي

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة:
أنيسة براهيم الرحماني

السنة الجامعية 2015/2014

إهـــداء

إلى روح أمي و أبي الطاهرين التي أرجو من الله أن يسكنهما فسيح جنانه

إلى زوجي الغالي عبد الكريم الذي كان لي خير سند و معين على إكمال مشواري الدراسي و لانجاز هذه الرسالة

إلى أغلى درر لي في الوجود محمد، كوثر و يسرى

إليك أنت يا من سقيت العلم في رحمي و تكبدت معي العناء طيلة تسعة أشهر...

إليك يا وليد، يا ابني

إلى جميع إخوتي و أخواتي كل واحد باسمه

إلى عائلة نعاس محمد

إليكم جميعا اهدي هذا العمل المتواضع

تشكـــرات

أحمد الله عز و جل الذي منحني القوة و وفقني لانجاز هذه الرسالة ، فالحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه أولا و أخرا.

ثم أتقدم بالشكر و الامتنان لأستاذتي المشرفة الأستاذة الدكتورة أنيسة براهيم الرحماني

التي كانت لها لمسات مميزة في كل ثنايا الرسالة، أتقدم لها بعميق الشكر و الامتنان و اصدق عبارات الوفاء و العرفان

كما اشكر الأساتذة المناقشين الذين يشرفنا قبولهم و حضورهم لمناقشة هذه الرسالة

و إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد لانجاز هذه العمل

الفهرس

فهرس الجداول

مقدمة 1

الفصل الأول المقاربة المنهجية

1. أسباب اختيار الموضوع 5

2. أهداف الدراسة 6

3. أهمية الدراسة 7

4. الإشكالية 7

5. الفرضيات 10

6. تحديد المفاهيم 10

7. المقاربة السوسيولوجية للدراسة 22

8. الإجراءات المنهجية 24

1-8. الدراسة الاستطلاعية 24

2-8. المنهج المستخدم في الدراسة 26

3-8. تحديد المجتمع الأصلي واختيار العينة 27

4-8. أدوات جمع البيانات 29

5-8. الأساليب الإحصائية 30

6-8. مجالات الدراسة 32

7-8. صعوبات الدراسة 33

الفصل الثاني الدراسات السابقة

تمهيد 35

1. الدراسات على المجتمعات الأجنبية 35

1-1. الدراسة الأولى: لـ Troncy Christel 35

2. الدراسات على المجتمعات العربية 36

1-2. الدراسة الثانية لـ مها عتمه 36

2-2. الدراسة الثالثة لـ سناء حتيت 38

3. الدراسات على المجتمع الجزائري 40

1-3. الدراسة الرابعة لـ خولة طالب الإبراهيمي 40
2-3. الدراسة الخامسة لـ حمار فتيحة 42
3-3. الدراسة السادسة لـ صوريا حجراب 43
4-3. الدراسة السابعة لـ هزار معيش 46
5-3. الدراسة الثامنة لـ عفاف بودبيه 47
4. تعليق و مناقشة الدراسات السابقة 49
ملخص الفصل 52

الباب الأول الجـانب النظــري

الفصل الثالث تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر: التطـور و الوضـعية الحـالية

تمهيد 53
1. تعليم اللغة الفرنسية أثناء حقبة الاحتلال الفرنسي 54
1-1. الفترة الأولى (1830- 1882) 56
2-1. الفترة الثانية ما بين (1883- 1919) 60
3-1. الفترة الثانية ما بين (1920 – 1962) 61
2. تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال 67
1-2. في ماهية التعريب 69
2-2. الإصلاحات من سنة 1999 إلى يومنا هذا 86
ملخص الفصل 94

الفصل الرابع السيــاسـات اللغويـــة و تكوين المكونين

تمهيد 95
1. السياسة اللغوية 96
1-1. تعريف السياسة اللغوية و المفاهيم المتداخلة معها 96
2-1. آليات رسم السياسة اللغوية 102
3-1. السياسة اللغوية و الإيديولوجية 109
2. السياسات اللغوية بالجزائر (حـالة الجـــزائر) 117
1-2. السياسة اللغوية: التعريب أو التوحيد اللغوي. 117
2-2. الإيديولوجية السوسيو لغوية: العربية–الإسلامية 120
3-2. السياسة اللغوية بين المعربين و المفرنسين 123
3. تكوين الأساتذة 125

1-3. تعريف التكوين 125
2-3. التكوين و المفاهيم المتداخلة معه 127
3-3. أنواع التكوين 130
4-3. التكوين و المقاربة بالكفاءات 132
4. تكوين و إعداد الأساتذة بالجزائر 136
1-4. تكوين و إعداد الأساتذة بعد الاستقلال 136
2-4. تأهيل وتكوين الأستاذ في ضوء الإصلاحات التربوية الجديد ة 142
3-4. تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة..... 146
خاتمة الفصل 149

الفصل الخامس الثقـــــافـة و اكتساب اللغـــة

الثقـــافة

1. الثقافة: تعريفها و خصائصها 151
1-1. تعريفها 151
2-1. خصائصها 154
2. الثقافة و الهوية 155
1-2. الهوية 156
2-2. الهوية الثقافية..... 157
3. التثاقف 161
1-3. ظهور مفهوم التثاقف..... 161
2-3. مساهمات " روجي باستيد" في عملية التثاقف..... 163
3-3. التثاقف و سياق ما بعد الاستعمار 166
4. علاقة الثقافة باللغة..... 168
1-4. اللغة الأجنبية و الثقافة 169
2-4. دور الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية..... 171
5. اللغة الفرنسية بالجزائر بين ثقافة الذات و ثقافة الآخر 172

اكتسـاب الـلغـة

6. اللغة الأجنبية من التعلم إلى الاكتساب و الامتلاك..... 176
7. نظريات اكتساب اللغة..... 178
1-7. النظرية السلوكية: سكينر 178

2-7. النظرية السويو–معرفية: فيجو تسكي..... 181
3-7. نظرية التعلم بالملاحظة: باندورا 183
4-7. مساهمة مدرسة علم اللغة الاجتماعي 185
8. التمثلات و اكتساب اللغة 188
1-8. لمحة سوسيولوجية عن التمثلات (التمثلات و علم الاجتماع) 188
2-8. وظائف التمثلات الاجتماعية 191
3-8. كيف تعمل التمثلات الاجتماعية؟ تنظيم و هيكل التمثلات الاجتماعية..... 192
4-8. تمثلات التلاميذ في أقسام اللغة..... 194
9. الأسرة واكتساب اللغة 196
1-9. "بيار بورديو" و الرصيد الثقافي (Le capital culturel) 196
2-9. "بازيل بارنستن" و الرموز السوسيو–لغوية 199
خاتمة الفصل..... 202
خلاصة الجانب النظري..... 203

الباب الثاني الجانــب الميدانــي

الفصل السادس مدخل تمهيدي للدراسة الميدانية

1. إجراءات سحب العينة..... 204
2. عرض و تحليل للبيانات العامة و خصائص المبحوثين 205
3. البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية..... 207
1-3. البيانات المتعلقة بالاستمارة بالمقابلة 207
2-3. البيانات المتعلقة بتحليل بيانات التعابير الكتابية 211
4. استنتاج الفصل 215

الفصل السابع عرض و تحليل بيانــات الفرضــية الأولــى

تمهيد..... 217
1. عرض و تحليل النتائج..... 217
1-1. عرض و تحليل النتائج الخاصة بتمثلات الأحداث التاريخية 217
2-1. عرض و تحليل النتائج الخاصة بعلاقة اكتساب اللغة بتمثلات الأحداث التاريخية..... 227
2. مناقشة و استنتاج الفرضية الأولى..... 229

الفصل الثامن عرض و تحليل بيانــات الفرضــية الثانية

تمهيد..... 233
3. عرض و تحليل النتائج..... 233

3-1. مستوى اللغة الفرنسية للوالدين وعلاقته باكتسابها لدى الابن 233
3-2. مدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار وعلاقتها باكتسابها لدى الابن.... 241
3-3. لغة مطالعة أفراد الأسرة للجرائد و علاقتها باكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن. 248
3-4. لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى أفراد الأسرة و علاقتها باكتساب اللغة 255
3-5. مساعدة أفراد الأسرة فيما يخص دروس اللغة و علاقته باكتساب اللغة الفرنسية 262
4. استنتاج الفرضية الثانية 268

الفصل التاسع عرض و تحليل بيانــات الفرضــية الثالثة

تمهيد..... 271
1. عرض و تحليل النتائج..... 271
1-1. عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بميول المبحوثين نحو إحدى للغتين..... 271
1-2. درجة اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية حسب لغة المطالعة 272
1-3. درجة اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية حسب لغة البحث على الانترنت 275
1-4. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة تواصلهم على الانترنت 278
1-5. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة.. 280
1-6. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب محاولة التكلم بها 283
2. مناقشة و استنتاج الفرضية الثالثة..... 287

الفصل العاشر عرض و تحليل بيانــات الفرضــية الرابعة

تمهيد..... 290
1. عرض و تحليل النتائج..... 290
1-1. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة الثانوية 290
1-2. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة الابتدائية..... 305
1-3. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة المتوسطة..... 309
2. مناقشة و استنتاج الفرضية الرابعة..... 313
الاستنتاج العام 317
خاتمــة 320
قائمة المراجع..... 322
المــلاحـــق

فهرس الجداول

الفصل السادس		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات و حجم العينة المأخوذة من كل مؤسسة	204
2	مراحل سحب عينة الدراسة	205
3	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	206
4	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	206
5	توزيع أفراد العينة حسب السن	207
6	إمكانية التكلم (شفويا) باللغة الفرنسية	207
7	إمكانية التعبير كتابيا(إنشاء) باللغة الفرنسية	208
8	إمكانية قراءة نص باللغة الفرنسية	209
9	إمكانية قراءة نص باللغة الفرنسية بفهم مضمونه	210
10	نتائج قياس درجة اكتساب اللغة الفرنسية عن طريق التعبير الكتابي	212
11	حجم النص(الكلمات) و الأخطاء الواردة في التعابير الكتابية حسب كل مستوى	213
12	قياس اكتساب اللغة الفرنسية حسب الفئات	214

الفصل السابع		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
13	اعتبار اللغة الفرنسية كلغة استعمار و المادة المُدُرَسَة المتعلقة بذلك	218
14	تأثير الوالدين على الأبناء في اعتبار اللغة الفرنسية لغة المستعمر	220
15	تأثير الزملاء في كره اللغة الفرنسية باعتبارها لغة استعمار	221
16	وجود أقارب مجاهدين أو من عايش الاستعمار	222
17	سماع حكايات من الأقارب عن الحقبة الاستعمارية و علاقته بالإحساس بكراهية هؤلاء للغة الفرنسية	223
18	مشاهدة الأفلام و الوثائق عن الاستعمار	224

19	تأثير الأفلام و الوثائق الثورية و علاقته بكره اللغة الفرنسية	225
20	يوضح ترتيب اللغة الفرنسية كونها لغة مستعمر لدى أفراد العينة	226
21	علاقة اعتبارا أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار و اكتسابها (التعبير شفويا، التعبير الكتابي، القراءة)	227

الفصل الثامن		
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
22	المستوى التعليمي للوالدين	234
23	المستوى التعليمي للأب و علاقته بمستواه في اللغة الفرنسية	235
24	المستوى التعليمي للأم و علاقته بمستواها في اللغة الفرنسية	236
25	مستوى الآباء في اللغة الفرنسية و علاقته باكتسابها لدى الأبناء	237
26	مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية و علاقته باكتسابها لدى الأبناء	239
27	مدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار	241
28	مدى تجاوب المبحوثين مع أفراد أسرتهم عند تكلمهم باللغة الفرنسية	242
29	مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى الابن	243
30	مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى الابن	244
31	استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة	246
32	مدى مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الورقية والالكترونية) ولغة يبين المطالعة	248
33	لغة مطالعة الأب وعلاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية	250
34	لغة مطالعة الأم وعلاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية	251
35	لغة مطالعة الإخوة و علاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية	253
36	لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من أفراد الأسرة	255
37	علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب و اكتساب الابن للغة الفرنسية	257

38	علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأم و اكتساب الابن للغة الفرنسية	259
39	علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة و اكتساب أفراد العينة للغة الفرنسية	260
40	مدى مساعدة أفراد الأسرة للابن عند مواجهته مشكل يتعلق بدروس اللغة الفرنسية	263
41	رد فعل الوالدين عند تحصل الابن على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية	264
42	علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الشفهي للابن	265
43	علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الكتابي للابن	266
44	علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية قراءة الابن	267

الفصل التاسع		
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**

45	مدى تفضيل المبحوثين لإحدى اللغتين	271
46	بمدى مطالعة أفراد العينة و اللغة المطالع بها	272
47	درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة المطالعة	273
48	مدى استخدام المبحوثين لشبكة الانترنت و لغة البحث	275
49	درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة البحث على الانترنت	276
50	مدى تواصل المبحوثين مع أصدقائهم على شبكات التواصل الاجتماعي باللغتين	278
51	درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة تواصلهم مع أصدقائهم على الانترنت	279
52	لغة مشاهدة أفراد العينة للبرامج التلفزيونية	281
53	درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة	282
54	مدى ميل المبحوثين التكلم باللغات الأجنبية	284
55	درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة الكلام	285

الفصل العاشر		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
56	مدى مناقشة أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه للدرس و علاقتها برأي التلاميذ فيها	291
57	الفئة التي يتعامل معها الأستاذ أثناء الدرس	291
58	مدى استعمال الأستاذ اللغة العربية أثناء شرح الدرس	293
59	رد فعل الأستاذ في حالة طلب التلميذ إعادة شرح الدرس	294
60	رد فعل الأستاذ عند إجابة الخاطئة للمبحوثين	295
61	رأي المبحوثين في معاملة أستاذ اللغة الفرنسية لهم	296
62	علاقة مدى وجود مناقشة لأستاذ اللغة الفرنسية أثناء الدرس باكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة	297
63	اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية وعلاقته بالفئة التي يتعامل معها الأستاذ	299
64	مدى استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء الدرس وعلاقته باكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين	301
65	رأي المبحوثين في معاملة الأستاذ وعلاقته باكتسابهم للغة الفرنسية	307
66	مدى حضور أساتذة (معلمي) السنة ثالثة، الرابعة و الخامسة من المرحلة الابتدائية	305
67	مدى استعمال الأساتذة (المعلمين) على العموم اللغة العربية خلال الدرس	306
68	المستوى الذي أحس المبحوثين فيه أكثر أنهم درسوا جيدا اللغة الفرنسية	307
69	مدى استعمال أستاذ اللغة الفرنسية للغة العربية أثناء شرح الدرس	309
70	أستاذ اللغة الفرنسية الجيد في نظر المبحوثين	310
71	تقييم المبحوثين لتعلمهم في المرحلة المتوسطة	311

مقدمــة

تعتبر اللغة وسيلة هامة لتحقيق التواصل و التفاهم بين أفراد المجتمع، و هي الرابطة الأساسية التي تؤدي إلى تماسكه و توحيده، فهي رمز لهويته الاجتماعية و الثقافية، فعن طريقها يتمكن الفرد من التفاعل مع أعضاء جماعته، و هي بذلك ترتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا باعتبارها ظاهرة اجتماعية، و بواسطتها كذلك يتمكن من الاتصال و التعرف على تراثه الماضي. فاللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، و يمكن اعتبارها ظاهرة اجتماعية تنمو، وتتطوّر داخل المجتمع، وتؤثّر وتتأثر بغيرها من الظواهر الاجتماعية، و من ثَمّ فهي تتأثر بحضارة الأمّة و بتاريخها، ونظمها، وتقاليدها، وعقائدها، واتجاهاتها، ودرجة ثقافتها، وطبيعة بيئتها الجغرافية، وشؤونها الاجتماعية.

في زمن العولمة أين أصبح العالم قرية واحدة، و التكنولوجيات الحديثة فيه فرضت نفسها في شتى المجالات و بمختلف الوسائل الحديثة، أصبح من الضروري التحكم في اللغات الأجنبية التي تعد في الوقت الراهن مفتاحا من مفاتيح المعرفة الحاضرة و المستقبلية. و كل لغة بوصفها ناقلة للهوية الثقافية للفرد، للجماعة أو للمجتمع لا يمكنها أن تستغني عن دورها الأول، و الذي هو نقل القيم السوسيو–ثقافية لهذه الجماعة أو لهذا المجتمع، كما انه أصبح من الصعوبة بمكان دراسة أي ظاهرة من الظواهر اللغوية المتعددة بمعزل عن محيطها الاجتماعي الذي تستخدم فيه.

إن التعايش الطبيعي للغة الفرنسية مع اللغة العربية في الجزائر يمتد إلى سنوات مضت، فالبيئة السوسيو لغوية خضبت بلون فرنسي منذ دخول الاستعمار الفرنسي سنة 1830. و لقد اعتمد النظام التربوي بالجزائر منذ الاستقلال أساسا على اللغة العربية كلغة أم و

اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (لغة المستعمر)، منتهجا منذ البداية سياسة التعريب مع عدم الإهمال الكامل للموروث الاستعماري.

في السنوات الأخيرة اتبعت الجزائر منهجا جديدا للإصلاحات بإعطاء أهمية للغات الأجنبية عامة و للغة الفرنسية على وجه الخصوص، و بالرغم من هذه الإصلاحات و الجهود المبذولة من طرف الدولة، إلا أن هذا لم ينعكس إيجابا على مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية الذي هو في تدهور مستمر، ذلك أن عملية اكتساب اللغة الأجنبية هي عملية اجتماعية–معرفية تتم ضمن التفاعلات بين البشر، و تحدث عموما في سياق اجتماعي و ظروف ثقافية و تربوية محددة، كالبيئة الأسرية و المدرسة و العوامل الثقافية المحيطة، و لا يمكن إذن أن تتم بفعالية إلا بالأخذ بعين الاعتبار هذه الجوانب الثقافية والاجتماعية و التي تعمل كمحفزات أو معوقات.

لأجل هذا كله نشأت فكرة اختيار موضوع هذا البحث الذي نتقدم به للحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماعي الثقافي التربوي، و هدفه الأول هو معرفة علاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالمعوقات السوسيو ثقافية، و لقد اتخذنا مدينة الجلفة نموذجا لهذه الدراسة التي تناولت جانبين اثنين: نظري و ميداني، و قد وزعناها على عشرة فصول:

تناولنا في الفصل الأول الإطار المنهجي و المفاهيمي للدراسة، من خلال عرض مفصل تضمن الإشكالية و افتراضاتها، و تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، إضافة إلى أسباب و أهداف اختيار الموضوع و أهميته، و كذا المقاربة السوسيولوجية المعتمدة. بالإضافة إلى عرض مفصل لمنهجية للدراسة الميدانية، بداية بالدراسة الاستطلاعية، يليه المنهج المستخدم في الدراسة و كل ما يتعلق بالعينة و كيفية اختيارها، مع تبيان أدوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المستخدمة ، ثم ذكر

لمجالات الدراسة المكانية الزمانية، تطرقنا بآخرة منه إلى أهم الصعوبات التي واجهتنا خلال هذه الدراسة.

أفردنا الفصل الثاني للتعرض إلى الدراسات السابقة، بدأ بالدراسات الأجنبية ثم العربية و تليها الدراسات الجزائرية، لنختم بعد عرضها بمناقشة و تعليق عليها.

بالنسبة للجانب النظري فلقد اشتمل على ثلاثة فصول:

تناولنا في الفصل الثالث، تطور تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر و وضعيتها الحالية، بدأ بالمرحلة الاستعمارية، ثم مرحلة ما بعد الاستقلال مرورا بالتعريب، ماهيته و مراحل تنفيذه، و وصولا إلى الإصلاحات الجديدة، مبرزين في كل هذا الجوانب الكيفية و الكمية لهذا التطور فضلا على الظروف الاجتماعية، الثقافية و السياسية المحيطة.

أما الفصل الرابع فخصصناه للسياسات اللغوية و تكوين المكونين، قسمناه لقسمان، الأول للسياسات اللغوية، حيث عرضنا فيه مجموعة من التعريفات و المفاهيم و النقول، مع أهم الأسس المعتمدة في الحد و التعريف، إلى جانب آليات رسمها–أي السياسة اللغوية–، مع ذكر لعلاقتها بالإيديولوجية و بالنظام التربوي عامة ثم في الجزائر خاصة. و القسم الثاني عن تكوين الأساتذة، تم التطرق فيه لأهم التعريفات، و المفاهيم المتداخلة، بالإضافة إلى أنواعه و علاقته بالمقاربة بالكفاءات، كما أتينا على ذكر تكوين و إعداد الأساتذة بالجزائر بعد الاستقلال، ثم في ضوء الإصلاحات الجديدة.

و قد عرضنا للثقافة و اكتساب اللغة، مبتدئين بالثقافة حيث تم التطرق إلى تعريفها و خصائصها، و ما يرتبط بها من مفاهيم كالهوية و التثاقف، بالإضافة إلى علاقتها باللغة عموما و في الجزائر على وجه الخصوص. ثم بسطنا القول في اللغة واكتسابها، و فيه عرض لمفهوم التعلم و الاكتساب ، نظرياته–أي الاكتساب–، و انتهينا

إلى علاقته بالتمثلات و بالأسرة. كل هذه العناصر كونت هيكل الفصل الخامس من هذا البحث.

أما بالنسبة للجانب الميداني فقد اشتمل على خمسة فصول:

الفصل السادس اهتم بعرض تمهيدي للدراسة الميدانية من خلال عرض مفصل لإجراءات سحب العينة، و وصف للبيانات العامة و خصائص المبحوثين و تليها البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية.

أما الفصول الباقية السابع، الثامن، التاسع و العاشر، فقد خصصناها لعرض و تحليل الفرضيات: الأولى، الثانية، الثالثة و الرابعة على التوالي مع استنتاجاتها. و أخيرا عرضنا الاستنتاج العام، ثم خاتمة.

الفصل الأول

المقاربة المنهجية

1. أسباب اختيار الموضوع
2. أهداف الدراســة
3. أهمية الــدراسة
4. الإشكالية
5. الفرضيات
6. تحديد المفاهيم
7، المقاربة السوسيولوجية للدراسة
8، الإجراءات المنهجية

1. أسباب اختيار الموضوع

كل بحث أو دراسة علمية يكون الدافع إلى اختيارها عن غيرها من الدراسات، أسباب موضوعية ذات طابع علمي، فضلا عن أسباب ذاتية تعكس الميول الشخصية للباحث.

1-1. الأسباب الذاتية

عند ما نعيش المشكلة نبحث عن السبب، فقبل أن أتخصص في علم الاجتماع كانت لي تجربة تدريس مادة اللغة الفرنسية بالمرحلة المتوسطة لسنوات بمدينة الجلفة، و من خلال احتكاكي المستمر بالتلاميذ، لمست المشاكل التي يعاني منها جل التلاميذ في هذه المادة سواء أكان الأمر متعلقا بالقراءة أو الكتابة أو التعبير الشفهي، و بصفة عامة الضعف في المستوى. كان سؤالي دائما عن أهم مسببات هذا الضعف، و بقي هذا الانشغال يرافقني، إلى أن جاءت فرصة تدريسي لمقياس المصطلحات في قسم علم الاجتماع بالجامعة، و كانت هذه الفرصة الحافز الأساسي الذي دفعني مجددا للانشغال بهذا المشكل مما لاحظته من تدني في المستوى للغة الفرنسية لدى طلبة الدراسات العليا. كل هذا تبلور في موضوع هذه الرسالة، الذي أردت من خلاله معرفة أهم المعوقات السوسيو_ثقافية لاكتساب اللغة الفرنسية متخذة تلاميذ المرحلة الثانوية عينة لدراستي الحالية كون هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة في الأطوار الثلاث أين يتجسد مستوى التلاميذ في هذه المادة.

2-1. الأسباب الموضوعية

مما تقدم في الفقرة السابقة من عرض للأسباب الذاتية، يقودنا إلى التطرق لأهم الأسباب الموضوعية التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع:

- كون اللغة الفرنسية لا تعد في المجتمع الجزائري لغة أجنبية كباقي اللغات الأجنبية الأخرى، لكنها لغة لها علاقة بالتاريخ الاستعماري الحديث للجزائر فهي موروث ثقافي

استعماري كنا نكتسبه في وقت من الأوقات و بدأنا نفقده شيئا فشيئا، حيث تجلى هذا التدني خاصة في نتائج التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية في الامتحانات الرسمية في الأطوار الثلاث:(الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وهذا ما أدى بي لاختيار هذا الموضوع، أي البحث و التقصي عن أهم معوقات هذا الاكتساب.

- ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع _على حد علمنا_من المنظور السوسيولوجي، حيث انه توجد العديد من الدراسات التي تناولت نفس الموضوع لكن من المنظور اللغوي(تعليمية اللغات) أو النفسي،... و لهذا رأينا من الضروري القيام بهذه الدراسة حتى تكون إضافة أكاديمية في ميدان الدراسات السوسيولوجية في بلادنا، وخاصة تلك المتعلقة بالمجال الثقافي التربوي.

2. أهـداف الدراســة

تتمثل الأهداف التي أصبو إلي تحقيقها من خلال هذه الدراسة في:

- التعرف على أهم المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة بين اكتساب اللغة الفرنسية و البيئة الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على دور تمثلات الأحداث التاريخية أثناء المرحلة الاستعمارية في إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- إبراز دور الكفاءة البيداغوجية للأستاذ في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- تسليط الضوء على مدى منافسة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية من جهة وعن إعاقة هذا التنافس لاكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من جهة أخرى.

3. أهمية الــدراسة

بعد اطلاعنا على العديد من الدراسات التي سبقت الدراسة الحالية، وجدنا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع المعوقات السوسيو ثقافية لاكتساب اللغة الفرنسية من المنظور السوسيولوجي بالجزائر على وجه العموم. كما أن هذه الدراسة تعتبر الدراسة الأولى في ولاية الجلفة التي سعت إلى إبراز أهم المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية، و هي بذلك إضافة أكاديمية جديدة في أدبيات علم اجتماع التربوي الثقافي في الجزائر عموما و في ولاية الجلفة على وجه الخصوص، و هي بذلك تفتح المجال للمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها تثير موضوعا مهما في المجال السوسيولوجي يتطرق للغة الفرنسية كلغة أجنبية، و ضرورة التحكم فيها من اجل مواكبة التطور العلمي و الاطلاع على العلوم الحديثة.

علاوة على ذلك فإنها_أي الدراسة_ تُلفت أنظار القائمين على التربية و التعليم ببلادنا إلى الاهتمام باللغة الفرنسية، عن طريق معرفة المعوقات السوسيو ثقافية لاكتسابها و بالتالي استدراك النقائص خاصة تلك المتعلقة بتكوين الأساتذة، و تحسين الظروف المحيطة من اجل تحسين المردود الدراسي للتلميذ. كما تكمن أهمية هذا البحث في تحديد الجوانب السلبية و الايجابية لعلاقة البيئة الأسرية باكتساب اللغة الفرنسية لدى التلميذ.

4. الإشكالية

عاشت الجزائر على غرار بعض دول العالم تحت وطأة الاستعمار الفرنسي لمدة طويلة من الزمن، و انتهج الاستعمار في فترة تواجده سياسة طمس هوية هذه الشعوب. ففي المجتمع الجزائري حاولت فرنسا إلغاء اللغة العربية و حضرها من المدرسة كلغة

مؤسساتية واستبدالها باللغة الفرنسية. وهذه المحاولة كان لها الأثر في بداية الاستقلال، إلا أن السياسات اللغوية المنتهجة بعد 1962 قامت على ضرورة وضع اللغة العربية في مكانها الطبيعي داخل المجتمع كردة فعل للسياسة الفرنسة التي انتهجتها قرابة ما يزيد عن 130 سنة، حيث هذه السياسة وضعت نصب عينيها الخاصية العربية و الإسلامية للجزائر في كل البيانات و الخطط و البرامج و جعلت من الفرنسية لغة أجنبية أولى.

أما في الوقت الراهن، فلقد انتُهجت سياسة لغوية جديدة حيث أكد أصحاب القرار في مرات عديدة أن للغة الفرنسية دور ايجابي في تطوير البلاد و تفتح الشباب:"الجزائر تدرك أن استخدام اللغة الفرنسية تسمح لشبابنا بتوسيع أفاقهم وتسمح لهم بالمشاركة في تطوير العالم الحديث"[1]. و قد تجلى هذا التوجه في المنظومة التربوية الحالية، حيث يمكن أن يفسر في إطار إرادة الانفتاح و الحفاظ على هذا الموروث الثقافي اللغوي(اللغة الفرنسية).

و على الرغم من التغييرات الحاصلة في تعليم اللغة الفرنسية – في ظل الإصلاحات الأخيرة – على المستويين الكمي و النوعي، فبالنسبة للجانب الكمي قد تم تقديم تعليم اللغة الفرنسية إلى السنة الثانية في بداية الإصلاحات ليتحول إلى السنة الثالثة فيما بعد، كما ارتفع الحجم الساعي لتدريس هذه اللغة إلى أربع ساعات إلى أن يصل لمعدل خمس ساعات في الأسبوع حتى نهاية المرحلة المتوسطة و استدعى هذا التطور في الحجم الساعي إلى تكوين و توظيف الأساتذة بما يوافق عملية الإصلاح، أما التغييرات النوعية المعتمدة في جوانب المحتوى و الأسلوب فتعتبر جوهرية و تحمل في طياتها تحسينا كبيرا في التعليم و في مستوى إتقان هذه اللغة. و على الرغم من كل التغييرات الحاصلة و التقدم الكبير للبرامج المتشربة بآخر الأبحاث الديداكتيكية، إلا أن الملاَحَظ وجود

[1] Cherrad-Bencherfa.Y, Derradji, Y, La politique linguistique en Algérie, Revue d'aménagement linguistique, n107, 2004, P168

ضعف كبير في مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية –كما أكده أهل الاختصاص– في كل الأطوار التعليمية.

وباعتبار أن عملية اكتساب اللغة الأجنبية هي عملية اجتماعية–معرفية، لا يمكن أن تتم بفعالية إلا بالأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثقافية والاجتماعية و التي تعمل كمحفزات أو معوقات كالبيئة الأسرية و المدرسة و العوامل الثقافية المحيطة.

كل هذا دفعنا إلى التساؤل عن أهم العوامل السوسيو–ثقافية و التي يمكن أن يكون لها دور في إعاقة اكتساب هذه اللغة، و وضعنا لهذا الغرض التساؤل الرئيس:

ما هي أهم المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

من خلال التساؤل الرئيس الذي تتمحور حوله مشكلة الدراسة، يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يلعب الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية دورا في اكتساب أو رفض اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل أن تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من بين معوقات اكتساب اللغة الفرنسية؟
- هل للكفاءة البيداغوجية للأستاذ علاقة باكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل شكلت منافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

و بناء عليه فإن فرضيات الدراسة تكون على النحو التالي:

5. الفرضيات

- تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من بين معوقات اكتساب اللغة الفرنسية.
- الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية يلعب دورا في اكتساب أو رفض اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- منافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- كلما كانت الكفاءة البيداغوجية للأستاذ ضعيفة كلما وُجدت صعوبات لاكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6. تحديد المفاهيم

- الرصيد الثقافي (le capital culturel)

- يستخدم "Pierre Bourdieu" مفهوم الرصيد للإشارة إلى الموارد التي يمتلكها الفرد من أجل الحصول على مكانة في المجتمع، حيث يُفرق بين الرصيد الاقتصادي(الموارد المالية)، و الرصيد الاجتماعي المتعلق بشبكات العلاقات الشخصية أو العائلية وبين الرصيد الثقافي(الشهادات، التحكم في اللغة المشروعة...).[1]

- بالنسبة لبورديو الرصيد الثقافي يتكون من مجموعة من الممتلكات الرمزية التي تشير: من جهة: إلى المعارف المكتسبة التي تظهر (في الحالة المُدمَجة على شكل أحكام دائمة للفرد) أي أن يكون الشخص كفئا في أي مجال من المعرفة، أن يكون مثقفا، أن يكون متحكما من اللغة و البلاغة و أن يكون مُلما و على معرفة بالعالم الاجتماعي و رموزه...)، من جهة أخرى يُشير الرصيد الثقافي إلى: الانجازات

[1] Dortier Jean François, Le Dictionnaire Des sciences sociales, Ed Sciences Humaines, France, 2013, p 34.

المادية أي الرصيد المجَسد في الإرث الثقافي (اللوحات، الكتب، القواميس، الأجهزة، آلات...)، و أخيرا يمكن للرصيد الثقافي أن يتجسد اجتماعيا بإضفاء الطابع المؤسساتي عن طريق شهادات، النجاح في مسابقات... التي تُعبر عن الاعتراف بالكفاءات من قبل المجتمع، (أو في غالب الأحيان الدولة) التي تجعل من هذا الاعتراف علنيا، تؤسس لذلك و غالبا ما تعطيه مكانة(معلم، مدَرس، قاضي، موظف في الوظيف العمومي...).[1]

- **البيئة**

- يُعرف "Longhi Gilbert" البيئة على أنها: الوسط المُحدِد لشروط الحياة و لكيفيات الوجود، أي تداخل العوامل التي تشترط راحة الشخص. بيئة شخص يمكن أن تكون في آن واحد مادية(الجانب الحضري، الطقس)، و غير مادية(عاطفة، اعتراف)[2]

- البيئة حسب "Grawitz Madeleine " هي مجموعة من الشروط المادية و الاجتماعية الموجودة و الموزعة عشوائيا حول الكائن العضوي[3]

- كما يشير المصطلح حسب "Cuq Jean Pierre" إلى: كل ما يُحيط بالتعليم و التعلم، أي مجموعة الشروط التي تتدخل في سيرهما و تؤثر فيهما.[4]

- **الاسرة**

- تعني الأسرة في "Dictionnaire de sociologie": أنها مجموعة مُميَزة بإقامة مشتركة و تعاون البالغين من جنسين مختلفين و بأطفال مُنجَبين أو متُبنِين.[5]

---

[1], Chevallier Stéfane, Chauviré Christiane, Dictionnaire Bourdieu, Editions ellipses, Paris, 2010, pp 18,19.

[2] Longhi Gilbert, Dictionnaire de l'Education, Vuibert, France, 2009, p197.

[3] Grawitz Madeleine, Lexique des Sciences sociales, 8eme Ed, Dalloz, Toulouse, 2004, p152.

[4] Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003, p85

[5] Boudon Raymond, Besnard Philippe et d'autre, Dictionnaire de sociologie, Larousse, Paris, 2005, p 97.

- يعرفها "برجس و لوك" على أنها: مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني و يعيشون تحت سقف واحد و يتفاعلون معا وفقا لأدوار اجتماعية محددة و يخلقون و يحافظون على نمط ثقافي عام"[1].

- و يعرفها "محمد مصطفى زيدان" على أنها: وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات التي تُنمَى بين الطفل و والديه و إخوته، فلأسرة وظيفة اجتماعية هامة إذ هي العميل الأول في صبغ السلوك صبغة اجتماعية.[2]

✓ **تعريف إجرائي للبيئة الأسرية** : تعبر عن الوسط و المجال الأسري الذي يعيش و ينشأ فيه الطفل، هذا الوسط متكون من الأب و الأم و الإخوة، تحدث في هذا الأخير استجابات الطفل نتيجة تفاعلاته المختلفة.

✓ **تعريف إجرائي الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية:** نقصد بالرصيد الثقافي للبيئة الأسرية إلى: المستوى التعليمي للأب والأم بصفة عامة و مستواهم في اللغة الفرنسية على وجه الخصوص، و درجة استعمال هذه اللغة والتحاور بها في البيئة الأسرية و إلى لغة قراءة الجرائد(الورقية و الالكترونية) و لغة قنوات التلفاز المشاهدة، بالإضافة إلى مدى اهتمام الوالدين بالنتائج المدرسية و مدى مساعدتهم لأبنائهم.

- **اللغة**

- تُعرف اللغة عند" Baylon Christian "على أنها: أداة اتصال، أي نظام من القواعد و /أو الإشارات وأداة للتفاعل الاجتماعي.[3]

- بالنسبة لـ "Barthes Roland " اللغة هي: مؤسسة اجتماعية و نسق من القيم. هي مؤسسة اجتماعية: لأنها ليست بأي حال من الأحوال فعل...فالفرد لا يستطيع بمفرده إنشاءها أو تعديلها، فهي أساسا عقد اجتماعي...

[1] رشدان عبد الله الزاهي، علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ص113

[2] محمد مصطفى زيدان، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1986، ص23.

[3] Baylon Christian, sociolinguistique (société, langue et discours), Nathan, France,1996, p71.

هي نسق من القيم: لأنها نسق من القيم التعاقدية(غير المبررة) و التي تقاوم تغييرات الفرد لوحده و بالتالي فهي مؤسسة اجتماعية.[1]

- يُشير "Bulot. T et Blanchet. P" إلى أن اللغة: هي ليس فقط ممارسة خطابية (ممارسة الخطاب)، لكن هي أيضا ممارسات خطابية حول هذا الخطاب(خطاب حول الممارسة)، هذا ما يتضمن الحصول أدوات الوصف والتفسير التي تتعلق بهذين المستويين، والأهم من ذلك، تنفيذ كلاهما[2].

هذا يعني أن مصطلح اللغة يُشير إلى ثلاث خصائص:

1. اجتماعية بالضرورة: فاللغة لا تتواجد إلا عندما يستوعب المتكلمين بها وجودها عبر ممارسات مُمَثلة و حقيقية بالفعل: في نظامين لغويين متطابقين. 2. متنوعة و غير متجانسة: فاستعمالها يختلف محليا، اجتماعيا، تبعا لأنواع التفاعل، جنس المتكلمين بهاو أنواع الخطاب... 3. مَكونَة عن طريق و بنظام تفاعل بين المتكلمين: في مجال اجتماعي شرعي[3].

- **تعريف اللغة الأجنبية**

وفقا لـ "Cuq Jean Pierre": أن أي لغة ليست اللغة الأم هي لغة أجنبية، وهناك معايير ثلاث لتحديد مدى أجنبية اللغة و التي تتمثل في:

1. **البعد المادي، الجغرافي:** يظهر خاصة عن طريق التمثلات الأجنبية لهذا النوع من اللغة.

2. **البعد الثقافي:** و هو اختلاف طريقة الحياة و الأحوال و الممارسات الاجتماعية و البيئية و الاقتصادية و الفكرية و العلاقات الإنسانية، فحتى و لو كانت المسافة الجغرافية قريبة بين بلدين فإن هذه الممارسات الثقافية من الممكن أن تكون مختلفة.

[1] Barthes Roland. "Eléments de sémiologie", In Communications, 4, 1964, p 93.
[2] Bulot. T, Blanchet .P, une introduction à la sociolinguistique, archives contemporaines, France, 2013, p 7.
[3] IBID, p p7, 8.

3. **البعد اللغوي:** و هذا يُقاس ببعد اللغة المُتَعلَمة أو قربها بالنسبة للغة الأم للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، فالاختلافات ممكن أن تكون ذات طبيعة مُتَعددة كالمفردات، القواعد، الخطابة و الكتابة... [1]

✓**تعريف إجرائي للغة الفرنسية:** هي لغة غير اللغة الأم (أجنبية)، تُدرَس للتلاميذ كمادة في المدارس الجزائرية منذ المرحلة الابتدائية إلى غاية المرحلة الثانوية.

- **الاكتساب**

يعني مصطلح الاكتساب "Galisson. R et Coste. D عند ": كل ما يُكتسب أي ما ليس فطري و غير متوفر في لحظة الميلاد. نتكلم عن الاكتساب الجديد أو عن اكتساب درس ما مثلا، من أجل الإشارة إلى المفاهيم الدقيقة التي من المفترض أن تكون مُثبتة لدى التلميذ، نتيجة عن تجزيء للمادة المدَرَسَة، في إطار متدرج موضوع قبلا و في فترة تعلم محددة. من خصائص المفاهيم الدقيقة:

- يمكن الاستدلال عنها خلال درس معطى– مُنتجَة، أي أنها تمثل كمية محددة للمادة و هذا ما يجعلها قابلة للمراقبة أثناء عملية التعلم– متوفرة بعد جهد إعادة التذكير(فهي –أي المفاهيم – تُسهل أيضا تحرك المكتسبات المشتركة و المرور إلى معارف جديدة). بصفة خاصة الاكتساب هو تثبيت بالذاكرة لمفهوم أو لمعطى مُدرك.[2]

- الاكتساب عند "حسن شحاته و آخرون" هو" زيادة أفكار الفرد و معلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجابته القديمة، كما يعني نمو في مهارة النضج أو التعلم أو كليهما، و المكتسب هو وصف للخصائص و الاستجابات الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة.[3]

---

[1] Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, OP.CIT, p150.

[2]. Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, Edition Hachette, 1976, France, p 14.

[3] حسن شحاته و آخرون، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر،2003، ص57.

- و المُكتسب حسب "Grawitz Madeleine" هو: مجموعة الخصائص التي تمثل التعديلات الحاصلة سواء أكان الأمر بصفة نظامية عن طريق التعلم و التربية، أو كنتيجة للتكيف العفوي للفرد مع بيئته، فالخصائص المكتسبة لا تنتقل عن طريق الوراثة، فهذا المفهوم يناقض إذن مفهوم الفطرة.[1]

- **اكتساب اللغة**

- يعرف "Galisson. R et Coste. D " اكتساب اللغة على أنه: التطور و الاستعمال المتدرج و المتزامن للوظائف و المعارف التي تشترط النشاط اللغوي لدى الطفل[2].

- اكتساب اللغة عند "جورج بول" يدل على: تنمية المقدرة اللغوية باستعمال اللغة بصورة طبيعية في أحوال الاتصال.[3]

- كما يشير "Krashen" أن اكتساب اللغة هو عملية لاواعية تنتج عنها معرفة لغوية تُخزَن بصفة لاواعية في الدماغ(معرفة ضمنية)، فاكتساب اللغة هو عفوي (في مقابل القصد) و ضمني(في مقابل التعلم الصريح).[4] فالاكتساب هو عملية ضمنية عفوية تتطور في سياق طبيعي أو تعليمي خلال التفاعلات الكلامية المختلفة، و تكسب المتعلم نوعا من الإحساس بما هو مقبول نحويا و ما هو غير مقبول.[5]

- حسب " Klein.w" اكتساب اللغة الأجنبية ينقسم إلى نوعين: اكتساب غير موجه يتم أثناء الاتصال اليومي (بواسطة وسيط أو دون بذل مجهود مُتَعَمد لتوجيه عملية الاكتساب)، و إلى اكتساب موجه (كيفية عرض مواد اللغة للمتعلم أو بالفرص المعطاة للمتعلم من اجل استعمال فهرسه في وقت معين)[6]

[1] Grawitz Madeleine, Lexique des Sciences sociales OP.CIT, p 70
[2] Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, OP.CIT, p 14.
[3] جورج بول، معرفة اللغة، تر محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، 1999، ص198.
[4] Bange Pierre, l'apprentissage d'une langue étrangère, L'Harmattan, France, 2005,pp 32, 33.
[5] Bess. H,.Proquier. R, grammaire et didactique de langues, Hatier-Crédif, Paris, 1981, p 76
[6] Klein Wolfgang, L'acquisition de langue étrangère, Armand colin, Paris, 1989, p29,30.

✓ **تعريف إجرائي لاكتساب اللغة الفرنسية:** هو تلك العملية الضمنية التي تنتج عنها معرفة لغوية في مادة اللغة الفرنسية، هذه المعرفة تثبت في ذاكرة التلاميذ و تسمح بالامتلاك العفوي للغة الفرنسية لديهم سواء على مستوى المشافهة، الكتابة و القراءة.

- **العائق**

يُقصد بالعائق في"Le Petit Robert" : ما يعترض المرور و يضايق الحركة، كما يعني ما يعترض الفعل و الحصول على نتيجة، فهو حاجز، مانع، سد، حائل[1]. كما يشير العائق عند "خليل احمد خليل" إلى: الحاجز الفاصل بين الإنسان و غايته، بين الإنسان و الإنسان في مجتمع واحد، و بين مجتمع و مجتمع أخر.[2]

✓ **تعريف إجرائي للعوائق السوسيو ثقافية:** نقصد بالعوائق السوسيو ثقافية بحواجز اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المرتبطة: بالبيئة الأسرية، بتمثلات الأحداث التاريخية أثناء المرحلة الاستعمارية بالجزائر، بالكفاءة البيداغوجية للأستاذ و بمنافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية.

- **تعريف التمثلات**

-وفقا لـ"Jodelet.D" التمثلات الاجتماعية هي: نتاج و سيرورة للنشاط العقلي بواسطتها يعيد فرد أو جماعة تكوين الواقع الذي يعيشه و يعطيه معنى خاصا. التمثل هو إذن مجموعة منظمة للآراء، الاتجاهات، من المعتقدات و المعلومات التي تتعلق بشيء أو بوضعية ما، و هي مُحددة–في نفس الوقت– بالموضوع نفسه(تاريخه، معاشه) و بنظامه الاجتماعي و الإيديولوجي المُدرج فيه من جهة، و عن طريق طبيعة العلاقات التي يكونها الشخص مع النظام الاجتماعي من جهة أخرى.[3]

[1] Robert Paul, Le Petit Robert (dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française), Millésime, Paris, 2014, p 1723.

[2] خليل احمد خليل، معجم المصطلحات الاجتماعية، ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1995، ص 273.

[3] Leimdorfer François, les sociologues et le langage, La maison des sciences de l'homme, France, 2001, p41

- بالنسبة لـ "Moscovici Serge " التمثلات الاجتماعية هي: نتاج نسق فردي أو جماعي من التفكير، تقوم بوظيفة الوساطة بين الإدراك و المفهوم، و في هذا المعنى فهي في آن واحد سيرورة بناء الأفكار و منتجات الأفكار، إنها تفحص، تحول و تبني و تحول في التفاعل بين الأفكار و الأفعال.[1]

- يعرف " Abric. J.C" التمثلات الاجتماعية على أنها: رؤية وظيفية للعالم تسمح للفرد أو الجماعة بإضفاء معنى على سلوكياتها و فهم الواقع عن طريق أنساقها المرجعية، فهي مجموعة منظمة و مهيكلة من المعلومات، المعتقدات، الآراء و الاتجاهات لشخص معطى، توجه الأفعال و العلاقات الاجتماعية كما تحدد مجموع التوقعات والرغبات.[2]

✓ **تعريف إجرائي لتمثلات الأحداث التاريخية:** هي آراء التلاميذ و تصوراتهم و معلوماتهم و أفكارهم و معتقداتهم واتجاهاتهم حول اللغة الفرنسية المرتبطة بالأحداث التاريخية خلال الحقبة الاستعمارية الفرنسية في الجزائر.

- **تعريف التكوين**

لغة: كون الشيء أنشأه أو أحدثه[3]

- يشير مصطلح التكوين حسب "Legendre. R " إلى:" مجموع المعارف النظرية و العملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما".[4]

- بالنسبة لـ "Cuq Jean Pierre" التكوين هو: فعل كون، و هذا يعني تطوير ميزات و قدرات الشخص على المستوى المعنوي، الفكري و المهني، كما يعني أيضا نتيجة هذه العملية.[5]

---

[1] Moscovici Serge, La psychanalyse, son image et son public, 2ème Ed Paris, PUF, 1961, p40.

[2] ABRIC J.C, Pratiques sociales et représentations, 4eme éd, PUF, Paris. 2003, p18.

[3] البستاني فؤاد إفرام، منجد الطلاب، ط31 ، دار المشرق، بيروت،.1986،ص 662.

[4] LEGENDRE. R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Librairie Larousse, Paris-Montréal, 1988, P280 .

[5] Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde , OP.CIT, p 103

و في ميدان التدريس يعرفه نفس الكاتب السابق على انه: مجموع الأنشطة، المواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف قصد القيام بمهمة أو وظيفة، أي مجموع المعارف و مجموع المهارات و الاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.[1]

- يمكن أن يحمل لفظ التكوين حسب" Longhi Gilbert" أربع معاني و هي:

1. مجموع المعارف و الكفاءات الشخصية.
2. قدرة فكرية و ميزة أخلاقية و ثقافية خاصة بالفرد.
3. وقت التعلم، الفترة التي أثناءها نستقبل التعليم.
4. برنامج، محتوى دورات[2].

- **تعريف الأستاذ**

هو شخص مكلف بنقل المعارف، و بالتكوين في كل المجالات و لفئات مختلفة من الناس.[3]

✓**تعريف إجرائي للأستاذ:** و نقصد به الشخص المؤهل و المسؤول بتدريس اللغة الفرنسية والذي يشغل منصبا وظيفيا في الأطوار: الابتدائي، المتوسط، الثانوي.

- **تعريف الكفاءة**

لغة: الكفاءة في اللغة العربية من الفعل كفأ، يكافئ أي الحالة التي يكون فيها الشيء مساويا لشيء أخر، و الكفء جمعه أكفاء بمعنى المثل و النظير. أما الكفاية من فعل كفي فتعني ما يكفي و يغني عن غيره.[4]

اصطلاحا: الكفاءة هي مجموعة معارف و سلوكات و مهارات حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة ما بشكل فعال.[5]

---

[1] Ibid, p. 280

[2] Longhi Gilbert, Dictionnaire de l'Education, Vuibert, France, 2009, p 247

[3] Ibid, p 186

[4] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم، الجزائر، 2006، ص29

[5] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، ص128.

- تعني القيام بالعمل بأفضل طريقة ممكنة من حيث التكلفة و الوقت و الربحية،...فالكفاءة تهتم بالكيفية التي يمكن بها بلوغ نقطة النهاية.[1]

- كما يشير مصطلح الكفاءة حسب "Bellenger L. et pigallet.P" إلى: تنفيذ المعارف و المعارف العملية اللازمة لتحقيق مهمة ما، تتعلق الكفاءة بالدرجة الأولى بالمهارات و القدرات، و هي أساسا نتيجة الخبرة الوظيفية، و يمكن ملاحظتها موضوعيا من منصب العمل و التحقق من صحتها عن طريق الأداء الوظيفي.[2]

- **تعريف البيداغوجيا**

لغة: "هي من أصل يوناني ، متكونة من "بدا""Peda" و هو الطفل، و "غوجيا" "Gogie"و هو فن و علم التربية، و عند الجمع بين المقطعين(Peda Gogie) يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

اصطلاحا: هي "المنهجية المطبقة في التربية، أي هي عبارة عن مجموعة من التقنيات التي يلجأ إليها المعلم لتبسيط و تسهيل الدرس ليتم استيعابه من طرف التلاميذ".[3]

✓ **تعريف إجرائي للكفاءة البيداغوجية للأستاذ:** نقصد بها مدى تمكن أستاذ اللغة الفرنسية في جميع الأطوار ابتدائي، متوسط، ثانوي من التحكم في اللغة الفرنسية و طريقته في إلقاء الدروس مع كيفية معاملته للتلاميذ .

- **المنافسة**

- يُقصد بمصطلح المنافسة في " Le Petit Robert ": مزاحمة بين عدة أشخاص أو عدة قوى، تتجه إلى نفس الهدف.[1] و يعرفها "ناصر ثابت" على أنها: عملية البحث للحصول على مكافأة نظير التفوق على جميع المتنافسين في عمل من الأعمال.[2]

---

[1] صالح خالص، تقييم كفاءة الأداء في القطاع المصرفي، ملتقى المنظومة المصرفية الجزائرية و التحولات الاقتصادية -الواقع و التحديات-، جامعة الاغواط، الجزائر، 2005.

[2] Lionel Bellenger et Philippe pigallet, Dictionnaire de formation et de développement personnel, ESF, 1996, Paris, p66

[3] Block (H) et autres, Dictionnaire fondamental de la psychologie, 2ème éditions, Larousse, Paris, 1999, P 891

• أما بالنسبة لـ "عاطف غيث" فالمنافسة هي: ذلك النوع من التفاعل الذي ينطوي على كفاح من أجل أهداف معينة، و يتسم التفاعل بأنه منظم معياريا و قد يكون مباشر أو غير مباشر.[3]

✓**تعريف إجرائي لمنافسة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية:** نقصد بها مزاحمة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية لدى التلاميذ في: الكلام و الحوار، مطالعة الكتب، استخدام شبكة الانترنت(بغرض البحث و التواصل) و مشاهدة التلفاز.

✓ **تعريف إجرائي لتلاميذ المرحلة الثانوية:** نقصد بهم تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يزاولون دراستهم بثانويات مدينة الجلفة في التخصصات العلمية و الأدبية و من الجنسين.

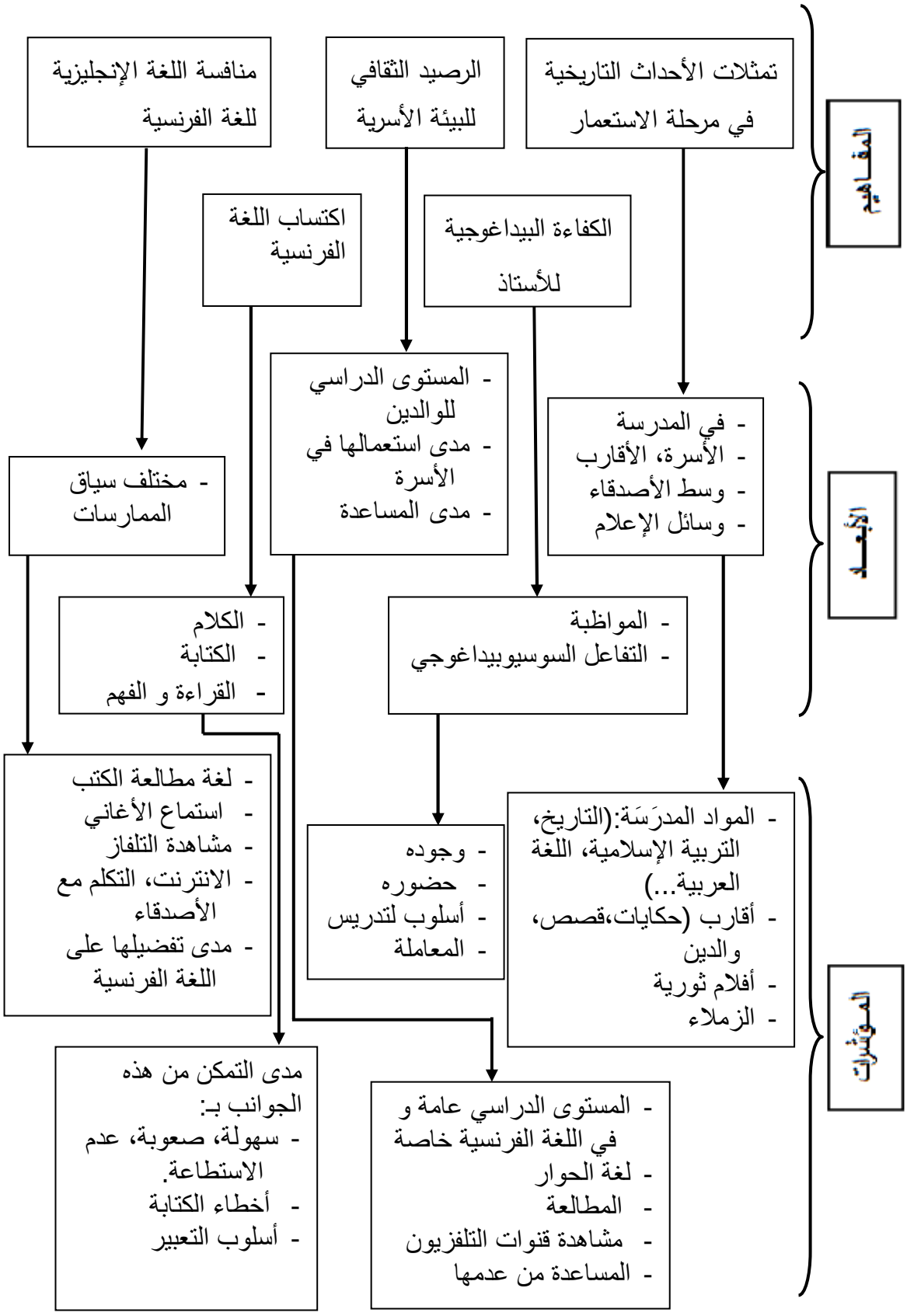
• **التحليل المفهومي للفرضيات**

إن المفاهيم السابقة يمكن تفكيكها إلى أبعاد مختلفة ثم ترجمتها إلى مؤشرات كما هو مبين في المخطط أدناه:

[1] Robert Paul, Le Petit Robert (dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française), OP.CIT, p 500.

[2] ناصر ثابت، دراسات في علم الاجتماع التربوي،ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993، ص 190

[3] محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006، ص70



مخطط يمثل التحليل المفهومي للفرضيات

7. المقاربة السوسيولوجية للدراسة

تشير المقاربة السوسيولوجية إلى الاتجاه النظري الذي سيدرس في إطاره موضوع البحث، فتحديد الاتجاه النظري للبحث مهم و أساسي لفهم معطيات الواقع، "لأن الاقتصار على المستوى التجريبي وحده معناه إنكار علل و أسباب الظاهر الحقيقية سواء أكان هذا الإنكار ضمنيا أو صريحا، و معناه بإيجاز تمويه الحقيقة و تزييفها"[1]، و بالنسبة لموضوع هذه الرسالة و المتمثل في العوائق السوسيو–ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية، وجدت من الممكن معالجته بالاعتماد على نظريتين سوسيولوجتين:

7-1. نظرية التوسير (الأجهزة الإيديولوجية)

فقد ميز التوسير في دراسته التي تحمل عنوان " l'idéologie et l'appareils idéologiques de l'état"، بين أجهزة الدولة القمعية و التي تُسير بالقهر: الحكومة، الإدارة، الجيش، الشرطة، السجون....، و بين الأجهزة الإيديولوجية للدولة التي تُسير بالإيديولوجية، هذه الأخيرة تمثل عددا من جوانب الواقع التي تمثل أمام الملاحظ المباشر على هيئة مؤسسات متميزة و متخصصة، و تتمثل وظيفة الأجهزة الإيديولوجية في إنتاج و المحافظة على الإيديولوجية المهيمنة، و هذا من أجل تأمين إعادة إنتاج قوى العمل و خاصة "l'habitus" و الخضوع لعلاقات الإنتاج المثبتة فهم يرسخون التأهيل العملي.

فالنسبة لألتوسير من بين الأجهزة المهيمنة هو الجهاز الإيديولوجي التعليمي(المدرسي) إلى جانب أجهزة إيديولوجية أخرى مثل (الدين، الأسرة ، القانون، الإعلام بما في ذلك الصحافة، الإذاعة و التلفزيون). و الدولة لها وظيفة السيطرة بامتياز من اجل ترسيخ أفكارها في الفرد منذ طفولته سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و الهدف إذن هو

[1] عبد الغني مغربي، التفكير الاجتماعي عند ابن خلدون، تر محمد الشريف بن دالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص97.

إيضاح لكل واحد مكانته في عالم الإنتاج، فالأجهزة الإيديولوجية للدولة هي محصلة تلاعب و صراع الطبقات.[1]

2-7.نظرية الرصيد الثقافي لـ بيار بورديو (le capital culturel)

يعرف "بورديو" نظريته للرأسمال (الرصيد) الثقافي بقوله:" إنها العلم الذي يدرس الشروط الاجتماعية التاريخية التي تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة و المسيطرة في مجتمع ما، و إعادة إنتاج و ترسيخ البنى الاجتماعية السائدة و المسيطر عليها في ذلك المجتمع، و ذلك من خلال تحليل و تفسير كيفية تزييف إدراك هذه الشروط التاريخية، التي بها و من خلالها، يصبح للنسق الثقافي السائد في المجتمع سلطة تعزيز الميل حول الإبقاء و المحافظة على المجتمع القائم و علاقاته المسيطرة".[2] و المقولة النظرية التي يبني عليها "بورديو" نظريته هي أن الثقافة وسط يتم من خلاله عملية إنتاج بنية التفاوت الطبقي.

و يستند بورديو في إثبات هذه المقولة و تحليلها إلى مفهومين محورين: الأول هو مفهوم "الرصيد الثقافي" و الثاني "الهابيتوس" "السَّمت":

- **الرصيد الثقافي**(le capital culturel): هذا المفهوم كان بناؤه في الأصل لوصف التفاوت في أداء الأطفال من أصول اجتماعية مختلفة فالنجاح المدرسي يعبر عن الفوائد المحققة في السوق المدرسية المرتبطة بتوزيع الرأسمال الثقافي بين الطبقات و فروع الطبقات، و قد يتخذ هذا النمط أشكالا ثلاثة: يكون في حالة مدمجة بمثابة استعداد دائم لجسد أي كاعتياد، أو في حالة موضوعية بمثابة خير ثقافي لوحة زيتية مثلا، أو في حالة مؤسسة و الشهادة المدرسية أحسن مثال.[3]

---

[1] Althusser. Louis,"L'idéologie et l'appareils idéologiques de l'état", La Pensée, 1979,p p 32,33.

[2] شبل بدران ، حسين البيلاوي، علم اجتماع التربية المعاصر،دار المعرفة العربية، الإسكندرية، مصر، 2003 ، ص 104.

[3] جان بيار دوران، روبير فايل، مرجع سابق، ص419.

- **السمت** (habitus): هو مجموعة من الاستعدادات الدائمة و القابلة للنقل (التوريث)، و التي تعرف على أنها: "بنى مهَيكَلَة و لها استعداد لاشتغال كبنى مهَيكِلة".[1]

"فالهابيتوس" هو بنى مهيكَلة لأنها نتاج التنشئة الاجتماعية (أي اكتسبها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية)، و بنية مهَيكِلة لأن "الهابيتوس" لديه القدرة على خلق و توليد عدد غير محدود من الممارسات الجديدة، و هو مصدر وحدة أفكار الأفعال الفردية، و من خلال عمليات تنشئات مماثلة، فإنه (أي الهابيتوس) يفسر أيضا تشابه الأفعال و الأفكار لدى أعضاء نفس الطبقة الاجتماعية. كل فرد لديه مسار اجتماعي و وجودي خاص به، مما يجعل من "الهابيتوس" كعملية تفسيرية و تنظيمية للحياة الفردية و الاجتماعية.

8. الإجراءات المنهجية

سيتم التطرق في هذا المبحث إلى الإجراءات المنهجية، و من أجل ذلك تم بداية عرض الدراسة الاستطلاعية ثم المنهج المستخدم في الدراسة، يليه تحديد المجتمع الأصلي و من ثم العينة و مواصفاتها و طريقة اختيارها، إضافة إلى تبيان أدوات جمع البيانات و التقنيات المستخدمة في الدراسة و الأساليب الإحصائية، و أخيرا عرض لمجالات الدراسة(مكانيا و بشريا) و الصعوبات التي اعترضت سير الدراسة.

8-1. الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تهيئة الأرضية للدراسة الميدانية بالدرجة الأولى، و إلى جمع معلومات كافية عن أهم المعوقات لاكتساب اللغة الفرنسية.

[1] Bourdieu .P, Le sens pratique, Minuit, Paris, 1980,p 88.

1-1-8. مقابلة المؤطرين التربويين

قمنا بإجراء مقابلات مع مجموعة من المؤطرين التربويين: أساتذة طور ثانوي و عددهم 10 من مختلف ثانويات مدينة الجلفة، مفتش التعليم الثانوي للمادة و3 مستشاري توجيه، و ذلك بغية حصر أهم المعوقات السوسيو– ثقافية الموجودة من وجهة نظرهم، و من اجل الاستفادة من آرائهم و خبراتهم في بناء أداة الدراسة.

لقد كان انعقاد الملتقى السنوي لأساتذة اللغة الفرنسية لولاية الجلفة يومي 11/ 12 مارس 2013 فرصة سانحة لاتصال الباحثة بالأساتذة، و التعريف بموضوع الدراسة حيث تم إجراء مقابلات مع بعضهم و أخذ مواعيد مع البعض الأخر في أوقات لاحقة، كما تم توزيع الاستبيانات الأولية على تلاميذهم. كانت المدة التي تقضيها الباحثة مع كل أستاذ تتراوح ما بين ساعة إلى ثلاث ساعات.

أجريت المقابلة مع الأساتذة الذين كانوا متطوعين للقيام بهذه المقابلة، و بعد أن تم شرح إطار و هدف المقابلة و الوعد بالمحافظة على سرية كل ما يجري و يدور أثناءها، استعانت الباحثة بطريقة استوحتها من النظريات الاجتماعية، حيث حاولت بقدر الإمكان تكوين علاقة إضافية مع أفراد العينة لكسب ثقتهم، كما اتبعت حديثهم بصدق و لم تتدخل كطرف في الموضوع و لم تظهر أي موقف (كالموافقة أو الإنكار...) من اجل تحري الموضوعية في مقابلاتها مع أفراد العينة. و اعتمدت هذه المقابلة على مجموعة من الأسئلة أفضت إلى جملة من النتائج (الملحق رقم4).

كما تمكنت الباحثة من اخذ موعد مع مفتش اللغة الفرنسية **الوحيد** على مستوى ولاية الجلفة و إجراء مقابلة معه بعد نهاية الملتقى، و كذلك من مقابلة مستشاري توجيه ذو خبرة تفوق ال15 سنة. الأسئلة الموجهة و إجابات المفتش و مستشاري التوجيه موجودة في الملحق رقم 04.

2-1-8. استبيان أولي موجه للتلاميذ

تم إعداد استبيان أولي جُرِب على عينة عشوائية من تلاميذ مختلف ثانويات مدينة الجلفة مكونة من 100 مبحوث: منهم 68 أنثى أي (70.8%) و 28 ذكر ما يعادل (29.2%)، استبعدت منها 4 استمارات لعدم استكمالها، و بالتالي كان العدد النهائي 96 مبحوث.

لقد كان الهدف وراء توزيع الاستبيان الأولي هو تجريبه على التلاميذ بغية التأكد من صدق أداة جمع البيانات واختبار مدى فهم المبحوثين للأداة و عدم وجود صعوبات لديهم في تفسير الأسئلة، أي التحقق عمليا من وضوح الأسئلة قبل الشروع في البحث النهائي و هذا ما يُمكننا أيضا من حصر مختلف مؤشرات البحث و إثراء محاوره و للتعرف على مدى ملائمة مفردات و عبارات الأسئلة للمحاور.

لقد تكون هذا الاستبيان التجريبي (الملحق05) من أسئلة في معظمها مغلقة و أخرى نصف مفتوحة تدور حور محاور ثلاث: الأول يتعلق بالرصيد الثقافي للبيئة الأسرية، الثاني يكشف عن مدى منافسة اللغة الفرنسية للغة الانجليزية و الثالث يبحث في تكوين الأساتذة. في ضوء نتائج الاستبيان الأولي قمنا بضبط الخطوط العريضة لبحثنا، حيث كانت هذه الدراسة دعامة لبناء مختلف المؤشرات المكونة للاستبيان النهائي، فقد تمكنا من التحقق من مدى ملائمة الإجابات المقترحة للأسئلة المعطاة و هل تعرض المبحوثين لصعوبات لإجابة على الأسئلة و وفقا لذلك و بعد تفحص الإجابات فقد تم تعديل صياغة بعض الأسئلة و إضافة عدد منها، انظر النتائج (الملحق 06).

2-8. المنهج المستخدم في الدراسة

إن البحث العلمي هو" عملية إظهار العلاقات الاجتماعية من وراء وضعيات اجتماعية معينة"[1]، هذه العملية تستلزم اختيار منهج لتحليل و تفسير العناصر المكونة للمشكلة

[1] Tourain.A, Pour la sociologie: Les démarches de la Sociologie, éd. du seuil, Paris, 1974, p30.

محل الدراسة للوصول إلى حلول و تفسيرها بشكل منتظم متوازن و مقصود، كما أن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث إتباع منهج معين لفهم و تحليل المشكلة، و بالتالي فقد اعتمدنا في بحثنا هذا منهجين: المنهج الكمي و المنهج الكيفي.

المنهج الكمي الذي هو مجموعة من الإجراءات لقياس الظواهر[1] فهو يهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة. كما استخدمنا *المنهج الكيفي* الذي "يهدف في العلوم الإنسانية أساسا إلى فهم الظواهر الاجتماعية، سواء مجموعة من الأفراد أو حالات اجتماعية".[2]

3-8. تحديد المجتمع الأصلي واختيار العينة

1-3-8. تحديد المجتمع الأصلي

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية من مستوى السنة أولى ثانوي من الشعبتين (علوم وآداب)، الذين يزاولون دراستهم بمدينة الجلفة، حيث يقدر عددهم 4371 تلميذ موزعا على 16 مؤسسة. (الملحق رقم03 يبين توزيع التلاميذ على المؤسسات).

2-3-8. كيفية اختيار العينة

ليس من السهل على الباحث القيام بدراسة شاملة لجميع مفردات البحث، و لذلك يعتمد وسيلة بديلة و هي الاكتفاء بعدد قليل من المفردات يأخذها في حدود الوقت و الجهد و الإمكانيات المتوفرة فيدرسها و يعمم صفاتها على المجموع و هو ما يسمى بالعينة[3]، من أجل ذلك فقد كان الاعتماد على عدد محدد من الثانويات اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة و التي تعني اختيار الوحدات الاجتماعية بغير عمد لأنها تسمح لكل

[1] موريس أنجرس، نفس المرجع السابق، ص100.

[2] Poisson, Y. La Recherche qualitative en Education, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1991, P 12.

[3] Gravits Madlhène, Méthodes des sciences sociales, 9ieme Edition, Dalloz, Paris,1933,p 352.

وحدة بأن تكون ضمن عينة البحث على أساس تكافؤ الفرص لجميع وحدات مجتمع البحث، و من ميزاتها أنها تمثل اصدق تمثيل الأفراد المسحوبين من المجتمع الأصلي لأنها تعطي المجال لكل فرد لان تكون له فرصة الدخول في عينة البحث[1].

و قد بلغ عدد الثانويات المختارة 05 ثانويات من أصل 16 ثانوية، و هذه الثانويات هي:(بلحرش السعيد، مسعودي عطية، عبد الحق بن حمودة، المتشعبة، ابن خلدون) بما يمثل 31.25% من العدد الإجمالي لمؤسسات التعليم الثانوي. و هو ما يشمل 33.13% تلميذ من مجموع المجتمع الأصلي الممثل في تلاميذ السنة الأولى ثانوي بشعبتيه الأدبي و العلمي. و قد تم اختيار تلاميذ السنة الأولى ثانوي بناءا على أن هذه الفئة قد بلغت مستوى دراسي للغة الفرنسية يقارب 70% من المستوى التعليمي في الأطوار الثلاثة لهذه المادة، و بذلك فهذه النسبة تعتبر كافية لإجراء الدراسة.

أما فيما يخص اختيار العدد النهائي لعينة أداة الاستمارة بالمقابلة و التي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، و استنادا إلى ما ذكر "موريس أنجرس" في عملية التحديد الاحتمالي لحجم عينة البحث: أنه في المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر، فلأفضل هو اخذ إجماليا (10%) من مجتمع البحث لما يكون متكونا من بعض الآلاف[2]، و هذا ما أخذناه بعين الاعتبار في الجانب الميداني (انظر الجانب الميداني).

أما بالنسبة للتلاميذ التي أجرو تمرين في التعبير الكتابي، فقد قمنا بطريقة عشوائية بسيطة باختيار جزء من التلاميذ الذين أجريت معهم الاستمارة بالمقابلة، والذي يقدر عددهم بـ 30 تلميذ.

[1] معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص196.

[2] موريس أنجرس، مرجع سابق، ص319.

4-8. أدوات جمع البيانات

يقصد بأدوات جمع البيانات، الوسائل التي يستعين بها الباحث لجمع مختلف المعطيات و البيانات اللازمة للقيام بدراسته و المتمثلة في: الاستمارة بالمقابلة التي استخدمت في الدراسة الأساسية، و فيما يأتي سيتم عرض هذه الأدوات و إجراءاتها:

1-4-8. الاستمارة بالمقابلة:

و هو عبارة عن دليل يتضمن مجموعة من الأسئلة يتم التعرض لها وجها لوجه بين الباحث و المبحوث[1]، و هي قائمة من الأسئلة يقوم الباحث باستيفاء بياناتها من خلال مقابلة تتم بينه و بين المبحوث، أي أنها تتضمن موقف المواجهة المباشرة[2]، كما تعني مجموعة أسئلة يطرحها المستجوِب الذي (يقوم في نفس الوقت) بتسجيل الإجابات المقدمة من طرف المستَجوَب. [3]

- **إجراءات بناء الاستمارة بالمقابلة**

تحقيقا لأهداف البحث، قامت الباحثة بتصميم استمارة كأداة أساسية في هذه الدراسة بغية جمع البيانات و المعلومات من المبحوثين (التلاميذ)، هذا بعد المرور بالمرحلة الاستطلاعية التي تم فيها تصميم استمارة أولية و تجريبها على عينة من التلاميذ. و قد تم تصميم الاستمارة النهائية وفق الخطوات التالية:

تم تصميم الاستمارة بحيث تشتمل على قسمين هما:

أ-القسم الأول: يتضمن البيانات العامة للمبحوثين: الجنس، السن، التخصص. كما يضم أربع أسئلة مغلقة تتعلق بقياس مدى اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية، بالنسبة للتعبير الشفوي، الكتابي، القراءة و الفهم.

---

[1] فضيل دليو، مسعودة كنونة وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، ص192.

[2] محمد علي محمد، علم الاجتماع و المنهج العلمي، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1981، ص796.

[3] موريس أنجرس، مرجع سابق، ص206

ب- القسم الثاني: مكون من أربعة محاور، بها أسئلة مغلقة و أسئلة نصف المفتوحة، و هذه المحاور هي:

المحور الأول: يختص بتمثلات التلاميذ لأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي، معظمها أسئلة مغلقة بها خمس أسئلة رئيسة و ستة أسئلة جزئية.

المحور الثاني: يتعلق بالرصيد الثقافي للبيئة الأسرية، به سبع أسئلة رئيسة و ثلاث أسئلة جزئية.

المحور الثالث: يختص بمنافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية به ستة أسئلة رئيسة و سبع أسئلة جزئية.

المحور الرابع: يتعلق بالكفاءة البيداغوجية للأستاذ به ثلاثة عشر سؤال رئيس و خمس أسئلة جزئية، مصنفة حسب المراحل الدراسية (الثانوي،الابتدائي، المتوسط)، (انظر الملحق رقم01).

بالإضافة إلى الاستمارة بالمقابلة فقد استخدم تحليل بيانات تعابير كتابية باللغة الفرنسية قام بانجازها عدد من التلاميذ الذين أجريت معهم الاستمارة بالمقابلة و عددهم 30، و هذا كوسيلة تدعيميه لقياس درجة اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية، (محتوى التعبير الكتابي و النتائج في الملحق رقم 02) .

5-8. الأساليب الإحصائية

من اجل معالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، و ذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1 النسبة المئوية و تعطى بالعلاقة: $x\% = \frac{f.100\%}{n}$

$x\%$: النسبة المئوية

f : التكرار

n : حجم العينة

2 اختبار كاف تربيع χ^2 و قد استخدم من اجل معرفة ما إذا كان هناك علاقة تربط بين متغيرات الدراسة(الفرضية الأولى و الثانية و الرابعة)، و يعطى بالعلاقة التالية:

n_{ij} : القيم المشاهدة

n'_{ij}: القيم النظرية

H_0: عدم وجود علاقة بين المتغيرين ، نقبلها إذا كانت χ^2 المحسوبة أقل من χ^2 المجدولة

H_1: وجود علاقة بين المتغيرين، نقبلها إذا كانت χ^2 المحسوبة أكبر من χ^2 المجدولة

3 معامل التوافق C، و الذي استخدم من اجل قياس قوة العلاقة (الارتباط) بين متغيرين و الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N+\chi^2}}$$

4 معامل الارتباط Φ، و الذي استخدم من اجل قياس قوة العلاقة (الارتباط) بين متغيرين في حالة درجة الحرية=01 و يعطى بالعلاقة التالية:

حيث $0 \leq C \leq 1$

χ^2 اختبار كاف تربيع و N حجم العينة

تكون العلاقة:

تامة إذا $C = 1$

قوية جدا بين $0.8 < C < 1$

قوية إذا كانت بين $0.5 < C < 0.8$

منخفضة إذا كانت بين $0.2 < C < 0.5$

ضعيفة إذا كانت بين $0 < C < 0.2$

منعدمة إذا $C = 0$

5 كما استخدم اختبار كاف تربيع χ^2 أيضا من أجل معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات(الفرضية الثالثة)، حيث:

H_0: عدم وجود فروق بين التكرارات ، نقبلها إذا كانت χ^2 المحسوبة أقل من χ^2 المجدولة

H_1: وجود فروق بين التكرارات ، نقبلها إذا كانت χ^2 المحسوبة أكبر من χ^2 المجدولة

6-8. مجالات الدراسة

1-6-8. المجال المكاني

أجريت الدراسة الحالية بمدينة الجلفة عاصمة الولاية و التي تقع في الهضاب العليا السهبية جنوب جبال الأطلس التلي على بعد 300 كلم عن الجزائر العاصمة، يحدها من الشمال ولايتي المدية و تيسمسيلت و من الجنوب الولايات التالية ورقلة، غرداية و الوادي و من الشرق ولايتي بسكرة و المسيلة و من الغرب ولايتي الاغواط و تيارت(ملحق رقم **07**). تنقسم إلى 12 دائرة و 36 بلدية تتربع مدينة الجلفة على مساحة تقدر بـ 542.17 كم^2 يقطن المدينة حوالي 341248 نسمة حسب إحصائيات 2011|12|31[1] مناخ المدينة حار صيفا و شديد البرودة شتاءا. و تعرف المنطقة عموما بمنطقة" أولاد سيدي نائل".

2-6-8. المجال الزماني

يمكننا أن نهتم بموضوع في فترة معينة من تطوره أو في فترات مختلفة من تقدمه، غير انه غالبا ما تتم دراسة ظاهرة ما في فترة معينة[2]، فعملية البحث تحددها فترة زمنية و بالنسبة لموضوع هذه الدراسة فقد مر بمرحلتين:

[1] Monographie de la wilaya de Djelfa, Direction de la programmation et du suivie Budgétaire, Edition 2012

[2] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص73.

مرحلة استطلاعية: و التي كانت بدايتها منذ اختيارنا لموضوع البحث، حيث استوجبت إجراء مقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية للتعليم الثانوي، مفتش اللغة الفرنسية و مستشاري التوجيه، بالإضافة إلى تجريب استمارة أولية على عينة من التلاميذ، واستمرت هذه المرحلة إلى غاية ماي 05/2013.

مرحلة تطبيقية: و فيها تم إجراء الاستمارات بالمقابلات مع المبحوثين، فضلا عن التعبير الكتابي الذي قامت به عينة من التلاميذ بالموازاة مع ملئ الاستمارات، امتدت هذه الفترة من 12/2013 إلى 04/2014.

7-8. صعوبات الدراسة

مما لا شك فيه أن أي باحث في علم الاجتماع مهما كان مستواه يتلقى بطريقة أو بأخرى عراقيل و صعوبات تقف أمامه و تحول دون تحقيق أهدافه بالشكل الكامل. و لقد اعترضت سير دراستي في جانبيها الميداني و النظري مجموعة من الصعوبات نذكر منها:

أ. صعوبات علمية:

- بالرغم من تحصلي على الوثائق و المصادر اللازمة لبناء الجانب النظري، فإن أكبر صعوبة واجهتني تتمثل في صعوبة ترجمة هذه الوثائق، خصوصا و أن الموضوع قيد الدراسة معظم مصادره إن لم أقل كلها متوفرة باللغة الفرنسية، هذا ما أخذ مني وقتا طويلا بغية التحري و التدقيق.
- حساسية الموضوع في طبيعة مجتمع البحث الأكاديمي(المؤسسات التربوية) يرفض تناول المواضيع التي يمكن القول عنها أنها تكشف ما هو خفي.
- نقص الدراسات السابقة في تخصص علم الاجتماع.

ب. صعوبات ميدانية:

تقترن الصعوبات الميدانية بالشق الميداني للدراسة، و الذي عادة ما يرتبط بما يلي:

❖ تتعلق بعملية إجراء الاستمارة بالمقابلة، و الصعوبة تكمن في أنها أخذت مني وقتا طويلا من اجل المرور على عينة كبيرة تفوق 400 مبحوث و الاستئذان من مسؤولي المؤسسات لإجرائها في أوقات خارج الحصص الدراسية، حيث تصل مدة إجراءها ما بين 5 إلى 6 ساعات في كل ثانوية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

1. الـدراســات على المجتمعات الأجنبيــة
2. الدراســـات على المجتمعات الـعربيــة
3. الدراســـات على المجتمع الجزائري
4. تعليق و مناقشة الدراسات السابقة

ملخص الفصل

تمهيد

إن المراجعة التي يقوم بها الباحث للدراسات السابقة تهدف إلى التعرف على الأدبيات التي سوف تساعده على أن يستفيد مما قدمته هذه الدراسات في هذا المجال، و من ثم يحاول تصميم دراسته لتكون إضافة جديدة لهذا التراكم المعرفي.

من خلال هذا الفصل سيتم عرض الدراسات التي تمكنت الباحثة الحصول عليها، مصنفة بدءا بالدراسات الأجنبية ثم العربية و تليها الدراسات الجزائرية، كما نختم بعد عرضها بمناقشة و تعليق عليها.

1. الـدراســات على المجتمعات الأجنبيــة

1-1. الدراسة الأولى: لـ Troncy Christel

دراسة كريستال ترونكي تحمل عنوان: (التمثلات الاجتماعية للطلبة: ما هي عوائق استخدام الفرنسية كلغة تعليم في جامعة تركية فرنكوفونية؟)[1]

تهدف الدراسة إلى التعرف على التمثلات الاجتماعية للطلبة نحو اللغة الفرنسية كلغة تعليم و عن مكانتها عندهم؟ بالإضافة إلى اكتشاف أهم العوائق الموجودة أثناء تعلمها.

استخدم الباحث المنهج الكمي، حيث طبق أداة المقابلة نصف الموجهة على عينة مكونة من 19 طالب بغية التحصل على تمثلاتهم نحو اللغة الفرنسية، و بعد جمع البيانات صُنفت هذه التمثلات إلى فئات، كل فئة تمثل بمؤشر هذا الأخير يُقيم بسلم لكرت الخماسي، حيث طُبق هذا السلم بمؤشراته على عينة قوامها 670 طالب من جامعة تركيا الفرنكوفونية من مستوى السنة الثانية و الثالثة و بتسع تخصصات.

[1] Troncy Christel, (Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone ?) ***.Revue. Signes, Discours et Sociétés*** [en ligne], 1. Interculturalité et intercommunication, 13 juin 2008. Disponible sur Internet, http://www.revue-ignes.info/document.php?id=503, visiter le 03/06/2014.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، نذكر منها:

- أن أهم التمثلات غير المفضلة عند الطلبة (أي الأسباب التي يمكن أن تسبب مشاكل في تعليم اللغة الفرنسية) يمكن أن تصنف لفئتين: عوائق تواصلية(صعوبة متابعة الدروس بسبب عجز الأساتذة الأتراك في اللغة الفرنسية) و عوائق معرفية(عرقلة اللغة التركية، عرقلة اللغة الإنجليزية).
- اعتبر أغلبية المبحوثين أن الانجليزية بمقارنتها بالفرنسية أكثر أهمية في الاستخدام المهني المستقبلي.
- إن الممارسة الحقيقية للغة الفرنسية أثناء الدروس تعتبر واحدة من بين أقوى العوائق للممارسة المرجوة من طرف الطلبة، حيث انه كلما كان نظام المؤسسة و الأستاذ يعطون أهمية أقل للغة الفرنسية كلما كانت مقاومة الطلبة للفرنسية كلغة تعليم أكثر.

2. الدراســـات على المجتمعات الـعربيــة

2-1. الدراسة الثانية لـ مها عتمه

دراسة "مها عتمه" تحمل عنوان: صعوبات تعلم اللغة الأجنبية في خطاب الطلبة الفلسطينيين: تحليل للأسباب و الرهانات، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم اللغة، قسم اللغة الفرنسية، جامعة فرانش كونت، فرنسا، 2010.[1]

تهدف الدراسة إلى معرفة أسباب التفاوت المُلاحظ بين الكفاءات و المعارف التي ينبغي للطلبة اكتسابها تبعا لأهداف برنامج التكوين و بين التي تُكتسب فعلا بعد الحصول على الشهادة (الديبلوم).

انطلقت الدراسة من فرضيتان أساسيتان هما:

[1] Maha Itma, Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants Palestiniens: Analyse des causes et des enjeux, Thèse de doctorat en science de langage, (Publiée), Université franche comte, France, 2010.

-يعتمد طلاب اللغة الأجنبية ممارسات للتعلم ملائمة لتعلم لغة أجنبية جديدة لأنهم ينتمون لثقافة مختلفة بالنسبة للثقافة المتعلَمة، فتمثلاتهم للتعلم مؤَسَسَة على اعتقادات ناشئة من ثقافة تربوية تقليدية.

-الممارسات التعليمية المعتمدة لتدريس اللغة الفرنسية تختلف مع توقعات الطلبة و هذا ما يُسبب صعوبات.

استخدم الباحث المنهجين الكمي و الكيفي حيث اعتمد على أداتين للتحقق من الفرضيتين:1.الاستبيان: الذي طُبق على عينة مكونة من 76 طالب فلسطيني من جامعة النجاح نابلس(فلسطين) من مستوى السنة الثانية و الثالثة و الرابعة ليسانس تخصص لغة فرنسية، إضافة إلى استبيان أخر وُجه لأساتذة .2. المقابلة و التي طبقت على عينة مكونة من عشر طلبة عن طريق التسجيل الصوتي.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أن المعارف المُتعلمة تِبعا لأهداف التكوين هي كفاءة غير مكتسبة عند الطلبة، و هو سبب منطقي لإحداث صعوبات التعلم.

- كما بينت النتائج وعي المبحوثين بوضعية التعلم: الإحساس بعدم تعلم "أي شيء" من خلال سنوات الدراسة، المطالعة شيء مُمِل، الهاجس الأكبر للطلبة من خلال التعلم هو الحصول على علامة جيدة.

- اتضح استخدام الطلبة لتقنية الترجمة من خلال: القواميس المزدوجة(عربية، فرنسية) كما تبين أن تعلم الكتابة باللغة الأجنبية هو عملية حقيقية للمثاقفة.

- عبر معظم أفراد العينة أن عدم كفاءة الأساتذة و ضعف طرقهم البيداغوجية ونقص تفاعلهم هي المسؤول الأول على الصعوبات التي يُعانون منها في تعلم اللغة الفرنسية. كما أن لديهم تصورات مختلفة إزاء الأساتذة منها: أن الأستاذ الجيد يفعل كل شيء، لطيف و من أصل فرنسي.

- الأسرة تؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة على اتجاهات و سلوكات الطلبة نحو التعلم.[1]

2-2. الدراسة الثالثة لـ سناء حتيت

دراسة سناء حتيت تحمل عنوان : تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في جنوب لبنان: التدريس السياقي و الاندماج في ديناميكية ثقافية فرنكوفونية؟، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم اللغة و علم اجتماع اللغوي، مدرسة الدكتوراه للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة ران 2، فرنسا، 2010.[2]

انطلقت الدراسة من الأسئلة المحورية التالية:

ما هي المكانة المعطاة للديداكتيكية السياقية للغة الفرنسية بلبنان؟ ما هي الأبعاد الثقافية الفرنكوفونية للتوجهات المنهجية و للممارسات الديداكتيكية المطبقة؟

حيث تفرعت عن هذه الأخيرة التساؤلات الجزئية التالية:

- كيف نُقلت أهداف الإصلاحات داخل الأقسام؟ كيف تم تكوين أساتذة اللغة الفرنسية من اجل تدريس اللغة في ظل الإصلاحات الجديدة (الطرق، محتوى التكوين)؟
- خارج المرحلة الثانوية، ما هي الكفاءات المكتسبة لدى المُتعلمين خلال 12 سنة من التعليم؟ إلى أي مدى يُمكن التكلم عن التعليم الفرنكوفوني بلبنان؟ ما هي تمثلات الفرنكوفونية لدى الأساتذة و المتعلمين؟

باستخدام المنهجين الكمي و الكيفي، و باستخدام أداتين: الاستبيان وجه لتلاميذ عشر ثانويات من منطقة "النبطية" بلبنان من مستوى السنة أولى و ثانية ثانوي، حيث وزعت

[1] IBID, p100, 101

[2] Sanna Hoteit, Enseignement apprentissage du français au sud du Liban Didactique contextualisée et l'intégration dans une dynamique culturelle Francophone?, thèse de doctorat option science de langage/ sociolinguistique (publiée), Ecole doctorale sciences Humaines et sociales, Rennes 2, France, 2010.

210 استمارة و استرجعت 180. المقابلة أجريت مع أساتذة التعليم الثانوي و عددهم 15 عن طريق التسجيل الصوتي.

أسفرت الدراسة على نتائج عديدة من أهمها و التي تتعلق بدراستي:

- عبر أغلبية التلاميذ المبحوثين أنهم ينظرون للغة الفرنسية على أنها "موروث ثقافي ذو حظوة" و ليس" كلغة المستعمر"

- حوالي 92% من التلاميذ أكدوا على المكانة المهمة للغة الفرنسية في المدرسة اللبنانية، غير أن نسبة 40% اعتقدوا أن الفرنسية هي حصة الطبقات الاجتماعية الميسورة.

- عبر67% من أفراد العينة أن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء دروس اللغة الفرنسية تتعلق بالاتصال و بالتعبير الشفهي (الذي هو _على حد تعبيرهم_ صعوبة في حد ذاته)، ثم 55 % من الصعوبات تتعلق بالأدب و بالتعبير الكتابي، هذه الصعوبات هي نتيجة نقص مفردات اللغة. فالمشافهة هي أكثر "تهديدا من الكتابة" لأن أحكام زملائهم في القسم تكون "فورية" و لذلك فإنهم لا يجرؤون على اخذ الكلمة.

- أسباب ضعف المبحوثين في التعبير الشفهي يرجعونه إلى: خوفهم من الكلام لأنهم غالبا ما يميلون إلى "الترجمة من العربية إلى الفرنسية"، و أن العقبة الرئيسة تتمثل في عدم وجود حافز لعدم وجود أهمية لهذه اللغة في السياق الاجتماعي بشكل عام.

-أقر معظم الأساتذة المبحوثين عن نقص و عدم كفاية التكوين الأولي قبل و بعد الإصلاح، و هذا ما يدفعهم إلى إدارة القسم اعتمادا على أساس ما هو موجود و ما هو متاح لهم(ضعف في كفاءتهم البيداغوجية).

3. الدراســـات على المجتمع الجزائري

3-1. الدراسة الرابعة لـ خولة طالب الإبراهيمي

دراسة خولة طالب الإبراهيمي تحمل عنوان: "الجزائريون و لغتهم(لغاتهم)"[1]

هذه الدراسة ما هي إلا جزء من بحث أجري في إطار أطروحة دكتوراه دولة تحمل عنوان "تعلم اللغة العربية من قبل الكبار"[2]، حيث تعتبر هذه الأخيرة مساهمة لاعتماد محتوى و لوازم تعليمية من اجل تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر.

إن هذا الجزء من دراستها الذي يحمل عنوان "الجزائريون و لغتهم (لغاتهم)"، هو نتاج عدة سنوات من العمل و البحث و التأمل و التحليل، و قد تطرقت الباحثة في دراستها لمجالين رئيسين آخذة بعين الاعتبار الجانب الإحصائي، وهذان المجالان هما: الوضع السوسيو–لغوي بالجزائر(التمثلات و صور التنوعات اللغوية بالجزائر، العلاقات و المواقف المتعلقة باللغة، اللغة العربية في النظام التربوي الجزائري)، أما المجال الثاني فقد تناولت بإسهاب سياسة التعريب كهيكل للسياسة اللغوية بالجزائر(مراحلها، أهدافها، النصوص التشريعية، الأحداث الكبرى التي ميزتها، المشاريع الملموسة للتعريب و انجازاته العملية).

استعرضت الباحثة التطورات العلمية و التكنولوجية التي جعلت العالم يتغير في الوقت الراهن، و أوضحت طبيعة هذه التغيرات و تقييمها و بحثت تأثيرها على الحياة الحاضرة، حيث حاولت تأسيس تحليلها على ديناميكية واقع متغير و متعدد، فقد انتقدت السياسة اللغوية المنتهجة بالجزائر التي اعتبرت "عربية المدرسة هي اللغة الأم"، و هذا غير صحيح–حسب الباحثة– لوجود لغات أخرى في المجتمع و يتعلق الأمر باللغة العربية، البربرية، الفرنسية، العربية المكتوبة و العربية المُتكلمة، حيث أكدت خ. طالب

[1] Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s), les éditions el Hikma, Alger, 1997.
[2] "Apprentissage de la langue arabe par les adultes"

إبراهيمي على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذا الواقع و عدم تهميشه: "على بيداغوجيا اللغة العربية أن تأخذ بعين الاعتبار الانتقال المتدرج من لغة إلى أخرى".

لقد أدى تحليل الوضعية السوسيو–لغوية بالجزائر بالباحثة إلى نفس النتيجة: وجود لغة أجنبية في المشهد الاجتماعي، فبمقارنة جدولين يبينان توزيع الصحف و اليوميات الجزائرية بين سنتي(1986، 1987)، ظهر أن الصحف و اليوميات المكتوبة باللغة الفرنسية هي الأكثر توزيعا(367000 نسخة للمجاهد(باللغة الفرنسية) مقابل5000 نسخة للشعب(باللغة العربية)، و في نفس السنة 1986 تمكنت اللغة الفرنسية من احتلال مكانة لا يُستهان بها في معارض الكتاب: 8471 عنوان كتاب مطبوع باللغة الفرنسية مقابل 5852 كتاب مطبوع باللغة العربية[1]. و بالتالي فغموض وضعية اللغة الفرنسية في السياسة اللغوية الجزائرية بالرغم من تواجدها في الساحة الاجتماعية مستمد من صعوبة استيعاب الجزائر لتاريخها المتمثل في الاستعمار، على الرغم من انه بامتلاك هذه اللغة يؤكد الاستقلال، ليس بتجاهل حقيقة وجودها في التاريخ و ليس برفضها كشيء أجنبي، و لكن بإعادة امتلاكها للأهمية المعطاة لانفتاح.

من جهة أخرى، أكدت خ. طالب الإبراهيمي على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل اللغات الموجودة على الساحة الجزائرية دون تقديس سجل لغوي معين عن طريق استبعاد أو الاستهانة من السجلات المتواجدة الأخرى و هذا ما يناقض ما اتبعته سياسة التعريب بالجزائر القائمة على أساس الوحدة الوطنية الصارمة و على الإرث الاستعماري غير معترف به، فهي سياسة مقصودة، موجهة من القمة إلى القاعدة، لاعقلانية، هذه السياسة تبنت إيديولوجية الاستبعاد عوض الانفتاح، حيث استمدت هذه الأخيرة جذورها من اعتبارات سياسية تُرجمت في صراع بين تيارين: أحدهما يضع اللغة العربية في مقابل اللغة الفرنسية و التيار الأخر يقابل اللغة العربية باللهجات (العربية و البربرية)، و بالتالي فقد كان هذا الصراع في خلفية المظاهر البيداغوجية و الثقافية لعملية التعريب،

[1] IBID, pp 40,41.

كما تمظهر الخلاف بين التيار الفرنكوفوني و التيار المعرب في عدة قطاعات و أثمر عنه صراع بين الطبقات الاجتماعية و بين التيارات الإيديولوجية المتعارضة.

2-3. الدراسة الخامسة لـ حمار فتيحة

دراسة حمار فتيحة تحمل عنوان "واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية(دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون)".[1]

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ وإدراكه لأهمية اللغات الأجنبية و الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ المرحلة الثانوية.

انطلقت الدراسة من الأسئلة المحورية التالية:[2]

- هل يؤثر تداول اللغات الأجنبية في المحيط الأسري على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ؟ هل يؤثر إدراك التلميذ لفائدة اللغات الأجنبية على تعلمها؟ هل تؤثر الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ؟

لقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديه، حيث قصدت الباحثة تلاميذ اللغات الأجنبية من أربع ثانويات من بلدية بن عكنون بالعاصمة على عينة قوامها 137 تلميذا و تلميذة. اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهجين الكيفي و الكمي حيث استخدمت النسب المئوية و قانون كا^2، أما بالنسبة أدوات الدراسة فكانت الملاحظة، المقابلة و الاستبيان ، هذا الأخير وزع على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى الثانية و الثالثة من تخصصي اللغة الألمانية و الأسبانية.

كانت النتائج كالتالي:

[1] حمار فتيحة ، "واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية(دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون)"، مجلة دراسات نفسية و تربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 08، جوان 2012.

[2] نفس المرجع السابق ص ص105، 118.

- بالنسبة للفرضية التي تقول بان تداول استعمال اللغات الأجنبية من طرف الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها قد تحققت هذا من خلال إجابات أفراد العينة: عن المستوى التعليمي لآبائهم و مستواهم اللغوي و عن علاقة المستوى التعليمي للأم و مستواهم اللغوي و عن علاقة اللغة المستعملة في المحيط الأسري بالمستوى اللغوي للتلاميذ و أخيرا في إجاباتهم عن لغة الكتب المتوفرة في البيت و مستواهم اللغوي.
- الفرضية الثانية المتعلقة بتأثير إدراك التلميذ لفائدة اللغات الأجنبية على مستواه اللغوي فقد تحققت هي الأخرى من خلال وجود علاقة بين المستوى اللغوي للمبحوثين و المتغيرات التالية: نوع التخصص، المطالعة باللغات الأجنبية، مدى مراجعتهم للدروس، لغة قناة الراديو المستمعة، لغة قناة التلفاز المشاهدة، الأغراض التي يستعمل فيها جهاز الحاسوب.
- نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بتأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على المستوى اللغوي للتلاميذ تحققت بوجود علاقة بين المستوى اللغوي للمبحوثين و المتغيرات التالية: مدى مراجعة المعلم الدرس السابق قبل بداية الدرس الجديد، طبيعة الطرق المستعملة من طرف المعلم، مدى إعجاب التلاميذ بطريقة إلقاء الدرس و مدى فتح الأستاذ باب المناقشة.

3-3. الدراسة السادسة لـ صوريا حجراب

دراسة صوريا حجراب تحمل عنوان" التمثلات الاجتماعية للغة و أثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم اللغة، قسم اللغة الفرنسية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010\2011.[1]

[1] Soraya Hadjrab, les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère, doctorat des langage, département du français (publiée), université Hadj Lakhdar, Batna, 2010/ 2011.

انطلقت الدراسة من السؤال المحوري: ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي أن نُكَيفها في تعليم اللغة الأجنبية في مجتمع متكتم نحو اللغة الفرنسية، ولا يسمح بنطاق واسع من الممارسة وغير ملائم للتعلم، و كيف يمكن أن نُسَير هذا الانسداد النفسي الذي يُكَون رفض آلية التعلم؟

و قد وضعت الفرضيات التالية للتحقق منها خلال الدراسة:

- وجود صورة سلبية للغة الفرنسية لدى الطلبة.
- غياب تفاعل قوي للغة الفرنسية لدى الطلبة.
- هذا التمثل السلبي والممارسة المحدودة للغة الفرنسية أدى إلى نتاج لغوي ناقص و مَعيب لدى الطلبة (الفشل الدراسي).

كما أخضعت متغيرات الفرضيات السابقة إلى متغيرات مستقلة و هي: الجنس و الوسط السوسيو–ثقافي الذي ينتمي إليه الطلبة.

استعملت الباحثة المنهجين: الكمي و الكيفي مستعينة بالأدوات التالية: 1.الاستبيان: الذي وجه لطلبة السنة أولى جامعي تخصص لغة فرنسية و الذين يزاولون دراستهم في النظامين الكلاسيكي و LMD خلال السنة الجامعية 2007\2008 بجامعة الحاج لخضر بباتنة، أين وزعت الباحثة 200 استمارة و استرجعت 195 بما يمثل 144 طالبة و 51 طالب. 2. مقابلة نصف موجهة: أجريت مع 17 طالب من السنة أولى جامعي تخصص لغة فرنسية بجامعة الحاج لخضر بباتنة.

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج سنعرض أهمها: [1]

- وجود علاقة بين مستوى تعليم الوالدين وحضور اللغة الفرنسية في البيئة الأسرية و الممارسات اللغوية و استعمال وسائل الإعلام (حيث أن هناك نخبة فقط تقبل الفرنسية كوسيلة اتصال)، كما ظهرت علاقة بين المستوى التعليمي للآباء و أداء المبحوثين في

[1]Ibid, p p313, 314.

الفرنسية، ذلك أن تواجد الفرنسية في البيئة الأسرية يؤدي إلى أداء أحسن للأبناء في هذه اللغة.

- هناك علاقة بين تمثلات اللغة و أداء المبحوثين في اللغة الفرنسية.
- ظهرت علاقة بين المستوى التعليمي لآباء و الصورة التي يعطيها المبحوثين للفرنسية.
- تبين أن غالبية المبحوثين ينظرون للغة الفرنسية على أنها ترتبط بالاستعمار فهي تستدعي دائما فكرة الاستعمار الفرنسي، العنصرية و اختلاف الديانة، إذ أن ممارستها- حسب رأيهم- بين أفراد المجتمع تبقى محدودة و تبقى وسيلة فقط من أجل العمل، بالإضافة إلى أن هذا التخصص يعتبر جواز سفر إلى قطاع التعليم الذي يشهد شغورا في مناصب أساتذة اللغة الفرنسية، كما أعرب بعض المبحوثين أن الدراسة في هذا التخصص هي "مرحلة مؤقتة" من أجل الحصول على الأداة اللغوية اللازمة للتوجه لدراسة تخصصات أخرى مثل(الطب، بيولوجيا، الصيدلة...).
- لوحظ أن هناك رفض للتفاعل بـ (اللغة/ الثقافة) الفرنسية، و هو سبب فشل الطلبة في الفرنسية بالرغم من أنهم درسوها لمدة تسع سنوات كاملة خلال ثلاث مراحل دراسية.
- تتَلقى الفرنسية -حسب أراء المبحوثين- منافسة قوية من اللغة الانجليزية، هذه الأخيرة لها مكانة خاصة عندهم، فهي تعتبر لغة عالمية، سهلة بالنسبة للفرنسية، لغة العلم، ، بينما اللغة الفرنسية تتعلق بفرنسا فقط ، بثقافتها و بالفرنكوفونية. كما أن الكثير من الشباب تجذبهم الموسيقى الانجليزية أكثر مما تجذبهم الموسيقى الفرنسية.
- رأى معظم الطلبة أن الإعاقة الأساسية لديهم عند تعلم اللغة الفرنسية تتعلق بالتعبير الشفهي، حيث يعانون من "الانسداد"[1] عند التكلم، فخوفا من ارتكاب أخطاء أثناء مشاركتهم في القسم أثناء المرحلة الثانوية، كانت إجاباتهم تتمثل في كلمات منعزلة.

[1] Le blocage

4-3. الدراسة السابعة لـ هزار معيش

دراسة هزار معيش تحمل عنوان" المواقف اللغوية و تمثلات اللغة الفرنسية عند شباب مراهق جزائري بولاية عنابة"[1]

البحث هو عبارة عن دراسة ميدانية سوسيو–لغوية قامت بها الباحثة نتيجة لملاحظاتها واحتكاكها الدائم بالشباب المراهق بصفتها أستاذة لغة فرنسية، هذه الملاحظات أدت بها إلى طرح التساؤل التالي: هل الصورة الذهنية التي توجد عند الشباب المراهق عن اللغة الفرنسية تؤثر على مواقفه اللغوية نحوها و بالتالي نحو استخدامها؟

أما الفرضية العامة للبحث فهي كالآتي: تؤثر الخلفية السوسيو–ثقافية للمتحدثين على تمثلاتهم و بالتالي على مواقفهم نحو اللغة الفرنسية.

من اجل الإجابة على سؤال البحث و التحقق من الفرضية العامة، اختارت الباحثة مجموعتين من التلاميذ من مؤسستين تربويتين مختلفتين:

المؤسسة الأولى "مؤسسة البشير الإبراهيمي": تقع في حي سكانه كانوا يسكنون في بيوت قصديرية.

المؤسسة الثانية "مصطفى بن بولعيد": تقع بحي سكني لا يبعد كثيرا عن الساحل، محاط بمساكن جميلة و حدائق.

تتكون عينة البحث من 60 مبحوثا في المجموع أي بما يعادل 30 تلميذا في كل مؤسسة، نسبة السبر تعادل 20% من المجتمع الكلي الذي يمثل 140 تلميذ بكل مؤسسة.

اتبعت الباحثة في دراسته المنهج الكمي مستعينة بالأدوات التالية: الملاحظة بالمشاركة، المقابلة نصف موجهة تحتوي على 30 سؤالا مفتوحا و مغلقا.

[1] Hazar Maich, Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba, Travaux du Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires » Université kasdi Merbah Ourgla, 23 et 24 Novembre 2011.

خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة نذكر منها:[1]

- وجود ثلاث مجموعات اجتماعية–ثقافية مختلفة تتمثل في: مجموعة الأميين، مجموعة أحادي اللغة: النخبة المفرنسة و النخبة المعربة،
- الانتماء السوسيو–ثقافي للمبحوثين أثر على تمثلاتهم نحو اللغة الفرنسية، هذه التمثلات الملاحَظة في المجموعتين أنتجت اختلافا في المواقف نحو هذه اللغة، كما أثرت كذلك على مكانتها و قيمتها عند مبحوثي كل مجموعة، فالمواقف المعبر عنها نحو اللغة سواء أكانت ايجابية أو سلبية تحدد السلوك اللغوي.
- إن الظروف الاجتماعية–الثقافية التي يعيشها المبحوثين هي عامل محدد في اكتساب و إدراك اللغة الفرنسية، و يمكن أن تكون مسهلة أو غير مسهلة لهذا الاكتساب.
- إن مدة تكرار واحتكاك الفرد باللغة عن طريق(الراديو، التلفاز، الأغاني، الكتب، المراجع، الانترنت...) يؤثر على معارفه و على مستوى تحكمه في هذه اللغة، كما ظهر بشكل واضح أن مدة تكرار و احتكاك الفرد باللغة تختلف من مجموعة إلى أخرى، و هذا ما ينتج عنه استعمال و تحكم مختلف لهذه اللغة بين أعضاء هاتين المجموعتين.

5-3. الدراسة الثامنة لـ عفاف بودبيه

دراسة عفاف بودبيه بعالة الموسومة ب"تأثير السياقات السوسيو–لغوية و المدرسية على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف، بواسطة تحليل التمثلات كأداة للوصف، رسالة دكتوراه، تخصص علوم اللغة، جامعة فرانش كونت، فرنسا، 2012.[2]

[1] Ibid , pp144, 145.

[2] Afaf Boudebia_Baala, L'impact Des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/ Apprentissage du Français dans le Souf à travers L'analyse des représentations comme outil de description, thèse de Doctorat (publiée), sciences du langage, Franche-Comté, France, 2012.

تهدف هذه الدراسة إلى وصف أثر السياق السوسيو–لغوي و المدرسي على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية، أخذا بعين الاعتبار خصوصية منطقة وادي سوف، و قد تمحورت فرضيات الدراسة في:

- خصوصية السياق السوسيو–لغوي السوفي له أثر محدد على تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في المنطقة.
- تمثلات المتعلمين للغة تعرقل تعلمها، هذه التمثلات شكلها المجتمع بصورة واسعة.
- التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية، لها وضعية رسمية و غير رسمية تُنقل في الخطابات الرسمية وتُعَمم وتُتَداول في المجتمع السوفي حيث تُنتج اضطراب في الهوية لدى الأستاذ.

باستخدام المنهج الكمي و الكيفي و اعتمادا على التقنيات التالية: 1.الاستبيان كأداة أساسية وجه لعينة من أساتذة المرحلة الابتدائية قوامها 75 أستاذ. 2.المقابلات النصف موجهة للأساتذة كأداة مكملة أجريت مع 8 أساتذة، 3.اختبار الكلمات و التعبير الكتابي موجه لتلاميذ المرحلة الابتدائية عددهم 31.

خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

- صرح عدد كبير من الأساتذة أن تكوينهم ليس كاف لتدريس اللغة الفرنسية حيث أقر 18 أستاذ منهم تكونوا في المعاهد التكنولوجية للتربية أيضا عدم كفاية تكوينهم، و هذا ما يبين أهمية التكوين المستمر.
- اتضح وجود مواقف لغوية سلبية لدى التلاميذ، المجتمع، الأسرة و لدى أيضا بعض المسؤولين الذين ينتمون للنظام التربوي، هذه المواقف لها أثر سلبي على المتعلمين و على ممارساتهم اللارسمية للغة الفرنسية.
- ظهر أن الوسط الأسري لا يُفضل تعلم الفرنسية.
- النتائج المتحصل عليها بينت دور المجتمع في إرساء هذه التمثلات، كما أظهرت أثرا أقل أهمية لتاريخ الاستعمار في تكوين هذه التمثلات.

- عبرت فئة كبيرة من الأساتذة عن صعوبات في استيعاب محتوى البرنامج و بالتالي نقله للمتعلمين، عدم الكفاءة هذه _حسب أقوال المبحوثين_ تؤدي إلى تكوين تمثلات سلبية لدى أساتذة الفرنسية بصفة عامة في المنطقة و إلى تكوين صورة للفرنسية كلغة صعبة التعلم و التحكم.

- تخفيض الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية الناتج عن سياسة التعريب أدى إلى انخفاض تحكم المتعلمين في اللغة الفرنسية من جهة،

-تطور التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية من "لغة الاستعمار" إلى لغة مفيدة و ومهمة" لمستقبل التلاميذ.

4. تعليق و مناقشة الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة، نختم بمناقشة و تعليق عليها بهدف توضيح أوجه التشابه و الاختلاف بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة، و مدى استفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات، بدأ بالدراسات الأجنبية ثم العربية فالجزائرية.

بالنسبة للدراسات السابقة الأجنبية، فلقد تمثلت في دراسة كريستال ترونكي تحمل عنوان "التمثلات الاجتماعية للطلبة: ما هي عوائق استخدام الفرنسية كلغة تعليم في جامعة تركية فرنكوفونية؟"، تتفق الدراسة السابقة مع دراستي في السؤال الرئيس للدراسة أي البحث عن أهم العوائق الموجودة أثناء تعلم اللغة الفرنسية، إضافة إلى التعرف عن أهم التمثلات الاجتماعية للطلبة نحو هذه اللغة، و اختلفت مع دراستي في عينة البحث حيث أنها اختصت بالطلبة الجامعيين في حين طبقت دراستي على التلاميذ الثانويين. أما بالنسبة للنتائج فقد تقاطعت الدراسة السابقة مع دراستي في نتائج الفرضية الثانية و الرابعة حول كون تعلم اللغة الانجليزية و عجز الأساتذة في اللغة الفرنسية من بين عوائق تعلم اللغة الفرنسية.

بالنسبة للدراسات السابقة العربية: الدراسة الأولى لمها عتمه، هدفت الدراسة لمعرفة أسباب التفاوت المُلاحظ بين الكفاءات و المعارف التي ينبغي للطلبة اكتسابها تبعا لأهداف برنامج التكوين و بين التي تُكتسب فعلا بعد الحصول على الشهادة. اتفقت هذه الدراسة مع دراستي من حيث مشكلة بحثها التي كانت فرضية مقترحة من بين فرضيات دراستي الراهنة. كانت استفادتي من هذه الدراسة بتدعيمها لنتائج دراستي الميدانية حيث خلصت إلى أن انخفاض كفاءة الأساتذة و ضعف طرقهم البيداغوجية هي المسؤول الأول على الصعوبات التي يُعاني منها الطلبة في تعلم اللغة الفرنسية، و هذا ما توصلت إليه دراستي الراهنة.

أما الدراسة العربية الثانية فكانت لـ سناء حتيت حول تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في جنوب لبنان، هدفت الدراسة إلى معرفة طرق و محتوى تكوين أساتذة اللغة الفرنسية و إلى معرفة الكفاءات المكتسبة لدى المُتعلمين إضافة إلى الكشف عن تمثلات الفرنكوفونية لدى الأساتذة و المتعلمين. تقاطعت دراستي مع الدراسة السابقة في كونهما يبحثان في تكوين الأساتذة و تمثلات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو اللغة الفرنسية، كما توصلت الدراسة السابقة إلى نتائج تدعم نتائج دراستي مثل وجود صعوبات عند أفراد العينة في التعبير الشفهي و الكتابي فيما يخص اللغة الفرنسية، و في معاناة الأساتذة من نقص و عدم كفاية التكوين الأولي .

بالنسبة للدراسات السابقة الجزائرية: الدراسة الأولى خولة طالب الإبراهيمي و التي تحمل عنوان "الجزائريون و لغتهم(لغاتهم)" الشهيرة، تختلف دراستي مع هذه الدراسة السابقة في كون هذه الأخيرة كانت تهتم في الأصل بتعلم اللغة العربية من قبل الكبار، غير أنني استفدت منها في دراستي الراهنة خاصة في إثراء الجانب النظري فيما يتعلق بسياسة التعريب في الجزائر و ما تعلق بها من نتائج.

الدراسة الجزائرية الثالثة كانت لـ حمار فتيحة عن واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ وإدراكه

لأهمية اللغات الأجنبية و الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات، و تعد هذه الدراسة الأقرب إلى دراستي الراهنة من حيث عينة الدراسة و مكانها التي تمثلت في تلاميذ الثانويات، و كذلك في فرضيتين : أثر المحيط الأسري و الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية، في حين اختلفت معها في أن دراستي تختص باللغة الفرنسية بينما الدراسة السابقة درست جميع اللغات الأجنبية، كما اختلفت معها في حجم العينة حيث اقتصرت الدراسة السابقة على 137 تلميذا، في حين كان حجم العينة في دراستي أكبر و هو 440 تلميذ إضافة إلى اعتماد دراستي على أداة تحليل المحتوى زيادة على الاستمارة بالمقابلة و المقابلات مع الأساتذة. أما بالنسبة للنتائج فقد تقاطعت الدراسة السابقة مع نتائج دراستي بالنسبة للفرضية الثانية و الرابعة.

أما الدراسة الجزائرية الرابعة فتمثلت في دراسة صوريا حجراب عن التمثلات الاجتماعية للغة و أثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، هذه الدراسة هي الأخرى قريبة من دراستي من حيث المتغير التابع (تعلم اللغة الفرنسية) و فرضية التمثلات، إلا أنها تختلف معها في كونها تختص أكثر بدراسة التمثلات التي كانت عبارة عن فرضية في دراستي، و كذلك في عينة الدراسة و مكانها(الطلبة بالجامعة)، إلا انه وجد تقاطع في النتائج بين الدراستين فيما يخص وجود علاقة بين مستوى تعليم الوالدين و أداء المبحوثين في الفرنسية، و ارتباط اللغة الفرنسية بالاستعمار و تأثيره على أداء المبحوثين، بالإضافة إلى وجود منافسة قوية للغة الفرنسية من طرف اللغة الانجليزية.

الدراسة الجزائرية الخامسة كانت لـ هزار معيش، انطلقت الدراسة من السؤال الرئيس: هل الصورة الذهنية التي توجد عند الشباب المراهق عن اللغة الفرنسية تؤثر على مواقفه اللغوية نحوها و بالتالي نحو استخدامها؟، اختلفت الدراسة السابقة مع دراستي في أنها اختصت بدراسة التمثلات و علاقتها بالممارسات، و تقاطعت معها في نتائج الفرضية الثانية.

أما الدراسة الجزائرية السادسة فهي لـ عفاف بودبيه بعالة التي هدفت إلى وصف أثر السياق السوسيو–لغوي و المدرسي على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية، اختلفت دراسة عفاف بودبيه مع دراستي من حيث تناولها لـ خصوصية السياق السوسيو–لغوي للمنطقة الذي لم أخذه بعين الاعتبار في دراستي، و من حيث مكان و عينة البحث المتمثلان في تلاميذ المدارس الابتدائية و عددهم 31، بينما اختصت دراستي بتلاميذ المدارس الثانوية و الذين كان عددهم 440 تلميذا. و اتفقت مع دراستي في نتائج الفرضية الثانية و الرابعة.

ملخص الفصل

حاولنا في هذا الفصل عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت على الأقل جانبا واحدا من بين الجوانب التي تم التعرض إليها في دراستنا الراهنة، حيث لاحظنا أنها تختلف في التناول من بين باحث و أخر و من بلد لأخر، كما أنها اهتمت في الغالب بالمرحلة الجامعية، و ركزت معظمها على دور التمثلات في عملية تعلم و تعليم اللغة الفرنسية. غير أن الاختلاف الرئيس الذي يجدر بنا ذكره هو أن كل الدراسات –ما عدا دراسة واحدة– كان تناولها للموضوع تناولا ديداكتيكيا في علوم اللغة، بينما لم نجد دراسات –من خلال بحثنا الببليوغرافي المعمق– تهتم بموضوعنا من الجانب السوسيو–ثقافي. و من بين أكثر من ثلاثين دراسة تم اعتماد ثماني دراسات فقط التي رأينا أنها تخدم موضوع دراستنا سواء في جانبيه النظري أو الميداني.

الباب الأول

الجـانب النظــري

الفصل الثالث

تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر: التطـور و الوضــعية الحـــالية

- تمهيد
- تعليم اللغة الفرنسية أثناء حقبة الاحتلال الفرنسي
- تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال
- ملخص الفصل

تمهيد

إن أي نظام تعليمي معاصر لا يمكنه أن يدعي أن يكون نتيجة العدم، فهو دائما ثمرة نجاح أو فشل تجارب تربوية سابقة، و عندما نريد أن نحكم على نظام تعليمي ما فمن الضروري أن نلقي نظرة عامة حول الظروف المحيطة أثناء تنفيذه من اجل استخلاص النتائج من هذه التجربة.

قبل سنة 1830 و كما هو الحال في جميع الدول الإسلامية في العهد العثماني، كان التعليم في الجزائر يتم في: المساجد، الزوايا، الرباط و المدرسة و كانت اللغة العربية هي اللغة السائدة في ذلك الوقت، لكن أثناء الحقبة الاستعمارية أُدخلت اللغة الفرنسية للجزائر من قبل الإدارة الفرنسية التي انتهجت سياسة الفرنسة بإحلال هذه اللغة مكان اللغة العربية.

لقد عرفت مكانة اللغة الفرنسية تطورا معتبرا في الجزائر منذ بداية الاحتلال إلى يومنا هذا، و سنحاول من خلال هذا العرض إبراز الجوانب الكمية و الكيفية لهذا التطور فضلا على الظروف الاجتماعية الثقافية والسياسية المحيطة. سنبدأ أولا بالدور الذي لعبه الاستعمار في غرس اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائر بين 1830-1962 مع النتائج المستخلصة و أثارها على المراحل اللاحقة لتكوين المدرسة الجزائرية، بعد ذلك سنتكلم على سيرورة عملية التعريب و الإصلاحات التي تعرض لها النظام التعليمي في الجزائر بعد الاستقلال و التي سمحت للغة الفرنسية أن تتبوأ المكانة الحالية.

1. تعليم اللغة الفرنسية أثناء حقبة الاحتلال الفرنسي

كانت اللغة العربية الكلاسيكية قبل الاحتلال الفرنسي اللغة الوحيدة المكتوبة، هذه الأخيرة انتشرت مع الإسلام، و لقد كان التعليم بهذه اللغة في الجزائر منتشرا بشكل واسع سنة 1830 كما تدل على ذلك شهادات العديد من الفرنسيين، و فيما يلي بعض هذه الشهادات : ذكر الجنرال ولسن استرهازي (welsen Esterhazi) : "إن الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة و الكتابة في ذلك العهد كانوا أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون و يكتبون. إن 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك، و أن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تماما(...)، يجب علينا أن نعترف –احتراما للحقيقة– أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها و قلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية و التعليم عناية لها قيمتها".[1] أما إيفون توران (Yvonne Turin)فقد ذكرت في كتابها " المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة"عن (Daumas) قوله :"أن التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة. إن علاقتنا بأهالي المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد الذكور يحسنون القراءة و الكتابة". و قد قدرت "إيفون توران" نسبتهم بـ 40% و أضافت قائلة :" إن لم يتعلم كل الأطفال القراءة و الكتابة، فكلهم مروا بالمدرسة، حيث يستطيعون تأدية صلواتهم و قراءة بعض السور القرآنية. لقد كان لكل القبائل و لكل الأحياء الحضرية معلمون بمدارسها قبل الاحتلال الفرنسي."[2]

لكن أثناء الحقبة الاستعمارية أُدخلت اللغة الفرنسية للجزائر من قبل الإدارة الفرنسية التي كانت تفترض أهمية هذه اللغة في غزو البلاد، و لقد ذكر ألفرد غومبو(Alfred Rambaud) وزير التربية و التعليم الفرنسي سنة 1897 نقلا عن كولونا (F. Colonna)

[1] أجيرون شارل روبار، تاريخ الجزائر المعاصر،تر عصفور عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص65.

[2] Turin. Yvonne, Affrontement culturels dans l'Algérie coloniale, Enal, Alger, 1985, P 127

ملخصا لمختلف مراحل الاستعمار:"المرحلة الأولى من غزو الجزائر تمت عن طريق الأسلحة وانتهت سنة 1871 بنزع الأسلحة من القبائل، المرحلة الثانية للغزو تمثلت في جعل المواطنين يقبلون إدارتنا و عدالتنا، أما آخر مرحلة فستقوم بها المدرسة، التي توكل لها مهمة ضمان هيمنة لغتنا على مختلف اللغات المحلية".[1] و لقد سعى الاستعمار إلى فرنسة الجزائر بإحلال الفرنسية محل العربية، حيث جاء في إحدى التقارير التي وضعت سنة 1874:" إن الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها. و العمل الجبار الذي يتحتم علينا انجازه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية، و هذا هو السبيل لاستمالتهم إلينا و تمثيلهم بنا، و إدماجهم فينا و جعلهم فرنسيين..."[2]

لقد عملت سلطات الاحتلال أول ما وطئت تراب الجزائر على تدمير الهياكل التعليمية القائمة بتهميش اللغة العربية الفصحى(في ذلك الوقت و منذ قرون كانت لغة الثقافة و العلوم بالمغرب) و إلى تضييق الإنتاج الثقافي و العلمي الذي كان محافظا عليه في عدد قليل من المراكز الحضرية(التي لها علاقة بالمغرب العربي و الشرق) و محو الذاكرة ببعثرة أرشيف المخطوطات و بتوسيع الأمية و أخيرا بتطوير ثقافة الحرب المقدسة.

العامل الأول المتدخل في اختلال الهياكل التعليمية كان العنف العسكري الذي مورس منذ الأسابيع الأولى من الاحتلال، حيث أسفر عن مقتل و هروب المئات و المعلمين و العلماء و تدمير و نهب المكاتب، إغلاق و حرق أو تحويل مئات الأماكن التعليمية (المساجد، الزوايا المحلية و الخاصة)[3]. العنف الثاني كان من النوع المؤسساتي و تمثل

[1] Colonna. F, Instituteurs algériens1883-1939, OPU, Alger, (1967/69), P24.

[2] محمد عمارة، الأمة العربية و قضية التوحيد، طبعة القاهرة،مصر، 1966،ص 94.

[3]. Turin, Yvonne, Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, Paris, Maspero, 1971. p 119.

في سلسلة من التدابير التي لم تظهر نتائجها الوخيمة على انهيار التعليم إلا في وقت لاحق: حجز جميع ملكيات الوقف التي تُمَوِل صيانة المدارس و دفع أجور الأساتذة، خصخصة الأراضي و خاصة تلك التي كان إنتاجها موجها للزوايا لدعم الإنفاق.

و مع ذلك فإن غرس اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري الذي كان مطلبا أساسيا لإدارة الفرنسية، لم يحدث بين عشية و ضحاها و بدون مشاكل، و فيما يلي سنحاول ذكر أهم مراحل هذه العملية ابتداء من سنة 1830 إلى غاية سنة 1962:

1-1. الفترة الأولى (1830- 1882)

تعتبر هذه الفترة مرحلة تردد (une période de tâtonnement) حيث سجلت إدخال مدارس التعليم المتبادل ثم إنشاء المدارس المغربية – الفرنسية فالمدارس العربية – الفرنسية:

- **مدارس التعليم المشترك**(Ecoles d'enseignement mutuel): بين سنتي 1832 و 1850 كانت هناك مدارس مختلفة و يتعلق الأمر بالمدارس الخاصة أو الدينية (الكاثوليكية، البروتستانتية أو اليهودية). أما التعليم الرسمي أو العام فكان موجه إلى أبناء الجنود و الإداريين و المستوطنين الأوائل، هذه المدارس أسسها الحاكم المدني "بيار جونتي دو بيسي" "Pierre Genty de Bussy " الذي ساهم في فتح عدة مدارس للتعليم في الجزائر، عنابة و وهران و في القرى العاصمية الأولى المحتلة من قبل الاحتلال. في الجانب التربوي يعتبر هذا "التعليم متبادل"، إذ تستقبل هذه المدارس أيضا– نظريا – الجزائريين و تعمل على مبدأ التعليم المتبادل–كما الحال في فرنسا و انجلترا– : أطفال المستعمِر و أطفال المستعمَر يتعلمون مع بعضهم البعض بلغتهم. هذه التجربة لم تدم طويلا فلأهالي رفضوا إرسال أبنائهم للمدارس:"(...) المغاربة –لاحظ جونت دو بيسي

–هجروا مقاعدنا"[1]. إضافة أن الأطفال الفرنسيين ليسوا كثر كما أنهم ينتمون في المعظم إلى أسر فقيرة . في الواقع "الأوروبيون من الطبقات العليا لا تعجبهم فكرة هذه المدارس أين يجلس الفقراء و الأغنياء على نفس المقاعد "[2] كتبت المؤرخة "TURIN " و أشارت أن النظام ادعى جمع جماعات يمكن أن تتجاوز المقاومات الثقافية الدينية و الاجتماعية:" لقد رفض المسلمون الاختلاط بالمسيحيين، اليهود لا يرغبون في معاشرة أتباع محمد و المسيح، الأغنياء يخشون الاتصال بالفقراء."[3]

و في مواجهة هذا الفشل، باشرت الإدارة الفرنسية في سنة 1836 لإعادة تأهيل النظام التربوي إلى نظام جديد يقوم على مبدأ الفصل بين السكان "الأهالي" و قد تم فتح:

- **المدارس"المغربية– الفرنسية"** (Les Ecoles maures-françaises): و يتوزع التعليم في هذه المدارس على معلمين: الأول فرنسي لتدريس المواد الفرنسية(القراءة، الكتابة، القواعد، النحو) و المعلم الثاني من "الأهالي المسلمين" لتدريس الدين و اللغة العربية. صعوبات كثيرة عرقلت سير هذه المدارس منها صعوبات العثور على مقرات لائقة للتدريس إضافة إلى إيجاد معلمين أكفاء من الأهالي، و قد باءت هذه التجربة هي الأخرى بالفشل و هذا ما أدى إلى التفكير في تنظيم مدارس ابتدائية للجمهور.

تعد الفترة الممتدة بين (1832–1850) مرحلة تجريبية تجمعت فيها و تتالت عدة برامج مدرسية، حيث اعتبر المؤرخون أنها مرحلة "تردد" بالنسبة للمدرسة الاستعمارية في الجزائر، فقد رفض الأهالي الذهاب للمدرسة الفرنسية: سواء للتعليم المتبادل أو المدارس الفرنسية المغربية، فقررت السلطة الفرنسية إذن إنشاء نظام عام للتعليم لأهالي به تعليم ابتدائي و تعليم ثانوي:

[1] Genty de Bussy , De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la prospérité, Tome II, Librairie de Firmin Didot Frères ,Paris. 1939, p 204.
[2] TURIN. Yvonne, OP.cit, p 48.
[3] Ibid, p48.

- **إنشاء المدارس العربية– الفرنسية** (Les Ecoles arabes- françaises) : يشكل مرسوم 1850 أول قرار رسمي بين أن السلطة الفرنسية بدأت في تنفيذ مشروع مدرسي حقيقي يمكن أن يستجيب للقاء الافتتاحي بين المستعمِرين و المستعمَرين، لقد أسست المدارس العربية–الفرنسية بموجب المرسوم المؤرخ في 14 جويلية/06 أوت 1850، و ينص المرسوم على فتح مدارس عربية– فرنسية: عشر مدارس بكل من الجزائر العاصمة، وهران، مستغانم، عنابة و قسنطينة مقسمة كالتالي: ست مدارس للذكور و أربع لإناث، كما ينص المرسوم أيضا على مجانية التعليم و على أن هذه المدارس ستمتد إلى مناطق أخرى مع اكتمال احتلال البلاد، هذا بالنسبة للتعليم الابتدائي، و من اجل إتباع نفس اتجاه التعليم الابتدائي المتعلق بإعطاء هيكل تعليمي خاص بالثقافة المحلية و هيكل تعليمي فرنسي فقد قررت السلطات الفرنسية إنشاء نوعين من المدارس الثانوية[1]:

- ✓**المدارس المكلفة بتعليم الثقافة المحلية:** أسست بناءا على مرسوم 30 سبتمبر 1850 و عددها ثلاث بالمدية، تلمسان و قسنطينة حيث تقترح البرامج تنمية الثقافة العربية و خاصة الشريعة الإسلامية من اجل تكوين موظفين في الإدارة و في القضاء يستطيعون إقامة علاقات متوازنة مع الهياكل الاجتماعية ذات الاتجاه الفرنسي مع احترام العادات و التقاليد، بقيت هذه الإجراءات سارية المفعول حتى إصلاح 1875 .
- ✓**المدارس الفرنسية الإسلامية:** أنشئت بموجب القرار 14 مارس1857، مكلفة بالتعليم الفرنسي و من اجل تخريج موظفين بالإدارة أو الالتحاق بمدرسة الطب. بعد عشرون عاما من إنشاء المؤسسة ظهر أنها لم تحقق أهدافها المحددة، و في سنة 1871 و بقرار من الحكومة الفرنسية أغلقت المدارس الفرنسية العربية.

[1] Guedj. Eliaou Gaston, L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonisation:1832-1962, Ed des écrivains, Paris, 2000, p27

في نفس الفترة أوضح منشور 1852 تحديد كيفية مكافأة أفضل معلمي المدارس القرآنية، و ذهب منشور 1857 أبعد من ذلك عن طريق إخضاع ممارسة أي تعليم تقليدي لإذن من السلطات و بإنشاء دبلوم "شهادة الكفاءة" و الذي بدونه لا يمكن ضمان هذا التعليم.[1] كانت نتيجة هذه المناشير إبطال تخصص الأساتذة و إغلاق العديد من المدارس و هذا ما حقق بشكل موضوعي و بالمعنى الواسع التوجهات المرغوبة لاحتلال.[2]

كان الهدف الأساسي من إنشاء المدارس العربية الفرنسية هو تكوين الأطفال في اللغتين: العربية و الفرنسية، و قد ظهر هذا الهدف في النصوص التاريخية على انه "ضروري":" نحن ندرك الحاجة المزدوجة: تعليم لغة الأهالي للفرنسيين الذين جاءوا لإفريقيا و تعليم الأهالي اللغة الفرنسية."[3] كما أن تسمية "المدارس العربية– الفرنسية" يمكن أن تُترجِم إرادة السلطات الفرنسية بإرساء مدرسة ثنائية اللغة، لكن ما يلاحظ أن ثنائية اللغة هذه غير عادلة و أنها ترسي سيادة اللغة الفرنسية على اللغة العربية على المدى الطويل كما تدفع الأهالي نحو اللغة الفرنسية و هذا ما تبينه تصريحات "جونتي دو بيسي" التي تصب في هذا الاتجاه: "إن الحاجة الملحة هي أن نُكسب الأهالي لغتنا أكثر من أن نكتسب لغتهم."[4]

من الناحية العملية، ثنائية اللغة هذه ستساعد من جهة على:" إنتاج مجموعة وسيطة بين المجتمع المهيمِن و المجتمع المهَيمَن"[5] و من جهة أخرى، على كسر تأثير الزوايا

[1] TURIN. Yvonne, OP.cit, p p 203-210.
[2] Ibid., p 210.
[3] Mirante, Jean, "L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930 ",Cahiers du centenaire de l'Algérie, livret XI, Alger, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie,1930, p74.
[4] Genty de Bussy. Pierre, OP.cit, p205
[5] Colonna.Fanny, Instituteursal gériens1883-1939,Office des publications universitaires, Alger, 1975, p 11.

التي تمثل أماكن مهمة لمقاومة المستعمر وتوسع تعليمه[1]، و في عمل ضخم حول مسألة " الأهالي" تأسف "مرسي" (Mercier) عن التردد الذي رافق إنشاء المدارس العربية– الفرنسية و أكد في سنة 1901 أنه: "إذا أردنا من المدارس العربية– الفرنسية أن تزدهر فيجب وضع تعليم اللغة العربية على أسس صحيحة، و هكذا سنحدث منافسة جدّية للزوايا".[2]

2-1. الفترة الثانية ما بين (1883– 1919)

تميزت هذه المرحلة بنوع من المقاومة من طرف الجزائريين الذين رفضوا الذهاب لهذه المدارس: فما بين 1880 و 1887 تبنت فرنسا سياسة تعليم جديدة قائمة على مبادئ جيل فيري[3]، و بالتالي فقد سعت لتطبيق هذه المبادئ في الجزائر فأصدرت مرسوم سنة 1883 ينص على جعل التعليم الابتدائي مجاني، إلزامي و لائكي و هذا ما وضع حدا نهائيا لتجربة المدارس العربية الفرنسية.[4]

لكن هذه السياسة لم تسمح بجذب عدد كبير من الأطفال الجزائريين ذلك لأنه في سنة 1912 : 4.7 % من بين العدد الإجمالي للمتمدرسين نجد نسبة قليلة جدا من الإناث، كما تجدر الإشارة أن الكثير من التلاميذ المكوِنين لهذه النسبة كانوا من أعيان المسلمين الذين كانوا في خدمة الإدارة الاستعمارية[5]. و الجدول أدناه يوضح نسبة تمدرس الأطفال الجزائريين ما بين سنتي 1888 و 1954:

---

[1] Morsly Dalila, Le français dans la réalité algérienne, Thèse de doctorat d'Etat, Paris V, Sorbonne, 1988, p104

[2] Mercier Ernest , La question indigène en Algérie au commencement du XXe siècle, Paris, A. Callamel éditeur,1901 ,p199

[3] Jules Ferry

[4] Grand guillaume, "l'enseignement de la langue arabe entre les deux guerres (1919-1944", Histoire de l'Algérie a la période coloniale, Paris, La découverte, 2012, p405.

[5] Djebbar. Ahmed, "Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation, L'Algérie face a la mondialisation", Codesria, Dakar, 2008, p 172.

جدول يوضح تمدرس الأطفال الجزائريين بين سنتي 1888 و 1954[1]

1888	1902	1906	1912	1930	1954
%2	%3.5	%4.26	%4.7	%8.9	%15

نلاحظ من الجدول أن نسبة التلاميذ كانت تتزايد بوتيرة منخفضة حتى ما بعد سنة 1912 فإنها بدأت تتضاعف، و هذا مرده إلى تغير موقف الجزائريين نحو التعليم بعد الحرب العالمية الأولى (1914-1918).

3-1. الفترة الثانية ما بين (1920 – 1962):

هي الفترة التي بدأت الآثار الأولى للسياسة الاستعمارية في الميدان المدرسي في الظهور، حيث ابتداء من هذا التاريخ تقبل الجزائريون التعليم الفرنسي و حتى أنهم طالبوا به. بعد نهاية الحرب العالمية الأولى و في غضون سنة 1920 حدث تغير جذري في موقف المجتمع الجزائري بالنسبة للتعليم الفرنسي، ذلك و بعد رفض دام قرابة أكثر من قرن بدأ الجزائريون في المطالبة بالمدارس، ربما لأنهم عرفوا أهمية امتلاك لغة المحتل و طريقة تفكيره من اجل معارضة أفضل للسلطة الاستعمارية و دفاع أفضل ضد القهر و الظلم، هذه الحجة أخذت في التطور لدى مختلف مكونات الحركة الوطنية بما فيها حركة العلماء، "يجب الخروج بأي ثمن من عالم الجهل الذي يعيشه معظم الشعب". فقد تم فصل المدرسة منذ هذا التاريخ عن الجوانب الأخرى لاستعمار و أصبح التعليم ضرورة اجتماعية و اقتصادية، فالجزائريون جعلوا يقيسون إذن" الميزات التي يمكن أن يجنوها من المدرسة بتسجيلهم الاجتماعي في النظام الاستعماري بـ: التحصل على مهنة في الوظيف العمومي، في الوظائف الحرة و في الأعمال الاقتصادية".[2]

[1] Ageron, Charles-Robert, "Histoire de l'Algérie contemporaine", tome 2, de l'insurrection de 1871 au déclenchement de la guerre de libération (1954), Presses Universitaires de France Paris, 1979, p 163.

[2] Benachenhou.A , Formation du sous développement en Algérie: essai sur les limites du développement du capitalisme en Algérie 1830l1962, Enal, Algérie, 1978, p 375.

عدد التلاميذ أخذ في النمو بشكل منتظم و شكل مشاكل في البنى التحتية و في الإشراف مما دفع السلطات الاستعمارية إلى اتخاذ تدابير طارئة من شانها أن تؤثر تأثيرا كبيرا على نوعية التعليم مثل توظيف أساتذة غير مؤهلين و تضخيم أعداد التلاميذ في الأقسام.[1]

تميزت هذه الفترة بتواريخ هامة:

- إصدار مرسوم 27 نوفمبر 1944 القاضي بإلزامية التعليم الابتدائي لجميع الأطفال دون السن 14 بدون تمييز و في كل مناطق البلاد. و لقد كانت خطة هذا المرسوم طموحة لأنها كانت تسعى لفتح 20000 قسم في مدارس تعليم الأهالي من اجل استقبال مليون تلميذ في مدة لا تتجاوز عشرون سنة.[2]
- 1946–1949: "تعليم الأهالي(les indigènes)سوف يندمج مع التعليم الأوروبي لتشكيل إطار واحد"[3]، أصبحت اللغة الفرنسية تدرس باعتبارها اللغة الأم للجزائريين بنفس البرامج و الطرائق التي كانت تدرس لأطفال الفرنسيين بفرنسا. في نفس السياق ذكر "L.Rigaud" نقلا عن "S. Idoughi" أن "هذه الطريقة تُعرِف التلاميذ الجزائريين عن أسلافهم الفرنسيين بالرغم من أنهم ليسوا من أصول فرنسية: جيل سيزار، ملك الشمس، جبال الألب، نهر اللوار و روافده (...) لكنهم لم يتعلموا شيئا عن تاريخ و جغرافية الجزائر[4].

خلال الفترة 1962/1920 لوحظ زيادة معدلات تمدرس الجزائريين خاصة في المناطق الحضرية و التي تتوافق بموضوعية مع مصالح الاستعمار، ذلك أن التمدرس في المدن

1 Ageron Charles-Robert, OP.cit, p 167.
[2] Guedj. Eliaou Gaston, OP.cit, p 40.
[3] Colonna. F, OP.cit, p 42

[4]Idoughi,S, Enseignement du français en Algérie et pédagogie du projet : entre perspectives d'une réforme et lacunes des pratiques , mémoire de master 2, Paris, 2010,p 55

يلبي حاجيات التنمية في مختلف قطاعات الاستعمار، أما بالنسبة لسكان الأرياف لم تكن لتشكل خطرا لأنها لا تكون رهانا اقتصاديا بما أن الثروة الجديدة كانت في المدن. و مع ذلك فإن هذا التعليم كان يجري في مجمله في طبقات بما يسمى "الخاصة" حيث ارتفع عدد التلاميذ: ففي سنة 1940 كان عدد الأقسام 950 قسم خاص يجمع 71 % من التلاميذ الجزائريين، أي بمعدل 90 تلميذ في القسم. كما يجب أن نضيف استمرار سياسة اللامساواة في التعليم بين الفئتين: و هكذا فعلى 6500 قسم ابتدائي التي كانت تعمل في 1944، 5500 قسم لصالح 118000 أوروبي، و حوالي 1000 قسم فقط لصالح 108000 مسلم. إن تسريع تمدرس الأطفال الجزائريين تقرر ابتداء من نفس السنة و سمح بالزيادة إلى ثلاثة أمثال العدد في مدة تتراوح بعشر سنوات لكن مع عدم تجاوز نسبة 13% من عدد السكان القابل للتمدرس.[1] لكن هذا النجاح الواضح بقي محدودا في الواقع لسببين رئيسين:

أولا: انخفاض نسبة التمدرس للسكان الأصليين(الكثير من الأولياء الجزائريين لم يكن يملكون المال من اجل إرسال أبنائهم، بالإضافة إلى رفض–بصرف النظر عن الذين يعيشون في المدن الكبيرة–تعليم بناتهم.

ثانيا: سياسة الانتقاء مما جعل القليل من أطفال الجزائريين يصلون إلى نهاية المراحل الثلاث(وفقا لأرقام الصادرة عن أمانة الدراسة الاجتماعية بالجزائر: في سنة 1954 على عدد كامل السكان الجزائريين المتمدرسين نجد 15% فقط عبروا عتبة المرحلة الابتدائية و 2% المرحلة الثانوية).

إن مختلف العقبات التي حالت دون توسع التعليم الفرنسي سمحت بتشجيع تطوير المدارس القرآنية ليس فقط في الأرياف و لكن أيضا في القرى و في المدن الصغيرة، تعليمها القديم كان يوفر محوا لأمية و حدا أدني من التربية الدينية، لكنه كان يسمح

[1] Ageron Charles-Robert, OP.cit, p p 534-535.

لأفضل العناصر بمواصلة تعليمهم في الزوايا ثم في مؤسسات التعليم العالي بالخارج مثل: الزيتونة بتونس و القيروان بفاس.

في المدن الكبيرة، بدأ ظهور تعليم جديد كرد فعل ضد المدارس الفرنسية و ضد مؤسسات التعليم التقليدية و يتعلق الأمر بالمدارس الخاصة ذات التوجه الإصلاحي، فقبل فترة طويلة من حركة العلماء أي على الأقل منذ 1890 كانت توجد مدارس خاصة تقدم تعليما باللغة العربية يختلف تماما عن تعليم الزوايا و الذي يغذي الجامعات الإسلامية المرموقة بالمغرب و بالمشرق و كان هو حال في الشرق و الجنوب الجزائري(قسنطينة، بجاية، بسكرة...)

بوادر النهضة الحديثة

إن حركة النهضة التي ولدت بمصر حفزت ظهور هذا التعليم بمدارسه مثل تلمسان 1920 ثم في الجزائر، لكن منذ سنة 1930 بدأت الظاهرة في النمو مع ظهور الحركة الإصلاحية الإسلامية بقيادة عبد الحميد بن باديس، هاته الأخيرة هي جزء لا يتجزأ من التيار الرئيسي للمفكر المصري "محمد عبده و راشد رضا"[1]، هذا التعليم الجديد اتسع عن طريق احتوائه في تيار أوسع له أهداف ثقافية و سياسية معتمدا على جمعيات شباب و دوائر ثقافية و مناضلين. و مع إنشاء جمعية العلماء المسلمين سنة 1931 على يد كل من الشيخ عبد الحميد بن باديس و البشير الإبراهيمي ظهر برنامج ثقافي مكثف لاستعادة جميع سمات هوية الأمة الجزائرية (سمات الشخصية الوطنية)، و قد ناضل من اجل إحياء امة جزائرية تعارض الإيديولوجية الاستيعابية لاستعمار و عبارته الشهيرة تلخص مبادئ الحركة: "الجزائر بلدي، العربية لغتي و الإسلام ديني".

[1]Djebbar. Ahmed, OP.cit, p 174.

و بالتالي فقد ركزت هذه الجمعية عملها على الجانب التربوي و الديني بغية إعادة تأهيل اللغة العربية و إحياء الدين الإسلامي. هذا التوافق بين مختلف أحزاب الحركة الوطنية تأسس حول المطالبة المتعلقة باللغة العربية، الاعتراف بها رسميا(يجب أن تكون لها نفس مكانة اللغة الفرنسية بما أنها لغة أغلبية الشعب الجزائري)، تعليمها يجب أن يكون إلزاميا على جميع المستويات مع فتح المدارس الابتدائية و الثانوية، تأسيس جامعة عربية، تحسين وضعية الأساتذة، الاعتراف بالهوية العربية–الإسلامية للبلاد و كذلك حرية الدين و فصل الدين عن الدولة . كما تجدر ملاحظة أن جميع هذه المطالب غالبا ما كانت مرتبطة بمطالب اجتماعية و ثقافية أخرى تهدف إلى تحسين ظروف العيش، و السعي لمكافحة الأمية عن طريق تمدرس جميع فئات الشعب[1].

و لقد كانت جمعية العلماء المسلمين واعية بالآثار السلبية للسياسة الثقافية لفرنسا في الجزائر على الأجيال الناشئة: أي اغترابه و قطيعته مع ماضيه، لغته، و بالتالي فقد كرست جميع جهودها من أجل إعادة تعريب البلاد و ركزت أعمالها على التربية الخلقية لهذه الأجيال و على تعزيز تدريس اللغة العربية في مدارس حرة، ففي سنة 1948 كانت تتواجد140 مدرسة و إعدادية، و كذلك مدرسة ثانوية بقسنطينة (مؤسسة بن باديس) التابعة لجامعة الزيتونة بتونس و بداية من 1951 أرسلت بعثات من الطلاب إلى الشرق الوسط(مصر، العراق و سوريا)، و لقد كان عددهم بالمئات في سنة 1962 عند عودتهم للبلاد.[2]

إن عمل جمعية العلماء المسلمين منذ إنشاءها سنة 1931 إلى غاية حلها من طرف السلطات الفرنسية سنة 1956 بعد انطلاق حرب التحرير الوطني كان مؤَسَسَا على إعادة رد الاعتبار للغة العربية و جعلها أداة التعبير للشعب الجزائري، المساهمة في

[1] Taleb-Ibrahimi, K, Les Algériens et leur(s) langue(s), El Hikma, Alger, 1997,p 178.
[2] Ibid, p 179

نشرها و توسيعها(ضد اللغة الفرنسية) عن طريق تعليم فعال و متحضر و خصوصا وفيّ في مضمونه للقيم العربية–الإسلامية التي ربطت أبناء هذا الشعب.[1]

في عام 1935 كان هناك مئات الأقسام التابعة لجمعية العلماء المسلمين في جميع أنحاء البلاد ثم بدأ عددها ينمو في السنوات اللاحقة بالرغم من مرسوم 08 مارس 1938 و الذي ينص على إلزامية الحصول على إذن مسبق قبل فتح أي مدرسة خاصة. من الخارج تبدو المدارس الإصلاحية تقليدا للمدارس الفرنسية –مع إمكانيات متواضعة– لما يحدث في النظام التعليمي الفرنسي، كانت الدراسة تتم في قاعات مجهزة بسبورات و كتب مطبوعة و أساتذة أكثر تأهيلا من تلك التابعة للمدارس القرآنية. الفرق الكبير كان في محتوى التعليم و ذلك بإعطاء تعليم قاعدي يسمح بإعداد التلاميذ لكي يصبحوا مواطنين جدد.

أيا كان التقييم الذي يمكن أن نوجهه للتوجهات السياسية للحركة الإصلاحية الجزائرية، فلا بد من ملاحظة أن خياراتها التربوية و الثقافية أوجدت حلا لتوقعات لبعض شرائح المجتمع الجزائري.[2] لقد ساهمت جمعية العلماء في توعية الشعب و إلى تكوين نخبة معربة من اجل تعزيز ارتباط الجزائريين بدينهم و بلغتهم. كما انصهرت بعد اندلاع الحرب التحريرية كل مكونات الحركة الوطنية في بوتقة حزب جبهة التحرير الوطني(FLN)، تحت ظل إيديولوجية وطنية واحدة.

لقد عمدت السلطات الفرنسية إلى تعميق و عقلنة المشروع الاستعماري و هذا ما سهل ولادة و تطور هجوم مزدوج : سياسي و ثقافي مما سمح بظهور على أنقاض الهياكل التعليمية القديمة نظامين متماثلين في التصور لكن متناقضين في النوايا و الأهداف، من جهة كان هناك النموذج الفرنسي ممثلا بالمدرسة العامة، اللائكية، الإجبارية و المجانية

[1] Ibid, p179.
[2] Djebbar. A, OP.cit, p 174.

(حتى لو كانت هذه المبادئ لم تطبق على الأطفال الجزائريين) و الآخر يتمثل في نموذج الإصلاحيين المسلمين بالمدارس الخاصة، المعربة و الدينية و غالبا ما تدفع فيها الرسوم المدرسية، بالموازاة واصل نظام تعليم الزوايا و المدارس القرآنية عمله في المناطق الريفية واختص بتعليم القرآن و بدراسة بعض العلوم الدينية.

يمكن القول إذن أن هذه الأنظمة أنتجت فئتين من النخب تطورت بشكل مستقل و لكنها لن تلبث إلا أن تتواجه فيما بعد لأن تصوراتها و مصالحها لم تكن دائما متقاربة. و بالرغم من أن هذين النظامين تعايشا عشية الاستقلال، إلا أن تأثيرهما لن يختفي بين عشية و ضحاها، فمن المفيد إعطاء نبذة مختصرة عن الخصوصيات الثقافية و طبيعة علاقة التعارض بينهما، و هذا قد يعطي فكرة عن السياق الذي طرحت فيه قضية التعليم ابتداء من 1962.

2. تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال

لقد قدمت الجزائر في تاريخ الإنسانية مثالا فريدا عن كفاح شعب ضد الاستعمار و ما انجر عنه من نتائج وخيمة في كل الميادين: الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، السياسية و التربوية.

و لقد اقتضت هذه الوضعية تحركا فوريا و جماعيا لامساك بزمام الأمور، لا سيما خوض معركة أول دخول مدرسي بعد الاستقلال ، فابتدءا من سنة 1962 حاولت الحكومة الجزائرية أن تتبع سياسية لغوية قائمة على ضرورة وضع اللغة العربية في مكانها الطبيعي داخل المجتمع الجزائري، كردة فعل لسياسة نزع التعريب التي انتهجها الاستعمار الفرنسي إبان ما يزيد عن 130 سنة. فبعد اندلاع الثورة التحريرية انصهرت كل مكونات الحركة الوطنية في بوتقة FLN (حزب جبهة التحرير الوطني)، هذه الأخيرة حققت و رسخت الإيديولوجية الوطنية، واضعة نصب عينيها الخاصية العربية و

الإسلامية للجزائر في كل البيانات و الخطط و البرامج: مثل برنامج طرابلس الذي أقيم سنة 1962 المحدد الخطوط العريضة لما ستصبح عليه الجزائر المستقلة ، الهدف الأساسي البرنامج كان بناء قواعد الثقافة الوطنية، لكن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه إلا برد الاعتبار للغة العربية عن طريق تعزيز دورها في المستقبل بوسائل عملية صارمة، ففي مقتطف التالي التي تحمل عنوان " من اجل تحقيق المهام الاقتصادية و الاجتماعية للثورة الديمقراطية الشعبية" بفقرة تحمل عنوان" حل مشكلة الأمية و تنمية الثقافة الوطنية"، المسألة الثقافية في بلادنا تعني:

أ- استعادة الثقافة الوطنية و التعريب التدريجي للتعليم على أساس علمي. تعتبر هذه المهمة الأكثر صعوبة بالنسبة لكل مهام الثورة الأخرى، لأنها تتطلب موارد ثقافية حديثة، و لا يمكن أن يتم ذلك على عجل دون التعرض لخطر التضحية بأجيال كاملة،

ب- الحفاظ على التراث الوطني للثقافة الشعبية،

ت- توسيع النظام المدرسي بالانضمام الجميع في جميع مستويات التعليم،

ث- جزأرة البرامج و تكييفها مع واقع البلاد،

ج- توسيع أساليب التعليم الشامل و تعبئة جميع المنظمات الوطنية من اجل محاربة الأمية و تعليم جميع المواطنين القراءة و الكتابة في أقرب الآجال،

ح- بدون تمدرس واسع النطاق و مكثف و بدون تكوين لإطارات التقنية، الإدارية، و للأساتذة، سيكون من الصعب أن نأخذ بسرعة بعجلة تنمية الاقتصاد الوطني.[1]

[1] "Le programme de tripoli", du front de libération Nationale, in Annuaire de l'Afrique du Nord, 1962, pp 683,704.

برنامج طرابلس أعلن بتحديده للثقافة أهم قواعد السياسة الثقافية و اللغوية للبلاد. فالسياسة الجزائرية ستكون أصيلة (عربية مسلمة تستمد جذورها من التراث المشترك للحضارة العربية)، اشتراكية ثورية تعني:

- تعريب و جزأرة الوسائل الثقافية ، دمقرطتها(تكون في متناول الجميع).
- محو أمية الجميع، لكن أيضا الابتعاد عن العقلية الرجعية و محاربة أثار الماضي.

اعتبر التعريب إذن كأكبر مهمة من مهام التربية الوطنية التي تواجه الدولة الجديدة التي ستتعامل معها منذ السنوات الأولى للاستقلال، و أصبح التعريب إذن خيارا سياسيا و إطارا محوريا للسياسة اللغوية و الثقافية للبلاد بعد سنة 1962.

و قبل التعرف على مراحل سيرورة التعريب و إعادة الامتلاك الثقافي ، حبذا لو نبدأ بماهية التعريب، هذا المصطلح المتداول كثيرا في الوطن العربي هذا من اجل تحديد الرؤية الجزائرية للتعريب، أهدافه و مبادئه الإيديولوجية.[1]

1-2. في ماهية التعريب

1-1-2. لـــغة واصطلاحا

لـــغة: من عرّب تعريبا، الكتاب نقله من لغته إلى اللغة العربية، و العرب هم شعب البلاد العربية و قسم من آسيا الغربية و شمالي إفريقيا، و يقال "العرب العاربة" للدلالة على العرب الخُلص، و يقال "العرب المستعربة" للدلالة على الدخلاء الذين ليسوا من العرب الخلص.[2]

تطور المفهوم الاصطلاحي: في تاريخ الحضارة العربية عرف اللفظ عدة معاني: المعنى الأول الشائع الاستعمال يتعلق بالمفردات الأجنبية، فالتعريب كان يتم في مجال

[1] Taleb-Ibrahimi, K,op,Cit, p181.

[2] يوسف محمد البقاعي، قاموس الطلاب، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، 2001، ص436،

المفردات المستعارة (les emprunts)، كما يتم وفقا للقواعد الدقيقة للفظ الأجنبي، و بمعنى أعم التعريب يشمل نقل معارف الحضارات الأخرى(اليونانية، الفارسية والهندية) إلى العربية عن طريق عملية واسعة للترجمة، حيث كانت البدايات الأولى تتم تحت رعاية الخليفة الأموي، لكنها عرفت معناها الحقيقي في عهد الخليفة العباسي حيث شهد العصر عملية ترجمة واسعة مع إنشاء "دار الحكمة" على يد المأمون ابن هارون الرشيد، أين تُرجمت اغلب الكتب العلمية و الفلسفية، هذا ما سمح بظهور الحضارة العربية الإسلامية.[1]

عادت هذه الحركة للظهور مجددا في نهاية القرن 18 بعد حملة نابليون إلى مصر و بدايات النهضة العربية تطورت عملية الترجمة على يد محمد علي، حيث تمت هذه العملية من اللغات الأوروبية –التي كانت آنذاك لغة التطور العلمي والتقني– و ما تزال هذه الحركة متواصلة حتى الآن.

في فجر القرن العشرين واجه العالم العربي –كما في السابق– مشاكل ضخمة في الترجمة و من اجل مواكبة التطور العلمي و التقني الحاصل في أرجاء المعمورة، و لمواجهة هذا التحدي أنشئت أربع أكاديميات: دمشق 1919، القاهرة سنة 1932، بغداد سنة 1948، عمان سنة976 ، حيث كانت مهمتها الإشراف على عملية الترجمة، و في سنة 1961 أسس مكتب لتنسيق عملية التعريب بالرباط من اجل تنسيق جهود الجامعة العربية. كما انعقدت عدة مؤتمرات قومية خاصة بتناول مشكل الترجمة بكل من الرباط 1961، الجزائر 1973و طرابلس 1975.

مصطلح الترجمة: سواء بالنسبة للمشارقه أو المغاربة يعني إرادة النهوض باللغة العربية باستعادة مجد الماضي و كذلك ربطها بالتنمية و بالتطور الاقتصادي و الثقافي، فأصبح التعريب إذن وسيلة لتأكيد الهوية العربية(اللغة العربية ينظر إليها كسمة أساسية للشخصية العربية و الميزة المحددة للعروبة)، "التعريب الرسمي إذن ليس فقط ممارسة اللغة العربية،

[1] IBID , P 182

و لكن هو إثارة العروبة"[1] أي إثارة الوحدة العربية عن طريق وحدة الدين ، التاريخ، اللغة و المصير المشترك.

لقد اخذ المفهوم بعد استقلال بلدان المغرب العربي، بعدا آخر متجاوزا المظهر التقني –المذكور آنفا –، فالتعريب أصبح مرادفا لإحياء و العودة إلى الشرعية، و استرجاع سمات الهوية العربية، و هذا لا يتحقق إلا باستعادة اللغة العربية واستعادة الكرامة المنتهكة من المحتلين، و هو شرط أولي للتصالح مع النفس.

"م صيادي" في دراسته بمكتب تنسيق التعريب(الرباط) عرف التعريب كما يلي:

- هو مواجهة اللغة الأجنبية المسيطرة و محاولة بسط اللغة العربية و من خلالها ترسيخ الحق في الوجود العربي الإسلامي و في طلب التعليم باللغة القومية.
- إثبات الهوية و الشخصية الوطنية مع التحرر من ربقة التيار التغريبي و ضغط الثقافة الأجنبية المكتسحة.
- البحث عن الهوية العربية مع الطموح إلى المشاركة بقسط في النهوض بالثقافة العربية واقتحام البعد الحضاري الكامن فيها و التسلح به لخوض المواجهة الدائرة بين اللغات و الحضارات في العالم.

كما اقترح نفس الباحث تعريفا للتعريب خلال مؤتمر التعريب بالرباط:" التعريب بالمغرب هو إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغة الأجنبية و توسيع اللغة العربية بإدخال مصطلحات جديدة و إلزام الإدارة بعدم استعمال لغة دون اللغة العربية و العمل على أن تكون لغة التخاطب اللغة العربية وحدها و الدعاية لها، و مقاومة كل الذين يناهضون لغتهم للتفاهم فيما بينهم بلغة أجنبية، و بالجملة فإن التعريب هو جعل اللغة العربية أداة صالحة للتعبير عن كل ما يقع تحت الحس و العواطف و الأفكار و المعاني التي تختلج

[1] Miquel André, la littérature arabe, que sais je, PUF, France, 1969,p 28

في ضمير الإنسان الذي يعيش في عصر الذرة و الصواريخ."[1] و يظهر هذا التعريف الأقرب إلى الواقع و ملخصا الأهداف العامة و المبادئ التي قامت عليها عملية التعريب بالجزائر.

2-1-2. مراحل تنفيذ التعريب

التزمت الجزائر بكل مهام التخطيط اللغوي بحماسة مع وجود الطابع الارتجالي، الذي كثيرا ما كان يطغى على سياستها الثقافية[2]. لقد أنشئت الجزائر عددا من المؤسسات المتخصصة و المكلفة بالسهر على تطبيق برنامج التعريب و مراقبته. و سنعرض فيما يلي الآن أهم المراحل التي مرت بها المنظومة التربوية في هذا الإطار منذ الاستقلال حتى أيامنا هذه .

السنوات الأولى للاستقلال من 1962 إلى غاية 1965 سيادة اللغة الفرنسية في التعليم

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، و الجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كان أقل من 20% من مجموع التلاميذ الذين صادف بلوغهم سن الدراسة للدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال[3]، كما أن نسبة الأمية آنذاك تقدر بـ 85%.[4]

كانت مرحلة التعليم الابتدائي و التكميلي الموروثة من النظام التعليمي الفرنسي تخص من هو في سن يتراوح ما بين 06 و 14 سنة تمتد على مدى ثمانية سنوات دراسية ابتداء من السنة التحضيرية إلى السنة النهائية الثانية بعد ترشيح التلاميذ الذين تتجاوز

[1] Sayadi. M, Le bureau de coordination de l'arabisation, thèse de doctorat en lettre et sciences humaines (publiée), université de Paris 3, France, 1976, p35.
[2] Taleb-Ibrahimi, K, OP.cit, p 189.
[3] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 41
[4] Souriau .c, "La politique algérienne de l'arabisation", IN Annuaire de l'Afrique du nord, CNRS, Paris, 1975,p 365

سنهم 14 سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي بما يسمى القسم الخامس (cinquième)، ثم تقديم بعضهم لامتحان القبول في القسم الخامس من المدارس التكميلية أو من الطور الأول للتعليم الثانوي العام أو ثانويات التعليم التقني. حيث انه لا يتم انتقال التلميذ إلى القسم السادس إلا أقلية قليلة من أولئك التلاميذ بعد النجاح في امتحان خاص و في حدود المقاعد المتوفرة، و فضلا عن ذلك فإن التعليم هذا يتسم بالتباين من منطقة إلى أخرى و الفوارق كانت موجودة بين نسب البنات و البنين و التمييز بين هذا و ذاك...[1]

حتى سنة 1965 كانت المدرسة الجزائرية ثنائية اللغة مع سيادة اللغة الفرنسية في التدريس لمختلف المواد الدراسية، ففي سنة 1962 كان الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية هو 07 ساعات في الأسبوع (على حجم ساعي إجمالي 28 إلى 32 ساعة)، ثم تطور إلى 10 ساعات في الأسبوع عند الدخول المدرسي 1963 (10 ساعات دراسة باللغة العربية على 30 ساعة في الأسبوع)، ثم في الدخول المدرسي 1964 تم التعريب الكامل للسنة أولى ابتدائي، وقد تم في نفس السنة استدعاء و توظيف 1000 أستاذ متعاون من جنسية مصرية، لأن الجزائر في تلك الفترة لا تمتلك فعليا – من دون التلاميذ المتخرجين من مدارس قرآنية – مدرسين قادرين و أكفاء لتدريس اللغة العربية. هذا التعريب المرتجل تم دون تكوين بيداغوجي لدى المعلمين الشرقيين: فبعضهم كانوا في الأصل حرفيين، إضافة إلى تكلمهم باللهجة المصرية، هذا ما جعل من الصعب أو من المستحيل التواصل مع تلاميذهم الجزائريين و خاصة الأمازيغ.[2] كما أنه أوكل لهؤلاء المعلمين تدريس الدين (التربية الإسلامية) هذا ما أدى إلى تفاقم الوضع. بالموازاة مورست ضغوط قوية من قبل خلفاء الإصلاحيين من سنوات الثلاثينات، حيث انشأت في البلاد بدعم من الحكومة معاهد إسلامية من اجل تكوين

[1] نفس المرجع السابق، ص43

[2] Grand guillaume .G, "Les enjeux de la question des langues en Algérie ", in Les langues de la méditerranée, Edition L'Hartmann, Les cahiers de confluences, France, 2002, P165.

الدعاة الذين سيصبحون فيما بعد مؤطرين للتعليم المعرب، الرئيس أنذاك و تحت ضغط المناخ المشحون و الخلافات المحيطة صرح أن "التعريب ليس الأسلمة"، و إذا تضمن مجلس النواب في عمله اللغة العربية ، فإن كل هذا قوبل بمقاومة من طرف الليبراليين و اللائكيين، و عُبر عنه عن طريق: صوت الطلبة، القبائل و الكتّاب(كاتب ياسين) و صرحت الصحافة الناطقة بالفرنسية أن التعريب الراديكالي محض "يوتوبيا" للنخبة الفرنكوفونية.[1]

و نظرا للتقدم الذي سجله التعليم ، اقتضت الضرورة الملحة الاستغناء على الازدواجية في التعليم و عن الأهداف التي ترمي إليها فوحدت منذ 1964 برامج اللغة العربية و العلوم و الرياضيات و تقرر تخفيض توقيت هذه المدة من 4 إلى 3 ساعات لقلة الأساتذة الأكفاء و تعريب مادة التاريخ في السنة السادسة و إلغاء تدريس اللاتينية و زيد في توقيت التربية الأخلاقية و المدنية و الدينية و وضعت كتب مدرسية من طرف المعهد الوطني و غيرها من الإجراءات المستعجلة.[2]

أما فيما يخص التعليم العالي فقد كانت عملية إنهاء الاستعمار(La décolonisation) ابتداء من جامعة الجزائر بإنشاء معهد للغة العربية من اجل إعداد إطارات سامية للأمة تعبر "باللغة الفصحى"، إضافة إلى إنشاء مدرسة للترجمة تلبية لاحتياجات الجديدة للعلاقات مع العالم العربي.[3]

الفترة من 1965 إلى 1970 تراجع تعليم اللغة الفرنسية في المواد الأدبية

تميزت هذه الفترة باستمرار عملية التعريب: إذ تم تعريب السنة الثانية ابتدائي في الدخول المدرسي لسنة 1967 تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها و

[1] Ibid, p 150

[2] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 44

[3] Souriau .C, OP.cit, p368.

بتوقيت 20 ساعة في الأسبوع. و ابتداء من الموسم الدراسي 1969/1968 فقد تقرر تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية و ساعة و أربعين دقيقة بالعربية و ذلك في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، الشيء الذي احدث ضجة في الأوساط المعنية و اختلالات تربوية في الأقسام فاعتبر هذا الإجراء فاشلا و تقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية.[1] إضافة إلى إنشاء قسم معرب في كلية الحقوق سنة 1968 و ليسانس في التاريخ باللغة العربية.

و في سنة 1970/1969 تعين تدريس 15 ساعة بالعربية عوض 10 و 15 بالفرنسية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي علاوة على التعريب الكلي للسنوات الثلاث الأولى لمدة عشرين ساعة في الأسبوع و تعريب تعليم الجغرافيا[2]. في 05 ديسمبر 1969 تم إنشاء لجنة إصلاح وطنية مكلفة بإعداد مشروع إصلاح النظام التربوي تشمل لجنة فرعية للتعريب تحت رئاسة "عبد الحميد مهري".[3]

يمكن تلخيص المرحلة الأولى من التعريب التي استمرت إلى غاية 1970 فيما يخص التعليميين الابتدائي و المتوسط كما يلي:

- **المرحلة الابتدائية:** كانت السنة أولى و الثانية معربتين تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أية لغة أجنبية. و كانت تدرس في السنة الثالثة إلى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية و المواد العلمية باللغة الفرنسية و يتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10 و 15 ساعة في الأسبوع. أما في السنتين السابعة و الثامنة، فكان التوقيت موزعا إلى 20 ساعة بالفرنسية و 10 ساعات لتدريس المواد الأدبية باللغة العربية.

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 44
[2] المرجع السابق، ص45
[3] Grand guillaume .G, OP.cit, p 151

- **المرحلة المتوسطة:** كانت المواد الأدبية تدرس بالعربية باستثناء الجغرافيا، و المواد العلمية تدرس بالفرنسية، و كان توقيت المواد المدرسة بالعربية يتراوح ما بين 08 و 10 ساعات في الأسبوع و كانت توجد نحو 15 متوسطة معربة بالإضافة إلى أقسام عديدة معربة أيضا في المتوسطات "المزدوجة" أو الانتقالية و هي تسمية أطلقت على المؤسسات التي تدرس فيها أغلبية المواد باللغة الأجنبية.[1]

الفترة من 1970 إلى 1977 اللغة الفرنسية كلغة أجنبية فقط في مرحلتي الابتدائي و المتوسط

بموجب التعديل الوزاري الصادر في 1970/07/21 قسمت وزارة التربية الوطنية إلى ثلاث وزارات: وزارة الابتدائي و الثانوي، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و وزارة التعليم الأصلي و الشؤون الدينية، و بدعم من المعربين الإصلاحيين لحزب جبهة التحرير الوطني(FLN) فقد ظهر تصميم كبير للتغلب على المقاومة من اجل وضع الجزائريين أمام التعريب الكامل للتعليم الابتدائي و الثانوي ثم المرور بنفس العملية للتعليم العالي.[2]

لقد شهدت سنة 1971 التي سميت "بسنة التعريب" حركة مكثفة من تدابير تطبيق التعريب، حيث: انعقدت في27 إلى30 أفريل1971 الندوة السنوية لإطارات التربية و تضمنت المسؤولين في المصالح المركزية لوزارة التعليم الابتدائي و الثانوي و المفتشين العامين و مدراء التربية في الولايات و كان الجدول يحتوي على تحضير الموسم الدراسي 1972/1971، بعد النقاش الواسع و تبادل الرأي في الجلسات العامة و في اجتماعات اللجان، صادق المجتمعون على الإجراءات التالية:

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 46

[2] Grandguillaume .G, OP.cit, p 153

- تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة و الرابعة بجعل كل مواد البرنامج تدرس بالعربية مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كمجرد لغة أجنبية،
- تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مستوى السنة أولى متوسط في جميع مؤسسات التعليم العام المتوسطة و الثانوية و ذلك بتدريس كل مواد البرامج باللغة العربية وحدها بالإضافة إلى تدريس الفرنسية كلغة أجنبية،
- تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة أولى ثانوي تعريبا كاملا أي بتدريس جميع مواد البرنامج بالعربية.[1]

تجدر الإشارة أن أهم الطرق المقترحة لبلوغ الهدف في ميدان التعريب تتلخص في النقاط التالية:

1. تعريب رأسي: ينطلق من السنة أولى للتعليم الابتدائي و يتوسع سنة بعد سنة بدون انقطاع، لم يتم الموافقة على هذه الطريقة انه يستحيل توفير كل الأعداد التي يحتاج إليها هذا التعريب من معلمين و أساتذة للغة العربية كل سنة،
2. تعريب محلي جغرافي: ينطلق من الجهات التي سَلِمت إلى حد ما من تأثير الوجود الثقافي الفرنسي كمناطق الجنوب مثلا،
3. تعريب نقطي: يتناول مستوى من مستويات التعليم الابتدائي أو الثانوي أيا ما كان بنسبة محدودة، فهذه الطريقة حضيت بموافقة إطارات التربية و شرع فعلا في تنفيذها ابتداء من أكتوبر 1971 وانطلقت مسيرة التعريب انطلاقة لا رجوع فيها.[2]

من جهة أخرى توج التعليم العالي بإصدار مرسوم 20 -08-1971 ينص على تعريب التعليم العالي و مرسوم 12-10-71 القاضي بإنشاء اللجان الدائمة الأولى لتعريب الجامعة، و تعد هذه السنة، سنة تطبيق الإصلاحات بالجامعة كما صرح السيد "م.

[1] Souriau .C, OP.cit, p373.

[2] الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص 48.

ص. بن يحيى" وزير التعليم العالي: " يجب تكثيف التعليم باللغة الوطنية لجميع الطلبة الواجب عليهم إكمال دراستهم باللغة الأجنبية. هذا الإجراء موجه من اجل تكوين إطارات قادرة على الاتصال باللغة الوطنية وباستعمال المصطلحات التقنية التابعة لنشاطهم العملي."[1]

كما شهدت سنة 1973 إنشاء اللجنة الوطنية للتعريب(la CNA)، حيث تواصلت عملية التعريب، بتعريب ثلث أقسام السنة الخامسة و السادسة ابتدائي، أما بالنسبة للثانوي فيتواجد 106916 تلميذ معرب و17.73% خريج ، 84.3% من الأساتذة المعاهد التقنية للتربية مكوَنين باللغة العربية.[2]

كما تميزت هذه السنة بإصدار مرسوم 06-11-73 الذي ينص على إنشاء اللجنة الوطنية للتعريب، هذه اللجنة تأسست من داخل حزب جبهة التحرير الوطني، يترأسها "عبد القادر حجار" (مفتش سابق للغة العربية) مكونة من 150 عضو و تقوم مقام هيكل رقابي وطني مكلف بالتقييم، التنظيم و تخطيط التعريب[3] توضع اللجنة الوطنية للتعريب (CNA) تحت رعاية حزب جبهة التحرير الوطني و تحت الإشراف المباشر لرئيس الحزب ".[4]

" لقد تم التخطيط للجان فنية و إقليمية فرعية، حيث سيكون عليها وضع تقرير دوري لـ (CNA) عن أنشطتها، كما أن لديها الحق في تنظيم أسابيع أو اجتماعات إقليمية للتعريب، وضع برامج، اتخاذ إجراءات و مراقبتها بشكل دائم. سيتم هيكلة اللجان في

[1] Taleb-Ibrahimi, K,OP.cit, p192
[2] Souriau. C, OP.cit, p 375.
[3] Ambroise Queffelec, Yacine derradji, et autres, Le français en Algérie (lexique et dynamique de langues, Ed duculot, Bruxelles,2002, p 52.
[4] Taleb-Ibrahimi, K, OP.cit, p195.

الوزارة، في الإدارات و في المؤسسات الوطنية في الأوقات الملائمة. أخيرا المؤتمر الوطني للتعريب سيناقش أعمال (CNA) و ستقدم توصيات."[1]

لقد اعتبرت سنة 1975 " سنة التعريب المضيئة"، حيث انعقد في هذه السنة أول مؤتمر وطني للتعريب في 14 ماي 1975، حيث اعتبر هذا المؤتمر حدثا هاما في هذه السنة و مرحلة مهمة في عملية التعريب بالجزائر، حيث اجتمع أكثر من 1200 مؤتَمِر في أجواء من التوتر تميزت بمواجهة عنيفة بين الطلاب الإسلاميين و التقدميين، و كان هذا المؤتمر مسرحا للنقاش و الجدل بين دعاة التعريب إلى التطرف و بين أولئك الذين يدعون إلى تعريب حديث و متدرج[2]، بعد هذا المؤتمر انعقد المؤتمر الوطني للشباب في 19-22 ماي من نفس السنة.

لقد أعاد هذا المؤتمر تأكيد مبادئ التعريب من خلال ما صرح به الرئيس الراحل آنذاك -في خطاب الافتتاحية- على انه:" إعادة استرجاع الجزائريين للمكونات الأساسية لهويتهم الوطنية، و هو أداة السيادة و العدالة الوطنية كما انه أيضا وسيلة لتعزيز الوحدة الوطنية".[3]

تعتبر 1975 سنة مضيئة أيضا من خلال الاقتراحات المختلفة و الإجراءات التي جاءت للتنوير و الإيضاح، و لتعزيز الوسائل السياسية و الإدارية، كما اعتمدت تدابير من المؤتمر لتسليط الضوء على البعد الاجتماعي و السياسي للمشكلة.

تميزت سنة 1976 بإنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، عن طريق مرسوم ينص على تنظيم النظام التربوي، إلا انه لم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 بعد قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة

[1] Souriau. C OP.cit, p,p 379,380.
[2] Taleb-Ibrahimi, K.,OP.cit, p196.
[3] Discours du président houari Boumediene a l'ouverture de cette conférence, El moudjahid, 15/05/75, cite par Taleb-Ibrahimi, K, OP.cit, p 196

التحرير الوطني حول التربية و التعليم العالي و التكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979.[1]

حدد للمرسوم السابق مجموعة من المبادئ و هي كالآتي: **التعريب:** ينص المرسوم على وجوب التعليم باللغة الوطنية في جميع مستويات التكوين و بالنسبة لجميع المواد. **الديمقراطية:** أي أن لجميع المواطنين الحق في التعليم و التكوين ، كما أن الدولة تضمن المساواة في شروط الحصول على التعليم. **الجزأرة:** أي البدء في تكوين إطارات جزائرية تأخذ على عاتقها مهمة التكوين و التعليم.[2]

كما عرفت سنة 1976 إصدار الميثاق الوطني، أين أُعلنت اللغة العربية 'اللغة الوطنية و الرسمية" للبلاد، إذ أصبح هذا الميثاق قوة للقانون كما انه مثل قاعدة لكل النقاشات المستقبلية حول التعريب. كما نظر للغات الأجنبية على أنها لغات للانفتاح على الحضارات العالمية و على الميدان العلمي.

الفترة ما بين 1977-1978: ظهور الصراع الإيديولوجي بين ازدواجية لغة التعليم و أحادية لغة التعليم

بإرادة من رئيس الدولة آنذاك و سعيا منه لتوجيه التعريب توجيها سليما عن طريق عقلنة المناهج و الوسائل المتخذة، فقد أجرى تعديلا وزاريا عين فيه "مصطفى الأشرف" (مفكر) في مكان "بن محمود" على رأس وزارة التربية ، بينما "أ.رحال" (سفير سابق) عُين على رأس وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، و أخيرا "ر. مالك" (سفير سابق و مسئول سابق لجبهة التحرير الوطني) عين وزيرا لاتصال و الثقافة خلفا "لأحمد طالب الإبراهيمي".

[1] الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص52.

[2]. IBID, p199.

حرصا من الوزير "مصطفى الاشرف" على اتزان سيرورة مراحل التعريب، فقد فتح نقاشا هادئا بشان هذه القضية، مع إصداره لسلسلة من المقالات يبدي فيها انشغاله المشروع حيال تطبيق التعريب الذي –حسبه–أحيانا كثيرة قرار سياسي إيديولوجي و ديماغوجي، إذ حاول إعطاء وجهة نظر عقلانية و ناقدة للمشكل عن طريق اقتراح إعادة النظر بطريقة هادئة لاستعمال **ثنائية اللغة** في مرحلة مؤقتة و لكنها ضرورية لأنها تسمح باستخدام جميع إمكانيات البلاد لتحديث النظام التعليمي، مع ضرورة العمل الدؤوب على اللغة العربية، من أقواله : "التعريب سيحدث لكن ليس من منظور الانتقام أو قلة الذكاء. ولن تتحقق أهدافه إلا من خلال العمل الجاد و الواعي و الجهد الخلاق لأبنائنا، حيث أنهما سيسمحان بتشجيع المنافسة السائدة في الواقع وفي المبادئ على أي لغة أجنبية أخرى"[1]. استأنف الوزير "مصطفى الأشرف" تكوين الأساتذة الثنائي اللغة حيث وضع شعبة "ثنائية اللغة" بينما كانت جميع الشعب الأدبية الأخرى معربة.

من جهة أخرى واجه التعليم العالي تحت رئاسة "أ.رحال" خلال السنة الجامعية 1977\ 1978 أزمة الطلبة الذين طرحوا عدة مشاكل من بينها: كيفية الانتقاء للدخول للجامعة، شروط العيش و العمل و عدم وجود مناصب عمل للطلبة المُعربين (المتخرجين من تخصصات معربة) في عالم الشغل، من جهته وزير التعليم العالي "رحال" أصر مرارا و تكرارا على عيوب تعريب التعليم العالي في بلد يرتبط العمل فيه ارتباط وثيقا باللغة الفرنسية و اللغة الانجليزية في نهاية المطاف.[2] و هذا ما يطرح مشكلة تطبيق التعريب على أرض الواقع، أو بتعبير أخر تأرجح اللغة الفرنسية بين القرار السياسي و التطبيقات الميدانية لهذه القرارات على ارض الواقع.

[1] Lachref .M, Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation, article paru in EL moudjahid du 9;10,11 AOUT, 1977.

[2] Grand guillaume .G, OP.cit, p 152

هذا الفاصل القصير عبر فيه وزير التربية" مصطفى الأشرف" للصحافة عن وجود مؤامرات من طرف الجماعة المعربة القوية في وزارة التربية الوطنية و مجلس الوزراء [1]، و كنتيجة لصراع المدرستين: أنصار ثنائية اللغة ضد أنصار الرفض المطلق للغة الفرنسية، ظهرت علاقة القوة في تفاوض من جديد بين الحزبين مرتبطة بالسلطة السياسية للبلاد، و بين هؤلاء و هؤلاء، أُجبر مصطفى الأشرف على الاستقالة، و بالتالي التخلي عن مشروعه الإصلاحي[2].

كما تميزت هذه المرحلة بفشل اللجنة الوطنية للتعريب(CNA) في مهمتها، هذا ما أدى إلى حلها.

الفترة من 1979 إلى 1984" العودة إلى الاتجاه المعرب

انعقد في هذه الفترة رابع مؤتمر لحزب جبهة التحرير الوطني من27إلى 31 جانفي 1979، و بهذه المناسبة أعاد مؤتمر الـ FLN تأكيد التوجهات العامة للسياسة الثقافية واللغوية مؤكدا على إيديولوجية التعريب.

كما تميزت هذه السنة بالإضراب المطول للطلبة المعربين(من ديسمبر 1979 إلى جانفي 1980)، في تخصصات كل من: الآداب، الحقوق و العلوم الإنسانية. حيث ترجم هذا الإضراب غضبا كبيرا لطلبة التخصصات المعربة الذين واجهوا صعوبات في الاندماج في عالم الشغل بسبب فرنسته و إحساسهم العميق بالا عدالة الاجتماعية و بالتمييز الاجتماعي عبر اللغة، و بالتالي فقد دعوا إلى تعريب الوظيف العمومي وإلى فتح أبواب البحث العلمي أمام اللغة العربية.[3]

[1] Ibid, p 153
[2] Taleb-Ibrahimi, K, OP.cit, 201.
[3] Taleb-Ibrahimi, K, OP.cit, p 203.

و بسبب تطبيق الاقتراحات المقدمة خلال المؤتمر الرابع لـ FLN 1979، فقد تميزت سنتي 1980-1981 باضطرابات(تيزي وزو و الجزائر، أفريل و ماي 1980) متصلة بالمطالب البربرية للاعتراف الرسمي بالثقافة و اللغة الأمازيغية كعنصر مكون للهوية الجزائرية، و لقد اجبر ضغط الحركة "الربيع البربري" الرئيس أنذاك لاعتراف بما يسمى"التراث الثقافي الشعبي الذي يمثل مكسبا لجميع الشعب الجزائري". بالموازاة عرفت سياسة التعريب نشاطا كبيرا: إذ تم إنشاء المجلس الأعلى للغة الوطنية تحت رعاية FLN خلال ديسمبر 1980 و التعريب الفوري لجميع تخصصات العلوم الاجتماعية في جميع هياكل التعليم العالي تحت رعاية كل من الوزير الأسبق طالب الإبراهيمي و عبد الحميد مهري،[1] إلا أن الشعب العلمية و التقنية في الجامعات و المدارس الكبرى(المدرسة المتعددة التقنيات، مدرسة الهندسة، المدرسة الوطنية للبيطرة، المدرسة الوطنية للزراعة،...) ظلت تدرس باللغة الفرنسية.

كما تم تخرج أول دفعة معربة في 1981 و نزع ما يسمى بالتعليم المزدوج في الابتدائي و المتوسط لكن في الثانوي استمر إلى غاية 1988 حيث تخرجت أخر دفعة للتعليم المزدوج.

تتابعت سيرورة تعريب العلوم الاجتماعية ما بين سنتي 1982 إلى 1984، حيث انعقد في ماي 1982 أول مؤتمر لتقييم هذه العملية، و في سنة 1983 انعقد مؤتمر الوزراء العرب للتعليم العالي، أين عرضت الجزائر تجربتها في التعريب، و في أفريل 1984 انعقد ملتقى الجامعات العربية و تبعه مؤتمر تعليم اللغة العربية أين دار النقاش بين مختلف التوجهات حول معالجة مشاكل تعليم اللغة العربية، لكن يلاحظ أن جميع المؤتمرات المنعقدة لم تثمر توحيد لسياسة العرب.[2]

[1] Ambroise Queffelec, Yacine derradji, et autres, OP.cit, P53
[2] Taleb-Ibrahimi, K., OP.cit ,p 206

الفترة من سنة 1985 إلى 1998 محاولة الإصلاح و تذبذب في اتخاذ القرارات

تواصلت سيرورة التعريب الكامل للتعليم الثانوي باستمرارية التعليم الأساسي المنطلق منذ سنة 1976 و بالتالي تراجع تعليم اللغة الفرنسية. كما تميزت سنة 1986 بإنشاء الأكاديمية العربية 19-08-1986[1]. كما دخل مجال التعليم في مرحلة من التدهور الكبير ابتداء من سنة 1986 مع انخفاض موارد الدولة، نقص الوثائق التعريب، أدت إلى تراجع التعليم العالي المعرب.

خلال سنة 1988 منع الرئيس التلاميذ الجزائريين الدراسة في المؤسسات ذات البعثات الثقافية الفرنسية[2]. و في جوان 1988 أقيم مؤتمر وطني حول التعليم قدمت فيه خطة لتعريب العلوم التكنولوجية بالجامعة، لكنها لم تناقش بشكل جدي، لأن كل حزب(المعربين، المفرنسين، المسؤولين عن التربية) تمسك بآرائه و بالتالي حُجبت الحلول الفعلية للمشكلة.[3]

تميزت الفترة ما بين 1988-1989، بأحداث شغب أكتوبر 1988 التي أدت إلى إلغاء للنظام الاشتراكي و فتح التعددية الحزبية و دخلت الجزائر في مرحلة جديدة حيث: تشكلت حكومة جديدة يترأس فيها إطارات جامعية في كل من وزارة التربية و وزارة التعليم العالي ، شُكّلت فيما بعد خلال جانفي89 لجنة كلفت بمهمة وضع سياسة للإصلاح النظام التربوي. كما تميزت هذه المرحلة أيضا بإنشاء جمعية الرقي باللغة العربية من طرف الطلبة المعربين 15-01- 89 بما يسمى " الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية"[4].

---

[1] IBID, OP.cit, p 207
[2] *Maghreb-Machrek*, n° 122, octobre-décembre 1988, p. 85
[3] Taleb-Ibrahimi, K,OP.cit, p 208.
[4] IBID, p210.

أما سنة 1991، فقد اتسمت بإصدار قرارات رسمية لتجميد استعمال اللغات الأجنبية، أي قانون تعميم استعمال اللغة العربية 05-91 في 16-01-91 و يعتبر هذا القانون الأكثر جبرية، فهذا النص التشريعي يحدد و يثبت مجموع الوظائف الخاصة بهذه اللغة و هي:" الإدارات العامة، المؤسسات، الشركات و الجمعيات مهما كانت طبيعتها عليها استعمال اللغة العربية فقط في مجموع نشاطاتها مثل الاتصال التسيير الإداري، المالي، التقني والفنية "المادة (01)، "استعمال أي لغة أجنبية... ممنوع" (المادة05). الأحكام الجزائية المنصوص عليها في الفصل الرابع تعتبر استخدام أي لغة أجنبية لصياغة وثيقة رسمية جرما (المادة 29) ، العقوبات المنصوص عليها في حالة انتهاك القانون هي غرامات تتراوح ما بين 1000دج إلى 100000دج.[1]

اتسمت الفترة ما بين 1992- 1993 بإصدار مرسوم تشريعي يقضي بتجميد قانون استعمال اللغة العربية(القانون السابق) يوم 04-07-92، الرئيس آنذاك قدر أن الشروط التي تستوجب تعميم استعمال اللغة العربية بالشكل اللائق لم تجتمع بعد.[2]

كما قررت السلطات الجزائرية ابتداء من العام الدراسي1994/1993 إدخال اللغة الانجليزية في السنة الرابعة ابتدائي، بمنح تلاميذ السنة رابعة ابتدائي إمكانية الاختيار بين اللغة الانجليزية و الفرنسية، لكن ما لوحظ أن معظم أولياء التلاميذ آثروا اختيار اللغة الفرنسية، في هذا الإطار نذكر بعض الإحصائيات التي ذكرها "ياسين دراجي" فيما يخص عدد التلاميذ الذين اختاروا اللغة الانجليزية:(... في سنة 1995 /1996 على مجموع 4.617.728 تلميذ مسجل في التعليم الأساسي للمدرسة الجزائرية أين هو إجباري تعلم لغة أجنبية عن طريق الاختيار بين الفرنسية و اللغة الإنجليزية، نجد فقط 59.007 يتابعون تعليم اللغة الإنجليزية عوض الفرنسية، أي بما يعادل01.27 % من مجموع المتمدرسين في هذه المرحلة... هذه المعطيات الرسمية تبين أن أولياء التلاميذ لا

[1] Ambroise Queffelec, Yacine derradji, et autres OP.cit, p53
[2] Ibid., p53

يفضلون اللغة الانجليزية عن اللغة الفرنسية).[1] ربما يكون تفسير ذلك انه بالنظر إلى الواقع السوسيو لغوي للبلاد أن اللغة الانجليزية ليست متأصلة أو راسخة في المجتمع الجزائري، هذه التجربة لم تكن ناجحة و ظلت اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى، و السبب الآخر لفشل هذه التجربة يعود أيضا إلى أن التلاميذ الذين اختاروا اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى في الابتدائي وجدوا أنفسهم في المتوسطة في نفس الأقسام و بنفس البرنامج مع الذين اختاروا اللغة الفرنسية (و بذلك فهم قد فقدوا كل فائدة ترتبط باختيارهم الإنجليزية كلغة أجنبية أولى).

سنة 1996 تميزت بحضر أي استعمال للغة الفرنسية، و ذلك بإلغاء تجميد القانون السابق (تعميم استعمال اللغة العربية) بمرسوم 1996/12/17 محددا تاريخ 05-07-98 كآخر اجل لتطبيقه في كل مؤسسات الدولة ، لكن هذا القانون لم يتبع بنصوص تطبيقية تحدد كيفيات تطبيقه في مختلف القطاعات.[2]

2-2. الإصلاحات من سنة 1999 إلى يومنا هذا

لقد عرف تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في عهد الرئيس الحالي تغييرات هامة ترتبط بتطبيق إصلاح شامل للمنظومة التربوية.

1-2-2. إصلاح التعليم مع لجنة بن زاغو

يعتبر قرار تشكيل اللجنة الوطنية للإصلاح التعليم (CNRSE) في فيفري 2000 بأمر من الرئيس أول خطوة للإصلاح، هذه اللجنة تعرف أيضا بلجنة "بن زاغو" على اسم رئيسها (بروفيسور في الرياضيات و مدير جامعة)، و تتكون من مائة عضو من بينهم: جامعيين، بيداغوجين و ممثلين لمختلف قطاعات المجتمع المدني أعطي لهم مدة سنة

[1] Derradji. Yacine. "Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?" , Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire : Le Français en Afrique, Didier Érudition, 2001, 15, pp. 43-55

[2] Ambroise Queffelec, Yacine Derradji, et autres OP.cit, p p53, 54

من أجل متابعة العمل، هذا الأخير لم يتحدد فقط بالبرامج و مناهج التعليم و لكن أخذ بعين الاعتبار العالم المدرسي ككل: تنظيم الهياكل التربوية، هندسة cursus، وضعية الأساتذة، تفاعل الجامعة و الحياة العملية، الاندماج في بيئة اقتصادية، اجتماعية و ثقافية جديدة...[1]

- **إرادة قوية لانفتاح:** كان عمل اللجنة في الجانب اللغوي تحت التوجيهات المباشرة لرئيس الجمهورية الذي صرح في خطاب إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أن: " التحكم في اللغات الأجنبية أصبح لا بد منه، و إن تعليم التلاميذ في سن مبكرة لغة أو أكثر من اللغات الأكثر انتشارا هذا يعني تزويدهم بوسائل النجاح الضرورية في عالم الغد، هذه العملية كما يعرف الجميع تكون من خلال إدراج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل النظام التربوي، من جهة من اجل السماح بالوصول المباشر إلى المعارف العالمية و تسهيل الانفتاح على الثقافات الأخرى، و من جهة أخرى أنها تضمن الروابط الضرورية بين مختلف المراحل و شعب الثانوية، التكوين المهني والتعليم العالي. و بهذا الشرط تستطيع بلادنا من خلال نظامها التربوي، مؤسساتها التكوينية والبحثية و بفضل نخبها أن تصل سريعا إلى التكنولوجيا الجديدة و خاصة في ميدان المعلومات، الاتصال و الإعلام الآلي الذين أصبحوا يشكلون ثورة في العالم و يخلقون علاقات جديدة للقوة."[2]

في هذا السياق أكد الرئيس في عدة مرات موقفه الواضح تجاه اللغات:" لا بد من كسر الفجوة بين اللغة العربية و الفرنسية من اجل السماح للبلاد لانتقال للحداثة"، كما ذكر أن الجزائر بقيت لوقت طويل تقتصر على الاكتفاء اللغوي الذاتي هذا ما أدى إلى رهن

[1] Ferhani Fatiha fatma, Algérie, "l'enseignement du français à la lumière de la reforme", Le français aujourd'hui, N154, Armand colin, 2006, p11. .

[2] Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000, Sita Web de la présidence de la République: www.el-mouradia.dz.

المدرسة، حتى انه صرح أثناء القمة التاسعة للفرنكوفونية ببيروت أن للغة الفرنسية دور الايجابي في تطوير البلاد و تفتح الشباب: "الجزائر تدرك أن استخدام اللغة الفرنسية تسمح لشبابنا بتوسيع آفاقهم و المشاركة في تطوير العالم الحديث".[1]

هذا المنهج المتبع بإعطاء أهمية للغات الأجنبية عامة و للغة الفرنسية على وجه الخصوص يمكن أن يفسر في إطار إرادة الانفتاح، كما يمكن أن يعبر عن القطيعة مع النظام التربوي السابق، و هذا ما يوضح بدون شك أن هذا المنهج هو رمز للتغيير الذي يتعدى المجال المدرسي ، فقد رجعت الجزائر إلى المسرح الدبلوماسي بعد أن عاشت البلاد عشرية مأساوية و اندمجت في الصيرورة الاقتصادية العالمية (معاهدة الشراكة مع الاتحاد الأوروبي التي دخلت حيز التطبيق في سنة 2005)[2].

أ- تحولات في الحجم و في العمق

إن التغييرات الحاصلة في تعليم اللغة الفرنسية في ظل الإصلاحات هي من النوع الكمي و النوعي، فعلى الرغم من أن التغيرات الكمية هي الأكثر ملاحظة و وضوحا، إلا أن التغييرات في جوانب المحتوى و الأسلوب تعتبر جوهرية و تحمل في طياتها تحسينا كبيرا في التعليم و في مستوى إتقان هذه اللغة.

تحولات في الحجم: مع ذلك فلا نستطيع إهمال الجوانب الكمية، فابتداء من الدخول المدرسي 2004/2003 تم تقديم تعليم اللغة الفرنسية بسنتين أي أصبحت تدرس من السنة الثانية ابتدائي بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع، و قد كانت في وقت سابق تدرس في السنة الرابعة ابتدائي، لكن أعيد النظر في هذا الأمر موسم 2007/2006 حيث أصبحت تدرس من السنة الثالثة:" فإن الإجراء الذي تم اتخاذه يتمثل في تأجيل تدريس اللغة الفرنسية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتدائي، و هذا بعد ما تبين أن

[1] Cherrad-Bencherfa.Y, Derradji, Y, La politique linguistique en Algérie, Revue d'aménagement linguistique, n107, 2004, P168

[2] Fatiha fatma Ferhani, Algérie, OP.cit, pp 12,13.

سنة واحدة تعد غير كافية لإرساء التعلمات الأساسية الخاصة بلغة التدريس التي هي اللغة العربية من جهة، والتباين الواضح في تدريس اللغة الأجنبية الأولى على مستوى الولايات من جهة ثانية"[1]. و مع ذلك فقد ارتفع الحجم الساعي لتدريس هذه اللغة إلى أربع ساعات أسبوعيا، إلى أن يصل لمعدل خمس ساعات في الأسبوع حتى نهاية المرحلة المتوسطة.[2] بعد الإصلاحات أيضا أصبح تلميذ القسم النهائي شعبة لغات أجنبية يستفيد من 1456 ساعة من اللغة الفرنسية مقابل 1176 فيما قبل، هذا المكسب لـ 280 ساعة يمكن أن يكون مقدرا بشكل مختلف، فالبعض يجدونه غير كاف و البعض الأخر يقولون انه مفرط، فإذا نظرنا إلى عدد الساعات فإنه لا يعتبر الجانب الأكثر أهمية و لا الأكثر حسما في التدريس.[3]

في سنة 2003، بمجموع 7895000 تلميذ من المستويات الثلاث نجد36280 أستاذ للغة الفرنسية في المستويين الابتدائي و المتوسط، أي ما يعادل 13.3% من مجموع الأساتذة، بينما في الثانوية العامة و التقنية نجد 5630 أستاذ للغة الفرنسية أي 9.7% من مجموع أساتذة هذا المستوى.[4] هذه الأرقام تشير لمتوسط 187 تلميذ لكل أستاذ لغة فرنسية في الابتدائي و المتوسط و إلى متوسط 195 تلميذ لكل أستاذ لغة فرنسية للمرحلة الثانوية. كما يلاحظ انه في المدرسة الابتدائية يوفر أستاذ اللغة الفرنسية أسبوعيا 24 ساعة من الدروس و 6 ساعات من الأنشطة الثقافية، أما في المتوسط فإنه يضمن 22 ساعة من الدروس بينما في الثانوية هذا الحجم الساعي يصل إلى 18 ساعة.

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، سبتمبر 2006، ص04.

[2] Ferhani Fatiha fatma, OP.cit, p 14

[3] Ibid, p 14

[4] وزارة التربية الوطنية.

إن التطور في نمو الحجم الساعي للغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية كان دافعا أساسيا إلى إدارة المرحلة الانتقالية: التوظيف، التكوين و تعيين الأساتذة، تغيير الجداول الزمنية، إعادة توزيع الموظفين و المرافق، و بشكل عام تنظيم المؤسسات بما يوافق عملية الإصلاح. إن تدريس اللغة الفرنسية لا يمكن فصله عن مجموع المواد الأخرى ، حيث أن العراقيل و الضعف متقاسمة بالنظر إلى اكتظاظ الأقسام (متوسط 40 تلميذ في القسم) و نقص في الموارد التعليمية، حتى انه يمكن القول أن الاحتياج لأساتذة كان أقل بالنسبة للمواد الأخرى ، حيث أن الآثار السلبية لتوظيف مبكر و ضخم لا يمكنه أن يخدم اللغة الفرنسية.[1]

و في هذا السياق أعدّت وزارة التعليم العالي في جانفي 2008 برنامجا بيداغوجيا بالتعاون مع مصلحة النشاط الثقافي لسفارة فرنسا في الجزائر يهدف إلى تقديم دروس في اللغة الفرنسية لكل المجتمع الطلابي بالإضافة إلى فتح 27 مركز لتعليم المكثف في اللغات، و في نفس السنة و بنفس القطاع تم انطلاق مشروع آخر "لدعم و تحسين نوعية التكوين الأولي و المستمر لأساتذة اللغة الفرنسية بالجزائر"، هذا المشروع ساعد على توفير: 2400 ساعة من التكوين بفرنسا و بالجزائر، 810 يوم للتكوين و عقد 70 ندوة تكوين[2]. و بخصوص التكوين المستمر فقد تعززت إدارة الوثائق للغة الفرنسية بموارد تعليمية و خاصة بموارد رقمية، كما ساهمت في إنشاء FOAD داخل ENS. هذه العملية شملت 1900 تلميذ–أستاذ في أقسام اللغة الفرنسية و كذلك 45000 أستاذ اعتمدوا على التكوين الرقمي.[3]

[1] Ibid, p 14

[2] Bel Abbes Neddar, "L'enseignement du français en Algérie: Aperçu historique, état de lieux et perspectives", Revue japonaise de didactique du français, vol8, n 2, Tokyo, 2013, pp 17,18.

[3] الأرقام مستقاة من الحزمة البيداغوجية الموضوعة بالاشتراك مع جامعة التكوين المتواصل و مصلحة التعاون و النشاط الثقافي لسفارة فرنسا بالجزائر.

تغيرات عميقة:إذا كانت المعطيات الكمية مهمة، فإن الجوانب البيداغوجية لإصلاح تبقى غير معروفة خارج الأوساط المهنية، ما أحدثته هو أنها أدخلت في جميع برامج المواد الدراسية مقاربة بالكفاءات. و بالتالي فإن الهدف من الإصلاح يتمثل في إحداث ثورة بيداغوجية حقيقية، و خاصة بالنظر إلى التأخر المتراكم في مجال المناهج و ممارسات التعليم، و لقد ترجمت هذه الابتكارات في تعليم اللغة الفرنسية بمدخلات جديدة ديداكتيكية و بيداغوجية: العلاقة بين معلم– متعلم التي كانت دائما مبنية على علاقة درس محاضرة–تطبيق، لتصبح الآن تتم بواسطة التفاعل بين التلاميذ–أستاذ، تلميذ–تلميذ، كذلك قام البرنامج بتطوير بيداغوجية مختلفة ترتكز على المتعلم و تسمح له ببناء واعي لمعارفه و مهاراته من خلال منهج قائم على الملاحظة، التحليل، التفاعل و التقييم. حتى سنة 1992، أول سنة لإعادة تنظيم البرامج (réaménagement) كان على الأساتذة الامتثال الصارم لبطاقات المعهد التربوي الوطني، اليوم عوّض بـ l'INRE (المعهد الوطني للبحث و التربية).[1]

كما اخذ إعادة تأهيل التعبير الشفهي لمجمل أنواع التعلم اللغوي وزنا خاصا بالنسبة للغات الموجودة في البيئة الاجتماعية و الثقافية، إذ أنها تمثل جسورا للتفاعل بين التعليم و ممارسة الوضعية الاتصالية الأصيلة، و ما يمكننا تعيينه كوسيلة لنجاح الممارسات خارج المدرسة يصبح ممكنا بإعادة تأهيل اللغة، ذلك أن اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الوحيدة التي تتمتع بذلك بسبب وجودها القوي في البيئة: فهي في الجزائر لغة التبادلات الاقتصادية و التجارية، الشعب العلمية في الجامعة، وسائل الإعلام، من خلال الصحافة الفرنكوفونية، قنوات الراديو و التلفزيون الوطني عبر بث الأقمار الصناعية، ممارسة الشباب الإبحار على الانترنت[2]، بالإضافة إلى ذلك يتم استخدام بعض ألفاظ

[1] Ferhan. Fatiha fatma i, OP.cit, p 15

[2] للتلفزيون الجزائري قناة فضائية:" canal Algérie "تبث بالفرنسية، "la chaine 3 " تبث على عدة ترددات، يقدر عدد مقاهي الانترنت ب6000 مقهى بالجزائر، العلامات الموجهة و اللافتات... في مجملها تكتب باللغة العربية و الفرنسية.

اللغة الفرنسية على نطاق واسع بالعربية العامية أو الأمازيغية بما يسمى بتبديل الرموز (codes– switching)[1]

كما أصبحت أنشطة القراءة المختلفة تتم على دعائم أصيلة ابتداء من المرحلة الابتدائية (مقتطفات من الأعمال الأدبية، المقالات الصحفية، الإعلانات...)، فمنذ الصغر يتعرض التلميذ إلى أشكال متعددة من النصوص (قصة، قصيدة، قصة قصيرة، رواية. مسرحية) و ذلك بهدف مساعدته لاكتشاف التماسك الداخلي للنص، التعود على الأشكال المختلفة للنصوص و لاكتساب كفاءة مستقلة للقراءة. كذلك لم تعد نشاطات اللغة تدرس لنفسها: النحو، التصريف،.. بل ترتبط كلها بأهداف محددة، حيث أصبحت سواء شفويا أو كتابيا أدوات لها غايات مما يجعلها ليس فقط مناسباتيه، بل واضحة و قابلة لاستخدام من قبل التلاميذ في حالات التواصل الفعلية. كما يكتشف التلاميذ في البرامج الجديدة عدة أنواع من الكتابة: كتابة إعادة الصياغة(ملخص وتركيب)، الكتابة الأداتيه(قوائم، تعليمات الاستعمال) و كتابة الاكتشاف(الأدبية و غيرها)، بالإضافة إلى ذلك فقد أدخلت البرامج ما يسمى بالكتابة الجماعية على شكل مشروع المجموعة.

على الرغم من أن التقييمات التشخيصية الختامية تحتفظ بمكانها، فقد أعطى الإصلاح أهمية بالغة للتقييم التكويني، و بالنسبة لمادة اللغة الفرنسية يظهر هذا في التعبير الكتابي حيث يتم إثراء الكتابة بمعايير من التقويم و عتبات للمتطلبات.[2]

2-2-2. معوقات الإصلاح في اللغات

إن حجم التغييرات التي ادخلها الإصلاح يتطلب افتتاح ورشة عمل ضخمة، و أهم رهان يتمثل في إعداد الأساتذة، سواء في تكييف التكوين الأولي ضمن مؤسسات التعليم العالي أو بالتكوين المستمر التابع لوزارة التربية و التعليم، هذه الأخيرة أطلقت في هذا

[1] Ferhani. Fatiha fatma, OP.cit, p 16
[2] Ibid, p 17

الاتجاه برنامجا (la mise à niveau) لترقية 120000 أستاذ تعليم ابتدائي و متوسط عن طريق التعليم عن بعد، في نفس الاتجاه تمثلت معايير التوظيف في شهادة البكالوريا + ثلاث سنوات بالنسبة للمعلمين، شهادة البكالوريا + ثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط و شهادة البكالوريا + خمس سنوات بالنسبة لأساتذة الثانوية.

إن التقدم الكبير للبرامج المتشربة بآخر الأبحاث الديداكتيكية، أدرجت رهانا آخر و هو قابلية تطبيقها في الواقع المدرسي الذي يحمل على كاهله عراقيل كبيرة من بينها نقص الأساتذة المؤهلين. فعلى الرغم من أن اللغة الفرنسية أصبحت اليوم تدرس بحجم أكثر من ذي قبل، و لكن الأهمية بمكان أن تدرس أفضل و بشكل مختلف، و لا يتأتى ذلك بحجم الساعات و لكن بنوعية المناهج و أداء الأساتذة.

و لقد أثار الإصلاح مثل أي تغيير مقاومة، ففي الجانب اللغوي تظهر هذه الأخيرة أنها أكثر صلة بمخاوف مستمدة من حساسية الكثير من الآراء نحو المسألة اللغوية و ارتباطها القوي باللغة العربية لأسباب مختلفة، بالنسبة للبعض أن فشل التعليم يرتبط في جزء منه بتحفظ الوسط الاجتماعي نحو اللغة الفرنسية، التعلق بالدين بالإضافة إلى الخوف من انحلال الأخلاق في مواجهة الزحف الغربي، كل هذا اوجد تيار كبير من الآراء يتعلق باللغة العربية، في مقابل تيار آخر محدَث يؤمن بان تعزيز التعليم يتطلب إعطاء حصة اكبر للغة الفرنسية (أو حتى الانجليزية).[1]

[1] Grandguillaume.G," La francophonie en Algérie", Hermès, N 40,Cnrs, France 2004, p77.

ملخص الفصل

لقد تناولنا خلال هذا العرض سيرورة تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر من بداياتها الأولى، أي منذ أن وطئت فرنسا تراب الجزائر و بعد الاستقلال موضحين العناصر البارزة و المتدخلة في هذا التطور.

إن اللغة الفرنسية في الجزائر منذ 1830 إلى غاية اليوم كانت دائما مدعاة للكره و الرغبة في آن واحد لأنها تمثل في نفس الوقت أداة لانفتاح على العالم الآخر الذي هو عالم التحضر و التقنية، لكن أيضا تعد نتيجة الهيمنة الاستعمارية، هذه التواجد المزدوج ambivalence جعل من اللغة الفرنسية بعد مرور أكثر من نصف قرن من الاستقلال – حتى و إن كانت في وضعية صراعية مع اللغة العربية– حاضرة دائما و رسميا كلغة أجنبية، ذلك أن تسيير المسألة اللغوية و الثقافية في الجزائر يضع بعين الاعتبار الهوية العربية –الإسلامية و آثار الاستعمار الفرنسي فأصبح إذن موضوعا لانقسام الإيديولوجي الناتج عن وجود نخبتين نتجت إحداهما عن النظام التعليم الفرنسي و الأخرى عن التعليم المعرب في مدارس الإصلاحيين المسلمين، فما لبثت بعد الاستقلال إلا أن تتعارض و تتواجه لأن تصوراتها و مصالحها لم تكن دائما متقاربة. و بالرغم من أن هذين النظامين بدا و كأنهما تعايشا عشية الاستقلال، إلا أن تأثيرهما لم يختفي بين عشية و ضحاها، و هذا ما ظهر فعلا من خلال تعامل مختلف الحكومات مع المسألة اللغوية.

للتعرف أكثر على خلفيات المسالة اللغوية في الجزائر سنتطرق في الفصل الموالي للسياسة اللغوية و تكوين الأساتذة بصفة عامة ثم إلى السياسة اللغوية و تكوين الأساتذة بالجزائر بصفة خاصة.

الفصل الرابع

السيـــاســات اللغويـــة

و تكوين المكونين

تمهيد

1. السياسة اللغوية

2. السياسات اللغوية بالجزائر (حـــالة الجـــزائر)

3. تكوين الأساتذة

4. تكوين و إعداد الأساتذة بالجزائر

ملخص الفصل

تمهيد

تعيش الجزائر على غرار معظم دول العالم التي كانت مستعمرة بين لغتين أو أكثر: اللغات الوطنية و لغة المستعمر. لكن تعدد هذه اللغات قد يطرح إشكالات عديدة، كإشكالية أي منها الأجدر بالتعليم؟ وفي مثل هذه الأوضاع الموسومة بالتعدد اللغوي، تجد الدول أحيانا نفسها مجبرة على ترقية هذه اللغة أو تلك، أو سحب مكانة بعينها من هذه اللغة أو تلك وهي المكانة التي ظلت تحظى بها، أي باختصار السياسة اللغوية المنتهجة تجاه هذه اللغات.

إن النظام التربوي بالجزائر منذ الاستقلال اعتمد أساسا على اللغة العربية كلغة أم و اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (لغة المستعمر)، منتهجا منذ البداية سياسة التعريب مع عدم الإهمال الكامل للموروث الاستعماري.

إن نجاح السياسة اللغوية في النظام التربوي مبني على الجانب التكويني للمعلم الذي يعتبر العمود الفقري لإنجاح العملية التعليمية، لأّنه الطرف المباشر الذي يتعامل مع التلميذ أو المتعلم، و هو جحر الزاوية في نجاح السياسة اللغوية التربوية أو فشلها، من هنا فإن تكوين المعلم (الأستاذ) واجب قبل تكوين التلميذ.

في هذا الفصل ارتأينا أن نتطرق إلى عنصرين هامين: السياسة اللغوية و تكوين الأستاذ بصفة عامة، ثم في الجزائر بصفة خاصة.

1. السياسة اللغوية

1-1. تعريف السياسة اللغوية و المفاهيم المتداخلة معها

1-1-1. تعريف السياسة اللغوية

إن مصطلح السياسة اللغوية ترجم إلى العربية عن مركب أجنبي ، فهو يقابل في الفرنسية"politique linguistique"، و في الانجليزية "language Policy".

يعرفها "لويس جان كالفي" "" Clavet. Louis–Jean " بقوله:" نحن نعتبر السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة و الحياة الاجتماعية، و بالتحديد بين اللغة و الحياة في الوطن".[1]

و يمكن إجمال جملة من الملاحظات على هذا التعريف:

- السياسة اللغوية من خلال هذا التعريف عبارة عن اتخاذ قرار بشان جملة من الخيارات المطروحة التي قد تكون قابلة للتنفيذ و قد لا تكون. و تبقى الأسئلة التي لا يجيب عليها التعريف هي: من يتخذ قرار تنفيذ هذه الخيارات الواعية؟ و من يفصل في قابليتها للتنفيذ من عدمه؟ إذا كانت مؤسسة فما طبيعتها؟ و إذا كانوا أفراد فما هويتهم؟
- تتخذ القرارات بصورة واعية مقصودة لا عفوية و لا ارتجالية– إذ هذا ليس من السياسة و لا التخطيط– و هو ما يوحي بطابع الإعداد المسبق لمسودة مشروع مدروس بطريقة علمية، و تبقى الأسئلة مطروحة حول هوية مُعِد هذا المشروع أو ما سماه بالخيار؟ فهل من يعد هو من ينفذ؟ ثم ما هي الأسس العلمية التي نحكم بها على مسودة المشروع أنها أعدت بطريقة علمية؟ و هو ما لا يجيب عليه التعريف أيضا.
- يحصر التعريف موضوع السياسة اللغوية الأساس في علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية و على وجه الخصوص علاقتها بالوطن. و يبقى هنا التعريف مجملا دون تفصيل و لا

[1] Clavet. L.J, La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Payot, 1987, p p 154, 155.

تدقيق في طبيعة هذه العلاقة بين اللغة أو اللغات من جهة و بين الحياة الاجتماعية، هل هذه العلاقة تعايش أم صراع و تنافس؟ كما يُبقي التعريف العلاقة غامضة بين اللغة و السياسة.

- السياسة اللغوية تقتضي توفر جملة من المنطلقات، أهمها:

أ- الجماعة اللغوية أو الجماعات.

ب- اللغة أو اللغات.

ت- إرادة تنظيم علاقة-لافتة للانتباه- بين اللغة و الحياة الاجتماعية، كإرادة إحياء لغة ما مثلا أو الرغبة في اعتماد أو تحييد أو عصرنة لغة أو لغات ما.

ث- خيارات مدروسة دراسة علمية تهدف إلى تنظيم العلاقة بين اللغة أو اللغات و المجتمع.

ج- وجود سلطة ما تنظم الحياة داخل الوطن بما فيه تنظيم الوضعية اللغوية.

هذه الملاحظات و غيرها شكلت فعلا موضوع دراسات واسعة و معمقة، و دارت حولها استبيانات و استقصاءات و إحصاءات عديدة، بغية التأصيل أكثر لهذا الوليد الجديد"السياسة اللغوية"، لأن هذا التصور لا يقدم أي استبصار فيما يخص الأساس الإيديولوجي أو البنيوي لسياسة التخطيط اللغوي، و لا لعلاقتها بالسلطة و الهيمنة، أو بدورها في الاستغلال و الصراع.[1]

و لعل الضبابية التي تحيط بتعريف "كالفي" للسياسة اللغوية، تعود إلى حداثة هذا الفرع من اللسانيات الاجتماعية حديثة النشأة هي أيضا.

[1] جيمس و. طوليفصون، السياسة اللغوية خلفياتها و مقاصدها، ط1، تر محمد الخطابي، مؤسسة العنى، المغرب، 2007، ص 25.

أما "Prator. Clifford" نقلا عن "R.M. 0uedraogo " فيعرف السياسة اللغوية على أنها: "عملية صنع القرار في مجال التعليم وفي استخدام اللغة و في الصياغة المتأنية لهذه القرارات من قبل السلطات المختصة لتوجيه الأطراف الأخرى المعنية".[1]

لقد قدم التعريف السابق السياسة اللغوية على أنها مجموعة من القرارات و الإجراءات التي تهدف إلى توجيه التخطيط اللغوي أو تنفيذ المقترحات المقدمة من قبل المخططين.

بالنسبة لـ "Sow Alfa Ibrahim" فقد عرف السياسة اللغوية باعتبارها:" نشاط يهدف للتوقع و الاختيار بين العديد من الخيارات البديلة" [2]. في هذا الصدد يجب أن تكون هناك نظرة واضحة و فهم جيد لأهداف المرجوة والمشاكل الواجب حلها. السياسة اللغوية إذن يجب أن تحدد بدقة: المنهجية، الوسائل والموارد الواجب استخدامها، و لنجاح تنفيذ السياسة اللغوية من الضروري اعتماد التشريعات المناسبة و التدابير المؤسساتية و اتخاذ جميع التدابير الأخرى المؤدية لهذا الغرض.

و كخلاصة مما ذكرنا سابقا، نستطيع القول أن السياسة اللغوية يمكن أن تتعلق بالهوية البنيوية للغة: التدخلات المعيارية في: القواعد، النحو، النطق، المفردات ثم نشرها الرسمي للمعايير الموضوعة. يمكن أيضا أن تتعلق بالنشاط السوسيو–ثقافي للغة، مكانتها و مجالات استعمالها مقارنة باللغات الأخرى المستخدمة في نفس المجتمع. كما يمكن أيضا أن يكون لها هدف مزدوج : لغوي و سوسيو لغوي. و كلا النوعين من التدخلات يكونان في هذه الحالة متضامنين تماما.

[1] 0uedraogo .R.M, Planification et politique linguistiques dans certains pats sélectionnés d'Afrique de l'ouest, Institut International de L'UNESCO, Addis Abeba, 2000.p 14.
[2] Sow, Ibrahim, Langues et Politiques des Langues en Afrique Noire .Unesco, INUBIA, 1977.p 12

2-1-1. "السياسة اللغوية" و المفاهيم المتداخلة معها

لقد أثير جدل حول المفهوم المختار لتعيين تنفيذ السياسة اللغوية فأحيانا نقول"التخطيط""Planification" و أحيانا "التهيئة "Aménagement"، و كلا المصطلحين يتواجدان معا في أدبيات اللغويات الاجتماعية.

إذا كان التخطيط اللغوي المرادف لمصطلح "Language planning" في اللغة الانجليزية يستخدم كثيرا لدى الباحثين الانجلوساكسونين، فإن المدرسة الكيبيكية تختار "التهيئة اللغوية" لأن:" هذا المفهوم يستند على نية للتوافق الاجتماعي فيما يتعلق بمشروع لغوي جماعي".[1]

3-1-1. السياسة اللغوية و التخطيط اللغوي؟

إن " التخطيط اللغوي" هو المصطلح الأكثر استعمالا اليوم، و إن لم يكن هذا المصطلح مستعملا في الكتابات الأولى التي تناولت هذا النشاط، إذ كان مصطلح "الهندسة اللغوية" "L'ingénierie Linguistique" الأول الذي ورد في أدبيات الدراسات اللغوية عند الحديث على أنشطة المخططين اللغويين حيث كان أكثر تكرارا من مصطلح السياسة اللغوية.

حسب هنري بوير "Henry Boyer" أنه غالبا ما يستعمل لفظ "السياسة اللغوية" مرتبطا بـ"التخطيط اللغوي": أحيانا يعتبران متغيران لتسمية واحدة، و أحيانا أخرى يسمحان بالتمييز بين مستويين من النشاط السياسي للغة /اللغات المستخدمة في مجتمع معين. "التخطيط اللغوي" هو إذن انتقال إلى الفعل القانوني و تجسيد على مستوى المؤسسات

[1] Daoust.D et Maurais.J, L'aménagement Linguistique, Politique Linguistiques, sous la dir de Maurais.J. , Conseil de la langue française, Québec, 1987,p12.

(الحكومية، الإقليمية، الدولية) اعتبارات، خيارات، رؤى مستقبلية لتلك "السياسة اللغوية".[1]

أما " Gardmadi.J " فيعرف التخطيط اللغوي بالنسبة لسياقات الاستعمال: "التخطيط اللغوي هو مجموع المحاولات و الجهود الواعية و المنظمة لحل المشاكل اللغوية، هي قرارات تُتخذ للتأثير: لتشجيع أو تثبيط الممارسات و الاستخدامات اللغوية. هي مجموع الجهود المبذولة للتغيير القصدي لشكل اللغة و استخدامها و الخطاب. هو جعل لغة تعبر عن الفردانية الوطنية. هو إصلاح و توحيد لغة لكي تكون معيارية. هو إعطاء رموز كتابية للغة لا تمتلكها من قبل. هو تحديد الوسائل العلمية لتحقيق ثنائية اللغة في المرحلة الاستعمارية إلى مرحلة ما بعد الاستعمار. هو تكييف الوقائع اللغوية للدول التي خضعت لاستعمار للخبرة المكتسبة من تاريخ اللغات الأوروبية. هو ملائمة معجم لغوي مع التنمية الاقتصادية، الاجتماعية، التقنية أو الثقافية لبلد ما....."[2]

نستطيع أن نلاحظ من التعريف السابق أن التخطيط اللغوي هو راجع إما للتدخلات على اللغة بوصفها بنية، نظام لغوي و أحيانا للتدخلات على وظيفتها الاجتماعية أو بين ثقافية و أحيانا أخرى لتسيير تعدد اللغات.

بالنسبة "لويس جان كالفي" " Louis-Jean Clavet" التخطيط اللغوي: فهو البحث و استخدام الوسائل اللازمة لتطبيق السياسة اللغوية. " و يضيف نفس الكاتب انه: "إذا كان مفهوم التخطيط اللغوي ينطوي (...) على السياسة اللغوية فإن العكس ليس صحيح". في الواقع، يمكن أن لا تمتلك دولة، أمة أو مجتمع الوسائل المختارة و اللازمة لتنفيذ

[1] Boyer. Henri, Eléments de sociolinguistique: langue, communication et société, Dunod, Paris, 1996, pp 101, 102.
[2] Garmadi .J, La sociolinguistique, PUF, Paris, 1981, pp 185, 186.

السياسة اللغوية، كما يمكن أيضا أن خيارات سياسية الخاصة بلغة /أو لغات ما، لا تطبق بالضرورة من خلال العمل القانوني المؤسساتي. [1]

4-1-1. السياسة اللغوية و التهيئة اللغوية؟

تشير "التهيئة اللغوية" حسب "Labrie. N" نقلا عن "Eloy. Jean-Michel" إلى:" الجهود المتعمدة للتأثير أو بإمكانها التأثير على سلوك الأخريين، بخصوص الاكتساب، البنية و التوزيع الوظيفي لرموزهم اللغوية"[2]. بينما " Corbeil et Copper" فإنهم متضايقون من لفظ "الخاصية المقصودة، الواضحة و المباشرة-أو لا- للنشاطات التي تكون موضوع "التهيئة اللغوية"، لأن"Labrie. N" -حسبهما دائما- يحافظ في تعريفه على ألفاظ متناقضة على خيط رفيع، لأنه يستحضر في البداية "الجهود المتعمدة"، "التغيير اللغوي المخطط" ليتداخل مع مفهوم "التنظيم اللغوي لـ"Corbeil": في نفس الوقت "نشاطات غير مباشرة و ضمنية"، لتصبح "نشاطات مباشرة و واضحة لدى "Labrie. N"[3] .

و كخلاصة لمختلف الاقتراحات النظرية حول عملية اتخاذ القرار فإن "Rubbin.J" نقلا عن "Eloy. Jean-Michel" يقترح مخطط وصفي بخمس مراحل :1. تحقيق الدراسات 2. الصياغة السياسية 3. اتخاذ القرارات 4. التنفيذ 5. التقييم. هذا المخطط العقلاني يتضمن تفسيرا صريحا ليؤكد رجحان الخاصية "المتعمدة ""للتهيئة اللغوية".[4]

على الرغم من وجود تسميات مختلفة: "التخطيط"، التهيئة"، فيتعلق الأمر على العموم بنفس الإجراء أي بكيفية التسيير اللغوي سواء أكان هذا الأمر على مستوى الشكل أو الاستخدام.

---

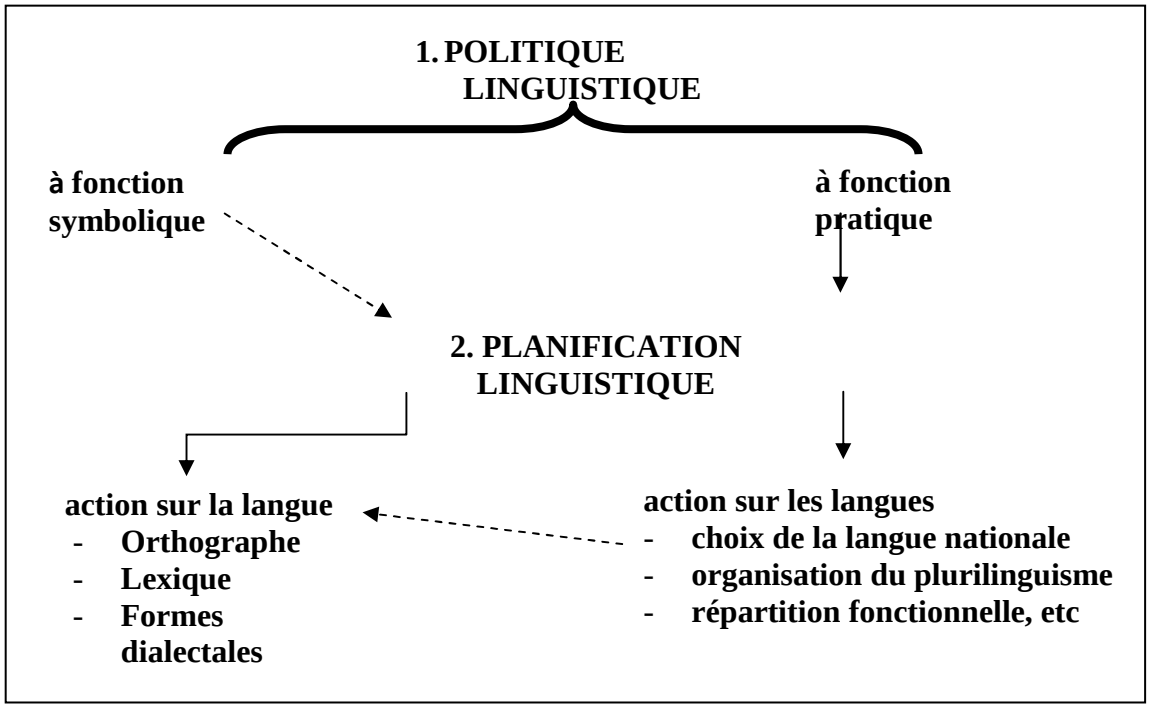
[1] Clavet. L.J, La guerre des langues et les politiques linguistiques, France, Payot, 1987, p p 154 155

[2] Eloy. Jean-M," Aménagement ou politique linguistique?", Mots, n52, septembre97, p 08.

[3] Corbeil .J.C, "Elément d'une théorie de le régulation linguistique", dans J.Bedard ,J. Maurais(dir),La norme linguistique, Le Rrobert, Québec-France,1983,p 282

[4] Eloy. Jean-Michel, OP.cit p 08.

إن الأدب السوسيو لغوي الانجلوسكسوني يتكلم عن مدونة التخطيط " Corpus planning" بالنسبة للتهيئة اللغوية نفسها و مكانة التخطيط "statut planning "بالنسبة للتدخل الذي يتعلق بالمكانة الاجتماعية للغة. بعد أن أوضح "Calvet L.J." الفرق الأول بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية و الثاني بين الوظيفة الرمزية و العملية و أخيرا بين العمل على اللغة و العمل على اللغات، اقترح "Calvet L.J." نموذج مخطط يوضح فيه كل هذه الجوانب المختلفة. (أنظر المخطط أدناه)[1]



مخطط يوضح العلاقة بين السياسة اللغوية و التخطيط التربوي و بين وظائف اللغة

2-1. آليات رسم السياسة اللغوية

يقول "ميشال زكريا": "إن التخطيط الألسني ككل تخطيط يتطلب دراسة الاحتياجات و الأهداف و الوسائل و وضع خطط العمل و تقييمها(...)"، لذا على المسؤول على التخطيط أن يلم بقضايا المجتمع قبل البدء بعمله، و أن يتحرى عن المشاكل الألسنية،

[1]Clavet. L.J, OP.cit, p157.

و أن يدرس العوامل الاجتماعية و الثقافية و السياسية و الاقتصادية و التربوية التي تتداخل مع المسألة اللغوية في المجتمع.[1]

فآلية رسم السياسة اللغوية تمر بثلاث مراحل أساسية:

أولا: وصف الوضعية اللغوية الاجتماعية المراد التدخل في تسييرها وصفا علميا دقيقا حتى تتحقق كفاية الوصف و التحليل، و لا يكون ذلك إلا بجرد المشاكل المطروحة المعيشة و تحليلها تحليلا لسانيا اجتماعيا.

و بتأمل طريقة "كالفي" " L.J.Calvet " نقلا عن "بلال دربال" في رصد الظواهر اللغوية و الآثار السياسية الاجتماعية المترتبة عليها، تجده يركز على عنصرين هما[2]:

- دراسة ميدانية يقوم بها تلاميذه، و تقوم هذه الدراسة على الملاحظة المباشرة وعلى الجمع و الاستقصاء و الاستبيان و إظهار النتائج في جداول و إحصائيات. كما تعتمد هذه الدراسة على انتقاء ميادين الدراسة، فركز "كالفي" على الأسواق لأنها الأكثر ملائمة لدراسة التبادل اللغوي. و قد كان يسمي هذه الدراسة بـ" الدراسة في الجسم الحي".

فأدوات البحوث الميدانية تعتمد الملاحظة بأنواعها المختلفة و دراسة الحالات، و عملية المسح بالعينة أو المسح الشامل، و إجراء المقابلات و تحرير التقارير و الاستعانة بأجهزة التسجيل المختلفة و أجهزة التصوير...[3]

يقترح "ميشال زكريا"خطوات لكيفية قياس حجم استعمال اللغة الفرنسية في لبنان، و هي خطاطة يمكن اعتمادها فيقول:

---

[1] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار الملايين ،بيروت،لبنان، 1993، ص 13.

[2] بلال دربال، السياسة اللغوية: المفهوم و الآلية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد العاشر، 2014، ص 329.

[3] عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، 1995، ص 184.

أ- نتكلم اللغة الفرنسية(المدرسة، البيئة الاجتماعية، السياق، المستمعون، مواضيع المحادثة، مكان العمل...)

ب- نستمع إلى اللغة الفرنسية(دروس، راديو، تلفزيون، مسرح، سينما، محاضرات، تسجيلات...)

ت- نقرأ باللغة الفرنسية(روايات، مجلات، صحف، دوريات...)

ث- نكتب باللغة الفرنسية(تقارير، مقالات، مؤلفات، مذكرات، مرسلات شخصية، مراسلات عمل...)

ج- نختار اللغة الفرنسية كلغة ثانية(وظيفة اللغة الفرنسية، الانجذاب نحوها، الفرز الاقتصادي و المهني، طبيعة التعامل معها و درجته، ردّات فعل البيئة، الموقف منها، العوامل الإيديولوجية...).

ح- نعمل في سبيل الإبقاء على وضع اللغة الفرنسية في لبنان(و هم الثنائية اللغوية و درجتها، معرفة اللغة الثانية، التشجيع لتعلمها، المواد التربوية و التعليمية، البرامج المنظورة...)"[1]

- دراسة في مراكز صنع القرار و قيادة الأركان، أي دراسة مكتبية خارج الميدان لما تم جمعه في الميدان.

ثانيا: تحديد الأهداف الكبرى و المرحلية و التوجهات العامة، و لا يتحقق ذلك إلا بمعرفة النتائج المراد الوصول إليها. و هنا نجد "كالفي" يحاول أن يستفيد من تجارب لغوية معاصرة في مجال السياسة اللغوية، ليوسع من أهداف السياسة اللغوية و المشكلات التي تسعى إلى حلها لتشمل معالجة مشكلات اعترضت اللغة من قبيل التدخلات على متن اللغة كالتدخل مثلا في صورة اللغة بابتكار الكتابة، أو بتوليد معجمي...أو من قبيل التدخل على منزلة اللغات بالتدخلات على وظائف اللغة و

[1] ميشال زكريا، المرجع السابق، ص 45.

منزلتها الاجتماعية و علاقتها باللغات الأخرى. فبهذه السياسة اللغوية يمكن تغيير المفردات و توليد الكلمات الجديدة و مكافحة الاقتراض كما يمكن تغيير منزلة اللغة بترقيتها إلى مصاف اللغات الرسمية مثلا.[1] إن هذه هي أشهر المشكلات التي تستهدفها السياسات اللغوية عند رسمها، و هي التي يحاول "ميشال زكريا" أن يجملها في الآتي:

1. "وضع المقاييس للكتابة الصحيحة و الكلام الجيد،
2. ملائمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها،
3. قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري و العلمي،
4. قدرة اللغة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة،
5. اختيار لغة التعليم،
6. ترجمة الأعمال الأدبية،
7. اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي،
8. القيود الموضوعة على الاستعمال اللغوي في بعض المجتمعات،
9. التنافس بين اللهجات و الارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللغة الرسمية،
10. المحافظة على التوازن بين مصلحة الدولة و مصلحة الأفراد في المجال اللغوي"[2].

و بالتأمل فيما سبق يمكن أن نلاحظ أن السياسات اللغوية تهدف إلى العمل على احد المحورين هما: التأثير على اللغة أو التأثير على اللغات، فالتأثير على اللغة يمكن أن يمس الخط أو المعجم أو الأشكال اللهجية، فقد تلح الحاجة إلى ابتداع خط للغة غير المكتوبة أو تبسيط أبجديتها أو حتى تغييرها كليا. كما قد تلح الحاجة إلى ابتداع وحدات معجمية جديدة لسد الثغرات المفرداتية في مواجهة تطور مناحي الحياة السياسية و

[1] لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص 23.
[2] ميشال زكريا، المرجع سابق، ص 11.

العلمية... في ذات الحين قد ترتقي لهجة من اللهجات إلى مستوى اللغة الوطنية فتحتاج إلى تهذيب و توحيد للاستعمال في كل التراب الوطني.[1]

أما التأثير على اللغات فيكون بتنظيم التعدد اللغوي، و اختيار لغة منه لأداء وظائف معينة.[2] فمثلا إذا هددت التغيرات الاجتماعية طبقة النخبة فهذا نذير بضرورة إيجاد سياسة لغوية، و الحال نفسه إذا طالبت النخبة المضادة بهذه التغيرات. فطالما عملية رسم سياسة لغوية تسعى لإحداث تغيرات اجتماعية خاصة، فإن الحاجة إليها تصبح ملحة عندما يرغب المجتمع في تغيير وظائف اللغة. لذا على راسمي السياسة اللغوية أن يكونوا قادرين على تغيير تقييمهم للغة (أ) إلى اللغة (ب) قبل أن يقوموا بتغيير المجتمع.[3]

رغم اختلاف الوضعيات اللغوية من بلد إلى آخر إلا أن العلماء حاولوا حصر أهداف السياسات اللغوية، فوجدوها احد ثلاثة أهداف أساسية يجملها "ميشال زكريا" في التالي:[4]

1. إزالة التعددية اللغوية و الإبقاء على لغة واحدة تصبح هي اللغة الرسمية. و هذا لا يتم إلا بالخطوات التالية:
   - أ- اختيار النموذج القياسي من هذه اللغات(مرحلة الاختيار و النمذجة)،
   - ب- صياغة شكل اللغة المراد ترقيتها،
   - ت- النص على وظيفة اللغة بنصوص تشريعية(مرحلة التقنين و توسيع الوظائف)،
   - ث- تقبل المجتمع لهذه اللغة(مرحلة المواضعة على النوعية) ،

[1] لويس جان كالفي ، المرجع السابق، ص ص112، 117.

[2] Clavet. L.J, OP.cit, p p156,157.

[3] روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي و التغيير الاجتماعي، تر خليفة أبو بكر الأسود، إصدار مجلس الثقافة العام، ليبيا، 2006، ص ص 219، 220.

[4] ميشال زكريا، المرجع السابق، ص 16

ج- فكما يظهر فإن هذا الاتجاه هدفه هو دمج الأقليات الاثنية في أتون ثقافة وطنية واحدة.

2. تبني التعددية اللغوية و الاعتراف بها، و ذلك بالمحافظة على اللغات الأساسية داخل الدولة و انتخاب لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية، فهذا الاتجاه يسعى لتحقيق تعايش الثقافات داخل الدولة الواحدة، و تكريس التنوع بدل التجانس و التغير بدل الثبات.

3. تبني لغتين رسميتين و الاعتراف بهما، لأنهما تتوافقان مع التركيبة اللغوية الوطنية، فإقامة العدل في التعامل مع المجموعتين اللغويتين اللتين تتكون منهما الدولة هو هدف هذا الاتجاه.

فأهداف السياسات اللغوية كما يبدو ظاهريا هي حل المشاكل اللغوية البحتة، و هو ما يؤكد عليه "هوجن" "Hugen.E" بقوله:" تظهر الحاجة إلى التخطيط اللغوي كلما ظهرت مشاكل في اللغة. و عندما نلاحظ أن لغة ما لسبب ما صارت غير وافية بالغرض المطلوب، عنها يتفسح المجال أمام برنامج تخطيط لغوي.[1]إلا أن الأمر ليس كذلك، فهو غير محصور في حل مشاكل قصور اللغة أو اللغات فقط، لأن هدف السياسة اللغوية ليس اللغة فحسب بل التأثير على السلوك اللغوي للأفراد، و من هنا فقد يُوَجه التخطيط اللغوي لتحقيق أهداف لا تتعلق باللغة[2]، ف"العلاقات بين اللغة(اللغات) و الحياة الاجتماعية هي في ذات الوقت مشاكل هويات و ثقافة و اقتصاد و تنمية(...) و هكذا سيتم الوقوف على وجود سياسة لغوية للفرانكوفونية و الانجلوفونية ...[3]

[1] روبرت ل كوبر، المرجع السابق، ص75.
[2] نفس المرجع السابق، ص77.
[3] لويس جان كالفي ، المرجع السابق، ص 14.

و لعل أسباب السياسة اللغوية المعلنة و الخفية تعبر عن قفزة نوعية للدراسات اللغوية، إذ تخطت معالجة قضايا الصيغة اللغوية (البنية) إلى معالجة قضايا المكانة "Le statut".[1]

ثالثا: وضع الاستراتيجيات و تحديد الوسائل التي ستمكن من أجرأتها و تكفل تحقيق الأهداف و تنفيذ السياسة اللغوية.

و من أوضح الأمثلة على ذلك استراتيجيات فرنسا في سياستها اللغوية العدوانية إبان احتلالها للجزائر، و تمثلت في الآتي:

- **الترسانة التشريعية و القوانين المُسيّسة** التي هدفها فرض واقع لغوي اجتماعي جديد،
- **ترسانة الموارد المالية**(التمويل الموجه و المسيّس) من خلال فرض غلاف مالي يضمن تسيير هذا المشروع اللغوي،
- **إنشاء المؤسسات– المسيسة**– التربوية و الإعلامية و الترفيهية و الدينية، و على رأسها المنظمة الفرنكوفونية و الكنائس،
- التأثيرات النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية، و هو ما أدى إلى طهور جماعة سميت "بجماعة النخبة" التي تدين بالولاء لكل مظاهر الحياة الفرنسية، و لقد تذرعت فرنسا لأجل هذه التأثيرات بوسائل منها:
- استغلال الإعلام المضاد و الموجه لتكوين رأي عام و لو بالمغالطة،
- تعزيز مركب النقص و الانبهار بالمدنية الفرنسية عند الجزائريين،
- الاستعانة بالمرأة في نشر الفرنسية بين الجزائريات تحت مظلة الجمعيات الخيرية و غيرها.

[1] لويس جان كالفي ، المرجع السابق، ص 22.

تسمى المرحلة الأولى **(وصف الوضعية اللغوية الاجتماعية)** عند "روبير" بمستوى تقييم الوضعية، أما المرحلتين الأخيرتين**(تحديد الأهداف** و **وضع الاستراتيجيات)** فتمثلان مستوى السياسة اللغوية، التي كما يبدو من خلال السياسة اللغوية الفرنسية إبان فترة الاستعمار ما هي إلا الوجه المدني لحرب اللغات كما يقول "كالفي"[1]

و كخلاصة عما سبق ذكره فإنه من اجل رسم السياسة اللغوية لا بد من المراحل التالية: وصف الوضعية اللغوية الاجتماعية المراد التدخل فيها ثم تحديد أهداف هذه السياسة و أخيرا وضع الآليات و الاستراتيجيات التي ستنفذ بها هذه السياسة اللغوية. كما ظهر أن السياسة اللغوية هي الوجه المدني المتحضر لحرب اللغات، و هذه الأخيرة ما هي إلا غطاء يخفي الحرب الثقافية، الاقتصادية و السياسية التي تدار خلف الستار في الكواليس.

3-1. السياسة اللغوية و الإيديولوجية

لمعرفة العلاقة التي تربط السياسة اللغوية بالايدولوجيا، لا بد من الالتفات إلى مفهوم الإيديولوجيا عند مختلف العلماء: "ماركس"، "لوكاش"، "غرامشي"، "مانهايم" و "ألتوسير" ثم إيضاح أبعاد هذه العلاقة.

1-3-1. ما الايدولوجيا؟

يعود الفضل لظهور مصطلح "الإيديولوجيا" للفيلسوف الفرنسي ديتوت دى تراسي "Destutt De tracy" (1754 – 1836). وكلمة أيديولوجيا "idéologie" كلمة يونانية تتكون من مقطعين، المقطع الأول "Idea" ويعنى "الفكرة" والمقطع الثاني "Logos" يعني "العلم" فتكون الترجمة الحرفية (علم الأفكار)، وقد تأثر "دي تراسي" بنظرية الفيلسوف

[1] Clavet. L.J, OP.cit, p 283.

الإنجليزي جون لوك التجريبية ، كما تأثر بمذهب الفيلسوف الفرنسي كوندياك الذي يرد كل معرفة أو إدراك إلى أصول حسية بحته".[1]

وقد أسهمت الماركسية في أواخر العقد الخامس من القرن التاسع عشر في بلورة مفهوم الإيديولوجيا و إعطائها معنى آخر، مكتسبة صبغة مادية واضحة، فالايديولوجيا حسب ماركس: هي واحدة من ثلاث حالات من نمط الإنتاج الذي يعرف على انه:" بنية كلية، تتألف من ثلاث بنيات إقليمية: البنية الاقتصادية، البنية القانونية– السياسية و البنية الإيديولوجية"[2].

و بالتالي فإن الإيديولوجيا عند" ماركس "هي تبرير للمصالح الاقتصادية و القوة السياسية للطبقة السائدة في المجتمع، و أن كل جهود الإنسان الفكرية من دين و فلسفة و أخلاق و قانون و أدب و فن ... تتلاشى في أيديولوجية واحدة تخدم امتيازات الطبقة السائدة، وعلى ذلك فهي تشويه للحقائق بقصد تبرير موقف الطبقة الحاكمة وقد لقبها إنجلز بأنها (وعي كاذب).

وقد استعمل "جورج لوكاش" "Georg Lukacs" المفكر المجري مفهوم "الأيديولوجيا" في كتابه الشهير (التاريخ والوعي الطبقي) سنة 1923 منطلقا من أصول ماركسية و أخرى لينينية، حيث يرى مثله مثل" لينين "أن الوعي الطبقي هو نتاج البناء الفوقي و مساو له، و أن لكل طبقة إيديولوجيتها الخاصة التي تدافع عن مصالحها و تبرر مشروعيتها، و لكنه يختلف عنه في إعطائه الإيديولوجيا دورا في التأثير على البنية التحتية، رافضا اعتبارها مجرد نتاج جانبي غير مؤثر في القاعدة الاقتصادية .و إذا كان" لوكاش "يعتبر مثله مثل" ماركس "أن المحتوى المعرفي للمعرفة في المجتمع الطبقي مشوه، فإنه خلافا له يعتبر أن هذا التشويه يشمل أيضا العلوم الطبيعية، و معنى ذلك أن ظهور العلم

[1] هنري ايكن ، عصر الأيديولوجية ، ترجمة فؤاد زكريا، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1963، ص 63.

[2] Harnecker, M., Les concepts élémentaires du matérialisme historique, Contradictions, Bruxelles 1974, p125.

الموضوعي الحقيقي مرهون بنهاية المجتمع الطبقي.

أما المفكر الماركسي الإيطالي أنطونيو غرامشي "Antonio Gramsci" فقد رفض مفهوم الإيديولوجيا باعتبارها وعيا زائفا أو تشويها للواقع، و بذلك فهو يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم" لينين، إذ قال" أن البناء العلوي الفكري لم يكن مفهوماً مجرداُ يأتي من نفسه كامتداد للطبقة، وإنما يأتي من خلال جماعة من أعضاء الطبقة المرتبطة بها عضويا، وهذه الجماعة هي المثقفون فلا مثقفين في رأيه إلا إذا كانوا مثقفين طبقيين ، وهؤلاء المثقفون هم بمثابة مسجلين لإرادة جماعية، ومعبرين عن اتجاه واضح في تاريخ طبقتهم"[1]. و عرف الإيديولوجية على أنها:" المعنى المعاش لمختلف العلاقات التي يكونها الفرد مع الطبيعة و مع الأفراد الآخريين".[2] و تتكون الإيديولوجية حسب "غرامشي" و نقلا عن "جوندرو" " A. Gendreau ":" من خطابات أحيانا متوازية أو متناقضة لكنها دائما مجزءة و تتصل (syntaxe) بكلام مشترك و إيديولوجية اجتماعية"[3]. و بالتالي فالايديولوجية حسب "غرا مشي" بمثابة الاسمنت الموحد للصرح الاجتماعي، **و** يضيف "جوندرو" انه في سياق هذا المفكر الإيديولوجية تعني الثقافة.

ومن المعالجات الهامة لمصطلح الأيديولوجية ما عرضه كارل مانهايم" K. Mannhiem " في مؤلفه الأيديولوجيا واليوتوبيا "Ideology and Utopia" سنة 1929 ، فقد قدم "مانهايم" تعريفا يجمع بين الجانب التاريخي الطبقي الذي يميز المنظور المادي من جهة، و الجانب السلبي العقدي الذي يميز المنظور المثالي من جهة أخرى حيث يذهب إلى إمكان تحليل الواقع الاجتماعي و التغير الاجتماعي و التاريخ و المجتمع في ضوء مصطلحات التوبيا "Topia" و "اليوتوبيا" "Utopie" و الثورة و الأيديولوجيا، و هو يقصد "

[1] مجدي وهبة ، "أية أيديولوجيا" ، فصول الأدب والأيديولوجيا ، ج2 ، مج 5 ، العدد الرابع ، يوليو ، 1985 ، ص 35.

[2] Piotte, Jean-Marc, La pensée politique de Gramsci, Parti-pris, Montréal, 1970 p. 196

[3] Gendreau,A., « Pour une théorie des idéologies en anthropologie ». Anthropologica, XXI (2), 1979, p 124

بالتوبيا النظام القائم داخل المجتمع، و بلإيديولوجيا الأنظمة الفكرية التي تستهدف الدفاع عن هذه الأنظمة القائمة، و تبريرها حماية لمصالح الفئات الحاكمة، فهي أنظمة فكرية دفاعية. أما اليوتوبيا فهي الأنظمة الفكرية التي تحاول تغيير النظام القائم و تحطيم أغلاله، و تنظيم الأنشطة اللازمة لتحقيق هذا الهدف".[1] إن الايديولوجيا إذن هي منظومة فكرية لطبقات في فترة سيادتها، أو بتعبير آخر هي فكر التكوين الاجتماعي السائد او المهيمن في المجتمع، اما اليويتوبيا فهي المنظومة الفكرية الخاصة بالطبقات الدنيا في السلم الاجتماعي او هي فكرة التكوينات الساعية للمستقبل. و بغض النظر عن كون الأفكار ايديولوجية او يوتوبية كانت، فهي في واقع الأمر تعبير عن مصالح تكوينات اجتماعية مختلفة، و كل منها تؤثر بشكل او بآخر في مجرى التاريخ و تطور المجتمع.

في ستينيات القرن الماضي، ظهر المفكر الماركسي الفرنسي "لويس ألتوسير Louis "Althusser"، و اعتبر ممثلا للاتجاه البنائي في الفكر الماركسي. و في مساهمته عن "الايديولوجية و الاجهزة الايديولوجية للدولة"، فقد ميز بين أجهزة الدولة القمعية و التي تُسير بالقهر: الحكومة، الادارة، الجيش، الشرطة، السجون....، و بين الاجهزة الايديولوجية للدولة التي تُسير بالايديولوجية، هذه الاخيرة تمثل عددا من جوانب الواقع التي تمثل أمام الملاحظ المباشر على هيئة مؤسسات متميزة و متخصصة، و التي تتمثل فيما يلي:

- ✓ الجهاز الإيديولوجي الديني للدولة(نظام الكنائس المختلفة)،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي المدرسي للدولة(نظام المدارس المختلفة الخاصة و العمومية)،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي العائلي للدولة،

[1] نبيل السمالوطي، التوجيه الإسلامي و صراع المنطلقات و النظريات في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996 ، ص 76.

- ✓ الجهاز الإيديولوجي القانوني للدولة،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي السياسي للدولة(النظام السياسي و فئة الأحزاب المختلفة)،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي النقابي للدولة،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي الإعلامي للدولة(صحف، راديو، تلفزة...)،
- ✓ الجهاز الإيديولوجي الثقافي للدولة (الآداب، الفنون الجميلة، الرياضيات... [1]

تتميز الأجهزة الإيديولوجية للدولة عن أجهزتها القمعية في ثلاث جوانب أساسية:

أولا : مؤسسات القهر تؤدي وظائف مرتبطة أساسا بالعنف و القهر و ثانويا بالايديولوجية، بينما المؤسسات الإيديولوجية تؤدي وظائفها أساسا بالإيديولوجيا، و ثانويا بالعنف.

ثانيا : مؤسسات القهر لها خصوصية الوحدة (الحكومة أو الإدارة و وكالاتها)، بينما المؤسسات الإيديولوجية تتميز بالتعددية (المدارس و العائلة و الكنيسة و الأحزاب السياسية).

ثالثا : مؤسسات الإكراه و القهر تخص المجال العام، بينما المؤسسات الإيديولوجية تخص المجال الخاص، فالكنائس خاصة و كذلك الأحزاب و النقابات، و العائلات، و بعض المدارس و معظم الصحف و المؤسسات الثقافية.[2]

تلعب الأجهزة الايديولوجية دورا هاما في إعادة إنتاج النظام السائد، " إن إعادة الإنتاج هذه تتحقق بوساطة الأجهزة الإيديولوجية للدولة كالنظام التربوي مثلا...فوظيفة المدرسة هي إعادة إنتاج النظام السائد ليس فقط من خلال تدريس المهارات التقنية و لكن أيضا

[1] Althusser, Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », La Pensée, n151, 1970, pp. 32-33.

[2] Althusser, Louis, op cit, pp 33,34.

من خلال إعادة إنتاج قواعد النظام في وعي التلاميذ".[1]

هكذا يتحرر تدريجيا مفهوم الإيديولوجيا من المنظور المادي ليس فقط من صبغته السلبية، و لكن أيضا من ارتباطه الطبقي المحتوم، إلى المدى الذي أصبح ينظر فيه للإيديولوجيا على أنها مساوية للفلسفة و للنظرة الكونية، أي مجمل الأفكار و القيم و المعتقدات التي تحرك مجتمعا ما و توجه مساره.

لقد ابتعدت أعمال" لوكاش "و" غرامشي "و" ألتوسير "كثيرا عن المفهوم الماركسي الكلاسيكي، فقد كانوا ضد أي مفهوم للإيديولوجيا كوعي زائف، و أعطوها دورا كبيرا إذ نظروا إليها أبعد من أنها مجرد انعكاس للمصالح الاقتصادية، بل هي عندهم قوة محركة، و لها دورها في التاريخ، ساعين إلى اقتلاعها من جذورها المادية التي ركز عليها "ماركس".

2-3-1. السياسة اللغوية تدعم إيديولوجية

لا توجد إيديولوجيا أو سلطة لم تسع إلى استثمار اللغة لصالح أغراضها. إن للإيديولوجية لغتها الخاصة التي تنتج من خلالها مفاهيمها وتوضح بها هويتها ومنطلقاتها ، فتتفاوت مع غيرها من حيث خطابها و كيفية عملها وقيامها بوظائفها، وهذا ما يؤكده "ميشيل فوكو" Michel Foucaut " حيث يذهب إلى "أن الخطاب يحمل إيديولوجيا ما يفرضها، و كل إيديولوجيا تجد خطابها، ذلك أن الأنساق الدالة ونماذج البلاغة و الأسلوبية، تتضمن كل منها إيديولوجيا و تصور للعالم وموقف اجتماعي. فكل محتوى إيديولوجي يجد شكله و لغته و بلاغته الخاصة به إذ أصبح لكل تحول اجتماعي تحولا في بلاغته حتى كاد أن يكون قانونا موضوعيا."[2]

---

[1] Paul Ricoeur , l'Idéologie et l'Utopie, Seuil, Paris, 1977, P 185

[2] جوليا كرستيفا،"الممارسة اللغوية"، مجلة بيت الحكمة، العدد5، افريل،1987 ، ص157 .

إن اللغة تمثل رهانا رئيسا في السعي وراء السلطة السياسية، و لهذا الغرض تتزود أي دولة بسياسة لغوية تعمل على إضفاء الطابع الرسمي للغة واحدة أو لعدة لغات على مستوى إقليمها. و القضية جد حساسة بالنسبة للأمم التي تعيش تعددية لغوية، لأنها تقوم بالمحافظة على علاقات الهيمنة، لأنه في الواقع عند المواجهة بين اللغات، فإن الجماعات اللغوية هي التي تتواجه. كذلك على الدولة–الأمة وضع سياسة لغوية مدروسة آخذة بعين الاعتبار علاقات القوة بين مختلف المكونات اللغوية للأمة، التي غالبا ما تكون في منافسة و تهدد الوحدة الرمزية الغالية لتشييد الوطن.

في حالة وجود صراع سوسيو–لغوي، يلاحظ أن لمؤسسات الدولة بما في ذلك المؤسسات التعليمية دور حاسم في صيانة و تطور الصراع، هذا الأخير لا يعبر عنه غالبا بصراحة، بل هو مستتر و خفي من خلال مختلف التمثلات و الإيديولوجيات الثنائية اللغة (جميع أنواع الصور و المواقف: القوالب الجاهزة، الأحكام المسبقة، استنكار ذاتي، تمجيد، خرافات،...). فالسياسة اللغوية المتبعة تسمح بتزايد و تكاثر التمثلات المعارضة للغة السائدة المحبذة لدى السلطة، هذه التمثلات (ستعمل عموما في الخفاء، مُشَربة العقول و مُلهمة للخطابات الاجتماعية، و التي تشكل عادة مجموعة إيديولوجية).[1]

يعتبر السوسيو– لغويين الأصليين(natifs) أن الإيديولوجية الممجدة لثنائية اللغة ضارة لأنها تميل لتوقيع شهادة وفاة اللغة أو اللغات المهَيمِنة، وأيضا ليُترك الميدان لأحادية اللغة المصرح بها.[2] هذه الإيديولوجية الموجَهة لتفضيل لغة واحدة سماها " Boyer. H " بـ التوحيد اللغوي" "L'unilinguisme"

[1] Boyer. H, Introduction a la sociolinguistique, Paris, Dunod, 2001, p54.
[2] Ibid, p 54.

التوحيد اللغوي كإيديولوجية سوسيو لغوية

هذه الإيديولوجية السوسيو لغوية المسماة " بـ"التوحيد اللغوي" وصفها "Boyer. H" عن طريق ملاحظاته للمجتمع اللغوي الفرنسي، إذ فرنسا لا تختلف عن دول أخرى مثل الجزائر التي هي معنية بهذا التوجه الإيديولوجي السوسيو لغوي، هذا الأخير يتكون على الأقل من ثلاث تمثلات رئيسة (حيث يمكن للتمثلات المصاحبة لها أن تندمج معها) وتتلاقى متضامنة من أجل تكوينها، هذه التمثلات الثلاث تم تحديدها كما يلي:[1]:

1. تمثل هرمي للغات، بواسطته بعض اللغات فقط تتميز بالعبقرية و سيكون لها أكثر من غيرها الحق في الاستخدام بدون حدود لا في المساحة أو في المجال كما تهدف لتكون عالمية. و وفقا لهذه التمثلات تتعارض اللغة مع اللهجة(اللالغة). في الجزائر تعتبر اللغة العربية الفصحى *لغة* لأن اللغة المكتوبة تعارض جميع اللغات المحلية للبلاد التي تعرف باللهجات.
2. تمثل سياسي–إداري للغة: تختلط اللغة "الوطنية" في الجزائر مع "اللغة الرسمية"، فللغة العربية الكلاسيكية هي اللغة الوحيدة التي تعطى لها مكانة اللغة الوطنية و الرسمية في آن واحد، بينما كل اللغات الأخرى هي أقل مكانة(طبقة سياسية–إدارية أقل)، حيث تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية و اللغة الأمازيغية التي اعترف به مؤخرا على أنها لغة وطنية في 08 أفريل 2002، لكن يبقى هذا الاعتراف رمزي أكثر من عملي.
3. تمثلات نخبوية (و خيالية) للغة: إن التمثلات النخبوية للغة العربية تأتي من حقيقة أنها لغة الكلام الإلهي، لغة القرآن الكريم إذن هي لغة لا مثيل لها مهما كانت الخصومة و المنافسين.

[1] Boyer, H, De l'autre côté du discours: Recherches sur les représentations communautaires, L'harmattan, Paris, 2003, p p 51,52

.

2. السياسات اللغوية بالجزائر (حـالة الجـــزائر)

2-1. السياسة اللغوية: التعريب أو التوحيد اللغوي.

كان التعريب و ما يزال الأساس في السياسة اللغوية بالجزائر، الهدف من هذه السياسة حسب صانعي القرار السياسي هو تطبيق مفهوم الاستقلال باستبدال اللغة الفرنسية(اللغة الرسمية للمستعمر) باللغة العربية (الرسمية "الوطنية")، مما يشكل عودة و رجوعا إلى وضعية ما قبل 1830 عندما كانت اللغة العربية اللغة الوحيدة ، و بالتالي:" أصبح التعريب مرادفا لإحياء، للعودة إلى الأصالة، و لاستعادة سمات الهوية العربية التي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال استعادة اللغة العربية، التي هي استرداد للكرامة المهضومة من قبل الاستعمار و هو شرط ابتدائي للتصالح مع النفس".[1]

بهذا الخصوص، أي من اجل تطبيق سياسة التعريب بعد الاستقلال اتخذت الجزائر عدة تدابير و سنت مجموعة من القوانين (ذكرناها بالتفصيل في الفصل السابق: تعليم اللغة الفرنسية بالجزائر: التطور و الوضعية الحالية). هذه السياسة المتعلقة بجميع نواحي الحياة الاجتماعية لم تتمكن في واقع الأمر من تحقيق جميع أهدافها، خاصة في القطاعات الاقتصادية و التقنية التي لا تزال مفرنسة، بينما قطاع التعليم، الإدارة، البيئة العامة بما في ذلك وسائل الإعلام –التي هي تحت الهيمنة المباشرة للدولة– فقد تم تعريبها.

إن مختلف الإصلاحات اللغوية ذات الصلة بجانب التعريب و اللغات الأجنبية، كان مجال عملها بالأساس في الإطار التربوي و لكن أيضا الإداري، فعلى الرغم من الواقع السوسيو–لغوي المتعدد اللغات، صناع القرار السياسي لم يحتفظوا "إلا بلغة واحدة وطنية(العربية الكلاسيكية) المستعملة من قبل أقلية من المثقفين المعربين، بينما اللغات

[1] Taleb-Ibrahimi, K, Les Algériens et leur(s) langue(s), El Hikma, Alger, 1997، P.184

الأم حجبت بشكل منهجي و استثنيت من المجال الرسمي و التربوي. السياسات اللغوية غالبا ما انتهجت الإقصاء و النفي لما هو جزائري في تعقيده اللغوي".[1]

باختصار فإن وراء كل هذه القوانين اللغوية للتعريب، فقد فرضت السياسة اللغوية اللغة العربية الكلاسيكية (لغة السلطة) و استبعدت أي لغة أخرى سواء أكانت العربية الجزائرية، الأمازيغية أو اللغة الفرنسية، بينما في الحقيقة لم يبذل أي جهد بطريقة عقلانية (لا أبحاث و لا برامج) من أجل تعريب بعض القطاعات التي بقيت بالرغم من كل شيء مفرنسة. قرارات الدولة فيما يخص السياسية اللغوية لم تدرس أبدا من قبل بيداغوجين أو سوسيو–لغوين أو اقتصاديين، و كان عذر هذا الإقصاء اللغوي دائما الوحدة الوطنية: " كان العذر هو ضرورة توحيد الشعب الذي كان في السابق ضد السلطة الاستعمارية. السياسة إذن ضحت بالهوية في صيغتها الجماعية، بالرغم من أن التنوع هو واقع لا بد منه."[2]، إن التأسيس للغة وطنية (هو أمر معياري لأنه يتطلب لغة وطنية للاتصال)، لكن إقصاء بقية الفسيفساء اللغوية التي هي متواجدة بقوة في البيئة السوسيو– ثقافية، كاللغة الفرنسية على سبيل المثال التي هي متواجدة في الحياة اليومية بجانب اللغة العربية في كل النسيج الاجتماعي–الثقافي و الإداري، فقد استبعدت من أي نقاش لغوي حقيقي، كما أقصي جزء من المجتمع الذي وجد نفسه خارج أي إمكانية للتواصل ضحية لوضعية تاريخية لم يخلقها، حيث نذكر اشتراط بعض الدوائر السياسية لتطبيق قانون تعميم التعريب... و هو القانون الذي يعاقب أي مستخدم للغة الأجنبية...

يمكن تلخيص السياسة اللغوية بالجزائر في النقاط التالية:

- اللغة العربية هي اللغة الوحيدة الرسمية و الوطنية(العربية الكلاسيكية).

[1] Miliani, M, "Les politiques linguistiques en Algérie : Entre convergence et diversité". In Boyer, H. (ed.), Langues et contact de Langues dans l'aire méditerranéenne, L'Harmattan France, 2004, p 215.
[2] Ibid, pp 215-216.

- البربرية تعتبر كلهجة تمثل الفلكلور و الثقافة "الابتدائية"، اعترف بها كلغة رسمية في 08 أفريل 2002، و مع ذلك فهذا الاعتراف بقي رمزيا أكثر منه عملي.
- اللغة الفرنسية (التي كان لها السلطة في الحقبة الاستعمارية)، لديها الآن مكانة اللغة الأجنبية تحمل صبغة استعمارية، مع ذلك استخدامها يبقى مُرَجحا لغموض مكانتها.

بالنسبة لـ "Dourari.A" يمكن للغة الفرنسية أن تطمح برسمية مشارِكة، ذلك لأنها تستخدم على نطاق واسع و بسهولة من قبل أعضاء الحكومة، كما أن الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية مكتوبة باللغتين(العربية و الفرنسية)، نفس الشيء بالنسبة للدبلومات الجزائرية التي تحمل الترجمة الفرنسية و كما أنه في وثائق الأحوال المدنية يذكر دائما "كتابة الاسم بالحروف اللاتينية".[1]

علاوة على ذلك، هذه اللغة لها مكانة هامة في المدرسة حتى و إن كانت معربة، و على وجه الخصوص في الجامعة في الفروع التقنية و العلمية، كما أنه في التكوين ما بعد التدرج تتواجد اللغتين جنبا إلى جنب، حيث تشمل(وثائق باللغة الفرنسية و تكوينا بفرنسا...). بالإضافة إلى ذلك فهي متواجدة في كل مكان في المجتمع: من خلال الصحافة الناطقة بالفرنسية و من خلال البرامج التلفزيونية المفرنسة المستقبلة من الأقمار الصناعية.

و كخلاصة نأخذ ما ذكره R. Breton نقلا عن Hébarard,&Coste:" إن الإنسانية تواجه الاختلاف، و السؤال هو إلى أي مدى يمكن رؤية الاختلاف اللغوي كترف luxe أو كتهديد."[2]

[1] Dourari, A , Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui, Casbah, Alger. 2003, p 08.

[2] Coste, D &Hébarard, J, "Ecole et plurilinguisme. In Coste &Hébarard (coord.), Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique". Le français dans le monde, EDICEF, Paris, 1991, p08.

2-2. الإيديولوجية السوسيو لغوية: العربية–الإسلامية

منذ الاستقلال تم ربط قضية اللغات بشكل لا لبس فيه ببناء دولة قومية (الدولة–الأمة)، النصوص المرجعية الرئيسة (دساتير:1976، 1986، 1989 و الميثاق الجزائر 1964) قدمت هذه القضية في شكل ثنائي: اللغة الوطنية(العربية الكلاسيكية) و اللغات الأجنبية، أما اللغات العامية لم تستفد في ظل غيابها من أي علاج(traitement)، هذا ما يدل على الاتجاه الواضح للغة المعطاة من اجل احتياجات بناء مجتمع متجانس. هذا هو في الواقع ما سعت إلى تحقيقه كل السياسات المنتهجة، هذه السياسة توصلت في نهاية المطاف إلى إقصاء ضمني للغات الأم و إلى تعزيز "الوطنية اللغوية المبالَغة".[1]

لقد تبنت الجزائر إيديولوجية عربية– إسلامية، و التي تعتبر أن التنوع اللغوي يشكل خطرا على الوحدة الوطنية و بذرة للانقسام، كما أن التوحيد اللغوي هو الضامن الوحيد للوحدة الوطنية. إن إدارة مسألة اللغات و الثقافات في الجزائر طرحت قضية الهوية الثقافية العربية – الإسلامية و آثار الاستعمار الفرنسي، فاللغة تلعب دورا موحدا بقدر ما أن امتلاكها من طرف مجموعة أو أخرى و بقدر الانتماء أو عدم الانتماء لمجموعة أو أخرى يرتبط ببعض الأفعال السياسية و الإيديولوجية : " لم يعد ينظر إلى اللغة كأداة للتواصل ...لها وظيفة اجتماعية محددة. لقد أصبحت خاصية للانتماء الإيديولوجي."[2]و بالنسبة لملياني أيضا " Miliani. M ": اللغة هي أولا إيديولوجية و سلطة"[3]، لقد أصبحت اليوم " نقطة التقاء جميع الأوهام، المخاوف و التوقعات المتعلقة بالهوية

[1] Miliani, M, OP.CIT, p 211.
[2] Doudari. A., Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité, Casbah, Algérie, 2003, P.15.
[3] IBID, p213 .

الاجتماعية و الإيديولوجية للجهات الفاعلة، حيث تتواجه هذه الأخيرة على الساحة الجزائرية. [1]"

إن الانضمام إلى النقاش حول اللغة – كما هو مطروح اليوم– يعني الوقوف مع "اللغة المقدسة" (العربية الكلاسيكية) ضد اللغات المدنسة(كل لغة أخرى/ لهجة)... إن الأهداف واضحة: "تسليط الضوء على البعد العربي الإسلامي"[2]، ذلك إن سياسة توحيد الأمة –كما رأى صانعي القرار– يجب أن تمر بـ"التجانس اللغوي و هو الانشغال الشبه مهووس لنجاح عملية التعريب"[3]. من اجل تحقيق هذا الهدف وضعت هذه السياسة و قامت بنشر الخطابات الإيديولوجية الشعبوية لإخفاء و حجب الاختلافات الثقافية، العرقية، الإقليمية باعتماد إستراتيجية الرهان على اللغة العربية.

كان التنوع اللغوي بعيدا عن المثالية من وجهة نظر صناع القرار بل إن التقارب هو ما أعلنه المعربون (أحادي اللغة)، الذين منذ البداية استفادوا من دعم الحركة القومية العربية في الشرق الأوسط تحت رعاية دولة العراق. و قد دُفعت العلاقة بين الإسلام و العروبة لدرجة اختلاطهما ببعضهما البعض، فأصبحت ظاهرة حقيقية في نرى في الإسلام و العروبة و الوحدة الوطنية "ارتباطا عضويا"، لدرجة عدم القدرة على التحدث على العروبة بدون ذكر الإسلام و الوحدة الوطنية. إن خصوصية الجزائر هي على وجه التحديد، وفقا لهذه الحركة، يعني تلازم و عدم تفكك هذه الماهيات الثلاث.

جلب التعريب إذن بصمة أكثر عروبة و أكثر اسلاموية على جميع الحياة الاجتماعية، هذا ما أدى إلى اغتباط مجموعة كبيرة من الرأي العام الذي يرون في اللغة العربية رمزا للارتباط الفعال و المتجذر في الثقافة العربية.

[1] Dourari, A," Malaises linguistiques et identitaires en Algérie". In Anadi, n° 2, Juin, Tizi-Ouzou,1997,p 20
[2] Miliani, M, OP.CIT,p 213
[3] IBID 214.

أصبح الإسلام إذن مكانا للمرجعية الأساسية للهوية الجزائرية خاصة مع الحركات الوطنية و الدينية(جمعية العلماء) التي ناضلت من اجل الوعي بالمصير المشترك للجزائريين و التي تستند أساسا على الإسلام و اللغة العربية:"الجزائر هي بلدي، الإسلام ديني و العربية لغتي" بهذه الجملة التاريخية رد الشيخ المصلح "عبد الحميد بن باديس" على دعاة الإدماج. منذ ذلك الوقت تشكل الوعي الجزائري حول رفض الهوية الفرنسية أو الكيان الفرنسي، النموذج الذي تواصل اليوم و أصبح مغذى و من أجل أغراض سياسية و من أجل الاستيلاء على مواقع سياسية.

هذه هي الأصالة المعقدة لرفض كل ما يثار حول فرنسا و اللغة الفرنسية، و تبني كل شيء يرتبط بالشرق الوسط أو اللغة العربية، نقتبس هنا ما ذكره Gilbert Grandguillaume مناقشا قضية الهوية الجزائرية:" في رقعة الشطرنج من اللغات الموجودة بالجزائر، كل منها يشير إلى أصل، كل أصل يحمل هوية، اللغات البربرية تشهد على وجود مجتمع قبل الإسلام و الذين أصبحوا مسلمين، لم ينضموا إلى التعريب و احتفظوا بلغتهم. اللغة العربية الكلاسيكية تشهد على حضور الإسلام ، ذات مرجعية واسعة و كانت ملجأ للهوية أثناء الاستعمار. اللغة الفرنسية (و أحيانا ايطالية و إسبانية) تشهد على فترة العيش مع أوروبا، مُقدمَة لنماذج أخرى و يحمل الجزائري منها في نفسه رغبة للانفتاح، هذا النموذج الذي مر أيضا بلغات متكلمَة : العربية و البربرية، يطالب بالاعتراف به كمكون لشخصية متعددة. وسط هذه الهويات، وسط هذه اللغات فإن الدولة لم تحتفظ إلا:"بالمرجعية العربية – الإسلامية[1]."

مما سبق يمكن تلخيص الحجج المختلفة التي قُدمت لإضفاء الشرعية على عملية التعريب :

[1] Grandguillaume.G, OP.CIT, p 22.

1. حجة دينية: تضع بعين الاعتبار القدسية المطلقة للغة العربية الكلاسيكية، لغة القرآن الكريم، و هي اللغة التي تستطيع أن توحد المجتمع الإسلامي بكل فئاته، هذا اللسان اعتبر متفوقا على أي لغة أخرى.

2. حجة تاريخية: تقوم على العصر الذهبي للحضارة العربية–الإسلامية، أين ازدهرت اللغة العربية في العصور الوسطى و أصبحت لغة العلوم و الثقافة من آسيا إلى الساحل الأطلسي، في وقت كانت فيه أوروبا تعيش ظلام الجهل، و هذا ما يعطي الشرعية التاريخية للغة العربية.

3. حجة ثقافية: تستند على الانتماء للثقافة العربية–الإسلامية، فاللغة العربية تلعب دور القالب الذي كون التراث الثقافي، متجاوزا الخصوصيات العرقية للمسلمين، هذا التراث قام بحفظ نتاج التراكم العلمي للحضارة العربية – الإسلامية و الذي شارك فيه نخب من مختلف الأعراق:(العرب، الأمازيغ، الأفغان، الفرس و الأتراك...)، جمعتهم اللغة العربية، و هي بذلك تقوم مقام الوظيفة الثقافية المُدمِجة.

4. حجة إيديولوجية: تركز الاهتمام على الوظيفة السياسية للغة العربية الكلاسيكية، و التي تستند على فكرة أن هذه اللغة بمثابة الاسمنت الذي يقوي الروابط بين مختلف بلدان الأمة العربية، علاوة على ذلك فإن توحيد الموقف العربي إزاء اللغات الأجنبية، يمكن اعتباره هو أيضا كأساس لاستعادة الهوية التي طمست من قبل الأنظمة الاستعمارية، فالتعريب يعتبر بطريقة أو أخرى الواجهة الثقافية لاستقلال السياسي.

3-2. السياسة اللغوية بين المعربين و المفرنسين

إن السياسة اللغوية "الأحادية اللغة" و المُقصية أدت في نهاية المطاف إلى خلق استياء و عداء بين المجموعات اللغوية (المعربين و المفرنسين) و أسفرت على سلسلة من المواقف السلبية تجاه كلتا اللغتين، الاتجاه الأول يرى في اللغة الفرنسية رمزا لانفتاح وأفضل طريقة للوصول إلى الحداثة و النجاح الاقتصادي و الاجتماعي، الاتجاه الثاني

يرى انه لا يوجد مخرج لغوي آخر سوى الرجوع للغة العربية التي هي بالنسبة لهم الضامن الوحيد للشخصية الوطنية. المعرب يعتبر نفسه كمرجع لـ:"الوطنية ولاتجاه السليم"، بينما الفرنكوفوني يصبح في أعينهم "من مخلّفات الاستعمار"،"حزب فرنسا"...، الفرنكوفونية هي بدورها تصف المعرب بـ"صورة الشّر"، متخلف...إلخ.

لقد ظهر هذا النزاع اللغوي على الساحة الوطنية على شكل صراع صامت الذي قد يتجلى أحيانا بوضوح على جميع مستويات التسلسل الهرمي الإداري و الاجتماعي بين المفرنسين و المعربين. في حقيقة الأمر، هو نضال النخب من اجل السلطة ومن اجل الحراك الاجتماعي و الإداري الذي أدى إلى ظهور حرب اللغات.[1] و كرد على المفرنسين الذين يدعون للدفاع عن اللغة الفرنسية لأنها –حسبهم– لغة الانفتاح على العالمية و لغة العلم و التكنولوجيا، اقترح المعربون اللغة الانجليزية لغة بديلة لأنها تملك الصفات نفسها إضافة إلى كونها "لغة عالمية".[2]

بالنسبة لـ "Dourari" أن تركيبات الهوية و الإيديولوجية لدى النخب تبدو مدعمة بثلاث عقد خفية: عقدة نحو المستعمر الفرنسي مُمثلة من خلال الأبعاد اللغوية(اللغة الفرنسية) والأبعاد الدينية(المسيحية) مأخوذة بالعلاقة المعارِضة لما شُكلت علية الهوية. العقدة الثانية إزاء الشرق الأوسط الذي ينظر إليه المعربون– المحافظون كنموذج يجب الاقتداء به إلى درجة جعله مركزيا على الخاصية الجانبية و هي الانتماء للمغرب الكبير....

العقدة الثالثة، تتعلق برؤية محصورة للوحدة الوطنية التي ينظر إليها أنها هشة، بحيث إن التنوع مهما كانت طبيعته سيكون خطرا يهدد لحمة الشعب و الأمة.[3]

[1] Dourari. A, OP.CIT, p 09.
[2] IBID,p 09.
[3] Ibid,, pp 138-139.,

و كخلاصة لمحور السياسة اللغوية، يجدر بنا القول أن هذه الأخيرة مهما وفرت من آليات و استراتيجيات و وضعت من خطط من أجل إنجاح هذه العملية و خاصة في الميدان التربوي، فإنها لن تتمكن من تنفيذها إلا من خلال الأستاذ ، ذلك أن الأداء الجيد لأستاذ اللغة من أهم المنطلقات الأساسية التي تنشدها السياسات اللغوية التربوية من أجل تحقيق الأهداف التي تصبو إليها، حيث أن الاهتمام بالأستاذ و رفع مستوى أدائه و توفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لجميع المسؤولين من مشرفين، إداريين و أولياء...

فيما يأتي سنتطرق لهذه العملية أي تكوين الأساتذة بصفة عامة و لمكوني اللغات و اللغة الفرنسية بصفة خاصة.

3.تكوين الأساتذة

إن الأستاذ هو جحر الزاوية في نجاح السياسة اللغوية التربوية أو فشلها، و من هنا فإن تكوين الأستاذ واجب قبل تكوين التلميذ، لأنه حيثما وجد الأستاذ الجيد وجد الأستاذ الجيد و العكس صحيح، و لذلك فإن نجاح السياسة اللغوية التربوية تتوقف إلى حد كبير على إعداد الأساتذة إعدادا علميا و مهنيا متينا. و لذلك فليس من المبالغة في شيء القول أن الجهود التي تبذلها أي دولة في هذا المجال لن تثمر إلا إذا ارتفع مستوى الأستاذ علميا و مهنيا.

3-1.تعريف التكوين

أ. **لغة:**

- كون الشيء أنشأه أو أحدثه[1]، أما كلمة تكوين في اللغة اللاتينية "Formation"، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية و الثقافة.[1]

[1] البستاني فؤاد إفرام، منجد الطلاب، ط 31 ، دار المشرق، بيروت ،.1986،ص 662.

ب. اصطلاحا

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب متعددة، فقد حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية:

- بالنسبة لـ "دي مونتومولان" التكوين :" يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية".

- بينما يضيف "فيري" "G.Ferry " بأن التكوين:" يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين في هذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، الإدراك، الشعور و السلوك".[2]

- أما "ميالاري" "Mialaret" فيذهب في نفس السياق بان:" التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما انه عبارة عن نتاج هذه العمليات".

- و يعرف " مورينو ميناجير التكوين تعريفا إجرائيا:" حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان[3]».

يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة، بأن التكوين هو عملية مقصودة و واعية تُحدث تغيرات إرادية في سلوك المتكونين كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية. بمعنى

---

[1] Pluri -dictionnaire , Librairie Larousse , Paris,1977, p 569.

[2] بوعبد الله لحسن، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة،الجزائر، 1993، ص 302.

[3] بوعبد الله لحسن، نفس المرجع السابق، ص 302.

أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير و الممارسة.

ومن خلال التعاريف السابقة، يمكن أن نلخص أهمية التكوين، وضرورته بالنسبة للفرد، في ثلاث مظاهر، وهي:

1. المظهر الوظيفي: وهو أهم مظهر على الإطلاق لأن له دور رئيسي في الميدان مباشرة، وهذا ما ذهب إليه "ميلاري ودي مونتمولان"، حيث يرون أن التكوين يحقق أهدافا مهنية، إذ أن التكوين يسعى إلى أن يكسب المتكون مهارات ومعارف مهنية يستثمرها وقت الحاجة.
2. المظهر التنظيمي: يجب أن يكون التكوين عملا مُمنهجا ،ويرى" فيري أن التكوين يجب أن يكون منظما ويمس أشكال التفكير، الإدراك، الشعور والسلوك. بينما يؤكد "مورينو ميناجير" على توظيف المعارف والمهارات التي أكتسبها وتحليل المواقف البيداغوجية.
3. المظهر الاستمراري: يشير كل من "دي مونتوملان" على فعل الاستمرارية، حيث يقول : إن التكوين يؤدي إلى إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين، كما يؤكد على ذلك "مورينو ميناجير" بأن التكوين هو فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى.

إذن من خلال هذه المظاهر الثلاث، يمكن أن نكون فكرة على أن العملية التكوينية هي عَملية عِلْمية ممنهجة، تهدف بشكل رئيسي إلى التغيير في سلوك، التفكير والإدراك عند المتكون، ومن خلالها يتمكن الفرد من التغلب على المشكلات والعراقيل التي تواجهه، وذلك بواسطة إيجاد حلول ملائمة لها، كما تقوم بإعداد المُتكون مهنيا، ثقافيا وتربويا.

2-3. التكوين و المفاهيم المتداخلة معه

يستعمل التربويون مفاهيم عديدة عند الحديث عن موضوع التكوين والإعداد الوظيفي للمعلمين حيث نجد" La preparation" الإعداد "، التأهيل" "Qualification"،"التدريب"

"Training". يَعتبر ميالا ريه (Mialaret) أن مفهوم "Formation" دخل حديثا إلى اللغة الفرنسية و قد تعمم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار أو الراشدين، مما أدى إلى تطور استعماله بعدما كان يتضمن معنى الاكتمال.[1]

ويمكن تعريف مفهوم ا"لإعداد" لمهنة التعليم على أنه:" عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء عملية التعليم – التعلم.[2]

كما يعرف معجم علم النفس والتربية "الإعداد المهني" على أنه:" ما يتلقاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس.[3]

ويرتبط مفهوم "الإعداد" عند الكثير من التربويين بالمرحلة التي تسبق الالتحاق بالمهنة، والتي تتم بالنسبة للمعلمين في معاهد إعداد المعلمين أو في كليات التربية بالجامعات أو في المدارس العليا للأساتذة، لذلك يفضل هؤلاء استعمال مفاهيم أخرى للدلالة على مرحلة ما قبل الخدمة ومرحلة أثناء الخدمة.

أما مفهوم "التكوين" فيحدده "العلوي" على أنه الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها على التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية

[1] حبيب تيلوين، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، 2002، ص13.

[2] هاشم عواضة ، تطوير أداء المعلم ، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف ، ط1، بيروت، دار العلم للملايين ، 2008 ، ص322 .

[3] فؤاد أبو حطب ، محمد سيف الدين فهمي ، معجم علم النفس والتربية ،ج 1، مجمع اللغة العربية ، مجمع المطابع الأميرية ، القاهرة 1984، ، ص80 .

والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية.[1]

وهذا التعريف للتكوين يحصره في مرحلة ما قبل ممارسة المهنة أو الالتحاق بها، ولا يشير إطلاقا إلى مفهوم التكوين المستمر أو التكوين أثناء ممارسة الخدمة.

أما "حبيب تيلوين" فيحدد مجموعة من الشروط التي ينبغي أن تكون عند الحديث عن عملية "التكوين"، فهي بالنسبة إليه عملية قصديه وهادفة بشكل دقيق، حيث يتحصل بواسطتها المتكون على المعرفة الضرورية للتحكم في مهارات معينة، وهذه المعرفة والمهارات الغرض منها هو الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما أو تحسين أو تجديد كيفية القيام بها. كما أن التكوين محدد من حيت الفترة الزمنية التي يتم فيها، بغض النظر عن التكوين المستمر الذي يستعمله البعض بنفس المعنى، والتكوين يكون مع فئة الراشدين التي تجاوزت السن المدرسي وبالتالي فهو يتجاوز مجرد تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب.[2]

وهناك مفهوم آخر وهو مفهوم "التدريب" ويعرف في مجال من يمتهن التعليم، على أنه :" النشاط المنظم و المخطط الذي يقدم لهم قبل و أثناء الخدمة في شكل خبرات تستهدف تحسين أدائهم و رفع كفاءتهم المهنية و الوظيفية، و كل مل من شانه أن يرفع عملية التعليم و زيادة طاقاتهم الإنتاجية".[3]

و من خلال التعريف يمكننا القول أن تدريب المعلم لا يقتصر على فترة الإعداد أو ينتهي بانتهاء دراسته و التحاقه بالمهنة، بل في عصرنا الحالي الذي يتميز بسرعة

---

[1] محمد الطيب العلوي ، الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية ، ج 1 و 2 ، دار البعث، قسنطينة ، 1982 ، ص 121.

[2] حبيب تلوين ، دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين : المواقف الإشرافية ، اتجاهات الحداثة والتقليد ، ونماذج التدريس ، أطروحة دكتوراه دولة (غير منشورة)، جامعة وهران ،الجزائر، 1997 ، ص 12.

[3] مجدي صلاح طه المهدي، المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، مصر،2007، ص 197.

التغيرات في شتى المجالات، أصبح من الضروري أن ينال قسطا وافرا من التدريب بعد التحاقه بالمهنة، ليبقى على اطلاع دائم بكل ما هو جديد في مجال تخصصه.

أما التأهيل فيعني:" إعادة تدريب المعلمين و تزويدهم بالمعرفة الضرورية لمتابعة عملهم التعليمي من خلال دورة أو محاضرات تلقى عليهم في فترة زمنية محددة، لوضعهم في أجواء الأطر المستجدة في العمل التعليمي، و تدريبهم على الطرق الآيلة إلى نجاح عملهم، و ذلك من اجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة."[1]

3-3. أنواع التكوين

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، وهي:

- **التكوين الأولي**: يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، مراكز التكوين وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة. [2]وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا. وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين. بينما يعنى بالجانب المهني والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني. إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية.

ويمكن القول بأن: " مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي، لا يمكن أن تنمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال

[1] جرجرس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص ص 140،141.

[2] اورلسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص280 .

ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد المركز الأسس التي تساعده على البدء والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم". [1]

والشيء الذي يجب أن نشير إليه، هو أن التكوين الأولي الذي يحدث في المعاهد التكنولوجية للتربية قد توقف منذ سنوات، وهذا راجع لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات.

- **التكوين المتواصل**: يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية وهامة من مراحل تكوين الأستاذ ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة. وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974 / 1975 . [2]
- التكوين أثناء الخدمة: إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن هذه المهنة تتطور فيها التقنيات والمعارف وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا.

ويشير توفيق حداد وآخرون أنه هو:" تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد". وهو يتم عن طريق الملتقيات، الندوات و التربصات و غيرها"، و يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي،

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية 1998 ، ص07

[2] حداد توفيق، محمد سلامة آدم، التربية العامة، ط1، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1977، ص203 .

- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص،
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين،
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم،
- تحضير المدرس للتغييرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

من خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أنه ينبغي مراعاة ما يلي بالنسبة للتكوين أثناء الخدمة:

- أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي ، مستجداته وعلى التقدم الذي يتحقق فيه،
- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلا كهم، مستوياتهم من إداريين والمشرفين التربويين الخ ...
- أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية وحماس.[1]

4-3. التكوين و المقاربة بالكفاءات:

على الرغم من التقدم الهائل الذي عرفته مختلف الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة على الخصوص في مجال برامج تكوين المعلمين، إلا أنها ما زالت تلقى انتقادات من طرف المهتمين بمجال إعداد المعلم وتأهيله . خاصة فيما يخص نوعية التكوين وأساليبه ومضامينه، الشيء الذي دفع الباحثين والمفكرين التربويين للبحث في الموضوع من اجل

[1] المرجع السابق، ص 204.

إدخال تحسينات وإصلاحات على البرامج الحالية لإعداد المعلم، بهدف مواكبة التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتقنية التي يشهدها العصر، من أجل أن تكون برامج إعداد المعلمين دينامية تتفاعل مع كل متغير له تأثيره في تحقيق تطور المجتمع وتقدمه، لتؤدي دورها في تطوير إعداد المعلم ورفع كفاءته العلمية والمهنية.

و المقاربة بالكفاءة تعني: طريقة بنائية يقوم عليها بناء المناهج، أو هي عملية بنائية لمشروع عمل تكون بين المعلم و المتعلم قصد بناء كفاءة تخدم المتعلم بناء على خصائصه و التقرب منها.[1]

إن إقبال مختلف الدول على تبني الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين يعود بالدرجة الأولى للأسباب التالية[2]:

1-إن فلسفة الكفاءة في الأداء هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم (المسئولية أو المحاسبة) وذلك لأن المعلمين المقبلين الذين يحققون الكفاءة في الأداء يكونون أكثر فاعلية، وتلك خطوة هامة نحو المسئولية الاجتماعية.

2-إن التطور الفعال للتعليم جاء متأخرا بالنسبة للتطور الصناعي والاقتصادي، ولقد بدأت النظرة إلى التعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة، ولقد عبر عن ذلك "Michael Apple" "ميشال آبل" بقوله : إن الهدف هو الفاعلية في التدريس المبني على الإنتاج والقياس.

3-لقد تأثر الرأي العام بوجهة النظر القائلة: إن إعداد المعلم ليقوم بأداء عمله بفاعلية غير كاف، ومن الأمور التي لا يمكن إنكارها أن كفاءة المعلم هي أحد العوامل الكثيرة

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، دار الورسم، الجزائر، 2006، ص 32.

[2] يوسف جعفر سعادة ، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، مصر، 1985 ،ص ص114، 115.

التي تؤثر تأثيرا مباشرا في مستويات تحصيل تلاميذه ولكنها ليست العامل الرئيسي، إذ أن هناك عوامل أخرى كثيرة منها : المنهج ، والظروف البيئية اجتماعيا واقتصاديا.

وتتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها وتستند هذه الفكرة على افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلما ناجحا[1].

وهذا الاتجاه يؤكد على ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة إلى تزويد المعلم بالمعرفة، لأن المعرفة ضرورة للكفاية ولكنها ليست كافية.

1-4-3. المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات

ترتكز المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها[2]:

- "الإجمالية: أي تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (معقدة، مركبة، عامة)، يسمح هذا المبدأ من التحقق من قدرة المتعلم من تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في سياق المعرفة، المعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة.
- البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف، أي أن المتعلم يقوم بالعودة إلى معلومات سابقة لربطها بالمكتسبات الجديدة و حفظها في ذاكرته(و هو مبدأ أصله المدرسة البنائية)،
- التناوب: الشامل(الكفاءة)، الأجزاء(الموارد)، الشامل(الكفاءة). يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى إرسال الموارد(مكوناته) ثم العودة إلى الكفاءة بدمج هذه الأخيرة،

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية ،ط1، دار الشروق ، الأردن، 2004 ، ص312

[2] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص ص 18، 22.

- التطبيق: بمعنى التعلم بالتصرف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها و بما أن الكفاءة تعرف بأنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه،
- التكرار: أي وضع المتعلم أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و المحتويات،
- الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي(يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى)،
- التمييز :أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، و معرفة، و معرفة سلوكية، و معرفة فعلية و دلالة. يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات(الموارد) و ذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة،
- الملائمة: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة بين أنشطة التعليم و التعلم، و أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة و اكتسابها،
- التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، حيث ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة."

2-4-3. مكانة المعلم و المتعلم ضمن المقاربة بالكفاءات

تنطلق المقاربة بالكفاءات من تصورات جديدة لكل من المعلم و المتعلم، حيث:[1]

- "مكانة المعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

إن المعلم في المقاربة بالكفاءات:

[1] محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص ص 22، 24.

- مطالب أن يكون موجها و مرشدا أكثر منه معلما، و منشطا للمتعلمين و مستشارا لهم،
- انه مبتكر للوضعيات التعلمية و منظم بدل الاكتفاء بتقديم المعارف.
- مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

ينتظر من المتعلم القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة منها:

- انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح،
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع أو حل المشكلات التي تتضمنها،
- معالجة عدد كبير من المعلومات،
- التفاعل مع متعلمين أخريين،
- تبليغ المعارف و تقاسمها مع أخريين، المشاركة في تقويم انتاجاته(كفاءاته)".

4.تكوين و إعداد الأساتذة بالجزائر

4-1. تكوين و إعداد الأساتذة بعد الاستقلال

أدركت الجزائر منذ الاستقلال الأهمية القصوى لتكوين المعلمين والأساتذة ، فبعد رحيل الاستعمار الفرنسي سنة 1962، وجدت الجزائر نفسها في تلك الفترة أمام امتحان صعب يتمثل في ضرورة تأسيس منظومة تعليمية وطنية، في ظل انعدام الإمكانيات المادية المتمثلة في المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية، وقلة الإمكانيات البشرية إن لم نقل انعدامها أيضا والمتمثلة في المعلمين والأساتذة الذين يشرفون على تعليم تلاميذ المدارس.

و هكذا شرعت السلطات الجزائرية في بناء المدارس ومختلف المؤسسات التعليمية، ومن جهة أخرى استعانت بالعدد المحدود من الجزائريين الذين يملكون شهادات تعليمية

متواضعة لتوظيفهم كمعلمين، كما قامت بجلب أعداد كبيرة من المعلمين والأساتذة من مختلف البلدان الأوروبية والعربية والأسيوية للقيام بمهام التدريس في المراحل التعليمية المختلفة، من الابتدائي وحتى المرحلة الثانوية وهذا في إطار مرحلة انتقالية هدفها توفير المعلمين والأساتذة الجزائريين المؤهلين، رغم أن الهدف في هذه المرحلة انصب على الناحية الكمية على حساب النوعية. وقد بلغ عدد المعلمين المتعاونين في الابتدائي والمتوسط ما بين 50 إلى 55 %، أما في الثانوي فقد بلغ 70%.[1]

ولقد مر تكوين المعلمين والأساتذة بالجزائر منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم، بمراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

- **المرحلة من 1962 إلى1970**: و قد تميزت هذه المرحلة بتوظيف عدد كبير من المعلمين محدودي المستوى والشهادة، حيث كان أغلبهم برتبة ممرن "moniteur "، بمستوى الشهادة الابتدائية (C.E.P) أو مساعدين "instructeurs" يمتلكون شهادة نهاية الحلقة الأولى (B.E.P.C) من الشهادة الأساسية(B.E) .[2]

إن اللجوء إلى توظيف هؤلاء الممرنين والمساعدين من ذوي المستوى المحدود ودون إعداد أو تكوين مسبق، كان نتيجة لأسباب ظرفية أهمها الرحيل الجماعي للمعمرين والفراغ القصدي الذي تركوه، بالإضافة إلى العدد القليل جدا من الجزائريين الذين يتوفرون على تكوين يمكنهم من القيام بمهنة التعليم لذلك الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، حيث بلغ عدد التلاميذ المسجلين في 1962-1963 (777636) و في العام الدراسي (1965-1966) بلغ عدد المسجلون (1332203) وأمام هذا العدد الهائل من الملتحقين بمقاعد الدراسة، كان لزاما على السلطات أن توفر 38672 معلم.[3]

---

[1] Chami. Tahar, "la formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation", Revue savoirs psychologiques, numéro 1, Editions du laboratoire éducation –formation - travail , université d'Alger , , année 2007 / 2008, pp 12 -13

[2] Ibid., p12.

[3] عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي ، ط 2 ، مطبعة قرفي ، الجزائر ، 1993 ، ص ص 22،23.

أما بخصوص أنماط التكوين التي كانت سائدة في هذه المرحلة، فيمكننا تمييز نمطين وهذا قبل الانتشار الكلي للمعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة ، ويتمثل النمط الأول في التكوين الاستثنائي الذي تم التركيز فيه على الرفع من مستوى الممرنين الثقافي والمهني، وتحضيرهم للحصول على شهادة التعليم العام (B.E.G)، ولأجل ذلك أنشأت الدولة مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للمرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر 1964 وبلغ عددها إلى غاية سنة 1970 "19634" مركز.[1]

بالإضافة إلى مراكز التحسين التي كانت تتولى مهمة تكوين الممرنين المنتدبين لمدة سنة والحاصلين على مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط سابقا ،وذلك لتحضيرهم للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية، و وصل عدد المراكز في سنة (13) 1969 /1970مركزا ليتم إلحاقها بالمعاهد التكنولوجية للتربية ابتداء من الموسم الدراسي 1971/1970.[2]

كذلك ميز هذه المرحلة إنشاء مراكز التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وإخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخصص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسئولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعمة من اليونيسيف (UNICEF) خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية وبلغ عددها في الموسم الدراسي 1973 /1974، (20 مركزا).[3]

قامت الدولة كذلك آنذاك، بالتركيز على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي كانت تدوم من 15 يوم إلى شهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين، أي كان يتم التركيز فيها على تنمية القدرات الأدائية المهارية للمعلم.

---

[1] Hadab Mustapha , Education et changement socioculturel , O.P.U. Algérie ,1979 , p 67.

[2] Ibid , p 69.

[3] حبيب تلوين، مرجع سابق ، ص152

أما التكوين العادي للمعلمين فكان يتم في دور المعلمين Ecoles Normales d'instituteurs" و كان عددها غداة الاستقلال 06 مدارس عليا، و مع صدور قانون 64 /230 الذي ينص على ضرورة إنشاء 30 مدرسة عليا للمعلمين شرعت السلطات في إنشاء عدد كبير منها إلى أن بلغ عددها الموسم الدراسي 1969 /1970(21 دار عليا للمعلمين)[1]. و قد حددا المرسوم 66/176، كيفيات تنظيمها و سيرها.

و في سنة 1969 ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية بموجب أمر رئاسي 69/106 المؤرخ في 1969/12/26 المكمل بالأمر رقم 70/78 المؤرخ في 1970/11/10، وتبعه مباشرة صدور المرسوم 77/ 70 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين.[2]

وفيما يخص تكوين أساتذة التعليم الثانوي فقد ظهرت المدرسة العليا للأساتذة بالقبة بموجب المرسوم 64/134 المؤرخ في 24 أفريل 1964 المحدد لتنظيمها ومهامها وسيرها، حيث تكفلت بتكوين الأساتذة للتعليم العام بشعبتيه العلمية والأدبية.

المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980: تميزت الدولة لسياسة جديدة للتكوين من أجل الاستجابة إلى الأعداد الهائلة من التلاميذ المسجلون بمختلف المؤسسات التعليمية، حيث نص التقرير الخاص بالمخطط الرباعي الذي قامت به الدولة من 1970 إلى 1974على ضرورة التكوين السريع للمدرسين الذين لا يحملون شهادات من خلال إمدادهم بالمعارف اللازمة وهذا لتلبية الأهداف الكمية للتربية الوطنية.

ومن أجل تجسيد السياسة الجديدة للتربية الوطنية في هذه المرحلة تم إلغاء دور المعلمين العليا، وعوضت بالمعاهد التكنولوجية للتربية وقد تم إنشاؤها في بداية الأمر كحل مؤقت لمشكلة ظرفية، بهدف تكوين ممرنين من حاملي مستوى السنة الرابعة متوسط، ومعلمين من حاملي مستوى السنة الثالثة ثانوي، تم توسعت لتكوين سلك أساتذة التعليم المتوسط .

[1] Chami. Tahar , O P CIT , p 12.

[2] عبد الرحمن بن سالم ، مرجع سابق ، ص316

وتميزت هذه المرحلة بالسماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد التكنولوجية للتربية في سلك أساتذة التعليم المتوسط بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس لممارسة التدريس في التعليم الثانوي، كما تميزت بالسماح لأساتذة التعليم المتوسط ذو خبرة معينة بالانتداب إلى المدرسة العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس بعد دراسة ملفاتهم، كما تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من 4سنوات إلى 3 سنوات.[1]

- **المرحلة من 1980 إلى 1994**: في بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط، ويسمح التعليم الأساسي للتلميذ من مزاولة تعليمه إلى غاية السنة التاسعة أساسي، ولا يحق طرد التلميذ الذي لم يتجاوز سن السادس عشر ، ومع تطبيق هذه السياسة الجديدة في ميدان التعليم أزداد عدد التلاميذ خاصة في التعليم المتوسط أو ما يعرف بالطور الثالث من التعليم الأساسي بشكل ملحوظ، وزادت الحاجة أيضا إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث على الخصوص. وفي بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين، وإزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، وتمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.[2]

- **المرحلة من 1994 إلى 1999:** عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين والأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من

[1] Chami. Tahar, OP CIT , p 13
[2] Ibid , p 13.

سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أستاذ التعليم الأساسي، ومن سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي، كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، حيت تقلص عدد المعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة 1997 ، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة. بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية.[1]

إن الشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الاتجاه من تحقيق الكم إلى الاهتمام بالنوعية وتحسين مستوى الأساتذة والمعلمين.

- **المرحلة من 1999 إلى 2003:** عرفت هذه المرحلة إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التربية والتعليم، وإلحاق تكوين المعلمين والأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة وتحديد شروط للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول. كما تم تمديد فترة التكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرسة الأساسية، أربع سنوات لأستاذ التعليم المتوسط و خمس سنوات لأستاذ التعليم الثانوي. كما تميزت هذه المرحلة بالشروع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة، من أجل الرفع من مستواهم العلمي والأكاديمي. وتأهيلهم للحصول على شهادات جامعية.[2]

[1] Chami. Tahar, O P CIT , p 13
[2] Ibid , p 14

2-4. تأهيل وتكوين الأستاذ في ضوء الإصلاحات التربوية الجديد ة (من سنة 2003 إلى اليوم)

تم الشروع في تنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 والخاصة بتحسين وتأهيل أسلاك المعلمين والأساتذة، كما تم إنشاء معاهد تكوين وتأهيل المعلمين من أجل تكوين معلمي المدرسة الابتدائية في فترة ثلاث سنوات بينما تم الإبقاء على تكوين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في المدارس العليا للأساتذة.[1]

تنفيذا لمخطط إصلاح المنظومة التربوية المقرر من طرف مجلس الوزراء في أفريل 2002، شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام 2003 في تطبيق هذا الإصلاح الذي يرتكز على ثلاثة محاور أساسية: تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا، إعادة تنظيم المنظومة التربوية.

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يأتي:

- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط،
- حسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب،
- التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية،
- إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي.[2]

[1] Chami. Tahar, O P CIT , p 15

[2] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص165.

هذا وقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية خاصة بتكوين الأساتذة والمعلمين، حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي: "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي". وفي هذا المجال فإن مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين:

الاتجاه الأول: هو اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، وفي هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس، كما تعمل على إعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

الاتجاه الثاني: هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا وتربويا، وكانوا قد وظفوا في السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية الذي لم يسمح آنذاك بوضع شروط انتقائية مناسبة للالتحاق بهذه المهنة وفي هذا الإطار، فإن التكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشوا التربية والتكوين مفتشوا التربية والتعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية ميدانية.

وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستقبلا، نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تسعى الوزارة إلى تجسيدها ميدانيا كأفضل خيار بتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية[1]:

[1] بن زاف جميلة، مرجع سابق، ص 194.

الخطة الاستعجالية لتأهيل المدرسين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة:

ملخص القول أن الوضعية الميدانية في سنة 2004 أظهرت أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ سنة 1970 التي كانت تعاني اختلالا كبيرا، وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط، ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي والمتوسط كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائزين على شهادة جامعية والحال أن 24.000 مدرس لا يحوزون شهادة جامعية وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح الجديد.

هذه الوضعية استرعت الانتباه إلى حد كبير، لأن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بصورة مرضية بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة. إضافة إلى هذا فإن نسبة كبيرة من هؤلاء المعلمين ستظل في المهنة حتى العشرية الثانية من القرن 21 إذ تشير البيانات الإحصائية إلى حوالي 60 %من المعلمين العاملين لا يتجاوز معدل سنهم 35 سنة، وأن 75% منهم متوسط سنهم أقل من 40 سنة وتمثل هذه النسبة أكثر من 132000 معلما.[1]

إن عدد هؤلاء المعلمين بشتى أصنافهم وبغض النظر عن الخبرة المتراكمة لديهم، استوجب وضع خطة تكوين استعجاليه تأخذ بعين الاعتبار الإشكاليات القائمة وعليه فقد تم:

- وضع برنامج يمتد على مدى عشر سنوات لتأهيل معلمي التعليم الأساسي وأساتذته يرفع من مستوياتهم.

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 172،177.

- فيما يخص المعلمين في المرحلة الأساسية، فإنه ينبغي أن تكون الصيغ المقترحة مرنة تسمح برفع مستوياتهم إلى مستوى جامعي يأخذ في الحسبان خصوصيات مهنتهم ومتطلباتها المعرفية ويعدل شهادة الليسانس من حيث الاحتساب في سلم الوظيف العمومي.
- أما بالنسبة لأساتذة التعليم الأساسي، فإنه ينبغي إيجاد الصيغ الملائمة التي ترفع من مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص وذلك بتركيز البرنامج على هذه المادة وتعليميتها.

المبادئ التوجيهية لنظام التكوين أثناء الخدمة:

انطلاقا من تحليل الوضعية الذي أشرنا إليه سابقا شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا وهو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي الجديد: بكالوريا زائد ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي وكذا بكالوريا زائد أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط. سوف يتجسد هذا الهدف وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي والبحث العلمي والتي قررت ما يأتي:

1. إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على التوالي: على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات،
2. يتحقق هذا الهدف أيضا بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية،[1]

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 178، 179.

3. التكوين عن بعد: في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وضعت وزارة التربية الوطنية صيغة التكوين عن بعد، التي تهدف إلى رفع المردود التربوي للمعلمين وتحسين كفاءتهم العلمية والبيداغوجية من خلال سد الثغرات في الجوانب التعليمية اعتمادا على أسلوب الحوار والمخاطبة وتبسيط المعلومات وصولا بالمعلم إلى تمكينه من التحكم في أداء مهامه على أكمل وجه.[1]

3-4. تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة

تكوين الأساتذة كان يتم كلاسيكيا في المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE)، و منذ إغلاق هذه المؤسسات (ذكرنا ذلك في العنصر السابق)، و استنادا إلى الاحتياجات التي عبرت عنها مديريات التربية (les directions de l'éducation)، انتهجت وزارة التربية و التعليم سياسة التوظيف في كل سنة على أساس المسابقة، بدون تكوين أولي للأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس. و من سنة 2000 إلى 2003 تكفلت المدارس العادية العليا (Les Ecoles Normales Supérieures) بالتكوين الأولي للأساتذة، و منذ الدخول المدرسي 2004/2003، أوكل لبعض معاهد التربية مهمة التكوين مدرسين ثنائي اللغة في مدة ثلاث سنوات.

إن عدم تجانس الرؤى حول تعليم اللغة الفرنسية في مدارس التكوين الأساسي لا يستحق البرهنة. و ليس من النادر أن نرى في نفس المؤسسة المدرسية: أساتذة حاصلين على شهادة الليسانس(بمختلف التخصصات)، و أخريين من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية (بكالوريا+1، بكالوريا +2 أو بكالوريا +3)، و غيرهم أيضا من الممرنين السابقين ذوي مستوى اقل من مستوى السنة ثالثة ثانوي.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: تصميم الدرس تاريخ و جغرافيا، الإرسال الأول للجزائر، مرجع الكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz ، 23 / 02 /2012.، على الساعة 6:40 ص 01.

إن عدم التجانس هذا في ملامح التكوين يتوافق مع عدم تجانس حقيقي في ممارسات الأساتذة، حيث أن مُقيمي الوضع يؤكدون على انه لا يوجد تعليم فعال و لا "معلمين جيدين في المدرسة" لكن ماذا نعني بالمعلم الجيد؟ هل يوجد رؤية نموذجية للمعلم الجيد في مدارس التكوين؟ إذا أخذنا برأي "Crahay"[1] و "Bayer" [2] فسوف نجيب بالنفي.

أساتذة اللغة الفرنسية: من التكوين الأولي إلى التكوين المستمر

كان الاتجاه المعروف منذ سنوات انه يجب توفر مستوى عال للتدريس في الابتدائي، و هذا المستوى يمكن تأمينه عن طريق شهادة الليسانس. إن نموذج أسبقية المعرفة بالمقياس تسود حتى اليوم، حيث انه في معظم التصورات الفردية المعلم هو في المقام الأول "وسيط" أو "ناقل للمعرفة"، و هو بالضرورة شخص متعلم متحكم بالضرورة بمحتوى المادة (أو المواد) التي يدرسها. و لكن هل المعرفة بالمواد المدَرَسَة تكفي لوحدها؟ ما هي الأنواع الأخرى للمعارف التي على المعلم أن يتقنها من اجل القيام بعمله؟

في الحقيقة إن التحكم في المعارف لا يكفي لتدريسها، فلا بد من مهارات مهنية حقيقية من اجل ضمان التبادلات التعليمية(الديداكتيكية) للمعرفة في القسم، القدرة على تنظيم المواقف التعليمية و تحليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ[3]، فيجب على المعلم أن يكون قادرا على"التفكير،التوقع، التخطيط، التحرك في فضاء القسم، الكتابة على الصبورة، طرح أسئلة و/أو الإجابة و التقييم..."[4]. إن المرجعية في مهنة التدريس و الممارسات التربوية تشير بالأساس إلى مشكلة قاعدة المعارف أو "مجموعة المعارف، المهارات و المواقف التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بشكل فعال في موقف تعليمي معين" . إن المعرفة

[1] Crahay.M, Hommage à G. de Landsheere. In : Crahey M & Lafontaine D, L'art de la science de l'enseignement. Labor, Belgique, 1986, p13.
[2] BAYER. E, "Une science de l'enseignement est-elle possible ?", In Crahay M. & Lafontaine D., L'art et la science de l'enseignement, Labor, Belgique, 1986, pp 483-507
[3] Perrenoud. PH, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. ESF, France, 1996,p 134
[4] Perrenoud. Ph, La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique, AQUFOM, Trois-Rivières, Canada, 1993 p 136.

التجريبية أو المعرفة التطبيقية للمعلمين تشير إلى فكرة العقلانية العملية التي تختلف عن تطبيق المعرفة النظرية"، فالتصرف بذكاء في القسم لا يعني إلا نادرا تطبيق المعرفة النظرية.

لقد بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم و الكفايات التي يحتاج أن يمتلكها وأصبحت تلك الكفايات مقياساً المعلم، يقاس به نجاحه وقدرته على أداء مهامه ودوره كعنصر أساسي في العملية التعليمية، و حسب فإن الكفاية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم تدور حول ثلاثة أقطاب:[1]

- القطب الأول يتمثل في المعارف المتعلقة بهوية المواد: المعرفة التي سيتم تدريسها
- القطب الثاني تتمثل في المعارف المتعلقة بتسيير التعلم الديداكتيكي و البيداغوجي.
- القطب الثالث يقوم على المعارف المتعلقة بنظام التعليم و الأداء المؤسساتي.

الخطة الوطنية لتكوين الأساتذة، قامت بوضع برامج لمعاهد التكوين(خارج الجامعة) مركزة على هذا النوع من المعارف، التي حتى و لو لم تكن مكتسبة في التكوين الأولي ، فقد تم إدراجها في برامج التكوين المستمر، خاصة لدى المعلمين الحائزين على شهادة الليسانس من الجامعة الذين لم تكن دراستهم تحوي على البعد المهني على عكس خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية الذين كان إعدادهم خاصا.

[1] Paquay. L, "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’enseignant". Revue Recherche et Formation, N16, 1994, pp 10-12

خاتمة الفصل

إن التقليل من قيمة اللغة الفرنسية هو الخطاب السياسي السائد بالجزائر، هذا الخطاب مؤيد للقومية العربية و واضعا بعين الاعتبار وطنية المجتمع، بدون أن ننسى عامل الدين: اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم. هذا الموقف يثبت مرة أخرى، رفض لغة "Molière ".

كما أن السياسة اللغوية الفعالة يجب أن تهتم بمصلحة المتعلمين، دون تفضيل المصالح السياسية على احتياجات الأجيال القادمة فيما يخص وسائل الاتصال التي تسمح لهم بالانفتاح على العالم و الثقافات، فعلى التخطيط اللغوي أيضا في هذا الجانب أن يضع شروطا تأهيلية من جميع الجوانب قبل توظيف أي معلم، وعدم التسرع في عملية إعدادهم سواء في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية. فمهما سخرنا من الإنفاق على التعليم مع إغفال أهم عنصر فيه وهو المعلم نكون كمن يبني على غير أساس متين، فمهما نشيّد من المدارس الفسيحة ونقيم المخابر والمكتبات ونزودها بالأدوات والكتب، فإنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم تكن هناك سياسة رشيدة، و في أيدي معلمين عصريين، مكونين و مؤهلين تأهيلا مناسبا.

لكن نظام التكوين بالجزائر منذ الاستقلال يعاني بصفة عامة من غياب إطار مرجعي يستند إليه، بسبب عدم تكامل و تناغم السياسات المتلاحقة، إضافة إلى تنوع توجهات سياسات التكوين المنفذة في الإصلاحات التربوية الأخيرة، فتارة تشير إلى تقنية المهنة بتنمية بعض الكفاءات المهنية، و تارة أخرى تشير إلى المستوى العال للتحكم باللغة الفرنسية، حتى أن التكوين أثناء الخدمة ينحو هذه المنحى.

من خلال الفصل الموالي سنتعرض إلى الثقافة و دورها في اكتساب اللغة و إلى العوامل الأخرى المرتبطة بها و المؤثرة فيها.

الفصل الخامس

فصل الثقـــــافــة و اكتساب اللغـــة

تمهيد

1 الثقـــــافـــــــة

1. الثقافة: تعريفها و خصائصها
2. الثقافة و الهوية
3. التثاقف
4. علاقة الثقافة باللغة
5. اللغة الفرنسية بالجزائر بين ثقافة الذات و ثقافة الآخر

2 اكتســاب الـلغـة

6. اللغة الأجنبية من التعلم إلى الاكتساب و الامتلاك
7. نظريات اكتساب اللغة
8. التمثلات و اكتساب اللغة
9. الأسرة واكتساب اللغة

خاتمة الفصل

تمهيد

من خلال تصفح التعريفات الخاصة لمصطلح الثقافة، بدا جليا الاتساع الكبير لهذا المفهوم، فتعددت التعريفات و شملت جوانب كثيرة في حياة الإنسان، ولم نجد تعريفا شاملا موحدا لهذا المصطلح. و بصفة عامة يمكن القول أن الثقافة هي المظهر الأول للحياة الاجتماعية، حيث نجد أن المجتمعات تختلف عن بعضها البعض في نظمها و معاييرها الخلقية، و في أساليب معيشتها و معتقداتها و أفكارها، كما قد تختلف هذه العناصر في المجتمع الواحد من عصر إلى آخر، فمن أهم مميزات الثقافة تنوعها و اختلافها.

إن اللغة ظاهرة اجتماعية فلا وجود لمجتمع بشري بدون لغة، و من البديهي انه لا وجود للغة بدون مجتمع يستعملها للتعبير عن ثقافته، فهي وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الإنساني الاجتماعي، و التي بدونها يكون من الصعب التعامل و التفاهم مع الأخريين. إن تعلم لغة و التفكير بها هو في جوهره "نشاط ثقافي"، و بالتالي فتعلم و اكتساب لغة أجنبية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار عوامل متعددة: تاريخية، جغرافية،عرقية و دينية....

لقد أدى المشروع الاستعماري الفرنسي إلى محاولة إلغاء اللغة العربية في المجتمع الجزائري و حضرها من المدرسة كلغة مؤسساتية، واستبدالها باللغة الفرنسية التي تعتبر أجنبية عن المجتمع الأصلي، بهدف طمس هويته الثقافية.

من خلال هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على العلاقة بين كل من الثقافة و اللغة و اكتسابها، عن طريق التعرض إلى مفهوم الثقافة و المفاهيم المرتبطة بها من جهة، و آليات اكتساب اللغة و نظرياتها و التمثلات المرتبطة بها، إضافة إلى دور الأسرة في هذه العملية من جهة أخرى.

الثقـــافـــــة

1. الثقافة: تعريفها و خصائصها

1-1. تعريفها

لعل من أقدم التعريفات للثقافة و أكثرها ذيوعا حتى الآن، تعريف " ادوارد تايلور" "Edward Tylor" الذي قدمه في كتابه "Primitive Culture" سنة 1871، و الذي يذهب فيه أن الثقافة هي:" ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة، العقيدة، الفن، القيم، القوانين، الأعراف، الأخلاقيات، العادات، التقاليد و كل قدرة أخرى أو عادة اكتسبها الإنسان في إطار المجتمع"[1]، و يبرز هذا التعريف العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق و القانون و العرف التي تنشا نتيجة للتفاعل الاجتماعي و تأخذ طابعا إلزاميا، إلى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس و بين العناصر المكونة للثقافة.

بينما يراها "رالف لينتون" " R. Linton " بأنها:" تنظيم للسلوك المكتسب و لنتائج ذلك السلوك، حيث يشترك في مكوناتها الجزئية أفراد مجتمع معين و ينتقل عن طريق هؤلاء الأفراد."[2] و عبارة تنظيم السلوك المكتسب تعني وجود نمط معين مرتبط بحاجة في الحياة الاجتماعية.

و بالنسبة لـ "كروبر": على أنها عامة ما يُنقل للفرد و ما يتعلمه من عادات و طرق بالإضافة إلى الأفكار و القيم و السلوك الناتج عن هذا كله".[3]

أما "مالينوفسكي" "B. Malinowski" فقد عرف الثقافة على أنها:" الكل الذي لا يتجزأ، أين تدخل المؤسسات التي هي من جهة مستقلة، و من جهة أخرى متواصلة. مبادئ

[1] Gilles Ferréol, Grands Domaines et Notions clés de la sociologie, Armand colin, Paris, 2010, p71.
[2] Linton.R, Le fondement culturel de la Personnalité, Paris, Dunod, 1959, p.33.
[3] ناصر ثابت، دراسات في علم الاجتماع التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992، ص165.

الاندماج و التكامل متعددة: روابط الدم الناتجة عن الإنجاب، التواصل المكاني المتعلق بالتعاون و التخصص في الأنشطة. و أخيرا و الأهم من ذلك استخدام القوة في التنظيم السياسي، كل ثقافة يجب أن تندمج و تستقل من اجل تلبية كل أنواع الاحتياجات الأولية الناتجة و المدمجة"[1]. حيث تتمثل وظيفة العناصر المكونة لثقافة ما في تلبية الحاجات الأساسية لإنسان، مذكرا أن البشر يكونون نوعا حيوانيا، يحس الفرد بعدد من الحاجات الجسمانية (أن يتغذى، يتكاثر، يحمي نفسه،...) تحدد الضرورات الأساسية، و تمثل الثقافة –تحديدا– الإجابة عن هذه الضرورات الطبيعية، و التي تجيب عنها بخلق المؤسسات.[2]

كما يعرفها" براون" "Brown":" أنها نمط من السلوك المسلكي للجماعة الذي يتأثر بالبيئة العضوية من ناحية، و يتأثر أولا و قبل كل شيء بالأفكار و الاتجاهات و العادات التي أوجدتها الجماعة لإيفاء باحتياجاتها و متطلباتها."[3]

عرفها "احمد زكي بدوي على أنها:" البيئة التي خلقها الإنسان بما فيها المنتجات المادية و غير المادية، و التي تنتقل من جيل لآخر، فهي بذلك تتضمن الأنماط الظاهرة و الباطنة للسلوك المكتسب عن طريق الرموز و الذي يتكون في مجتمع معين من علوم و معتقدات وفنون و قيم و قوانين و عادات و غير ذلك."[4]

[1] Malinowski .B, Une théorie scientifique de culture et autres essais, traduit de l'anglais par Pierre Clinquart, Ed Francois Maspero, France, 1968, p28.

[2] دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ط1، تر منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2007، ص 59.

[3] ناصر ثابت، مرجع سابق، ص166.

[4] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان، 1984، ص 92.

كما عرفها "مالك بن نبي": أنها مجموعة من الصفات الخلقية و القيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ ولادته كرأسمال أولي من الوسط الذي ولد فيه، و الثقافة على هذا هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه و شخصيته".[1]

يشير" ليفي ستروس" "Strauss. Lévi" أنه :" يمكن اعتبار كل ثقافة مجموع أنساق رمزية تتصدرها اللغة و القواعد التي تقوم عليها روابط القرابة و العلاقات الاقتصادية و منتوج الفن و العلم و الدين. تعبر كل هذه الأنساق عن الواقع الفيزيائي (الطبيعي) و الواقع الاجتماعي، وعما هو أكثر من ذلك، إذ أن الأنساق الرمزية تعبر عما بين الواقعتين السابقتين من علاقات، وعما بينها هي نفسها كأنساق بينية."[2] اعتبر بذلك "ستروس" أن اللغة هي الظاهرة الثقافية بامتياز، و هي العلامة المميزة للثقافة عن الطبيعة، ذلك أننا نتعلم ثقافة مجتمع و عاداته من خلال تعلم اللغة، كما أنها الوسيلة الأساسية للتواصل و تبادل الأفكار و نقلها من جيل إلى جيل.

و الثقافة حسب "Geertz.C": "هي عبارة عن شبكة –منقولة تاريخيا– من المعاني المتضمنة في الرموز، نظام من الأفكار الموروثة و المعبر عنها في شكل رمزي بوسائل يتواصل بها الأفراد، يستمرون و يوسعون معارفهم حول المواقف تجاه الحياة."[3] هذا التعريف يعطي بوضوح مكانة مركزية للغة–بوصفها واحدة من أهم ناقلات المعاني– كما يؤكد على أن تعليم اللغة يحتم تعليم الثقافة، فتعليم الثقافة يعني تعليم أنظمة الرموز و المعاني–اللغوية أو لا–التي تنقل المعاني.[4]

يتضح من التعاريف السابقة، أن بعضها يهتم بتوضيح مكونات الثقافة من جوانب مادية أو غير مادية، و يأخذ بعضها اتجاها بنائيا يهتم بالصيغ العامة و أنماط الفعل و

[1] مالك بن نبي، شروط النهضة، تر كامل المسقاوي و عبد الصبور شاهين، دار الفكر، القاهرة، 1969، ص 125.
[2] Strauss. L.C, "Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss" dans Marcel Mauss, Sociologie et anthropologie, PUF, Paris, 1950, P 202
[3] Byram Michael, Culture et éducation en langue étrangère, Ed Didier, Paris, 1992, p 68.
[4] Ibid, p68.

السلوك، بالإضافة إلى بعض التعاريف التي تهتم بالجانب الرمزي و تعطي مكانة مركزية للغة، بوصفها واحدة من أهم ناقلات المعاني. و يمكن إعطاء التعريف التالي للثقافة حسب عالم الاجتماع الكيبيكي "Guy Rocher" الذي يعرفها على أنها:" مجموعة مترابطة من طرق التفكير و الشعور و التصرف، المتعلمة و المشتركة من قبل العديد من الأشخاص، و التي تساعد بطريقة موضوعية و رمزية في نفس الوقت، في تشكيل هؤلاء الأشخاص لمجموعة خاصة و متميزة".[1] ومن هذا التعريف الأخير يمكن أن نستخلص الخصائص العامة للثقافة:

2-1. خصائصها

- "الثقافة تتعلق بكل نشاط بشري، سواء معرفي، وجداني أو التي تتعلق بالفعل بالمعنى الدقيق، أو حتى الحسية، و بالتالي فالثقافة هي فعل: أولا و قبل كل شيء معاش من قبل أشخاص، و عن طريق ملاحظة هذا الفعل نستطيع الاستدلال على وجود الثقافة و تحديد نطاقها. و بما أنها تتوافق مع ثقافة معطاة فيمكن أن نسمي فعل الأشخاص بالفعل الاجتماعي.
- إن طرق التفكير و الشعور و التصرف يمكن أن تتمثل في: القوانين، صيغ الطقوس، الاحتفالات، البروتوكول، المعارف العلمية و التكنولوجيا. و هي أقل من ذلك و بدرجات متفاوتة في الفنون، العادات و في بعض جوانب قواعد الاحترام، و خاصة تلك التي تحكم العلاقات البين –الشخصية، أي بين الذين يعرفون بعضهم لفترة طويلة. فكلما كانت طرق التفكير و الشعور و التصرف أقل رسمية، كلما كانت حصة التفسير و التكيف الشخصي مسموحة و مطلوبة.
- الخاصية الثالثة للثقافة حسب تعريف "Guy Rocher" –دائما–، هي خاصية مركزية و أساسية للغاية، ذلك أن الثقافة هي طرق التفكير و الشعور و التصرف

[1] Guy Rocher, introduction à la sociologie générale, 3eme éd, Ed Hurtubise, Montréal, 1992,P 104.

المشتركة و المتقاسمة من قبل عدد من الأشخاص، و يمكن الاكتفاء ببعض الأشخاص من اجل خلق ثقافة مجموعة صغيرة، في حين أن ثقافة مجتمع بأكمله فهي بالضرورة متقَاسَمَة من قبل عدد كبير من الأشخاص. الأهم هو أن طرق العيش تعتبر مثالية أو طبيعية من قبل عدد كاف من الأشخاص، و يتعلق الأمر بقواعد الحياة التي قد اكتسبت خاصية *الجماعية*(Collectif) و بالتالي اجتماعية.

- و تتعلق هذه الخاصية بطرق اكتساب الثقافة أو نقلها، فالثقافي لا يورث بيولوجيا و لا يكون عند ولادة الشخص، فاكتساب الثقافة ينجم عنه طرق مختلفة من وسائل و آليات التعلم. إن السمات الثقافية لا يشترك فيها مجموعة من الأشخاص بنفس طريقة اكتساب السمات الفيزيائية، فيمكن القول أن الأخيرة هي ثمرة "الوراثة"، بينما الثقافة –كما عرفها الكثير من الكتاب– هي "إرث اجتماعي" و قال عنها كتاب آخرون أنها "كل شيء يجب أن يتعلمه الفرد، من اجل الحياة في مجتمع معين."[1]

و خلاصة القول أن الثقافة إذن هي: مُتَعَلَمة و مُشتَركة، حيث تساهم المعايير و القيم الثقافية في تشكيل مجموعة خاصة(une collectivité particulière)، من الممكن و من السهل–نسبيا– أن نتعرف عليها و أن نميزها عن المجموعات الأخرى.

2. الثقافة و الهوية

بعد تطرقنا لتعريف الثقافة عند مختلف العلماء و خصائصها، فإننا نجد مصطلحا آخر كثيرا ما يقترن بها، و هو مصطلح "الهوية"، سنبدأ أولا بتعريف "الهوية" ثم نستعرض العلاقة بين المفهومين.

[1] Ibid, p p 104, 105.

1-2. الهوية

إن مفهوم "الهوية" من ناحية الدلالة اللغوية هي كلمة مركبة من ضمير الغائب "هو"مضاف إليه "ياء" النسبة التي تتعلق بوجود الشيء المعني كما هو في الواقع بواقعه و بخصائصه و مميزاته التي يعرف به، أي جوهر الشيء و حقيقته.[1]

يمكن أن تكون الهوية في نفس الوقت فردية أو جماعية، لها صبغة شخصية و جماعية، تقوم على أساس شعور فردي و شعور بانتماء إلى جماعة(أسرية، عرقية، اجتماعية، إيديولوجية، سياسية، لغوية و دينية...) أين يتبنى الفرد بعض خصائصها، حيث يمكن تعريف الهوية كما يلي:" هي بنية ديناميكية، متعددة الأشكال، تتكون من عناصر هي: الجوانب النفسية و الاجتماعية المتعلقة بالوضع العلائقي في لحظة معينة، بوكيل اجتماعي(فرد أو جماعة) كفاعل اجتماعي".[2]

في علم الاجتماع، نجد مفهومين كبيرين للهوية، يلتقيان مع تساؤلات في تخصصات أخرى كعلم النفس و الانثروبولوجيا، بالنسبة للمفهوم الأول المستوحى من عند "إميل دوركايم" "Emil Durkheim":" تنتج الهوية من نقل منهجي مُتلقى أساسا خلال مرحلة الطفولة، عملية الغرس(Inculcation)، هذه تُؤَمن انتماء الفرد إلى مجموعات اجتماعية، و بالتالي تضمن استقرارا زمنيا". المفهوم الثاني المستوحى من "ماكس فيبر"" Max weber" يهتم بصفة أقل بإعادة إنتاج الهوية، فهو يركز على بروزها في أشكال اجتماعية خاصة، كالجماعات المهنية مثلا. في هذا السياق، يمكن للهوية أن تُفهم على أنها نتاج لمسار المواقف الفردية بدلا من الغرس الأكثر أو الأقل سلبية.[3]

---

[1] أحمد بن نعمان، الهوية الوطنية(الحقائق و المغالطات)، دار الأمة، الجزائر، 1996، ص21.

[2] Kastersztein , J, " Stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités ", in Camilleri, C. et al. Stratégies identitaires, PUF, Paris 1990 p, 27.

[3] Boudon. R, Besnard, Ph, et d'autres, Dictionnaire de Sociologie, Larousse, France, 2005, p 117.

كلتا المقاربتين تصف الظواهر التي يمكن أن تحدث معا، فالهوية يمكن وصفها كالرباط بين "هوية الذات" التي يسميها "قوفمان" "Goffman" "بالهوية الحقيقية" و بين "هوية الآخر" أو "الهوية افتراضية". الشكل الأول من الهوية يجمع سمات تعتبر العناصر المكونة للشخصية الخاصة، بينما الشكل الثاني فيميز النظرة للذات عن طريق الأخر، شكلا الهوية يمكنها الارتباط أقل أو أكثر سهولة.

إن الغموض الأساسي بين (الذات و الأخر) يشير أن الهوية ليس منغلقة على نفسها، بل هي على عكس ذلك، تنتج من التفاعلات الديناميكية التي تحدث منذ الطفولة و القابلة للتحول اللاحق في بيئات اجتماعية أوسع نطاقا.[1]

إن المولود الجديد يشعر تدريجيا بهويته، عن طريق ملاحظة وتفسير بعض المؤشرات الدالة المحيطة سواء أكانت داخلية أو خارجية. إن الوعي بالذات يتزايد وفقا لتطور"الأنا" الذي يتكون في حد ذاته من خلال العلاقة بين الأحاسيس و التصورات. فهي تقوم على مفهوم الجسم نفسه وتفاعلاته مع البيئة كشيء و كائن. فمنذ الولادة يرافق الخطاب الأسري تطوره، من اجل وصف شخصه و سلوكه. فالهوية هي عملية بناءة و متطورة تقوم على أساس الاختيار و التصورات.[2]

2-2. الهوية الثقافية

إن عملية الانتماء إلى ثقافة معينة تقوم على مبدأ الاكتساب و الإدماج لبعض من سمات الهوية (القيم، النماذج السلوكية و التفسيرية، الشعارات الخيالية و الجماعية، المعرفة المشتركة...) و التي تسمح للشخص بتنمية شعور الانتماء الذي يرتبط بمفهوم الهوية بالنسبة لجماعة الانتماء المرجعية.

---

[1] Ibid, p117.

[2] Boubakour, Samira, Les représentations culturelles dans la formation de formateurs en Lettres Françaises), Thèse de Doctorat en Langue française; (publiée) Département de Français; université Hadj Lakhdar, Batna, 2011 /2012,p 60.

فمنذ سن مبكرة، يكتسب الطفل تدريجيا و يتبنى مواقف و رؤى: والديه، أسرته، جماعة انتمائه المرجعية و مجتمعه. يبدأ في التفريق بين "أنا"،"أنت"، "هو" و بين "نحن"، "هم" و"الأخريين" ، يتعلم تنمية تصوره الخاص للثقافة و الرؤية التي يكونها عنها. كل فرد "يفسر" ثقافته وفقا لاحتياجاته، معارفه و بيئته. باختصار تاريخه الخاص، و هذا ما يؤدي إلى تكوين مختلف التمثلات عن ذاته أولا و بالتالي عن الأخر. و هكذا فالأخذ بعين الاعتبار للبعد السياقي أمر بالغ الأهمية لأن :" الإنسان يُبنى بالاستناد على تنظيم اجتماعي و سوسيو ثقافي، مما يجعل التفاعل و التعاون ممكنا".[1]

إن الثقافة هي ذات طابع رمزي في المقام الأول، فهي تُنتِج معاني مُعَدَة و مُطورة من طرف أعضاء جماعة و من جماعات أخرى تتقاسم أهداف مشتركة. و في بحث الفرد عن التناسق، فإنه يأخذ من الثقافة المعايير اللازمة لبناء معنى لكيانه و ممارساته، وفقا لـ "Vinsonneau" يمكن للثقافة أن توجه : تسجيل الفرد في نسيج اجتماعي، طرق تقاسم القيم التي هي تحت تصرفه و خيارات انتماءه، " إن تزامن انتماءات الشخص يزوده بمجموعة متمايزة من الدلالات، التي عند ترابطها مع بعضها البعض، تمنح لكل منها هوية منفردة."[2]

فالثقافة تدعم الهيكلة النفسي كعملية، و هذا عن طريق إدخال الاختلاف بين الأشخاص عن طريق الفروقات المتواجدة في العلاقات بين(الجنسين، الأجيال، اللغات/الكلام كنظام للمعاني– التسمية و تعيين للفرد وفقا لنسبه و انتمائه السوسيو ثقافي، فالثقافة تُنقل تُكتسب و تُدمج في الصلة الأولية "محددات الهوية و نظام التمثلات، و بهذا المعنى تضمن الثقافة الوصول إلى الترميز: الذي يسبق كل فرد و يهيئ مساحة كمون

[1] Blanchet. P, Francard. M, "Le sentiment d'appartenance", In Ferréol, Jucquois. M, Dictionnaire de L'altérite et de relations interculturelles, (dir), Armand Colin, Paris, 2003, p 21.
[2] Vinsonneau. G, Contexte pluriculturelle et identités, SIDES, Paris, 2005, p 28.

للرموز". إذ يعتقد "Kaës" أن الثقافة توضح أساس التكوينات النفسية الضرورية لعملية الانتماء لجماعة اجتماعية.[1]

يتميز مفهوم "الهوية الثقافية" في حقل العلوم الاجتماعية بتعدد معانية وانسيابيته. إذ انه ذو ظهور حديث، و قد شهد تعريفات و إعادة تأويل عديدة، وقد كان ظهوره في الولايات المتحدة خلال الخمسينيات، كان الأمر حينها بالنسبة إلى فرق بحث في علم النفس الاجتماعي بالعثور على أداة مناسبة تمكن من الإحاطة بمسائل اندماج المهاجرين. تم تجاوز هذه المقاربة التي كانت تتصور "الهوية الثقافية" على أنها ثابتة و محددة للسلوك الأفراد، نحو تصورات أكثر دينامكية لا ترى في الهوية معطى مستقلا عن السياق العلائقي.[2]

تحيل مسالة "الهوية الثقافية"، منطقيا و أولا إلى مسألة أكثر اتساعا هي مسألة "الهوية الاجتماعية"، التي هي بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي أداة تمكن من التفكير في ترابط نفسي و اجتماعي لدى الفرد، إنها تعبر عن محصلة التفاعلات المتنوعة بين الفرد و محيطه الاجتماعي، قريبا كان أو بعيدا. إن هوية الفرد الاجتماعية تتميز بمجموع انتماءاته في النسق الاجتماعي: الانتماء إلى صنف جنسي ، عمري، طبقة اجتماعية، أمة...الهوية تمكن الفرد من أن يحدد لذاته موضعا ضمن النسق الاجتماعي و أن يحدد الآخرون موضعه اجتماعيا.

على أن الهوية الاجتماعية لا تتعلق بالأفراد و حسب، ذلك أن لكل مجموعة هوية تتناسب مع تعريفها الاجتماعي، ذلك التعريف الذي يمكن من تحديد موقعها ضمن الكل الاجتماعي. فالهوية الاجتماعية إدماج و إقصاء في آن واحد: إنها تحدد المجموعة(يعتبرون أعضاء في مجموعة من كانوا متماثلين من ناحية و تميزها عن

[1] Kaes. R, (dir) Différence culturelle et souffrance de l'identité; Dunod, Paris, 2005, p46.
[2] دنيش كوش، مرجع سابق، ص 148.

المجموعات الأخرى(التي يختلف أعضاؤها عن الآخرين من الناحية ذاتها). إن الهوية من هذا المنظور تبدو ككيفية تصنيف للتمايز نحن/هم قائمة على الاختلاف الثقافي.[1]

تشير "الهوية الثقافية" من وجهة النظر الأنثربولوجية، لفترة تاريخية التي من خلالها يُعرف مجتمع عن طريق قيم خاصة متعلقة بممارساته، تمثلاته، آرائه، معتقداته، فنه...، فهي تُرسَم عن طريق الزمان و المكان، لأن هذه القيم هي ديناميكية و متطورة زمنيا.

ومن وجهة النظر الثقافية، مقاربة "الهوية الثقافية" تتمركز بشكل رئيس حول أوصاف تُعد(تُسرد) من: السمات، الوظائف و السلوكات (الفردية أو الجماعية) تعتبر ذات صلة –عن طريق انتماءاتها الاجتماعية– لأشخاص الحاملين للهوية، فهي الضامن لاستمرارية و صيانة الثقافة و نقلها لأجيال القادمة. و البحث في الهويات الثقافية هو أساسا الاهتمام بمختلف انتماءات الأشخاص (تكوينها، نقلها و رهاناتها) لفئات الاجتماعية مُكونة تاريخيا.

لكن اقتصار "الهوية الثقافية" في مجموعة بيانات ليس بهذه البساطة، لأن الانتماء الثقافي ينبع من مجموعة عمليات معقدة: "من بينها القرار، تدخل الاختيار الجماعي و الفردي، لكن تدخلهما لا يعد سببا أوليا. فالعمليات النفسية غير الظاهرة لانتماء "الأنا" يتم تفعيلها بفعل عوامل خارجية."[2]

تبقى الهوية ظاهرة متناقضة، أين يمكن للشخص المطالبة بانتمائه لجماعة وفقا لأصوله و تشابهه مع مجتمع، دين، حزب سياسي ، لكن ليس من الضروري قبوله من أعضاء هذه الجماعة، فيمكن النظر إليه كعضو بهذه الجماعة من طرف أخريين غير أعضاء،

[1] المرجع السابق، ص 149.

[2] Vinsonneau. G, OP.CIT, p 15.

بينما هو في الحقيقة مستبعد عنها. النظرة إلى الذات و النظرة إلى الآخر هما ضروريان من اجل إضفاء الشرعية لانتماءات الفاعل الاجتماعي.[1]

و من أهم عوامل الهوية الثقافية، التي تساعد الفرد على استيعاب اختلافه، و المطالبة بثقافته الخاصة في وجه تهديد الاستيعاب الثقافي تتمثل في: الدين، اللغة والأمة كموجهات للوحدة و/أو الاختلاف.

3. التثاقف

3-1. ظهور مفهوم التثاقف

لقد ظهر مصطلح "التثاقف" لأول مرة سنة 1880 من قبل "ج.و.بويل" " J.W. Powel "عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي الذي كان يعني به تحول أنماط حياة المهاجرين و فكرهم في تماسهم مع المجتمع الأمريكي، و لا تعني الكلمة مجرد "نزع الثقافة". كما انه في اللفظ الفرنسي(Acculturation) لا تعني السابقة "A" محمول السلب، و هي تتحدر اشتقاقا من اللاتينية "ad" و التي تشير إلى التقارب. و ينبغي انتظار الثلاثينات حتى يدفع التفكير النسقي في ظواهر لقاء الثقافات علماء الانثروبولوجيا الأمريكيين إلى اقتراح تعريف مفهومي للمصطلح، حيث انشأ "مجلس الولايات المتحدة للبحث في العلوم الاجتماعية" سنة 1936 لجنة مكلفة بتنظيم البحث في ظواهر التثاقف، مؤلفة من: "ملفيل هرسكوفيتس" "Melville Herskovits" و "رالف لينتون" "Ralph Linton" و "روبرت ريدفيلد" "Robert Redfield" و بدأت هذه اللجنة في وضع مذكراتها الشهيرة لدراسة التثاقف سنة 1936"" Mémorandum pour l'étude de l'acculturation"، و هذا بوضع تعريف لتثاقف اكتسب نفوذا قويا: "إن التثاقف هو مجموع الظواهر الناتجة من تماس

[1] Ibid, p 17.

موصول و مباشر بين مجموعات أفراد ذوي ثقافات مختلفة تؤدي إلى تغيرات في النماذج (Patterns) الثقافية الأولى الخاصة بإحدى المجموعتين أو كليهما".[1]

بحسب هذه المذكرة يجب التمييز بين التثاقف و "التغير الثقافي" و هو المصطلح المستعمل لدى علماء الانثروبولوجيا البريطانيين خاصة، إذ أن هذا لا يمثل إلا وجها من أوجه ذاك. و فضلا عن ذلك يجب عدم الخلط بين التثاقف و"الاستيعاب" باعتبار هذا الأخير طور التثاقف النهائي و هو طور نادرا ما يبلغ، لأنه يفترض انتفاءا تاما لثقافة المجموعة الأصلية و استبطانا كاملا لثقافة المجموعة المهيمِنة. و أخيرا يجب التمييز بين التثاقف و"الانتشار" الذي هو وجه من أوجه التثاقف و الذي يحدث في جميع حالات التثاقف، و لكن يمكن أن يتم بدون تماس"موصول و مباشر" بين الجماعات.

تمثل المذكرة إسهاما حاسما و ثمينا،و قد بنت نمذجة (تصنيفا) لعمليات التماس الثقافي (le contact culturel):

- "حسب التماس بين مجموعات بأكملها أو بين شعب بأكمله و مجموعات خاصة من شعب آخر(مبشرون مثلا أو مستعمرون، مهاجرون...)،
- حسب أن يكون وديا أو عدوانيا،
- حسب أن يكون بين مجموعات متقاربة عددا أو بين مجموعات متفاوتة الكثرة بوضوح،
- حسب أن يكون بين مجموعات متماثلة التعقيد في ثقافتها أو لا،
- حسب أن يكون نتيجة الهجرة أو الاستعمار"[2].

[1] دنيس كوش مرجع سابق، ص 93.
[2] المرجع سابق، ص ص 94،95.

2-3. مساهمات " روجي باستيد" في عملية التثاقف

لقد عرفت الدراسات في التثاقف منحى آخر مع العالم الفرنسي "روجي باستيد" " Roger Bastide" الذي ساهم أكثر من غيره في الاعتراف بحقل البحث بوصفه مجالا رئيسيا في اختصاص علم الاجتماع، حيث انطلق من فكرة أن الثقافي لا يمكن أن يدرس بمعزل عن الاجتماعي. كان قصور الثقافتية الأمريكية الأكبر –حسبه–هو عدم وصل العلاقة بين الثقافي و الاجتماعي[1]. فيجب دراسة العلاقات الثقافية ضمن مختلف أطر العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن تيسر علاقات الاندماج أو التنافس أو النزاع...، ومن الواجب –حسبه– إعادة موضعة ظواهر التآلف الثقافي و التمازج الثقافي، بل الاستيعاب أيضا، في أطر بنيتها أو إعادة بنيتها الاجتماعية.

حسبه "باستيد" دائما، انه يجب في تحليل أية وضعية تثاقف أن تؤخذ بعين الاعتبار المجموعة المهيمِنة و المجموعة المهَيمن عليها سواء بسواء، و بمراعاة هذا المبدأ سرعان ما يتم اكتشاف انه لا يوجد بالمعنى الدقيق لثقافة "مانحة" و لا لثقافة "متلقية"، فالتثاقف لا يجري أبدا في اتجاه واحد. لهذا يقترح "باستيد" مصطلحي "تداخل الثقافات""Interpénétration" أو تقاطعهما "Entrecroisement" عوضا و بديلا عن مصطلح "التثاقف" الذي لا يُعَيّن بوضوح تبادل التأثير.[2]

لقد قام "باستيد" ببناء نمذجة أدرج فيها الأطر الاجتماعية الحاضنة لما يجري من تثاقف، حيث أدرج وضعيات تماس متنوعة بما فيها "الوضعية الاستعمارية" التي حددها "جورج بالانديي". و لقد بنى "باستيد" نمذجته اعتمادا على ثلاث معايير أساسية: الأول عام أو سياسي تقريبا، الثاني ثقافي و الثالث اجتماعي[3]:

---

[1] Roger Bastide, "Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres" dans Georges Gurvitch, Traité de sociologie, bibliothèque de sociologie contemporaine, 2 vols. (Presses universitaire de France, Paris, 1958-1960),Vol 2, p 317.

[2] دنيس كوش، مرجع سابق ص ص 104،105.

[3] Roger Bastide, ", Op.cit, p 325.

1. "معياري عام أو سياسي: وجود معالجات للحقائق الثقافية أو عدم وجودها، و يمكن أن تكون ثلاث وضعيات نموذجية:

- وضعية تثاقف عفوي، طبيعي و حُرّ(في الواقع لا يكون ذلك كليا أبدا). يتعلق الأمر بتثاقف غير موجه و غير مراقب، و في هذه الحالة يأتي التغيير من مجرد التماس و يكون بالنسبة إلى كل واحدة من الثقافتين المعنيتين بحسب منطقها الداخلي،

- وضعية تثاقف منظم و لكنه قسري و لفائدة مجموعة واحدة، كما هو الشأن في حالة العبودية أو الاستعمار عندما تكون ثمة إرادة في تعديل ثقافة المجموعة المهيمن عليها في أجل وجيز، بغية إخضاعها لمصالح المجموعة المهيمِنة. يظل التثاقف جزئيا و مجزأ، و غالبا ما يفشل (من وجهة نظر المهيمِنين)ن إذ يكون تجاهل للحتميات الثقافية و كثيرا ما يكون هناك نزع للثقافة دون تثاقف،

- وضعية التثاقف المخطط له و المراقب و الذي يسعى إلى أن يكون نسقيا و يستهدف آجالا بعيدة. يُضبط التخطيط اعتمادا على معرفة مفترضة بالحتميات الاجتماعية و الثقافية، هذا التخطيط يمكن أن يؤدي في "النظام الرأسمالي" إلى الاستعمار الجديد، و هو يدعى في النظام الشيوعي بناء" ثقافة بروليتارية" تتجاوز الثقافات القومية و تقوم باحتوائها، كما يمكن للتثاقف المخطط أن يتولد على طلب مجموعة تود أن يشهد نمط حياتها تطورا حتى تُحَفِز تطورها الاقتصادي مثلا.

1. معيار ثقافي: و يتمثل في تجانس الثقافات المعنية النسبي أو في عدم تجانسها. إن للفارق بين الثقافات أهمية خاصة.

2. معيار اجتماعي: و يتمثل في الانفتاح أو الانغلاق النسبي للمجتمعات المتماسة، فحسبما يتعلق الأمر بمجتمعات من طبيعة جما عاتية قليلة التمايز، أو على نقيض ذلك بمجتمعات أكثر فردانية و تمايزا. تكون قابلية هذه المجتمعات إلى هذا الحد أو ذلك للتأثيرات الثقافية الخارجية.

بالربط بين المعايير الثلاث نحصل على اثني عشر نمطا من وضعيات التماس الثقافي كل واحة منها ذات مظاهر خصوصية: مظهر عام شبه سياسي ، مظهر ثقافي و مظهر اجتماعي.[1]

لم يكتفي "باستيد" بتصنيف ظواهر التثاقف، بل سعى إلى تفسيرها أيضا، عبر تحليل مختلف العوامل التي يمكن أن يكون لها دور في صيرورة التثاقف، من دون أن ينسى دور العوامل غير الثقافية:

- "العامل السكاني: أي الأقليات الإحصائية يمكن أن تكون لها الأغلبية السياسية، في الوضعية الاستعمارية مثلا تكون الأغلبية الإحصائية أقلية على المستوى السياسي. كما أن البنية الديموغرافية للمجموعات السكانية المتماسة هي مظهر آخر للعامل السكاني: نسب الخصوبة، الجنس و السن.
- العامل البيئي: و نقصد به أين جرى التماس؟ أفي المستعمرات أم في البلد المستعمر؟ في وسط ريفي أم في وسط حضري؟...
- العامل الاثني(العرقي): أي ما بنية الروابط بين اثنيه؟ أنحن إزاء علاقات هيمنة/إلحاق، من أي نوع هي: أهي أبوية أم تنافسية؟"[2]

إن الأساس في فحص مختلف العوامل، هو إعطاء أكبر قدر ممكن إلى مختلف البنيات الاجتماعية الممكنة، إذ انه عبر هذه الأخيرة تُفَعّل العوامل السابقة. بالإضافة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار السببية الجدلية: السببية الداخلية و السببية الخارجية[1] (La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique)، فالسببية الداخلية لثقافة ما، هي نمط اشتغالها الخاص، منطقها الخاص الذي يمكن أن يسهل التغيرات الثقافية الخارجية أو أن يعطلها، بل يستطيع منعها أيضا ، فالسببية الخارجية التي تتعلق بتأثير ثقافة على الأخرى(أي بالتغير الخارجي) لا تفعل فعلها إلا عبر

[1] دنيس كوش، مرجع سابق،ص ص 105، 106
[2] المرجع سابق، ص ص 107،108.

السببية الداخلية. هذه السببية المزوجة هي ما يفسر التفاعلات المتسلسلة–التي ذكرناها أنفا–، ينجر عن سبب خارجي تغير في نقطة ما في ثقافة معينة، هذا التغير تستوعبه هذه الثقافة وفق منطقها الخاص و يؤدي إلى سلسلة من التعديلات المتلاحقة، بتعبير آخر تحفز السببية الخارجية السببية الداخلية: كل نسق ثقافي يمس في نقطة ما يرد الفعل حتى يستعيد نوعا من التجانس. يقر "باستيد" بان رؤية دوركايم كانت صائبة لدى إلحاحه على الوسط الداخلي، و لكنه يتباين عنه بإظهاره أهمية الوسط الخارجي و خاصة علاقته الجدلية بالأول، و تؤدي جدلية الحركيات الداخلية و الخارجية هذه إلى هيكلة ثقافية جديدة يمكن فيها للسببية الداخلية أن تهيمن عندما يظل التغيير سطحيا أو تغلب فيها السببية الخارجية إذا ما كان هناك تقليدي ثقافي.[1]

3-3. التثاقف و سياق ما بعد الاستعمار

لقد نمت فكرة الهوية الثقافية بشكل كبير مع انتهاء الاستعمار ابتداء من سنوات 1960، هذه الفكرة تنقل فكرة الحكم الذاتي، الاستقلال الثقافي، الوعي بالخصوصية و بالقيم، مقارنة مع صورة المستعمر السابق، و هكذا طالبت الشعوب المستقلة حديثا من العالم الثالث بالهوية الثقافية ، من خلال سعي هذه الشعوب للحرية و رفض كل شكل من أشكال الهيمنة.

بالنسبة لـ "Abou" هناك نوعان من السلوك الذي يتخذه المستعمَر في مواجهة المستعمِر، و خاصة إزاء لغته، حيث يمكن لهذه السلوكيات أن تستمر حتى بعد الاستقلال، و التي تتمثل في:

- " السلوك الأول هو ثمرة الاستياء الجماعي، أكثر أو أقل حدة، ضد القوة الاستعمارية، يُترجم برفض مسبق للغة المستعمر التي تشكل تهديدا لهويته. و يتحقق هذا الشكل من

[1] المرجع سابق، ص ص 108،109.

أشكال "ضد التثاقف" من خلال رفض عنيف للتماس الثقافي مع الآخر مع كل فوائده المحتملة، و بالتالي فالثقافة المهيمِنة مهددة بالانقراض،

- السلوك الثاني هو نتاج وجهة نظر واقعية، يجد انه بإمكان التثاقف أن يجلب فوائد من شانها أن تسمح بالوصول إلى الحداثة، و مع فارق الزمن بين الحدث التاريخي، فإن أجيال المستقبل و خاصة أجيال ما بعد الاستعمار يمكن أن تعتبر لغة المستعمِر وسيلة للاعتراف الدولي:" هي البوابة الوحيدة للتواصل الدولي و للحضارة الحديثة"."[1]". كما وجد كل من "كاميلري و مونتيرو" "Camilleri, Montero" (1996، 1987)، أن المجموعات التي استعمرت سابقا(أمريكا اللاتينية، آسيا و إفريقيا) يمكن أن تكون منهم و في جماعاتهم الوطنية الانتماء، صورة سلبية مبالغ فيها نحو المجموعات الوطنية للعالم الأول.

أما "Blausser et Hechter" فإنهما يشرحان من خلال مفهوم "الاستعمار الداخلي" وضعية الأمريكيين من أصل إفريقي في الولايات المتحدة الأمريكية و تطور العرقية القومية في المجتمعات الصناعية، هذا المفهوم ينطلق من مبدأ يفترض أن السمات الثقافية الملاحظة سوف تستخدم من اجل تعيين الأشخاص الذين يحملونها أنواعا من الوظائف و الأدوار الخاصة وفقا لتوزيع هرمي. بالنسبة لـ "Hechter" أن الحراك الجماعي العرقي سيصبح كآلية صراعية جماعية تستند على تضامن تفاعلي كرد فعل ضد عدم المساواة الاجتماعية. الاثنية(العرقية) في هذه الحالة تصبح وعيا سياسيا للشعوب التي تدافع عن حقها في المساواة و التي تحاول تغيير منطق الهيمنة.[2]

[1] Abou. S, L'identité culturelle, Presses de L'université Saint-Joseph, Beyrouth, 2002, p 12.
[2] Boubakour, Samira,OP.CIT, P103,102.

4. علاقة الثقافة باللغة

إن اللغة ظاهرة اجتماعية فلا وجود لمجتمع بشري بدون لغة، و من البديهي انه لا وجود للغة بدون مجتمع يستعملها للتعبير عن ثقافته، و قد لاحظ "هاردر" "Herder. J" اكبر فلاسفة ألمانيا في منتصف القرن الـ 18 و هو من أوائل من استخدم لفظ "ثقافة" استخداما نسقيا، أن تعدد الثقافات يرجع في الحقيقة إلى تعدد اللغات.[1]

كما اجتهد "إدوارد سابير" "Sapir .E" في بلورة نظرية عن العلاقة بين اللغة و الثقافة، حيث تقوم فكرة "سابير" على فرضية عرفت باسم "سابير–وورف" "Sapir–whorf" و مؤداها أن اللغة ظاهرة ثقافية بل إن الثقافة نفسها هي في النهاية لغة، و هو يعرف اللغة بأنها نظام للاتصال و وسيلة لتنظيم و تصنيف التجربة الحسية، و قد خفف الباحث من التعميم السابق و عبر عنه بوجود ارتباط مباشر بين النموذج الثقافي و البنية اللغوية، و أبرز في بحث نشره سنة 1921 بعنوان اللغة أهمية التأثير الذي تمارسه اللغة على نظام التمثلات لأي شعب، فاللغة موصل للثقافة و تتأثر بدورها بالثقافة، و بالتالي فإن هناك تداخلا بين بنية اللغة و تراكيبها و بين نمط الثقافة، و من الواضح أن نظرية "سابير" تبطل مقولة أن اللغة هي مجرد أداة حيادية أشبه بأنبوب يعبر من خلاله أي مضمون نريد توصيله إلى الآخر.[2]

و قد توصل " ليفي ستروس" "Strauss. C. L." في دراسة عن الانثروبولوجيا البنيوية نشرها سنة 1958 إلى جملة من النتائج من أهمها:

- "أن هناك علاقة وطيدة و معقدة جدا بين اللغة و الثقافة،
- يمكن النظر للغة باعتبارها منتوجا ثقافيا،

[1] دنيس كوش، مرجع سابق، ص 75.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص128.

- إن اللغة هي الشرط الأول لنشأة الثقافة، إذ يكتسب الفرد ثقافة مجموعته بواسطة لغته على وجه الخصوص،
- كما تتوقف عملية التنشئة و التطبيع، أي نقل الموروث الثقافي على اللغة، (نعلم الطفل و نربيه عبر الكلام و نؤنبه و نثني عليه باستخدام الألفاظ). فلا يمكن أن يكتسب الشخص آليات السلوك و التوافق إذا كان في جماعة لا تتخاطب بلغة مثل حالة الصم– البكم العاجزين عن ترميز الجمل و المفردات و تحويلها إلى إشارات كما هو الشأن في المعوقين حسيا،
- لكل ثقافة بنية مماثلة تماما للغة، و يتبين من هذه النتيجة التي استخلصها" ستروس" المصاعب التي يعاني منها المترجمون الذين ينقلون النثر و الشعر من لغة إلى أخرى مهما كان تمكنهم من اللغة التي ينقلون منها و ينقلون إليها."[1]

1-4. اللغة الأجنبية و الثقافة

إن مفهوم "اللغة–الثقافة" يشير إلى أعمال: " قاليسون" "R. Galisson" من جهة، و أعمال "بورشي" "Porcher. L" من جهة أخرى، الأول، أي "R. Galisson " أراد إظهار العلاقة الوثيقة بين اللغة و الثقافة، هي أيضا أبحاث أجريت من قبل متخصصين في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية التي ساعدت في زيادة الوعي بأهمية الثقافة الأم، ليس فقط كإطار مرجعي و لكن أيضا كوسيلة للدخول في الثقافات الأجنبية. إن إرادة فصل الثقافة عن اللغة يتسبب –حسب "Galisson. R"–بما يسميه "صدمة الثقافات": "إن ملاحظة الواقع تدل على أن اللغة هي عقبة أقل بكثير من أن لا يتغلب عليها بالنسبة لعقبة الثقافة و قبول الأخر(...) و باختصار فإننا لا نصبح عنصريين لأن لغة الأجنبي مختلفة عن لغتنا، و لكن نصبح عنصريين لأن ثقافته تصدمنا، فطريقته في الحياة و

[1] المرجع السابق، ص ص 128، 129.

العمل تهاجمنا في مواقفنا و في سلوكنا الخاص".[1] و لذا فمن المهم الأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين الثقافة و اللغة.

بالنسبة "Galisson.R" أن الثقافة التي تربط المتحدثين بلغة واحدة هي "ثقافة مشتركة" "La culture Partagée" ، تمنحهم في نفس الوقت هوية ليست ثقافية و لكن "جماعية" "Collective" ، و هذا ما يسمح بالفهم من جهة، أن الأجانب يرغبون في التواصل من وراء اللغة، و بالتالي فعليهم في المقام الأول اكتساب هذه "الثقافة المشتركة".

إن الفعل "اكتسب" يأخذ معناه الكامل عند " Galisson. R" حيث يتكلم عن ثقافة مكتسبة و ليس –على الإطلاق– عن الثقافة المُتَعلَمة، أي أن الثقافة المشتركة تكون قادرة على الاحتواء "s'obtenir" في التبادلات، العلاقات و في الصلات بالآخر.[2]

افترض "Galisson. R" أن هذه الثقافة المكتسبة من الأشخاص الأصليين."Natifs" يمكن تعلمها من قبل الأجانب أيضا، و للتحقق من هذه الفرضية يجب –على حد قوله– الوصول إلى "الثقافة المشتركة" عن طريق اللغة و خاصة من خلال وساطة المفردات، فهو بذلك يتعهد باستعادة الكلمات لأهميتها في اكتساب اللغة، و الأخذ بعين الاعتبار للمفردات و بما اسماه "حملها الثقافي"[1] "La charge culturelle " ، من شانه أن يسمح بإقامة الصلات بين اللغة و الثقافة.

بينما "بورشي" "Porcher. R" أكد على العلاقة بين الثقافة–بالمعنى الثقافي– و اللغة، إذ يشير بوضوح إلى أنه حتى فعل الكلام العادي (التحية على سبيل المثال) يتم التعبير عنها بشكل مختلف في كل ثقافة، و بالتالي فاللغة تفرض رؤية و تقسيما للعالم المفرد،

[1] Galisson .R, De la langue à la culture par les mots, CLE international, Paris, 1991, p113.
[2] Senos. Stéphanie, Enseignement-apprentissage de la langue-culture Française (Analyse ethnologique de la communication verbale de formateurs en français pour les migrant adultes), thèse de doctorat en science de l'éducation (publiée), Université de limoges, France, 2013, p 20.

و هذا ما يفسر أيضا أن "كل ترجمة هي خيانة"[1]. كما بين "بورشي" أن الاتصال لا يقتصر فقط على علم اللغات مثلما أكد "قاليسون" على أن لغة الإشارات، وضعيات الجسم هي أيضا ذات معنى مثلها مثل الألفاظ.

2-4. دور الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية

إن تعليم لغة و التفكير بها هو في جوهره "نشاط ثقافي"، فمن المنظور "بين ثقافي" (Interculturelle) تعليم اللغة الأجنبية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار عوامل متعددة: تاريخية، جغرافية و عرقية. ذلك أن وراء كل فعل تعليمي، توضع أهداف محددة و مدونة أولا، في تعليمات رسمية ثم في برامج موضوعة من قبل المشرفين التربويين و أخيرا في نصوص و التي هي الدعامة الأساسية لهذا الفعل.

هذه الأهداف يمكن أن تكون: اجتماعية، لغوية، بيداغوجية أو ثقافية. فكل نص يحمل رسالة نريد إيصالها، و كل لغة بوصفها ناقلة للهوية الثقافية للفرد، للجماعة أو للمجتمع لا يمكنها أن تستغني عن دورها الأول، و الذي هو نقل القيم السوسيو–ثقافية لهذه الجماعة أو لهذا المجتمع، حيث يشير "Abdallah – Pretceille" في هذا السياق انه :" بالتأكيد...لقد أهملنا تدريس الحضارات و الثقافات عند تدريسنا للغات. بينما يجب على هذا التعلم "بين ثقافي" أن يؤخذ بعين الاعتبار...لأن تعلم الثقافة، هو أولا الالتقاء بالآخر، بالمحاوِر."[2]

عندما نتكلم عن البعد الثقافي في تعليم اللغة عامة أو في اللغة الأجنبية على وجه الخصوص، فهذا منطقي لأن هذا البعد هو في خلفية كل ممارسة للغة. حيث يشير " "Courtillon.J" في هذا الصدد :" أن تعلم لغة أجنبية هو تعلم ثقافة جديدة، طرق

[1] Porcher. L., « L'enseignement de la civilisation », Revue Française de pédagogie, n°108, juillet août-septembre 1994, pp.5-12.
[2] Abdallah-Pretceille, M, "Apprendre une langue, apprendre une culture ", In Cultures pédagogiques n° 360, France, janvier 1998, p49.

العيش، المواقف، طرق التفكير و منطق آخر جديد، مختلف. هو الدخول في عالم غامض في البداية، فهم السلوك، زيادة الرأسمال المعرفي، المعلوماتي و مستوى الفهم الخاص."[1]

إن الحاجة الأساسية لمتعلم اللغة الأجنبية هو معرفة الثقافة المنقولة من هذه اللغة. فمعرفة الثقافة ضرورية لتعلم اللغة، كما أن معرفة اللغة هي ضرورية أيضا للوصول إلى الثقافة، و بفضل هذه الصلة "بين ثقافية" يتم التعرف على الآخر. إن تجاهل ثقافة الآخر أو رفضها بسبب معتقدات دينية أو إيديولوجية يؤدي إلى أشكال متطرفة مثل العنصرية أو العنف، فهناك علاقة لا تنفصم بين اللغة و الثقافة المنقولة، و في حالة العكس، تفقد اللغة روحها ذلك أنها لا يمكن أن تتواجد و لا يمكن التكلم بها إلا بمحاكاة مجموعة من الأفكار، المفاهيم، القيم و المعايير التي تذوب في بوتقة كبيرة ألا و هي الثقافة، هذه الأخيرة تعتبر حارسة للقيم و للصورة الخاصة بالمجتمع أو المجموعة الناطقة بها. فاللغات تنقل معرفة و هوية، و هذا هو ربما مشكل البلدان التي كانت مستعمرة، لأن الثقافة تصبح عاملا مهَيمِنا في عملية التحرير و في تعزيز الهوية الوطنية.[2]

5. اللغة الفرنسية بالجزائر بين ثقافة الذات و ثقافة الآخر

تشترك الجزائر و فرنسا في ماض يمثل: ميدانا للصراع و الرغبة في التقارب أو المسالمة الثقافية في آن واحد، هذا الماضي يؤثر على الواقع الرسمي و غير الرسمي للجزائر، واقع مزدوج يجد جذوره في الحركة الاستعمارية و ما بعد الاستعمار. لقد كان المشروع الاستعماري يهدف لتحقيق الاستيعاب الثقافي و اللغوي للسكان الأصليين

[1]Courtillon.J, " La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.", In Le Français dans le Monde, n° 188, Hachette Larousse, Paris, 1984,p 52.
[2]Hamidou Nabila," La langue et la culture: une relation dyadique", Synergie Algérie, N 01, 2007, p30.

بإنكار هويتهم اللغوية و الثقافية:" سياسة الإنكار الاستعمارية عٌززت بإلغاء اللغة العربية من المدرسة كلغة مؤسساتية، مما أدى إلى افتقار ثقافي كبير لهذه اللغة إن لم نقل إلى فقدان ثقافي منظم (Une déculturation organisée).[1]

و هكذا فمن أجل استعباد الشعب الجزائري، كان من الضروري إبعاده من المدرسة التي كانت المكان الوحيد للثقافة و المؤسسة الوحيدة الذي يتعلم فيها اللغة العربية الكلاسيكية بتعلم القرآن الكريم (النص المقدس). سياسة الإنكار هذه، غذيت باحتقار المستعمر الفرنسي لثقافة الشعب المستعمر، الذي قام بكل شيء من اجل استبعاده إلى درجة اقتلاعه من جذوره ، كانت الفكرة الأولى استبعاد الجزائريين من المدرسة القرآنية: المكان الذي يمارس فيه لغته و ثقافته، لأن هذا الشعب كما جاء في ميثاق الجزائر اعتبر:" ...شعب عربي–مسلم، في الواقع منذ القرن الثامن أعطى الإسلام و العربية لبلدنا وجها بقي محافظا عليه حتى الآن".[2]

هذا المشروع الذي يتعلق بحضر تعليم اللغة العربية و محاولات نزع الإسلام من المجتمع الجزائري تستجيب إلى إستراتيجية استعمارية و لهيمنة إيديولوجية تنكر المكونات اللغوية للشعب الجزائري. يشير "Bennaoun" أنه تم تنفيذ إستراتيجية هجومية من اجل نزع ثقافته:" لقد خفضنا المدارس...فرقنا الندوات. أطفئنا الأنوار....لقد جعلنا المجتمع الجزائري أكثر بؤسا، أكثر جهلا مما كان عليه من قبل معرفته لنا".[3] هذا المشروع لم ينتج عنه سوى تأجيج الحرب و تغذية مشاعر الكراهية و الرفض، و يتعلق الأمر برفض الآخر مع كل شيء يُدمجه من مرجعية عرقية و لغوية: "إن استخدام

[1] Taleb Ibrahimi, K., Les Algériens et leur (s) langue (s), Ed. El Hikma, Alger, 1995, p74.
[2] Ibid, p74
[3] cité par Taleb Ibrahimi, K, op. cit., p. 74,.

الاغتراب الثقافي كسلاح للهيمنة هو قديم قِدم الأرض: فكلما احتل شعب شعبا آخر فإنه يستخدمه".[1]

و على الرغم من هذا الوضع المتوتر بين المُهَيمِن و المُهَيمَن، فإن الوجود اللغوي للغة الفرنسية سيقوم بعدوى المواطن الجزائري واستخدامه للغته الأم، يكفي فقط الاطلاع على أدبيات تلك الحقبة الاستعمارية(الروايات و الصحف...) لمعرفة معضلة الهوية التي وجد الشعب الجزائري فيها نفسه بسبب تواجد اللغتين من خلال تواجد الثقافتين: ثقافتنا و ثقافة الآخر.

بالنسبة لأغلبية، عليهم التفكير في التقاليد العربية–الإسلامية و التكلم بلغة أخرى تنقل ثقافة مختلفة عن ثقافتهم، هذه الأخيرة تقترب من التقاليد المسيحية– اليهودية و تجعل من اللغة الفرنسية في الجزائر على أنها "حرب صليبية"، و بالتالي عنف على الأخر، ذلك أن اللغة الفرنسية جُعلت في المرتبة الأولى اثر استعمالاتها اللغوية و الثقافية، حيث أصبحت "أداة للمحارب".

اليوم أصبح النقاش هادئا، كما أن الصراعات تجاوزها الزمن، و أصبح الإرث الاستعماري يعتبر إرثا ثقافيا و حضاريا يجب استغلاله، ففي 18 أكتوبر 2002 أوضح الرئيس الحالي ببيروت في القمة الفرنكوفونية التاسعة أسباب مشاركة بلاده في هذا الاجتماع: "اليوم نحن بحاجة إلى الابتعاد عن الحنين الحساس الذي يعبر عنه بالانغلاق عن الذات، عن طريق الانفتاح بلا عقدة على ثقافة الآخر، لمواجهة أفضل للحداثة و التطور، بأنفسنا و في أنفسنا(...) إن استخدام اللغة الفرنسية هو رباط يضمن وحدتنا."[2]

[1] Cheikh Anta Diop, Nations nègres et culture, Ed. Présence Africaine, Paris, 1979, p 05.
[2] IX. Sommet de la Francophonie, 18 octobre 2002.

بهذا التعبير أكد الرئيس أن اللغة الفرنسية لم تعد قط رهانا للسلطة، و لا ميدانا للتوتر، بل أداة تساهم في تنمية الثقافة العربية–الأمازيغية – الإسلامية، و بالتالي إثراءا لتراثنا الثقافي. مذ ذاك، اعتمدت الجزائر موقفا جديدا نحو اللغة الفرنسية: موقفا أكثر انفتاحا و أكثر تسامحا.

إن التفكير في تواجد الصراع بين ثقافة عالمية و أخرى وطنية، تثير مشكلة صعبة حول المقاومة أو الاندماج في ثقافة أجنبية، الاكتفاء بالذات أو الانفتاح على العالم. هذا هو الخيار لشعب الجزائري و هذه هي المعضلة التي تواجهه.

إن مكونات الهوية الجزائرية تتضمن بوعي أو بدون وعي تواجد لغتين أو أكثر، هذا الواقع ينفلت من كل الرهانات السياسية و يتموضع فوق كل الصراعات الإيديولوجية، على انه ثروة لا تعني التعارض مع لغة أو إلغاء بقائها، فالعولمة هي واقع لا نستطيع أن ننفيه أو أن نتجاهل أثاره على العلاقات الإنسانية، بما أن عالمية التبادلات تدفع الأشخاص للتواصل على الصعيد الكوني، للالتقاء و العمل مع أشخاص أخريين من أصول اجتماعية، ثقافية و لغوية مختلفة عنا تماما. [1]

إن تجاوز هذا الوضع اليوم أصبح ضرورة حقيقية، فالجزائر بلد عربي بكل معنى الكلمة و محاولة إنكار ذلك أمر مستحيل، لكننا نحتاج للانفتاح على العالم من اجل تنمية هذه الدولة– الأمة، لأن تنميتها هو ضروري لقبول اندماج الأخر بجميع اختلافاته.

[1] Hamidou Nabila, Op.cit. , p35.

اكتسـاب الـلغـة

6. اللغة الأجنبية من التعلم إلى الاكتساب و الامتلاك

يعرف "كاك" "Cuq" تعلم اللغة الأجنبية على انه:" الخطوات الواعية، الإرادية و المُلاحظَة التي يشترك فيها المتعلم، و التي تهدف إلى امتلاك (...) مجموعة من القرارات المرتبطة بالنشاطات الواجب اتخاذها من اجل اكتساب المعارف أو المعارف العملية(savoirs–faire) في اللغة الأجنبية".[1] الهدف من التعلم إذن هو اكتساب المعارف و المعارف العملية في لغة أجنبية، مشترط بالاشتراك المتعلم.

هذا الكاتب يصنف قرارات اكتساب المعارف و المعارف العملية باللغة الأجنبية إلى خمس فئات: تحديد أهداف التعلم، اختيار دعائم و أنشطة، تحديد شروط و كيفيات تحقيق هذه الأنشطة، إدارة صيرورتها على المدى القصير و الطويل و تقييمها.

يُكمل "ليجوندر" هذا التعريف بوضع فعل التعلم في بيئة يستطيع من خلالها المتعلم أن يتفاعل من اجل بناء معارفه وتطوير المواقف ذات الصلة ببنيته المعرفية :" التعلم فعل تصوري، تفاعلي و إدماج الفاعل للشيء (...). اكتساب معارف و تطوير مهارات، مواقف و قيم التي تُضاف إلى البناء المعرفي للشخص"[2]. هذا التعريف يشير إلى أعمال "بياجيه" و بناء المعرفة، و إلى المقاربة التفاعلية و كذلك الجشطالتية التي تركز على نشاط الإدراك. يتعلق الأمر إذن بالموقف، الإرادة، الإدراك، باكتساب المعرفة و بإدماج كل ذلك في نظام مبني قبلا من طرف المتعلم. للقيام بذلك، يجب وضع أهداف محددة قبلا لعملية التعلم:" هو(نتاج) يستطيع بواسطته الشخص أن يتدرج بدلالة الأهداف المحددة، عن طريق درس أو برنامج، و بمساعدة أشخاص آخرين ومناهج أو

[1] Cuq J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003,p 22.

[2] Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Guérin/ESKA, Montréal/Paris,1993, p 67.

أدوات التي تكون متوفرة عنده في بيئة معطاة"[1]. فهذا النتاج يمكن أن يُترجم لدى الفاعلين عن طريق اكتساب المعارف، تطوير المهارات أو مهارات العمل، تبني مواقف جديدة، قيم جديدة، توجهات معرفية جديدة و اهتمامات جديدة أو معرفة الذات.

يشير "Krashen" أن اكتساب اللغة هو عملية لاواعية تنتج عنها معرفة لغوية تُخزَن بصفة لاواعية في الدماغ (معرفة ضمنية). فاكتساب اللغة هو عفوي (في مقابل القصد) و ضمني (في مقابل التعلم الصريح).[2] فالاكتساب هو عملية ضمنية عفوية تتطور في سياق طبيعي أو تعليمي خلال التفاعلات الكلامية المختلفة، و تكسب المتعلم نوعا من الإحساس بما هو مقبول نحويا و ما هو غير مقبول.[3] و الأفضلية–حسب كراشن– هي بكل وضوح لاكتساب (على حساب التعلم) الذي وحده يسمح بامتلاك فعال للغة.[4]

نستخلص إذن انه لتحديد المصطلحين (التعلم و الاكتساب) يجب أن نأخذ بعين الاعتبار عوامل مختلفة مثل نوع العملية، سياقها و نتيجتها. حيث يشير مصطلح الاكتساب إلى اكتساب اللغة الأجنبية–التي هي موضوعنا– بدون وعي، داخليا و لا يمكن مشاهدته، فهي عملية طبيعية، عفوية يمكن أن تحدث عادة في بيئة طبيعية، و الاكتساب يركز على التواصل و الفهم بدون الأخذ بعين الاعتبار القواعد النحوية للغة. بينما التعلم هو العملية الواعية، الملاحظة التي تشترط معلما و متعلمين كمشاركين فاعلين في وسط مدرسي، مؤسساتي، ففي قسم اللغة الأجنبية التعلم يركز على التواصل باستخدام قواعد واضحة للغة.

كما أن للتعلم و الاكتساب عنصر مشترك و هو زيادة المعرفة، إلا أن التعلم هو العملية، و الاكتساب هو نتيجة منطقية لعملية التعلم و لكن ليس بشكل تلقائي، فهي

[1] Ibid, p68
[2] Bange Pierre, l'apprentissage d'une langue étrangère, L'Harmattan, France, 2005,pp 32, 33.
[3] Bess. H,.Proquier. R, grammaire et didactique de langues, Hatier-Crédif, Paris, 1981, p 76
[4] IBID, p33

تحويل المتعلم للمعلومة إلى معرفة، حيث أن هناك تعلمات لا تنتهي باكتساب، إذ أن الاكتساب هو عندما نجيد التكلم أو الكتابة بلغة ما و أن نتعمق في خصائصها.

7. نظريات اكتساب اللغة

إن نظريات اكتساب اللغة الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم العامة و نظريات تعلم اللغة الأصيلة (الأم)، فتعلم و اكتساب اللغات الأجنبية هو شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النظريات السلوكية و المعرفية[1]، و سنتناول في هذا الجزء أهم هذه النظريات و خصوصا تلك التي تتعلق بموضوع دراستنا، و التي تتمثل في: النظرية السلوكية لـ"سكينر" و زملائه، النظرية السوسيو معرفية لـ "فيجوتسكي"، نظرية التعلم بالملاحظة لـ "باندورا" ، إضافة إلى التطرق لمساهمة مدرسة علم اللغة الاجتماعي لـ"هايمز" و زملائه في تعلم اللغة في بعدها الاجتماعي.

7-1. النظرية السلوكية: سكينر

ترتكز النظرية السلوكية[2]على دراسة السلوك الملاحظ و دور البيئة باعتبارها محددا لهذا السلوك، فهي تهتم بتفاعلات الفرد مع البيئة، و هي مقاربة نفسية تجريبية تدرس سلوك الفرد باستخدام الملاحظة و التجريب و باستبعاد أي طريقة أخرى.

من أبرز اهتمامات "سكينر" التي حضيت بالكثير من المناقشة و الجدل موضوع "السلوك اللغوي" و أهميته في فهم التعلم الإنساني، و النقطة الأساسية في هذا التحليل السلوكي هي أن الأصوات تثبت و تعزز مثل غيرها من جوانب السلوك الأخرى. و الجدير بالذكر انه لم يكن لدى "سكينر" أو غيره من المنظرين السلوكيين نظرية خاصة بتعلم اللغات، و لكن "سكينر" و غيره كانوا يطبقون مبادئ التعلم السلوكية على تعلم

[1] خرما نايف ، حجاج علي ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1988، ص76.

[2] يمثلها كل من: واطسن (1878، 1958)، ثورنايك (1874، 1947) و سكينر (1904، 1990).

اللغة. و بصورة عامة فليس هناك في نظرهم فرق بين تعلم اللغة و بين أي شكل آخر من أشكال التعلم.[1]

من مفاهيم النظرية السلوكية الإجرائية لسكينر هو التعزيز(renforcement) فالنسبة له التعلم هو تحفيز مصدره البيئة و الذي يؤدي إلى استجابة التي سيتم تثبيتها بتعزيز (مكافأة)، كذلك الأمر بالنسبة لتعلم اللغات: فالمتعلم يتلقى حافزا على شكل استماع أو صوت أو بنموذج مقترح من البيئة و الذي يستجيب له عن طريق التكرار أو تقليد النموذج، و يتلقى أخيرا مكافأة على سبيل المثال على شكل شكر أو ببساطة رضا.

فحتى يتعلم الطفل أو أي دارس آخر للغة كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه، و يمكن أن يحدث التعزيز بطرائق مختلفة: مثل موافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة و تشجيعهم الطفل على التعود عليها و ما شابه ذلك. أما إذا لم يجر تعزيز هذه الاستجابة لسبب أو لآخر فلن يتم تعلمها. أما الاستجابة الخاطئة فلا يحصل تعلمها. و التعزيز وحده لا يكفي إذ لا بد من تكرار الاستجابة، و من هذا المنطلق فإن مجرد مراقبة الآخرين و الاستماع إليهم و هم يستخدمون اللغة لا يكفي لتعلم اللغة، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات، فالاستجابة لا بد من أن تكون نشطة منتجة لا مجرد استجابة فهم و سماع.[2]

كما يركز السلوكيون كذلك على الكلام(أي اللغة الحوارية الشفوية) و ليس على الكتابة، لأن الكلام يسبق الكتابة، فاللغة عندهم هي الكلام في المقام الأول. كما أهمل السلوكيون "المعنى" في تعلم اللغة، و المعنى الحقيقي بالنسبة لهم هو قدرة المتعلم على إعطاء استجابة صحيحة لمثير ما، و قدرة المتعلم على التعرف لا على مجرد مثير

[1] خرما نايف ، حجاج علي ، المرجع السابق، ص59.
[2] المرجع السابق، ص 66

واحد، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات، تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي المناسبة هي الاستجابة المناسبة لها، و ليست الحاجة لتقصي و فهم معنى ما قيل.[1]

إن المدرسة السلوكية تفسر اكتساب اللغات بتطور العادات عن طريق التكرار. فالسلوكية تمثل مصدر طرائق تعلم اللغات السمعية– الشفوية قائمة على التكرار و التمارين الهيكلية، و حسب "Larsen–Freeman et Long, (1999)" نقلا عن "راضية عزام حناشي"، هذه بعض مبادئ هذه الطرائق:[2]

- تعلم الكلام يكون عن طريق الممارسة، حيث يعتقد "قونتي" "Gantier" في هذا الصدد:" تعليم اللغات الحية، هو في المقام الأول (...) التعامل مع الشكل من أجل التثبيت التدريجي لنظام من المنعكسات، أي هو اشرط ردود أفعال التلاميذ وفقا لجهد منهجي"، [3]

-الأفضلية هي للغة الشفوية،

- خلق وضعيات للتعلم تكون أقرب ما يكون لشروط اكتساب اللغة في بيئة طبيعية،

-استخدام اللغة الأم غير مسموح به،

- وجود مفهوم التقدم الخطي من الأقل بساطة إلى الأكثر صعوبة.

غير أن هذه النظرية واجهت انتقادات كثيرة سواء في تعلم الجمل أو المفردات التي تكون في منأى عن الفهم ، واتهمت بأنها عاجزة عن تفسير عملية اكتساب اللغة ،لأنها تتجاهل حقائق جوهرية في الإنسان وفي جانبه العقلي والمعرفي الذي ترتبط به اللغة ارتباطا وثيقا، غير أنه لا يمكن نفي النظرية بأكملها بل يمكن الاعتراف أن بعض

[1] المرجع السابق، ص67.

[2] Radia Azzam Hannachi, Evolution de l'enseignement des langues vivantes a l'ecole primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré, Thèse de doctorat(publiée), UFR de sciences de langage, Université Nancy 2, France , 2005, p p 32, 33.

[3] Gantier. H, L'enseignement d'une langue étrangère, PUF, Paris, 1968, p 51.

مظاهر تعلم اللغات هي مرتبطة كثيرا بتكوين العادات، و العمل على الذاكرة يبرر استخدام تمارين تثبيت هيكلية في التعلم المؤسساتي للغات.[1]

2-7. النظرية السويو–معرفية: فيجو تسكي

اكتساب اللغة حسب "فيجوتسكي" سواء أكانت الأولى أو الثانية هي عملية اجتماعية–معرفية متجذرة في الاستعمال الآداتي، أي أنها تتم ضمن التفاعلات بين البشر. و من هنا فقد اقترح "فيجوتسكي" تصميما بنائيا بشكل جذري و هي أبعد ما يكون على اعتبار التفاعل بمثابة محرك بسيط للعمليات المعرفية، بل يضعه كعامل مهيكل لشكل و محتوى التطور المعرفي بما ذلك اللغوي.[2]

لقد أكد "فيجوتسكي" أن تطور الفرد يحدث نتيجة لثقافته، والتطور ينطبق بشكل رئيس للتطور العقلي مثل التفكير،اللغة وعمليات التفكير، هذه القدرات تتطور خلال التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين خاصة الوالدين. وأكد نموذج المعرفة الاجتماعية لفيجوتسكي على أن الثقافة هي المحدد الأساسي الأول لنمو الفرد وأن البشر هم الجنس الوحيد الذي يصنع الثقافة، وكل طفل بشري يتطور في ظل الثقافة ولهذا فإن تطور تعلم الطفل يتأثر بطرق كبيرة أو صغيرة بالثقافة متضمنة ثقافة العائلة التي وجِد فيها. فمن خلال الثقافة يكتسب الأطفال كثيراً من محتوى تفكيرهم وهي معرفتهم، وتزودهم الثقافة المحيطة بهم بعمليات أو أدوات التكيف العقلي، وباختصار " لنموذج التعلم المعرفي الاجتماعي" فإن الثقافة تعلم الأطفال كلاً من :ماذا نفكر؟ وكيف نفكر.[3]

لقد أولى "فيجوتسكي" اهتماماً كبيراً للغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة القسم، وهي وسيط للفكر، ويتصور "فيجوتسكي" أن

---

[1] Radia Azzam Hannachi, OP. CIT, p 33

[2] Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], N12, 2000, p2, consulté le 10 mars 2014 a 14h,. URL : http://aile.revues.org/947

[3] Ibid, p 07.

الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي (التفكير). كما أنه قرر بصراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص فهو لا يتم التعبير عنه في كلمات ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي بالنسبة لفيجوتسكي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل كما يرى واطسن، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق، ولكن علاقة التفكير بالكلام تتغير بثبات فهي عملية مستمرة وديناميكية وهي عملية حياة، فالتفكير يولد بالكلمات والكلمة الخالية من التفكير تعتبر شيئاً ليس له معنى، والتفكير غير المدفون في الكلمات يعتبر سراب، وقد أوضحت كتابات "فيجوتسكي" أن الكلمات تتغير مع المجتمع، وأن الكلمات التي يستخدمها الطفل هي في الغالب نفسها التي يستخدمها الراشد في الحديث، ولكنها ليست بنفس المعني والمدلول الكامل كما يستخدمها الراشد فمثلاً كلمة (أخ) لها معنى عند الطفل تختلف عن الأعلى سناً، وتختلف عن الراشد. فالنقطة الرئيس لـ "فيجوتسكي" هي "الترادف الوظيفي" الذي يمد الطلاب بأرضية دارجة شائعة لعمق المواجهة والعمل تجاه التفاعل القريب لفهم المعنى، وهذه الأرضية الشائعة تسمح للطلاب بتنمية الفهم الكامل للمفاهيم تدريجياً فهي عملية بنائية للمعنى من خلال المدخل الثقافي. وبذلك فبناء المعرفة وفقاً لنظرية "فيجوتسكي" في أقسام العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى، و قد أتى "فيجوتسكي" بما سماه بمفهوم "الوساطة الاجتماعية" (La médiation sociale) التي تستند إلى فكرة أن الطفل المتعلم يقوم بتطوير مهارته العليا من خلال التفاعل مع خبير(شخص كبير، معلم) الذي يساعده على أداء مهمته[1]، و هذا المصطلح يقابل عند "Bruner" : "L'interaction de

[1] Ibid, p2.

"tutelle "التفاعل بالوصاية"و تسمى أيضا"المساندة" أو "l'étayage"، التي تسمح للمتكلم المبتدئ أن يتجاوز مستواه الحاضر من الخبرة عن طريق التعامل مع اللغة، و في هذا النوع من التفاعل يعرف الوصي(الشريك الأول) الإجابة التي تمكن من حل المشكلة، أما المتعلم(الشريك الثاني) لا يعرف الإجابة أو أنه يتحمل أي إجابة ممكنة، و عن طريق تعاون الشريكين(الوصي و المتعلم) يظهر الحل الذي يحقق استمرار عملية التفاعل.[1]

فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص آخر أكثر معلوماتية ثم بعد ذلك تبني ذاتياً كنشاط فردي، وبذلك فالمعرفة العلمية تحدث من المستوى الاجتماعي ثم إلى المستوى السيكولوجي، وبين الأنفس (interpsychique) ثم إلى داخل الأنفس (intrapsychique) فتظهر في المستوى النفسي الخارجي بين الطفل ووالديه وأسرته والبيئة المحيطة، ثم تظهر بعد ذلك على المستوى الداخلي الذاتي كعدسات للبصيرة والعمل والتحدث تجاه هذه الظواهر ثم تتداول بين المتعلم والآخرين.[2]

فطبيعة التفاعل الاجتماعي لاكتساب هي عدم فصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي، وتشجيع التعلم من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم، فالمعلمون لا يفرضون أفكارهم على المتعلمين، ولكن الاكتساب الحقيقي يخلق من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الوظائف النفسية الفردية.

3-7. نظرية التعلم بالملاحظة: باندورا

يجيب "باندورا" صاحب نظرية التعلم بالملاحظة على سؤال: كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي، على ذلك بقوله: إن الناس يستطيعون تعلم استجابات جديدة بمجرد ملاحظة سلوك الأخريين الذين يعتبرون نماذج تعليمية، و يسمي اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة: بالاقتداء بالملاحظة. حيث يعتبر السلوك الإنساني و محدداته الشخصية و البيئية نظاما متشابكا من التأثيرات

[1] Bange.P, OP. Cit, p 49.
[2] Ibid, p50.

المتبادلة و المتفاعلة، أي انه يهتم بحتمية التفاعل المستمر و المتبادل بين السلوك و المعرفة و المؤثرات البيئية الخارجية للفرد.[1]

فالتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث عموما في سياق اجتماعي و ظروف ثقافية و تربوية و نفسية محددة، لذلك فاستيعاب و تفسير و استدخال هذا السياق يتأثر بالبنية المعرفية للفرد و ما يحتويه من خبرات و استجابات، و من ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي المعرفي لاستجابات[2]. فمتعلم اللغة الفرنسية مثلا، يدرك مفاهيمها و قواعدها بناء على ما يملكه من صور ذهنية و رموز لغوية و خبرات متنوعة بهذه اللغة(من بيئته الأسرية مثلا)، و يستدخلها و يفهمها في هذا الإطار المعرفي المكون سلفا، لأن المعرفة عملية بنائية، فندرك حقائق الواقع بناء على الصور الذهنية و الادراكات و المعارف المكونة لدينا سلفا.

هناك عدة عوامل تتدخل في عملية التعلم بالملاحظة: منها المتعلقة بالفرد الملاحِظ (سنه واستعداده العقلي، اتجاهات الملاحِظ حول النموذج، الجاذبية الشخصية للنموذج الملاحَظ،...)، و عوامل متعلقة بالنموذج الملاحَظ(المكانة الاجتماعية للنموذج، طبيعة الموضوع الذي يصدر عن النموذج، جنس النموذج)[3]، و عوامل أخرى ذات علاقة بالظروف البيئية و محددات الموقف التعليمي بالقدوة: (–مدى التوافق بين القيم السائدة و المعايير الثقافية و الاجتماعية و الدينية و الأخلاقية و بين ما يصدر من النموذج من أحكام و مواقف و سلوكات، فإذا تصرف النموذج بكيفية استفزازية لمشاعر المتعلمين أو بشكل يتنافى و القيم السائدة في مجتمعهم فإنه سيكون محل استهجان و استنكار و نبذ،– مدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث

[1] الزيات، احمد مصطفى، سيكولوجية التعلم، ط1، دار النشر لجامعات مصر الجديدة، القاهرة، 1996، ص ص 362، 363.

[2] المرجع السابق، ص 364

[3] المرجع السابق، ص ص 367، 368

الزمان، المكان، الوسيلة و حجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحِظ و النموذج الملاحَظ)[1].

عندما تتناسب الظروف مع توفر الوسائل مع ارتفاع نسبة التفاعل بيم الملاحِظ و النموذج، فإن عملية التعلم ستكون جيدة، و العكس صحيح.

إن نظرية التعلم الاجتماعي تولي أهمية كبيرة لدور التعزيز كعامل مساعد على التعلم الجيد، وتقدم أسلوبا في كيفية إدارة الصف من أجل تفعيل نشاط المحاكاة بتقديم نماذج ملائمة داخل القسم وحث التلاميذ على الاقتداء بها أو الامتثال لها، و صياغة نتائج السلوك سواء كان ثوابا أو عقابا حسب تأثيرها على المتعلم حتى يوظف كل ما هو ايجابي ليشحن الدافعية للتقليد والمحاكاة للسلوكات المرغوبة. كما تستحسن هذه النظرية إجراء تطبيقات عملية ونموذجية يسعى المتعلم على محاكاتها وتقليدها كالأنشطة اللغوية في مختلف الوضعيات والسياقات. كما تؤكد على أهمية تقديم نماذج للأداء السلبي والأداء الايجابي معا حتى يساعد المتعلمين على تعديل سلوكاتهم الخاطئة شيئا فشيئا حتى تستقيم على ما هو منتظر، خاصة في عمليات النطق والتعبير اللغوي الشفوي والكتابي.

يمكن أيضا توظيف دور النماذج سلوكية في ظروف ووضعيات تشابه تلك التي سيؤدي فيها المتعلم نفس السلوك أو المهارة: كالحوار، المناقشة، طلب معلومات وكتابة تقرير أو رسالة أو موضوع إنشائي تقريري أو إخباري أو غيرها من الأساليب.[2]

7-4. مساهمة مدرسة علم اللغة الاجتماعي

إن الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي كان و مازال سمة مميزة من سمات المدارس اللغوية في أوروبا، و خصوصا في المملكة المتحدة حيث كان "فيرث" "Firth" يركز عليها في جميع أبحاثه و دراساته، كما كان لغيره من أمثال"مالينوفسكي"

[1] المرجع السابق، ص 368.
[2] المرجع السابق، ص 383.

"Malinowski" باع طويل في هذا المجال منذ أوائل القرن الحالي. و حتى في الولايات المتحدة كان هناك بعض الرواد أمثال "بوس" "Boas" و "سابير" "Sapir" و غيرهما ممن ساهموا في هذا المجال. و من العلماء الأمريكيين البارزين في هذا المجال"هوديل هايمز" الذي تصدى لنظرية "تشومسكي" التي تقتصر على ظاهر اللغة و تعزلها عن مجتمعها و محيط استخدامها، و تصبح محدودة غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة، و خصوصا الظروف التي تتحكم في استخدامها الفعلي في المجتمع. و فيما كان "تشومسكي" يبحث عمّا يُكوِن القدرة أو الملكة اللغوية، دعا "هايمز" زملائه من اللغويين و علماء الاجتماع و الانثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو "ملكة التواصل" التي تشمل القدرة اللغوية، بل تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع و عن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام، فمفهوم الملكة اللغوية لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي، فهذا الإنسان يمتلك بالفعل هذه القدرة اللغوية القائمة على التمكن من قواعد لغته الأصيلة، و لكن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة، إذ لا بد للفرد، لكي يقال انه يتقن لغته حق الإتقان من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على "التواصل الاجتماعي" التي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف الاجتماعية.[1]

و على الرغم من أن "هايمز" و زملائه لم يتوقفوا عن أبحاثهم في هذا المجال، إلا أن الاهتمام الفعلي واسع النطاق بالموضوع لم يظهر إلى في السنوات القليلة الماضية.[2]هذا و قد اهتمت مجموعات مختلفة من هؤلاء العلماء بجوانب مختلفة من موضوع علم اللغة الاجتماعي، إلا أنهم جميعا متفقون على أن الجملة ليس الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث، بل اتخذ هؤلاء من الكلام المتصل "Le discours" سواء أكان شفويا

[1] المرجع السابق، ص 71.
[2] المرجع السابق، ص 39

أو نصا مكتوبا وحدة لدراستهم، و انصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل أو دراسة النص المكتوب على اعتبار انه هو الوحدة التي تعبر فعلا في موقف معين –و إن أمكن بالطبع تحليله إلى مستوى الجملة أو أجزاء الجملة– و خصوصا مما يستخدم في الحوار بين شخصين أو في الحديث بين أكثر من شخصين بما يسمى بـ (L'analyse conversationnelle).

و تبرز فائدة مساهمة مدرسة علم اللغة الاجتماعي في اكتساب اللغات الأجنبية في كيفية استخدام الأشكال المناسبة في المواقف المختلفة، و أن يكون باستطاعة المتحدث أن يغير تلك الأشكال بتغير نوع الحدث أو موضوعه أو الغرض منه أو مناسبته أو المشاركين فيه، و انه حتى في المجتمع الواحد يتم استخدام أساليب و طرائق خطاب تختلف بالاختلاف الإنسان الذي نخاطبه(فالأساليب و الطرائق التي نستخدمها مع القريب غير التي نستخدمها مع الغريب، غير تلك التي نستخدمها داخل البيت، غير التي نستخدمها مع رؤسائنا في العمل...).

فالقواعد التي تحكم استخدام الصيغ و الأساليب و طرائق الخطاب المختلفة تختلف من مجتمع لغوي إلى أخر بقدر اختلاف الخلفية الحضارية و الثقافية لكل منهما، و هي في العادة قواعد يكتسبها الفرد في مجتمعه بشكل تلقائي، بينما يظل خالي الذهن بالنسبة لها إذا تعلم لغة أجنبية دون أن يتعلم في الوقت ذاته القواعد الاجتماعية لاستخدامها، فتظل قدرته على استخدام اللغة الأجنبية محدودة جدا.[1]

[1] المرجع السابق، ص ص 45، 46.

8. التمثلات و اكتساب اللغة

قبل التعرض للعلاقة بين التمثلات واكتساب اللغة لا بد من أن نعرج على الناحية سوسيولوجية للتمثلات ثم إلى وظائفها و آلية عملها.

8-1. لمحة سوسيولوجية عن التمثلات (التمثلات و علم الاجتماع)

8-1-1. ايميل دوركايم و التمثلات:

لقد ظهر مفهوم "التمثل" عند علماء الاجتماع مثل "جورج سيمل" "George Simmel" و" ماكس فيبر""Max Weber" الذين ساهموا في إدخال هذا المفهوم في مجال علم الاجتماع. لكن الذي سلط الضوء على أهمية هذا المفهوم هو"ايميل دوركايم" " Emile Durkheim" الذي طور مفهوم التمثلات الجماعية و التمثلات الفردية، بالنسبة له التمثلات الجماعية هي المهيمِنة على التمثلات الفردية، فالتمثل مفهوم استخدم من أجل تحليل مجالات اجتماعية مختلفة. من نفس منظور "دوركايم" "لوسيان ليفي–بريل" "Lucien Lévy-Bruhl" استخدم مفهوم التمثلات لدراسة الاختلافات بين المجتمعات البدائية و الحديثة.

لقد تطرق "ايميل دوركايم" لدراسة التمثلات في تحليل سوسيولوجي أساسه – بالتأكيد– أن الجماعة الاجتماعية في مجملها تكون المجتمع، هذا الأخير يخضع –حسب دوركايم–بما يسميه بـ "الوعي الجمعي" الذي هو نوع من نظام أو روحانية:

" يتعلق الأمر بإلحاح للمراقبة الذي يمتلك حياة خاصة به، كما يجمع في كل واحد موحد، غير متماسك: معتقدات (أي مواقف في نفس الوقت عقلية و اجتماعية، متجمعة في رأي بسيط " يعتقد أن" في دلالة دينية قريبة من كلمة "إيمان"، "يعتقد بـ")، مشاعر، ذكريات، مُثل أو تطلعات، و بالطبع تمثلات يتقاسمها جميع أفراد المجتمع"[1]. هذا البناء، ذا طبيعة روحانية على شكل نظام يتجاوز الانقسامات الاجتماعية و يربط

[1] Bonardi. Ch, Roussiau.N, Les représentations Sociales, Dunod, Paris, 1999, p 11.

المجتمع لضمان استمراريته و العمل من اجل بقائه. و من خلال المؤسسات الاجتماعية (القواعد الاجتماعية، الأخلاقية و القانونية–السياسية) و الرؤية الدينية(المعتقدات و الطقوس الدينية الجماعية)، يفرض "الوعي الجمعي" على الفرد عددا من المعوقات في طريقته تفكيره و تصرفه.

يولد الوعي الجمعي المكون للقاعدة الأساسية لأحكام الإنسانية تمثلات، التي تسمى بـ "التمثلات الجمعية"، هذه الأخيرة يمكن أن تكون على أشكال متنوعة، حسب طبيعة موضوعها المرجعي(اقتصادية، سياسية و دينية...) أو حسب طبيعتها (مادية أو فكرية). هذه التمثلات تعتبر جزءا من التمثلات العقلية التي تصبح اجتماعية و التي تشمل العديد من العناصر(الأساطير، المعتقدات المتوارثة، المعرفة المشتركة و الآراء...) و هي ترتبط ارتباطا وثيقا مع الممارسات و التصرفات اليومية، سواء أكانت فردية أو جمعية، لأنها توفر لها شرعية و اعترافا جماعيا أو حتى اجتماعيا.

مثل أي مجتمع محكوم عليه أن يتطور، الوعي الجمعي مع التمثلات التي ينقلها، محكوم عليها أيضا أن تتطور، و إذا لم تعد قادرة–أي التمثلات– على تفسير سلوك و بناء جماعة ما، حتما فإنها ستختفي، فاسحة المجال لتمثلات أخرى أكثر انسجاما مع شكل اجتماعي جديد أكثر حداثة. في الرؤية الدوركايمية، هذا الشكل من التمثلات الجمعية تتواجد أساسا في المجتمعات التقليدية (أي أنها تظل أكثر نشاطا في المجتمعات التقليدية)، و ككل المجتمعات المحكوم عليها بالحداثة، فمن غير المفيد دراسة هذا النظام في المجتمعات الحديثة.

هذه الرؤية لم يتم تبنيها من قبل جميع علماء الاجتماع، فالبعض منهم كـ "Romognino"، "Michalat" و "Bourdieu" لاحظوا أهمية دراسة التمثلات الجمعية، باعتبارها على حد سواء كانعكاس للواقع الاجتماعي الذي يخضع له الفرد، و على كونه خاص بوحدات اجتماعية محدودة، مثل الجماعات أو الطبقات الاجتماعية.[1]

[1] Ibid,p 25

2-1-8. بيار بورديو و التمثلات

من بين أعمال عالم الاجتماع " بيار بوديو" "Pierre Bourdieu" تلك التي تتعلق بـ "السوق اللغوية"، الهوية، التمثلات و الإيديولوجية و آثار الهيمنة...و لقد اهتم بوصف اللغة على أنها بنية رمزية تحمل إيديولوجية و تنقل تمثلات.

التمثلات هي أشكال مهيكلِة و منظَمة من العلامات و الرموز، حيث نجدها مع مفهوم "الهابيتوس" "السَّمت" [1]، الذي هو مجموعة من الاستعدادات الدائمة و القابلة للنقل (التوريث)، و التي تعرف على أنها: "بنى مهَيكَلَة و لها استعداد لاشتغال كبنى مهَّيكِلة".[2]

يبين التعريف أن " السَّمت " "Habitus" هو بنى مهيكَلة لأنها نتاج التنشئة الاجتماعية، (أي اكتسبها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية)، و بنية مهَيكِلة لأن "الهابيتوس" لديه القدرة على خلق و توليد عدد غير محدود من الممارسات الجديدة، و هو مصدر وحدة أفكار الأفعال الفردية، و من خلال عمليات تنشئات مماثلة، فإنه (أي الهابيتوس) يفسر أيضا تشابه الأفعال و الأفكار لدى أعضاء نفس الطبقة الاجتماعية. كل فرد لديه مسار اجتماعي و وجودي خاص به، مما يجعل من "الهابيتوس" كعملية تفسيرية و تنظيمية للحياة الفردية و الاجتماعية.

إن جزءا من تفكير "بورديو" يتعلق بديناميكية التمثلات و نشاطها الإيديولوجي، بما في ذلك:

- المظهر الجدلي و العدواني للاتجاهات، القوالب النمطية و اتخاذ المواقف...
- القوة الفعلانية (Actantielle) للتمثلات من خلال التصنيف و التعيين،
- رهانات عمليتي التقييم و التطبيع.

[1] Bourdieu. P, "Habitus, code et codification", Acte de la recherche en sciences sociales, 1986,N 64, pp 62.
[2] Bourdieu .P, Le sens pratique, Minuit, France, 1980,p 88.

و حسب "بورديو" دائما فإن :" تمثلات الفاعلين تتغير حسب مواقعهم (و كذلك حسب المصالح التي يشتركون فيها) و حسب "هابيتوسهم" بوصفها منظومة من البنى الإدراكية و من بني التقدير و كذلك كبني معرفية و تقييميه تكتسب من خلال التجربة الدائمة في موقع داخل العالم الاجتماعي".[1]

2-8. وظائف التمثلات الاجتماعية

تلعب التمثلات الاجتماعية وظائف أساسية في العلاقات و الممارسات الاجتماعية، هذه الوظائف تتمثل في:

- **الوظائف الإدراكية المعرفية** : التمثلات الاجتماعية تمكن الأفراد من دمج البيانات الجديدة في أطر الفكر. هذه المعارف أو الأفكار الجديدة تظهر أكثر خاصة من جانب بعض الفئات في المجتمع: الصحفيين، السياسيين، المدربين...
- **وظائف لتفسير وتأويل الواقع** : هي طريقة تفكير وتفسير العالم، الحياة اليومية ،القيم و السياق الذي يؤثر ببلورة و بناء الواقع، و هناك دائما الإبداعية والأداء الفردي والجماعي هذا هو السبب في أنها ليست ثابتة إلى الأبد و إنما تتطور ببطء.
- **وظيفة لتوجيه السيرة والسلوك:** التمثل الاجتماعي يحمل معنى، فإنه يخلق الصلة لأن له وظيفة اجتماعية، وهو يساعد الناس على التواصل والتحرك في البيئة والعمل، و خلق المواقف والآراء والسلوكيات، كما أن للتمثل الاجتماعي جانب وصفي:"يعرف ما هو شرعي، مقبول أو غير مقبول في سياق اجتماعي معين".[2]
- **وظائف الهوية:** التمثل استخدم لتحديد مواقع الأفراد والجماعات في المجتمع، و هي متوافقة مع نظم ومعايير و القيم الاجتماعية التي حددت تاريخيا.[3] "Jodelet" استعمل

[1] Bourdieu. P, Chose dites, Minuit, Paris, 1987,p 156
[2] Abric Jean-Claude, Pratiques sociales et représentations, sous la direction de J-C Abric, PUF, France, 1994,p17
[3] Ibid ,p16.

مفهوم "الانتساب الاجتماعي"(L''affiliation sociale):" إن مشاركة فكرة، كلام هو يعني أيضا تأكيد وجود صلة اجتماعية و هوية".[1]

- **وظائف تبرير الممارسات :** هذه الوظائف مرتبطة بالوظائف السابقة، وهي تبرر مسبقا المواقف المتخذة و السلوكيات، و هي تؤثر بصفة خاصة على العلاقات بين المجموعات. كما تلعب التمثلات دورا خاصا في التبادلات بين الجماعات بالتأثير على تنمية العلاقات عن طريق توقع تطوره وتبرير طبيعته.

3-8. كيف تعمل التمثلات الاجتماعية؟ تنظيم و هيكل التمثلات الاجتماعية

إن دراسة التمثلات و فهم آلية عملها يتطلب النظر إلى زاويتين: محتواها من جهة، و هيكلها من جهة أخرى، ذلك أن التمثل يعرف بعنصرين: مكوناته من جهة و تنظيمه أي العلاقة بين هذه العناصر من جهة أخرى.[2]

من وجهة نظر محتواها، فحينما يتشكل التمثل يتم حدوث عمليتين: الأولى إضفاء الطابع الموضوعي عن الشيء، و الثانية الترسيخ:

- **إضفاء الطابع الموضوعي:** يسمح للأفراد بتملك و إدماج الظواهر و المعارف المعقدة و يتضمن ثلاث مراحل:
- فرز المعلومات وفق المعايير الثقافية و المعيارية ، ما يسمح باستبعاد جزء منها.
- تكوين نموذج أو نواة تصورية: إن المعلومات التي يتم الاحتفاظ بها تنتظم على شكل نواة بسيطة ملموسة و مصورة و مشتقة من الثقافة و المعايير لاجتماعية.
- إضافة طبيعة معينة، خصائص معينة على العناصر، و يبنى حول النواة التصورية مجموع التمثلات الاجتماعية.

[1] Jodelet, D. "Les représentations sociales". In grand dictionnaire de la psychologie Larousse, France, 1991, p51.

[2] Rouquette Michel-louis, Patrick Rrateau, Introduction à l'étude des représentations sociales, Presses Universitaires de Grenoble, France, 1998.p29.

- **الترسيخ:** يعني العملية التي تهدف إلى التثبيت و الترسيخ الاجتماعي للتمثل، وهذه العملية تتضمن عدة جوانب:

- المعنى: أي إعطاء الشيء دلالة معينة من قبل الجماعة، فالهوية الاجتماعية و الثقافية نستدل عليها من خلال المعنى.

- الفائدة : عناصر التمثل لا تعبر عن العلاقات الاجتماعية فقط و إنما تساهم في بنائها[1] . فالقيمة التفسيرية لهذه العناصر تلعب دورا وسيطا بين الموضوع و بيئته و بين أعضاء نفس المجموعة.

- التأصيل (التجذير) في نظام الأفكار القبلي: لدمج المعلومات و الموضوعات الجديدة، فإن الأشخاص يقومون بتصنيفها و وضعها في الأطر الفكرية الاجتماعية الموضوعة و المنشئة من قبل.

من وجهة نظر هيكلها فالتمثل الاجتماعي حسب نظرية "النواة المركزية" لـ "Abric" يعمل في نظام مزدوج: مركزي و محيطي.

✓ **النواة المركزية:** حسب "Abric" (...) كل تمثل ينتظم حول نواة مركزية. هذه النواة المركزية هي عنصر أساسي لأنها هي التي تحدد كل من: المعنى و تنظيم التمثل"[2]. كما تتميز النواة المركزية أيضا باستقرار يضمن لها بقائها في حالات غير ثابتة و متطورة، أي أنها تمثل أكثر عنصر مقاوم للتغير، و كل تغير أو تحول يحدث للنواة المركزية يؤدي إلى تحول كامل للتمثلات.

✓ **النظام الجانبي (المحيطي)**(Le système périphérique): حول هذه النواة المركزية يتم تنظيم العناصر الجانبية، وهي أكثر سهولة للوصول، أكثر حياة و أكثر واقعية، كما أنها أكثر مرونة من العناصر المركزية، فهي تسمح بتكيف التمثلات مع تطور السياقات من خلال دمج التمثلات و المعلومات الجديدة و التغيرات التي تحدث في البيئة في

[1] Jodelet, D, "Les représentations sociales". op.cit. ; pp 376, 377.
[2] Abric Jean-Claude, op.cit, p 21.

العناصر الجانبية. و بالتالي فالعناصر الجانبية تمثل المظهر المتحرك و المتطور للتمثلات في مقابل المظهر الثابت للنواة المركزية. حيث يقول "Flament" في هذا الصدد:" إن العناصر الجانبية عبارة عن مخططات منظمة حول نواة مركزية، تضمن بطريقة لحظية عمل التمثلات كشبكة لفك ترميز وضعية ما."[1]

4-8. تمثلات التلاميذ في أقسام اللغة

في إطار تدريس لغة أجنبية، التحدي بين- ثقافي يكمن في واقع تدريس لغة و ثقافتها، و بتحديد كيفية تفاعل الثقافة الخاصة بالمتعلمين مع ثقافة الآخر، و هكذا تصبح أقسام اللغة المكان الذي تتعايش فيه ثقافة المتعلم مع ثقافة اللغة الُمدَرَّسة.

إن البعد الثقافي أمر بالغ الأهمية في تعليمية اللغات الأجنبية، لأن اللغة و الثقافة ترتبطان ارتباطا وثيقا (أنظر عنصر علاقة الثقافة باللغة)، فتعلم اللغة يتضمن بالضرورة بعدا ثقافيا من خلال النصوص و الوثائق... و كل نشاط تعليمي يجب وضعه من اجل تسهيل وضعية التعلم، كما أن الأخذ بعين الاعتبار التمثلات على مستوى الطالب من شأنه أن يعدل مفاهيم التعلم، لأنها تسهل من جهة المرور إلى معارف أكثر كفاءة [2]و من جهة أخرى لفهم أحسن لمعوقات التعليم و التعلم.[3]

إن الأخذ بعين الاعتبار تمثلات مختلف الفاعلين(كالمدرسين، النظام المدرسي و المحيط الأسري...) يُمَكِّن من تسهيل وضعيات تعليم صعبة. هذه المقاربة بين-ثقافية تعزز إعادة التساؤل عن بعض السلوكيات أو مواقف المتعلمين و المقارنة بين الثقافات، فهدف المكونين هو إدخال شكل من النسبية الثقافية، بمعنى أنه لا يوجد تفوق لثقافة على حساب ثقافة أخرى.[4]

---

[1] Jodelet, D. Les représentations sociales, PUF. France, 1989, p 209.
[2] Meirieu. Ph, Apprendre…oui mais comment?, SF, France, 1989, p 87.
[3] Chappaz. G, "Les représentations du monde comme tremplin pédagogique", sciences humaines, N27 avril, 1993, pp 30,31.
[4] Verbunt. G, Les obstacles culturels aux apprentissages, CNDP, France, 1994, p99.

لقد استخدمت أسماء مختلفة للتمثلات في ميدان تعليمية اللغات من أجل معالجة المفهوم، مثل: المكتسبات القبلية، المفاهيم القبلية، أخطاء ايجابية، فكرة أولية و غيرها، لكن مفهوم "التصور" (La conception) يبقى الأكثر استخداما من قبل المختصين في التعليم.

كما أظهرت الأعمال على التمثلات أن التلاميذ لديهم بالفعل تمثلات (تسمى تمثلات أولية) على المعارف، و التي يمكن أن تستمر حتى بعد انتهاء فترة التعليم التقليدية، و هذا ما يتطلب مقاربة تعليمية جديدة تهدف لدفع المتعلم إلى إعادة تنظيم فكري، بمعنى تحويل أنماط تفكيره، لأن عدم الأخذ بالتمثلات في العملية التعليمية يمكن أن يثير مقاومات ، يمكن أن تدوم لمدة طويلة في التعلم و حسب"Reuter " يمكن لهذه المقاومة أن تنشأ:[1]

- من تمثلات أولية راسخة بصلابة و التي تختلف تماما عن المقترحة حديثا،
- من عدم الأخذ بعين الاعتبار لتمثلات الفاعلين، و بالتالي ستشعر بعدم الاعتراف و الرفض.

إن اكتساب لغة أجنبية ينطوي مما لاشك فيه تعلم مزدوج يتعلق بـ: بنية اللغة و لكن كذلك الثقافة و الإيديولوجية التي تنقلها هذه اللغة. و بالتالي فمدرس اللغة الأجنبية يجد نفسه وضعية غير مريحة، بحيث أن عليه تعزيز لغة و ثقافة أجنبية في سياق وطني و نظام تعليمي موضوع من اجل تعزيز الهوية الوطنية(المحلية). إن عمليات تقييم خفية للثقافة الوطنية تظهر أيضا في الكتب المدرسية، غير أن عدم تقييم الثقافة الأجنبية لا تظهر أبدا بصراحة، حيث ينظر عليها على أنها محرمة. و بذلك فعن طريق تقيم ثقافة المتعلم يمكن أن نستشعر آثار عدم تقييم الثقافة الأجنبية. حيث يمكن أن تظهر لدى المتعلم صراعات تاريخية بين الثقافة الأم و الثقافة الأجنبية: حروب، اختلافات اقتصادية (الغرب/ العالم الثالث، اقتصاد رأس مالي/ اقتصاد ماركسي)، أو اختيارات

[1] Reuter. Y. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck Et Larcier, Belgique, 2007, pp 297,200.

إيديولوجية و سياسية (الشرق/ الغرب، نظام استبدادي/ نظام ديمقراطي) و التي يمكن أن تستنبط (escamotés) من وصف حقائق ثقافية، و بالطبع في هذه المناطق من الصمت و الظل تولد الأحكام المسبقة و التمثلات المنمذجة لأجنبي. هذه الاختلافات يمكن أن تؤدي إلى مواقف قوية للجذب أو لتيارات شديدة للرفض.

و فيما يتعلق ببلدان المغرب مثلا، ""Pich " يكشف عن ثلاث قوالب(صورة) نمطية موجودة في الكتب المدرسية: أول صورة نمطية تتمثل في العلاقة بين مستعمِرو مستعمَر تُثار كلما تكلمنا على العلاقة بين اللغة الفرنسية و العربية، ثاني صورة نمطية تتعلق بأن اللغة العربية هي لغة الهوية الوطنية و الفرنسية تفيد التبادلات الدولية وثالث صورة نمطية تتمثل في التعارض بين لغة الثقافة و اللغة العلمية.[1]

9. الأسرة واكتساب اللغة

إن ثقافة الأسرة تتضمن: اللغة، الرموز، المعايير، القيم، الدين و المعتقدات، و من اجل بقاء هذه الثقافة فإنه يتطلب نقلها من جيل لأخر، و تعليمهم إياها بواسطة التعليم و التلقين، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و هذا لا يتحقق إلا بواسطة التفاعل الاجتماعي، فمن خلال هذا التفاعل المستمر بين الأبناء و الأسرة يتم نقل الأسرة لتراثها الثقافي[2]، و فيما يلي سنستعرض نظريتين هامتين تتحدثان عن علاقة الأسرة بالاكتساب اللغوي:

9-1. "**بيار بورديو**" **و الرصيد الثقافي** (Le capital culturel)

إن الدراسات التي قام بها "بورديو و باسرون "Bourdieu et passeron" سمحت بظهور مفهوم الرصيد الثقافي، حيث ظهر في أول مرة على شكل فرضية للفت الانتباه حول

[1] Pich, E. "Le français au Maghreb : quelques éléments censurés d'une situation d'apprentissage", In Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du 8ème Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherches », 1992, LIDILEM, Grenoble, p80.

[2] معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2004، ص54،

عدم تكافؤ الفرص المدرسية للأطفال المنحدرين من مختلف الطبقات الاجتماعية و نجاحهم الدراسي، إذ أن كل الأسر لها جانب من رصيدها الثقافي الذي ينتقل بصورة مباشرة أو غير مباشرة من الآباء إلى الأبناء خاصة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية و عملية الاتصال الأسري.

و يرى بورديو أن"التمايزات و الاختلافات التي يعمل النظام التعليمي على بلورتها، هي ليست مبررة و محددة من الدرجة الأولى على أساس متغيرات و اعتبارات اقتصادية أو حتى سياسية، بل تأتي عدم المساواة بين الأفراد أمام النظام التعليمي انطلاقا من مؤشرات ثقافية".[1]

و يعرف "بورديو" نظريته للرصيد الثقافي بقوله:" إنها العلم الذي يدرس الشروط الاجتماعية التاريخية التي تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة و المسيطرة في مجتمع ما، و إعادة إنتاج و ترسيخ البنى الاجتماعية السائدة و المسيطر عليها في ذلك المجتمع، و ذلك من خلال تحليل و تفسير كيفية تزييف إدراك هذه الشروط التاريخية، التي بها و من خلالها، يصبح للنسق الثقافي السائد في المجتمع سلطة تعزيز الميل حول الإبقاء و المحافظة على المجتمع القائم و علاقاته المسيطرة".[2]و المقولة النظرية التي يبني عليها "بورديو" نظريته هي أن الثقافة وسط يتم من خلاله عملية إنتاج بنية التفاوت الطبقي.

و يستند بورديو في إثبات هذه المقولة و تحليلها إلى مفهومين محورين: الأول هو مفهوم "الرأسمال الثقافي" و الثاني "الهابيتوس" "السَّمت"

بالنسبة بمفهوم الرصيد الثقافي فيشير" بورديو" في هذا الصدد أن:"الثقافة المدرسية هي ثقافة خصوصية، ثقافة الطبقة المسيطرة المحولة إلى ثقافة شرعية، قابلة للتموضع و لا

[1] Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Les Éditions de Minuit, France, 1964,p 43.

[2] شبل بدران ، حسين البيلاوي، علم اجتماع التربية المعاصر،دار المعرفة العربية، الإسكندرية، مصر، 2003 ، ص 104.

جدال فيها و بالتالي فهي ثقافة اعتباطية و قسرية و ذات طبيعة اجتماعية. فالثقافة المدرسية ليس إذن بثقافة محايدة و إنما هي ثقافة طبقية، و هي ثقافة مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية:" إن الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلتهم و يتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية و بفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الطبقات الميسورة يبرهنون على مستوى من العملي المبكر و كذلك الشأن بالنسبة للنمط اللغوي الأكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة، و هذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال: كتب و أعمال فنية سفريات و وسائل إعلام، كل هذه العناصر تشكل محيطا ملائما للتمرن و التدرب و تفسير النجاح المدرسي لأطفال المنحدرين من هذه الطبقة".[1]

أما بالنسبة لمفهوم "Habitus" السَّمت"(سبق تناوله في عنصر التمثلات و بورديو)، فمن خلاله تظهر نظرية خصوصية لإنتاج الاجتماعي الخاصة بالأعوان (Agents) و بمنطق أفعالهم، لأن التنشئة الاجتماعية حسب بورديو– عندما تضمن اندماج "Habitus""سمت" الطبقة– فهي تنتج الانتماء الطبقي للأفراد كما تنتج في ذات الوقت الطبقة بوصفها جماعة لها نفس "السمت"، حيث أن هذا المفهوم هو أساس إعادة الإنتاج الاجتماعي و كما انه يعتبر مبدأ للمحافظة، كما يمكن أن يصبح كذلك من آليات الإبداع و بالتالي التغيير.

و نجد في مفهوم "السَّمت" أربع عناصر:

- "مكتسب(خبرة): أي نتاج الخبرة المتكررة داخل العائلة الأصلية، فالهابيتوس هو نتاج الظروف المعاشة(اقتصادية، اجتماعية و ثقافية) و التي تميز كل طبقة اجتماعي أو جزء منها.

[1] عبد الكريم بزاز، علم اجتماع بيار بورديو، رسالة دكتوراه (منشورة)، تخصص علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006، ص ص 90,91.

-حالات سلوكية: فالهابيتوس هو القدرة على التوافق مع الظروف الجديدة ما عدا الظروف المتعلقة بالطفولة، فهو متعلق بمعنى التميز عند الطبقة السائدة، و يعتبر حالة سلوكية.

-مرتبط بالتاريخ الفردي: يتشكل هابيتوس الفرد بشكل مبكر جدا و الذي يستبطن هابيتوس الآباء و سلالاتهم، و يحدد بالضرورة بالتالي طموحهم، و منة هذا المنطلق فإن لكل طبقة اجتماعية أو جزء منها نوعان من الهابيتوس: هابيتوس إعادة الإنتاج و هو الذي يطمح إلى الاحتفاظ بنفس الوضعية الاجتماعية للآباء، و هابيتوس التسلق الاجتماعي: و هو الذي يطمح للصعود فوق الطبقة الأصلية"[1].

2-9. "**بازيل بارنستن**" **و الرموز السوسيو-لغوية**

لقد أعد "بازيل بارنستن"" Basil Bernstein "نظرية سوسيولوجية تربط بين أشكال اللغة و الطبقات الاجتماعية، وبين استخدام اللغة و الشروط الاجتماعية. هذه الأشكال تنتقل عبر التربية و تؤثر على الأداء المدرسي للأطفال. فقد قام "بارنستن" بمقارنة الكفاءات المدرسية و الأشكال اللغوية بين أطفال الطبقة العليا(Middle class) و أطفال طبقة العمال(الشعبية) (Working class).

لقد قام "بارنستن" بالمقابلة بين الرموز المحدودة (code restreint) و هي المستخدمة في الطبقات العليا، و بين الرموز المحضرة (code élaboré) المستخدمة في الطبقات الشعبية. و لقد حدد "بارنستن" الرموز بثلاث عناصر:[2]

توقع الأشكال النحوية و المعجمية في التفاعلات الخطابية، المعنى الضمني و تفسير الكلام، الأدوار الاجتماعية.

[1] عبد العزيز خواجة، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،2005 ، ص 92.

[2] Leimdorfer François, Les sociologues et le langage, La maison des science de l'homme, France, 2010, p59.

إن استخدام الرموز المحدودة تتعلق بشكل من العلاقات الاجتماعية القائمة على تحديدات ضيقة الاشتراك، فيمكن اعتبار "الرموز المحدودة" على أنها رموز ترتبط بالمكانة، بينما "الرموز المحَضَرة" فهي موجهة نحو الشخص. كما أن توقع الأشكال اللغوية مرتبطة هي الأخرى بتوقع العلاقات الاجتماعية، عندما تكون هذه الأخيرة مستقرة و ثابتة، مثل الحالة أين تسود وضعيات أو مكانات الأشخاص.[1]

حسب "بارنستن" تتم التنشئة الأسرية للطفل بداخل شبكة من السياقات المرتبطة مع بعضها البعض، حيث يمكن تحديد أربع مجموعات كبيرة:

- السياق المعياري: الذي يضم العلاقات الهرمية و التي من خلالها يصبح الطفل على دراية بالقواعد الأخلاقية و القيم التي ترتكز عليها،
- السياق التربوي: الذي تشمل تعلم الطفل للطبيعة الموضوعية لأشياء و الأشخاص و بالتالي اكتساب تقنيات متعددة،
- سياق الخَلق: من خلاله يتم تشجيع الطفل على التجريب و إعادة خلق العالم بطريقته(اللعب مثلا)،
- سياق العلاقات: من خلالها يتم تعرف الطفل على مختلف الحالات العاطفية و النفسية للغير و التعرف على هويته و هوية الأخريين.

و يقوم "بارنستن" بتحليل نموذج الاتصال في مختلف هذه السياقات، معتبرا أن شكل الاتصال ذا صلة مباشرة بتقسيم المجتمع إلى طبقات: فالطبقة الاجتماعية هي التي تشكله و تنمذجه بواسطة البنية الأسرية، التي هي بنية قابلة لإصلاح سواء في الحياة اليومية أو في العلاقات القائمة بين الأعضاء[2].

[1] Ibid,p 59

[2] Marcellesi.J.B, Gardin.B, Introduction à la sociolinguistique (la linguistique sociale), Larousse, France, 1974, p 161

من وجهة النظر هذه، و في السياق المعياري استنتج "بارنستن" من خلال دراسته انه يمكن مقابلة الأسر أين تكون بنية الاتصال موجهة نحو "المكانة" و الأسر التي تكون بنية الاتصال موجهة نحو"الشخص" في الأولى يتم توزيع السلطة على تعريف غير غامض على أعضاء الأسرة تبعا لمكانتهم الرسمية (الأكبر/ الأصغر سنا، الوالد/الطفل،المرأة/ الرجل...) و هوية كل واحد منهم و حصته من السلطة ترتبط بالمكانة التي يحتلها على مقاييس موضوعية(السن، الجنس...)، هذه الأسر تعزز لدى الطفل بناء هوية اجتماعية قوية على حساب الاستقلالية، أي أنها "هرمية". و على العكس عندما تنهار هذه التسلسلات الهرمية، فإن التمييز بين أعضاء الأسرة يتم وفق التمييز الشخصي، حيث أن الأمر متروك لكل واحد لبناء دوره، وظيفته، المشاركة في التواصل بإعطاء أسبابه، مؤكدا هويته، هذه الأسر الموجهة نحو الشخصية تعزز: بناء هوية شخصية قوية، الاستقلالية و لهوية اجتماعية ضعيفة.[1]

[1] Ibid, p 161.

خاتمة الفصل

إن تعلم و اكتساب لغة أجنبية لا يشبه تعلم و اكتساب اللغة الأصيلة، و هذا لسبب بسيط، لأن الأولى تتعلق بثقافة أجنبية بعيدة عن قيم و معايير و معتقدات هذا المتعلم، الذي يستخدم العلاقة اللغة–الثقافة كأداة و مقياس لاكتساب هذه اللغة الأجنبية أو تلك. فمُعاشه، تجربته و خبرته و تاريخه، من شأنها أن تكون بمثابة إطار مرجعي للتقييم و المقارنة.

إن اكتساب المتعلم للغة الفرنسية في الجزائر متعلق بتقييم يرتبط بتاريخ طويل عاشه المجتمع الذي وُجِّهَ نحو الاستيعاب الثقافي و اللغوي للسكان الأصليين بإنكار هويتهم اللغوية و الثقافية. هذا المشروع الاستعماري الفرنسي الذي تعلق بمحاولة حضر تعليم اللغة العربية، لم ينتج عنه فيما بعد، سوى تبني إيديولوجية مناهضة للغة الفرنسية وجدت صداها على كل المستويات(الأسرة، المدرسة، لغات أخرى، تكنولوجيات اتصال حديثة...)، أدت ربما إلى تغذية مشاعر الكراهية و الرفض، أي برفض الآخر مع كل شيء يُدمجه، هذا ما أدى ربما إلى تكون تمثلات سلبية نحو هذه اللغة و بالتالي نحو اكتسابها.

خلاصة الجانب النظري

بالنسبة لفصله الأول تعرضنا لسيرورة تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر منذ أن وطئت فرنسا تراب الجزائر إلى غاية اليوم، و إلى أن التواجد المزدوج للغة الفرنسية مع اللغة العربية، جعل من اللغة الفرنسية بعد مرور أكثر من نصف قرن من الاستقلال حاضرة دائما و رسميا كلغة أجنبية، هذا ما أصبح موضوعا لانقسام إيديولوجي ناتج عن وجود نخبتين تعايشا عشية الاستقلال، إلا أن تأثيرهما لم يختفي بين عشية و ضحاها، و هذا ما ظهر فعلا من خلال تعامل مختلف الحكومات مع المسألة اللغوية. و هذا ما تعرضنا له في الفصل الثاني حول السياسات اللغوية و تكوين المكونين، إذ ظهر أن نظام التكوين بالجزائر منذ الاستقلال يعاني بصفة عامة من غياب إطار مرجعي يستند إليه، بسبب عدم تكامل و تناغم السياسات المتلاحقة، إضافة إلى تنوع توجهات سياسات التكوين المنفذة في الإصلاحات التربوية الأخيرة، و في الفصل الموالي تعرضنا إلى دور الثقافة في اكتساب اللغة ، فتعلم و اكتساب لغة أجنبية لا يشبه تعلم و اكتساب اللغة الأصيلة، لأن الأولى تتعلق بثقافة أجنبية بعيدة عن قيم و معايير و معتقدات هذا المتعلم، و بالتالي فاكتساب المتعلم للغة الفرنسية في الجزائر متعلق بتقييم يرتبط بتاريخ طويل عاشه المجتمع الذي وُجِّهَ نحو الاستيعاب الثقافي و اللغوي، الذي قد ينتج عنه تبني إيديولوجية معينة وجدت صداها على كل المستويات.

ممَّا سبق التعرض إليه في الجانب النظري، سوف نحاول اعتماده كإطار مرجعي للتحليل في الدراسة الميدانية (الباب الموالي)، من اجل الكشف عن أهم العوائق السوسيو–ثقافية التي تعترض التلاميذ(المتعلمين) في اكتسابهم للغة الفرنسية.

الباب الثاني

الجانــب الميدانــي

الفصل السادس

مدخل تمهيدي للدراسة الميدانية

تمهيد

1. إجراءات سحب العينة
2. البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية
3. استنتاج الفصل

تمهيد

سيتم في هذا الفصل عرض تمهيدي للدراسة الميدانية و الذي يحتوي على عرض مفصل لإجراءات سحب العينة، ثم عرض و وصف للبيانات العامة و خصائص المبحوثين و تليها البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية (الاستمارة بالمقابلة و تحليل بيانات تعابير كتابية) كمتغير تابع لكل فرضيات الدراسة الأربع.

1. إجراءات سحب العينة

من أجل سحب عينة تمثل 10% من مجتمع البحث (كما بينا ذلك في فصل المقاربة المنهجية للدراسة)، فقد تم سحب عينة تحوي 88 تلميذ مأخوذة عشوائيا من كل ثانوية من الثانويات الخمس، و الجدول أدناه يبين إجمالي عدد التلاميذ في كل مؤسسة و حجم العينة المأخوذة من كل مؤسسة:

جدول رقم(01) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات و حجم العينة المأخوذة من كل مؤسسة

الرقم	*مؤسسة التعليم الثانوي*	*إجمالي عدد التلاميذ*	*حجم العينة في المؤسسة*
01	ثانوية بلحرش السعيد	314	88
02	ثانوية مسعودي عطية	239	88
03	ثانوية عبد الحق بن حمودة	252	88
04	ثانوية المتشعبة	353	88
05	ثانوية ابن خلدون	290	88
المجموع		1448	440

و قد وُزعت 88 استمارة على التلاميذ بعدد العينة من كل ثانوية من مستوى السنة أولى من الشعبتين علوم وآداب و من الجنسين ذكور و إناث، و قد سلمت لهم الأداة بشكل مباشر و بحضور الباحثة وبتوجيه منها. و بذلك تكون العينة النهائية للدراسة بـ (440) تلميذا مما يعادل نسبة (33.13%) من العدد الإجمالي للتلاميذ الذين يدرسون بـ (05) مؤسسات، و تقدر بذلك نسبة السبر بـ (10.06%) من المجتمع الأصلي، و الجدول أدناه يلخص مراحل و إجراءات سحب العينة:

جدول رقم(02) يوضح و يلخص مراحل سحب عينة الدراسة

التعيين / النسبة المئوية	عدد التلاميذ	% من المجتمع الأصلي
المجتمع الأصلي 16 ثانوية	**4371**	**100**
مجتمع البحث المحدد ب05 ثانويات	**1448**	**33.13**
العينة المسحوبة من مجتمع البحث المحدد	**440**	**10.06**

2. عرض و تحليل للبيانات العامة و خصائص المبحوثين

في الأتي وصف و تحليل للبيانات العامة و خصائص المبحوثين، و التي تتحدد في هذه الدراسة في الجنس، السن و التخصص، و قد تم عرضها في شكل جداول.

يتحدد توزيع أفراد العينة حسب التخصص كما هو مبين في الجدول رقم(03):

رقم(03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية (%)
علمي	255	58
أدبي	185	42
المجموع	440	100

يتضح من خلال هذا الجدول أنه يغلب على أفراد عينة الدراسة التخصص العلمي بنسبة مرتفعة (58%)، بينما نسبة الأدبيين تقدر بـ (42%) أقل مقارنة بنسبة العلميين. وهذا في الحقيقة يمثل التفاوت النسبي العام بين التخصص العلمي و الأدبي.

أما الجدول الرابع (رقم 04) فيحدد توزيع أفراد العينة وفقا للجنس. حيث يتضح من خلال هذا الجدول أن غالبية عينة الدراسة من الإناث بنسبة مرتفعة (62%)، في حين قدرت نسبة الذكور بـ (38%) و هي أقل مقارنة بنسبة الإناث، و هو ما يمثل التفاوت النسبي العام بين الجنسين.

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	167	38
أنثى	273	62
المجموع	440	100

يبين الجدول رقم (05) خصائص عينة الدراسة وفقا للسن، حيث يوضح أن نسبة الفئة العمرية [16 –17] مرتفعة، كما أنها تمثل الأغلبية بـ (59.5 %) مقارنة مع باقي الفئات الأخرى، أما الفئة العمرية [14 – 15] فبلغت (24.8%)، في حين لم تتجاوز الفئة [18–19] (15.7%). يعتبر معدل السن منطقي بالنظر إلى مستوى السنة أولى ثانوي مع تفاوت عمري طفيف يُبَرَر بسنوات الإعادة.

جدول رقم(05) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية (%)
من 14 إلى 15	109	24.8
من 16 إلى 17	262	59.5
من 18 إلى 19	69	15.7
المجموع	440	100

3. البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية

1-3. البيانات المتعلقة بالاستمارة بالمقابلة

من خلال الاستمارة بالمقابلة الموجهة للتلاميذ سنعرض البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية الذي نعتبره كمتغير تابع في جميع فرضيات الدراسة.

- من أجل معرفة مستوى المبحوثين في إمكانية التكلم شفويا باللغة الفرنسية قمنا بقياس درجة (الصعوبة، السهولة، عدم الاستطاعة). الجدول أدناه يبين النتائج:

جدول رقم (06) يبين إمكانية التكلم (شفويا) باللغة الفرنسية

	التكرار	النسبة المئوية (%)
بسهولة	51	11.6
بصعوبة	255	58
لا أستطيع	134	30.4
المجموع	440	100

من معطيات الجدول المذكور يتضح أن أعلى نسبة إجابة كانت لصالح المبحوثين الذين يعانون من صعوبات في التكلم شفويا باللغة الفرنسية بـ 58%، تليها 30.4% من

المبحوثين الذين عبروا عن عدم قدرتهم على التكلم بهذه اللغة، و أخيرا 11.6% يجدون سهولة في التكلم.

نستشف من قراءتنا لإجابات المبحوثين أن معظمهم أي 88.4 % ليس باستطاعتهم التكلم بهذه اللغة على الإطلاق أو أن لديهم صعوبات جمة عند التكلم بها، حيث يتضح جليا وجود عائق كبير لدى أفراد العينة المبحوثة فيما يتعلق بالتعبير الشفوي(L'expression orale).

- من أجل معرفة مستوى المبحوثين في إمكانية التعبير كتابيا باللغة الفرنسية قمنا بقياس درجة (الصعوبة، السهولة، عدم الاستطاعة). الجدول أدناه يبين النتائج:

جدول(07) يبين إمكانية التعبير كتابيا(إنشاء) باللغة الفرنسية

إمكانية التعبير كتابيا باللغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية (%)
بسهولة	**72**	**16.4**
بصعوبة	**220**	**50**
لا أستطيع	**148**	**33.6**
المجموع	**440**	**100**

من معطيات هذا الجدول، يتضح أن أعلى نسبة إجابة كانت لصالح المبحوثين الذين يعانون من صعوبات في التعبير كتابيا باللغة الفرنسية بـ 50%، تليها 33.6% من المبحوثين الذي عبروا عن عدم قدرتهم على الكتابة بهذه اللغة، و أخيرا 16.4% يجدون سهولة في الكتابة.

تشير نتائج الجدول إلى وجود عائق كبير لدى أفراد العينة فيما يخص إمكانية الكتابة (الإنشاء) باللغة الفرنسية حيث أن ما يقدر ب 83.6% من المبحوثين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي (L'expression écrite) أو أنهم لا يستطيعون الكتابة بها على الإطلاق، في مقابل نسبة قليلة 16.4% أكدت قدرتها على التعبير الكتابي بسهولة.

- من أجل معرفة مستوى المبحوثين في إمكانية القراءة باللغة الفرنسية قمنا بقياس درجة (الصعوبة، السهولة، عدم الاستطاعة). الجدول أدناه (رقم 08) يبين النتائج:

جدول(08) يبين إمكانية قراءة نص باللغة الفرنسية

إمكانية القراءة باللغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية (%)
بسهولة	**186**	**42.3**
بصعوبة	**218**	**49.5**
لا أستطيع	**36**	**8.2**
المجموع	**440**	**100**

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول نجد أن نسبة 49.5**%** من المبحوثين يعانون من صعوبات في قراءة نص باللغة الفرنسية، في مقابل 42.3% من المبحوثين الذين بإمكانهم القراءة بسهولة، و في الأخير 8.2 % ممن لا يستطيعون القراءة على الإطلاق.

تشير هذه نتائج إلى انه لا توجد نسبة غالبة، حيث يمكن القول أن نسبة أفراد العينة الذين يتمكنون من القراءة بسهولة لا تختلف كثيرا عن نسبة أفراد العينة الذين يتمكنون من القراءة بصعوبة، بينما توجد فئة قليلة (8.2 %) تؤكد على أنها لا تستطيع القراءة على الإطلاق، إذن يمكن اعتبار أفراد العينة لا يوجد لديهم عائق كبير فيما يخص القراءة (La lecture).

- من أجل معرفة علاقة إمكانية قراءة المبحوثين نص باللغة الفرنسية بفهم مضمونه قمنا بربط المتغيرين القراءة و الفهم في جدول ذو مدخلين(الجدول 09).

جدول(09) يبين علاقة إمكانية قراءة نص باللغة الفرنسية بفهم مضمونه

الإجابات / نوع القراءة	بعد القراءة الأولى		بعد مرتين		بعد أكثر من ثلاث مرات		لا تفهمه أبدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بسهولة	21	11.3	76	40.8	66	35.5	23	12.4	186	100
بصعوبة	00	00	30	13.8	91	41.7	97	44.5	218	100
المجموع	21	5.2	106	26.2	157	38.9	120	29.7	404	100

يوضح هذا الجدول أن ما يقدر ب 44.5 % من المبحوثين يعانون من صعوبات في القراءة و لا يستطيعون فهم النص على الإطلاق، في مقابل 41.7 % من المبحوثين يعانون من صعوبات في القراءة و يتمكنون من فهم النص بعد قراءته لأكثر من مرتين.

كما نجد أن 40.8 % من المبحوثين يتمكنون من القراءة بسهولة و يتمكنون من فهمه بعد قراءته لمرتين، في حين أن 35.5 % من المبحوثين يتمكنون من القراءة بسهولة إلا أنهم يتمكنون من الفهم بعد القراءة لأكثر من ثلاث مرات.

في الجانب الأخر، بلغت نسبة المبحوثين الذين يتمكنون من قراءة النص بسهولة و يتمكنون من فهمه بعد إعادته لمرتين بـ 13.8 %، بينما نجد أن المبحوثين الذين يتمكنون من قراءة النص بسهولة و لا يفهمونه على الإطلاق يقدرون ب 12.4 % في الأخير نلاحظ أن هناك نسبة قليلة من أفراد العينة تتمكن من قراءة النص بسهولة و تفهمه من المرة الأولى و هو ما يقدر بـ 11.3 % فقط، في مقابل انه لا يوجد من المبحوثين من يتمكن من القراءة بصعوبة و يستطيع فهمه لأول مرة.

و بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) للعلاقة بين إمكانية قراءة نص و فهم مضمونه، فقد بلغت قيمة (كا^2) المحسوبة 88.6 عند درجة حرية 03 و هي اكبر من (كا^2) المجدولة 7.81

عند المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.42 مما يدل إلى وجود علاقة ارتباط متوسطة بين إمكانية قراءة النص و فهم مضمونه.

مما سبق يمكن أن نستشف انه كلما وجدت صعوبات في قراءة أفراد العينة كلما أدى ذلك إلى وجود صعوبات في الفهم (La compréhension).

2-3. البيانات المتعلقة بتحليل بيانات التعابير الكتابية

كما أشرنا _سابقا_في فصل المقاربة المنهجية للدراسة أن تحليل محتوى مختلف التعابير الكتابية، هو بمثابة وسيلة تدعيميه لقياس درجة اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية.

من اجل هذا طُلِب من أفراد العينة انجاز التعبير الكتابي، و تُرك للتلاميذ –الذين كان عددهم 30 تلميذ– وقت للتفكير بين 30 إلى 45 دقيقة، و لقد تم الحرص على إعلامهم أن هذا النشاط لا يمثل أي شكل من أشكال التقييم، من اجل تحريرهم من القلق المرتبط بالاختبارات مما يسمح لهم الإجابة بكل حرية.

النص المعروض للعينة يدور حول جدال وقع بين تلميذين من قسم السنة أولى ثانوي حول مدى حبهما للغة الفرنسية فكانت إجابة الأول انه يحب هذه اللغة، في حين أن الثاني قال أنه لا يحبها (أنظر الملحق رقم 02). على ضوء هذا طلبنا من العينة كتابة فقرة في بضعة أسطر يقدم كل منهما رأيه و مبرراته.

من اجل قياس اكتساب اللغة الفرنسية قمنا مع مجموعة من الأساتذة المختصين في المادة بقياس حجم الفقرة من خلال عدد الكلمات ثم حساب نسبة الأخطاء الإملائية لكل فقرة، ثم طلبنا منهم تقييم أسلوب النص حسب أربعة مستويات (جيد جدا، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جدا، غير قادر). النتائج مبينة في الجدول أدناه.

جدول(10) يوضح نتائج قياس درجة اكتساب اللغة الفرنسية عن طريق التعبير الكتابي

أفراد العينة	حجم الفقرة (عدد لكلمات)	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء(%)	تقييم النص
01	39	6	15.4	متوسط
02	56	14	25.0	ضعيف
03	61	5	8.2	جيد
04	33	8	24.2	ضعيف
05	77	22	28.6	متوسط
06	49	6	12.2	متوسط
07	32	4	12.5	جيد
08	59	27	45.8	متوسط
09	40	14	35.0	ضعيف
10	30	12	40.0	ضعيف جدا
11	31	13	41.9	ضعيف جدا
12	24	11	45.8	ضعيف جدا
13	28	16	57.1	ضعيف جدا
14	59	9	15.3	متوسط
15	16	2	12.5	غير قادر
16	18	5	27.8	غير قادر
17	19	9	47.4	غير قادر
18	0	0	-	غير قادر
19	0	0	-	غير قادر
20	16	3	18.8	غير قادر
21	25	10	40.0	ضعيف جدا

22	20	7	35.0	ضعيف جدا
23	30	11	36.7	غير قادر
24	15	9	60.0	غير قادر
25	16	5	31.3	غير قادر
26	20	5	25.0	غير قادر
27	17	7	41.2	ضعيف جدا
28	12	4	33.3	غير قادر
29	8	3	37.5	غير قادر
30	12	2	16.7	ضعيف جدا

من خلال نتائج الجدول يمكن أن نستخلص جدولين ملخصين، الأول يوضح حجم النص المحسوب بعدد الكلمات و عدد الأخطاء الواردة لكل نص حسب كل فئة (الجدول 11)، أما الجدول الثاني (رقم 12) فيبين قياس اكتساب اللغة الفرنسية حسب الفئات.

جدول(11) يوضح حجم النص(الكلمات) و الأخطاء الواردة في التعابير الكتابية حسب كل مستوى

		حجم النص و حجم الأخطاء			
		الكلمات		الأخطاء	
المستوى	عدد الفئات	ك	%	ك	%
جيد جدا	00	00	00	-	-
جيد	02	93	46.5	09	10.35
متوسط	05	283	56.6	70	23.44
ضعيف	03	129	43	36	28.08
ضعيف جدا	08	187	23.3	78	39.71
غير قادر	12	170	14.6	56	44.17

ملاحظة: تم حساب النسبة المئوية لعدد الكلمات بناء على عدد كل فئة المأخوذة من الجدول رقم(10)

نلاحظ من نتائج هذا الجدول انه في فئة المستوى الجيد كلما كان عدد الكلمات مرتفع كان عدد الأخطاء منخفض، و العكس بالنسبة لفئة المستوى الضعيف حيث نجد عدد الكلمات قليل و نسبة الخطأ كبيرة (مثل نسبة عدد الكلمات في المستوى الجيد 46.5 % تقابلها نسبة خطأ تقدر بـ10.35% و نسبة عدد الكلمات في المستوى غير قادر المقدرة بـ 14.6% تقابلها نسبة خطأ تساوي 44.17%). هذه النتيجة تبدو منطقية نظريا .

جدول (12) يبين قياس اكتساب اللغة الفرنسية حسب الفئات

الفئة	ك	%
جيد جدا	00	00
جيد	02	6.66
متوسط	05	16.67
ضعيف	03	10
ضعيف جدا	08	26.67
غير قادر	12	40
المجموع	30	100

من معطيات الجداول أعلاه نلاحظ أن ما نسبته 76.27% ممن يمثلون الفئات ضعيف، ضعيف جدا و غير قادر، في حين أن مستوى جيد يعتبر منخفض أي في حدود 7 %، في مقابل مستوى جيد جدا منعدم. كما نلاحظ أيضا أن النسب تصاعدية حسب تصاعد المستوى. و بالتالي نستنتج أن مستوى اكتساب أفراد العينة في اللغة الفرنسية على العموم ضعيف من خلال التعبير الكتابي الذي يعبر عن مستواهم في المادة.

4. استنتاج الفصل

من خلال النتائج المقدمة في هذا الفصل نستنتج:

- ✓ بالنسبة للبيانات العامة المتمثلة في الجنس، التخصص و السن: هناك تفاوت نسبي بين كل من جنس و تخصص (ذكور و إناث) المبحوثين و هو ما يعكس التفاوت الحقيقي بين هذه الخصائص في الواقع، فبالنسبة للتخصص فالتوجه العام للتلاميذ نحو التخصصات العلمية ربما مرده إلى أنه التخصص الذي يسمح أكثر بالانخراط في عالم الشغل. أما بالنسبة للسن فمتوسط أعمار العينة يتوافق –على العموم– مع مستوى السنة أولى ثانوي، بينما التفاوت بين الفئات بنسب ملحوظة فهو يترجم دخول بعض التلاميذ المدرسة دون السن القانوني من جهة، و عدد سنوات الإعادة بالنسبة للبعض الآخر.
- ✓ بالنسبة لمتغير اكتساب اللغة الفرنسية و الذي تمكنا من قياسه عن طريق ثلاث أبعاد(التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، القراءة و الفهم)، فقد تبين انه:

– فيما يخص التعبير الكتابي: دلت نتائج الاستمارة بالمقابلة على أن أفراد العينة ممن لا يستطيعون أن يعبروا على الإطلاق أو ممن لديهم صعوبات تقدر بـ 83.6%، بالمقابل دلت نتائج تحليل بيانات التعابير الكتابية أن ذوي مستوى ضعيف، ضعيف جدا و غير قادر تمثل نسبة 76.27% و هذا ما يدعم النتيجة الأولى. بناءا على هذه النتائج فإن المستوى العام فيما يخص التعبير الكتابي يمكن اعتباره ضعيفا.

– فيما يخص التعبير الشفوي، فيستشف من النتائج أن الذين أكدوا عدم قدرتهم على التعبير الشفوي على الإطلاق يمثلون نسبة 30.4 %، في مقابل 11.6% ممن عبروا أنهم يتمكنون من التعبير الشفوي بسهولة، مع وجود صعوبات عند باقي أفراد العينة و التي تقدر بـ 58%، و منه نستنتج أن مجموع الذين لا يستطيعون التعبير و الذين يجدون صعوبات يتجاوز88%، و منه فإن المستوى العام فيما يخص التعبير الشفهي يعتبر هو الأخر ضعيف.

– فيما يخص القراءة، نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية أن ما نسبته 8.2% من أفراد العينة عبرت عن عدم قدرتها عن القراءة و 42.3% أكدت أنها متمكنة من القراءة بسهولة، أما 49.5% وجدت صعوبات في القراءة. في هذه الحالة يمكن أن نعتبر أن مستوى القراءة عند مجموع المبحوثين متوسط إن لم نقل ناقص.

– أما فيما يخص الفهم لدى أفراد العينة لاحظنا أن هناك 29.7% لا تستطيع فهم النص على الإطلاق و 38.9% منهم تستطيع فهم النص إلا بعد قراءته أكثر من ثلاث مرات، في مقابل 5.2% تستطيع الفهم في المرة الأولى. كما تجلى من خلال اختبار (كا^2) أن هناك علاقة ارتباط متوسطة بين إمكانية قراءة النص و فهم مضمونه. كل هذا يبين أن مستوى الفهم عند أفراد العينة يمكن اعتباره ضعيف.

نستخلص إذن أن المستوى العام في اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة يمكن اعتباره ضعيفا، مما يدفعنا إلى البحث عن أهم عوائق هذا الضعف، و منه فسنتناول في الفصول الموالية أهم العوائق السوسيو ثقافية التي حددناها في دراستنا.

الفصل السـابع

عرض و تحليل بيانـات

الفرضـية الأولــى

تمهيد

1. عرض و تحليل النتائج

2. مناقشة و استنتاج الفرضية الأولى

تمهيد

في هذا الفصل سنعرض نتائج الفرضية الأولى و التي تنص على أن "تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من بين معوقات اكتساب اللغة الفرنسية". سنبدأ أولا بالنتائج الخاصة بتمثلات الأحداث التاريخية ، ثم تليها النتائج الخاصة بعلاقة اكتساب اللغة بتمثلات الأحداث التاريخية، وصولا إلى الاستنتاجات.

1.عرض و تحليل النتائج

1-1. عرض و تحليل النتائج الخاصة بتمثلات الأحداث التاريخية

في هذا الجزء سنعالج الأسئلة المتعلقة بتمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى أفراد العينة و الأسباب الكامنة وراء تكوينها: المدرسة (المواد المدَرَسة)، الوالدين، الأقارب (مجاهدين أو من عايش الاستعمار)، الزملاء، مشاهدة التلفاز(أفلام و وثائق ثورية).

- نتائج الجدول (13) تبين مدى اعتبار أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار و علاقته بالمواد المُدَرَسَة، حيث أردنا أن نعرف تأثير كل مادة من المواد المدرسة: كمادة التاريخ، التربية الإسلامية، اللغة العربية أو مواد أخرى على تكون التمثل السلبي نحو هذه اللغة.

جدول (13) يبين مدى اعتبار اللغة الفرنسية كلغة استعمار و المادة المُدُرَسَة المتعلقة بذلك

مـــدى اعتبـــار اللغـــة الفرنسية كلغة استعمار	المادة المُدَرَسة	ك	%
نعم	مادة التاريخ	176	40
	مادة التربية الإسلامية	22	05
	مادة اللغة العربية	15	3.4
	مادة الانجليزية	03	0.7
	مادة الرياضيات و الفيزياء	02	0.45
	بدون إجابة	02	0.45
	المجموع	220	50
لا		220	50
المجموع		440	100

يوضح هذا الجدول أن هناك توازن نسبي في إجابات المبحوثين بين الموافقة على اعتبار اللغة الفرنسية لغة المستعمر و بين عدم الموافقة على هذا الرأي، حيث بلغت نسبة المجيبين بـ"لا": 50% و المجيبين بـ " نعم": 50%.

هذا التوازن النسبي يدل على وجود فئتين من المبحوثين تُترجم فئتين مختلفتين من التمثلات: فئة أولى من المبحوثين لديها تمثلات سلبية تعتبر اللغة الفرنسية لغة مستعمر، أي أنها تضع في الحسبان علاقة الذاكرة الاستعمارية –التي مازالت محافظة عليها–، و فئة لديها تمثلات ايجابية نحو هذه اللغة لا ترتبط بالذاكرة الاستعمارية، هذا التوازن النسبي بين إجابات المبحوثين يدل على وجود مزاوجة (Ambivalence) في أرائهم حول اللغة الفرنسية، حيث انه بتفريغ السؤال المفتوح لماذا؟ نجد أن هناك تناقض(Paradoxe)، فمن أفراد العينة من عبر أنه لا يعتبر اللغة الفرنسية لغة استعمار، بل يحبها و يعتبرها لغة علم و حضارة كما يتمنى زيارة البلد (فرنسا)...، أما الفئة الأخرى الموازية و المساوية و التي عبرت أنها تعتبر اللغة الفرنسية لغة استعمار، بينت أن هذا الرفض و الكره مرده

–حسبهم– إلى أحداث الفترة التاريخية أثناء الفترة الاستعمارية و ما حدث فيها من تقتيل و جرائم....و يعود ذلك بدرجة كبيرة حسب أراء 40% منهم إلى مادة التاريخ وما تحويه مقرراتها في جميع الأطوار التعليمية عن الفعل الاستعماري خلال تواجده في الجزائر بما يزيد عن قرن و ربع، و التي ثبّتت في أذهان التلاميذ تمثلات سلبية عن المستعمر و بالتالي عن لغته. تليها مادة التربية الإسلامية بنسبة 5%، ثم مادة اللغة العربية بنسبة 3.4%، سبب هذه التمثلات السلبية مرده قد يعود إلى دور كل من الدين و اللغة كعاملين مُهمين من عوامل الهوية الثقافية (أنظر فصل الثقافة واكتساب اللغة)، خاصة في حالة ارتباط الدين و اللغة بالتاريخ الوطني، إذ لعب كل من الدين الإسلامي و اللغة العربية دورا مهما في المحافظة على الهوية الوطنية أثناء الاحتلال و ربما بقيت أثار ذلك إلى الآن.

و تتوزع النسب الباقية بين مادة الانجليزية بـ 0.7% و مواد الرياضيات و الفيزياء بـ 0.45% ، إضافة فئة "دون إجابة" التي حضيت هي الأخرى ب 0.45 % فقط.

بالنسبة لمادة الانجليزية فربما يرجع سبب التمثل السلبي نحو اللغة الفرنسية إلى موضوع المفاضلة بين اللغتين (الذي سنتعرض له بالتفضيل في تحليل الفرضية الثالثة)، أما بالنسبة لمادتي الرياضيات و الفيزياء فيمكن تفسير ذلك ربما بالتمثلات السلبية لبعض أساتذة المادتين نحو اللغة الفرنسية خصوصا في ظل استعمال الترميز الفرنسي الجديد، في حين فئة "بدون إجابة" فتعبر ربما عن عدم إرجاع سبب التمثل السلبي نحو اللغة الفرنسية لأي مادة مدرسة.

- النتائج المدونة في الجدول(14) تبين مدى تأثير الوالدين على الأبناء في اعتبار اللغة الفرنسية لغة المستعمر.

جدول(14) يبين مدى تأثير الوالدين على الأبناء في اعتبار اللغة الفرنسية لغة المستعمر

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	17	7.7
لا	190	86.4
بدون إجابة	13	5.9
المجموع	220	100

يتجلى من الجدول أعلاه عن السؤال المطروح في الاستمارة (4–ب): أن 86.4 % من المبحوثين أكدوا انه ليس لوالديهم أي تأثير عليهم فيما يخص كره اللغة الفرنسية، بينما 7.7 % فقط من أفراد العينة من اثر عليهم والديهم في كره هذه اللغة كونها لغة استعمار. هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن أغلبية أولياء المبحوثين ليس لديهم تمثلات سلبية حول هذه اللغة، حيث يعتبر "Pierre Bourdieu": " أن اللغة بنية رمزية تحمل إيديولوجية و تنقل تمثلات، هذه الأخيرة نجدها مع "الهابيتوس" الذي هو قابل للتوريث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، إلا أن أولياء المبحوثين لا يعيدون إنتاجها إلى أبنائهم نتيجة لبعد المسافة الزمنية(مرور أكثر من نصف قرن عن الاحتلال). و حسب "بورديو" دائما فإن :" تمثلات الفاعلين تتغير حسب مواقعهم (و كذلك حسب المصالح التي يشتركون فيها) و حسب "هابيتوسهم" بوصفها منظومة من البنى الإدراكية و من بني التقدير و كذلك كبني معرفية و تقييميه تكتسب من خلال التجربة الدائمة في موقع داخل العالم الاجتماعي".[1] فلأولياء المبحوثين لديهم ربما رؤية أخرى أكثر براغماتيه اكتسبوها من خلال تجربتهم و معاشهم إذ أن اللغة الفرنسية مازالت تفرض نفسها تقريبا في كل مجالات الحياة بالجزائر، كما أنها تحتل مركز اللغة الثانية بعد اللغة العربية في الممارسات اليومية و حتى الرسمية، من جهة أخرى يمكن إرجاع عدم وجود تمثلات سلبية لدى أولياء المبحوثين عن هذه اللغة إلى أن معظم التخصصات العلمية في الجامعة مازلت تدرس

[1] Bourdieu. P, Chose dites, Minuit, Paris, 1987,p 156

باللغة الفرنسية، مما يحتم على هؤلاء دفع أبنائهم ربما إلى اكتساب هذه اللغة كوسيلة الانفتاح على العلم و التكنولوجيا.

- النتائج المدونة في الجدول الموالي رقم(15) تبين مدى تأثير الزملاء في كره اللغة الفرنسية.

جدول(15) يوضح مدى تأثير الزملاء في كره اللغة الفرنسية باعتبارها لغة استعمار

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	120	27.3
لا	306	69.5
بدون إجابة	14	3.2
المجموع	440	100

من خلال معطيات الجدول أعلاه عن السؤال (05) من الاستمارة، يتجلى أن 69.5 % من أفراد العينة لا يمارس عليهم زملائهم أي تأثير فيما يخص كره اللغة الفرنسية باعتبارها لغة استعمار، في مقابل 27.3% من المبحوثين أثر عليهم زملائهم، بينما قدرت فئة "بدون إجابة" بـ 3.2 %.

قراءة نتائج هذا الجدول تبدو منطقية كون أن الزملاء هم غالبا من نفس جيل أفراد العينة و بالتالي فهم يتقاسمون نفس التمثل الذي عبر عنه أفراد العينة (نتائج الجدول رقم13).

- من أجل معرفة مدى وجود أقارب مجاهدين أو من عايش الاستعمار لدى أفراد العينة، النتائج مدونة في الجدول الموالي.

جدول (16) يبين مدى وجود أقارب مجاهدين أو من عايش الاستعمار

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	352	80
لا	76	17.3
بدون إجابة	12	2.7
المجموع	440	100

يظهر من خلال معطيات الجدول أعلاه عن سؤال الاستمارة (06)، أن 80 % من المبحوثين يؤكدون أن لديهم أقارب مجاهدين أو ممن عايش الاستعمار، في مقابل 17.3% من المبحوثين ينفون أن لديهم أقارب مجاهدين أو ممن عايش الاستعمار و أخيرا قدرت فئة "بدون إجابة" بـ 2.7 %.

تدل نتائج الجدول إذن على مشاركة أغلبية ذوي المبحوثين في الأحداث التاريخية أثناء الاستعمار أو معايشتها، فلقد شارك معظم أفراد المجتمع الجزائري من مختلف الفئات (رجال، نساء، صغار، كبار...) في الثورة التحريرية و هذا يدل على تمسك جل الجزائريين بهويتهم الوطنية و إرادة للحفاظ على مكونات هذه الهوية، رفضا لكل استيعاب ثقافي.

- من أجل معرفة علاقة سماع حكايات من الأقارب عن الحقبة الاستعمارية بالإحساس بكراهية هؤلاء للغة الفرنسية، قمنا بتكوين جدول ذو مدخلين و النتائج مدونة في الجدول الموالي (الجدول 17).

جدول (17) يبين سماع حكايات من الأقارب عن الحقبة الاستعمارية و علاقته بالإحساس بكراهية هؤلاء للغة الفرنسية

مدى الإحساس بكراهية اللغة الفرنسية / سماع حكايات من الأقارب	نعم		لا		بدون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	65	23.6	208	75.7	02	0.7	275	100
لا	04	5.4	68	91.9	02	2.70	74	100
بدون إجابة	00	00	00	00	03	100	03	100
المجموع	69	19.6	276	78.4	07	02	352	100

من نتائج الجدول رقم (17) يتبين أن: 91.9% من أفراد العينة لم يسمعوا حكايات من أقاربهم عن الاستعمار و لا يحسون بان أقاربهم يكرهون اللغة الفرنسية، في مقابل75.7% من أفراد العينة يقرون أنهم سمعوا حكايات عن أقاربهم عن الاستعمار لكنهم لم يحسوا بكراهية هؤلاء للغة الفرنسية.

من جهة أخرى نجد 23.6% من أفراد العينة لم يسمعوا حكايات عن أقاربهم و لكنهم يحسون أن ذويهم يكرهون هذه اللغة، في مقابل 5.4 % من أفراد العينة الذين سمعوا حكايات من أقاربهم عن الاستعمار و أحسوا بأن ذويهم يكرهون اللغة الفرنسية. كما نلاحظ أن كل الذين ليست لديهم إجابة فيما يتعلق بسماع حكايات عن الأقارب ليس لديهم إجابة فيما يخص إحساسهم بأن ذويهم يكنون الكره للغة الفرنسية.

من قراءتنا لنتائج الجدول نجد أن سماع حكايات من الأقارب عن الاستعمار لا يؤدي بالضرورة إلى إعادة إنتاج تمثلات سلبية لدى المبحوثين عن هذه اللغة، و بالتالي فإن الجيل الأول (الأجداد)، حقيقة أدى واجبه أثناء الثورة التحريرية من دافع الحفاظ على هويته الوطنية و بذل الغالي و النفيس من اجل ذلك، غير أن تلك الحقبة التي عاشها لم

تترك عنده ربما أثرا لكره و نبذ هذه اللغة، بل قد نجد من هؤلاء في بعض الأحيان من يحب هذه اللغة و يتكلم بها و يتقنها أكثر من لغته الأم و يمارسها في مختلف نشاطات حياته(مشاهدة التلفاز، قراءة الصحف،...)، ذلك أن الوجود اللغوي للغة الفرنسية لمدة طويلة من الزمن أدى إلى عدوى المواطن الجزائري واستخدامه لهذه اللغة كلغة أم، و هذا ما قد يفسر ربما انه أثناء تفاعل هذه الفئة مع الجيل الحالي(المبحوثين) من خلال سماع حكايات عن تلك الحقبة و ما حدث فيها من مآسي لا ينقل إليهم الإحساس بكره اللغة في حد ذاتها.

- من أجل معرفة مدى مشاهدة أفراد العينة لأفلام و الوثائق عن الاستعمار قمنا بإنشاء الجدول الموالي(رقم 18).

جدول رقم(18) يبين مدى مشاهدة الأفلام و الوثائق عن الاستعمار

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	396	90
لا	37	8.4
بدون إجابة	07	1.6
المجموع	440	100

من خلال معطيات الجدول أعلاه عن السؤال (07): نجد أن 90% من أفراد العينة تشاهد أفلاما و وثائق عن الاستعمار في مقابل 8.4% لا تشاهدها و في الأخير1.6 % من أفراد العينة تنتمي إلى فئة بدون إجابة.

نستشف من نتائج هذا الجدول اتجاه معظم المبحوثين إلى مشاهدة أفراد العينة مثل هذا النوع من الوثائق و الأفلام، مما يدل على أن هذا الجيل ما زال يحس بوطنيته و مازالت ذاكرته خصبة عن الأحداث الاستعمارية الماضية، كما يدل من جهة أخرى على انه مازلت تمارس سياسة إعلامية لربط هذا الجيل بوطنه و إحياء ذاكرته عن ماضيه العريق.

-من أجل معرفة تأثير الأفلام و الوثائق الثورية و علاقته بكره اللغة الفرنسية، قمنا بتكوين جدول ذو مدخلين و النتائج مدونة في الجدول الموالي (رقم 19).

جدول رقم(19) يبين مدى تأثير الأفلام و الوثائق الثورية و علاقته بكره اللغة الفرنسية

مدى كره اللغة الفرنسية / مدى تأثير الأفلام و الوثائق الثورية	نعم		لا		بدون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	56	16.8	270	80.8	08	2.4	334	100
لا	08	13.6	50	84.7	01	1.7	59	100
بدون إجابة	00	00	00	00	03	100	03	100
المجموع	64	16.2	320	80.8	12	03	396	100

من خلال معطيات الجدول رقم (19) يتضح أن: من بين المبحوثين الذين أجابوا بان الأفلام و الوثائق الثورية لا تؤثر فيهم كما أنها لا تسبب لهم كرها للغة الفرنسية تقدر بـ 84.7 % ، في مقابل 80.8% من أفراد العينة الذين اقروا بان الأفلام و الوثائق الثورية تؤثر فيهم لكنها لا تترك لديها إحساسا بكره هذه اللغة.

بينما 16.8% فقط من المبحوثين أجابوا بتأثير هذه الأفلام و الوثائق و بتركها إحساسا بكره اللغة الفرنسية، في حين 13.6 %من المبحوثين لا تؤثر فيهم هذه الأفلام و الوثائق لكنها تترك لديهم الإحساس بكره هذه اللغة. في الأخير نلاحظ أن كل الذين ليست لديهم إجابة فيما يخص تأثير الأفلام و الوثائق الثورة فيهم ليست لديهم إجابة فيما يخص كره اللغة الفرنسية.

نستشف من نتائج الجدول إذن أن تأثر أفراد العينة بالأفلام و الوثائق الثورية المتعلقة بالاستعمار الفرنسي لا يتعدى ذلك و لا يرتبط بلغة المستعمر و لا يسبب بالضرورة كرها لهذه اللغة.

- في سؤال غير مباشر(رقم 08) من الاستمارة عن التمثلات التاريخية، أردنا معرفة ترتيب اللغة الفرنسية بالنسبة لمجموعة من التمثلات (لغة علم و حضارة، لغة ميتة بالنسبة للغات أخرى، لغة أجنبية بالنسبة للجزائريين و لغة مستعمر). الجدول رقم(20) يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول رقم(20) يوضح ترتيب اللغة الفرنسية كونها لغة مستعمر لدى أفراد العينة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
المرتبة الأولى	77	17.5
المرتبة الثانية	74	16.8
المرتبة الثالثة	72	16.3
المرتبة الرابعة	105	23.9
المرتبة الخامسة	94	21.4
بدون إجابة	18	4.1
المجموع	440	100

نتائج هذا الجدول توضح أن أكبر نسبة من أفراد العينة (23.9%) رتبت اللغة الفرنسية كلغة استعمار في المرتبة الرابعة، تليها نسبة 21.4 **%** من الذين اعتبروها في المرتبة الخامسة، أما الذين اعتبروها في المرتبة الأولى فقد قدرت بـ 17.5 **%**.

من قراءتنا لهذه النتائج يتضح أن 34.3**%** من المبحوثين يعتبرون اللغة الفرنسية كلغة مستعمر في المرتبة الأولى و الثانية، في مقابل 45.3 % من يضعون في المرتبة الرابعة و الخامسة اعتبارهم اللغة الفرنسية كلغة مستعمر، و منه يمكن القول أنه لا توجد نسبة غالبة في ترتيب المبحوثين، و بالتالي فهذه النتائج تدعم نتائج الجدول رقم(13) الذي

ظهر فيه توازن نسبي بين إجابات المبحوثين بين موافق على اعتبارها لغة استعمار بما يقدر بـ 50% و رافض لهذا الاعتبار بما يقدر بـ 50%.

2-1. عرض و تحليل النتائج الخاصة بعلاقة اكتساب اللغة بتمثلات الأحداث التاريخية

من أجل معرفة علاقة اعتبارا أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار و اكتسابها، قمنا بتكوين جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C، لكل من التعبير شفويا، التعبير الكتابي و القراءة. (الجدول رقم 21).

جدول رقم (21) يبين علاقة اعتبارا أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار و اكتسابها (التعبير شفويا، التعبير الكتابي، القراءة)

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ
اعتبار الفرنسية كلغة استعمار	8.85	0.14	ضعيفة	8.84	0.14	ضعيفة	2.34	–	–

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية02 وعند المستوى 0.05 = 5.99

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة للعلاقة بين اعتبار أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار بإمكانية التعبير الشفهي بهذه اللغة، نجد أن قيمة (كا^2) المحسوبة بلغت 8.85 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود

علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن C يساوي 0.14 مما يدل على أن درجة الارتباط ضعيفة.

و بالتالي فالتمثل السلبي لأفراد العينة نحو اللغة الفرنسية يظهر كعائق ضعيف لمعاناة أفراد العينة من صعوبات عند التكلم بها.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجراء اختبار الدلالة للكشف عن العلاقة بين اعتبار أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار بإمكانية التعبير الكتابي بهذه اللغة، فقد بلغت قيمة (كا^2) المحسوبة 8.84 و هي اكبر من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.14 مما يدل على أن درجة الارتباط ضعيفة.

و بالتالي فالتمثل السلبي لأفراد العينة نحو هذه اللغة يظهر هو الآخر كعائق ضعيف لمعاناة أفراد العينة من صعوبات عند الكتابة بها.

- بالنسبة للقراءة

للكشف عن العلاقة بين اعتبار أفراد العينة اللغة الفرنسية كلغة استعمار بإمكانية القراءة بهذه اللغة، نجد أن قيمة (كا^2) المحسوبة 2.34 و هي أصغر من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني عدم وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. أي أن التمثل السلبي للغة الفرنسية ليس له علاقة بإمكانية القراءة بها.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه رقم (21) وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من التعبير الكتابي و الشفوي باللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و بين تمثلاتهم لأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي، في حين ظهر انه لا توجد علاقة بين كل من القراءة و تمثلات أفراد العينة للأحداث التاريخية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تبلور تمثلات التلاميذ بشكل كاف من جانب السن الذي يعتبر صغيرا نسبيا و الفارق الزمني الكبير منذ الاستقلال الذي أحدث فجوة بين جيل الاستقلال و هذا الجيل سواء أكان هذا من ناحية التفكير أو التأثر.

و بالرغم من عدم وجود ارتباط للأسباب المحيطة و المذكورة أنفا(الوالدين، الزملاء، الأقارب المجاهدين، الأفلام الثورية) بتكوين التمثلات السلبية لدى أفراد العينة، إلا أن مادة التاريخ المدرسة قد تكون سببا في ظهور العلاقة الضعيفة بين تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي و اكتساب اللغة الفرنسية.

2. مناقشة و استنتاج الفرضية الأولى

الفرضية الأولى:

"تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من بين معوقات اكتساب اللغة الفرنسية"

نستخلص من النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

- وجود توازن نسبي في تمثلات المبحوثين نحو الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي حيث وجدت فئتين متوازنتين: فئة لديها تمثلات سلبية تعتبر اللغة الفرنسية كلغة مستعمر و فئة لا تملك هذه التمثلات، إذ ظهر من نتائج سؤال يطلب من المبحوثين ترتيب اللغة الفرنسية كونها لغة مستعمر أنه لا توجد نسبة غالبة في ترتيب المبحوثين، مما يدل على وجود مزاوجة في أراء أفراد العينة(Ambivalence)، أي أن هناك تناقض(Paradoxe)، و ربما ترجع هذه النتيجة إلى غموض وضعية مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر، فهي لغة احتلت بعد الاستقلال مكانة اللغة الأجنبية، مع وجود حقيقي و قوي في القطاع السوسيو–تربوي و الاقتصادي. فالإيديولوجية السائدة تدعو إلى اعتبار اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، كما تدعو إلى تراجع اللغة الفرنسية عن طريق تعميم اللغة العربية

و تعزيز اللغة الانجليزية. هذا التناقض ترسخ داخليا لدى الجيل الجديد، لكنه في نفس الوقت ضعف لوجود وعي لواقع استخدام هذه اللغة المهيمنة في مجال التعليم التقني و العلمي، إضافة إلى القطاع الاقتصادي أي في جزء كبير من سوق العمل.

-بالنسبة لتمثلات العينة الايجابية نحو اللغة الفرنسية فيمكن إرجاعه إلى صغر سن العينة المبحوثة نسبيا (84.3% تتراوح أعمارهم ما بين (14 – 17)) حيث أن هذا الجيل من جهة لم يشهد مباشرة الأحداث التاريخية أثناء الحقبة الاستعمارية و بالتالي فلم يترسخ في ذهنه أي تمثلات سلبية فيما يتعلق بهذه اللغة، كما انه لم يصل إلى مستوى نضج عقلي يمكنه من القيام بالوساطة بين الإدراك و المفهوم، حيث يشير "Moscovici Serge في هذا الصدد أن "التمثلات الاجتماعية هي: نتاج نسق فردي أو جماعي من التفكير، تقوم بوظيفة الوساطة بين الإدراك و المفهوم، و في هذا المعنى فهي في آن واحد سيرورة بناء الأفكار و منتجات الأفكار، إنها تفحص، تحول و تبني و تحول في التفاعل بين الأفكار و الأفعال".[1]

- أما بالنسبة لتمثلات العينة السلبية نحو اللغة الفرنسية، فقد ظهر من خلال النتائج أن الأسباب الكامنة وراء تكوينها يرجع بالدرجة الأولى إلى مادة التاريخ، و هذا يدل ربما على وجود إيديولوجية معينة تبث من خلال برامج و مقررات هذه المادة و تحث على كره هذه اللغة. بالإضافة إلى مواد التربية الإسلامية و اللغة العربية بدرجات منخفضة و يمكن مرد ذلك إلى أن هذه المواد تعبر عن الهوية الوطنية و تتبنى إيديولوجية مناهضة لاستعمار و بالتالي لغته.

- في المقابل اتضح عدم ارتباط تكوين التمثلات السلبية عن هذه اللغة بكل من: الوالدين، الزملاء، الأقارب المجاهدين أو من عايش الاستعمار، مشاهدة الأفلام و الوثائق الثورية:

[1] Moscovici Serge, La psychanalyse, son image et son public, 2ème Ed, Paris, PUF, 1961, p40.

✓ بالنسبة للوالدين فيدل عدم ارتباط وجود تمثلات سلبية عن هذه اللغة بالوالدين بعدم وجود هذه التمثلات لدى الوالدين و بالتالي فهم لا يعيدون إنتاجها لأبنائهم، و ربما يعود عدم وجود هذه التمثلات السلبية لدى الوالدين إلى أن اللغة الفرنسية تعتبر اللغة الأجنبية الوحيدة التي تتمتع بوجود قوي في البيئة الاجتماعية و الثقافية كونها موروثا استعماريا ما زال معمول بها في الإدارة و الجامعة و حتى في بعض الخطابات السياسية. كل هذا قد يؤدي إلى عدم وجود تمثلات سلبية لدى الوالدين بل قد يؤدي بهم إلى تحفيز أبنائهم إلى اكتساب هذه اللغة.

✓ بالنسبة للزملاء فيدل عدم ارتباط وجود تمثلات سلبية عن هذه اللغة بالزملاء كون أن الزملاء هم غالبا من نفس جيل أفراد العينة و بالتالي فهم يتقاسمون نفس التمثل الذي عبر عنه أفراد العينة.

-بالنسبة لأقارب المجاهدين أو من عايش الاستعمار فربما يرجع عدم ارتباط وجود تمثلات سلبية عن هذه اللغة لدى أفراد العينة بهذه الفئة بتأثير الوجود اللغوي للغة الفرنسية لمدة طويلة من الزمن، مما أدى إلى اضطرار هذه الفئة إلى استعمال هذه اللغة حتى أنها تأخذ في بعض الأحيان مكانة اللغة الأم في ممارساتهم اليومية.

-بالنسبة لمشاهدة الأفلام و الوثائق الثورية المتعلقة بالاستعمار الفرنسي، حيث ظهر أنه بالرغم من وجود نسبة مشاهدة و تأثر كبيرين لهذه الوثائق من طرف أفراد العينة إلا أن ذلك لا يسبب بالضرورة كرها لهذه اللغة.

- أشارت النتائج أنه توجد علاقة معنوية ضعيفة بين كل من التعبير الكتابي و الشفوي لدى أفراد العينة و بين تمثلاتهم للأحداث التاريخية، في حين تبين انه لا توجد علاقة بين مستوى القراءة لدى أفراد العينة و تمثلاتهم للأحداث التاريخية. تفسير هذه النتيجة قد يرجع إلى التوازن النسبي بين التمثل السلبي و الايجابي لدى أفراد العينة نحو اللغة الفرنسية، الناتج عن التأثير المعتبر للمجتمع على النشاط التمثلي، فهي مطبوعة–أي

التمثلات–بعوامل اجتماعية، تاريخية، ثقافية و إيديولوجية، فهي إذن تمثلات مشتركة اجتماعيا و ثقافيا من طرف أفراد العينة حيث أنها تمتلك هوية خاصة، و هي تنتمي إلى النسق الجانبي (المحيطي) "Le système périphérique" (أنظر نظرية النواة المركزية لـ"Abric"[1] في فصل الثقافة و اكتساب اللغة).

خلاصة لما ذكر يظهر أن تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي معوق ضعيف لاكتساب اللغة الفرنسية، و بالتالي فالفرضية الأولى تحققت نسبيا.

تؤيد هذه النتيجة دراسة صوريا حجراب عن" التمثلات الاجتماعية للغة و أثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية"(باتنة 2010)، التي بينت أن غالبية المبحوثين ينظرون للغة الفرنسية على أنها ترتبط بالاستعمار.

كما تؤكد دراسة عفاف بودبيه بعالة الموسومة بـ" تأثير السياقات السوسيو–لغوية و المدرسية على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف"(2012)، على وجود مواقف لغوية سلبية لدى التلاميذ، هذه المواقف لها أثر سلبي على المتعلمين و على ممارساتهم للغة الفرنسية.

[1] Abric Jean-Claude, Pratiques sociales et représentations, sous la direction de J-C Abric, PUF, Paris, 1994,p21.

الفصل الثامن

عرض و تحليل بيانـات الفرضـية الثانية

تمهيد

1. عرض و تحليل النتائج

2. استنتاج و مناقشة الفرضية الثانية

تمهيد

في هذا الفصل سنعرض نتائج الفرضية الثانية و التي تنص على أن " الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية يلعب دورا في اكتساب أو رفض اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، من خلال النتائج الخاصة بالاستمارة بالمقابلة سنتطرق إلى المستوى التعليمي للوالدين على العموم و في اللغة الفرنسية خصوصا، مدى استعمال هذه اللغة في البيئة الأسرية لأفراد العينة(الحوار، مطالعة الجرائد، مشاهدة قنوات تلفزيونية خاصة بهذه اللغة)، ثم إلى مدى مساعدة أفراد البيئة الأسرية للأفراد العينة، مع ربط كل المؤشرات السابقة باكتساب اللغة الفرنسية، حتى نتوصل في الأخير إلى استنتاج و مناقشة لهذه الفرضية.

3.عرض و تحليل النتائج

1-3. مستوى اللغة الفرنسية للوالدين وعلاقته باكتسابها لدى الابن

1-1-3. النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي ومستوى اللغة الفرنسية للوالدين

الجدول رقم(22) يبين النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي للوالدين (أمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي):

جدول رقم(22) يبين المستوى التعليمي للوالدين

بالنسبة لـ	الأب		الأم	
المستوى التعليمي	التكرار	%	التكرار	%
أمي	51	11.6	80	18.2
ابتدائي	38	8.7	71	16.2
متوسط	66	15	78	17.7
ثانوي	137	31.1	152	34.5
جامعي	148	33.6	59	13.4
المجموع	440	100	440	100

من معطيات هذا الجدول، يتضح أن أعلى نسبة إجابة كانت لصالح الآباء الذين لديهم مستوى جامعي بنسبة 33.6 **%**، مقابل 31.1 **%** من الذين لديهم مستوى ثانوي، في حين نلاحظ أن الذين لديهم مستوى متوسط تقدر نسبتهم بـ 15%. من جهة أخرى يتبين أن نسبة الآباء الأميين تمثل 11.6 %، بينما لا تتجاوز نسبة الذين لديهم مستوى ابتدائي8.7 %. من قراءتنا لنتائج الجدول يظهر أن المستوى التعليمي للآباء مرتفع حيث تبلغ نسبة [ثانوي، جامعي] 64.7 %، مقابل نسبة [أمي، ابتدائي، متوسط] و التي تمثل 35.3% فقط.

كما نلاحظ أن ما يقدر بـ 34.5 **%** من الأمهات لديهن مستوى تعليمي ثانوي، مقابل 18.2% من الأمهات الأميات و 16.2 **%** من اللواتي لديهن مستوى متوسط و 17.7 **%** ممن لديهن مستوى ابتدائي، أخيرا تقدر نسبة الأمهات الجامعيات بـ 13.4**%**. و بالتالي يظهر أن المستوى التعليمي للأمهات غالبا متوسط و تحت المتوسط حيث تبلغ نسبة [أمي، ابتدائي، متوسط] بـ 52.1 %، مقابل نسبة [ثانوي، جامعي] و التي تمثل 48 %.

بمقارنة المستوى التعليمي للآباء و الأمهات نجد أن: المستوى الآباء مرتفع قليلا مقارنة بمستوى الأمهات، حيث أن الأول (الآباء) يبرز أكثر في المستوى الجامعي و الثانوي، بينما الثاني(الأمهات) فهو أكثر وضوحا في المستوى [أمي، ابتدائي، متوسط]. و هذا ما يمكن أن يفسر أنه في المجتمع الجزائري تعليم البنات يعرف تأخرا مقارنة بتعليم الذكور.

- من أجل معرفة العلاقة بين المستوى التعليمي للآباء و مستواهم في اللغة الفرنسية قمنا بربط المتغيرين: المستوى التعليمي للآباء و مستواهم في اللغة الفرنسية في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C كما هو مبين في الجدول (رقم 23).

جدول(23) يبين المستوى التعليمي للأب و علاقته بمستواه في اللغة الفرنسية

مستواه في اللغة الفرنسية / المستوى التعليمي للأب	لا يتقنها	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	المجموع
أمي	34	8	3	6	51
ابتدائي	15	10	8	5	38
متوسط	9	17	25	15	66
ثانوي	6	12	50	69	137
جامعي	1	3	30	114	148
المجموع	65	50	116	209	440

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 12 = 21.02

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل المستوى التعليمي الآباء و مستواهم في اللغة الفرنسية وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=249.50 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=21.02 ، عند درجة

الحرية 12 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.60، مما يدل على أن درجة الارتباط قوية بين كل من المستوى التعليمي للآباء و مستواهم في اللغة الفرنسية.

و بالتالي فالمستوى التعليمي للآباء له علاقة طردية بمستواهم في اللغة الفرنسية، أي أن الآباء الذين لديهم مستوى جامعي و ثانوي لهم مستوى جيد في اللغة الفرنسية.

- من أجل معرفة العلاقة بين المستوى التعليمي للأمهات و مستواهن في اللغة الفرنسية قمنا باستعمال اختبار كا^2، الجدول (رقم 24) يبين النتائج.

جدول(24) يبين المستوى التعليمي للأم و علاقته بمستواها في اللغة الفرنسية

مستواه في اللغة الفرنسية / المستوى التعليمي للأم	لا تتقنها	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	المجموع
أمي	73	3	3	1	80
ابتدائي	42	20	9	0	71
متوسط	21	26	21	10	78
ثانوي	12	18	66	56	152
جامعي	0	4	14	41	59
المجموع	148	71	113	108	440

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 12 = 21.02

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل المستوى التعليمي للأمهات و مستواهن في اللغة الفرنسية وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=312.56 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=21.02 ، عند درجة الحرية 12 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين.

كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.64، مما يدل على أن درجة الارتباط بين كل من المستوى التعليمي للأمهات و مستواهن في اللغة الفرنسية قوية.

أي أن مستوى الأمهات المنخفض في اللغة الفرنسية هو انعكاس لمستواهن التعليمي المنخفض.

2-1-3. النتائج الخاصة بعلاقة اكتساب الابن للغة الفرنسية و مستوى الوالدين في هذه اللغة

- من أجل معرفة علاقة مستوى الآباء في اللغة الفرنسية باكتساب هذه اللغة لدى الأبناء(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: مستوى الأب في اللغة الفرنسية واكتسابها لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C، (الجدول 25).

جدول(25) يبين مستوى الآباء في اللغة الفرنسية و علاقته باكتسابها لدى الأبناء

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ
مستوى الأب	32.4	0.26	منخفضة	28.3	0.25	منخفضة	21.3	0.21	منخفضة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 06 = 12.6

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير مستوى الآباء في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 32.4 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود

علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.26 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مستوى الآباء في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 28.3 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.25 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مستوى الآباء في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 21.3 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.21 مما يدل على أن درجة الارتباط هي أيضا **منخفضة**.

نستخلص من هذه النتائج، وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية بالنسبة للتعبير الكتابي و الشفوي والقراءة لدى الأبناء و بين مستوى الآباء في اللغة الفرنسية. مما يعني انه بالرغم من أن مستوى الآباء في اللغة الفرنسية جيد كما تبين أنفا فهذا ليس له علاقة قوية باكتساب أبنائهم للغة الفرنسية، و ربما يفسر انخفاض هذه العلاقة بمحدودية التفاعل بين الآباء–رغم مستواهم الجيد في اللغة الفرنسية– و الأبناء بصفة عامة مع تأثير طفيف لفئة الآباء(26.1%) منخفضي المستوى في هذه اللغة.

-من أجل معرفة علاقة مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية باكتساب هذه اللغة لدى الأبناء(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: مستوى الأم في

اللغة الفرنسية واكتساب هذه اللغة لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 26).

جدول(26) يبين مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية و علاقته باكتسابها لدى الأبناء

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ	كا$^2_م$	C	د.إ
مستوى الأم	61.3	0.35	منخفضة	58.3	0.34	منخفضة	51.7	0.32	منخفضة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 06 = 12.6

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 61.3 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.35 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 58.3 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.34 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مستوى الأمهات في اللغة الفرنسية و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 51.7 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.32 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

نستخلص من هذه المعطيات وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية (التعبير الكتابي و الشفوي والقراءة) لدى الأبناء من جهة و بين مستوى الأمهات لهذه اللغة من جهة أخرى، و لعل هذا الانخفاض يرجع إلى نسبة مستوى الأمهات الضعيف بصفة عامة.

نستنتج من النتائج الخاصة بمستوى الوالدين في اللغة الفرنسية و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى الأبناء وجود علاقة منخفضة بصفة عامة. يمكن تفسير هذا الانخفاض إلى أهمية المستوى التعليمي للأولياء و بالخصوص في اللغة الفرنسية الذي يبقى من العوامل الأساسية في التنشئة اللغوية لدى الطفل، كما يعتبر مؤشرا قويا لقياس الرصيد الثقافي للأسرة على حد تعبير "بورديو" حيث يؤثر على الأبناء و ينتقل إليهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة و بالتالي يتدخل في توجيه أفكارهم و اهتماماتهم و ميولهم.

2-3. مدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار وعلاقتها باكتسابها لدى الابن

1-2-3. النتائج الخاصة بمدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار

- لمعرفة مدى استعمال أفراد الأسرة(الأب، الأم و الإخوة) اللغة الفرنسية كلغة حوار في البيت قمنا بإنشاء الجدول أدناه (رقم27) و الذي يبين النتائج:

جدول (27) يبين مدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار

بالنسبة لـ	الأب		الأم		الإخوة	
مدى استعمال اللغة الفرنسية	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
نعم	170	38.6	107	24.3	147	33.4
لا	270	61.4	333	75.7	239	66.6
المجموع	440	100	440	100	440	100

من معطيات هذا الجدول، يتضح أن أعلى نسبة إجابة كانت لصالح الآباء الذين لا يستعملون اللغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل بنسبة 61.4 %، في مقابل 38.6% يستعملون هذه اللغة في المنزل.

أما بالنسبة للأمهات فقد بلغت نسبة اللواتي لا يستعملن اللغة الفرنسية في المنزل بـ 75.7% ، في مقابل 24.3% ممن يستعملونها في المنزل.

في حين نلاحظ أن نسبة الإخوة الذين لا يستعملون اللغة الفرنسية في المنزل بـ 66.6%، في مقابل 33.4 % ممن يستعملون هذه اللغة في البيت.

من قراءتنا لنتائج هذا الجدول يظهر أن جميع أفراد أسر المبحوثين لا يستعملون على العموم الفرنسية في المنزل كلغة حوار في حدود 70%.

– لمعرفة مدى تجاوب المبحوثين مع أفراد أسرتهم عند تكلمهم باللغة الفرنسية، قمنا بإنشاء الجدول أدناه (رقم28).

جدول (28) يوضح مدى تجاوب المبحوثين مع أفراد أسرتهم عند تكلمهم باللغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	94	66.2
لا	48	33.8
المجموع	142	100

من خلال نتائج هذا الجدول رقم (28) يتبين أن أعلى نسبة كانت لصالح المبحوثين الذين يتجاوبون مع أفراد أسرهم عند التكلم باللغة الفرنسية و التي تقدر بـ 66.2%، في مقابل 33.8 % ممن لا يتجاوبون مع أفراد أسرهم عند التكلم بهذه اللغة.

يمكن أن نستنتج حتى و إن كانت نسبة التجاوب عالية إلا أنها تبقى ضئيلة جدا بالنسبة للمجموع الكلي لأفراد العينة، مما يدل على النقص الكبير للحوار و التجاوب بهذه اللغة بين أفراد الأسرة. و لقد عبر المبحوثين عن أسباب عدم تجاوبهم مع أسرهم في سؤال مفتوح من الاستمارة، بعدم تمكنهم سواء من فهم اللغة الفرنسية أو النطق بها على حد سواء، و يرجعون أسباب ذلك إلى نقص تكوينهم القاعدي و خاصة في مرحلة الابتدائي.

2-2-3. النتائج المتعلقة بمدى استعمال أفراد الأسرة اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة

- من أجل معرفة العلاقة بين مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى الأبناء(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين:

مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 29).

جدول (29) يبين مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى الابن

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ
حوار الأب	47.3	0.31	منخفضة	47.06	0.31	منخفضة	20.3	0.21	منخفضة

كا^2 م : ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 02 = 5.99

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 47.3 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.31 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 47.06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.31 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الأب اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 20.3 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.21 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

نستخلص من النتائج الإحصائية لهذا الجدول وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى الأبناء و مدى استعمال الأب لهذه اللغة كلغة حوار، و لعل انخفاض هذه العلاقة يرجع إلى نقص حوار الآباء مع أبنائهم داخل الأسرة كما أكدته النتائج.

- من أجل معرفة العلاقة بين مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى الأبناء(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 30).

جدول (30) يبين مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى الابن

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ
حوار الأم	55.1	0.33	منخفضة	55.73	0.33	منخفضة	29.8	0.25	منخفضة

كا^2 م : ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 02 = 5.99

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 55.1 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.33 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 55.73 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.33 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 29.8 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.25مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه رقم (28) وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى الأبناء من جهة و مدى استعمال الأم اللغة الفرنسية كلغة حوار من جهة أخرى ، و لعل انخفاض هذه الدرجة يرجع إلى نقص حوار الأمهات مع

أبنائهم داخل الأسرة الذي مثل نسبة كبيرة 75.7% ممن لا يستعملن اللغة الفرنسية كلغة حوار.

- من أجل معرفة العلاقة بين مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار واكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 31).

جدول (31) يبين مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار و علاقته باكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ
حوار الإخوة	13.8	0.17	ضعيفة	11.0	0.15	ضعيفة	9.78	0.14	ضعيفة

كا^2 م: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 02 = 5.99

- <u>بالنسبة للتعبير الشفهي</u>

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 13.8 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.17 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 11.0 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.15 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 9.78 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 5,99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.14 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

نستخلص من تحليل هذه النتائج وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة من جهة، و مدى استعمال الإخوة اللغة الفرنسية كلغة حوار من جهة أخرى، لعل ضعف هذه العلاقة يرتبط أساسا بانخفاض مستوى الحوار باللغة الفرنسية بين الإخوة و أفراد العينة الذي يمثل 66.6% لا تتحاور باللغة الفرنسية.

بصفة عامة يمكن أن نستنتج وجود علاقة منخفضة إن لم تكن ضعيفة على العموم بين حوار أفراد الأسرة باللغة الفرنسية و اكتسابها لدى المبحوثين. و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أهمية الحوار الذي يلعب دورا هاما في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، لأنه الأداة و الهدف في أن واحد، فالحوار يستعمل من اجل اكتساب اللغة، كما يتم اكتساب اللغة من أجل التحاور بها. فالحوار الأسري إذن من بين العوامل

المساعدة على تزويد الأبناء بكم هائل من كلمات و مفردات، و هذا الكم لا يتأتى إلا بالمستوى التعليمي المرتفع لأفراد الأسرة.

فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية تستخدم فقط لغة حوار واحدة (اللغة الأم)، ليس كالذي ينشأ في بيئة أسرية تمتاز بأكثر من لغة حوار(لغتين: العربية و الفرنسية)، لأن الثانية تمكنه بسهولة من اكتساب اللغة الأجنبية(الفرنسية) في مساره الدراسي.

3-3.لغة مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الورقية و الالكترونية) و علاقتها باكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن.

1-3-3. النتائج المتعلقة بلغة مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الورقية و الالكترونية)

لمعرفة مدى مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الأب، الأم و الإخوة) و لغة المطالعة قمنا بإنشاء الجدول أدناه (رقم32) و الذي يبين النتائج:

جدول(32) يبين مدى مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الورقية والالكترونية) ولغة المطالعة

بالنسبة لـ		الأب		الأم		الإخوة	
مدى المطالعة باللغة الفرنسية		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
نعم	عربية فقط	171	38.9	220	**50**	220	**50**
	فرنسية فقط	25	**5.7**	10	**2.3**	07	**1.6**
	عربية و فرنسية	167	**38**	98	**22.3**	116	**26,4**
	المجموع	363	82.5	328	74.5	343	78
لا		77	17.5	112	25.5	97	22
المجموع		440	100	440	100	440	100

الواضح من الجدول رقم (32) أن أعلى نسبة لمطالعة الجرائد بصفة عامة كانت لصالح الآباء بـ82.5 % ثم تليها الإخوة بصفة أقل بـ 78% أما الأمهات فهن يطالعن بدرجة أقل بـ74.5. كما تشير نتائج الجدول أنه من بين الآباء الذين يطالعون الجرائد نجد أن: 38.9% يطالعون الجرائد باللغة العربية، تليها 38 % ممن يطالعون باللغة العربية و الفرنسية، ثم 5.7% ممن يطالعون باللغة الفرنسية فقط. كما نلاحظ أنه من بين الأمهات اللواتي يطالعن الجرائد نجد أن 50% يطالعون الجرائد باللغة العربية، تليها 22.3 % ممن يطالعون باللغة العربية و الفرنسية ثم 2.3% ممن يطالعون باللغة الفرنسية فقط.

من جهة أخرى يتبين أنه من بين الإخوة الذين يطالعون نجد أن 50% يطالعون الجرائد باللغة العربية، 26,4 % ممن يطالعون باللغة العربية و الفرنسية و أخيرا 1.6% ممن يطالعون باللغة الفرنسية فقط.

يظهر من قراءتنا لنتائج هذا الجدول أن أفراد الأسر تطالع الجرائد على العموم باللغة العربية بأكبر نسبة ثم تليها العربية مع الفرنسية، أما المطالعة بالفرنسية فقط فنسبتها ضعيفة جدا. كما اتضح ميل الآباء المرتفع نسبيا إلى المطالعة باللغة الفرنسية فقط – حتى و إن كانت ضعيفة– مقارنة بالإخوة و الأمهات و لعل هذه النتيجة ترجع إلى مستوى الآباء في هذه اللغة.

2-3-3. النتائج المتعلقة بلغة مطالعة أفراد الأسرة للجرائد(الورقية و الالكترونية) و علاقتها باكتساب أفراد العينة للغة الفرنسية

- من أجل معرفة علاقة لغة مطالعة الأب باكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: لغة مطالعة الأب واكتساب هذه اللغة لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 33).

جدول (33) يبين لغة مطالعة الأب وعلاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$		د.إ	$كا^2_م$		د.إ	$كا^2_م$		د.إ
مطالعة الأب	31.7	0.28	منخفضة	34.54	0.29	منخفضة	25.5	0.25	منخفضة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 04 =9.48

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة مطالعة الأب و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 31.7 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.28 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الأب و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) تقدر بـ 34.54 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين.

و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.29 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الأب و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 25.5 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.25 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول رقم (33) وجود علاقة معنوية بدرجة ارتباط منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة من جهة، و لغة مطالعة الأب من جهة أخرى، لعل انخفاض هذه العلاقة يعود إلى النسبة المرتفعة لمطالعة الجرائد باللغة العربية مقارنة بمطالعتهم للجرائد بالفرنسية.

- من أجل معرفة علاقة لغة مطالعة الأم باكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا أيضا بربط المتغيرين: لغة مطالعة الأم و اكتساب هذه اللغة لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 34).

جدول (34) يبين لغة مطالعة الأم وعلاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م		د.إ	كا^2 م		د.إ	كا^2 م		د.إ
مطالعة الأم	31.1	0.29	منخفضة	27.58	0.28	منخفضة	26.6	0.27	منخفضة

كا^2 م : ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 04 =9.48

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة مطالعة الأم و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 31.1 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.29 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الأم و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) تقدر بـ 27.58 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.28 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الأم و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 26.6 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.27 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة من جهة، و لغة مطالعة الأم من جهة أخرى، و لعل انخفاض هذه العلاقة يعود إلى النسبة المرتفعة لمطالعة الجرائد باللغة العربية عند الأمهات مقارنة بمطالعتهن باللغة الفرنسية التي تعتبر هي أيضا جد ضعيفة.

- من أجل معرفة علاقة لغة مطالعة الإخوة للجرائد باكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: لغة مطالعة الإخوة واكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 35).

جدول (35) يبين لغة مطالعة الإخوة و علاقتها باكتساب الابن للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ
مطالعة الإخوة	13.25	0.19	ضعيفة	12.18	0.18	ضعيفة	5.77	-	-

كا^2 م : ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة في درجة حرية 04 عند المستوى 0.05 =9.48

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة مطالعة الإخوة و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 13.2 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.19 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الإخوة و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 12.18 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.18 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة مطالعة الإخوة و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 5.77 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لكل من التعبير الكتابي و الشفوي لدى أفراد العينة و عدم وجود هذه العلاقة فيما يخص القراءة من جهة و بين لغة مطالعة الإخوة من جهة أخرى، حيث أثبتت النتائج على ضعف مقروئية الإخوة للجرائد باللغة الفرنسية.

من قراءتنا للنتائج المتعلقة بعلاقة لغة مطالعة أفراد الأسرة للجرائد باكتساب اللغة الفرنسية لدى الأبناء نستنتج انه توجد علاقة معنوية منخفضة إن لم نقل ضعيفة.

و يتضح بذلك الأثر القوي للغة مطالعة أفراد الأسرة على إعاقة اكتساب أبنائها، خصوصا في ظل مطالعاتها المحدودة جدا باللغة الفرنسية. إن الاهتمام بالمطالعة ثم باللغة المطالع بها من طرف أفراد الأسرة يعتبر من الثقافات الفرعية الخاصة بكل أسرة التي هي نواة المجتمع، و هي بذلك بمثابة ثقافة مرجعية للأبناء و هذا النمط من التفكير يعتبر رصيدا ثقافيا للأسرة و ينتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق التنشئة الاجتماعية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و يتشكل عند الأبناء مجموع استعدادات

ذهنية و أنماط من التفكير تعد "سمتا" على حد تعبير "بورديو"، التي بدورها تساهم في اكتساب مهارات لغوية عند الأبناء.

4-3. لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى أفراد الأسرة و علاقتها باكتساب اللغة الفرنسية لدى الأبناء.

1-4-3. النتائج المتعلقة بلغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من أفراد الأسرة

لمعرفة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من أفراد الأسرة (الأب، الأم و الإخوة) قمنا بإنشاء الجدول أدناه (رقم36) و الذي يبين النتائج:

جدول (36) يبين لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من أفراد الأسرة

بالنسبة لـ	الأب		الأم		الإخوة	
لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
عربية فقط	144	32.7	261	**59.3**	160	36.4
فرنسية فقط	33	7.5	15	3.4	14	3.2
عربية أكثر من فرنسية	182	**41.4**	135	30.7	195	**44.2**
فرنسية أكثر من عربية	81	18.4	29	6.6	50	11.4
بدون إجابة	**00**	00	**00**	00	21	4.8
المجموع	440	100	440	100	440	100

من المعطيات الرقمية التي يشير إليها الجدول يظهر أن الآباء يشاهدون القنوات التلفزيونية: باللغة العربية أكثر من الفرنسية بـ 41.4%، ثم بالعربية فقط بـ32.7%، ثم بالفرنسية أكثر من العربية بـ 18.4%، و أخيرا بالفرنسية فقط بـ 7.5%.

من جهة أخرى نلاحظ أن نسبة الأمهات اللواتي يشاهدن القنوات الناطقة باللغة العربية كانت الغالبة بـ 59.3%، ثم اللواتي يشاهدن باللغة العربية أكثر من الفرنسية بـ30.7%، ثم بالفرنسية أكثر من العربية بـ 6.6%، تليها باللغة الفرنسية فقط بـ3.4 %.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن الإخوة يشاهدون القنوات التلفزيونية الناطقة بالعربية و الفرنسية بنسبة تقدر بـ 44.3%، ثم باللغة العربية فقط بـ 36.4%، تليها باللغة الفرنسية أكثر من العربية بـ 11.4%، تليها فئة دون إجابة بـ4.8% و أخيرا الذين يشاهدون باللغة الفرنسية فقط بـ3.2%

يتضح من نتائج هذا الجدول أن أفراد أسر المبحوثين تشاهد غالبا القنوات التلفزيونية الناطقة باللغة العربية على العموم و بدرجات متفاوتة: حيث تحتل الأمهات المرتبة الأولى، ثم الإخوة و أخيرا الآباء. و نستطيع تفسير هذه النتيجة بعدة أسباب ربما بانخفاض المستوى العام في اللغة الفرنسية و وفرة القنوات الناطقة بالعربية و الميل نحو مشاهدة القنوات الناطقة باللغة الأم تحت تأثير ثقافة المجتمع.

2-4-3. النتائج المتعلقة بلغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من أفراد الأسرة و علاقته باكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة

- من أجل معرفة علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب باكتساب اللغة الفرنسية لدى الأبناء (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الأب واكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 37).

جدول (37) يبين علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب و اكتساب الابن للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
مشاهدة الأب	31.1	0.25	منخفضة	37.22	0.27	منخفضة	17.3	0.19	ضعيفة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية 06 و عند المستوى 0.05 = 12.6

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 31.1 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.25 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 37.22 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.27 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 17.3 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.19 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية منخفضة فيما يخص التعبير الكتابي و الشفوي مع وجود علاقة معنوية ضعيفة فيما يخص القراءة لدى أفراد العينة و بين لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأب، و ترجع هذه العلاقة الضعيفة إلى انخفاض مشاهدة الأب للقنوات التلفزيونية الناطقة باللغة الفرنسية. كما أن هذه المشاهدة –و لو كانت ضعيفة– يمكن أن تؤثر أكثر على إمكانية المشافهة أو الكتابة على عكس القراءة التي تتطلب ممارسة لها(المطالعة).

- من أجل معرفة علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأم باكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن قمنا بربط المتغيرين: لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الأم واكتساب اللغة الفرنسية لدى الابن في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 38).

جدول (38) يبين علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الأم و اكتساب الابن للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
مشاهدة الأم	40.8	0.29	منخفضة	31.85	0.26	منخفضة	30.3	0.25	منخفضة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 06=12.59

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الأم و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 40.8 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.29 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الأب و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 31.85 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.26 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الأب و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 30.3 عند درجة حرية 06 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 12.6 عند درجة حرية 06 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.25 مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية منخفضة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من طرف الأم، و لعل انخفاض درجة هذه العلاقة يرجع لانخفاض مشاهدة الأم للقنوات الناطقة باللغة الفرنسية (10% فقط).

- من أجل معرفة علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الإخوة باكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة(التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) قمنا بربط المتغيرين: لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة واكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 39).

جدول (39) يبين علاقة لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة و اكتساب أفراد العينة للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ	كا^2 م	C	د.إ
مشاهدة الإخوة	16.5	0.19	ضعيفة	10.90	–	–	12.2	–	–

كا^2 م : ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة في درجة حرية 08 وعند المستوى 0.05 =15.50

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار الدلالة (كا^2) بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة و متغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 16.5 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 15.50عند درجة حرية 08 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. و بحساب معامل التوافق يتبين أن c يساوي 0.19 مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة و متغير إمكانية التعبير الكتابي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 10.90 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 15.50 عند درجة حرية 08 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة من الإخوة و متغير إمكانية القراءة لدى أفراد العينة، يتبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة تقدر بـ 12.2 عند درجة حرية 08 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 15.50 عند درجة حرية 08 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من التعبير الشفهي لدى أفراد العينة وبين لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الإخوة، في حين لم يظهر وجود علاقة بين كل من التعبير الكتابي و القراءة لدى أفراد العينة و بين لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة لدى الإخوة، و لعل ضعف هذه العلاقة أو انعدامها يرجع لانخفاض مشاهدة الإخوة للقنوات التلفزيونية الناطقة باللغة الفرنسية ، كما أن هذه

المشاهدة –و إن وجدت– ليس لها علاقة بالتعبير الكتابي أو القراءة اللذان يتطلبان ممارسة لهما. بعكس التعبير الشفوي الذي يمكن اكتسابه عن طريق المشاهدة.

نستخلص مما سبق أن تأثير مشاهدة القنوات باللغة الفرنسية من طرف الأسرة كان على العموم منخفضا أو ضعيفا على اكتساب هذه اللغة من المبحوثين. و عليه نستطيع القول أن التلفاز يعتبر من بين وسائل الترفيه و التثقيف الأكثر استقطابا، فلا يكاد يخلو بيت من البيوت من هذا الجهاز، و بالتالي فثقافة المشاهدة بما فيها اختيار اللغة من طرف الأسرة له أثر مباشر أو غير مباشر على لغة الحوار بين أفراد الأسرة و على توجيه ميول الأبناء نحو هذه الثقافة، فإن كانت اللغة المشاهد بها فرنسية هي الأكثر فإن إمكانية الاكتساب تكون أكبر. أما في حال و إن كانت المشاهدة تتم باللغة العربية على العموم–كما بينته النتائج–فلن يتسنى للابن فرصة الاحتكاك باللغة الفرنسية و إثراء رصيده اللغوي، مكتفيا فقط بما يقدم له من خلال السويعات المحدودة لهذه اللغة في المدرسة.

5-3. مساعدة أفراد الأسرة فيما يخص دروس اللغة الفرنسية و علاقته باكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة

1-5-3. النتائج المتعلقة بمدى مساعدة أفراد الأسرة لأفراد العينة فيما يخص دروس اللغة الفرنسية

لمعرفة مدى مساعدة أفراد الأسرة للابن عند مواجهته مشكل يتعلق بدروس اللغة الفرنسية، قمنا بإنشاء الجدول أدناه (رقم 40)

جدول(40) يوضح مدى مساعدة أفراد الأسرة للابن عند مواجهته مشكل يتعلق بدروس اللغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
تتلقى المساعدة	300	68.2
لا تتلقى المساعدة	140	31.8
المجموع	440	100

يتضح من معطيات هذا الجدول أن معظم أفراد العينة أي ما يمثل 68.2% يتلقون مساعدة من أفراد أسرهم عند مواجهتهم مشكل في فهم دروس اللغة الفرنسية. كما تبين من النتائج الإحصائية أن أكبر نسبة للمساعدة (43.8%) تكون من طرف الآباء، ثم الإخوة (31.4%)، و أخيرا من طرف الأمهات (24.8%). هذه النتيجة تعكس مستوى أفراد الأسرة في اللغة الفرنسية.

أما الذين لا يتلقون مساعدة من أفراد أسرتهم فتقدر نسبتهم بـ 31.8%، و من تفريغ نتائج السؤال المفتوح (حالات أخرى أذكر...، في الاستمارة) وجدنا أن أفراد العينة من هذه الفئة تلجأ: إما بالاعتماد على النفس بنسبة 38.8% و هذا عن طريق البحث في الانترنت أو البحث في القواميس (العربية–الفرنسية)، أو بالاعتماد على الغير من أصدقاء و أقارب أو جيران بنسبة 61.2 %. في هذه الحالة يكون للرصيد الثقافي للبيئة الأسرية أثر هام فحين ينعدم يلجأ المبحوث إلى طرقه الخاصة.

اتضح من أن معظم أولياء المبحوثين يساعدون أبنائهم، لكن السؤال المطروح هل هناك متابعة و مراقبة للنتائج المتحصل عليها؟ لأجل ذلك استفسرنا أفراد العينة عن رد الفعل الذي يتلقونه من أوليائهم في حالة تحصلهم على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية، الجدول (رقم 41) يبين نتائج هذا الاستفسار.

جدول (41) يوضح رد فعل الوالدين عند تحصل الابن على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
توبيخ و عقاب	231	52.5
لا مبالاة	178	40.5
أخرى	19	04.3
بدون إجابة	12	2.7
المجموع	440	100

تشير النتائج أن أعلى نسبة إجابة كانت لصالح الوالدين الذين يوبخون و يعاقبون أبنائهم عند حصولهم على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية و التي تقدر بـ 52.5 %، في مقابل 40.5% ممن الذين لا يبالون، تليها نسبة حالات أخرى تقدر بـ 04.3%. و بتفيئة إجابات أخرى و جدنا أنها تنقسم بين اللامبالاة (لا يتكلمون معي أبدا لأنهم يعرفون أني لا أفهم اللغة الفرنسية منذ الصغر، لا أخبرهم بالنقاط أصلا، يترك الأمر لي (عوم بحرك)، تكبر و تنساها، التعليقات المضحكة...)، و بين التشجيع(حاول مجددا العمل، النصيحة...) و أحيانا أخرى التوبيخ فقط (لا يتكلمون معي: المقاطعة).

نلاحظ من المعطيات الإحصائية لهذا الجدول إلى أن الفئة التي تعاقب و توبخ و التي نسبتها (52.5 %) تقارب نسبة الفئة غير مبالية بما فيها حالات أخرى (40.5%)، مما يدل على أنه –حتى و إن وجدت مساعدة من طرف الأولياء كما أثبتته النتائج– إلا أن اللامبالاة هي سمة مؤثرة بشكل كبير، وقد تكون مؤشرا من مؤشرات إضعاف و إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية.

ذلك أن نجاح الأبناء في اكتساب هذه اللغة و استمرارهم على تنمية رصيدهم اللغوي يعتمد على استعمال الأسرة و خصوصا الأبوين مبدأ الثواب و العقاب مع أبنائهم، فالوالد

ينبغي أن يكافئ ابنه إذا اتسم سلوكه التربوي بالايجابية و الفاعلية و أن يعاقبه إذا قام بالعكس، علما بان أساليب العقاب و الثواب هذه ينبغي أن تعتمدها الأسرة منذ المراحل الأولى لعملية التنشئة الاجتماعية لاسيما في اكتساب اللغة.

2-5-3. النتائج المتعلقة بمساعدة أفراد الأسرة لأفراد العينة و علاقته باكتسابهم للغة الفرنسية

- من أجل معرفة علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الشفهي للابن قمنا بربط المتغيرين: مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الشفهي للابن باللغة الفرنسية في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 42).

جدول (42) يوضح علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الشفهي للابن

إمكانية التعبير الشفهي / الشخص المساعد	بسهولة	بصعوبة	لا أستطيع	المجموع
الأم	19	61	10	90
الأب	29	100	30	159
الإخوة	10	76	28	114
المجموع	58	237	68	363

قيمة كا^2 المجدولة في درجة حرية 04 وعند المستوى 0.05 =09.48

ملاحظة: المجموع 363 يمثل الإجابات المتعددة لأفراد العينة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير مساعدة أفراد الأسرة و متغير إمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=10.81 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 ، عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.17، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

تدل هذه النتائج الى وجود علاقة معنوية ضعيفة بين مساعدة أفراد الأسرة للمبحوثين عند مواجهتهم مشكل فيما يخص دروس اللغة الفرنسية و بين إمكانية التعبير الشفهي بهذه اللغة.

- من أجل معرفة علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الكتابي للابن قمنا بربط المتغيرين: مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الكتابي للابن باللغة الفرنسية في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2(الجدول 43).

جدول (43) يوضح علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية التعبير الكتابي للابن

إمكانية التعبير الكتابي / الشخص المساعد	بسهولة	بصعوبة	لا أستطيع	المجموع
الأم	26	46	18	90
الأب	37	80	42	159
الإخوة	16	62	36	114
المجموع	79	188	96	363

قيمة كا^2 المجدولة في درجة حرية 04 وعند المستوى 0.05 =09.48

ملاحظة: المجموع 363 يمثل الإجابات المتعددة لأفراد العينة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين مساعدة أفراد الأسرة و إمكانية التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=8.16 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=9.48 ، عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين أي بين مساعدة أفراد الأسرة للمبحوثين عند مواجهتهم مشكل فيما يخص دروس اللغة الفرنسية و بين إمكانية التعبير الكتابي بهذه اللغة.

- من أجل معرفة علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية قراءة الابن باللغة الفرنسية قمنا بربط المتغيرين: مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية قراءة الابن باللغة الفرنسية في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2 (الجدول 44).

جدول (44) يوضح علاقة مساعدة أفراد الأسرة بإمكانية قراءة الابن

إمكانية القراءة / الشخص المساعد	بسهولة	بصعوبة	لا أستطيع	المجموع
الأم	54	33	03	90
الأب	81	71	07	159
الإخوة	45	63	06	114
المجموع	180	167	16	363

قيمة كا^2 المجدولة في درجة حرية 04 وعند المستوى 0.05 =09.48

ملاحظة: المجموع 363 يمثل الإجابات المتعددة لأفراد العينة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين مساعدة أفراد الأسرة و إمكانية قراءة أفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=8.70 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=9.48، عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين (بين مساعدة أفراد الأسرة للمبحوثين عند مواجهتهم مشكل فيما يخص دروس اللغة الفرنسية و بين إمكانية القراءة بهذه اللغة).

نستخلص من النتائج الخاصة بمساعدة أفراد الأسرة لأفراد العينة و علاقته باكتسابهم للغة الفرنسية، أن هناك علاقة شبه منعدمة بين كل من مساعدة أفراد الأسرة للأبناء عند مواجهتهم مشكل فيما يخص دروس اللغة الفرنسية و اكتسابهم لهذه اللغة (التعبير الشفهي بعلاقة معنوية ضعيفة، التعبير الكتابي و القراءة بعلاقة معنوية منعدمة). و هذا يدل على أن المساعدة و إن وجدت بنسبة كبيرة (68.2%) فليس لها دلالة معنوية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار انخفاض الرأسمال الثقافي لبيئاتهم الأسرية فيما يخص هذه اللغة، وإلى مدى استجابة هذه المساعدة و استيعابها لنوعية المعلومات التي يتضمنها منهاج المادة.

4. استنتاج الفرضية الثانية

الفرضية الثانية:

" الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية يلعب دورا في اكتساب أو رفض اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

نستخلص من النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

- بالنسبة للمستوى التعليمي للوالدين، توصلنا إلى وجود اختلافات في المستوى التعليمي على العموم و في مستوى اللغة الفرنسية على الخصوص بين الآباء و الأمهات، و يتجلى هذا في الارتفاع الملحوظ لمستوى الآباء مقارنة بالأمهات. يمكن تفسير هذا الفارق بثقافة المجتمع لذلك الجيل (الوالدين) التي كانت محافظة على قيم التفرقة بين الذكور و الإناث في التعليم. و بالرغم من المستوى المرتفع للآباء إلا أن العلاقة بين المستوى و الاكتساب في اللغة الفرنسية لدى الأبناء تبقى منخفضة، تفسير هذا الانخفاض يعود بالأساس إلى عدم تكامل المستوى التعليمي للأولياء و الذي يبقى من العوامل الأساسية في التنشئة اللغوية لدى الطفل. فحسب "بورديو" فإن هابيتوس الفرد يتشكل بشكل مبكر جدا، و الذي يستبطن هابيتوس الآباء و سلالاتهم، وبالتالي يحدد طموحهم[1].

-بالنسبة للغة حوار المتداولة في البيئة الأسرية، فقد ظهر أن التحاور باللغة الفرنسية بين جميع أفراد أسر المبحوثين على العموم ناقص، كما أن التجاوب بقي ضئيلا جدا بالنسبة للمجموع الكلي لأفراد العينة. هذه النتيجة أثرت سلبا على اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين حيث وجدت علاقة منخفضة إن لم تكن ضعيفة على العموم بين حوار أفراد الأسرة باللغة الفرنسية و اكتسابها لدى المبحوثين. فاكتساب المهارات اللغوية إذن مرتبط بمدى التفاعل اللغوي في البيئة الأسرية. فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية تستخدم لغة حوار واحدة هي اللغة الأم(العربية) فإنه يعيد إنتاج هذه اللغة، و لا يكون كالذي ينشأ في

[1] عبد العزيز خواجة، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، 2004، ص 92

بيئة أسرية تمتاز بأكثر من لغة حوار كالفرنسية مثلا و التي تساعد في الأخير على الاكتساب.

-بالنسبة للغة مطالعة الجرائد لدى أفراد الأسرة، اتضح أن نسبة أفراد الأسر التي تطالع الجرائد بالفرنسية فقط ضعيفة جدا، و التي كان لها دور سلبي في اكتساب هذه اللغة لدى الأبناء و ذلك بوجود علاقة معنوية منخفضة إن لم نقل ضعيفة بين متغيري المطالعة و الاكتساب. فالمطالعة بصفة عامة تعبر عن سلوك و مستوى ثقافي معين، كما أن اختيار اللغة المطالع بها مؤشر أخر يعبر عن الثقافة المرجعية للأسر إن لم نقل المجتمع، و هي كذلك تعبر عن اتجاه إيديولوجي معين. فهذه المرجعية و هذه الإيديولوجية تعتبر كذلك بمثابة ثقافة مرجعية للأبناء تنتقل إليهم عن طريق التنشئة الاجتماعية.

-بالنسبة للغة القنوات المشاهدة من طرف أفراد البيئة الأسرية و التي اعتبرناه متغيرا مؤثرا على الاكتساب، فقد دلت النتائج الخاصة به على وجود اتجاه أحادي نحو مشاهدة القنوات العربية الذي أدى –على العموم– إلى وجود علاقة منخفضة أو ضعيفة بين المشاهدة و اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين. و بالتالي فثقافة المشاهدة بما فيها اختيار اللغة من طرف الأسرة له أثر مباشر أو غير مباشر على لغة الحوار بين أفراد الأسرة و على توجيه ميول الأبناء نحو هذه الثقافة، فإن كانت اللغة المشاهد بها فرنسية هي الأكثر فإن إمكانية الاكتساب تكون أكبر.

-بالنسبة للمساعدة المقدمة من طرف أفراد الأسرة نحو أبنائهم فقد أظهرت نتائجها أنه بالرغم من وجودها، إلا أنها لا تفي بالغرض بمعنى وجود علاقة شبه منعدمة بين كل من المساعدة و اكتساب اللغة الفرنسية، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم رد الفعل (لامبالاة) الوالدين عند تحصل أبنائهم على نتائج ضعيفة في هذه اللغة، مما يدل على أنه –حتى و إن وجدت مساعدة من طرف الأولياء كما أثبتته النتائج– إلا أن اللامبالاة هي سمة مؤثرة بشكل كبير، وقد تكون مؤشرا من مؤشرات إضعاف و إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية. ذلك أن نجاح الأبناء في اكتساب هذه اللغة و استمرارهم على تنمية

رصيدهم اللغوي يعتمد على استعمال الأسرة و خصوصا الأبوين مبدأ الثواب و العقاب، فحسب سكينر:" فلكي يتعلم الطفل كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه، أما إذا لم يكن هناك تعزيز لهذه الاستجابة لسبب أو لآخر فلن يتم تعلم هذه اللغة.[1]

خلاصة لما سبق ذكره فإن كل الأبعاد بينت أن الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية لعينة الدراسة منخفض مما أدى إلى إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، و بالتالي فإن الفرضية الثانية قد تحققت.

تؤيد هذه النتيجة دراسة صوريا حجراب التي تحمل عنوان "التمثلات الاجتماعية للغة و أثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية"(باتنة 2011) التي أظهرت وجود علاقة بين مستوى تعليم الوالدين وحضور اللغة الفرنسية في البيئة الأسرية و الممارسات اللغوية.

كما تؤيد هذه النتيجة دراسة عفاف بودبيه بعالة في دراستها الميدانية حول "تأثير السياقات السوسيو–لغوية و المدرسية على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية" في منطقة وادي سوف(2012)، التي أظهرت أن الوسط الأسري لا يُفضل تعلم الفرنسية بسبب نقص التحكم في هذه اللغة.

و تؤيد هذه النتيجة كذلك دراسة هزار معيش التي تحمل عنوان" المواقف اللغوية و تمثلات اللغة الفرنسية عند شباب مراهق جزائري"(عنابة2011) التي بينت أن الظروف الاجتماعية–الثقافية التي يعيشها المبحوثين هي عامل محدد في اكتساب و إدراك اللغة الفرنسية.

كما أثبتت أيضا دراسة حمار فتيحة التي تحمل عنوان "واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية"(2008) أن تداول استعمال اللغات الأجنبية من طرف الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها.

[1] خرما نايف ، حجاج علي ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1988، ص 66

الفصل التاسع

عرض و تحليل بيانـات

الفرضـية الثالثة

تمهيد

1. عرض و تحليل النتائج

2. استنتاج و مناقشة الفرضية الثالثة

تمهيد

هذا الفصل يهتم بعرض نتائج الفرضية الثالثة و التي تنص على أن " منافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". من خلال النتائج الخاصة بالاستمارة بالمقابلة سنتطرق إلى مختلف سياقات ممارسات التفضيل بين اللغتين الفرنسية و الانجليزية و مدى الميل لإحداهما، متجلية في: مطالعة الكتب، مشاهدة التلفاز، البحث و التواصل على الشبكة العنكبوتية، محاولة التكلم باللغتين. حتى نتوصل في الأخير إلى استنتاج و مناقشة لهذه لفرضية.

1.عرض و تحليل النتائج

1-1. عرض النتائج الإحصائية المتعلقة بميول المبحوثين نحو إحدى للغتين(الفرنسية، الانجليزية)

في هذه الفقرة أردنا معرفة مدى ميل أفراد العينة نحو اللغتين الفرنسية و الانجليزية، قبل المرور إلى معرفة أهم المؤشرات

جدول (45) يبين مدى تفضيل المبحوثين لإحدى اللغتين

الإجابة	ك	النسبة المئوية %
الانجليزية	296	67.3
الفرنسية	138	31.4
بدون إجابة	06	1.4
المجموع	440	100

تشير نتائج الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين يفضلون اللغة الانجليزية بـ 67.3 % على اللغة الفرنسية بـ 31.4**%.** و تدعم هذه النتيجة تأكيد الأساتذة من خلال المقابلات التي أجريت معهم على أنهم يجدون آثارا للغة الانجليزية في التعابير الكتابية للتلاميذ.

و من تفريغ إجابات المبحوثين عن أسباب ميلهم للغة الانجليزية، أكد أغلبهم لأنها لغة سهلة مقارنة بالفرنسية (أسهل من الفرنسية، أفهمها أكثر، ممتعة،...)، ثم لأنها لغة عالمية (لغة المشاهير،...) ، و كذلك لكونها لغة علم (لغة الحضارة،...).

2-1. درجة اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية حسب لغة المطالعة

1-2-1. النتائج الخاصة بمدى مطالعة أفراد العينة باللغات الأجنبية

النتائج المدونة في الجدول(46) تبين مدى بمدى مطالعة أفراد العينة و اللغة المطالع بها.

الجدول (46) يبين النتائج المتعلقة بمدى مطالعة أفراد العينة و اللغة المطالع بها

مدى المطالعة باللغات الأجنبية	لغة المطالعة	ك	%
نعم	الفرنسية	125	28.40
	الانجليزية	176	40
	بدون إجابة	43	9.8
	المجموع	344	78.2
لا		96	21.8
المجموع		440	100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المبحوثين يطالعون(الكتب، المجلات،...) باللغات الأجنبية (الفرنسية و الانجليزية)، حيث تقدر نسبة المطالعة بـ 78.2%، في مقابل 21.8% ممن لا يطالعون و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على إدراك المبحوثين لفائدة المطالعة باللغات الأجنبية. كما تختلف مطالعتهم بين اللغة الانجليزية بـ 40% التي تمثل أكبر نسبة ثم تليها اللغة الفرنسية بـ 28.40%، ذلك أن تعلم اللغات الأجنبية و خاصة

تلك التي لها رصيد ثقافي عالمي(اللغة الانجليزية) أصبح من متطلبات العصر، و تعلمها يعني الانفتاح على ثقافات العالم حيث تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة و في ميادين شتى، ناهيك عن اكتساب اللغة في حد ذاتها.

إن وجود الكتاب المادة الخام للمطالعة، هو بمثابة القناة الناقلة للمعارف إلى المتعلم، كما يعتبر من العوامل المساعدة على إثراء الرصيد الثقافي اللغوي من مفردات و جمل و تراكيب...

2-2-1. النتائج المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة المطالعة

من أجل الإجابة على السؤال: هل مطالعة أفراد العينة باللغة الانجليزية تعيق اكتسابهم للغة الفرنسية؟ قمنا بربط المتغيرين: لغة المطالعة واكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس الفروق المعنوية باختبار كا^2. (الجدول 47).

جدول (47) يبين درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة المطالعة

	اكتساب اللغة الفرنسية					
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي		القراءة	
	كا$^2_م$	مستوى الدلالة	كا$^2_م$	مستوى الدلالة	كا$^2_م$	مستوى الدلالة
لغة المطالعة	15.16	دالة	11.20	دالة	15.09	دالة

كا$^2_م$: ***المحسوبة، قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة الحرية 04= 9.48.***

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين المطالعة باللغة الفرنسية و المطالعة باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 15.16 و

هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الشفهي حسب اللغة المطالع بها، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين المطالعة باللغة الفرنسية و المطالعة باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 11.20 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الكتابي حسب اللغة المطالع بها، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين المطالعة باللغة الفرنسية و المطالعة باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالقراءة، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 15.09 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في القراءة حسب اللغة المطالع بها، و كانت الفروق هي الأخرى لصالح اللغة الانجليزية.

نستخلص من هذه النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب اللغة الفرنسية حسب لغة المطالعة، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية. وقد يعني هذا أن المطالعة القوية لأفراد العينة باللغة الانجليزية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية. و يمكن تفسير ذلك بأن ميل التلاميذ للمطالعة باللغة الانجليزية و الإقبال عليها ناتج عن المستوى المتدني للمبحوثين في اللغة الفرنسية، و الذي ثبط عزيمتهم و جعلهم يهملون نوعا ما المطالعة بهذه اللغة.

3-1. درجة اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية حسب لغة البحث على الانترنت

1-3-1. النتائج الخاصة بمدى استخدام المبحوثين لشبكة الانترنت

النتائج المدونة في الجدول(48) تبين مدى استخدام المبحوثين لشبكة الانترنت و لغة البحث على الانترنت

جدول(48) يوضح بمدى استخدام المبحوثين لشبكة الانترنت و لغة البحث

مدى استخدام شبكة الانترنت للبحث	لغة البحث	ك	%
نعم	الفرنسية	158	35.90
	الانجليزية	177	40.22
	بدون إجابة	07	1.58
	المجموع	342	77.7
لا		98	22.3
المجموع		440	100

نلاحظ من هذا الجدول أن جل المبحوثين يستخدمون شبكة الانترنت للبحث بـ77.7%، في مقابل 22.3% ممن لا يستخدمونها، و يرجع ذلك لتوفرها عند: أغلبية الأسر و مقاهي الانترنت بالإضافة إلى أنها مشوقة و جذابة وذلك عن طريق ما يعرف بالواقع التخيلي أو الافتراضي حيث تزود مستخدميها بخدمات ومعلومات في جميع الميادين كالتعلم عن طريق الدخول إلى مكتبات إلكترونية مليئة بالكتب والقواميس و المعارف، إضافة إلى برامج التسلية والترفيه.

كما نلاحظ أن استخدامهم يختلف حسب اللغة، بين اللغة الانجليزية بـ 40.22% التي تمثل أكبر نسبة و تليها اللغة الفرنسية بـ35.90 %، و يعود هذا الفارق إلى فارق الكم المعلوماتي بين اللغتين، إذ أن قاعدة البيانات باللغة الانجليزية هي التي تستحوذ على

أكبر قدر من المعلومات، كما يعود ربما إلى ميول التلميذ (الطفل–المراهق) إلى الترفيه و التسلية و التي تجعله يبحث عن برامج خاصة، هذه البرامج هي في الغالب باللغة الانجليزية.

2-3-1. النتائج المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة البحث على الانترنت.

من أجل الإجابة على السؤال: هل بحث أفراد العينة على الانترنت باللغة الانجليزية يعيق اكتسابهم للغة الفرنسية ؟، قمنا بربط المتغيرين: لغة البحث على الانترنت واكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس الفروق المعنوية باختبار كا^2. (الجدول 49).

جدول (49) يبين درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة البحث على الانترنت

	اكتساب اللغة الفرنسية					
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي		القراءة	
	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة
لغة البحث على الانترنت	21.98	دالة	11.33	دالة	12.18	دالة

كا^{2}م : ***المحسوبة، قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة الحرية 04= 9.48***

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين البحث على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 21.98 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05،

مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الشفهي حسب لغة البحث على الانترنت، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين البحث على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 11.33و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الكتابي حسب لغة البحث على الانترنت، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين البحث على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق القراءة، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 12.18 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في القراءة حسب لغة البحث على الانترنت، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

نستخلص من هذه النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب اللغة الفرنسية حسب لغة البحث على الانترنت، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية. مما يعني أن البحث على الانترنت باللغة الانجليزية شكل عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، ذلك أن الاستعمال المفرط لانترنت الذي هو انجليزي بامتياز انعكس سلبا على اللغة الفرنسية من حيث الاكتساب.

4-1. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة تواصلهم على الانترنت

1-4-1. مدى تواصل المبحوثين على شبكة التواصل الاجتماعي و لغة التواصل

النتائج المدونة في الجدول(50) تبين مدى تواصل المبحوثين مع أصدقائهم على شبكات التواصل الاجتماعي

جدول (50) مدى تواصل المبحوثين مع أصدقائهم على شبكات التواصل الاجتماعي باللغتين

مدى استخدام شبكة الانترنت للتواصل	لغة التواصل	ك	%
نعم	الفرنسية	130	29.54
	الانجليزية	175	39.77
	المجموع	305	69.31
لا		135	30.69
المجموع		440	100

تشير نتائج الجدول أن 69.31% من المبحوثين يستخدمون الشبكة العنكبوتية للتواصل، في مقابل 30.69% ممن لا يستخدمونها، لأن التواصل هو جزء لا يتجزأ من الانترنت، فهو وسيلة تفاعل اجتماعي حديثة تنافس الهاتف في تناقل الأخبار و تبادل الآراء بين مستخدمي الشبكة.

كما نلاحظ أن فئة المبحوثين الذي يتواصلون باللغة الانجليزية مرتفعة(39.77%) مقارنة بالفئة التي تتواصل باللغة الفرنسية بـ29.54 %، و قد يعود ذلك إلى فضول المبحوثين إلى تشكيل صداقات مع أطياف مختلفة الجنسيات و اللغات، حيث اللغة الانجليزية فرضت نفسها كلغة تواصل عالمية.

2-4-1. عرض درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة تواصلهم على الانترنت

- من أجل الإجابة على السؤال: هل تواصل أفراد العينة على الانترنت باللغة الانجليزية يعيق اكتسابهم للغة الفرنسية؟، قمنا بربط المتغيرين: لغة التواصل على الانترنت واكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس الفروق المعنوية باختبار كا^2.

جدول(51) درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة تواصلهم مع أصدقائهم على الانترنت

	اكتساب اللغة الفرنسية					
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي		القراءة	
	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة
لغة التواصل	2.13	غير دالة	3.44	غير دالة	5.84	غير دالة

كا^{2}م : ***المحسوبة، قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة الحرية 02= 5.99***

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين التواصل على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 2.13 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الشفهي حسب لغة التواصل على الانترنت.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين التواصل على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت

3.44 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني كذلك **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الكتابي حسب لغة التواصل على الانترنت.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين التواصل على الانترنت باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق القراءة، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 5.84 و هي أقل من (كا^2) المجدولة 5.99 عند درجة حرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني أيضا **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في القراءة حسب لغة التواصل على الانترنت.

نستخلص من هذه النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب اللغة الفرنسية حسب لغة التواصل على الانترنت، مما يدل على أن تواصل أفراد العينة باللغة الانجليزية لم يشكل عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية، بالرغم من أن نسبة التواصل مرتفعة بهذه اللغة، ربما ترجع هذه النتيجة إلى ميل المبحوثين إلى استخدام لغة أخرى حيث ظهر من خلال السؤال المفتوح أن أفراد العينة يميلون إلى استخدام بما يسمى "العربية بحروف لاتينية" أي المثاقفة (أنظر فصل الثقافة و اكتساب اللغة).

5-1. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة

1-5-1. عرض النتائج المتعلقة بمدى مشاهدة أفراد العينة للقنوات التلفزيونية باللغتين

النتائج المدونة في الجدول(52) تبين لغة مشاهدة أفراد العينة للبرامج التلفزيونية

جدول(52) يبين لغة مشاهدة أفراد العينة للبرامج التلفزيونية

الإجابة	ك	النسبة المئوية %
الفرنسية	191	43.40
الانجليزية	245	55.70
بدون إجابة	04	0.90
المجموع	440	100

يوضح الجدول أعلاه أن الغالبية من المبحوثين يشاهدون البرامج التلفزيونية الناطقة باللغة الانجليزية بما يمثل 55.70%، في مقابل 43.40% ممن يشاهدونها باللغة الفرنسية. و لقد صرح المبحوثين في سؤال مفتوح من الاستمارة (أذكر القنوات؟..) أنهم يتابعون حصص عديدة و مواضيع مختلفة خاصة الأفلام الرومانسية و أفلام المغامرات (Films d'action) و الرسوم المتحركة على باقة قنوات MBC...،. كما تؤكد هذه النتائج أن معظم الأقمار الصناعية المشاهدة تبث برامجها إما بالعربية أو الانجليزية، و هذا ما يبرر توجهات المبحوثين نحو هذه اللغة (الانجليزية).

2-5-1. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة

من أجل الإجابة على السؤال: هل مشاهدة أفراد العينة للقنوات التلفزيونية باللغة الانجليزية يعيق اكتسابهم للغة الفرنسية؟ قمنا بربط المتغيرين: لغة المشاهدة واكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس الفروق المعنوية باختبار كا^2.

جدول (53) يبين درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة

	اكتساب اللغة الفرنسية					
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي		القراءة	
	$كا^2_م$	مستوى الدلالة	$كا^2_م$	مستوى الدلالة	$كا^2_م$	مستوى الدلالة
لغة المشاهدة	10.14	دالة	17.15	دالة	13.34	دالة

كا$^2_م$: المحسوبة، قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة الحرية 04= 9.48

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين مشاهدة التلفزيون باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 10.14 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الشفهي حسب لغة مشاهدة التلفزيون، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين مشاهدة التلفزيون باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 17.15 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الكتابي حسب لغة مشاهدة التلفزيون، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين مشاهدة التلفزيون باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق القراءة، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 13.34 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في القراءة حسب لغة مشاهدة التلفزيون و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

نستخلص من هذه النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب اللغة الفرنسية حسب لغة مشاهدة التلفزيون، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية. مما يعني أن مشاهدة أفراد العينة للقنوات التلفزيونية الناطقة باللغة الانجليزية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية، ذلك أن تأثير التلفزيون شأنه شأن الانترنت له دور في إثراء الرصيد اللغوي، و لكن لصالح اللغة الانجليزية عوض أن يكون لصالح اللغة الفرنسية.

6-1. درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب محاولة التكلم بها

1-6-1. عرض نتائج مدى ميل المبحوثين للتكلم باللغات الأجنبية

الجدول أدناه يبين نتائج مدى ميل المبحوثين للتكلم باللغات الأجنبية و خاصة الانجليزية و الفرنسية

جدول (54) يبين مدى ميل المبحوثين التكلم باللغات الأجنبية

مدى التكلم باللغات الأجنبية	اللغة المتكلم بها	ك	%
نعم	الفرنسية	136	30.91
	الانجليزية	242	55
	بدون إجابة	07	1.59
	المجموع	385	87.5
لا		55	12.5
المجموع		440	100

تشير المعطيات الإحصائية للجدول أن غالبية المبحوثين (87.5%) يؤكدون أنهم يحاولون التكلم باللغات الأجنبية، في مقابل 12.5% ممن لا يحاولون التكلم، و قد يعود ذلك للتوجه الثقافي الحالي لدى المجتمع بما فيه المنظومة التربوية (كوجود تخصصات تهتم باللغات الأجنبية في الثانوي). كما نلاحظ انه من بين الذين يحاولون التكلم باللغات الأجنبية نجد 55% يفضلون استعمال اللغة الانجليزية، تليها 30.91% ممن لا يستعملون اللغة الفرنسية. إن ميل المبحوثين للتكلم باللغة الانجليزية قادنا للبحث عن دور المحيط، و ذلك من خلال الإجابة عن السؤال (مع من تتكلم اللغة الانجليزية؟)، أوضح المبحوثين أن ذلك يكون مع أصدقائهم بـ 50.67%، ثم مع أنفسهم بـ 29.8%، تليها مع إخوتهم بـ20.54 %، و أخيرا مع والديهم بـ 6.91%. مما يعني أن التكلم باللغة الانجليزية يبدأ و يتركز أكثر مع الأصدقاء إلى أن يصل إلى البيئة الأسرية، و السبب في ذلك قد يعود إلى احتكاك التلاميذ مع بعضهم لأن الصداقة غالبا ما تنشأ من القسم، بالإضافة إلى دور وسائل الاتصال و الإعلام (تلفاز، انترنت،...) و التي ثبت دورها في ميل المبحوثين إلى الانجليزية. كما نجد نسبة لا يستهان بها من أفراد العينة تتكلم مع نفسها و قد نعتبرها

كمرحلة ابتدائية للمتكلم قبل التواصل مع محيطه. و فيما يخص أدنى نسبة للتعامل مع الوالدين، قد تعود ربما لضعف رصيدهم اللغوي في الانجليزية مقارنة باللغة الفرنسية.

2-6-1. عرض نتائج درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب محاولة التكلم بها

من أجل الإجابة على السؤال: هل محاولة أفراد العينة التكلم باللغة الانجليزية يعيق اكتسابهم للغة الفرنسية ؟ قمنا بربط المتغيرين: لغة الكلام واكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس الفروق المعنوية باختبار كا^2(جدول 55).

جدول (55) يبين درجة اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة حسب لغة الكلام

	اكتساب اللغة الفرنسية					
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي		القراءة	
	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة	كا^{2}م	مستوى الدلالة
لغة الكلام	35.30	دالة	33.07	دالة	25.9	دالة

كا^{2}م : ***المحسوبة، قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة الحرية 04= 9.48***

- بالنسبة للتعبير الشفهي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين محاولة التكلم باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 35.30 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الشفهي حسب لغة التكلم، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين محاولة التكلم باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 33.07 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في التعبير الكتابي حسب لغة محاولة التكلم ، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

- بالنسبة للقراءة

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين محاولة التكلم باللغة الفرنسية و باللغة الانجليزية فيما يتعلق القراءة، تبين أن قيمة (كا^2) المحسوبة قد بلغت 25.9 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة 9.48 عند درجة حرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني **وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في القراءة حسب لغة محاولة التكلم، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية.

نستخلص من هذه النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب اللغة الفرنسية حسب اللغة المتكلمة من طرف المبحوثين، و كانت الفروق لصالح اللغة الانجليزية، و التي شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية.

2. مناقشة و استنتاج الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة:

" منافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

نستخلص من النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

بينت النتائج أن معظم المبحوثين يفضلون اللغة الانجليزية على اللغة الفرنسية، و عليه وضعت جملة من المؤشرات تبين تأثير هذه اللغة على إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية، حيث كانت النتائج كالتالي:

- بالنسبة للمطالعة باللغات الأجنبية، أكد المبحوثين حبهم للمطالعة مما دل على إدراك هذه الفئة لفائدتها، كما تبين أيضا أنهم يميلون أكثر نحو المطالعة باللغة الانجليزية، و قد أثر هذا سلبا على اكتساب اللغة الفرنسية. يمكن تفسير هذه النتيجة بمستوى التلاميذ المتدني في اللغة الفرنسية في الأصل، و إلى سهولة اللغة الانجليزية مقارنة باللغة الفرنسية، ناهيك عن دافع الفضول الثقافي الغالب لدى هذا الجيل نحو هذه اللغة (الانجليزية).
- بالنسبة لاستخدام شبكة الانترنت كوسيلة للبحث، فقد بينت النتائج أن جل أفراد العينة تستخدمها على العموم و غالبا باللغة الانجليزية، هذا ما انعكس أيضا سلبا على عملية اكتساب اللغة الفرنسية، وقد تعود هذه النتيجة التي جعلت المتصفح يميل للانجليزية أكثر من الفرنسية إلى الهيمنة الثقافية المتمثلة في قاعدة البيانات القوية و الثرية و الجذابة من معلومات و برامج مختلفة بهذه اللغة.
- أما فيما يخص التواصل على الشبكة العنكبوتية كوسيلة تفاعل اجتماعي حديثة، فقد أظهرت النتائج أنها تستخدم بقوة من طرف أفراد العينة و باللغة الانجليزية على العموم،

والسبب في ذلك قد يعود إلى أن التواصل على هذه الشبكة هو في الأصل عملية بين ثقافية "Interculturelle " و التي تهيمن عليه اللغة الانجليزية بامتياز. أما فيما يخص تأثير هذا التواصل باللغة الانجليزية على عملية اكتساب اللغة الفرنسية كونها عائقا فقد ظهر عكس ما كنا نتوقع، و السبب في ذلك يمكن إرجاعه إلى ميل معظم المبحوثين لاستعمال لغة هجينة (العربية بحروف لاتينية) عوض اللغة الانجليزية، و يمكن تفسيره بعملية المثاقفة التي بدورها تظهر كعائق جديد و غير مباشر.

- بالنسبة لمدى مشاهدة أفراد العينة للقنوات التلفزيونية باللغتين الفرنسية والإنجليزية و أثرها على الاكتساب، فقد بينت النتائج قوة المشاهدة بالانجليزية لارتباطها بالأقمار الصناعية المتوفرة و المجانية، بالإضافة إلى جاذبية البرامج المقدمة فيها. وقد دلت النتائج أيضا أن هذه المشاهدة قد شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية، و يمكن تفسيره بالتغير التدريجي للميول الثقافي للمجتمع و خاصة لهذا الجيل من الفرنكوفونية إلى الأنجلوفونية.

- بالنسبة لمدى محاولة التكلم باللغات الأجنبية، فقد أكد المبحوثين ميلهم للتكلم باللغات الأجنبية على العموم و باللغة الانجليزية على الخصوص، و قد يعود ذلك للتوجه الثقافي الحالي لدى المجتمع بما فيه المنظومة التربوية. و قد دلت النتائج أيضا أن الميل للتكلم باللغة الانجليزية قد أفضى إلى إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، و السبب في ذلك قد يعود في الأصل إلى كل المؤثرات السابقة من مطالعة، انترنت، تلفزيون...و ما تملكه من إيديولوجيات.

إن كل هذه المؤشرات و التي أثرت أغلبها سلبا في عملية الاكتساب هي نتيجة حتمية لعوامل سوسيو ثقافية مفروضة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من أهمها الهيمنة الثقافية و الإيديولوجية للغة الانجليزية.

خلاصة لما سبق ذكره تبين وجود منافسة قوية للغة الإنجليزية على اللغة الفرنسية، مما أدى إلى إعاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، و بالتالي فإن الفرضية الثالثة قد تحققت.

تؤيد هذه النتيجة دراسة صوريا حجراب التي تحمل عنوان "التمثلات الاجتماعية للغة و أثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية"(باتنة 2011)، و التي أظهرت أن اللغة الفرنسية تتَلقى منافسة قوية من اللغة الانجليزية.

كما تؤيد هذه النتيجة دراسة كريستال ترونكي التي تحمل عنوان"التمثلات الاجتماعية للطلبة : ما هي عوائق استخدام الفرنسية كلغة تعليم في جامعة تركية فرنكوفونية؟ "(2008)، و التي أظهرت هي الأخرى، أن اللغة الانجليزية تملك أهمية أكبر من اللغة الفرنسية، كما أنها من بين مسببات إعاقة تعليم اللغة الفرنسية.

الفصل العاشر

عرض و تحليل بيانـات

الفرضـية الرابعة

تمهيد

1. عرض و تحليل النتائج

2. استنتاج و مناقشة الفرضية الرابعة

تمهيد

يهتم هذا الفصل بعرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة و التي تنص على أن " كلما كانت الكفاءة البيداغوجية للأستاذ ضعيفة كلما وُجدت صعوبات لاكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، و من خلال النتائج الخاصة بالاستمارة بالمقابلة سنتطرق إلى الطرق السوسيو بيداغوجية (طريقة المناقشة، استعمال اللغة العربية خلال الدروس، الفئة المتعامل معها، نوع المعاملة)، في المرحلة الثانوي، و إلى مواظبة الأستاذ (حضوره) و مدى استعماله للغة العربية في المتوسط و الابتدائي. و أخيرا استنتاج و مناقشة هذه الفرضية.

1. عرض و تحليل النتائج

في هذا الجزء سنبدأ بمعالجة الأسئلة المتعلقة بالمرحلة الثانوية كونها حوصلة مستوى اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية من المستويين المتوسط و الابتدائي.

1-1. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة الثانوية

1-1-1. النتائج الخاصة بالطرق السوسيو بيداغوجية للأستاذ

- من اجل معرفة الطريقة التي يتبعها الأستاذ أثناء شرحه للدروس و علاقتها برأي التلاميذ فيه، قمنا بربط المتغيرين: الطريقة و رأي التلاميذ في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل الارتباط Φ كما هو مبين في الجدول (رقم56).

جدول (56) يبين مدى مناقشة أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه للدرس و علاقتها برأي التلاميذ فيها

رأي المبحوثين فيه / طريقة الأستاذ	مشوق		ممل		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
المناقشة	188	54	160	46	348	100
إلقاء الدرس دون مناقشة	09	9.8	83	90.2	92	100
المجموع	197	44.8	243	55.2	440	100

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 01 = 3.84

بإجراء اختبار الدلالة بين متغير مدى وجود مناقشة للأستاذ و رأي المبحوثين فيها تبين أن كا^2 المحسوبة =57.6 و هي أكبر من كا^2 المجدولة = 3.84 عند المستوى 0.05 و درجة الحرية= 01. مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل الارتباط أن Φ=0.36، مما يدل على أن درجة الارتباط منخفضة بين المتغيرين.

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب المبحوثين أكدوا اعتماد الأساتذة لطريقة المناقشة، إلا أن هناك توازن نسبي بين رأيهم في الأسلوب المشوق و المُمل، مما أدى ربما إلى انخفاض درجة الارتباط بين طريقة الأستاذ و رأي المبحوثين فيها.

يمكن تفسير انخفاض هذه العلاقة إلى طريقة المناقشة في حد ذاتها التي لا تجذب انتباه التلاميذ مما يؤدي للملل، و قد يرجع أيضا إلى أفراد العينة نفسها ، فالملل ناجم ربما عن عدم تفاعلهم أثناء المناقشة بسبب الصعوبات التي يعانون منها في اللغة الفرنسية.

- النتائج المدونة في الجدول (57) تبين الفئة التي يتعامل معها الأستاذ أثناء الدرس.

جدول (57) يبين الفئة التي يتعامل معها الأستاذ أثناء الدرس

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
جميع التلاميذ بدون تفرقة	220	50
النجباء فقط	216	49.1
الضعفاء	04	0.9
المجموع	440	100

تشير المعطيات الرقمية للجدول أن النسبة التي تقدر بـ50% تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع جميع التلاميذ دون تفرقة، بينما التي تقدر بـ 49.1% تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع التلاميذ النجباء، و أخيرا قدرت نسبة الأساتذة الذين يتعاملون مع الضعفاء بـ0.9% فقط.
من هذه المعطيات نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يتعاملون مع جميع التلاميذ دون تفرقة تقارب نسبة الأساتذة الذين يتعاملون مع النجباء فقط مع عدم الاهتمام بالفئة الضعيفة. و يمكن تفسير هذه النتيجة بتصورين: كفاءة الأستاذ و مستوى التلميذ.

فالنسبة لكفاءة الأستاذ، فبيداغوجيا الأستاذ الكفء هو الذي يتعامل مع جميع التلاميذ بدون تفرقة، و لكن من وجهة نظر الأساتذة (حسب المقابلات التي أجريت معهم) و التي عبرت عن مستوى التلاميذ، فترى "أن التلاميذ يستقبلون المعلومة غير أنهم لا يفهمونها لدرجة صعوبتها (الفرنسية بالنسبة لهم كاللغة الصينية) "comme du chinois" ، إضافة إلى ذلك أنهم لا يستطيعون الكلام و الحوار فلا يوجد تفاعل بين التلميذ و الأستاذ، فالتلميذ ينتظر كل شيء من أستاذه حيث أكد مجملهم أن حوالي 5 إلى 10 تلاميذ على أكثر تقدير مهتمون و يشاركون في القسم و يستطيعون متابعة الدروس، وهذا ما يؤكد

وجود عدم التجانس في مستوى التلاميذ في القسم الواحد". فعدم التجانس هذا يحتم على الأستاذ–حسب رأيه– التوجه إلى الفئة النجيبة.

- النتائج المدونة في الجدول(58) تبين مدى استعمال الأستاذ اللغة العربية أثناء الدرس

جدول (58) يبين مدى استعمال الأستاذ اللغة العربية أثناء شرح الدرس

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	146	33.2
لا	294	66.8
المجموع	440	100

من الجدول أعلاه نلاحظ أن 66.8% من المبحوثين نفوا استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء شرحه للدرس، و لقد صرح بعض الأساتذة أثناء المقابلات التي أجريت معهم "أنهم لا يستعملون بتاتا اللغة العربية خلال الدرس لأن هذا "ممنوع"، و بذلك فهم يلجؤون للشرح بالإشارات أو الرموز أو بالمرادف و الضد"، فيما أكد ما نسبته 33.2 % من المبحوثين استعمال الأستاذ للغة العربية خلال الدرس. و من تفريغ نتائج السؤال المفتوح عن أسباب استعمال الأستاذ لهذه اللغة من وجهة نظر المبحوثين(أخرى أذكر...، في الاستمارة) وجدنا أن أفراد العينة من هذه الفئة تنقسم: بين عدم فهم اللغة الفرنسية (لأن مستواي ضعيف جدا جدا، لا أتقنها...)، محاولة الأستاذ تبسيط الدرس (يقوم بذلك عند طلبي بترجمة جملة أو عبارة...)، و هذا ما أكدته تصريحات بعض الأساتذة الذين قالوا أن التلاميذ يُجبرونهم أحيانا على التكلم باللغة العربية (الترجمة، حكاية نكتة، كتابة الكلمة بالعربية على السبورة...)، و هذا لعدة أسباب حسب الأساتذة منها: حدوث انسداد (le blocage) في فهم التلاميذ، سؤال التلميذ عن معاني بعض الكلمات...

- النتائج المدونة في الجدول(59) تبين رد فعل الأستاذ في حالة طلب التلميذ إعادة شرح الدرس

جدول رقم (59) يبين رد فعل الأستاذ في حالة طلب التلميذ إعادة شرح الدرس

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
يعيد الشرح بالفرنسية	237	53.9
يعيد الشرح بالعربية	114	25.9
يوبخ و لا يعيد الشرح	29	6.6
يعيد الشرح و يوبخ	41	9.3
حالات أخرى	19	4.3
المجموع	440	100

تشير نتائج الجدول أن 53.9% من المبحوثين أكدوا على أن الأستاذ يعيد الشرح بالفرنسية، في مقابل 25.9% الذين أقروا أن الأستاذ يعيد الشرح بالعربية، و تتوزع النسب الباقية على الأستاذة الذين يعيدون الشرح و يوبخون بـ 9.3 % و بين الذين يوبخون و لا يعيدون الشرح بـ 6.6%، أما بالنسبة لفئة حالات أخرى التي بلغت 4.3% فقد جاءت إجاباتهم كما يلي: (لا يبالي بأسئلتنا يكمل الدرس و يسخر، يوبخ و ينصحنا بإجراء دروس خصوصية، لا يكترث بسؤالي لأني من التلاميذ الضعفاء، لا اطلب منه إعادة الشرح أبدا لأني لا أستطيع نطق الفرنسية، حتى و إن أعاد الشرح فلن أفهم شيئا...).

من هذه المعطيات نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يقومون بإعادة الشرح بصفة عامة، مما يدل على أنهم يدركون أهمية التكرار في عملية تعزيز استيعاب الدروس، مع وجوب الابتعاد عن التكرار الآلي الذي يبعث على الملل و خلق مواقف حيوية باستعمال تعابير واضحة و سهلة من شأنها أن تساعد التلميذ على اكتساب مهارات لغوية.

- النتائج المدونة في الجدول(60) تبين رد فعل الأستاذ عند الإجابة الخاطئة للتلميذ

جدول رقم (60) يبين رد فعل الأستاذ عند إجابة الخاطئة للمبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
يسخر منك	25	5.7
لا يرد عليك	71	16.1
يصحح الخطأ	344	78.2
المجموع	440	100

يتضح من نتائج الجدول أن النسبة الغالبة هي لصالح الأساتذة الذين يصححون الخطأ بـ 78.2%، تليها نسبة الذين لا يردون على المبحوثين بـ 16.1%، و أخيرا الأساتذة الذين يسخرون بـ 5.7 %.

نلاحظ وجود فئة كبيرة من الأساتذة تقوم بتصحيح الخطأ، و هذا يدل على أنهم يقومون بدورهم الطبيعي و هو تقويم استجابات التلاميذ و مساعدتهم على اكتساب اللغة الفرنسية بالشكل الصحيح، في حين توجد فئة قليلة من الأساتذة لا تكترث بالإجابات الخاطئة للتلاميذ و يمكن أن يفسر رد فعلهم بطريقتين: إما بغرض أن يفهم التلميذ أنها إجابته خاطئة فلا يكررها، أو أن الأستاذ بتصرفه هذا ربما لا يبالي فعلا بإجابات التلاميذ و يضاف رد الفعل هذا إلى فئة الأساتذة الذين يسخرون، وقد تفسر النتيجة الأخيرة بعدم كفاءة بعض الأساتذة فيما يخص التعامل مع إجابات التلاميذ مما يؤدي عدم تعديل سلوكهم اللغوي و دفعهم إلى إعادة الخطأ مرة أخرى، أما السخرية فقد تؤدي إلى التقليل من دافعية المبحوث نحو الاكتساب.

- النتائج المدونة في الجدول(61) تبين رأي المبحوثين في معاملة أستاذ اللغة الفرنسية لهم

جدول رقم (61) يبين رأي المبحوثين في معاملة أستاذ اللغة الفرنسية لهم

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
معاملة حسنة	211	48
معاملة متوسطة	171	38.8
معاملة سيئة	58	13.2
المجموع	440	100

من المعطيات الرقمية للجدول نلاحظ أن 48% من المبحوثين يؤكدون أنهم يعاملون بطريقة حسنة من طرف أساتذتهم، في مقابل38.9 % ممن يعاملون بطريقة متوسطة و أخيرا 13.2% ممن يعاملون بطريقة سيئة. هذه النتائج تدل على أن معظم الأساتذة في هذه المرحلة يولون اهتماما بتلاميذهم مما يؤكد على نوع من الكفاءة.

2-1-1. النتائج الخاصة بالطرق السوسيو بيداغوجية للأستاذ و علاقتها باكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين

- من اجل معرفة علاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين و مدى وجود المناقشة من طرف الأستاذ أثناء الدرس، قمنا بربط المتغيرين: الطريقة و اكتساب هذه اللغة في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2 و درجتها بمعامل الارتباط C كما هو مبين في الجدول (رقم 62).

جدول (62) يبين علاقة مدى وجود مناقشة لأستاذ اللغة الفرنسية أثناء الدرس باكتساب هذه اللغة لدى أفراد العينة

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
الطريقة الأستاذ	3.48	–	–	4.57	–	–	5.73	–	–

$كا^2_م$: ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 02 = 5.99

بالنسبة للتعبير الشفهي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الطريقة (مدى وجود مناقشة) التي يتبعها أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه للدرس و متغير إمكانية التعبير الشفهي بهذه اللغة لدى أفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=3.48 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=5.99 ، عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الطريقة التي يتبعها أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه للدرس و متغير إمكانية التعبير الكتابي بهذه اللغة لدى أفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=4.75 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=5.99 ، عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

بالنسبة للقراءة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الطريقة التي يتبعها أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه للدرس و متغير إمكانية القراءة بهذه اللغة لدى أفراد العينة، وجدنا أن (كا^2)

المحسوبة=5.73 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=5.99 ، عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة معنوية** بين المتغيرين.

نستخلص من النتائج الإحصائية عدم وجود علاقة معنوية بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و بين الطريقة المتبعة فيما يخص المناقشة من طرف الأستاذ الثانوي أثناء شرحه للدرس. فعلى الرغم من إتباع الأستاذ طريقة المناقشة على العموم فهذا لا يؤثر على اكتساب التلاميذ اللغة الفرنسية، و يمكن تفسير هذه النتيجة من رؤيتين: الرؤية الأولى أن أسلوب المناقشة في حد ذاته لا يجذب انتباه التلاميذ مما يؤدي للملل (46% من الجدول رقم 57)، أما الرؤية الثانية فترجع إلى مستوى المبحوثين الضعيف فهم لا يستطيعون التفاعل أثناء المناقشة، و خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار مستواهم الدراسي (المرحلة الثانوية)، التي تعتبر حوصلة للمراحل التعليمية السابقة، فلا يمكن للتلميذ في هذه المرحلة و خاصة فيما يتعلق بالجانب اللغوي أن يتكيف مع وتيرة البرامج المكثفة و الساعات القليلة للمادة، حيث أكد الأساتذة من خلال المقابلات التي أجريت معهم:" أن الأستاذ لا يستطيع بناء قاعدة جديدة للتلميذ الضعيف لأن عليه إتباع البرنامج المُسطر من الوزارة و إتمامه في أجاله المحددة و المبررة بتقارير".

- من اجل معرفة علاقة اكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين و الفئة التي يتعامل معها الأستاذ، قمنا بربط المتغيرين: الفئة و اكتسابها لهذه اللغة في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل الارتباط C كما هو مبين في الجدول (رقم 63).

جدول (63) يبين اكتساب المبحوثين للغة الفرنسية وعلاقته بالفئة التي يتعامل معها الأستاذ

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
الفئة التي يتعامل معها الأستاذ	16.71	0.19	ضعيفة	9.82	0.14	ضعيفة	14.25	0.17	ضعيفة

$كا^2_م$: ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 04 = 9.48

بالنسبة للتعبير الشفهي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الفئة التي يتعامل معها الأستاذ و متغير إمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=16.71 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.19، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الفئة التي يتعامل معها الأستاذ و متغير إمكانية التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=9.82 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.14، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

بالنسبة للقراءة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير الفئة التي يتعامل معها الأستاذ و متغير إمكانية القراءة باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=14.25 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.17، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

نستخلص من المعطيات الإحصائية وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و الفئة التي يتعامل معها الأستاذ، و لعل ضعف هذه العلاقة راجع إلى سببين: الانحياز و نقصد به تعامل الأستاذ مع فئة معينة (النجباء) مع عدم الاهتمام بالفئة الضعيفة التي تمثل الفئة الغالبة بحجة التجاوب و إتمام البرنامج في أجاله المحددة، أو (و) نقص في كفاءة هذا الأستاذ.

- من أجل معرفة مدى استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء الدرس باكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين قمنا بربط المتغيرين: مدى استعمال الأستاذ للغة العربية باكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 64).

جدول (64) يبين مدى استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء الدرس وعلاقته باكتساب اللغة الفرنسية لدى المبحوثين

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
استعمال اللغة العربية	0.30	-	-	1.47	-	-	9.51	0.14	ضعيفة

$كا^2_م$: ***المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط***

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 02 = 5.99

بالنسبة للتعبير الشفهي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير مدى استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء الدرس و متغير إمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=0.30 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=5.99 عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة** معنوية بين المتغيرين.

بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير مدى استعمال الأستاذ للغة العربية و متغير إمكانية التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة=1.47 و هي أقل من (كا^2) المجدولة=5.99 عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني **عدم وجود علاقة** معنوية بين المتغيرين.

بالنسبة للقراءة

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير مدى استعمال الأستاذ للغة العربية و متغير إمكانية القراءة باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة= 9.51 و هي أكبر

من (كا^2) المجدولة=5.99 عند درجة الحرية 02 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.14، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه عدم وجود علاقة معنوية بين التعبير الكتابي و الشفوي مع وجود علاقة معنوية ضعيفة فيما يخص القراءة لدى أفراد العينة و بين مدى استعمال الأستاذ للغة العربية، و يرجع ضعف هذه العلاقة إن لم نقل انعدامها إلى عدم استعمال الأستاذ للغة العربية خلال الدرس على العموم في المرحلة الثانوية، أو إلى انه بالرغم من استعمالها أحيانا (برأي المبحوثين و الأساتذة) فهذا لا يؤثر على اكتساب المبحوثين و هم في هذه المرحلة. و الطرح الذي يمكن وضعه هو أن الأستاذ في هذه المرحلة يعتبر مستوى التلميذ مقبول و لا داعي لاستعمال العربية كأداة للترجمة و حتى من الناحية البيداغوجية استعمالها غير مقبول تماما. إلا أن الواقع الذي أثبت وجود إعاقات في الاكتساب فرض على هذا الأستاذ استعمال اللغة العربية بشكل جد محدود. من الناحية التربوية– الثقافية لا يكتمل اكتساب لغة أجنبية بالاستعانة بلغة أخرى (اكتساب الفرنسية باستعمال العربية).

- من أجل معرفة رأي التلاميذ في معاملة الأستاذ لهم باكتسابهم للغة الفرنسية قمنا بربط المتغيرين: معاملة الأستاذ و اكتساب اللغة الفرنسية في جدول يقيس هذه العلاقة باختبار كا^2، و درجتها بمعامل التوافق C (الجدول 65).

جدول (65) يبين رأي المبحوثين في معاملة الأستاذ وعلاقته باكتسابهم للغة الفرنسية

	اكتساب اللغة الفرنسية								
	التعبير الشفهي			التعبير الكتابي			القراءة		
	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ	$كا^2_م$	C	د.إ
معاملة الأستاذ	23.01	0.22	منخفضة	17.86	0.19	ضعيفة	33.87	0.26	منخفضة

كا$^2_م$: المحسوبة، م.د: مستوى الدلالة، C: معامل التوافق، د.إ: درجة الارتباط

قيمة كا^2 المجدولة عند المستوى 0.05 و درجة حرية 04 = 9.48

بالنسبة للتعبير الشفهي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير رأي المبحوثين في معاملة الأستاذ و متغير إمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة= 23.01و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.22، مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة**.

بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير رأي المبحوثين في معاملة الأستاذ و متغير إمكانية التعبير الكتابي باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة= 17.86 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.19، مما يدل على أن درجة الارتباط **ضعيفة**.

بالنسبة للتعبير الكتابي

بعد إجرائنا لاختبار الدلالة بين كل من متغير رأي المبحوثين في معاملة الأستاذ و متغير

إمكانية القراءة باللغة الفرنسية لأفراد العينة، وجدنا أن (كا^2) المحسوبة= 33.87 و هي أكبر من (كا^2) المجدولة=9.48 عند درجة الحرية 04 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين. كما أشار معامل التوافق أن c يساوي 0.26، مما يدل على أن درجة الارتباط **منخفضة.**

نستخلص من تحليل نتائج الجدول أعلاه وجود علاقة معنوية منخفضة على العموم بين تعامل الأستاذ مع التلاميذ و اكتسابهم للغة الفرنسية، و يمكن إرجاع درجة الانخفاض إلى تأثير تقارب النسب بين المعاملة المتوسطة و المعاملة الحسنة.

بصفة عامة يمكن اعتبار أن معاملة الأساتذة مقبولة و قد يعود ذلك ربما إلى طبيعة المرحلة (المستوى الدراسي مع سن المراهقة) التي تفرض على الأستاذ معاملة معينة، بالإضافة إلى خصوصية اللغة الأجنبية (الفرنسية) التي تتمثل في عقدة الإعاقة(ضعف المستوى)، و أخيرا شخصية الأستاذ، كفاءته و ثقافته (فعلى المُكوِن أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه).

- **استخلاص المرحلة الثانوية**

من خلال النتائج الخاصة بالمرحلة الثانوية يمكن أن نستخلص عدم وجود علاقة معنوية بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و بين مدى مناقشة الأستاذ. أما في ما يخص فئات التلاميذ التي يتعامل معها الأستاذ خلال الدرس فقد بينت النتائج وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و الفئة التي يتعامل معها الأستاذ. بينت كذالك النتائج الخاصة بنوع المعاملة على وجود علاقة معنوية منخفضة على العموم بين معاملة الأستاذ لتلاميذه و اكتسابهم للغة. كما تبين أن استعمال اللغة العربية المحدود لم يكن له تأثير، و هذا ما ظهر في ضعف هذه العلاقة إن لم نقل انعدامها على الاكتساب في هذه المرحلة. و

أخيرا فيما يتعلق بإعادة شرح الدرس فقد تبين أن أغلبية الأساتذة يقومون بإعادة الشرح بصفة عامة.

كل هذه النتائج بينت ضعف العلاقة بين الطرق السوسيو بيداغوجية المستعملة من طرف أستاذ اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية و اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين، مما يدل على عدم ضعف الكفاءة البيداغوجية للأستاذ هذه المرحلة، بالإضافة أنها لا تشكل عائقا مباشرا في اكتساب هذه اللغة، لأن العينة في الأصل ذات مستوى ضعيف. و هذا ما يدفعنا للبحث عن الأسباب غير المباشرة و المتمثلة في عوائق الاكتساب في المراحل السابقة (الابتدائي و المتوسط).

2-1. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة الابتدائية

في هذا الجزء سنحاول عرض المؤشرات الهامة التي نبين من خلالها المستوى العام لتلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة الفرنسية.

- النتائج المدونة في الجدول(66) تبين مدى حضور أستاذ(معلم) في سنوات المرحلة الابتدائية

جدول رقم (66) يبين مدى حضور أساتذة (معلمي) السنة ثالثة، الرابعة و الخامسة من المرحلة الابتدائية

المستوى / الحضور	السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة	
	ك	%	ك	%	ك	%
يحضر دائما	169	38.5	175	39.8	212	48.2
يتغيب أحيانا	152	**34.5**	169	**38.4**	146	**33.2**
يتغيب كثيرا	51	**11.6**	41	**9.3**	43	**9.8**
بدون إجابة	68	15.4	55	12.5	39	8.8
المجموع	440	100	440	100	440	100

تشير نتائج هذا الجدول إلى وجود نسبة ضعيفة لا تتعدى 50% لحضور المعلمين في السنوات الثلاث، حيث بلغت 38.5% في السنة الأولى و ارتفعت قليلا في السنة الرابعة إلى 39.8%، ثم إلى 48.2% في السنة الخامسة باعتبارها سنة امتحان، في حين بلغ متوسط نسبة التغيب بالنسبة للسنوات الثالثة، الرابعة و الخامسة على التوالي: 46.1% ،47.7% و43%.

إن انخفاض نسبة الحضور و ارتفاع نسبة التغيب قد تنعكس سلبا على القيام بالمهام البيداغوجية كاملة (بلوغ الأهداف، إتمام البرنامج في الآجال المحددة، محدودية المعلومة المقدمة،...). كما تبين من خلال إجابات المبحوثين فئة لم يكن لديها على الإطلاق معلم على الأقل في أحد المستويات بما يمثل 18% من المجموع الكلي للعينة، هذه النتيجة هي بمثابة قيمة مضافة لظاهرة تغيب المعلمين و التي في مجموعها تؤثر تأثيرا مباشرا على عملية اكتساب اللغة الفرنسية و هي في المهد.

- النتائج المدونة في الجدول(67) تبين مدى استعمال أستاذ(معلم) الابتدائي للغة العربية خلال الدرس

جدول رقم (67) يبين مدى استعمال الأساتذة (المعلمين) على العموم اللغة العربية خلال الدرس

الإجابة	ك	النسبة المئوية %
نعم	300	68.2
لا	129	29.3
بدون إجابة	11	2.5
المجموع	440	100

من معطيات الجدول أعلاه يتضح أن نسبة عالية (68.2 %) من المعلمين تستعمل على العموم اللغة العربية خلال الدرس مقابل 29.3% لا تستعمل هذه اللغة على الإطلاق، كما

وجدنا أن استعمالها متقارب في جميع المستويات(الثالثة، الرابعة والخامسة) في حدود 33%. و تدل هذه النسب على أن استعمال العربية للشرح من طرف المعلم تعتبر وسيلة لإيصال المعلومة مهما كان المستوى الدراسي، متناسيا بذلك أنها غير بيداغوجية و خاصة في هذه المرحلة الحرجة، و قد تخرج المتعلم من بيئة المادة المدَرَسَة داخل القسم (اللغة الفرنسية= بيئة مفرنسة Environnement francophone)، كما تقيده عن قدرة التحليل خارج لغته الأم و بالتالي تعيق الاكتساب. إن استعمال اللغة العربية قد يعود أيضا إلى كفاءة المعلم في حد ذاته، فالمعلم الكفء(التكوين) –من المفروض–أن لا يلجأ إلى مثل هذه الطرق.

- النتائج المدونة في الجدول(68) توضح المستوى الذي أحس فيه المبحوث أكثر أنه درس جيدا اللغة الفرنسية

جدول رقم (68) يوضح المستوى الذي أحس المبحوثين فيه أكثر أنهم درسوا جيدا اللغة الفرنسية

الإجابة	ك	النسبة المئوية %
الثالثة	90	17.18
الرابعة	107	20.41
الخامسة	173	33.02
جميع السنوات	138	26.34
بدون إجابة	16	3.05
المجموع	524	100

ملاحظة: المجموع 524 يمثل الإجابات المتعددة لأفراد العينة.

نلاحظ من نتائج الجدول أن أعلى نسبة من أفراد العينة التي أحست أنها درست جيدا كانت في السنة الخامسة بـ 33.02%، حيث نعتبرها منطقية حتى و إن كانت ضعيفة

على العموم باعتبار الخامسة قسم نهاية المرحلة الابتدائية (قسم امتحان) حيث يتعين على إدارة المؤسسة توفير معلم كفئ (في الاختصاص، مكون بيداغوجيا و ذو خبرة). كما نلاحظ أن أدنى نسبة (17.18%) من إجابات المبحوثين حول السؤال كانت لصالح السنة الثالثة، فهي كذلك نتيجة جد ضعيفة و قد تكون لها علاقة بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في اكتساب هذه اللغة و خاصة في بداية عملية التعلم. بالمقابل نجد نسبة لا يستهان بها من المبحوثين (26.34%) عبرت على أنها درست جيدا في جميع السنوات، و عليه فيمكن أن نستنتج أن أكثر من 70% من المبحوثين لم يدرسوا جيدا في جميع سنوات المرحلة الابتدائية على العموم. مما يؤكد ضعف مستوى دراسة هذه اللغة في هذه المرحلة القاعدية.

- **استخلاص المرحلة الابتدائية**

إن انخفاض نسبة الحضور و ارتفاع نسبة غياب المعلمين أو نقصهم في بعض الأحيان لها دور سلبي في القيام بالمهام البيداغوجية كاملة، و بالتالي فإن تأثيرها يكون مباشرا على مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية. و إن الاستعمال القوي للغة العربية كوسيلة للشرح في كل سنوات المرحلة الابتدائية هو كذلك من العوامل الرئيسة في انخفاض المستوى لدى جل المبحوثين، كما أكدت أغلبية إجابات المبحوثين أن دراستهم في هذه المرحلة لم تكن جيدة على العموم.

إن كل هذه المؤشرات: الغياب المفرط، الاستعمال القوي للغة الأم كوسيلة بيداغوجية لاكتساب اللغة الأجنبية (الفرنسية)، مع الفئة المحدودة من المبحوثين التي عبرت عن ارتفاع مستواها الدراسي في هذه المرحلة، تؤكد أن المستوى العام للتلاميذ في هذه المادة و في هذه المرحلة الابتدائية ضعيف و لا يرقى إلى الأهداف البيداغوجية المسطرة، و الذي ينعكس مباشرة على الأطوار اللاحقة(المتوسط و الثانوي). بالتالي

فيمكن القول أن عملية الاكتساب ضعيفة، و السبب الرئيس لهذه النتيجة قد يعود إلى نقص كفاءة المعلم و التي هي نتاج ضعف تكوينه.

3-1. النتائج المتعلقة بأستاذ المرحلة المتوسطة

في هذا الجزء سنحاول عرض أهم المؤشرات و التي اقتصرت على مدى استعمال الأستاذ للغة العربية، رأي المبحوث في الأستاذ الجيد و أخيرا التقييم الذاتي للمبحوث لمستواه في هذه المرحلة، مبينين من خلالها المعوقات المرتبطة بالأستاذ في هذه المرحلة.

- النتائج المدونة في الجدول(69) تبين مدى استعمال أستاذ اللغة الفرنسية للغة العربية خلال الدرس.

جدول رقم (69) يبين مدى استعمال أستاذ اللغة الفرنسية للغة العربية أثناء شرح الدرس

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
خلال السنوات الأربع	121	27.5
سنة واحدة على الأقل	189	**43**
لا يتكلمون العربية أبدا	130	29.5
المجموع	440	100

نلاحظ من نتائج الجدول وجود فئة غالبة من المبحوثين بنسبة 70.5 بين كل ممن أقروا أن أستاذ المادة يستعمل العربية في السنوات الأربع و خلال سنة واحدة على الأقل، في مقابل 29.5% من الذين لا يستعملونها أبدا. هذه النتائج تبين أن حوالي ثلثي الأساتذة في هذه المرحلة يستعملون اللغة العربية خلال الدرس، و في سؤال مفتوح في الاستمارة بين المبحوثين أن الاستعانة بالعربية تكون بغرض(شرح بعض الكلمات، استعمالها للشرح، ترجمة جزء من الدرس، و أحيانا ترجمة الدرس كامل،...). في هذه الحالة نجد أن المستوى المتدني الذي وصل به التلميذ إلى هذه المرحلة ربما فرض على الأستاذ النزول

إلى مستوى المتعلم (استعمال اللغة العربية حتى الإفراط)، و لو على حساب الطرق البيداغوجية التي يجب أن يُعمل بها هذا من جهة، و من جهة أخرى يمكن إرجاع ذلك إلى تكوين الأستاذ.

- النتائج المدونة في الجدول(70) تبين في أي مستوى كان الأستاذ جيدا حسب رأي أفراد العينة

جدول رقم (70) يبين أستاذ اللغة الفرنسية الجيد في نظر المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الأولى	90	18.25
الثانية	84	17.04
الثالثة	96	19.48
الرابعة	216	43.82
بدون إجابة	07	1.41
المجموع	493	100

ملاحظة: المجموع 493 يمثل الإجابات المتعددة لأفراد العينة.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن: 43.82% من المبحوثين عبروا أن الأستاذ الجيد هو أستاذ السنة رابعة متوسط، تليها 19.48 % ممن صرحوا على انه أستاذ السنة الثالثة، ثم 18.25% ممن قالوا أنه أستاذ السنة أولى، ثم 17.04% ممن قالوا أنه أستاذ السنة ثانية، و أخيرا 1.41% لصالح فئة دون إجابة.

يتجلى من النتائج أن الأستاذ الجيد في نظر المبحوث تميل نسبته لأن يتركز في المستوى الأخير (السنة الرابعة)، و هذا راجع ربما إلى انتهاج مدراء المؤسسات سياسة تعيين الأساتذة الأكفاء ذوو الخبرة في مستويات نهائية أي أقسام الامتحان من اجل الحصول

على نتائج مرضية في الامتحانات الرسمية، بالإضافة إلى النظرة التقيمية الجادة للتلميذ نحو أستاذه في هذا المستوى الحرج. كما نلاحظ أن النسب الباقية تتوزع بنفس النسب تقريبا بين السنة الأولى و الثانية و الثالثة. و من تفريغ السؤال المفتوح في الاستمارة (لماذا؟....) وجدنا أنهم يعتبرون الأستاذ جيدا لثلاث اعتبارات: طريقته جيدة في الشرح (يبسط ويشرح جيدا، يسهل الفهم و لا يعقد، يشرح الدروس الصعبة، أسلوبه جيد و مشوق في توصيل المعلومة،...)، يشرح الدرس بالعربية(يشرح بعض الكلمات في السبورة، يتكلم و يشرح بالعربية، تترجم الدرس إلى العربية، يكتب في السبورة الدرس كامل بالعربية،...)، معاملته حسنة(بشوش، طيب و حنون، لا يميز بين التلاميذ، يشرح بهدوء،...). بينما نظرتهم للأستاذ غير جيد فتتمثل في: هو الذي يستخف بالتلميذ الذي لا يتكلم بالفرنسية، لا يتدارك ما فات من الدروس، كثير الغياب، لا يحب التلاميذ الضعفاء، يعاقبنا بحفظ الصرف، سوء المعاملة، الفوضى في القسم، لم اخذ فوق المعدل فكلهم سواء في نظري...).

- النتائج المدونة في الجدول(71) تبين تقييم المبحوثين لتعلمهم في المرحلة المتوسطة

جدول رقم (71) يبين تقييم المبحوثين لتعلمهم في المرحلة المتوسطة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
جيد	89	20.2
متوسط	145	33
ضعيف	206	46.8
المجموع	440	100

تشير نتائج الجدول إلى وجود أعلى نسبة من المبحوثين تعتبر تعلمها في اللغة الفرنسية كان ضعيفا بـ46.8 %، في حين نجد أن باقي النسب موزعة بين متوسط بـ 33% و جيد بـ 20.2%. تعتبر هذه النتيجة منطقية إذا ما قورنت بالنتائج المدرسية (الملحق رقم 09)،

و على العموم فإن المستوى الغالب ضعيف. وقد بينت إجابات المبحوثين على سؤال مفتوح عن أسباب ضعف مستواهم، أن السبب الرئيس يعود إلى المرحلة الابتدائية(ضعف مستواهم في الابتدائي بـ 60.19%)، ثم إلى أساتذة المتوسط بـ 36.9%، و أخيرا إلى أسباب ذاتية2.91%(عدم الاهتمام، عدم المراجعة،...). نستنتج من هذا أن المرحلة الابتدائية أثرت بقوة في عملية اكتساب اللغة الفرنسية.

- **استخلاص المرحلة المتوسطة**

إن المؤشرات التي وضعناها لمعرفة مدى ارتباط معيقات الاكتساب بأستاذ مرحلة المتوسط بينت أن:

- الاستعمال المبالغ فيه للغة العربية كوسيلة شرح، لم يسلم منه حتى أستاذ المرحلة المتوسطة في جميع السنوات، و قد يعود هذا إلى المستوى المتدني الذي أتى به المتعلم من المرحلة الابتدائية، أو إلى تكوين الأستاذ في حد ذاته.

- اهتمام المسؤولين ارتكز أساسا على تعيين الأساتذة الأكفاء في الأقسام النهائية، مع إهمال في الغالب للأقسام العادية(الأولى، الثانية و الثالثة)، ربما لنقص التأطير من حيث الكفاءة، حيث أدى ذلك إلى انخفاض مستوى المتعلمين في هذه اللغة بهذه المرحلة.

- مستوى التلاميذ الغالب على العموم يعتبر ضعيفا، و يمكن إرجاعه إلى المرحلة الابتدائية بصفة أساسية ثم إلى أساتذة المتوسط (الكفاءة البيداغوجية،...).

كل هذه النتائج تبين أن عملية الاكتساب ضعيفة أيضا في هذه المرحلة و السبب الرئيس لهذه النتيجة قد يعود بصفة مباشرة إلى نقص كفاءة الأستاذ و إلى المرحلة الابتدائية بصفة غير مباشرة.

2. مناقشة و استنتاج الفرضية الرابعة

الفرضية الرابعة:

" كلما كانت الكفاءة البيداغوجية للأستاذ ضعيفة كلما وُجدت صعوبات لاكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

نستخلص من النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

- بالنسبة للمرحلة الثانوية و التي تعتبر حوصلة المراحل التعليمية السابقة (الابتدائي و المتوسط) وجدنا انه بالرغم من أن مستوى التلاميذ ضعيف إلا أن أستاذ المادة في هذه المرحلة وجد نفسه عاجزا على الارتقاء بالمستوى المطلوب بالرغم من أن النتائج بينت وجود كفاءة بيداغوجية مقبولة لدى الأستاذ بدليل:

- عدم وجود علاقة معنوية بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و بين الطريقة المتبعة فيما يخص المناقشة من طرف الأستاذ الثانوي أثناء شرحه للدرس، أي بالرغم من إتباع الأستاذ طريقة المناقشة على العموم فهذا لم يؤثر على اكتساب التلاميذ لهذه اللغة .

- وجود علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و الفئة التي يتعامل معها الأستاذ، و يمكن تفسير ضعف هذه العلاقة بتعامل الأستاذ مع فئة معينة (النجباء) مع عدم الاهتمام بالفئة الضعيفة التي تمثل الفئة الغالبة بحجة التجاوب و إتمام البرنامج في أجاله المحددة.

- وجود علاقة معنوية منخفضة على العموم بين تعامل الأستاذ مع التلاميذ و اكتسابهم للغة الفرنسية، بصفة عامة يمكن اعتبار أن معاملة الأساتذة مقبولة و قد يعود ذلك ربما إلى طبيعة المرحلة التي تفرض على الأستاذ معاملة معينة، خصوصية اللغة الأجنبية (الفرنسية)، و شخصية الأستاذ و كفاءته.

- وجود علاقة ضعيفة جدا (إن لم نقل منعدمة) بين استعمال الأستاذ للغة العربية خلال الدرس و اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية، هذه النتيجة ترجع إلى عدم استعمال الأستاذ للغة العربية خلال الدرس على العموم و يدخل هذا في الكفاءة البيداغوجية، بمعنى أن الأستاذ في هذه المرحلة يعتبر مستوى التلميذ مقبول و لا يستدعي استعمال اللغة الأم بغرض الترجمة، إضافة إلى انه من الناحية التربوية– الثقافية لا يكتمل اكتساب لغة أجنبية بالاستعانة بلغة أخرى.

- أغلبية الأساتذة يقومون بدورهم البيداغوجي، أي تعزيز و تقويم استجابات التلاميذ بإعادة الشرح بصفة عامة مع تصحيح الخطأ إن وجد.

كل هذه النتائج التي بينت ضعف العلاقة بين الطرق السوسيو بيداغوجية المستعملة من طرف أستاذ اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية و اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين، و أدت إلى ظهور كفاءة بيداغوجية مقبولة لدى الأستاذ في هذه المرحلة، دفعتنا للنظر في عوائق الاكتساب في المراحل السابقة (الابتدائي و المتوسط)، والتي من نتائجها ما يلي:

- بالنسبة للمرحلة الابتدائية و مؤشراتها : الغياب المفرط، الاستعمال القوي للغة الأم كوسيلة بيداغوجية لاكتساب اللغة الأجنبية (الفرنسية)، المستوى العام للتلاميذ في هذه المادة ضعيف و لا يرقى إلى الأهداف البيداغوجية المسطرة، بينت أن عملية الاكتساب ضعيفة، و السبب الرئيس لهذه النتيجة قد يعود إلى ضعف الكفاءة البيداغوجية للمعلم.

- بالنسبة للمرحلة المتوسطة و مؤشراتها: الاستعمال المبالغ فيه للغة العربية كوسيلة شرح، و اهتمام المسؤولين المرتكز أساسا على تعيين الأساتذة الأكفاء في أقسام نهاية المرحلة و إهمال في الغالب للأقسام العادية(الأولى، الثانية و الثالثة)، إضافة إلى مستوى التلاميذ الغالب يعتبر ضعيفا، كل هذا نتج عنه اكتساب ضعيف للغة في هذه المرحلة. و السبب الرئيس لهذه النتيجة قد يعود إلى ضعف كفاءة الأستاذ و إلى تأثير المرحلة الابتدائية.

من نتائج المراحل الثلاثة (الثانوي، الابتدائي و المتوسط) المذكورة يتضح أن ضعف أو قوة اكتساب اللغة الفرنسية مرتبط بالدرجة الأولى بالمرحلة الابتدائية ثم بالمرحلة المتوسطة، و بالكفاءة البيداغوجية التي يمتلكها الأستاذ في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، حيث يعتبر الركيزة الأساسية في هذه الحلقة بعد المناهج. فالكفاءة البيداغوجية للأستاذ هي نتاج العملية التكوينية بالدرجة الأولى التي تتأثر بإيديولوجية السياسية المتبعة بما فيها إيديولوجية السياسة اللغوية. و الضعف الذي لمسناه في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلامذتنا و الذي فسرناه بضعف كفاءة أستاذ الطورين الابتدائي و المتوسط ناتج عن تكوينه الأولي الضعيف: مدة التكوين القصيرة في المعاهد التكنولوجية التي كانت موجودة من قبل (سنة واحدة ثم سنتين بالنسبة للمعلمين، و سنتين أو ثلاث سنوات على الأكثر بالنسبة لأستاذ التعليم المتوسط) أو إلى التوظيف المباشر أو التوظيف خارج الاختصاص. أما الأستاذ الثانوي و الذي استنتجنا أن كفاءته مقبولة، فبالأساس هو خريج من مدرسة عليا متخصصة تمنح شهادة ليسانس.

خلاصة لما سبق ذكره فإن معظم المؤشرات بينت أن الكفاءة البيداغوجية لأستاذ مادة اللغة الفرنسية ضعيفة بصفة عامة مما أدى إلى وجود صعوبات اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين، و بالتالي فإن الفرضية الرابعة قد تحققت.

تؤيد هذه النتيجة دراسة مها عتمه عن "صعوبات تعلم اللغة الأجنبية في خطاب الطلبة الفلسطينيين: تحليل للأسباب و الرهانات، 2010"، التي أظهرت أن عدم كفاءة الأساتذة و ضعف طرقهم البيداغوجية هي المسؤول الأول على الصعوبات التي يُعاني منها الطلبة في تعلم اللغة الفرنسية.

كما أكدت دراسة سناء حتيت حول " تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في جنوب لبنان: التدريس السياقي و الاندماج في ديناميكية ثقافية فرنكوفونية، لبنان،2011"، على أن الأساتذة

عبروا على أن نقص و عدم كفاية التكوين الأولي نتج عنه ضعف في كفاءتهم البيداغوجية.

كما أثبتت أيضا دراسة حمار فتيحة التي تحمل عنوان "واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية"(2008)، تأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على المستوى اللغوي للتلاميذ في اللغات الأجنبية.

و تؤيد هذه النتيجة دراسة عفاف بودبيه بعالة في دراستها الميدانية حول "تأثير السياقات السوسيو–لغوية و المدرسية على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف(2012)، التي أثبتت أن عدم كفاية تكوين الأساتذة أدى إلى ضعف كفاءتهم.

الاستنتـــاج العـــام

الاستنتاج العام

يتم التعرض في هذه الفقرة إلى النتائج العامة التي استخلصت من خلال ما تقدم عرضه من تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات.

بعد عرض لبيانات العامة لأفراد العينة، تم عرض و تحليل البيانات المتعلقة بدرجة اكتساب اللغة الفرنسية بالنسبة للاستمارة بالمقابلة و تحليل بيانات التعابير الكتابية:

- بالنسبة للبيانات العامة بينت النتائج الميدانية المتمثلة في الجنس، التخصص و السن أن هناك تفاوت نسبي بين كل من جنس و تخصص (ذكور و إناث) المبحوثين و هو ما يعكس التفاوت الحقيقي بين هذه الخصائص في الواقع. أما بالنسبة للسن فمتوسط أعمار العينة يتوافق –على العموم– مع مستوى السنة أولى ثانوي.
- أما بالنسبة للمتغير التابع و المتمثل في اكتساب اللغة الفرنسية و الذي تمكنا من قياسه عن طريق ثلاث أبعاد(التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، القراءة و الفهم)، فقد تبين أن المستوى العام لأفراد العينة فيما يخص التعبير الكتابي و التعبير الشفهي ضعيف، في حين أن مستوى القراءة فهو متوسط إن لم نقل ناقص مقارنة بالفهم الذي يعتبر ضعيفا. و منه ظهر أن المستوى العام في اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة ضعيف على العموم.

- فيما يخص الفرضية الأولى: "تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي من بين معوقات اكتساب اللغة الفرنسية". تبين وجود توازن نسبي في تمثلات المبحوثين نحو الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي حيث وجدت فئتين: فئة لديها تمثلات سلبية تعتبر اللغة الفرنسية كلغة مستعمر و فئة لا تملك هذه التمثلات، أي وجود مزاوجة في أراء أفراد العينة (Ambivalence)، كما ظهر أن الأسباب الكامنة وراء تكوين التمثلات السلبية عن هذه اللغة يرجع بالدرجة

الأولى إلى مادة التاريخ و هذا يدل ربما على وجود إيديولوجية معينة تبث من خلال برامج و مقررات هذه المادة و تحث على كره هذه اللغة، في المقابل اتضح عدم ارتباط تكوين التمثلات السلبية عن هذه اللغة بكل من: الوالدين، الزملاء، الأقارب المجاهدين أو من عايش الاستعمار، مشاهدة الأفلام و الوثائق الثورية.

كما أشارت النتائج أنه توجد علاقة معنوية ضعيفة بين كل من اكتساب اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة و بين تمثلاتهم للأحداث التاريخية، تفسير هذه النتيجة قد يرجع إلى التوازن النسبي بين التمثل السلبي و الايجابي لدى أفراد العينة نحو اللغة الفرنسية و بذلك فهي تعتبر معوق ضعيف لاكتساب اللغة الفرنسية، و عليه فإن هذه الفرضية تحققت نسبيا.

- فيما يخص الفرضية الثانية: " الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية يلعب دورا في اكتساب أو رفض اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". فقد تبين من خلال كل المؤشرات الموضوعة من: ضعف المستوى التعليمي و اللغوي (اللغة الفرنسية) بالنسبة للأمهات حتى و إن كان مستوى الآباء مرتفع نسبيا، نقص لغة الحوار باللغة الفرنسية داخل البيئة الأسرية، ضعف مطالعة الجرائد باللغة الفرنسية لدى أفراد الأسرة، وجود اتجاه أحادي نحو مشاهدة القنوات العربية من طرف أفراد الأسرة، المساعدة المقدمة من طرف أفراد الأسرة لا تفي بالغرض بالإضافة إلى لامبالاة الوالدين عند تحصل أبنائهم على نتائج ضعيفة في هذه اللغة، كلها أظهرت أن الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية لعينة الدراسة في اللغة الفرنسية منخفض، و ساهمت بذلك في إعاقة اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين، و منه فالفرضية قد تحققت.

- فيما يخص الفرضية الثالثة: " منافسة اللغة الإنجليزية للغة الفرنسية شكلت عائقا في اكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". فقد كان التوجه العام للمبحوثين نحو تفضيل اللغة الانجليزية على اللغة الفرنسية بالنسبة لـ: المطالعة،

استخدام شبكة الانترنت كوسيلة للبحث أو من أجل التواصل، مشاهدة القنوات التلفزيونية و محاولة التكلم باللغات الأجنبية. هذا التوجه على العموم كان له تأثير سلبي و مباشر على إعاقة عملية اكتساب اللغة الفرنسية. و بالتالي فإن هذه الفرضية قد تحققت.

- فيما يخص الفرضية الرابعة: " كلما كانت الكفاءة البيداغوجية للأستاذ ضعيفة كلما وُجدت صعوبات لاكتساب اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". ظهر وجود كفاءة بيداغوجية مقبولة لدى أستاذ المادة في المرحلة الثانوية من خلال: طريقة المناقشة المتبعة، تعامله مع مختلف فئات القسم، استعمال اللغة العربية الجد المحدود أثناء الدروس و معاملته الحسنة للتلاميذ على العموم. إلا أن كل هذا لم يساهم إيجابا و بالقدر الكافي في عملية الاكتساب، متجليا في ضعف العلاقة بين هذه الطرق السوسيو بيداغوجية المستعملة و اكتساب هذه اللغة لدى المبحوثين. و قد بينت النتائج أن العائق الرئيس في عملية الاكتساب يرجع في الأساس إلى مرحلتي الابتدائي و المتوسط. ففي المرحلة الابتدائية أكدت كل المؤشرات (الغياب المفرط للمعلم، الاستعمال القوي للغة الأم أثناء شرح الدروس،...) على ضعف الكفاءة البيداغوجية للمعلم و التي بدورها لعبت دور المعيق في عملية الاكتساب. هذه النتيجة بدورها أثرت على المرحلة اللاحقة (المتوسطة)، ناهيك عن كل المؤشرات الخاصة بهذه المرحلة (الاستعمال المبالغ فيه للغة العربية كوسيلة شرح في هذه المرحلة مع اهتمام المسؤولين بتعيين الأساتذة الأكفاء في أقسام نهاية المرحلة و إهمال في الغالب للأقسام العادية)، كل هذا شكل هو الأخر عائقا في عملية اكتساب اللغة الفرنسية.

من نتائج المراحل الثلاثة (الثانوي، الابتدائي و المتوسط) المذكورة، اتضح أن ضعف اكتساب اللغة الفرنسية مرتبط بالكفاءة البيداغوجية التي يمتلكها الأستاذ في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية و التي ظهرت أنها ضعيفة خاصة في المراحل القاعدية، و بالتالي فإن هذه الفرضية قد تحققت.

الخـــاتمـــــة

خاتمـة

تنطلق معظم الدراسات السوسيولوجية من أسئلة منبثقة من الواقع يتم الإجابة عنها وفق منهجية علمية. و من أهم ما لمسناه تدني مستوى تلامذتنا في كل الأطوار التعليمية في اللغة الفرنسية و بالخصوص اكتسابها، و مع كثرة المعوقات و الأسباب و تشابكها في اكتساب هذه اللغة، كان لزاما علينا حصر هذه الدراسة و التساؤل حول المعوقات السوسيو ثقافية، حيث نشأت فكرة السؤال ما هي أهم المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية؟ و قد اخترنا تلاميذ المرحلة الثانوية كعينة، معتمدين على أربع فرضيات، و هذا الاختيار كان بموجب وضع الأساس لدراسات لاحقة حول هذا الموضوع و خاصة من جانبه السوسيو ثقافي.

إن النتائج التي توصلنا إليها أثبتت تحقق الفرضيات الأربع (تمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي، الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية، منافسة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية، الكفاءة البيداغوجية لأستاذ المادة).

بالنسبة لتمثلات الأحداث التاريخية في مرحلة الاستعمار الفرنسي، فقد تبين أن هذه التمثلات قد شكلت معوقا ضعيفا لاكتساب اللغة الفرنسية، هذا الضعف كان نتيجة ربما لعدة عوامل يمكن حصرها في الفوارق الظاهرة بين الأجيال و الناتجة عن التغيرات الاجتماعية و الثقافية التي شهدها المجتمع الجزائري، إضافة إلى تضارب السياسات التربوية المنتهجة فيما يخص وضعية مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر نتيجة الخلفيات الإيديولوجية.

أما بالنسبة للرصيد الثقافي للبيئة الأسرية فقد اتضح أنه لم يخدم اكتساب اللغة الفرنسية لعدة أسباب من بينها تباين المستوى التعليمي للوالدين و في الفرنسية على وجه الخصوص، و هذا ما انعكس سلبا على مستوى الحوار، المطالعة، مشاهدة التلفزيون و نوعية المساعدة، بمعنى أن الأسرة أعادت إنتاج ثقافتها لأبنائها، و بالتالي لم تلعب دورا

ايجابيا في هذه العملية، مما أدى ببعض الأولياء إلى التوجه نحو المدارس الخصوصية ذات البرامج الخاصة بحثا عن تدارك النقائص، إلا أن الملاحظ عدم وفرتها –أي المدارس الخصوصية– بقوة من جهة و تكاليفها الباهظة من جهة أخرى.

أما فيما يخص العائق الثالث و المتمثل في منافسة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية و الذي بدوره انعكس سلبا على الاكتساب، بالرغم من أن السياسة التربوية الحالية أعطت أهمية بالغة لتعليم اللغة الفرنسية إلا أنها لم تجد صدى كاف، قد يكون نتيجة لعوامل ثقافية مباشرة و غير مباشرة من أهمها العولمة التي هيمنت على مختلف مجالات الحياة حيث فُرضت اللغة الانجليزية كنوع من الهيمنة اللغوية، ناهيك عن الهيمنة الثقافية و الإيديولوجية.

بالنسبة للعائق الأخير و هو دور الكفاءة البيداغوجية لأستاذ المادة، فقد بينت النتائج أن ضعف اكتساب اللغة الفرنسية مرتبط بالكفاءة البيداغوجية، الناتجة عن ضعف تكوين الأستاذ الناتج بدوره عن سياسة التوظيف المباشر في الآونة الأخيرة لخريجي الجامعات الغير متخصصين لأداء العملية التعليمية بالرغم من وجود مدارس عليا للأساتذة، إلا أن هذه الأخيرة لم تلبي الطلب الكمي و المتزايد، وذلك لعدة عوامل أهمها غلق المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE)، وجود كم كبير و متنامي من التلاميذ في كل المراحل التعليمية مع الخروج المسبق للتقاعد لعدد كبير من الأساتذة.

و في الأخير يبقى من الصعب إيجاد تفسير حقيقي لضعف اكتساب التلاميذ للغة الفرنسية، و الذي يستدعي الغوص أكثر في البحث عن عوامل أخرى قد تصل إلى الغاية المرجوة. و نشير إلى أن النتائج المتوصل إليها نسبية، فلا يمكن إصدار أحكام مطلقة كما هو الحال في العلوم الدقيقة، لذا نأمل أن تأتي دراسات أخرى تتوسع في الموضوع، إثراءا للبحوث التربوية الثقافية.

قائمـــة المـراجع

قائمة المراجع

أولا المراجع باللغة العربية:

مراجع المنهجية:

1. أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط2، تر بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.
2. بوحفص عبد الكريم، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط 2 ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. التل سعيد و آخرون، مناهج البحث العلمي(الإحصاء في البحث العلمي)، ط2، دار المسيرة، الأردن، 2007.
4. جيدنز أنتوني، قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع، تر : محمد محيي الدين،المجلس الأعلى للثقافة، 2000.
5. دليو فضيل، كنونة مسعودة وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، الجزائر، 1999
6. دويدري رجاء وحيد، البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، لبنان، 2000 .
7. عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ط،3 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
8. عماد عبد الغني، منهجية البحث في علم الاجتماع (الإشكاليات، التقنيات، المقاربات)، دار الطليعة، لبنان، 2007.
9. غرايبة فوزي و آخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ط3، دار وائل، الأردن، 2002.
10. فوال صلاح محمد، منهجية العلوم الاجتماعية، عالم الكتاب، مصر، 1982.
11. الكندي عبد الرحمن و آخر، المنهجية العلمية في البحوث الاجتماعية، ط، 2 منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1998.

12.معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، ط1، دار الشروق،الأردن، 2004.

مراجع خاصة باللغة:

1. بول جورج، معرفة اللغة، تر محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر، 1999.
2. خرما نايف، حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1988.
3. صبولسكي برنار، علم الاجتماع اللغوي، تر عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
4. عفيفي عبد الفتاح، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، 1995.
5. ل كوبر روبرت، التخطيط اللغوي و التغيير الاجتماعي، تر خليفة أبو بكر الأسود، إصدار مجلس الثقافة العام، ليبيا، 2006.
6. معاذ مها محمد فوزي، الانثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2011.
7. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار الملايين، لبنان، 1993
8. نصر الله عمر عبد الرحيم، عمر مسعود المزعل، صعوبات التعلم و مشكلات اللغة، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2011.
9. و. طوليفصون جيمس، السياسة اللغوية خلفياتها و مقاصدها، ط1، تر محمد الخطابي، مؤسسة العنى، الرباط، المغرب، 2007.
10. ولد خليفة محمد العربي، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

مراجع خاصة بالتربية و علم الاجتماع

11.أجيرون شارل روبار، تاريخ الجزائر المعاصر، تر عصفور عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.
12.اورلسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.
13.ايكن هنري، عصر الأيديولوجية، ترجمة فؤاد زكريا، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1963.
14.بن سالم عبد الرحمن، المرجع في التشريع المدرسي، ط2 ، مطبعة قرفي، الجزائر،1993 .
15.بن نبي مالك، شروط النهضة، تر كامل المسقاوي و عبد الصبور شاهين، دار الفكر، مصر، 1969.
16.بن نعمان أحمد، الهوية الوطنية(الحقائق و المغالطات)، دار الأمة، الجزائر، 1996.

17.بوعبد الله لحسن، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، ط1، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر، 1993.
18.تيلوين حبيب، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، 2002.
19.ثابت ناصر، دراسات في علم الاجتماع التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992.
20.حداد توفيق، محمد سلامة آدم، التربية العامة، ط1، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1977.
21.حضر زكريا، النظريات الاجتماعية المعاصرة، ج2، مطبوعات جامعة دمشق، سوريا، 1988.
22.خواجة عبد العزيز، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،2005.
23.دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ط1، تر منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2007.
24.دوران جون بيار، فايل روبير، علم الاجتماع المعاصر، ط1 تر ميلود طواهري، دار بن نديم، الجزائر، 2012.
25.ديوي جون، المدرسة و المجتمع، ط2، تر احمد حسن الرحيم و آخرون، مكتبة الحياة للطباعة و النشر، لبنان، 1978.
26.رشدان عبد الله الزاهي، علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2004.
27.الزيات، احمد مصطفى، سيكولوجية التعلم، ط1، دار النشر لجامعات مصر الجديدة، مصر، 1996.
28. زيدان محمد مصطفى، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1986،
29.زيدان محمد مصطفى، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1985.
30.سبيلا محمد، عبد السلام بن عبد العالي، الإيديولوجيا، ط1، دار توبقال، المغرب، 1999.
31.سعادة يوسف جعفر، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، مصر، 1985.

32. السمالوطي نبيل، التوجيه الإسلامي و صراع المنطلقات و النظريات في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر،1996 .

33. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية،ط1، دار الشروق، الأردن، 2004 .

34. شبل بدران، حسين البيلاوي، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة العربية، الإسكندرية، مصر، 2003 .

35. عبد الهادي نبيل، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2009.

36. العلوي محمد الطيب، الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية، ج 1 و2 ، دار البعث، الجزائر، 1982.

37. عمارة محمد، الأمة العربية و قضية التوحيد، طبعة القاهرة، مصر، 1966.

38. عواضة هاشم، تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ط1، دار العلم للملايين، لبنان، 2008 .

39. كريب إيان، النظرية الاجتماعية(من بارسونز إلى هبر ماس)، تر محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت، 1999.

40. مجدي صلاح طه المهدي، المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، مصر،2007.

41. محمد علي محمد، تاريخ علم الاجتماع، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1983.

42. معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2004.

43. معن خليل العمر، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر، ط2، دار الأفاق الجديدة، لبنان،1991.

44. مغربي عبد الغني، التفكير الاجتماعي عند ابن خلدون، تر محمد الشريف بن دالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

45. وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، دار الورسم، الجزائر، 2006.

مقالات و مجلات

46. براهيمي الطاهر، بوزيدي سليمة، "التعليم بالكفاءات كأسلوب ديداكتيكي في التدريس في ظل أساليب التنشئة الأسرية"، دفاتر المخبر(الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر)، العدد 5، جوان 2009، صص313، 325.
47. حمار فتيحة، "واقع تعليم اللغات الأجنبية في الثانوية الجزائرية(دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون)"، مجلة دراسات نفسية و تربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 08، جوان 2012، ص ص 105، 118.
48. دربال بلال، "السياسة اللغوية: المفهوم و الآلية"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد العاشر، 2014، ص ص 321، 338.
49. كرستيفا جوليا،" الممارسة اللغوية"، مجلة بيت الحكمة، العدد5، أفريل1987 ، ص ص148،157 .
50. لعشبي عقيلة، "اكتساب اللغة"، اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2009، ص ص88، 104.

الرسائل الجامعية:

51. بزاز عبد الكريم، علم اجتماع بيار بورديو، رسالة دكتوراه (منشورة)، تخصص علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006.
52. تلوين حبيب، دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين : المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس، أطروحة دكتوراه دولة (غير منشورة)، جامعة وهران،الجزائر،1997.

معاجم و قواميس:

53. أبو حطب فؤاد، فهمي محمد سيف الدين، معجم علم النفس والتربية،ج 1، مجمع اللغة العربية، مجمع المطابع الأميرية، مصر، 1984.
54. بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان، 1984.
55. البستاني فؤاد إفرام، منجد الطلاب، ط1 ، دار المشرق، لبنان، 1986.
56. بودون ريمون، فرنسوا بوريكو ، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ط1، تر سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
57. جرجرس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005

58.خليل احمد خليل، معجم المصطلحات الاجتماعية، ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1995.
59.شحاته حسن و آخرون، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر،2003.
60.غيث محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.
61.كولينز3جون، نانسي بيسيا اوبراين، قاموس دار العلم –غرينوود للمصطلحات التربوية، ط 1، تر حنان كسروان، دار العلم للملايين، لبنان،2008 .
62.معن الخليل عمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، ط 1 ، دار الشروق، الأردن، 2006 .

Les ouvrages en langue française

Les ouvrages de méthodologie

63. Blanchet. A, Gotman. A, L'enquête et ses méthodes: L'entretien, Armond Colin, France, 2007.
64. Bloss Thierry, Grossetti Michel, Introduction aux méthodes statistiques en sociologie, 2eme éd, Puf, France, 2005.
65. De singly François, Le questionnaire, 3eme éd, Armand Colin, France, 2012.
66. Grawitz Madeleine, Méthodes des sciences sociales, 9ieme Edition, Dalloz, France, 1933.
67. Grawitz Madeleine, Lexique des Sciences sociales, 8eme Ed, Dalloz, France, 2004.
68. Poisson,Y, La Recherche qualitative en Education, Presses de l'Université du Québec, Canada, 1991.

Les ouvrages en sociolinguistique

69. Abric. J.C, Pratiques sociales et représentations, 4eme éd, PUF, France, 2003.
70. Bange Pierre, l'apprentissage d'une langue étrangère, L'Harmattan, France, 2005.
71. Bautier. E, Pratiques Langagières, Pratiques Sociales (de la sociolinguistique à la sociologie du langage), L'Harmattan, France, 1995.

72. Baylon .Christian, sociolinguistique (société, langue et discours), Nathan, France, 1996.
73. Bernstein. Basil, Langage et classe sociales, Edition de Minuit, France, 1975.
74. Bess. H,.Proquier. R, grammaire et didactique de langues, Hatier-Crédif, France, 1981.
75. Bonardi. Ch, Roussiau.N, Les représentations Sociales, Dunod, France, 1999.
76. Bourdieu, P, Ce que parler veut dire, Fayard, France, 1982
77. Boyer, H, De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires, L'harmattan, France, 2003.
78. Boyer, H, Introduction à la sociolinguistique. , Dunod, France, 2001.
79. Boyer, H. Langues en conflit, Etudes sociolinguistiques, L'Harmattan, France, 1991.
80. Boyer, H., Langues et contact de Langues dans l'aire méditerranéenne, L'Harmattan, France, 2004
81. Boyer. H, Eléments de sociolinguistique: langue, communication et société, Dunod, France, 1996.
82. Bulot.T, Blanchet. Ph, Une introduction a la sociolinguistique (pour l'étude de dynamiques de la langue française dans le monde), Ed archives contemporaines, France, 2013.
83. Byram. Michael, Culture et éducation en langue étrangère, Ed Didier, France, 1992.
84. Clavet. L.J, La guerre des langues et les politiques linguistiques, Payot, France 1987.
85. Daoust.D et Maurais.J, L'aménagement Linguistique, Politique Linguistiques, sous la dir de Maurais.J , Conseil de la langue française, Québec, 1987.
86. Deschamps, J.-C, et d'autres, L'Identité sociale, la construction de l'individu dans les relations entre groupes, Presses Universitaires de Grenoble, France, 1999.
87. Dourari. A, Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité, Casbah, Algérie, 2003.
88. Fayol. M, Maya. H, Apprentissage des langues, Cnrs, Paris, 2008.
89. Galisson .R, De la langue à la culture par les mots, CLE international, France, 1991.

90. Galisson .R, La formation Des enseignants de langue, CLE, France,1995.
91. Gantier. H, L'enseignement d'une langue étrangère, PUF, France, 1968.
92. Gardin. Bernard et autres, Pratiques Linguistiques, Pratique sociales, Puf, France, 1980.
93. Garmadi .J, La sociolinguistique, PUF, France, 1981.
94. Jodelet, D. Les représentations sociales, PUF. France 1989.
95. Kaes. R, (dir) Différence culturelle et souffrance de l'identité, Dunod, France, 2005.
96. Klein .Wolfgang, L'acquisition de langue étrangère, Armand colin, France, 1989.
97. Labov, W, Sociolinguistique, Minuit, France, 1976.
98. Lamizet, B, Politique et identité, Presses universitaires de Lyon, France, 2002.
99. Leimdorfer François, Les sociologues et le langage, La maison des science de l'homme, France, 2010.
100. Maalouf, A, Les identités meurtrières, 1ere éd, Ed Grasset & Fasquelle, France, 2009.
101. Marcellesi.J.B, Gardin.B, Introduction à la sociolinguistique (la linguistique sociale), Larousse, France, 1974.
102. Meirieu. Ph, Apprendre…oui mais comment?, SF, France, 1989.
103. Moreau. Marie-Louise, Sociolinguistique (Concepts de base), Mardaga, Belgique,1997.
104. Moscovici Serge, La psychanalyse, son image et son public, 2ème Ed, PUF, France, 1961.
105. Pothier Beatrice, Langue, langage et interaction culturelles, L'Harmattan, France, 2009.
106. Rouquette. Michel-louis, Rrateau. Patrick, Introduction à l'étude des représentations sociales, Presses Universitaires de Grenoble, France ,1998.
107. Sow, Ibrahim, Langues et Politiques des Langues en Afrique Noire, Unesco, lNUBIA, 1977.
108. Taleb-Ibrahimi, K, Les Algériens et leur (s) langue (s), Ed. El Hikma, Algérie, 1995.

109. Uedraogo.R.M, Planification et politique linguistiques dans certains pats sélectionnés d'Afrique de l'ouest, Institut International de L'UNESCO, l'Ethiopie, 2000.
110. Yaguello, M, Catalogue des idées reçus sur la langue, Editions le Seuil, France, 1988.

Ouvrages sur la sociologie de la culture et de l'éducation

111. .Haddab Mustapha, Education et changement socioculturel , O.P.U, Algérie,1979.
112. Abou. S, L'identité culturelle, Presses de L'université Saint-Joseph, Liban, 2002.
113. Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, Les héritiers : les étudiants et la culture, Les Éditions de Minuit, France, 1964.
114. Bourdieu, Pierre, Passeron Jean-Claude, La reproduction, Les édition de la Minuit, France, 1970.
115. Brahim errahmani, Anissa, la délinquance entre responsabilité et fatalité, Opu, Algérie, 2010.
116. Cheikh Anta Diop, Nations nègres et culture, Ed. Présence Africaine, France, 1979
117. Harnecker, M, Les concepts élémentaires du matérialisme historique, Contradictions, Belgique, 1974.
118. Linton .R, Le fondement culturel de la Personnalité, Dunod, France, 1959.
119. Malinowski .B, Une théorie scientifique de culture et autres essais, traduit de l'anglais par Pierre clinquart, Maspero, France, 1968.
120. Miquel. A, la littérature arabe, PUF, France, 1969.
121. Paul Ricoeur , l'Idéologie et l'Utopie, Seuil, France, 1977.
122. Perrenoud. Ph, La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan. France, 1994.
123. Piotte, Jean-Marc, La pensée politique de Gramsci, Parti-pris, Canada, 1970.
124. Queiroz. J.M, L'école et ses sociologies, Armand Colin, France, 2005.
125. Verbunt. G, Les obstacles culturels aux apprentissages, CNDP, 1994,
126. Vinsonneau. G, Contexte pluriculturelle et identités, SIDES, France, 2005.
127. Vinsonneau. G, L'identité culturelle, Armand Colin, France, 2002.

Les ouvrages de théorie de sociologie

128. Bourdieu, P, Le Sens pratique, Minuit, France, 1980.

129. Bourdieu. P, Chose dites, Minuit, France, 1987.

130. Bourdieu. Pierre, Questions de sociologie, Les Éditions de Minuit, France, 1980.

131. Durand. G.P, Weil. R, Sociologie contemporaine, Vigot, France, 1980.

132. Gilles Ferréol, Grands Domaines et Notions clés de la sociologie, Armand colin, France, 2010.

133. Guy Rocher, introduction à la sociologie générale, 3eme éd, Ed Hurtubise, canada, 1992.

134. Tourain. A, Pour la sociologie: Les démarches de la Sociologie, éd du seuil, France, 1974.

Ouvrages sur l'histoire de l'Algérie

135. Ageron, Charles-Robert, Histoire de l'Algérie contemporaine, tome 2, de l'insurrection de 1871 au déclenchement de la guerre de libération (1954), Presses Universitaires de France, France, 1979.

136. Ambroise Queffelec, Yacine derradji, et autres, Le français en Algérie (lexique et dynamique de langues, Ed duculot, Belgique, 2002

137. Benachenhou.A , Formation du sous développement en Algérie: essai sur les limites du développement du capitalisme en Algérie 1830 / 1962, Enal, Algérie, 1978.

138. Boudalia Greffou, M, L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov, Laphomic, Algerie, 1989.

139. Colonna. F, Instituteurs algériens1883-1939, OPU, Algérie, (1967/69)

140. Genty de Bussy , De l'établissement des Français dans la Régence d'Alger et des moyens d'en assurer la prospérité, Tome II, Librairie de Firmin Didot Frères , France, 1939.

141. Grand guillaume.G, Arabisation et politique au Maghreb, Maisonneuve & Larose, France, 1983

142. Guedj. Eliaou Gaston, L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonisation:1832-1962,Ed des écrivains, France,2000.

143. Lachref. M, L'Algérie Nation et société, Ed Casbah, Algérie, 2006.

144. Mercier. Ernest, La question indigène en Algérie au commencement du XXe siècle, , A. Callamel éditeur. France, 1901.
145. Turin. Yvonne, Affrontement culturels dans l'Algérie coloniale, Enal, Algérie, 1985.
146. Vatin J.Claude, L'Algérie politique: histoire et société, fondation nationale de sciences politiques, Armond colin, 1974, Algérie.

Revues et articles

147. Abdallah-Pretceille, M, "Apprendre une langue, apprendre une culture ", In Cultures pédagogiques n° 360. France, janvier 1998, pp 41,53.
148. Althusser, Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », La Pensée, n151, 1970, pp. 32-36.
149. Barthes Roland. "Eléments de sémiologie". In: Communications, N4 Seuil, France, 1964, p 91,135.
150. Bayer. E, "Une science de l'enseignement est-elle possible ?", In Crahay M. & Lafontaine D, L'art et la science de l'enseignement, Labor, Bruxelles, 1986, pp 483-507.
151. Benrabah, M, " Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative" négative" ", in Education et sociétés plurilingues, n°13, 2002, pp 73,80.
152. Bourdieu, P, "Sur le pouvoir symbolique", Annales, Histoire, Sciences sociales, Volume 32, N°3, 1977, pp 63,72.
153. Boyer, H, "Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », Langue française. Volume 85, Numéro 1. 1990, pp 102,124.
154. Chami. Tahar, "la formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation", Revue savoirs psychologiques, numéro 1, Editions du laboratoire éducation –formation -travail , université d'Alger, 2007 / 2008, pp 08 -20.
155. Chappaz. G, "Les représentations du monde comme tremplin pédagogique", sciences humaines, N27 avril, 1993, pp 30,31
156. Cherrad-Bencherfa.Y, Derradji, Y, "La politique linguistique en Algérie", Revue d'aménagement linguistique, n107, 2004,pp 145,170.
157. Corbeil.J.C, "Elément d'une théorie de le régulation linguistique", dans J.Bedard, J. Maurais(dir), La norme linguistique, Le Rrobert, Québec-France,1983, pp 281,304.
158. Coste, D &Hébarard, J, "Ecole et plurilinguisme. In Coste &Hébarard (coord.), Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique

linguistique". Le français dans le monde, Edicef, France, 1991, p 05,17.

159. Courtillon.J, " La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.", In Le Français dans le Monde, n° 188, Hachette Larousse, France, 1984, pp 45,60

160. Crahay .M, Hommage à G. de Landsheere. In : Crahey M & Lafontaine D, L'art de la science de l'enseignement. Labor, Belgique, 1986, pp 9-26

161. Derradji. Yacine," Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?", Les cahier du Slaad, N01, 2002,pp 17,28.

162. Djebbar. Ahmed, "Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation", L'Algérie face a la mondialisation, Codesria, Dakar, 2008, pp 164,207.

163. Djeghar. Achraf, "Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/ apprentissage français langue étrangère", Synergies Algérie, n5, Université de Constantine, Algérie, 2009,pp 191,198.

164. Dourari, A," Malaises linguistiques et identitaires en Algérie". In Anadi, n°2, Juin, Algérie, 1997,p 20,28.

165. Eloy. Jean-M, "Aménagement ou politique linguistique?", Mots, n52, septembre 1997,pp 10,15.

166. Ferhani Fatiha fatma, "l'enseignement du français à la lumière de la reforme", Le français aujourd'hui, Armand colin, France, 2006, pp11,18.

167. Gendreau,A, " Pour une théorie des idéologies en anthropologie ", Anthropologica, XXI (2), 1979, p 123,141.

168. Grand guillaume .G, "Les enjeux de la question des langues en Algérie ", in Les langues de la méditerranée, Edition L'Hartmann, Les cahiers de confluences, France, 2002, pp141, 165.

169. Grand guillaume. G, "l'enseignement de la langue arabe entre les deux guerres(1919-1944)",Histoire de l'Algérie a la période coloniale(1830,1962), La découverte ,France, 2012, pp 405,408.

170. Grandguillaume. G, "La francophonie en Algérie", Hermès, 40, Cnrs, France, 2004,pp 75,78

171. Hamidou Nabila," La langue et la culture: une relation dyadique", Synergie Algérie, N 01, 2007, pp 29,40.

172. Kastersztein , J, " Stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités ", in Camilleri, C. et al. Stratégies identitaires, PUF, France, 1990, p27,41.

173. Lachref. M, "Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation", article paru in EL moudjahid du 9, 10,11 AOUT, 1977.

174. Maïla Joseph, "Religion et conflits", Revue Projet , n° 281, 2004/4, pp. 30,41.

175. Miliani, M, "Les politiques linguistiques en Algérie : Entre convergence et diversité". In Boyer, H. (ed.), Langues et contact de Langues dans l'aire méditerranéenne, L'Harmattan, France, 2004, p 211,218.

176. Mirante. Jean, "L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930 ",Cahiers du centenaire de l'Algérie, livret XI, Alger, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie,1930.pp 70,84.

177. Paquay .L, "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant". Revue Recherche et Formation, N16, 1994, pp 7-38.

178. Porcher, L. " L'enseignement de la civilisation ", Revue Française de pédagogie, n°108, juillet août-septembre 1994,pp 126,129.

179. Roger Bastide, "Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres", dans Georges Gurvitch, Traité de sociologie, bibliothèque de sociologie contemporaine, 2 vols. (Presses universitaire de France, France, 1958-1960), Vol 2, pp315, 330.

180. Strauss. L.C, "Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss" dans Marcel Mauss, Sociologie et anthropologie, PUF France, 1950,pp 200,220.

Revues et articles électroniques

181. Bel Abbes Neddar," L'enseignement du français en Algérie: Aperçu historique, état de lieux et perspectives", Revue japonaise de didactique du français, vol8, n 2, Tokyo, 2013, http://ci.nii.ac.jp/books/

182. Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », Acquisition et interaction en langue étrangère, N12, 2000, http://aile.revues.org/947

183. Troncy Christel, (Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone ?*) .Revue. Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 1. Interculturalité et intercommunication, http://www.revue-signes.info/document.php?

Les thèses

184. Azzam Hannachi Radia, Evolution de l'enseignement des langues vivantes a l'ecole primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré, Thèse de doctorat (publiée), UFR de sciences de langage, Université Nancy 2, France, 2005.
185. Boubakour, Samira, Les représentations culturelles dans la formation de formateurs en Lettres Françaises), Thèse de Doctorat en Langue française; (publiée) Département de Français; université Hadj Lakhdar, Algérie, 2011 /2012
186. Boudebia_Baala Afaf, L'impact Des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/ Apprentissage du Français dans le Souf à travers L'analyse des représentations comme outil de description, thèse de Doctorat (publiée), sciences du langage, Franche-Comté, France, 2012
187. Brahim errahmani Anissa, "Etude critique de la causalité et de la criminalité et de la déviance en Algérie, le cas de la délinquance juvénile", Tome 3, Thèse de doctorat d'état, Université Alger, Algérie, 2007.
188. Hadjrab Soraya, les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère, doctorat des langage, département du français (publiée), université Hadj Lakhdar, Algérie, 2010/ 2011
189. Hoteit Sanna, Enseignement_ apprentissage du français au sud du Liban Didactique contextualisée et l'intégration dans une dynamique culturelle Francophone?, thèse de doctorat option science de langage/ sociolinguistique (publiée), Ecole doctorale sciences Humaines et sociales, Rennes 2, France, 2010
190. Idoughi, S « Enseignement du français en Algérie et pédagogie du projet : entre perspectives d'une réforme et lacunes des pratiques » mémoire de master 2, France, 2010
191. Itma Maha, Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants Palestiniens: Analyse des causes et des enjeux, Thèse de doctorat en science de langage, (Publiée), Université franche comte, France, 2010
192. Morsly. Dalila, Le français dans la réalité algérienne, Thèse de doctorat d'Etat, Sorbonne, France, 1988

193. Sayadi. M, Le bureau de coordination de l'arabisation, thèse de doctorat en lettre et sciences humaines (publiée), université de Paris 3, France, 1976
194. Senos. Stéphanie, Enseignement-apprentissage de la langue-culture Française (Analyse ethnologique de la communication verbale de formateurs en français pour les migrant adultes), thèse de doctorat en science de l'éducation (publiée), Université de limoges, France, 2013.

Colloques et séminaires

195. Bourdieu, P, " L'identité et la représentation ", Actes de la recherche en sciences sociales,1980, N°35, pp 63-72.
196. Bourdieu, P," Les modes de domination ", Actes de la recherche en sciences sociales, N°2-3, 1976,122,130.
197. Bourdieu. P, "Habitus, code et codification", Acte de la recherche en sciences sociales, 1986,N 64, pp 60,64.
198. Hazar Maich, "Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba", Travaux du Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires » Université kasdi Merbah Ourgla, 23 et 24 Novembre 2011, pp 85,91.
199. Pich, E. "Le français au Maghreb : quelques éléments censurés d'une situation d'apprentissage", In Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du 8ème Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherches », Grenoble : Lidilem, 1992, pp 77,82.

Les dictionnaires

200. Bellenger Lionel et Philippe pigallet, Dictionnaire de formation et de développement personnel, ESF, France, 1996.
201. Boudon Raymond, Besnard Philippe et d'autre, Dictionnaire de sociologie, Larousse, France, 2005.
202. Chevallier Stéfane, Chauviré Christiane, Dictionnaire Bourdieu, Editions ellipses, France, 2010.
203. Cuq J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, France, 2003.
204. Dortier Jean François, Le Dictionnaire Des sciences sociales, Ed Sciences Humaines, France, 2013.
205. Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, Edition Hachette, France, 1976.

206. Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Guérin/ESKA, Canada/ France, 1993.
207. Longhi Gilbert, Dictionnaire de l'Education, Vuibert, France, 2009.
208. Reuter. Y. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck Et Larcier, Belgique, 2007.
209. Robert Paul, Le Petit Robert (dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française), Millésime, France, 2014.
210. Simonin. J, Warthon.S, Sociolinguistique du contact (Dictionnaire des termes et concepts), ENS, France, 2013.

مواقع على الانترنت

211. http://aile.revues.org/947
212. http://www.dist.cerist.dz/Education
213. http://www.ggrandguillaume.fr
214. http://www.infpe.edu.dz.
215. http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/def_rel_pg.htm

الملاحق

ملحق رقم (01) يبين الاستمارة بالمقابلة الموجهة للتلاميذ أثناء الدراسة الأساسية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر2- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة بالمقابلة

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي التربوي، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المكون من مجموعة أسئلة تدور حول موضوع: "المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية" ، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

و نحيطكم علما بأن هدفنا المتوخى منها هو البحث العلمي المحض لذا فنحن نرجو الإجابة عليها بكل صدق و صراحة كما نتعهد لكم بالسرية التامة شاكرين لكم حسن تعاونكم .

من إعداد الطالبة:
خديجة كاملة خالدي

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة:
أنيسة براهيم الرحماني

السنة الجامعية: 2014 / 2015

أ/البيانات العامة:

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن.....

ب/ المتغير التابع : اكتساب اللغة الفرنسية

1. **هل تستطيع أن تتكلم(تُعبر شفويا) باللغة الفرنسية؟**

بطلاقة (بسهولة) ☐ تتلعثم (بصعوبة)☐ لا تستطيع التكلم ☐

2. **هل تستطيع أن تعبر كتابيا(إنشاء) باللغة الفرنسية؟**

بسهولة ☐ بصعوبة ☐ لا تستطيع☐

3. **إذا كان أمامك نص باللغة الفرنسية هل تستطيع قراءته؟**

بطلاقة(بسهولة) ☐ بصعوبة ☐ لا أستطيع☐

4. **إذا كنت تستطيع قراءة النص، فهل تستطيع فهمه؟**

في المرة الأولى ☐ بعد مرتين ☐ بعد أكثر من ثلاث مرات☐ لا تفهمه أبدا ☐

- **المحور الأول: بيانات الفرضية الأولى**

5. **هناك من يعتبر بان الفرنسية لغة المستعمر، هل توافقه الرأي؟**

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

أ. إذا كان نعم، بالنسبة لك هل هذا التأثير راجع إلى ما درسته في:

- مادة التاريخ ☐
- مادة التربية الإسلامية ☐
- مادة اللغة العربية ☐

مواد أخرى أذكرها.....

ب. **أو هل هذا التأثير راجع إلى أن والديك يكرهون اللغة الفرنسية؟** نعم ☐ **لا** ☐

6. **هل من زملائك من يكرهك في اللغة الفرنسية بحجة أنها لغة استعمار؟** نعم ☐ لا ☐

7. **هل في أقاربك مجاهد أو من عايش الاستعمار** نعم ☐ لا☐

أ. هل سمعت منه أو منهم حكايات عن الحقبة الاستعمارية نعم ☐ لا ☐

ب. هل تحس بأنه (أنهم) يكرهون اللغة الفرنسية نعم ☐ لا ☐

8. **هل شاهدت أفلام و وثائق ثورية عن الاستعمار؟** نعم ☐ لا☐

أ. إذا كان نعم هل تؤثر فيك ؟ نعم ☐ لا ☐

ب. هل هي السبب في كرهك للغة الفرنسية؟ نعم ☐ لا ☐

9. **ماذا تمثل اللغة الفرنسية بالنسبة لك بالترتيب(1، 2،3 4، 5)؟**

لغة علم و حضارة ☐ لغة ميتة بالنسبة للغات أخرى☐ لغة أجنبية بالنسبة للجزائريين☐

لغة رومانسية و جذابة ☐ هي لغة المستعمر ☐

- **<u>المحور الثاني</u> : <u>بيانات الفرضية الثانية</u>**

10. **ما هو المستوى التعليمي لـ**

الأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي☐ جامعي ☐

الأم: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي☐ جامعي☐

11. **ما هو مستوى اللغة الفرنسية لكل من؟**

الأب: لا يتقنها☐ مستوى ضعيف ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى جيد ☐

الأم: لا تتقنها ☐ مستوى ضعيف ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى جيد☐

12. **هل تستعمل أسرتك اللغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل؟:**

الأم : نعم ☐ لا ☐

الأب: نعم☐ لا ☐

الإخوة: نعم ☐ لا ☐

أ. إذا كان أفراد أسرتك يستعملون اللغة الفرنسية هل تتجاوب معهم؟

نعم ☐ لا☐

إذا كان لا لماذا؟ ....

.**هل يقرأ أفراد أسرتك الجرائد(الورقية والالكترونية)؟** نعم ☐ لا ☐

أ. إذا كان نعم فما هي لغة القراءة ؟

الأب: عربية فقط☐ فرنسية فقط ☐ عربية و فرنسية ☐

الأم : عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية و فرنسية ☐

الإخوة: عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية و فرنسية ☐

13. **ما هي القنوات التلفزيونية التي يشاهدها أفراد أسرتك؟:**

الأب: عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية أكثر من فرنسية ☐فرنسية أكثر من عربية ☐

الأم: عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية أكثر من فرنسية ☐ فرنسية أكثر من عربية ☐

الإخوة:عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية أكثر من فرنسية☐ فرنسية أكثر من عربية☐

14. **عندما يواجهك مشكل في فهم دروس الفرنسية أو حل واجب بماذا تُقابل من طرف أسرتك؟**

تتلقى مساعدة ☐ لا تتلقى مساعدة ☐

حالات أخرى أذكرها.....

- إذا كنت تتلقى المساعدة فإلى من تتجه؟

الأم ☐ الأب ☐ الإخوة ☐

حالة أخرى أذكر .....

15. **إذا تحصلت على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية بماذا تقابل من طرف والديك؟**

توبيخ و عقاب ☐ لامبالاة ☐

حالات أخرى أذكرها.....

- **المحور الثالث: بيانات الفرضية الثالثة**

16. **أي اللغتين تفضل؟**

اللغة الفرنسية ☐ اللغة الانجليزية ☐

- و لماذا أذكر؟.....

17. **هل تطالع الكتب (قصص، مجلات...) باللغات أجنبية ؟** نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم هل تفضل أن تطالع:

الفرنسية ☐ الانجليزية ☐

18. **هل تستخدم شبكة الانترنت؟** نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم، ما هي اللغة التي تفضلها في البحث بعد اللغة العربية.

الفرنسية ☐ الانجليزية ☐

19. **هل تتواصل مع أصدقائك عبر شبكة التواصل الاجتماعي؟** نعم☐ لا ☐

- إذا كان نعم، بأي لغة تتواصل مع أصدقائك على شبكة التواصل الاجتماعي(فيس بوك، تويتر، سكايب..)؟

الفرنسية ☐ الانجليزية ☐

- لغة أخرى أذكرها.....

20. **بأي لغة أجنبية تحبذ أن تشاهد برامج التلفاز؟**

الفرنسية الانجليزية ☐ ☐

- اذكر القنوات التي تشاهدها؟.....

21. **هل تحاول أن تتكلم بلغة أجنبية ؟ نعم☐ لا ☐**

- إذا كان نعم أي لغة تفضل أن تتكلم:

الفرنسية ☐ الانجليزية ☐

- إذا كنت تفضل التكلم باللغة الانجليزية فمع من تتكلمها؟.....

<u>المحور الرابع</u>: بيانات الفرضية الرابعة

<u>في المرحلة الثانوية</u>

22. **ما هو الأسلوب الذي يتبعه أستاذ اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية أثناء شرحه للدرس؟**

أسلوب المناقشة ☐ إلقاء الدرس فقط بدون مناقشة ☐

23. **هل أسلوب الأستاذ في شرح دروس اللغة الفرنسية؟**

مشوق ☐ مُمِل ☐

24. **مع من يتعامل أستاذك أثناء الدرس ؟**

جميع التلاميذ بدون تفرقة ☐ النجباء فقط ☐ الضعفاء ☐

25. **عند شرح الدرس هل يستعمل الأستاذ اللغة العربية؟**

نعم ☐ لا ☐

حالات أخرى أذكر.....

- إذا كان يشرح باللغة العربية فإلى ما يرجع ذلك في رأيك:

أذكر.....

26. **في حالة إذا لم تفهم معلومة أو لم تستوعب الدرس و تطلب من الأستاذ إعادة شرحه ماذا يكون رد فعله؟**

يعيد الشرح بالفرنسية ☐ يعيد الشرح بالعربية ☐ يوبخ و لا يعيد الشرح ☐

يعيد الشرح و يوبخ ☐

- حالات أخرى أذكر.....

27. **عند إجابتك إجابة خاطئة أثناء الدرس ماذا يكون رد فعل الأستاذ؟**

يسخر منك ☐ لا يرد عليك ☐ يصحح الخطأ ☐

28. **ما رأيك في معاملة أستاذ اللغة الفرنسية للتلاميذ؟**

معاملة حسنة ☐ معاملة متوسطة ☐ معاملة سيئة ☐

<u>في المرحلة الابتدائية</u>

29. **هل كان معلم اللغة الفرنسية للسنة الثالثة يحضر:** دائما ☐ يتغيب أحيانا ☐ يتغيب كثيرا ☐

هل كان معلم اللغة الفرنسية للسنة الرابعة يحضر: دائما ☐ يتغيب أحيانا ☐ يتغيب كثيرا ☐

هل كان معلم اللغة الفرنسية للسنة الخامسة يحضر: دائما ☐ يتغيب أحيانا ☐ يتغيب كثيرا ☐

حالات أخرى اذكر:.....

30. **هل كان على الأقل معلم من معلمي السنوات الثلاثة يشرح الدرس باللغة العربية؟**

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم وكنت تتذكر في أي قسم كان ذلك؟ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة ☐

31. **في أي سنة أحسست أكثر انك درست جيدا الفرنسية؟**

الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة ☐ كل السنوات ☐

<u>في المرحلة المتوسطة</u>

32. **هل يستعمل أساتذة اللغة الفرنسية في المرحلة المتوسطة (على العموم) اللغة العربية أثناء شرح الدرس؟**

خلال السنوات الأربع ☐ سنة واحدة على الأقل ☐ لا يتكلمون العربية أبدا ☐

33. **من هو الأستاذ الجيد في نظرك؟**

أولى متوسط ☐ ثانية متوسط ☐ ثالثة متوسط ☐ رابعة متوسط ☐

لماذا؟.....

34. **هل كان تعلمك في اللغة الفرنسية في المرحلة المتوسطة؟**

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

- إذا كان ضعيف فهل السبب هو: ضعف مستواك في الابتدائي ☐ أساتذة المتوسط ☐

-أسباب أخرى اذكر.....

ملحق رقم(02)

محتوى التعبير الكتابي الموجه للتلاميذ و نتائجه

Nom……..

Prénom……..

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Moi j'aime la langue française parce que Cette langue Elle Il aid moi pour etudier bien et aprontisage beaucoup pour aprendre d'autre langue Le français C'est un langue international, Il faut apreadre le français pour aid mais Fait un autre Connaigance et autre amis

Nom..... Prénom.....02.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

J'aime le français, Qui se vrai cette langue complexe Mais je préfere, Je pense pas cette langue mal parce que il ya beaucoup des moyen et la maneir pour education cette langue, elle langue Comun chez à tous, J'ai respe là beaucoup J'affirme que serais reussir ~~de dom~~ cette dom ma langue avec mon respéct à vous Nous avons les possible por Contenue cette chamaine

Nom..... 03 Prénom.....Rania Dalal.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

La langue française est la plus élégante et romantic langue Pour moi j'adore cette langue car je peux la parler pendant la première partie de ma vie je la trouvais que la langue étrangère très facile personnelment Malgrés notre société n'utilise pas le français toujours En revanche j'aime l'anglais, l'espagnol, Almanal parce que dans autre époque l'apprentissage de plus que une seule langue est un civilisation

Nom..... 04 Prénom..... Ahlem.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Je ne comprende pas le français mais cette ame je travaile a la classe avec un exilant prove

je ponse que quand les profesores seront plus bonne les élèves seront auront un bonne travaile

Nom..... 05 Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Oui j'aime la langue Francaise puisque elle est très magimfique elle a Baucoup des lixique et elle est milange de Culture j'ai trouvé Baucoup des erreures d'orthographe mammethe il dit que les phuts ils est Carrejables avec le temps mais je pense pas j'ais un grand rêve que sera une profesura dems la de langue francaise en l'université de Sur bone j'affirme que elle une matheure très Déferale... excuses moi j'ais baucoup des erreurs, pardon

Si possible que reussis... cest u veux tu peux

Merci

J'ai l'honneur que parle avec

Vous.

Nom [redacted] 06 Prénom WASSILA [redacted]

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

A mon avis le français c'est la langue plus importante en Algérie et la langue maternelle après l'arabe c'est pourquoi j'essaye beaucoup aime cette langue malgré les difficultés que je trouve, et Aujourd'hui mon rêve c'est apprendre la langue française parceque des fois quand j'ai des contes avec ma sœur. en français je peux construire beaucoup des phrase

Nom [redacted] 07 Prénom Amani Soumia

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

J'aime pas la langue française ; parce qu'elle semble un peu difficile et très ennyante, et parce que les profs de françaus n'enseignent pas bien et préparent seulement avec les uns qui les connaissent

Nom... Kheira 08 ..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

J'aime le français Beaucoup mais peutetre j'ai trouve
difficil cette langue pas mi pas étude a donne les causes
de langue et le français langue belle et large dans le mand
et très modern et plus organisé qui 'aujourd hui pour chaque
enseignant ou prof entre eus les élèves dans la lycée
et le français savoir des cines c'est langue important
dans ANTARNATIONAL pou le tout de mand cette
langue très Bien pour le comunication entre le deux.

Nom..... 09 ..... Prénom..... Ahlem

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Le language de français est très défi il
para pour le en englise pour moi
mais nous sonne expliqées étudient
le français parce que c'est un important
language mais malgrée j'essaye de
étudier le français mais je suis
très dernière, mais je era essaye bien
le français dans le futur

Nom..... 10 Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Le français est une qu'elle aime le français je n'aime le français se disputer entre eux car je n'aime pas la langue français car c'est facile finalement mais bon courage

Nom Bassma 11 Prénom 1S1

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

je t'aime la français, mais la français langue ces trois défaicail pour moi parce que la français belle langue je Pédzrd pence En dictée pas compré la francais, en fin je cais ta pour la langue français pour la future compose

Nom..... 12 Prénom FAIZA

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

je suis faiza ne pas j'aime le langue français parceque le langue français très difficil et le langue français utilise En Algérie Après Arab Parceque (Merci !)

Nom FAROUK 13 Prénom [illegible] As

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

---

parsenallment, je vous le matière de francai
tres aporton auyaur d'ui parce-quel
kaut les sence ecrit en francais malgre
que tres difficile
finalment James Ze Seranci grace-quel
koutes Za venire

Nom Mohamed Oussama 14 14 Prénom [illegible] As

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Moi personnelement j'aime pas La français
par ce que Elle est difficille et Elle a La
langue de l'occupation. Je ponse que La langue
Arabe et bien et La langue de coran et je
Comminiquer avec elle, La français est pas
très important, et je la posoir pas, l'anglais
et mieux et internationale ~~et merci~~ et mon
grand problème avec La langue franssaise est
Le proffissoure - et merci —

Nom [redacted] 15 Prénom Mohamed RAOUF hichem

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

mon avis est aime la langue français parceque est une langue international, et est une langue facile.

Nom ADEL 16 Prénom [redacted]

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Mais j'aime le français par ce que belle et trais facille et utilise les gens gentille de son avis.

Nom Achlam 17 Prénom [redacted] 1AS4

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

محمد و يسرى تلميذين من قسم السنة أولى ثانوي، قالت يسرى أنها تحب الفرنسية، بينما محمد أجاب انه لا يحبها. بدأ الاثنان في الجدال، كل واحد منهما يقدم مبرراته.

اكتب فقرة **باللغة الفرنسية** في عدة أسطر تبين فيها هل تحب اللغة الفرنسية أم لا، موضحا لماذا؟

le français Elle langue Bien mais pour moi facile par coque je par comprend mais le suite je comprend

Nom Bachir 18 Prénom [redacted]

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Nom..... 19 ..... Prénom Ali 19 .....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

.....

.....

.....

.....

.....

Nom..... 20 ..... Prénom Rahma 1AS1

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Je suis Rahma ne pas j'aime le langue français
parce que difical et utilisen en Algerie

Nom..... 21 ..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Rania

Le Français est un langue Scientifique plus Sa j'aime
pas ce que facil si on consenter avec elle et etilisi
dans ma vie avec mon famille est mon amie

Nom..... 22 ..... Prénom Naira

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Le Français est une langue Scientifique et facil pas ce que
j'aime cette langue et etilisi dans ma vie avec
mon famill.

Nom..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

le français c'est langue principal parceque très important dans le l'école et le reste l'espace Ensuite utilise le français pour le dialogue

Mais j'aime le français Mais pas utilise dans la Vie parceque Sachant pas parle un français de ne sirpas

Nom..... 2G Prénom... aussama

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

mais moi je n aime le langue le français parceque etoun a longe de colonisation

Nom..... 2F Prénom... Ahlam 1AS1

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

- non j'aime langue le français, par ce que difficil et utilise en algerie par ce que "Lagale" et "Lasûr".

4

Nom..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

Mais j'aime le français par ce que belle et très fassile et utilise les genne gentille dans de son avis. Le français c'est langue principal

---

Nom..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

---

le français est une langue extra ordinar ~~[illegible]~~ a mon avis mais les autre c'est le contrair. moi j'aim cét langue ....

Nom..... Prénom.....

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

---

mon avis et j'aime pas la langue français. parceque est une langue difficile

Nom FARES 29 Prénom [redacted]

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

---

mon avis est n'aime pas la langue français

Nom Khadra 30 Prénom [redacted]

Mohamed et Yousra, deux élèves de la première année secondaire. Yousra a dit à Mohamed qu'elle aime le français mais Mohamed répond qu'il n'aime pas cette langue. Les deux commencent à se disputer entre eux. Chacun a donné les causes de son avis. Ecris un paragraphe en donnant votre avis; si tu aimes ou non le français et pourquoi?

J'aime le français, mais je ne comprend pas le français en tout les domaines.

ملحق رقم(03)

جدول يبين توزيع التلاميذ على مؤسسات مدينة الجلفة

الرقم	المؤسسات	جذع مشترك علوم	جذع مشترك آداب	المجموع
		عدد التلاميذ	عدد التلاميذ	
01	النعيم النعيمي	205	122	327
02	بلحرش السعيد	195	119	314
03	طهيري عبد الرحمن	250	143	393
04	أول نوفمبر	208	102	310
05	مسعودي عطية	157	82	239
06	عبد الحق بن حمودة	160	92	252
07	المتشعبة	267	86	353
08	النجاح	186	92	278
09	ابن خلدون	196	94	290
10	متقنة الجلفة	206	72	278
11	كيحل بن شهرة- الياقوت	159	69	228
12	الحدائق	193	86	279
13	عين أسرار	204	90	294
14	طريق بحرارة	152	86	238
15	الفصحى الجديدة	156	71	227
16	المجاهد الصيلع المبروك_القرية	53	18	71
	المـجموع	2947	1424	4371

ملحق رقم(04) يبين العمل الميداني(المقابلات) أثناء الدراسة الاستطلاعية و النتائج

- **الأسئلة الموجهة للأساتذة أثناء الدراسة الاستطلاعية(المقابلة)**

نموذج المقابلة رقم : ..... **تاريخ إجراء المقابلة: .....**

الجنس: ..... **مدة المقابلة: .....**

السن : ..... **مكان المقابلة: .....**

أسئلة المقابلة:

أ- ما هي أهمية الموضوع بالنسبة لكم؟

.....

ب- ما رأيك في مستوى تلاميذ الثانوية في اللغة الفرنسية؟

.....

ت- هل يستقبل التلاميذ المعلومة؟ لماذا؟

.....

ث- ما هي طريقتك في تدريس التلاميذ؟ هل تتكلم بالعربية؟ لماذا؟

.....

ج- في نظرك، ما هي أسباب رفض التلاميذ للغة الفرنسية؟

.....

ح- ما هي أهم المشاكل التي يعاني منها الأستاذ ؟

.....

- **الأسئلة الموجهة للمفتش و مستشاري التوجيه لأساتذة أثناء الدراسة الاستطلاعية(المقابلة)**

نموذج المقابلة رقم : ..... **تاريخ إجراء المقابلة: .....**

الجنس: ..... **مدة المقابلة: .....**

السن : ..... **مكان المقابلة: .....**

أسئلة المقابلة:

أ- ما رأيك في مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية بصفة عامة؟

.....

ب- ما هي أهم أسباب ذلك في نظرك؟

.....

ت- في رأيك ما هي الأسباب الأخرى التي أدت إلى هذا المستوى؟

.....

نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يخص الأساتذة و المفتش و مستشاري التوجيه

1. مع الأساتذة

نتيجة السؤال الأول

كل الأساتذة (10) ذكروا أن معظم التلاميذ يستقبلون المعلومة غير أنهم لا يفهمونها فالمعلومة صعبة جدا بالنسبة لهم(الفرنسية بالنسبة لهم كاللغة الصينية) "comme du chinois" ، إضافة إلى ذلك أن التلاميذ لا يستطيعون الكلام و الحوار فلا يوجد تفاعل بين التلميذ و الأستاذ، فالتلميذ ينتظر كل شيء من الأستاذ، ناهيك عن عدم قدرتهم تحليل النصوص ، حيث أكد مجملهم أن حوالي 5 إلى 10 تلاميذ على أكثر تقدير مهتمون و يشاركون في القسم و يستطيعون متابعة الدروس و هذا ما يمثل 15 إلى 20 % من تلاميذ القسم، وهذا ما يؤكد وجود عدم التجانس في مستوى التلاميذ في القسم الواحد فهناك الضعفاء جدا و هم الفئة الغالبة و هناك الممتازين و هي فئة قليلة.

نتيجة السؤال الثاني:

انقسم الأساتذة في الإجابة عن هذا السؤال إلى 05 أساتذة صرحوا أنهم لا يستعملون بتاتا اللغة العربية أثناء شرحهم للدروس لأن هذا "ممنوع"، و بذلك فهم يلجؤون للشرح بالإشارات أو الرموز أو بالمرادف و الضد. أما الباقي من الأساتذة فقالوا أن التلاميذ يُجبرونهم أحيانا على التكلم باللغة العربية (الترجمة، حكاية نكتة، كتابة الكلمة بالعربية على السبورة...)، و هذا لعدة أسباب منها: حدوث انسداد في فهم التلاميذ، سؤال التلميذ عن معاني بعض الكلمات...

هذه نماذج عن ما ذكره لي بعض الأساتذة الذين تمت المقابلة معهم:

- لا أتكلم بالعربية إلا إذا جربت كل الوسائل بعد ذلك أشرح كلمة واحدة بالعربية
- انا لا أتكلم بالعربية "فالترجمة هي الكذب" كما صرح الأستاذ "ح"، يمكن الانطلاق من مثال أو مثال معاكس، من الإشارات و الرموز...
- يُجبرنا التلاميذ إلى التكلم باللغة العربية و الترجمة، فالتلميذ دائم السؤال ماذا تعني هذه الكلمة أو الجملة؟...

- في المدة الأخيرة أطلب من احد التلاميذ النجباء في كل قسم الترجمة إلى العربية.
- أنا لا أتكلم بالعربية فهناك تعليمات صارمة من المفتش انه ممنوع التكلم بالعربية، و المفروض هو استعمال الرموز و الإشارات
- إذا حدث انسداد (le blocage) في فهم التلاميذ فأحيانا ألجأ إلى حكاية نكتة بالعربية أو معلومة
- في بعض الأحيان ألجأ للتكلم بالعربية لأن التلميذ ضعيف.

<u>نتيجة السؤال الثالث:</u>

- أجمع الأساتذة على أن السبب الرئيس وراء رفض التلاميذ للغة الفرنسية هو نقص التكوين القاعدي بالمرحلة الابتدائية ثم بالمرحلة المتوسطة و هذا ما ينتج عنه ضعف على مستوى التعبير الشفهي و الكتابي، حيث أن الأستاذ لا يستطيع بناء قاعدة جديدة للتلميذ لأن عليه إتباع البرنامج المُسطر من الوزارة و إتمامه في شهر ماي، كما انه –أي الأستاذ–يرسل دائما تقارير عن سيرورة عمله و نسبة تطور الدروس.

ث– إضافة إلى السبب الأول الذي ذكره الأساتذة أن ما يتلقاه التلميذ داخل القسم لا يجد مجالا لتوظيفه في مجاله الاجتماعي، أي أن التلميذ لا يسمع و لا يطالع و لا يستعمل اللغة الفرنسية خارج حصصها (5 ساعات في الأسبوع). كما أجمع الأساتذة على أن متابعة الأسرة لأبنائها تكاد تكون منعدمة و أحيانا تكون غائبة تماما، فعدم المتابعة راجع لأن الأولياء هم أنفسهم غير متمكنين من اللغة الفرنسية، فثقافة الأسرة تنعكس على الأبناء.

<u>نتيجة السؤال الخامس:</u>

تمحورت معظم مشاكل الأساتذة حول النقاط التالية:

- الضعف التام للتلاميذ (لا يعرف التلميذ حتى كتابة اسمه، و لا يستطيع أن يتهجى الحروف...)
- منافسة اللغة الانجليزية للغة الفرنسية أو هروب التلاميذ إلى تعلم اللغة الانجليزية، حيث أننا نجد آثارا للغة الانجليزية في التعبير الكتابي، و يمكن إرجاع كل ما سبق لعدة اعتبارات

منها: (برنامج اللغة الإنجليزية بسيط أولي، الأسئلة المطروحة في الاختبارات لا تستدعي التفكير، اللغة الفرنسية تعتبر صعبة بالنسبة للتلاميذ بالمقارنة مع بالانجليزية،...)

- نقص تكوين الأساتذة الجدد الذين أُدمجوا عن طريق التوظيف المباشر مثلا، مما شكل عندهم صعوبات بيداغوجية جمة و هذا ما يلاحظه خاصة الأساتذة المُكونِين.
- وضعية اللغة الفرنسية(le statut) غير واضحة، فحسب البرنامج تعتبر اللغة الثانية و أحيانا أخرى اللغة الأم، غير أن ما هو معترف به هو أنها لغة أجنبية. فمحتوى البرنامج قوي لكن التلميذ ضعيف فما نجده في البرنامج لا يعكسه التلميذ.

2. <u>مع المفتش</u>

- رأى المفتش أن أهم أسباب هذا الضعف يمكن تصنيفها لقسمين: القسم الأول يضم أسباب تقع تحت مسؤولية كل من: الأستاذ، النظام، المجتمع، أولياء التلاميذ، دروس الدعم. أما القسم الثاني يضم تكوين قاعدة صلبة في مرحلة الابتدائي، التعريب و الإصلاحات، حيث _حسب رأيه_المشكل يكمن في الابتدائي و هذا راجع لنقص المُكونِين و نقص تكوينهم ، أما بالنسبة للتعريب ذلك راجع لأن الجزائر انتهجت سياسة راديكالية بنزع اللغة الفرنسية من التعليم، فكان اختيار التعريب ليس اختيارا عقلانيا بل عاطفي(Ce n'est pas un choix rationnel)، و هذا ما نتج عنه تمزق أو تقطع لغوي ناتج في حقيقته عن الصراع بين الفرنكوفونيين و المعربين، أما بالنسبة لإصلاحات فيرى المفتش انه اختيار سياسي فوقي و الاستشارات لمختلف شرائح (الأساتذة، المفتشين،...) صورية فقط، إضافة انه لم يكن هناك تقييم حقيقي لكل حقبة.

3.<u>مستشاري التوجيه</u>

- إجابة على نفس السؤال الموجه للمفتش أرجع مستشاري التوجيه الضعف لأسباب مختلفة منها: رفض البيئة الاجتماعية (منطقة الجلفة) للغة الفرنسية حتى أصبحت هناك عداوة نحوها، إلا طبقة صغيرة من الأسر المثقفة(المُتفتحة)، أما البقية و هي الغالبية هي منغلقة و رافضة لها و هذا يتجلى في مستوى التلاميذ الضعيف جدا فنجدهم لا يعرفون الأبجديات حتى في القسم النهائي، الرفض حسب_ رأي مستشاري التوجيه_نابع من الأسرة لأن الأولياء معربين فهم رافضين لها أنهم لا يعرفونها كما أنهم ينعتونها بأنها"*لغة استعمار*". اظافة لسبب آخر هو أن التلاميذ لم يدرسوا الفرنسية في المرحلة الابتدائية و بالتالي لا يستطيعون مواكبة الدروس في المتوسط و الثانوي، و لم يكن لديهم معلمين متخصصين في تدريس هذه اللغة. السبب الثاني يتمثل في الصراع الإيديولوجي الفكري بين المعربين و الفرنكوفونيين الذي انخفضت حدته في الثمانينيات ثم ظهر بقوة في التسعينيات، فالصراع موجود دائما و لكنه خفي كلما توقع أحداث

يظهر و يبرز، و يمكن ملاحظة هذا الصراع حول اللغة الفرنسية مثلا أن هناك تناقض في السياسة اللغوية فالتلميذ يدرس باللغة العربية في جميع مراحل تعليمه إلا انه عندما يلتحق بالجامعة يجد الاختصاصات العلمية تُدَرس بالفرنسية، فيتوقف عن الدراسة و لا يستطيع المتابعة. السبب الثالث حسب مستشار التوجيه دائما هو سيرورة الإصلاحات، فمن المفروض أن الإصلاحات تنتج من القاعدة(مفتشين، أساتذة، آباء،...)، إلا أننا نلاحظ العكس و هذا ما نتج عنها إصلاحات خاطئة (عرجاء) دفع ثمنها الأجيال.

ملحق رقم (05) يبين الاستبيان الأولي الموجه للتلاميذ أثناء الدراسة الاستطلاعية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر2- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة بالمقابلة

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي التربوي، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المكون من مجموعة أسئلة تدور حول موضوع: "المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية"، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

و نحيطكم علما بأن هدفنا المتوخى منها هو البحث العلمي المحض لذا فنحن نرجو الإجابة عليها بكل صدق و صراحة كما نتعهد لكم بالسرية التامة شاكرين لكم حسن تعاونكم .

من إعداد الطالبة:
خديجة كاملة خالدي

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة:
أنيسة براهيم الرحماني

السنة الجامعية: 2014 / 2015

أ/البيانات العامة:

المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐ لغات ☐ تقني ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1. الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية

1- ما هو المستوى التعليمي ل؟

الأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الأم: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

2- ما هو مستوى اللغة الفرنسية لكل من؟

الأب: لا يتقنها ☐ مستوى ضعيف ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى جيد ☐

الأم: لا تتقنها ☐ مستوى ضعيف ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى جيد ☐

3- في أسرتك هل تتكلم ب؟

العامية ☐ العربية الفصيحة ☐ الأمازيغية ☐ الفرنسية ☐

- لغة أخرى أذكرها .....

4- عند طلبك مساعدة الوالدين في حل واجب اللغة الفرنسية هل تقابل؟

بالاهتمام و الشرح ☐ الغضب والصراخ ☐ اللامبالاة ☐

5-إذا تحصلت على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية بماذا تقابل من طرف والديك؟

عقاب وضرب ☐ توبيخ ☐ لامبالاة ☐

حالات أخرى أذكرها.....

6- بأي لغة تطالع الكتب؟

العربية فقط ☐ الفرنسية فقط ☐ العربية و الفرنسية ☐

بلغة أخرى أذكرها.....

7- ما هي لغة القنوات التلفزيونية التي تحب مشاهدتها؟

العربية فقط ☐ الفرنسية فقط ☐ العربية و الفرنسية ☐ الانجليزية☐

- لغة أخرى أذكرها .....

8- هل تحبذ الأغاني؟

الشرقية ☐ جزائرية☐ الفرنسية☐ الانجليزية ☐

أخرى أذكر .....

2. منافسة اللغة الانجليزية للفرنسية

9- مع أصدقائك هل تحب تتكلم بـ:

العامية ☐ العربية الفصيحة ☐ الفرنسية ☐

- لغة أخرى أذكرها .....

10--بأي لغة تتواصل مع أصدقائك على شبكة الانترنت(فيس بوك، تويتر، سكايب..)؟

العربية فقط ☐ الفرنسية فقط ☐ العربية المفرنسة مثل(al3ab) ☐ الانجليزية☐

- لغة أخرى أذكرها.....

11- إذا كلمك احد أصدقائك باللغة الفرنسية ما ذا يكون رد فعلك؟

تسخر منه☐ تنتقده☐ تشجعه☐ تتكلم معه باللغة الفرنسية ☐

12- هل تعتقد أن اللغة الفرنسية هي:

لغة علم و حضارة ☐ لغة ميتة بالنسبة للإنجليزية ☐

لغة أجنبية بالنسبة للجزائريين☐ هي لغة المستعمر☐

3. الكفاءة البيداغوجية للأساتذة

13- هل يتبع أستاذ اللغة الفرنسية أثناء شرحه الدرس أسلوب :

الحوار و النقاش ☐ كتابة الدرس مباشرة دون شرح ☐ نقاش و كتابة ☐

؟.....

14- هل تعجبك طريقة و أسلوب الأستاذ في شرح دروس اللغة الفرنسية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

لماذا

15-هل يتحاور مع أستاذ اللغة الفرنسية:

جميع التلاميذ☐ بعض التلاميذ☐ لا يتحاور معه أحد ☐

16- هل يشرح أستاذ اللغة الفرنسية و يتكلم باللغة العربية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا لا يتكلم بالعربية☐

ما هو سبب ذلك في رأيك؟.....

ملحق رقم (06) نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ

1. الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية

من اجل التعرف على الرصيد الثقافي للبيئة الأسرية وضعنا له ستة مؤشرات و هي: المستوى التعليمي للوالدين، مستوى الوالدين في اللغة الفرنسية، لغة الكلام و الحوار في البيت، مدى مساعدة الوالدين في حل واجبات اللغة الفرنسية، رد فعل الوالدين عند التحصل الأبناء على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية، لغة المطالعة والأغاني المسموعة والقنوات التلفزيونية المشاهدة. عن طريق التحليل الأولي لمختلف المؤشرات تبين أن:

أ- *المستوى التعليمي للوالدين*: وجدنا أن أعلى نسبة في تعليم الآباء هي نسبة الآباء الجامعيين، أما بالنسبة للأمهات فإن أعلى نسبة ترجع لذوي التعليم الثانوي، فحسب التلاميذ فإن المستوى التعليمي لآباء هو كالتالي: 7.3% أمي، 10.4% ذو مستوى ابتدائي، 15.6% مستوى تعليم متوسط،29.2% ذو تعليم ثانوي، 37.5% ذو تعليم جامعي. أما المستوى التعليمي لأمهات فاتضح أن: 12.5% ذو تعليم جامعي، 14.6% ذو تعليم ابتدائي، 19.8% أميين، 20.8% ذو تعليم متوسط و 31.3% ذو تعليم ثانوي.

ب- *مستوى الوالدين في اللغة الفرنسية:* بالنسبة لمستوى إتقان الآباء للغة الفرنسية فتبين أن أعلى نسبة هي لصالح الآباء ذوي مستوى جيد، أما أعلى نسبة لفئة الأمهات فهي لصالح اللائي لا يتقن اللغة الفرنسية حيث: أن مستوى الآباء في اللغة الفرنسية مصنف كالتالي: 6.3% ذو مستوى ضعيف، 17.7% لا يتقنونها، 27.1% ذو مستوى ضعيف و47.9% ذو مستوى جيد. بالنسبة للأمهات فتبين أن: 13.5% ذو مستوى ضعيف، 25% ذو مستوى جيد، 30.2% ذو مستوى متوسط و 31.1% لا يتقن اللغة الفرنسية

ت- *لغة الكلام و الحوار في المنزل*: استحوذت العامية على أعلى نسبة بالنسبة للغة الحوار و الكلام في البيت، تلتها مباشرة الانجليزية ثم الفرنسية، العامية و الفرنسية ، الألمانية ، العربية الفصيحة و أخيرا الأمازيغية، حيث كانت النسب كالتالي: الأمازيغية بنسبة 1.5% ، العربية الفصيحة 3% ، الألمانية 3%، العامية و الفرنسية3.77%، الفرنسية 6%، الانجليزية 8.73% ، العامية 74%.

ث- *مدى مساعدة الوالدين في حل واجبات اللغة الفرنسية*: تجلى أن معظم الآباء يساعدون أبنائهم، غير أن هناك نسب معتبرة من الذين لا يبالون أو الذين لا يساعدون أبنائهم. حسب إجابات المبحوثين مساعدة الوالدين لأبنائهم تتمثل في: باللاهتمام (الغضب و الصراخ)4.2 %، باللامبالاة 30.2% و بالاهتمام و الشرح ب63.5%.

ج- *رد فعل الوالدين عند تحصل الأبناء على نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية*

تمثل رد فعل الوالدين عند تحصل أبنائهم على نتائج ضعيفة (بالترتيب التنازلي) في التوبيخ بأعلى نسبة ثم اللامبالاة، توفير دروس خصوصية و أخيرا بالعقاب و الضرب، حيث كانت النتائج الكمية كالتالي: عقاب و ضرب بنسبة 3.1%، بتوفير الدروس الخصوصية بنسبة 20.8%، باللامبالاة بنسبة 32.3%، بالتوبيخ بنسبة 42.7%.

ح- *لغة المطالعة والأغاني المسموعة والقنوات التلفزيونية المشاهدة*:

بالنسبة للغة المطالعة اتضح أن أعلى نسبة كانت لصالح الذين يطالعون باللغة العربية فقط تليها مباشرة الذين يطالعون بالعربية و الفرنسية فالإنجليزية ثم الذين يطالعون بلغات أجنبية أخرى ثم الذين يطالعون باللغة الفرنسية فقط و أخيرا الذين لا يطالعون، حيث كانت النتائج النسبية على النحو التالي : 1.65% من المبحوثين لا يطالعون، 2.49% يطالعون باللغة الفرنسية فقط، 4.13% يطالعون بلغات أخرى(ألمانية، اسبانية، روسية)، 11.75% يطلعون بالانجليزية، 36.36% يطالعون بالعربية و الفرنسية و 43.8% يطالعون بالعربية فقط.

أما بالنسبة للغة الأغاني المسموعة فالتلاميذ يفضلون الاستماع إلى الأغاني الإنجليزية في المرتبة الأولى تليها الأغاني الجزائرية في المرتبة الثانية ثم الأغاني الفرنسية في المرتبة الثالثة، الأغاني الشرقية في المرتبة الرابعة ثم الذين لا يستمعون لأي نوع من الأغاني و أخيرا الذين يستمعون للأغاني الهندية، حيث بينت النتائج أن المبحوثين: يستمعون للاغاني باللغة الهندية بنسبة 1.4%، 4.90% لا يستمعون للأغاني، 6.34% يستمعون لأغاني الشرقية، 20.43% يستمعون لغاني الفرنسية، 31% يستمعون لأغاني الجزائرية و 35.93% يستمعون لأغاني الإنجليزية.

حول سؤال ما هي لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة، كانت إجابات التلاميذ على النحو التالي: باللغة العربية و الانجليزية ب 7.82 %، بالفرنسية فقط ب 2.61% ، بالعربية فقط بنسبة 13.92% ، بالانجليزية ب33.92%، بالعربية و الفرنسية ب 40.87%. أظهرت النتائج أن اللغة العربية و الفرنسية استحوذت على أعلى نسبة في لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة ثم تليها

في المرتبة الثانية الانجليزية ثم العربية في المرتبة الثالثة، الفرنسية في المرتبة الرابعة و أخيرا العربية و الانجليزية.

2. منافسة اللغة الانجليزية للفرنسية

بغية التأكد من مدى وجود هذه المنافسة بين اللغتين، التي بدت بعض ملامحها في المحور السابق من خلال تفضيل أفراد العينة للغة الانجليزية قبل اللغة الفرنسية في كل من: لغة القنوات التلفزيونية المشاهدة، لغة الأغاني المسموعة، لغة المطالعة و لغة الكلام و الحوار في المنزل، لذلك حاولت من خلال هذا المحور تسليط الضوء على هذه المنافسة من خلال أربع مؤشرات و هي: لغة التكلم مع الأصدقاء، لغة التواصل على شبكة الانترنت، رد فعل التلميذ إذا كلمه زميله باللغة الفرنسية و رأي التلاميذ في اللغة الفرنسية. عن طريق التحليل الأولي لنتائج إجابات المبحوثين تبين:

أ- *لغة التكلم مع الأصدقاء:* ظهر من خلال النتائج أن التلاميذ يفضلون التكلم بالعامية مع أصدقائهم بالدرجة الأولى ثم تليها اللغة الإنجليزية في المرتبة الثانية، اللغة الفرنسية في المرتبة الثالثة و أخيرا العربية الفصيحة، و كانت النتائج الكمية على النحو التالي: العربية الفصيحة تحتل أدنى مرتبة ب 3.84% تليها اللغة الفرنسية ب8.65 %، الانجليزية ب9.62% و العامية ب 77.89%.

ب- *لغة التواصل على شبكة الانترنت:* وفقا لإجابات المبحوثين كانت اللغة المستعملة في التواصل على شبكة الانترنت كالأتي: 1.62% بالعربية بحروف فرنسية و الانجليزية، 1.62%، بالألمانية، 5.71% لا يستعملون الانترنت، 6.55% يستعملون الفرنسية فقط، 9% يستعملون العربية فقط، 20.5% يستعملون الانجليزية و أخيرا 55% يستعملون العربية بحروف فرنسية. يتضح إذن أن أغلبية التلاميذ يستعملون أثناء تواصلهم مع أصدقاءهم على شبكة الانترنت العربية بحروف فرنسية، ثم التلاميذ الذين يستعملون الانجليزية في المرتبة الثانية، العربية في المرتبة الثالثة، الفرنسية في المرتبة الرابعة، الذين لا يستعملون الانترنت في المرتبة الخامسة، الذين يستعملون الألمانية في المرتبة السادسة و أخيرا الذين يستعملون العربية بحروف فرنسية و الانجليزية.

ت- *رد فعل التلميذ إذا كلمه زميله باللغة الفرنسية*: كانت أجوبة المبحوثين عن سؤال: ما رد فعلك إذا كلمك صديقك باللغة الفرنسية كالتالي: بدون إجابة ب 2.08% ، تسخر منه ب6.3 %، تنتقده ب 7.3%، تشجعه ب37.5% ، تتكلم معه بالفرنسية ب46.1%. يتجلى إذن أن التلاميذ الذين يختارون التكلم مع زملائهم باللغة الفرنسية هي النسبة الغالبة تليها نسبة الذين يشجعون زملائهم بالتكلم بهذه اللغة ثم الذين ينتقدونهم فالذين يسخرون منهم و أخيرا هناك نسبة ضئيلة للمبحوثين فضلوا عدم الإجابة.

ث- *رأي التلاميذ في اللغة الفرنسية:* عن سؤال ما هي نظرة التلميذ للغة الفرنسية تمثلت الإجابات في: المرتبة الرابعة الفرنسية لغة أجنبية بالنسبة للجزائريين ب6.3%، المرتبة الثالثة الفرنسية لغة ميتة بالنسبة لإنجليزية ب 11.5%، المرتبة الثانية الفرنسية لغة المستعمرب34.4% والمرتبة الأولى الفرنسية لغة علم و حضارة ب47.9%. اعتبر المبحوثين أن الفرنسية لغة علم و حضارة بنسبة غالبة، غير أن هناك من أقر أنها لغة مستعمر بنسبة لا يُستهان بها و أنها لغة ميتة بالنسبة للإنجليزية، و فئة أخرى اعتبرتها لغة أجنبية بالنسبة للجزائريين.

3. الكفاءة البيداغوجية للأساتذة

قصد معرفة مستوى الكفاءة البيداغوجية للأساتذة من وجهة نظر التلاميذ قمنا بدراسة أولية لأربع مؤشرات هي: أسلوب الأستاذ، مدى إعجاب التلاميذ بطريقة الأستاذ، نسبة التلاميذ الذين يتحاورون مع الأستاذ، مدى استعمال الأستاذ للغة العربية أثناء شرحه للدروس، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

أ- *أسلوب الأستاذ:* تمثلت إجابات التلاميذ عن هذا السؤال في: 1.04% بدون إجابة، 5.2% كتابة الدرس مباشرة دون شرح، 41.3% نقاش و كتابة ، 52.1% الحوار و النقاش. وفقا للنسب المئوية فإن الأساتذة يتبعون أسلوب الحوار و النقاش في الغالب و فئة ثانية تتبع أسلوب النقاش و الكتابة و فئة ثالثة تكتب الدرس مباشرة دون شرح و فئة أخيرة لم تجب على هذا السؤال.

ب- *مدى إعجاب التلاميذ بطريقة الأستاذ:* كانت نتائج إجابات هذا السؤال كالتالي: 3.1% أجابوا بأن طريقة الأستاذ لا تعجبهم، و 43.8% أقروا أن طريقة الأستاذ تعجبهم أحيانا و أخيرا 53.1% أكدوا أن طريقة الأستاذ تعجبهم.

عن السؤال المفتوح لماذا تعجبك طريقة الأستاذ في شرح الدروس ؟ كانت آراء بعض التلاميذ على النحو التالي:*"لأنه يُقرب المعنى"، "لأن لديه طريقة متميزة في الشرح"، "لأنه يفعل كل ما يستطيع ليفهمنا"، "لأنه يعتمد عنصر التشويق في الشرح"، "لأنه أستاذ مواظب"*. و فئة أخرى أرجعت أسباب عدم إعجابهم من حين للآخر بطريقة الأستاذ لـ: "*لأني أشعر بالملل في بعض الأحيان"، "لأنه يتكلم الفرنسية و لا أفهمه"، "أني أحسه يهتم ببعض التلاميذ فقط"*. فئة ثالثة أرجعت أسباب عدم استحواذ طريقة الأستاذ على إعجابهم إلى: *"ألاحظ انه غير متمكن ربما راجع لأن ليست لديه قاعدة"، "يرتكب أخطاء كثيرة أثناء الشرح و الكتابة"، "يتكلم بالفرنسية فقط و لا يترجم"*.

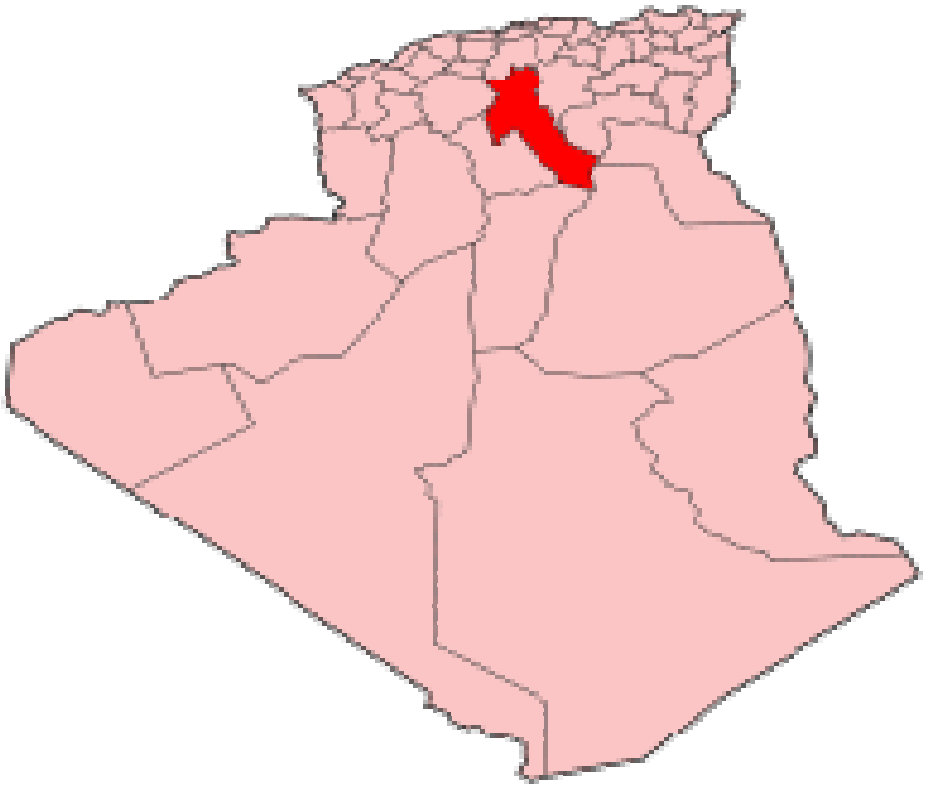
ت- نسبة التلاميذ الذين يتحاورون مع الأستاذ: أوضح المبحوثين أن لا احد يتحاور مع الأستاذ بنسبة 7.3% ، جميع التلاميذ يتحاورون مع الأستاذ ب20.8% و بعض التلاميذ فقط يتحاورون مع الأستاذ بنسبة كبيرة 71.9%. النسبة الغالبة للإجابات حول هذا السؤال اتجهت إلى أن بعض التلاميذ فقط يتحاورون مع الأستاذ ثم فئة أكدت أن جميع التلاميذ يتحاورون و أخيرا نسبة ضئيلة من أقرت أن لا أحد يتحاور مع أستاذ اللغة الفرنسية.

ث- *مدى استعمال الأستاذ اللغة العربية أثناء شرحه للدروس:* تمثلت إجابات التلاميذ عن هذا السؤال في: 6.3 %أقروا أن الأستاذ "يتكلم" باللغة العربية، و 25% يؤكدون أن الأستاذ "لا يتكلم أبدا" باللغة العربية، 33.3% صرحوا أن الأستاذ "نادرا" ما يستعمل اللغة العربية و أخيرا 35.4% أكدوا أن الأستاذ يستعمل "أحيانا" اللغة العربية. اتضح من خلال النتائج أعلاه أن الفئة النسبية الغالبة لصالح التلاميذ الذين أكدوا أن الأساتذة يستعملون أحيانا اللغة العربية ثم تليها فئة الأساتذة الذين نادرا ما يستعملونها ثم فئة الأساتذة الذين لا يتكلمون أبدا باللغة العربية و أخيرا فئة الأساتذة الذين يتكلمون باللغة العربية. عن السؤال المفتوح لماذا يستعمل الأستاذ اللغة العربية؟ كانت أجوبة التلاميذ على النحو التالي: بالإيجاب (نعم، أحيانا، نادرا) و هذه نماذج عن ما ذكره بعض التلاميذ: "لكي يساعد التلاميذ على الفهم"، *"توضيح بعض الأفكار"،إيصال المعلومة باللغة الأم"، "يشرح لنا الكلمات الصعبة فقط"،"ذلك لضعف أستاذ المادة أصلا"*، "*هي مرحلة من مراحل تعلم الفرنسية"*. كما كانت إجاباتهم بالسلب على سبيل المثال ذكر بعض التلاميذ: "*من اجل اخذ قاعدة جيدة في الفرنسية"، "رغبة في تحفيز التلاميذ لتعلم الفرنسية"، "لأن إدخال العربية يخل بتعلم الفرنسية"، "أنه لا يعرف العربية"*.

ملحق رقم 07

موقع مدينة الجلفة على خارطة الولاية

موقع ولاية الجلفة على خارطة الجزائر



ملحق رقم 08

4 الشروق

الحدث

السبت 22 ديسمبر 2012 / الموافق لـ 08 صفر 1434 هـ / العدد 3872

ندوات جهوية لتقييم ملفات البرامج والاكتظاظ والملاعب المدرسية

علامات ضعيفة للتلاميذ في الفرنسية والرياضيات خلال الفصل الأول

النتائج الكارثية تخصّ الأطوار التعليمية الثلاثة عبر كل الولايات

كشفت التقارير الأولية التي أعدتها مديريات التربية، حول نتائج اختبارات الفصل الأول من الموسم الدراسي الحالي، أن الضعف قد سجل في علامات التلاميذ في مادتي الفرنسية والرياضيات، في الأطوار التعليمية الثلاثة، وعليه فمشكل الضعف لم يعد مطروحا فقط في ولايات الجنوب والجنوب الكبير، وإنما أصبح مشكلا وطنيا.

نشيدة قوادري

بالمقابل ستشرع وزارة التربية الوطنية ابتداء من 25 ديسمبر الجاري في تنظيم الندوات الجهوية لمديري التربية للولايات، لتقييم الثلاثي الأول لتختتم بعقد ندوة وطنية يترأسها وزير التربية في 3 جانفي المقبل.

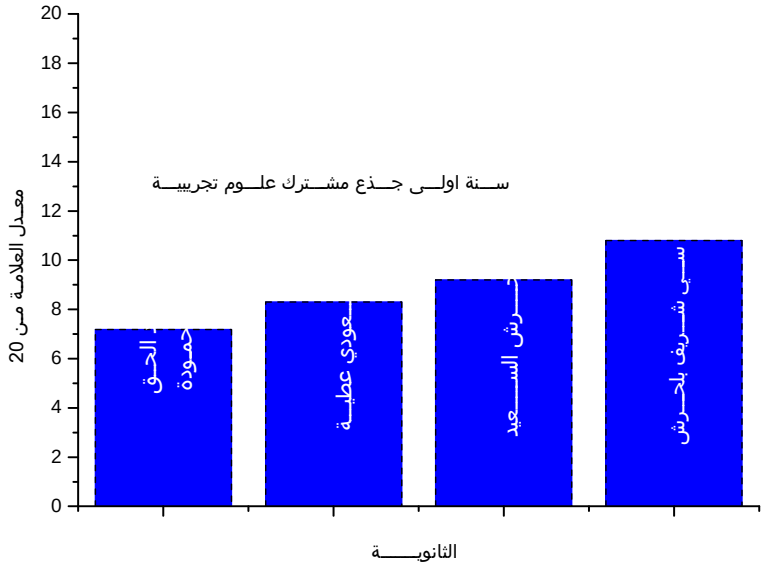
وستشرع، وزارة التربية الوطنية، في تنظيم الندوات الجهوية لمديري التربية للولايات، يومي 25 و26 ديسمبر الجاري، حسب المناطق، فولاية تيزي وزو، ستحتضن الندوة الجهوية لمديريات التربية لولايات الوسط، أما ولاية وهران ستحتضن اجتماع مديري التربية لولايات الغرب، في حين سيلتقي مديرو التربية لولايات الجنوب بورقلة، وقسنطينة لاحتضان لقاء مديري التربية لولايات الشرق، حيث ستتم مناقشة 5 محاور أساسية، ويتعلق الأمر بتقييم الثلاثي الأول من الدخول المدرسي الجاري، من خلال دراسة وضعية تمدرس التلاميذ في الأطوار التعليمية الثلاثة، الوضعية الحقيقية لتعداد التلاميذ، مشكل الاكتظاظ، وكذا تسليط الضوء على الولايات أو المناطق التي استفادت بالملحقات للتخفيف من الاكتظاظ، بالإضافة إلى مناقشة مدى تنفيذ برامج أقسام الامتحانات.

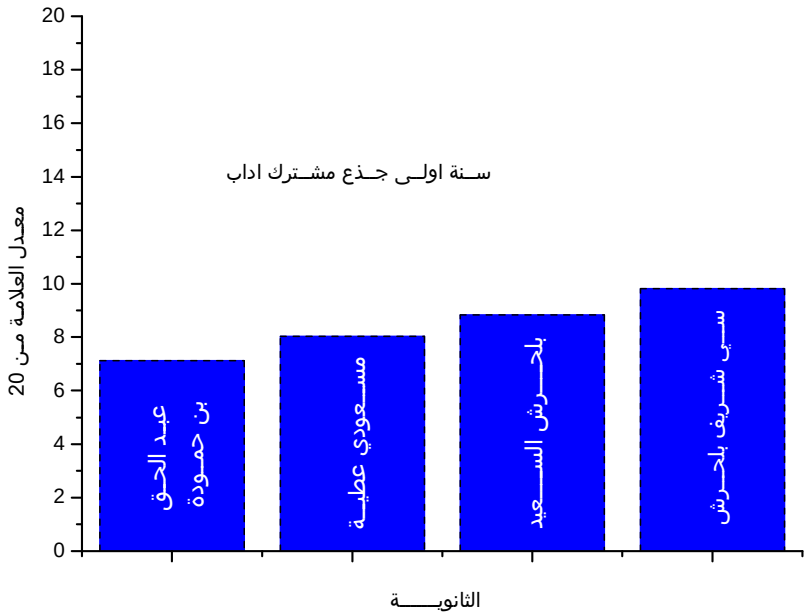
نتائج ضعيفة في الأطوار الثلاثة

كما ستتم مناقشة وضعية مخابر الإعلام الآلي في المحور الثاني، وكذا مشكل التدفئة الذي لايزال مطروحا بالعديد من المؤسسات التربوية عبر الوطن، رغم أن وزير التربية الوطنية بابا احمد عبد اللطيف، قد راسل منذ أسبوع مديريات التربية وطلب منها ضرورة الشروع فورا في أخذ كل الإجراءات والتدابير اللازمة، بالتنسيق مع المصالح المعنية لتوفير التدفئة على مستوى كل المؤسسات التربوية، مع معالجة كل العراقيل المادية أو التنظيمية التي تعيق سيرها العادي والمتواصل خلال كامل الفترة الباردة للموسم الدراسي. كما سيتم التطرق إلى ملف الملاعب الرياضية.

وفي المحور الثالث، سيناقش مديرو التربية للولايات، بالتحليل والتقييم، كل ما يتعلق بملف التضامن الوطني، خاصة ما تعلق بالمطاعم المدرسية، بتسليط الضوء على نسبة الفتح عبر كامل ولايات الوطن، وكذا المطاعم التي لم تفتح بعد ووضعيتها، بالإضافة إلى المنحة المدرسية، والكتاب المدرسي، العراقيل التي واجهت بيعه وتوزيعه. وأما في المحور الرابع، سيتم مناقشة ملف تنظيم الامتحانات المهنية والمسابقات الخارجية، كما سيتم التطرق في المحور الخامس والأخير لملف الإدماج، نسبة التقدم فيها، وكذا العراقيل التي تواجه مصالح مديريات التربية في تنفيذها.

ملحق رقم 09





مخطط تدريجات يبين معدل نقاط امتحان الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2013- 2014 لمادة اللغة الفرنسية لكل من جذع مشترك علمي و أدبي من مجموع 772 تلميذ علوم تجريبية و379 تلميذ آداب