ministry of higher education and scientific research

Ziane Achour University of Djelfa

Faculty of social and human sciences

Departement of sociology and demography

Social Origin and Learning french language

field study of the sample of students from the average of the municipality of Djelfa

Dissertation for PhD (LMD) specialization in educational sociology

presented by the student:

Ziani fatiha

Under the supervision of :

P. Hassen Hicham

D. Assistant supervisor

University year 2018/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور –الجلفـــة –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الأصل الاجتماعي وتعلم اللغة الفرنسية

- دراسة ميدانية لعينة تلاميذ من متوسطات بلدية الجلفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة:

- فتيحة زيـــــاني

تحت إشـــــراف:

- أ.د هشام حسان

المشرف المساعد:

- د. عامر لحول

السنة الجامعية 2019/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور –الجلفـــة –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الأصل الاجتماعي وتعلم اللغة الفرنسية

- دراسة ميدانية لعينة تلاميذ من متوسطات بلدية الجلفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة:

- فتيحة زيـــــاني

تحت إشـــــراف:

- أ.د هشام حسان

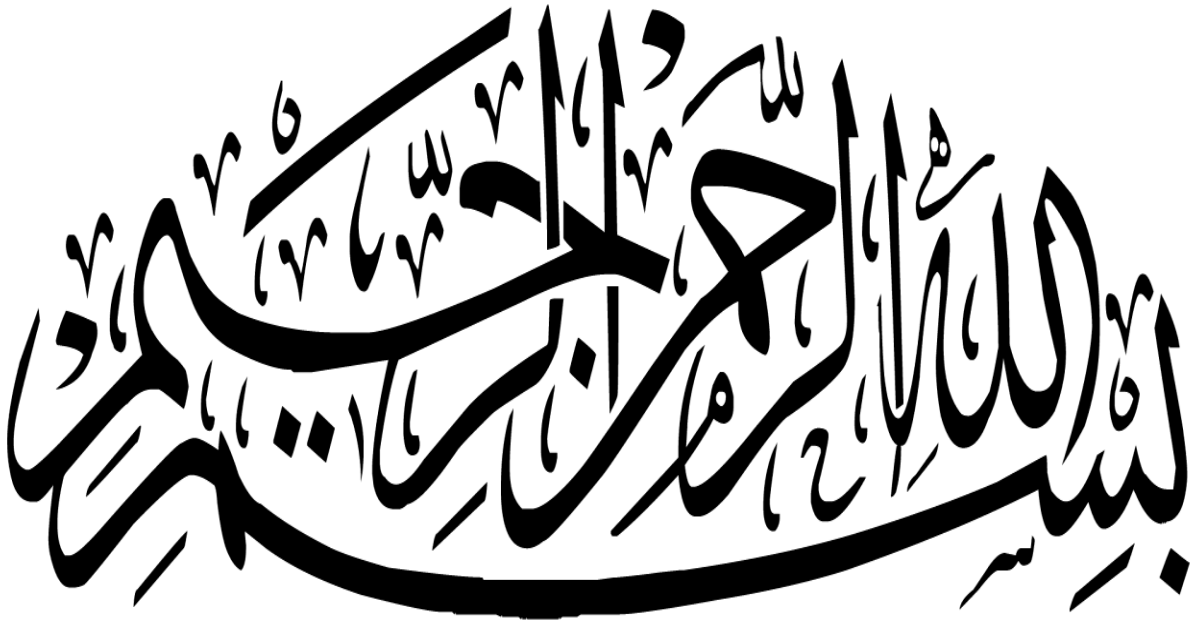
المشرف المساعد:

- د. عامر لحول

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة	جامعة الانتساب
بكاي ميلود	أستاذ تعليم عالي	رئيسا	جامعة الجلفة
هشام حسان	أستاذ تعليم عالي	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
بن العربي امحمد	أستاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة الجلفة
علوط الباتول	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة الجلفة
بن سليم حسين	أستاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة الأغواط
نوري محمد	أستاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾ صدق الله العظيم .

أحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمام هذا البحث، وأهديه إلى من كلله الله بالهيبة والوقار وعلمني العطاء بدون انتظار رحمه اللـــــه

والدي العزيز.

إلى من كان دعاؤها سر نجـــــاحي ..... إلى سر الوجود والأمـــــــــل

أمي الحبيبة.

إلى رفيق الدرب .....الذي لا وجـــود لي إلا به ومعه

زوجي العزيـــــز عبد العزيز.

وإلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة ورياحين حياتي

أبنائي: ياسين، زكريا وأماني.

إلى من كان وجـــودهم وقربهم يسعدني ويقويني

إخـــوتي وأخـــواتي كل باسمه: نورة، فريحة، محمد، خليل، حياة، لبنى، أيمن.

الى كل زملائي وزميلاتي في العمل والدراسة وكل الأصدقاء والمحبين الذين ظلت ألسنتهم رطبة بالدعاء لي عن ظهر:

عيشة عبيكشي، فيروز ، دينا، خديجة، زينب، مليكة، حنان.

فتيحة زياني

كلمة شكر وتقدير

﴿كن عالما...فإن لم تستطع فكن متعلما، فإن لم تستطع فأحب العلماء، فإن لم تستطع فلا تبغضهم﴾

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث، نحمد الله عز وجل على نعمه التي من بها علينا فهو العلي القدير، ونصلي على نبي الرحمة المهداة، وإن كان هناك أحد يستحق الشكر والثناء بعد الله ورسوله فهو مشرفي على انجاز هذا العمل، الأستاذ الدكتور هشام حسان، الذي لا تكف هذه الكلمات لإيفائه حقه، وكذا المشرف المساعد الدكتور لحول عامر، ومدير المشروع الأستاذ الدكتور بكاي ميلود وكل أعضاء طاقم التكوين وأساتذتي بلعربي امحمد، بن شريك عمر وعلوط الباتول الذين جادوا عليا بتوجيهاتهم القيمة و آرائهم السديدة في انجاز هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أتقدم بوافر التقدير والامتنان للأستاذين الكريمين حميدة عبد القادر ومحمدي عبد القادر على طيب المعاملة وحسن التوجيه.

والشكر موصول كذلك لمستخدمي المكتبة بجامعة زيان عاشور، وجامعة الجزائر 2، وموظفي مكتبة المركز الثقافي الإسلامي بالجلفة، وللطاقم الإداري والتربوي وأساتذة اللغة الفرنسية وعلى رأسهم الأستاذة بوكردنة حياة على حسن الترحيب وصدق المعاملة، ولمفتشي مادة اللغة الفرنسية بأسمائهم: الزهمي سعد، ربيحي محمد، مكار ومغربي محمد، ولا أنسى رئيس مركز التوجيه، وموظفي مديرية السكن، مكتب الإحصاء ببلدية الجلفة ورؤسائي في العمل على تفهمهم وتعاونهم.

كما أشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قرب أو من بعيد.

فتيحة زياني

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية البحث في تأثير الأصل الاجتماعي للتلميذ في مستوى تعلمه للغة الفرنسية واستكشاف مدى مساهمته في إعادة إنتاج التفاوت في المستوى اللغوي بين المتعلمين تبعا لآليات الفعل البيداغوجي المدرسي.

ولتحقيق ذلك الهدف وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت من الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات من عينة تلاميذ مكونة من 208 تلميذا يزاولون دراستهم بالقسم الثالث متوسط بمتوسطات بلدية الجلفة، كما اعتمدت الدراسة على المقابلة كأداة مكملة لجمع البيانات المتعلقة بالفرضية الرابعة وطبقت على عينة من أساتذة ومفتشي مادة اللغة الفرنسية للطور المتوسط، مؤكدة من خلال نتائجها على علاقة البنية الاجتماعية باللغة وبالتعليم، حيث أن انتماء التلميذ إلى فئة سوسيومهنية معينة يتحكم في مستوى تعلمه اللغة الفرنسية من جهة، ومن جهة ثانية يساهم، بتدخل آليات الفعل البيداغوجي، في إعادة انتاج المستويات اللغوية المتفاوتة(المتباينة) للغة الفرنسية تبعا لوضعيتها لدى الأصول الاجتماعية للمتعلمين كلغة أجنبية او كلغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الأصل الاجتماعي، تعلم اللغة الفرنسية، الرأسمال الثقافي، الرأسمال الاقتصادي، الهابتوس اللغوي، الفعل البيداغوجي.

Le résumé :

L’étude actuelle a visé à la recherche de l’influence de l’origine sociale de l’élève sur son niveau d’apprentissage de la langue française et la découverte de sa participation dans la reproduction des différents niveaux linguistiques entre les apprenants selon les mécanismes de l’action pédagogique scolaire.

Pour réaliser cet objectif, l’étude a suivi la méthode descriptive analytique et a pris le questionnaire comme un outil essentiel pour la collecte des informations d’un échantillon d’élèves contenant 208 élément. De plus l’étude s’est basée sur l’entretien, outil supplémentaire pour avoir les données concernant la 4 -ème hypothèse, elle a été appliquée sur un échantillon d’enseignants et inspecteurs de la langue

française pour le cycle moyen, confirmant à travers ses résultats la relation liant la structure sociale de langue et de l'éducation.

Du fait que l'élève qui appartient à une catégorie socioprofessionnelle donnée, celle-ci influe sur son niveau d'apprentissage d'un côté et d'un autre côté contribue à l'intervention des mécanismes de l'action pédagogique à la reproduction des niveaux linguistique différenciés de la langue française selon sa position vis-à-vis les origines sociales des apprenants comme une langue étrangère ou une langue secondaire.

Les mots clés :

L'origine sociale ; l'apprentissage de la langue française, le capital culturel ; le capital économique ; l'habitus linguistique ; l'action pédagogique.

Study Summary

The present study aimed to investigate the effect of the social origin of the student on the level of his learning of the French language and to explore the extent to which he contributed to the reproduction of linguistic disparity between the learners according to the pedagogic school mechanisms.

To achieve this objective, the study used the analytical descriptive method. The questionnaire was used as a basic tool for collecting data from a sample of 208 students who were studying in the third intermediate section of the average of the municipality of Djelfa. The study also relied on the interview as a supplementary tool for collecting the data on the fourth hypothesis and applied to a sample of professors and inspectors The French language of the intermediate stage, and confirmed through its results on the relationship of social structure in language and education, since the student's belonging to a certain class of the school controls the level of learning the French language on the one hand, and on the other contributes with the mechanisms of action To reproduce the different linguistic levels of the French language depending on their status in the social origins of learners as a foreign language or as a second language.

Keywords : social Origin ; Learning French ; cultural capital ; economic capital ; linguistic Habitus ; pedagogic action

فهرس المحتويات

الرقم	العنـــوان	الصفحة
أولا	الإهداء	–
ثانيا	كلمة شكر وتقدير	أ
ثالثا	ملخص الدراسة بالعربية	ب
رابعا	ملخص الدراسة باللغات الاجنبية	ب
خامسا	فهرس المحتويات	ث
سادسا	فهرس الجداول	ذ
سابعا	فهرس الملاحق	ش
ثامنا	مقدمة	01
الباب الأول: الجانب النـــــــــــــــــــــظري للدراسة		
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة		
	تمهيد	07
أولا	أسباب اختيار الموضوع	07
ثانيا	أهمية الدراسة	09
ثالثا	اهداف الدراسة	10
رابعا	إشكالية الدراسة	11
خامسا	فرضيات الدراسة	15
سادسا	تحديد مفاهيم الدراسة	16
سابعا	المقاربة السوسيولوجية لتحليل العلاقة بين الأصل الاجتماعي وتعلم اللغة الفرنسية	35
ثامنا	الدراسات السابقة	43
تاسعا	صعوبات الدراسة	73
	خلاصة الفصل	75
الفصل الثاني: تعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر		
	تمهيد	76
أولا	اللغة، تناول نظـــــــري	77
01	تعريف اللغة وخصائصها	77
02	التصور الاجتماعي للغة ووظائفها	81
03	اللغة بين التعلم والاكتساب	86
1.3	مفهومي تعلم واكتساب اللغة	86
2.3	اللغة بين التعلم والاكتساب في اراء ابن خلدون	90
3.3	نظريات أخرى في اكتساب اللغة	91
04	اللغة والانتماء الاجتماعي	100
05	اللغة والثقافة	101
06	اللغة بين التمثلات والمواقف	103

07	السوق اللغوية، اللغة المشروعة والكلام في المنظور البورديووي.	109
ثانيا	تعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر	114
01	تعريف اللغة الأجنبية واهمية تعلمها	114
02	نظريات تعلم اللغة الاجنبية	116
03	السن وترتيب ادخال اللغات الأجنبية	120
04	مسألة أشكال وطرائق تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها	122
05	مفهوم اللغة الفرنسية بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية في الجزائر	126
ثالثا	الظروف السوسيوتاريخية لتعليمية اللغة الفرنسية في الجزائر	128
01	كرونولوجيا القوانين والتدابير المنظمة لعملية تعليم اللغة الفرنسية أثناء الاحتلال	128
02	الأصول الاجتماعية للمتعلمين اثناء فترة الاحتلال	135
03	تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال	136
1.3	مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب	136
2.3	مسار التعريب في تشريعات الجزائر المستقلة	138
3.3	صراع النخب، أي تعريب نختار؟	147
4.3	وضعية اللغة الفرنسية في الإصلاحات من سنة 1999 الى وقتنا الحالي.	153
	خلاصة الفصل	161
	الفصل الثالث: الواقع السوسيولغوي في الجزائر في ظل هيمنة اللغة الفرنسية	
	تمهيد	163
اولا	سمات الوضع اللغوي السائد في الجزائر بعد الاستقلال	164
01	اللغات المتفاعلة في الجزائر	164
02	الخلفية التاريخية للوضع اللغوي السائد	168
03	ظواهر التعدد اللغوي، الازدواجية والثنائية اللغوية	170
04	السياسة اللغوية في الجزائر	177
ثانيا	التنشئة اللغوية للطفل في الأسرة الجزائرية	182
01	الاسرة الجزائرية	182
02	التنشئة اللغوية للطفل في الوسط الأسري	189
03	أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة على لغة الطفل	211
04	أثر العوامل الثقافية للأسرة على لغة الطفل	211
05	الواقع التربوي واللغوي للطفل الجزائري	212
ثالثا	السلطة الرمزية للغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية	214
01	تراتبية السوق اللغوية وتنافسية اللغات	214
02	هيمنة اللغة الفرنسية على السوق اللغوية الجزائرية وتعاظل الفرانكفونية	216
03	مظاهر هيمنة اللغة الفرنسية في الجزائر	223
04	مؤشرات وزن اللغة الفرنسية	225
05	اللغة الفرنسية وسيلة للترقي الاجتماعي والاقتصادي	231
	خلاصة الفصل	233
	الفصل الرابع: الأصل الاجتماعي	

	تمهيد	234
اولا	الأصل الاجتماعي، المفهوم والمحددات	235
01	الأصل الاجتماعي بين مفهومي الطبقة والفئة	235
02	الطبقات الاجتماعية بين الفئات السوسيومهنية والحقول	249
03	محددات الأصل الاجتماعي وفق المنظور البورديووي	253
04	التصنيف الفئوي والاسرة من منظور بورديووي	256
05	التصنيف الفئوي والعلاقة باللغة والثقافة	257
06	البناء الطبقي في المجتمع الجزائري	259
ثانيا	الرأسمال الثقافي والرأسمال الاقتصادي	276
01	الرأسمال الثقافي	276
1.1	مفهوم الرأسمال الثقافي	276
2.1	مظاهر الرأسمال الثقافي	278
3.1	أقسام الرأسمال الثقافي	280
4.1	التصنيف الطبقي وتوزيع الرأسمال الثقافي	280
5.1	الرأسمال الثقافي والرأسمال اللغوي	282
6.1	الرأسمال الثقافي والتنشئة الاجتماعية اللغوية	283
02	الرأسمال الاقتصادي	284
1.2	مفهوم الرأسمال الاقتصادي	285
2.2	أهمية الرأسمال الاقتصادي	285
3.2	الرأسمال الاقتصادي والتنشئة الاجتماعية اللغوية	285
ثالثا	الهابتوس	287
01	مفهوم الهابتوس، تكوينه وتاريخه	287
02	الهابتوس ، مجاوزة للثنائيات	291
03	مستويات الهابتوس وانواعه	293
04	سمات الهابتوس	295
05	الآثار البنيوية للهابتوس	297
06	الهابتوس والتنشئة الاجتماعية	300
07	الهابتوس اللغوي واللغة الفرنسية	301
رابعا	المجتمع المحلي والرأسمال اللغوي	302
01	منطقة الجلفة، الموقع، التسمية والتشكيلة الاجتماعية	302
02	الحضارات المتوالية على منطقة الجلفة	304
03	توصيف الرأسمال اللغوي الجلفاوي	306
	خلاصة الفصل	312
	الفصل الخامس: الفعل البيداغوجي، إعادة انتاج للتـــــــباين في المستوى اللـــــغوي بين التلاميذ	
	تمهيد	313
أولا	التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط	314
01	مفهوم وخصائص مرحلة التعليم المتوسط	314

02	تعريف ومراحل المراهقة	315
03	خصائص النمو اللغوي للتلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.	316
ثانيا	مفهوم إعادة الإنتاج وفق المنظور البورديووي	319
01	مفهوم إعادة الانتاج	319
02	الأسرة وإعادة الإنتاج التربوي والاجتماعي	319
03	استراتيجيات إعادة الإنتاج التربوي والاجتماعي	321
04	آليات إعادة الانتاج	323
ثالثا	التباين اللغوي والتباين الثقافي الاجتماعي	324
01	دراسات في التباين اللغوي	324
02	مستوى التباين اللغوي بين الفئات الاجتماعية	327
رابعا	الفعل البيداغوجي وإعادة انتاج التباين في المستوى اللغوي بين التلاميذ	328
01	في مفهوم الفعل البيداغوجي	328
02	الفعل البيداغوجي والعنف الرمزي	330
03	آليات عمل الفعل البيداغوجي	334
.1.3	المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس	334
2.3	المنهاج	348
3.3	التقويم	358
4.3	التعبير الشفهي	370
04	التمكنات الثقافية واللغوية في علاقة الاتصال البيداغوجي	377
05	الفعل البيداغوجي وتكافؤ الفرص التعليمية	382
	خلاصة الفصل	387
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة		
	الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
	تمهيد	390
أولا	الدراسة الاستطلاعية	390
ثانيا	منهج الدراسة	393
ثالثا	تحديد المجتمع الأصلي واختيار العينة	394
رابعا	أدوات جمع البيانات	400
01	الاستمارة بالمقابلة	400
02	المقابلة	406
03	تحليل المحتوى	409
04	تحليل الاحصائيات	409
خامسا	مجالات الدراسة	410
سادسا	أساليب المعالجة الاحصائية	413
	خلاصة الفصل	417
	الفصل الثاني:عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى	
	تمهيد	418
أولا	عرض وتحليل جداول البيانات العامة وخصائص المبحوثين من التلاميذ	418

فهرس المحتويـــــــات

ثانيا	عرض وتحليل جداول الفرضية الاولى	420
ثالثا	الاستنتاج الجزئي للفرضية الاولى	483
	الفصل الثالث: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	
	تمهيد	490
أولا	عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية	490
ثانيا	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية	510
	الفصل الرابع :عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	
	تمهيد	515
أولا	عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة	515
ثانيا	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة	546
	الفصل الخامس :عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	
	تمهيد	551
اولا	عرض وتحليل جداول البيانات العامة وخصائص المبحوثين من الأساتذة والمفتشين.	551
ثانيا	عرض وتحليل جداول الفرضية الرابعة	553
ثالثا	الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة	593
	الاستنتاج العام	599
	اقتراحات وتوصيات	604
	خاتمة البحث	607
	قائمة المصادر والمراجع المعتمدة	610
	الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين سن ادخال اللغة الأجنبية في المنظومة التعليمية في بعض الدول	122
02	يبين عدد المعلمين حسب لغة التدريس لسنة 1973	142
03	يتضمن الجدول الأسبوعي لمواقيت اللغات في مرحلة التعليم المتوسط	159
04	يوضح التـــــطور اللغوي لدى الاطـــــــــــــفال	194
05	يبين تصنيف المجموعات الكبرى للمهن المعتمد من طرف الديوان الوطني للإحصاء في إطار تعداد القوى العاملة لسنة 2008	271
06	يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب الوسط والجنس لسبتمبر 2015(بالملايين)	273
07	يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب قطاع النشاط والجنس لسبتمبر 2015(بالملايين).	274
08	يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب القطاع القانوني والجنس لسبتمبر 2015 (بالملايين)	274
09	يبين نسب النشاط الاقتصادي ونسب التشغيل حسب الجنس والمستوى التعليمي والشهادة لسبتمبر 2015.	274
10	يوضح المتوسطات عينة الدراسة الاستطلاعية	392
11	يبين مراحل وإجراءات سحب عينة الدراسة	398
12	يبين التعديلات المسجلة من حيث الصياغة والبناء لعبارات الاستبيان	403
13	يبين صدق محتوى الاستبيان وفقا لاستجابات المحكمين	405
14	يتضمن برنامج زيارة ومقابلة أفراد العينة الثانوية من الأساتذة والمفتشين	408
15	يبين المتوسطات عينة الدراسة	413
16	يبين كيفية قراءة قيمة معامل التوافق	416
17	يبين كيفية قراءة قيمة معامل الارتباط بيرسون	416
18	يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس	418
19	يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السن	418
20	يبين توزيع عينة التلاميذ حسب علامات الفصل الأول والثاني لمادة اللغة الفرنسية	420
21	يبين علاقة مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بجنسه.	422
22	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بالمستوى التعليمي للأب	425
23	يبين علاقة المستوى التعليمي لأب المبحوث بطبيعة حي الاقامة	429
24	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بالمستوى التعليمي للأم	431
25	يبين توزيع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الوالدين	434
26	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأب	436
27	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأم	438
28	يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ تبعا لإمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية	440
29	يبين علاقة استعمال الأب للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل بمهنته.	442

30	يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية باستعمال الأب للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل.	444
31	يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية باستعمال الأم للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل	448
32	يبين توزع عينة التلاميذ حسب وجود مكتبة للمطالعة في المنزل ولغة الكتب فيها	452
33	يبين علاقة وجود مكتبة بالمنزل بمهنة الأب	454
34	يبين توزيع عينة التلاميذ حسب مستواها في اللغة الفرنسية خلال المسار الدراسي	455
35	يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بلغة الكتب في حالة وجود مكتبة للمطالعة في المنزل.	456
36	يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بدرجة مطالعة الأب للكتب المحررة باللغة الفرنسية	458
37	يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بدرجة قراءة الأم للكتب المحررة باللغة الفرنسية	462
38	يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمدى قراءة الوالدان للجرائد الورقية والإلكترونية ولغة القراءة	463
39	يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية بلغة قراءة الأب للجرائد الورقية والالكترونية	465
40	يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية بلغة قراءة الام للجرائد الورقية والإلكترونية	467
41	يوضح توزع المبحوثين من التلاميذ تبعا لمدى تشجيع الوالدين لهم على التحدث باللغة الفرنسية	469
42	يوضح العلاقة بين درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وتشجيع الوالدان له على التحدث بهذه اللغة	470
43	يوضح توزع عينة التلاميذ حسب مدى الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت في المنزل والأجهزة الموصولة بها	472
44	يبين درجة تعلم اللغة الفرنسية (الشفهية والكتابية) لدى عينة التلاميذ تبعا لمدى الاستفادة من خدمات الأنترنيت بالمنزل.	473
45	يبين درجة تعلم اللغة الفرنسية (الشفهية والكتابية) لدى عينة التلاميذ تبعا للغة الغالبة عند استخدام الانترنيت	474
46	يبين توزع عينة التلاميذ تبعا لمجالات استخدام الانترنيت بكثرة	475
47	يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير كتابيا باللغة الفرنسية بلغة كتابة الرسائل الالكترونية عند التواصل الاجتماعي	476
48	يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية بمتابعة برامج تلفزيونية ناطقة باللغة الفرنسية	479
49	يبين توزيع المبحوثين من التلاميذ تبعا للمساعدة الوالدية على مراجعة دروس اللغة الفرنسية	480
50	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للسنوات الماضية بمساعدة الوالدان له في مراجعة دروس الفرنسية	481
51	يوضح توزع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الأجداد	490
52	يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأجداد	492

53	يوضح العلاقة بين درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية وعمل الأجداد في الإدارة الفرنسية	494
54	يوضح مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بتقاضي أحد الوالدين لمنح مالية من الإدارة الفرنسية	496
55	يوضح درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بالسفر المتكرر للأبوين	497
56	يوضح درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بوجود علاقات اجتماعية وصداقات للوالدين مع فرنسيين او جالة جزائرية بفرنسا	499
57	يبين مدى وجود أقارب كافحوا الاستعمار ومدى اظهارهم لكرههم للغة الفرنسية	501
58	يوضح مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بمدى اظهار اقاربه الذين كافحوا ضد الاستعمار لكرههم لهذه اللغة	502
59	يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لتمثلاتهم للغة الفرنسية	504
60	يوضح علاقة العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ بتمثلاته الإيجابية لهذه اللغة	507
61	يوضح علاقة العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ بتمثلاته السلبية لهذه اللغة	508
62	يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمهنة الأب	515
63	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمهنة الأب	518
64	يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمهن الأم	520
65	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمهنة الأم	523
66	يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمتوسط الدخل الشهري للوالدين	526
67	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمتوسط الدخل الشهري للوالدين.	527
68	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بعدد أفراد أسرته.	531
69	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بطبيعة السكن.	534
70	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بطبيعة ملكية السكن	537
71	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بمدى وجود أجهزة الكترونية و كهرومنزلية بالمنزل.	540
72	يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بتلقيه لدروس خصوصية بها	541
73	يبين العلاقة بين مهنة الأب واستعانة التلميذ بالدروس الخصوصية	544
74	يبين توزيع عينة المقابلة من الأساتذة والمفتشين حسب الجنس	551
75	يبين توزيع عينة المقابلة من الأساتذة والمفتشين حسب سنوات الخدمة	552
76	يوضح استجابات التلاميذ المبحوثين حول قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم.	553
77	يبين مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب وبقابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم من قبل التلميذ.	555
78	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم للمستوى العام للغة الفرنسية بين تلاميذ القسم الثالث متوسط	560
79	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين تبعا لموقفهم من وجود تباين في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ	560

80	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الشفهي	561
81	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي.	562
82	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة	563
83	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لعوامل عدم ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لحاجيات وامكانيات التلميذ.	564
84	يبين استجابات افراد عينة التلاميذ حول صعوبات فهم دروس مادة اللغة الفرنسية.	567
85	يبين درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته باستعمال الاب للفرنسية كلغة حوار في المنزل وبضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ كإحدى صعوبات فهم دروس اللغة الفرنسية في القسم.	570
86	يبين استجابات افراد عينة التلاميذ حول مدى تحفيز علامة نشاط التعبير الشفوي على تعلم اللغة الفرنسية	574
87	يبين مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بتشجيع الوالدان له على التحدث بهذه اللغة وبتحفيز عملية تعلمها الناتجة عن اعتماد الأستاذ على نشاط التعبير الشفهي في رصد عملية التقويم.	576
88	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لأسباب تباين مستوى التعبير الشفهي بين التلاميذ	578
89	يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لأسباب عدم مساهمة المقاربة بالكفاءات في تخفيف حدة الفروق اللغوية بين التلاميذ	582
90	يبين استجابات افراد عينة التلاميذ حول مدى استحقاق مادة اللغة الفرنسية منحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي وأسباب عدم استحقاقها ذلك	583
91	يبين مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بتمثلاته الإيجابية تجاه هذه اللغة وبمدى استحقاق منح هذه المادة معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي	584
92	يبين استجابات المبحوثين من التلاميذ حول مدى تفضيل استخدام الحروف والرموز والمصطلحات العلمية الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى والأسباب الكامنة وراء التفضيل أو عدمه.	588
93	يبين مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بمهنة الأب وبمدى تفضيل استخدام الحروف والرموز والمصطلحات العلمية الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى.	589

فهرس الملاحق

رقم الجدول	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	يتضمن نتائج مادة اللغة الفرنسية في شهادة التعليم المتوسط بمتوسطات بلدية الجلفة.	I
02	يتضمن تعيين مواقع متوسطات بلدية الجلفة.	VII
03	يبين موقع ولاية الجلفة على خريطة الجزائر وموقع المدينة على خريطة الولاية.	VIII
04	يتضمن دليل المقابلة الاستطلاعية مع أساتذة اللغة الفرنسية.	IX
05	يبين نتائج المقابلة الاستطلاعية مع أساتذة اللغة الفرنسية.	X
06	يتضمن استمارة الاستبيان الأولي الموجه للتلاميذ أثناء الدراسة الاستطلاعية.	XI
07	يتضمن نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالاستبيان الأولي الموجه للتلاميذ.	XIV
08	يتضمن قائمة بأسماء المحكمين لاستمارة الاستبيان	XVI
09	يتضمن الاستبيان النهائي الموجه للتلاميذ أثناء الدراسة الأساسية بعد تحكيمه.	XVII
10	يتضمن دليل المقابلة أثناء الدراسة أثناء الدراسة الأساسية ونماذج الإجابة من طرف الأساتذة والمفتشين المقابلين	XXII
11	يتضمن عدد تلاميذ وأفواج القسم الثالث بمتوسطات بلدية الجلفة.	XXVII

مقدمـــــــة:

إن اللغة ركيزة مهمة من ركائز الحياة الاجتماعية وضرورة من ضروراتها، لأنها أساس التواصل في حياة الأفراد والأمم، وهي ظاهرة إنسانية اجتماعية تعكس اختلاف الأمم، وهذا الاختلاف من سنن الله تعالى، حيث يقول في كتابه العزيز: ﴿ومن آياته خلق السنوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم، إن في ذلك لآيات للعالمين﴾. سورة الروم: الآية 22.

وعلى هذا الأساس فقد بات تعلم اللغات الأجنبية مطلبا أساسيا وضروريا في الحياة المعاصرة التي تشهد ثورة معلوماتية نتيجة التقدم في تقنية الاتصالات المساهمة في كسر الحواجز بين الثقافات والشعوب، فتساعد على الفهم والاستيعاب والتبادل الثقافي بين الأمم ونقل المعارف والعلوم والترجمة بين اللغات، كما أن اللغات الأجنبية تدعم نشر الثقافة المحلية والتأثير في الطرف الآخر بوصفها ذات تأثير وجداني في المخاطب، ذلك ما ذهب إليه زعيم جنوب إفريقيا **نلسون ماندلا** حين سُئل عن الحاجة لإتقان لغة المخاطب مجيبا:" عندما نتحدث مع رجل بلغة يفهمها فإنها تسري في عقله، لكن عندما نتحدث إليه بلغته فإنها تسري في قلبه". كما أن الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية ليس جديدا فقد ثبت في كتب السيرة أن **النبي صلى الله عليه وسلم** أمر **زيدا بن ثابت** بتعلم العبرية فتعلمها في 17 يوما، وروي عن **خالد بن يزيد بن معاوية**، الأمير الأموي أنه كان مهتما بترجمة كتب اليونان...، واستمرت الترجمة وازدهرت في العصر العباسي حيث نقلت إلى العربية مؤلفات اليونان من فلسفة ومنطق وأدب وتاريخ ورياضيات، وهذا كله بفضل تعلم المترجمين للغات السريانية والعبرية، وغيرها من الشواهد التاريخية التي ليس ذكرنا لها إشادة بفوائد تعلم اللغات الأجنبية، وإنما تأكيد على أن تعلم اللغات قديم وإن لم يكن واسع الانتشار، أما تعلم اللغات الأجنبية في وقتنا الحاضر فقد أضحى من الضروريات التي لابد منها خاصة مع تشابك المصالح وارتباطها، وما تتطلبه من تبادل علمي واقتصادي وعلاقات سياسية.

وإضافة للدواعي السابقة الذكر، فإن الجزائر، تصنف اللغة الفرنسية رسميا كأول لغة اجنبية نظرا لاعتبارات تاريخية ربطت الجزائر بفرنسا أثناء الحقبة الاستعمارية، وإلى اعتبارات مجتمعية وشيوعها كثاني لغة تلقن للأبناء بعد العربية أو الامازيغية في بعض الأوساط الأسرية.

وبما أن اللغة هي أول ما يفرض نفسه على الطفل خلال عملية التنشئة اللغوية، أين يكتسب تلقائيا قواعدها اللغوية ومهاراتها الاتصالية متأثرا بما تواضع عليه محيطه الأسري من استعمالات لغوية يتقنها وتمثلات ومواقف لغوية يحملها معه، حيث يتم ذلك بأقل توجيه معتمد من المحيطين به، ولأن اللغة الفرنسية تعد أجنبية لغالبية الجزائريين ولغة ثانية لثلة منهم، فإن مسألة تعلمها المدرسي تتأثر بمكتسبات الطفل اللغوية السابقة وبالتالي وضع هذه اللغة بالنسبة له والذي يلعب دورا مهما في التمهيد لتحصيلها.

وإذا كانت ازدواجية النظام التعليمي السابق القائم على تعايش اللغتين العربية والفرنسية كلغتي تدريس هي السبب في تعاظم التباين في مستوى اتقان اللغة الفرنسية والتفاوت في المكانة الاجتماعية للناطقين بهما، فان الفئات السوسيومهنية المحظوظة اليوم ستظل تتمتع دائما بمعرفة اللغة الفرنسية لأنها ضمنت سلفا إعادة انتاجها عبر توريث رصيدها من اللغة الفرنسية وتمثلاتها الإيجابية لهذه اللغة لأبنائها. فرغم انتقال اللغة الفرنسية في المنظومة التعليمية بشكل مفارق من وضع لغة التدريس إلى وضع مادة عادية للدرس، إلا أن عدد من العائلات الجزائرية قد عمدت إلى تلقينها لأبنائها كلغة ثانية من خلال محادثتهم بها وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها. علما أن هذا الوضع هو سبب ونتيجة في الوقت نفسه لزيادة وعي بعض الأولياء بقيمة اللغة الفرنسية كلغة وظيفية تمكن أبنائهم من ولوج التخصصات العليا التقنية والعلمية والمفضية إلى المهن الراقية والمربحة.

واليوم تولي المنظومة التربوية بالجزائر عناية خاصة بتعليم اللغة الفرنسية وإدراجها كلغة أجنبية بدءا من السنة الثالثة ابتدائي، أي منذ السن التاسعة أو العاشرة من عمر التلميذ، وذلك بهدف صقل ملكته اللغوية فيها في أصغر مرحلة عمرية تمكنه من اكتساب لغة أجنبية بمعية لغته العربية القومية. ويستمر تعليمها في مرحلة التعليم المتوسط أين يكتسب التلميذ كفايات التواصل الشفهي والكتابي في مختلف الوضعيات المدرسية التي تتماشى مع تطوره المعرفي، حيث يفترض في القسم الدراسي، وفق المقاربة الجديدة، أن يكون بمثابة سياق لغوي انغماسي يغمس التلميذ في تلك اللغة.

لكن اللافت للنظر في هذا الشأن التربوي، اختلاف مستوى التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية في جميع الأطوار التعليمية بدءا بالمراحل القاعدية التي تمثل مرحلة الاتصال الأول بين التلميذ وهذه اللغة، وصولا الى المراحل المتقدمة من الدراسة.

وتعود هذه التباينات بالدرجة الأولى إلى محددات أسرية تتعلق بالرأسمال الثقافي والاقتصادي للوالدين والهابتوس الخاص بهم تجاه اللغة الفرنسية والتي تعمل كمؤشرات لانتماء الوالدين لفئة سوسيومهنية معينة، وتتبدى في الأخير في صورة استعدادات للتلميذ وتمثلاته للغة، ثم عوامل مدرسية تبقي على هذه التفاوتات في المستويات اللغوية بين التلاميذ وتتصل بالمقاربة ومتطلباتها، ومنهاج ووثائقه، والتقويم وآلياته.

ومحاولة منا لتوصيف الواقع اللغوي التعليمي في المجتمع المحلي، والذي يعيشه المتعلمون باختلاف انتماءاتهم السوسيومهنية، وقصد الإلمام بكل حيثيات الموضوع ارتأينا إلى تنظيم الدراسة ضمن بابين، يتضمن الأول **الجانب النظري** الذي حاولنا من خلال فصوله الخمسة إبراز متغيرات الدراسة وفق ما ذهبت إليه مختلف التصورات والتوجهات، فيما يتعلق الباب الثاني **بالجانب الميداني** باختبار وتحليل للفرضيات في ضوء المقاربة النظرية المتبناة.

وضمن الباب الأول، يمهد **الفصل الاول** لموضوع الدراسة بتطرقه لأسباب اختيار الموضوع، أهميته وأهدافه، إشكالية البحث وفرضياتها، ثم محاولة لاستعراض المفاهيم الأساسية للدراسة، مع التعريج على أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، فعرض للمقاربة النظرية التي يُطرح الموضوع ويُعَالج من زاويتها، لنصل في نهاية الفصل إلى تحديد للصعوبات التي اعترضتنا أثناء سير الدراسة.

ويتعرض **الفصل الثاني** من الجانب النظري لتعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر ضمن ثلاث عناصر، يبحث الأول في التناول النظري للغة بالتطرق إلى تعريفها وخصائصها، التصور الاجتماعي لها ووظائفها، التمييز بين آليات اكتسابها وتعلمها، ثم ربطها بمجموعة متغيرات تخدم الدراسة كالانتماء الاجتماعي، الثقافة، التمثلات والمواقف، فالتعرض للطرح البوديووي للغة والسوق اللغوي. ويبحث العنصر الثاني في تعلم وتعليم اللغة الفرنسية من خلال تعريف اللغة الأجنبية وأهمية تعلمها، نظريات تعلم اللغة الأجنبية، مسألة أشكال وطرائق تعلمها ومفهوم اللغة الفرنسية بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية، وأخيرا يبحث العنصر الثالث في الظروف السوسيوتاريخية لتعليمية اللغة الفرنسية في الجزائر بسرد كرونولوجيا القوانين والتدابير المنظمة لعملية تعليم اللغة الفرنسية أثناء الاحتلال، والبحث في أصول المتعلمين أثناء نفس الفترة ، والتفصيل في مراحل تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال بدءا من مسار التعريب وانتهاء للإصلاحات الأخيرة.

ويتناول **الفصل الثالث** توصيفا لسمات الوضع اللغوي السائد في الجزائر بعد الاستقلال بالتعرض إلى اللغات المتفاعلة في الجزائر، وللخلفية التاريخية للوضع اللغوي السائد مع إبراز الفرق بين ظواهر التعدد اللغوي، الازدواجية والثنائية اللغوية لفهم وضعية اللغة الفرنسية في سوق اللغات الجزائرية، دون التغاضي عن مسؤولية السياسة اللغوية في الوضع اللغوي السائد.

ونتناول في العنصر الثاني من هذا الفصل التنشئة اللغوية للطفل في الوسط الأسري الذي نتوخى من خلاله معرفة أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة على لغة الطفل والوقوف على الواقع التربوي واللغوي للطفل الجزائري. ونتناول في العنصر الثالث السلطة الرمزية للغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية بإبراز العناصر التالية: تراتبية السوق اللغوية وتنافسية اللغات، هيمنة اللغة الفرنسية على السوق اللغوية الجزائرية وتعاظل الفرانكفونية، مظاهر هيمنة اللغة الفرنسية في الجزائر، مؤشرات وزن اللغة الفرنسية، واللغة الفرنسية كوسيلة للترقي الاجتماعي والاقتصادي.

ونخصص **الفصل الرابع** للمتغير المستقل الأصل الاجتماعي، بالخوض في مفهوم هذا المتغير ومحدداته وتداخله مع مفاهيم أخرى من قبيل الطبقة والفئة لنخلص بعد التعرض لعلاقة التصنيف الفئوي بالأسرة وباللغة إلى البناء الطبقي في المجتمع الجزائري، كما نتعرض في عنصر ثان لمحددات الأصل الاجتماعي ومؤشراته تفصيلا، بالخوض في مفهوم الرأسمال الثقافي والرأسمال الاقتصادي والهابتوس، ونخص العنصر الثالث بتقديم وصف مقتضب للمجتمع المحلي والرأسمال اللغوي.

أما **الفصل الخامس** المعنون بـ: الفعل البيداغوجي، إعادة انتاج للتـــــباين في المستوى اللـــغوي بين التلاميذ، فنعرض فيه لأهم آليات الفعل البيداغوجي في إعادة انتاج التباين في المستوى اللغوي بين التلاميذ، بطرقنا لخصائص التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم لمفهوم إعادة الإنتاج وفق المنظور البورديووي، فالتباين اللغوي والتباين الثقافي الاجتماعي، وأخيرا الفعل البيداغوجي وإعادة انتاج التباين في المستوى اللغوي بين التلاميذ بتحديد مفهوم الفعل البيداغوجي والتفصيل في آلياته المتمثلة في المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس، المنهاج، التقويم وأخيرا لتعبير الشفهي.

ويتكون **الباب الثاني** المتعلق بالجانب التطبيقي للدراسة هو الآخر من خمسة فصول، يتطرق الفصل الأول للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث بينا الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة، فاستعرضنا أولا الدراسة الاستطلاعية التي تمت على مرحلتين متتاليتين، بعدها تطرقنا للمنهج الوصفي التحليلي كمنهج متبع، وأبرزنا طبيعة وكيفية اختيار عينة البحث وحدود الدراسة المكانية والزمنية والبشرية، ثم طرحنا الأدوات المعتمدة في جمع البيانات من استمارة بالمقابلة ومقابلة شبه موجهة، وانتهينا في الأخير إلى عرض لأساليب المعالجة الإحصائية الموظفة في الدراسة.

وتتناول الفصول **الأربعة** الأخيرة النتائج النهائية للدراسة، أين تمت مناقشة نتائج الفرضيات وإثبات التعالقات بين المتغيرات المدروسة، انتهاءً في الأخير إلى استنتاج عام، اقتراحات وتوصيات وخاتمة عامة للدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري للدراسة

تمهيد:

نتعرض في هذا الفصل الأول من الجانب النظري إلى كل ما يرتبط بإشكالية الدراسة من أسباب اختيار الموضوع، أهمية، أهداف وفرضيات، وصولا إلى تحديد المفاهيم، وانتهاء بعرضٍ للدراسات السابقة وتقييمها وتحديد الصعوبات المواجهة أثناء سير الدراسة.

أولا. أسباب اختيار الموضوع:

تتعدد أسباب اختيار الباحث لموضوع دون الآخر، لكنها لا تخرج عن نطاق الأسباب الموضوعية ذات الطابع العلمي، وعن الأسباب الذاتية التي تعكس الميول الشخصية للباحث.

1. الأسباب الذاتية:

– الميل للدراسات اللغوية ذات التناول السوسيولوجي.

– ضعف المردود اللغوي والمعرفي في اللغة الفرنسية في أوساط التلاميذ في مختلف الأطوار، خاصة في مناطق الجنوب الجزائري والتي تدعيها وسائل الإعلام الرسمية وشبكات الانترنيت عند الإعلان عن نتائج الامتحانات النهائية لنيل شهادة التعليم الأساسي، المتوسط والبكالوريا، كل ذلك كان دافعا لتفحص هذه النتائج والوقوف على ملاحظة هامة هي أن هذا المستوى المتدني يخفي تباينات عميقة بين المتعلمين.

– الحقيقة التي بات يدركها العام والخاص من أعضاء المجتمع المحلي، والمتمثلة في كون اللغة الفرنسية هي حكر على بعض القاب العائلات الجلفاوية ذات الخلفية السوسيوتاريخية المتميزة بوجود علاقة بهذه اللغة، قبل أو بعد الاستقلال والتي يتم توارثها عبر الأجيال، استدلالا بقول **ابن خلدون:** "وهذه اللغة لم يبتدعها هذا الجيل بل هي متوارثة فيهم متعاقبة ".

– الفضول العلمي الأكاديمي والدافع الاجتماعي لفهم الموضوع والتعمق فيه أكثر بتحديد درجة الارتباط بين مستوى الأداء اللغوي للأبناء وانتماء الآباء الى فئة سوسيومهنية معينة.

– الرغبة في فهم آليات عمل الفعل البيداغوجي المدرسي المتواطئ مع الوسط الأسري في إشعال التنافس الشرس بين العربفوبيين والفرانكفوبيين، كون أن المدرسة تعد المكان الممتاز الذي يكتسي فيه الصراع أبعادا خطيرة، وذلك بإعادة انتاج النخب التكنوقراطية المفرنسة التي

بسطت نفوذها على الجهاز الاقتصادي للبلاد وإدارتها، محدثة شرخا اجتماعيا وميزا اقتصاديا بينها وبين النخب المعربة.

2. الأسباب الموضوعية:

– انتماء هذا الموضوع إلى تخصص علم الاجتماع التربوي وقابليته للدراسة الامبريقية.

– الأهمية الكبرى التي تحتلها اللغات الأجنبية اليوم، خاصة في عصر العولمة والانفجار المعرفي حيث أصبحت اللغة الفرنسية لغة التقنية بعد اللغة الإنجليزية وما تفرضه التغيرات العالمية ينبغي الاستعداد لها.

– أهمية اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري كلغة للتمايز والرقي الاجتماعي والحصول على الوظائف الهامة. فقد صاحب ديموقراطية التعليم التي فتحت أبواب المدارس للملايين من الأطفال، انتخاب خفي للالتحاق بالتخصصات الجامعية العلمية والتقنية كالطب والهندسة...الخ.

– التباين بين الخطاب الرسمي حول اللغة والممارسات اللغوية الفعلية، حيث تكرس القوانين اللغة العربية كلغة رسمية وطنية، في حين يتبنى الواقع السوسيولغوي الجزائري تعايش لغات ولهجات متعددة تطغى إحداها على الأخرى تبعا لعوامل: الكفاءة اللغوية والمستوى التعليمي، موضوع الخطاب وحالته، المقام الاجتماعي والأدوار المختلفة للمتخاطبين، مبدأ التأكيد الاثنولساني أو الهوية والانتماء الاجتماعي، كل ذلك كان حافزا للبحث عن مدى وجود تعالقات بين مستوى الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة الفرنسية وتصنيفاتهم الاجتماعية.

– تدني المستوى العام لتعلم اللغة الفرنسية لدى المتعلمين في الولاية بصفة عامة، وتباينه بين الأوساط الأسرية المحلية، مما يبرز فاعلية العامل الأسري ومسؤوليته على إحداث هذه التباينات.

– ندرة الدراسات العربية المتعلقة بالموضوع بالرغم من اتساع مجال الدراسات السوسيولوجية وتطور مواضيع علم الاجتماع اللغوي، فمواضيع تعلم اللغة بصفة عامة واللغات الأجنبية على الخصوص مطروحة أكثر ضمن تخصص اللغويات، علم النفس اللغوي وصعوبات التعلم

والأرطوفونيا وتخصصات تعليمية اللغات، مما دفعنا وبحكم تكويننا المتخصص في مجال علم الاجتماع التربوي إلى معالجة الموضوع معالجة سوسيولوجية.

– ظهور التباينات في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بصفة واضحة في طور التعليم المتوسط كونها مرحلة تتميز بالتطور اللغوي المعرفي الذي يبلغه التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة حيث يتخلص من سيطرة الحس إلى التجريد، بالإضافة إلى كون أن مدة 05 سنوات من تلقي مادة اللغة الفرنسية في الصف الدراسي منذ الطور الابتدائي هي كافية نسبيا للحكم على مدى استثمار التلميذ في رأسماله اللغوي الأسري.

ثانيا. أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة كونها:

– تتطرق إلى موضوع تعلم اللغة الفرنسية كلغة عالمية لما تنطوي عليه من بعد حضاري ولما لها من انتشار جغرافي خاصة في إفريقيا والمغرب العربي، فالدراسة تحاول معالجة الأثر الذي يحدثه متغير الأصل الاجتماعي للآباء في مستوى تعلم اللغة من طرف الأبناء، كما تتحرى هذا المستوى في التعلم من خلال رصد المهارات اللغوية التي يقدمها التلاميذ في الصف الدراسي في المؤسسة التعليمية، ودور هذه الأخيرة في إبقاء التباينات والفروقات في المستويات اللغوية بين المتعلمين بدل إزالتها.

– تطرق موضوع اللغة الأجنبية (الفرنسية) ما بين الوسط الأسري والتعليمي، بعيدا عن الانحياز إلى التبعية الإنحمائية، أو الانحياز المطلق للغة الأم (العربية) في نرجسية مرضية مازلنا نعاني عواقبها.

– تستكشف مؤشرا هاما من مؤشرات فاعلية الوسط الأسري الجلفاوي في إكساب اللغة الفرنسية، حيث يشكل هذا الوسط الأسري نفسه محور صراع ثقافي حاد بين اللغات في إطار ازدواجيتها (عامية وفصحى)، وثنائيتها (فرنسة وعربية).

ثالثا. أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها من خلال شقي الدراسة (النظري والميداني)، وعليه تتمحور أهداف الدراسة في:

– تحاول استكشاف مدى وجود علاقة بين محددات الأصل الاجتماعي للآباء وتعلم الأبناء للغة الفرنسية بالوقوف على واقع اللغة المستعملة في الوسط الأسري وكيفية توريثها للأبناء.

– تحاول التعرف على حجم مشكلة تدني مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الصف الثالث من الطور المتوسط نسبة إلى اللغة المستعملة داخل الأسرة.

– تسعى للفهم المعمق لآلية إنتاج التفاوت الثقافي اللغوي من طرف المدرسة، بإبقائها لمستوى المهارات اللغوية الموروثة للمتمدرسين من خلال الفعل البيداغوجي الذي لا يراعي تباين الجوانب الاجتماعية الأسرية للمتعلمين.

– تحويل اهتمام واضعي السياسات اللغوية والمناهج التعليمية على الصعيد المركزي ومنفذيها من أساتذة ومفتشين وفاعلين في العملية التعليمية على الصعيد المحلي نحو الوعي بوجود علاقة الارتباط بين درجة اكتساب التلميذ للغة المدرسية وانتمائه لفئة سوسيومهنية معينة، والعمل على تكييف هذه السياسات والمناهج التعليمية مع اختلاف التركيبة السوسيولغوية للمجتمع الجزائري، بأن ترتكز إلى مبادئ الهوية الثقافية، والتنوع المحلي وعالمية التقدم والمعرفة. حيث تفضي برامج التعليم إلى نتائج جيدة إذا اعترف المسؤولون عن هذه البرامج بالواقع اللساني والسوسيولساني.

رابعا. إشكالية الدراسة

لقد أسفرت المنهجيات الجديدة عن نتيجة هامة مؤداها أن وظيفة اللغات لا تقتصر على الاتصال فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى مهمة التمييز والتصنيف الاجتماعيين للبنى ومنه للناطقين الاجتماعيين، فاللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز، ذلك أنها واردة في التحديد الذي اقترحه **دوركايم**، فتوجد مستقلة عن الأفراد الذين يتكلمونها، وخارجة عنهم من خلال عموميتها، وحدودها تميل إلى الاقتران بحدود الزمر الاجتماعية، كما أن طبيعتها الاجتماعية تعد واحدة من خصائصها الداخلية حسب **فرديناند دي سوسير**، وفضلا عن كونها أوعية للمعنى، حسب **بيير بورديو**، فهي أمارة عن الثروة والسلطة وتفصح غالبا عن حضور للبنية الاجتماعية في الخطاب.[1]

ولما كان الأمر كذلك، فإن مسألة تعلم اللغة هي الأخرى تتأثر بالوسط الاجتماعي الثقافي الأسري، وعليه فإن كل ما يتعلمه الطفل من رموز لغوية داخل بيئته الأسرية، يعد حصيلة ممهدة لتعلم اللغة المدرسية الرسمية، ويمكن أن نعثر في هذا المجال على العديد من الدراسات الميدانية الغربية، التي أبرزت أهمية الوسط الاجتماعي الأسري في تعلم الأطفال للغة، فنشير في هذا الإطار إلى دراسة **بازل برنشتاين** التي يخلص فيها إلى أن التعلم والاندماج الاجتماعي موسومان بالأسرة التي يترعرع فيها الأطفال بحيث تتحدد سلوكاتهم اللغوية وفق البنية الاجتماعية التي ينتمون إليها.[2]

ويلاحظ الباحثون في عدد متواتر، من دراساتهم أن تفاوت مستوى اللغة بين الأطفال يعود إلى التباين الاجتماعي والثقافي القائم في أوساطهم الاجتماعية المرجعية، فينظر **جورج سيندر Synder George** إلى التعارض بين لغة المدرسة ولغة العمال على أنه تعارض كلي وشامل، من شأنه أن يؤدي إلى إخفاق أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، وتشير الدراسة التي قامت بها **موربيت كايو Mouriette Gayaux** حول التباين في مستوى تعلم اللغة وفقا للأصل الاجتماعي الاقتصادي إلى فقر رصيد أبناء الفئات الفقيرة من المفردات والتراكيب اللغوية، حتى **تشومسكي Chomsky** الذي يرفض أهمية الوسط الاجتماعي في تعلم اللغة باعتبارها

---

[1] Pierre Bourdieu**, Ce Que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, Ed Fayard, France, 1982, p61.

[2] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 20-21.

حالة نظرية فطرية، يؤكد فاعلية الوسط الاجتماعي خصوصا في مرحلة السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل حيث يتشكل الطفل نفسيا، وتتحدد لغته.[1]

ويعد **بيير بورديو** و**جون كلود باسرون** من أهم المنتصرين لأهمية الجانب الاجتماعي في بناء اللغة وتكونها وذلك من خلال دراستهما" الورثة" المضمنة في كتابهما " **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**"، حيث يرى الباحثان:" أن التوزيع المتفاوت للرأسمال اللغوي ذي المردودية المدرسية، بين مختلف الطبقات الاجتماعية ، يشكل أحد أهم الوسائط تخفيا والتي تنشأ بها العلاقة بين **الأصل الاجتماعي** والنجاح المدرسي".[2] ويضيف **بورديو**: " إن الحديث عن رأسمال لغوي يعني أن هناك أرباحا لغوية، فكل فرد ولد في الأحياء الراقية بمجرد أن يفتح فمه يتلقى ربحا لغويا، بمعنى أنه يصبح مؤهلا ومفوضا للكلام ...". [3]

والطفل الجزائري، كباقي أطفال العالم منذ ميلاده يستطيع تعلم الرموز الصوتية عن طريق محاكاة ما تتلقاه أذناه من أصوات، وفي غضون سنوات قليلة قد لا تتعدى ثلاث سنوات، يستطيع امتلاك ثروة لفظية معتبرة واستخدام تراكيب لغوية صحيحة والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ، وفي السنوات الموالية تكتمل آليات التواصل لديه في المواقف التي تعوَّد المرور بها، وتزداد هذه الآليات كلما عاش الطفل في سياق ثقافي أسري يحسن أعضاؤه الأداء اللغوي.

ونظرا للاعتبارات التاريخية والثقافية التي ربطت الجزائر بفرنسا أثناء الاحتلال فإن اللغة الفرنسية تُصنف أول لغة أجنبية من الناحية القانونية الرسمية،[4] لكن الممارسات اللغوية لبعض الناطقين الجزائريين وتأثيرها القوي في السوق اللغوية يحيلان على اعتبارها لغة ثانية من حيث التداول بعد اللغة العربية، وهو ما يذهب إليه بعض الديداكتيكيين الفرنسيين من أمثال **بيار**

---

[1] علي أسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في طروحات بازيل برنشتاين**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، جامعة الكويت، جانفي 2013، ص 24.

[2] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, les éditions de Minuit, Paris, 1970, p144.

[3] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، ترجمة هناء صبحي، مراجعة فريد الزاهي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة ،2012، ص199.

[4] كرست الجزائر من خلال منظومتها القانونية وخاصة القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04 المؤرخ في 2008/01/23 في مادته الرابعة ضمن فصل غايات التربية، أهمية تمكين التلميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل باعتبار أن اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات الأجنبية، وذلك عملا بالتوجهات العالمية في مجال التربية التي تبرز التفتح على الحضارات وضرورة تعلم اللغات ألأجنبية. انظر: الجريدة الرسمية، المؤرخة في 2008/01/27، العدد 04، ص 09.

مارتيناز باعتبارها لغة ثانية لما لها من سياق اجتماعي في الممارسة الاجتماعية بخلاف اللغتين الأجنبيتين الإنجليزية أو الإسبانية اللتان لا تدرسان في التعليم الابتدائي.[1]

وعلى هذا الأساس، فقد مكن استخدام اللغة الفرنسية في بعض الأوساط العائلية وكمادة مدرّسة في التعليم، حتى بعد الاستقلال، من تكوين نخبة مفرنسة مبثوثة في مختلف مرافق الدولة والمجتمع، والتي تمثل لها اللغة الفرنسية لغة العمل والثقافة والاعلام، وظلت هذه النخبة المحظوظة تتمتع بمعرفة هذه اللغة بالرغم من سياسة التعريب الشامل التي اتبعتها الدولة، هذه السياسة التي قضت فعلا على التعليم المزدوج، لكنها لم تتمكن من محو الآثار الباقية من معايشة لغة ضمنت الطبقات المحظوظة سلفا امكانيات إعادة انتاجها، فكان ضعف المستوى التعليمي الناتج عن التعريب المتسرع غير المُحكم، حسب **J.Schnetzler** ، يضمن لأطفال الفئات السوسيومهنية الميسورة :" فرص الترقية التي هي من القوة بحيث يمكنهم أن يجدوا في الإطار العائلي وسطا أكثر ملائمة لاكتمالهم الثقافي وإحكامهم للغة الفرنسية".[2]

فلا تعدو لغة التلميذ المتعلمة في المدرسة إذن، أن تكون سوى اللغة المتعلمة في مرحلة طفولته المبكرة، وفي إطار الوسط الاجتماعي المتباين الذي ينعكس على بنية اللغة وشكلها، لذلك فان أجواء الأسرة تشكل مناخا لغويا مناسبا **لتعلم اللغة**، والذي تتحدد فعاليته بجملة المثيرات اللغوية والثقافية المتمثلة بسلوك الأبوين الثقافي والاجتماعي ومستواهما التعليمي أو ما يعبر عنه برأسمال الثقافي، حيث أن الأسر ذات المستوى الثقافي المتطور والإمكانيات المادية بالإضافة إلى الهابتوس كنسق من الاستعدادات الدائمة المولدة لممارسات وتمثلات مؤيدة لتعلم اللغة الأجنبية، يمكن أن تتيح وتورث طفلها : فرصا متنوعة للتعلم داخل المنزل، مفردات لغوية غنية، أسلوب لغوي متميز، إمكانية لتصحيح أخطائه اللغوية، مثيرات ثقافية مادية كالكتب والدروس الخصوصية، أحاديث أسرية ذات مضمون اجتماعي ثقافي...الخ، وهذا من شأنه أن **يكسب أطفال هذه الفئات المحظوظة مهارات اللغة الفرنسية التي تحتل في هذه الحالة وضعية اللغة الثانية بالنسبة** لهم، وعلى خلاف ذلك عندما يكون هابتوس الأبوان سلبيا تجاه اللغة الفرنسية ومستواهما متدنيا في السلم الثقافي اللغوي والاقتصادي، فإن الطفل

---

[1] فتحي بن غزالة، **تعليمية اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية: الأهداف والعوائق التعليم الابتدائي انموذجا**، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد الثالث والعشرون، بسكرة، جوان 2018، ص399.

[2] خولة طالب الابراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية: عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري**، ترجمة محمد يحياتن، الطبعة الثانية، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2013، ص 234-235.

يجد نفسه في حالة اغتراب أمام هذه **اللغة الأجنبية** نتيجة انتمائه لوسط أسري لا يساعده على نمو استعداداته اللغوية مما يؤثر على تطوره اللغوي اللاحق في المدرسة، والتي بدورها تبقي على الفروقات اللغوية بينه وبين باقي المتعلمين بمراكمة رأسماله اللغوي، بل وتعيد انتاج جماعة النخبة المتمكنة من اللغة الفرنسية، وذلك بوساطة الفعل البيداغوجي، ذلك أن: "نجاح أي تربية مدرسية، وبصورة عامة نجاح كل عمل بيداغوجي ثانوي (مدرسي)، يتوقف أساسا على التربية الأولية التي سبقته، وخاصة حينما ترفض المدرسة هذه الأولوية في ايديولوجيتها وممارساتها وذلك بجعل التاريخ المدرسي تاريخ بدون ما قبل التاريخ".[1] حيث أن هذا الفعل البيداغوجي وبحكم أنه متعلق بالمصالح المادية والرمزية للفئات السوسيومهنية العليا المفرنسة، فهو يميل داخلها إلى إعادة انتاج لبنية توزيع رأسمال الثقافي واللغوي بين هذه الفئات،[2] بمعنى أن:" قيمة رأس المال اللغوي الذي يتهيأ عليه كل فرد في السوق المدرسية هي رهن بالمسافة بين نمط التحكم الرمزي الذي تلزمه المدرسة، ونمط التحكم العملي في اللغة الذي يدين به الفرد إلى تربيته الطبقية الأولى"،[3] فيتخذ الفعل البيداغوجي بذلك شكل مقاربة تدريس تفترض وجود مكتسبات لغوية سابقة لدى المتعلمين، كما يتمظهر عبر أساليب التقويم وعبر منهاج لا يراعي هذه الفروقات في المستويات.

وهذا ما لمسناه فعلا من خلال نتائج الاختبارات الرسمية النهائية للأطوار التعليمية الثلاث (الابتدائي ، المتوسط والثانوي)، إذ دلت نتائج شهادة التعليم المتوسط على مستوى الولاية للمواسم الدراسية 2016/2015 و 2017/2016 و 2018/2017 [4] على وجود تباين شديد في مستوى اللغة الفرنسية بين المتوسطات ومنه بين تلاميذها باختلاف انتماءاتهم الاجتماعية –المهنية، حيث استدلينا على هذا الانتماء من خلال تصنيف المتوسطات تبعا لتوزعها الجغرافي* إلى متوسطات تقع بالأحياء المنتظمة وبعيدة من ناحية المسافة عن الأحياء العشوائية ومتوسطات تقع هي الأخرى في الأحياء المنتظمة لكنها قريبة من الأحياء العشوائية.

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron, Op, cit, p 58-59.
[2] Ibid, p25.
[3] Ibid, p144-145.
[4] انظر الملحق رقم (01): يتضمن نتائج مادة اللغة الفرنسية في شهادة التعليم المتوسط بمتوسطات بلدية الجلفة.
* تمت الاستعانة بوثيقة تعداد وتحديد المواقع الجغرافية لمتوسطات بلدية الجلفة من مكتب الإحصاء التابع لمصالح بلدية الجلفة، انظر الملحق رقم (02).

وانطلاقا مما سبق، يمكننا إذن طرح التساؤل التالي:

– هل يساهم الأصل الاجتماعي لتلميذ القسم الثالث متوسط بمتوسطات بلدية الجلفة، في تعلمه للغة الفرنسية ويعيد إنتاج هذا التعلم؟

والذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية:

– هل يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الثقافي للوالدين؟

– ما علاقة هابتوس التلميذ بمستوى تعلمه للغة الفرنسية؟

– هل يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الاقتصادي للوالدين؟

– كيف يعاد إنتاج تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ على مستوى المدرسة؟

خامسا. فرضيات الدراسة

اعتمادا على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها يمكننا صياغة الفرضيات على الشكل التالي:

الفرضية العامة:

– يساهم الأصل الاجتماعي لتلميذ القسم الثالث بمتوسطات بلدية الجلفة في تعلمه للغة الفرنسية ويعيد إنتاج هذا التعلم.

الفرضيات الجزئية:

– يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الثقافي للوالدين.

– كلما كان هابتوس التلميذ إيجابيا تجاه اللغة الفرنسية كلما زاد تعلمه لها.

– يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الاقتصادي للوالدين.

– يعاد إنتاج تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ على مستوى المدرسة وفقا لديناميات الفعل البيداغوجي.

سادسا. تحديد مفاهيم الدراسة

لكي يتسنى للقارئ تحقيق التوفيق بين ما ترمي إليه المفاهيم والمصطلحات المعتمدة في هذه الدراسة وما لديه في ذهنه من دلالات أخرى، كان لزاما علينا التطرق إلى حدود هذه الدلالات وذلك من خلال تحديدها في معانيها اللغوية، السوسيولوجية والإجرائية.

1. مفهوم تعلم اللغة

1.1. التعلم

– **التعلم لغة:** يقال علمه الأمر وتعلمه بمعنى أتقنه، ويقال علمه العلم وأَعْلمه إياه فتعلمه، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعددية.[1]

– **التعلم اصطلاحا:** للتعلم تعريفات مختلفة ولكن أكثرها شيوعا هو أنه:" تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب"،[2] فمن وجهة نظر سلوكية، يعد التعلم تغير مستمر للسلوك الذي يميل إلى إعادة إنتاجه كلما كان مدعما بشكل إيجابي. بينما من وجهة نظر معرفاتية فهو، حسب **بياجيه**، اكتساب خطاطات للفعل جديدة عن طريق تعديل الخطاطات القديمة أو خلق أخرى جديدة من خلال مواجهة الوضعية الجديدة، خلق التوازن، الاستيعاب والموائمة.[3]

وعلى هذا الأساس، يتبين تعارض التصورين المعرفاتي والسلوكي، تعارضا تاما، ذلك أن المعرفاتيين يبحثون في الاشتغال الداخلي لدماغ الإنسان ويذهبون إلى أبعد مما يقف عند حدوده السلوكيين.

وفي علاقة التعلم بالاكتساب، يرى **عبد الكريم غريب** أن التعلم هو عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين (معارف، حركات، مواقف، مهارات...الخ)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال تفاعل بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم.[4] يشير هذا التحديد للتعلم إلى مجموعة عناصر، منها ما يتعلق بذات المتعلم واستعداداته النفسية والذهنية والاجتماعية والثقافية، ومنها ما يتعلق بما سيكتسبه الفرد في وضعية وشروط معينة، وأخرى

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، مصر، بدون سنة، ص 3083.

[2] عبد اللطيف حسين فرج، **تحفيز التعلم**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 06.

[3] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطحات والمفاهيم البيداغوجية او الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص 69-70.

[4] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

تخص الوضعية أو السياق العام الذي يحدث فيه التعلم، إذ قد تكون هذه الوضعية تلقائية أو وضعية موجهة قصدية.[1]

وبالنسبة للعالم السيكولوجي الروسي **فيجوتسكي**، فإن التعلم يعد فعلا اجتماعيا، ذلك أن النمو الفردي لا يتم إلا بواسطة التنشئة الاجتماعية، وبالتالي، فإن التفاعل بين فرد/وسيط، فرد/محيط، يشكل مكانة كبيرة داخل مسألة صياغة الأدوات الرئيسية، كما هو الأمر بالنسبة للغة، ويحدد بالتالي نمو الوظائف النفسية العليا (تكوين المفاهيم، الذاكرة...الخ).[2]

ويعد مفهوم **مستوى التعلم**، مفهوم مستعمل في سيكولوجيا التعلم خاصة، فحسب **قاليسون وكوست Galisson .R et Coste .D**، هو الذي يحدد حالة ودرجة تطور العمليات المقترحة في مراحل متعددة بالمقارنة مع معايير نظرية أو حالة نهائية ينبغي بلوغها، ويكون هذا المستوى مشابها لمقطع شبه مستقل يترجم مستوى معين من الإنجاز أو الأداء، ونمطا من العمليات، على أن الرابط بين هذه المقاطع لا ينبني على تراكمها بل على بنيتها، بحيث أن كل مقطع سابق يؤدي إلى المقطع اللاحق، وتفيد مستويات التعلم في بناء البرامج الدراسية وأساليب التقييم.[3]

2.1. اللغة

– **اللغة لغة:** يطلق لفظ اللغة على اللسان والنطق معا. فقد جاء في لسان العرب **لابن منظور** والموافق **لابن جني** فيما وصفه من حد وأصل لـ "اللغة": " إن اللغة هي اللسن وحدها، إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فعلة من لغوت.[4] و" لغا (اللغو واللغا) هو السَّقْط ومالا يُعْتد به من كلام ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع".[5]

– **اللغة اصطلاحا:** يعرف **العالم** اللغوي السويسري **فيرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure** سنة 1911 اللغة باعتبارها كل ما يشمل المسموع والملفوظ والمتصور، لها جانب نفسي وآخر وظيفي، وكل ما يؤثر في المجتمع أو الظواهر الاجتماعية، فتتميز اللغة عند **دي**

---

[1] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 71.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطحات والمفاهيم البيداغوجية او الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص 657.

[4] ابن منظور، المرجع السابق، ص 4049.

[5] المرجع نفسه، ص250.

سوسير عن الكلام من حيث أن اللغة ظاهرة اجتماعية بينما الكلام فهو عمل فردي يخضع للمثيرات الشخصية.[1]

ويعرفها **ادوارد سابير Edward Sapir** على أنها:" ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية والاصطلاحية".[2]

ويعرفها اللغوي المعاصر **شومسكي Chomsky** من منطلق ما يسميه بالكفاية اللغوية والأداء اللغوي:" إن كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما، تنظيم قواعد يحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص، فهذا الانسان قد طور في ذاته ما نسميه بالكفاية اللغوية الملكة اللسانية".[3]

بينما يقدم **بيير بورديو** مفهوما سوسيولوجيا للغة من خلال رفضه للسانيات التي ظهرت بعد **دي سوسير** ورفضت الطابع الاجتماعي للغة، فالخطاب حسب **بورديو** ليس رسالة فحسب بل منتوج: " ليس الخطاب رسالة يجب فك رموزها فحسب: فهو كذلك منتوج نعرضه على تقييم الآخرين وان قيمته ستحدد من خلال علاقته بمنتوجات في الحياة اليومية(...) فلئن كانت اللغة أداة تبليغ فهي كذلك أمارة خارجية عن الثورة...".[4] وهذا يعني بالنسبة **لبورديو** بأن اللغة فضلا عن كونها أوعية للمعنى، فهي أمارات عن الثروة والسلطة وأنها تبلغ لكي تقوم وتحترم، وأن البنية الاجتماعية حاضرة في الخطاب.[5]

وبناء على ما سبق نعرف **اللغة اجرائيا** باعتبارها نظام صوتي مكتسب ومنتوج اجتماعي قابل للتقييم ويعكس المقام الاجتماعي للناطقين بها.

3.1. تعلم اللغة:

يرى بعض علماء اللغة المحدثين أمثال **كراشن** ضرورة التمييز بين عبارة "**اكتساب اللغة**" والتي تعني استبطان الطفل لمقومات اللغة الأم بطريقة عفوية لا واعية، وتتم ضمن البيئة الأسرية من حيث سياقها، وتحدث في سنوات الطفولة الأولى من حيث زمنها، وبين"**تعلم اللغة**"

---

[1] نجم الدين علي مردان، **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة: البيت والحضانة ورياض الأطفال**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005، ص15.

[2] حسن ظاظا، **الانسان واللسان**، دار المعارف، الإسكندرية، 1971، ص 28-29.

[3] ميشال زكريا، **الالسنية: علم اللغة الحديث قراءات تمهيدية**، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1982، ص132.

[4] Pierre Bourdieu, **Ce que parler vent dire**,Op.Cit , p41 .

[5] لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة: محمد يحياتن، درا القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص82.

الذي يشير للعمليات المرتبطة بتعلم لغة ثانية، والتي هي عمليات واعية مقصودة من حيث طبيعتها، تتم ضمن فصول الدراسة أو في مجتمع اللغة الهدف من حيث سياقها.[1]

ويشير تعلم اللغة حسب **رشدي طعيمة** إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها، ومن الأوصاف الأخرى التي تطلق على هذه العملية، التعلم الرسمي أو التعلم الصريح، بينما يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الانسان والتي تنمي لديه مهارات اللغة، وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال.[2] ويترتب على ذلك أن اكتساب اللغة يتم عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة حيث يتعرض الفرد إلى فرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة، ويستوعب تراكيبها ومفاهيمها وينغمس في ثقافة هذا المجتمع، هذا في الوقت الذي يجري فيه تعلم اللغة بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي تتحدَّثُها، ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.[3]

ويذهب بعض الباحثين إلى القول بتلازمية التعلم والاكتساب، ذلك أنهما أجزاء كامنة لنسق واحد متكامل من الخبرة، وأن كلاهما ضروري لبناء كفاءة الاتصال، وعليه فإن تطور القدرات اللغوية يكون نتيجة العملية المتواصلة من التعلم والاكتساب.[4]

هذا ويؤكد رشدي طعيمة في مؤلفه " **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**"، وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة في غير بيئتها، كما يتم تعلم اللغة في بيئتها.[5]

وبما أن الاكتساب والتعلم مفهومان متكاملان متفاعلان، يوظفان كلاهما في حقل تعلم اللغة الأجنبية، فيمكن استخدامهما في نفس المواضع بنفس المعنى، وذلك لأن:

– مصطلح الاكتساب في علم النفس يدل به على المرحلة الأولى من مراحل التعلم الثلاث، مرحلة الاكتساب ومرحلة الاختزان ومرحلة الاستعادة،[6] وإن هذه المراحل إذن تجعل الاكتساب

---

[1] نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها**، عالم المعرفة، رقم 126، يناير 1978، ص 1–15.

[2] رشدي طعيمة وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص33–34.

[3] المرجع نفسه، ص34.

[4] ربيكا أكسفورد، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلومصرية، 1991، ص 15–16.

[5] رشدي طعيمة وآخرون، المرجع السابق، ص34.

[6] صالح محمد علي أبو جاو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة، الأردن، 2008، ص 151–198.

ضمن مراحل التعلم، فهي لا تخرج عن تفسير التعلم (متضمنا الاكتساب) تفسيرا متأثرا بالنظرية السلوكية للتعلم؛ حيث أن الاكتساب في الاشراط الكلاسيكي تعلم أولي للرابط بين المثير والاستجابة،[1] وهذا الفهم للاكتساب جعل السلوكيين يفهمون اللغة في اكتسابها كسلوك متعلم يماثل السلوكات البشرية كلها.

– صعوبة الفصل بين مرحلتي الاكتساب والتعلم ضمن المجال الزمني حيث اختلفت الدراسات في تحديد السن الأنسب لاكتساب اللغة الأم، وسن بداية تعلم اللغة الأجنبية. لكن إذا أخذنا بفكرة أن الاكتساب يتم خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، والتي حددها علم النفس النمائي بثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل،[2] فهل يمكن بعد هذه السنة اعتبار ما يأخذه الطفل من اللغة هو تعلم وليس مجرد اكتساب؟ في الحقيقة يعد الاكتساب ذاته مرحلة من التعلم، صحيح أنها مرحلة لا يحتاج فيها الطفل إلى تلقين، لكنه بالمقابل يعتمد تعلما ذاتيا، وبذلك فإن التعلم ليس مقصورا على مرحلة من مراحل النمو والنضج على حد قوله صلى الله عليه وسلم: ﴿اطلبوا العلم من المهد الى اللحد﴾.

– إن مفهوم التعلم ينطبق على اللغة الثانية كاللغة الفرنسية في الجزائر، التي تعد بعض العائلات الجزائرية بيئة أصيلة لها، وهو ما يؤكده **رشدي طعيمة** بقوله السابق الذكر:" يمكن أن يتم تعلم اللغة في بيئتها".

– تركيز دراستنا في شقها الامبريقي على عينة مكونة من تلاميذ الطور المتوسط، والذين تجاوزت أعمارهم مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التعلم في وسطهم الأسري كما أن عملية الاكتساب تتعلق فقط باللغة الأم.

وعليه سأتخذ التعريف التالي **تعريفا إجرائيا لتعلم اللغة الفرنسية:**

– هو اكتساب المهارات اللغوية الناتجة عن الاستخدام الطبيعي غير القصدي للغة الفرنسية في الأوساط الأسرية والاستخدام الواعي المقصود في الأوساط المدرسية المحلية، ويقاس في هذه الأخيرة بالدرجات المحصل عليها في الاختبارات الرسمية.

---

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص95.

[2] ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1985، ص 25.

2. الأصل الاجتماعي:

– **الأصل لغة:** أسفل كل شيء وجَمْعُه أُصول ولا يُكسر على غير ذلك، يقال أصل مؤصل. أصل الشيء: صار ذا أصل، ويقال: استأصلت هذه الشجرة: ثبت أصلها، واستأصله: قلعه من أصل. الأصل هو الحسب، والفصل هو اللسان.[1] و" يدل على الوالد بالنسبة للولد، فالأصل الوالد، والفصل الولد".[2]

– **الأصل الاجتماعي اصطلاحا:** ينظر **بازل برنشتاين** إلى الأصل الاجتماعي بوصفه:" عاملا محددا للعلاقات اللغوية المحددة، وبعبارة أخرى تنطوي البنى الاجتماعية على أشكال لغوية تقوم بدورها في عملية التحويل الثقافي...".[3] ويتحدد الأصل حسب **بوتفنوشت** في مواضع بالانتساب لمجتمع وقبيلة، عشيرة وعائلة ما، وفي مواضع أخرى بالانتماء للوسط الحضري أو الريفي.[4] ويذهب **فردريك لوبلاى** (1806–1882) من خلال دراساته الميدانية للتنظيم الأسري، إلى التفرقة بين أربعة أنماط من الأسر، من بينها أسرة الأصل أو النسب وهي أسرة تمثل صورة مرنة ومعدلة من الأسرة الأبوية،[5] ومن هنا نستنتج أن الأصل وأسرة الأصل يمثلان الأمر نفسه بالنسبة **لفردريك**.

وقد اعتمد **بيير بورديو** في تحديده لمفهوم الأصل الاجتماعي **l'origine social**، من خلال دراسته الموسومة بـ"**الورثة: الطلبة و الثقافة**" رفقة **جون كلود باسرون**، على المهنة باعتبارها أهم مؤشرات الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها آباء المبحوثين من الطلبة، وقد ورد ذلك في أكثر من موضع في كتاب الورثة، نقدم بعضها على سبيل المثال لا الحصر :(كالجدول رقم 1 صفحة 13، والجداول تحت أرقام: 7.1 –8.1–9.1–1.2–2.2–3.2–4.2–5.2–

---

[1] صالح العلي الصالح و أمينة الشيخ سليمان أحمد، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، الرياض، 1401هـ ، ص 14.

[2] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية**، الشركة العالمية للكتاب ش م ل، الجزء الأول، بيروت، لبنان، 1994، ص99.

[3] علي اسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية في طروحات بازل برنشتاين**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الكويت، يناير 2013، ص 14. الموقع watfa.net/2015/12/12.

[4] مصطفى بوتفنوشت، **العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة**، ترجمة دمرى محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص ص 83 –172.

[5] جون سكوت وجوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، الطبعة الثانية، ترجمة احمد زايد وآخرون، مراجعة محمد الجوهري، المجلد الأول، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011، ص145–146.

7.2-6.2 الواردة في الصفحات: 134-136-138-144-144-145-146-146-147-148 على التوالي.[1]

إن الدراسات التي قام **بيير بورديو** تقود إذن إلى إبراز التقسيم الاجتماعي إلى طبقات، فالأبحاث التي أجراها حول ممارسات الطلاب ومعارفهم الثقافية، أظهرت أن توزع هذه الممارسات يختلف كثيرا تبعا للأصل الاجتماعي المترجم إلى انتماء طبقي معين.[2] وهو ما يقودنا إلى استنتاج المفهوم الضمني **للأصل الاجتماعي لدى بيير بورديو والمتمثل في الانتماء لطبقة أو لفئة سوسيومهنية معينة.**

وكلمة طبقة **Classe** من الكلمة اللاتينية **Classis** التي كانت تعني في الأصل مختلف فئات المواطنين، مع تمييزهم على أساس الثروة أو الممتلكات.[3] ويقصد بالتراتب الطبقي العملية التي يتموضع فيه الأفراد والجماعات في سلسلة متدرجة من المراكز أو المواضع الاجتماعية، فيكون المجتمع، حسب **ليبست** و**بنديكس Lipset et Bendix**، على شكل هرم تتوزع فيه الأدوار الاجتماعية المختلفة، فتعتلي الأدوار الاجتماعية القيادية قمة الهرم، وتتوضع الأدوار المهنية والنمطية والمتوسطة في منتصفه، بينما تتركز الأدوار الإنتاجية العمالية في قاعدته.[4]

وتتحدد الطبقة في المذهب الماركسي على أنها تجمع لأشخاص يؤدون نفس الوظيفة في عملية تنظيم الإنتاج، فتختلف بذلك على أساس أوضاعها الاقتصادية.[5] ويترتب على ذلك وجود طبقة مالكة لوسائل الإنتاج في مقابل طبقة محرومة من هذه الوسائل لصالح الطبقة المالكة وتبيع لها قوة العمل مقابل أجور زهيدة.

ويعرف **فيبر** الطبقة، على أساس القوة والسلطة مشيرا إلى وجود ثلاث أنساق للترتيب الطبيعي داخل المجتمع، وهي النسق الاقتصادي، والنسق الاجتماعي والنسق السياسي.[6] ومن

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **Les Héritiers: Les étudiants et la culture**, Les Editions de Minuit, Paris,1964.

[2] بيار الأنصار، **العلوم الاجتماعية المعاصرة**، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت،1992، ص26.

[3] جيل فيرول، **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، ترجمة انسام محمد الاسعد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2011، ص 48.

[4] عبد القادر القصير، **الطبقية: البناء الطبقي في الريف والحضر، مثال: المجتمع المغربي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1997، ص 42.

[5] غريب سيد احمد، **الطبقات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص65.

[6] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2008، ص31.

هنا فإن تصور **فيبر** للطبقة ليس اقتصاديا بحت، بل تبنى كذلك على أساس فوارق اقتصادية لا علاقة مباشرة لها بالملكية كالمهارات أو المؤهلات، والمكانة.[1]

أما **بيير بورديو** فهو يقف موقفا وسطا من التقسيم العلمي للطبقات، أي بين الصورة الموضوعية الضيقة للنظرية الماركسية، التي ترى في الطبقات مجموعات متناظرة ، ومجرد جماعات قابلة للقياس والحصر تفصل بينها حدود موضوعية متجسدة في الواقع، وبين نظرية **ماكس فيبر** التي يميز فيها الطبقة الاجتماعية عن المجموعة التي تحتل منزلة والتي تتحدد بخاصيات رمزية كتلك التي تحدد أسلوب العيش ، لذلك فإن هذه التعارض الوارد بين النظريتين كما يرى **بورديو** هو تعارض بين النزعة الموضوعية و النزعة الذاتية.[2] و يترتب على ذلك :" أن هذه « الطبقات على الورق» أو «الطبقات النظرية»، هي مبنية لأغراض توضيحية، ليست حقائق وليست مجموعات موجودة في الواقع بوصفها كذلك".[3]

وبما أن مفهوم الأصل الاجتماعي لدى **بورديو** يتطابق مع مفهوم الانتماء الطبقي، فإن محددات الأصل الاجتماعي هي نفسها محددات الطبقة بالمفهوم البورديووي. علما أن الاتجاه المميز في دراسة الواقع الطبقي في المجتمعات لدى **بورديو** يركز على حجم رأسمال وبنيته من جهة، وعلى الهابتوس من جهة ثانية، بمعنى أن الطبقات الناتجة عن تقسيم مناطق في المجال الاجتماعي تجمع فاعلين متجانسين من وجهة نظر شروط وجودهم وممارساتهم الثقافية كذلك،[4] وهو ما يؤكده **بورديو** في قوله:" يتوزع الفاعلون في الفضاء الاجتماعي الكلي، في البعد الأول طبقا للحجم الكلي لرأس المال الذي يملكونه بمختلف أنواع، وفي البعد الثاني، طبقا لبنية رأسمالهم، أي طبقا للوزن النسبي لمختلف أنواع رأس المال، الاقتصادي والثقافي، في الحجم الكلي لرأسمالهم".[5] ويضيف العامل الثاني في تحديد الطبقات في قوله:" فالطبقات تجمع

---

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، ترجمة وتقديم فايز الصياغ، ط 4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005، ص 348-349.

[2] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص65.

[3] بيير بورديو، **بعبارة أخرى: محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، ترجمة احمد حسان، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، مصر، 2002، ص 197.

[4] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 41.

[5] بيير بورديو، **بعبارة أخرى: محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، المرجع السابق، ص 212.

بين فاعلين يشتركون في خصائص استعداداتهم (الهابتوس) و بالتالي يشتركون في نزوع معين إلى التجمع معا في الواقع".[1]

وفي كتابه التمييز يعرض **بورديو** خصوصيات هذه الطبقات الاجتماعية المختلفة انطلاقا من تسمية الفئات الاجتماعية – المهنية التي صاغها المجلس الوطني للدراسات الإحصائية والاقتصادية التي قام بها مع فرق بحثه، مقسما الفضاء الاجتماعي إلى ثلاث طبقات هي: الطبقة المهيمنة أو العليا، طبقة البورجوازية الصغيرة والطبقة الشعبية.[2]

وتقوم مدونة المهن والفئات الاجتماعية والمهنية (**Nomenclateur des professions et catégories socioprofessionnelles**) التي استخدمتها الإدارة ومراكز البحوث ومكاتب التعليم الخاصة في الأبحاث التي قامت بها فرنسا، إلى تنظيم مجموعة الشعوب الناشطة في عدد محدد من الفئات الكبيرة، تمثل كل فئة منها "التجانس الاجتماعي"، وتتوافق التقطيعات مع منطق التقسيم الطبقي، وتندمج أنماط الحياة والشعور بالانتماء والممارسات الثقافية.[3]

وفي سؤال وُجِّه **لبيير بورديو**،[4*] حول تحديده للطبقة الاجتماعية من خلال حجم وبنية الرأسمال و الهابتوس، يجيب بأنه استند فعلا إلى تصنيفات المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية **INSEE**، وذلك بالرغم من أنها لا تستند الى أية نظرية حسبه، لكنها تزود بالمعطيات الوحيدة المتوفرة لتحليل التقسيم الطبقي الذي لجأ إليه في تعيين الأصل الاجتماعي كمتغير فاعل في دراسته " الورثة".[5] فتعيين الطبقات والفئات السوسيومهنية، أمر لا مفر منه عند **بورديو**، عند إجراء البحوث والدراسات التي تقتضي معلومات عن البنية الطبقية للمجتمعات، بالرغم من أن هذه الطبقات هي مبنية فقط لأغراض توضيحية، فهي ليست حقائق، وليست مجموعات موجودة في الواقع بوصفها كذلك.[6]

---

[1] بيير بورديو، **بعبارة أخرى: محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، المرجع السابق، ص 198.

[2] يانيك لوميل، **الطبقات الاجتماعية**، ترجمة جورجيت الحداد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ص83-84.

[3] جيل فيرول، **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 140-141.

[4] * يضم كتاب بورديو" **مسائل في علم الاجتماع**" تسعة عشر محاضرة قدمها بورديو في مختلف الجامعات والمؤتمرات، فتضمنت مواضيع هامة، عكف فيها الرجل على تحليلها وفك رموزها بدقة متناهية، كالموضة والاذواق والموسيقى والاعلام والسلطة واللغة. انظر: بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 07.

[5] المرجع نفسه، ص 87.

[6] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 41.

وبالنسبة لبورديو، فالفئات التي يحلل كتابه "**التمييز**" ممارساتها، تتحدد في آن واحد بوضعيتها في المجتمع، وبالاستعانة بمبدأ واحد هو تماسك الممارسات أو **الهابتوس** **L'habitus** أو بتاريخها، حيث ضمن كتابه "التمييز" في الجزء الثالث منه " أذواق الطبقات و أساليب العيش" ثلاثة فصول عناوينها على التوالي: " معنى التمييز"، "الميل الثقافي"، "اختيار الضروري"، ويتضمن كل منها مجموعة من الفئات الاجتماعية – المهنية والمجموع يشكل ترسيمة طبقة ترتبط على مستويين بثلاث طبقات كبرى هي: الطبقة المسيطرة، الطبقة البورجوازية الصغيرة أو المتوسطة، الطبقة الشعبية، والقابلة للانقسام إلى أجزاء طبقات أكثر حصرا.[1]

ويرمز **الأصل الاجتماعي إجرائيا** إلى نسق متكامل من الوضعيات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تشكل بدورها الوسط الاجتماعي للفرد، ويحدد الأصل الاجتماعي للتلميذ محليا بأوضاع الفئة السوسيومهنية التي ينتمي إليها، أي وفق حجم وبنية رأسمال الثقافي والاقتصادي الذي تمتلكه هذه الفئة بالإضافة إلى سمتها تجاه تعلم اللغة الفرنسية.

3. رأسمال الثقافي:

– **الرأسمال لغة:** الرأسمال هو جملة المال المستثمر في عمل ما، وهو أصل المال بدون زيادة أو نقصان.[2]

وكلمة رأسمال تحتل تعريفات بعيدة أو قريبة عن مصطلحات العلوم الاقتصادية، فإذا ما فهمنا "الرأسمال" على أنه كل طاقة اجتماعية قابلة لأن تنتج مفاعيل، فإنه من اللازم اعتبار كل طاقة قابلة ان تكون مستخدمة، بشكل واع أو لا واع، كأداة في عملية التنافس الاجتماعية، بمثابة رأسمال، لهذا يمكن أن يشكل الجسد رأسمالا، والنساء اللواتي ينخرطن في أعمال عرض الأزياء أو التمثيل يجدن أنفسهن موجهات إلى اعتبار الجسد رأسمالا، والأمر ينطبق على مستوى اللغة، الألقاب المدرسية، الألقاب العائلية...الخ، و منه فالأفضل الأخذ بعين الاعتبار في تعريف رأسمال كل "الملكيات" التي يستخدمها العملاء في ممارساتهم، بدلا من الاقتصار على التعريف الضيق للرأسمال.[3]

---

[1] يانيك لوميل، **الطبقات الاجتماعية**، ترجمة جورجيت الحداد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ص82–83.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط2، الجزء الأول والثاني، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1972، ص 362.

[3] بيار الأنصار، **العلوم الاجتماعية المعاصرة**، المرجع السابق، ص97.

أما مصطلح الثقافة فهو مشتق من كلمة **cultura** اللاتينية، المشتقة بدورها من فعل **Colere** وهو ينطوي على أعلى مستوى من التعبير عن الانسانية.[1]

-**الرأسمال الثقافي اصطلاحا:** يعود مفهوم رأس المال إلى المقاربة الاقتصادية، فهو يتراكم من خلال عمليات الاستثمار، وينتقل بواسطة التوارث كما يسمح بتحقيق أرباح لمالكه بحسب فرص توظيفه الأكثر مردودية، و بهذا يعنى به:" تملك ما يؤهل الانسان التحكم والسيطرة على مستقبله والآخرين، وبهذا ترتبط ملكيته بتملك مصدر القوة، وبناء عليه يحاول كل إنسان تعظيم ما يمكن أن يملك من أشكال رأس المال ذات القيمة (...) وملكية الأشكال المؤثرة من رأس المال ترتبط بأسس التوزيع الطبقي وإعادة تركيبه، ولا ينحصر معنى مفهوم رأس المال هنا بالملكية الاقتصادية، بل يتعدى هذا ليشمل أشكالا أخرى من رؤوس الأموال".[2]

أما الثقافة مصدر ثقف، جمعها ثقافات وهي العلوم والمعارف والفنون التي يدركها الفرد، وهي مجموع العادات والأوضاع الاجتماعية والقيم الذائعة في مجتمع معين ونحوها ما يتصل بطريق حياة الناس، حيث يعد تعريف **ادوارد تايلور Edward Taylor** الذي قدمه في كتابه **primitive culture** سنة **1871** من أقدم تعريفاتها وأكثرها ذيوعا، والذي يذهب فيه الى أن الثقافة هي " ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والتقاليد وكل القابليات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع معين".[3]

وإذا كان ذلك هو مفهوم الثقافة وتفسير ظواهرها عند الغربيين، فإن الكتاب المسلمين لهم تعريفهم أيضا للثقافة، وهنا نكتفي بالإشارة الى تعريف المفكر الجزائري **مالك بن نبي** الذي اقترب بالثقافة من مفهوم رأسمال باعتبارها:" مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ ولادته كرأسمال أولي من الوسط الذي ولد فيه، والثقافة على هذا هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته".[4] بينما أشار **ليفي ستروس Lévi Stauss** أنه يمكن اعتبار كل ثقافة مجموعة من الأنساق الرمزية التي تتصدرها اللغة والقواعد التي

---

[1] جيل فيرول، **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، ترجمة انسام محمد الاسعد، مراجعة بسام بركة، دار ومكتبة الهلال،2011، ص66.

[2] إبراهيم عيسى عثمان، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص170.

[3] عماد عبد الغني، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات...من الحداثة الى العولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، فبراير 2006، ص31.

[4] مالك بن نبي، **شروط النهضة**، ترجمة كامل المسقاوي وعبد الصبور شاهين، دار الفكر، القاهرة، 1969، ص 125.

تقوم عليها روابط القرابة والعلاقات الاقتصادية وناتج الفن والعلم والدين.[1] بمعنى أن اللغة هي ظاهرة ثقافية بامتياز، ذلك أننا نتعلم ثقافة الآخر من خلال تعلم لغته.

ويعرف **بيير بورديو** الرأسمال الثقافي بمجموع الرموز والمهارات والقدرات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة انتاجها واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية، ويركز هذا المفهوم على اشكال المعرفة الثقافية والاستعدادات التي تعبر عن رموز داخلية مستدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع مواقف التنافس وتفسير العلاقات والأحداث الثقافية.[2] من هذا التعريف يتضح أن **بورديو** يقرر أن الرأسمال الثقافي يتشكل من خلال الإلمام والاعتياد على الثقافة السائدة في المجتمع وخاصة القدرة على فهم واستخدام لغة راقية.

ويتكون الرأسمال الثقافي حسبه من:" مجموعة الثروات الرمزية التي تحيل من جهة على المعارف المكتسبة التي تمثل في الحالة المدمجة على شكل استعدادات دائمة للبنية...ومن جهة أخرى، على إنجازات مادية ورأسمال في حالة موضوعية، هو ميراث ثروات ثقافي (لوحات فنية، كتب، معاجم، أدوات، آلات...)، وأخيرا يستطيع الرأسمال الثقافي أن يختفي اجتماعيا في الحالة الممأسسة عبر ألقاب، ودبلومات، ونجاح في المباريات... الخ، التي تجعل الاعتراف بالكفاءات من لدن المجتمع موضوعيا...".[3]

ونعرف **الرأسمال الثقافي اجرائيا** بمجموعة المهارات اللغوية والثقافية المتعلقة باللغة الفرنسية والتي يتوارثها الأفراد عن طريق الوضع السوسيومهني للأسرة، وتمنحهم مكانة اجتماعية معينة، ويتجلى في ثلاثة مظاهر:

1-حالة مجسدة: في ممارسات لغوية وثقافية.

2-حالة مشيئة: في شكل ممتلكات ثقافية، لوحات فنية، كتب، قواميس...الخ.

3-حالة مؤسسة: في شكل ألقاب وشهادات...الخ.

---

[1] فريد حاجي، **السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر 1837-1937 المنطلق- السيرورة- المآل**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 16.

[2] أفراح جاسم محمد وسعد محمد علي حميد، **الهابيتوس وأشكال راس المال في فكر بيير بورديو**، مجلة الأستاذ، العدد 210، المجلد الثاني، 2014، ص 429.

[3] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، **معجم بورديو**، ترجمة الزهرة إبراهيم، على المولا للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2013، ص162-163.

4. الرأسمال الاقتصادي:

- **الرأسمال لغة:** سبق تعريف الرأسمال لغويا ضمن تعريف الرأسمال الثقافي.

- **الرأسمال الاقتصادي اصطلاحا:** إن الرأسمال بالمفهوم السوسيولوجي هو كل ملك يمنح امتيازات اجتماعية،[1] وإذا اقترن هذا المفهوم بلفظة الاقتصاد، أخذ دلالة الأصول المادية التي تستخدم في إنتاج الثروة أو القيام بالخدمات الاقتصادية، وهو يتكون من الأدوات والمصانع والمعدات التي لا تستخدم في الاستهلاك المباشر، وتسهم في العمل المنتج أو تعظمه، ويترواح رأسمال الاقتصادي ، حسب **ادم سميث**، بين رأسمال الدائر ورأسمال الثابت، بينما يعتقد **كارل ماركس**، أن عملية مراكمته، تمثل الدينامية المميزة لنمط الإنتاج الرأسمالي، وتنطوي على منطق تركز رأس المال في أيدي قلة من الناس.[2] ويحدد **علي أسعد وطفة** المستوى الاقتصادي للأسرة بمستوى الدخل المادي الحاصل لها، ويقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة، وغالبا ما تحسب نسبة الدخل بتقسيم الدخول المادية على عدد الأفراد. ويقاس المستوى الاقتصادي أحيانا بقياس مستوى ممتلكات الأسرة من غرف، أو منازل، أو سيارات، أو عقارات، أو من خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل كالتلفزيون والفيديو ...الخ.[3]

ونعرف **الرأسمال الاقتصادي إجرائيا** بمستوى الدخل المادي الحاصل للأسرة ويقاس من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها الأبوان، كما يقاس المستوى الاقتصادي بتحديد الممتلكات العقارية والمنقولة والتي تساعد وتدعم تكوين رأسمال الثقافي متناقل من الآباء إلى الأبناء.

5. مفهوم الهابتوس:

- **الهابتوس لغة:** "**الهابتوس Habitus** " كلمة يونانية مشتقة من الفعل اللاتيني **Habere**، ويعني فعل الملكية والتملك **(avoir)**،استعمله **ارسطو** الذي أعطاه معنى طريقة الوجود الثابتة

---

[1] Pierre Ansart, **Dictionnaire de sociologie le Robert**, Le seuil, Paris, 1999, p 60.

[2] جون سكوت وجوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، الطبعة الثانية، مراجعة محمد الجوهري، المجلد الثاني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011، ص169-170.

[3] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004، ص 145.

والتي يصعب تعديلها أو تحويلها، كما استعمله **طوما الاكويني** وأعطاه معنى العادة.[1] بينما أثبت **كلود ديبار Claude Dubar** أنه لفظ يعود في مستواه الإيتيمولوجي إلى الأصل اللغوي اليوناني **Hexis** ، وترجم إلى اللاتينية بكلمة **Habitus**، ويعني هذا اللفظ الحالة التي يكون عليها الشخص عادة، كما يشير في معناه الواسع الى مجموع الاستعدادات القارة التي تتدخل في عناصر الطبيعة والثقافة، حيث أشار به **أرسطو** إلى" استعدادات الروح والجسم المكتسبة".[2]

واستعمل **اميل دركايم** لفظ الهابتوس بمعنى لا يختلف كثيرا عن هذا السياق، فيعرفه المعجم السوسيولوجي لاروس، **لريمون بودون** وآخرون، على أنه أُستعير من طرف **اميل دوركايم** (1938) كما هو الشأن بالنسبة **لماكس فيبر** (1922)، من الترجمة الأرسطوطاليسية، التي اتبعوها حرفيا تقريبا، فهو مفهوم يشير إلى مجموع الاستعدادات النفسية التي تكون متأثرة بالتربية.[3]

وقد أصبح ايثار تعريب لفظ الهابتوس، دون ترجمته، أمر شبه قار في الدراسات السوسيولوجية العربية، نظرا للثراء المذهل الذي يتمتع به هذا المفهوم، والذي يجعل من إيجاد مقابل عربي وفي لكل مضامينه أمرا عسيرا. وكل الترجمات العربية المقترحة [4*] له حتى الآن تظل قاصرة مثل: الملكة، التطبع، السجية، السمت، السيماء، الطابع، العادة، الطابع الاجتماعي الثقافي، الخصائص الاجتماعية النفسية، الوسط المعيشي والموروث المتصل.[5]

– **الهابتوس اصطلاحا:** كان **بورديو** يريد من وراء استخدامه لمفهوم الهابتوس التوصل الى حل اشكالية التعارض بين الموضوعية والذاتية وبين المجتمعي والذاتي وبين البنية والفاعل

---

[1] افراح جاسم محمد وسعد محمد علي حميد، المرجع السابق، ص422.

[2] Dubar Claude, **Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles**, 2 Ime édition , Puf ,Paris, 1991, P65.

[3] صلاح الدين لعريني، **مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 09، الجزائر، ص 65.

[4*] وضع الاستاذان عبد الجليل الكور ومحمد بودودو، في ترجمتهما لكتاب بورديو "Réponses" كلمة السمت التي استعملها المسلمون في علم الفلك، و تعني كما يقول المترجمان، الهيئة، المظهر، حسن الحال، الطريق القويم، و اقترحا في نفس الوقت، استعمال كلمة " ملكة" التي استخدمها ابن خلدون، و هناك ترجمة أخرى للأستاذ الباحث الجزائري **ميلود طواهري** الذي ترجمه بلفظ الاعتياد في كتابه" علم الاجتماع المعاصر "سنة 2012 ، عرض فيه للنظرية البنائية التكوينية لبيير بورديو، انظر: صلاح الدين لعريني، المرجع السابق، الهامش رقم01 ص 64. غير أننا في دراستنا هذه، وتفاديا لكل لبس، عمدنا إلى استخدام الكلمة في أصلها اللاتيني (الهابتوس Habitus) مادامت كل المصطلحات والالفاظ العربية تبدو عاجزة عن مطابقته وعكس معناه ودلالته السوسيولوجية بشكل جيد وناقل للمعنى.

[5] كارل ماتون، **مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو**، ترجمة طارق عثمان، مركز نماء للبحوث والدراسات، أوراق نماء 97، هامش 1، ص 09. على الموقع الالكتروني: www.nama-center.com

الاجتماعي في العلوم الانسانية، إذ يعتقد أن التعارض بينهما هو أمر مصطنع ومشوه، فثمة علاقة جدلية بين هذه الثنائيات، ولا بد من التوليف بينها عبر ترسانة مفاهيمية يأتي الهابتوس في مقدمتها.[1] ولهذا الغرض يعرف **بيير بورديو** الهابيتوس **L'habitus** على أنه: " نسق من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتحويل والنقل، بنى مبنية مستعدة للاشتغال بصفتها بانية، أي كمبادئ مولدة ومنظمة لممارسات وتمثلات...".[2] وهو: " خصيصة الفاعلين الاجتماعيين، سواء كانوا أفرادا أو جماعات أو مؤسسات، التي تتألف من " بنية مُبَنْيَنَة ومُبَنْيِنَة"، إنها " مُبَنْيَنَة " بواسطة ماضي المرء وظروف حاضره، كنمط تربيته الأسرية وتعليمه. و" مُبَنْيِنَة" لأن هابتوس المرء يسهم في تشكيل ممارساته الحاضرة والمستقبلية. وهي" بنية" ابتداء لأنها منتظمة في شكل نسقي، عوضا على أن تكون عشوائية أو لا نمطية. هذه البنية هي التي تشكل نسقا من الاستعدادات (الميول والنوازع) التي تولد، بدورها، تصورات المرء وتقييماته وممارساته".[3]

ومن هنا فالهابتوس بمثابة مجموعة من الاستعدادات أو الملكات الدائمة التي يكون الفرد قد اكتسبها أو تطبع عليها عبر التنشئة الاجتماعية وحسب الظروف الموضوعية لوجوده، ويعني ذلك أن الهابتوس عبارة عن مجموعة من البنى المعرفية والإدراكية المستدمجة، التي يتم انتاجها في بيئة اجتماعية محددة، ويعاد إنتاج هذه البيئة من خلال قدرة الهابتوس على التوليد. ويتلازم المكون الموروث في الهابتوس على الدوام مع مكون آخر هو مسارات الحياة العملية، فالحياة العملية تدفعنا إلى اختيار استعداداتنا المستخلصة من تجاربنا السابقة، عبر إعادة انتاجها من جديد، وتثبيتها، فيغدو بذلك الهابتوس منتوجا ذهنيا موروثا ومبتكرا على حد السواء، فبقدر ما يخضعنا لإملاءاته، يترك أمامنا المجال مفتوحا للتعديل. ويتكون الهابتوس نتيجة معاشرة أناس من ثقافات وثقافات فرعية، ويتجسد في أشكال السلوك الجسدي والحديث والايماءة والملبس والاخلاق الاجتماعية.[4]

ونعرف **الهابتوس إجرائيا** بمجموعة الاستعدادات، التمثلات، مبادئ التصنيف والمواقف المكونة تجاه اللغة الفرنسية والتي استضمرها الآباء من معاشرة ثقافة ولغة معينة حسب

---

[1] عبد الله عبد الرحمن يتيم، **بيير بورديو انثروبولوجيا**، مجلة إضافات، العدد الرابع عشر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،2011، ص61.

[2] Pierre Bourdieu, **Le sens pratique**, Paris, Edition de Minuit,1980, p113.

[3] كارل ماتون، **مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو**، المرجع السابق، ص 15.

[4] جون سكوت، **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2009، ص42.

الظروف الموضوعية لوجودهم. والمنقولة من الآباء الى الأبناء. وبذلك نضع للهابتوس بعدين أساسين هما:1- الخلفية السوسيوتاريخية للأبناء (خلفية داعمة مساندة إيجابية في مقابل خلفية مناقضة ومثبطة، 2- التمثلات تجاه اللغة الفرنسية).

6. مفهوم إعادة الإنتاج:

- **الإنتاج لغة:** جاء في لسان العرب **لابن منظور** الفعل نتج، بمعنى ولد، وأنتج القوم: نتجت إبلهم وشاؤهم، فهي نتوج ومنتج، والنتاج اسم جمع وضع جميع البهائم.[1]

- **إعادة الإنتاج اصطلاحا:** يسمح هذا المفهوم المشتق من البيولوجيا بديمومة الجماعات أو المؤسسات رغم الزوال الفيزيقي للأفراد المكونين لها، ذلك أن إعادة إنتاج جماعة أو مؤسسة اجتماعية بالمفهوم البورديووي هي عملية تأبيدها بواسطة نقل وتحويل رساميلها،[2] وقد استمده **بورديو** من **اسبينوزا** الذي يعتبره " نزوع شيء ما الى استمرارية وجوده وحفظ ذاته، وتعبر هذه العملية على جوهر الشيء نفسه الذي يعني الاستمرارية في الوجود".[3]

إن مفهوم إعادة الإنتاج في معناه السوسيولوجي مدين بوجوده **لماركس**، فيسمي عملية معينة بأنها عملية إعادة إنتاج:" عندما يكون الإنتاج متناميا ولكن التنظيم الاقتصادي أو علاقات الإنتاج...تبقى مستقرة: الإنتاج يتزايد ولكن العلاقات بين الطبقات مثل علاقات الأفراد داخل الطبقات...تبقى ثابتة".[4]

بينما يصف **كروزييه** عملية إعادة انتاج النسق التنظيمي بقانون الاحتكار في الظاهرة البيروقراطية، ويبرز **ميشيلز** في ميدان علم اجتماع التنظيمات السياسية عملية إعادة الإنتاج بالعلاقة الأولغارشية بين مسؤولي الحزب وموكليه.[5]

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، ص 4335.

[2] بوبكر بوخريسه، **سوسيولوجيا بيير بورديو: تحليل في النظرية والمفاهيم والمنهج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2017، ص125.

[3] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، 47.

[4] ريمون بودون وفرانسوا بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص39.

[5] المرجع نفسه، ص41.

ويعرف **انتوني غيدنز** إعادة الإنتاج الثقافي بكونه : " انتقال للقيم الثقافية والمعايير من جيل إلى آخر، ويشير هذا المصطلح إلى الآليات التي يجري بواسطتها الحفاظ على استمرارية التجربة الثقافية عبر الزمن، وتعتبر عملية التعليم في المجتمعات الحديثة من الآليات الرئيسية لإعادة انتشار الثقافة، وهي لا تعمل من خلال ما يدرس في مساقات التعليم الرسمي فحسب، وتتم إعادة الإنتاج الثقافي بصورة أكثر عمقا من خلال الأجندة والمناهج التعليمية الخفية وهي جوانب السلوك التي يتعلمها الأفراد بطرق غير رسمية أثناء وجودهم في المدرسة".[1] كما أنه تكرار لنماذج نشاط متماثلة بواسطة فاعلين تفصل بينهم عوامل الزمان والمكان،[2] وهو حال الأجيال المتعاقبة.

ويرى **بورديو** في إعادة الانتاج الطريقة التي تسمح بظهور نسق العلاقات الخاصة بالطبقات داخل النسق المدرسي، حيث يشارك هذا النسق في تجديد اللامساواة الاجتماعية وفق طرق غير مباشرة، بغرض فرض منطق الثقافة المسيطرة كأنها ثقافة مشروعة.[3]

ونعرف **إعادة الإنتاج اجرائيا** بأنه تجاهل وإنكار الفعل البيداغوجي للفروقات في القدرات والمهارات اللغوية للتلاميذ والموروثة عن أصولهم الاجتماعية وذلك بإعادة التوزيع غير المتساوي للتمكنات في اللغة الفرنسية بين أبناء الفئات السوسيومهنية المختلفة، ومنه إعادة إنتاج بنية التفاوت الفئوي القائم في مجتمع الدراسة، حيث تتزايد درجة تراكم رأسمال اللغوي (من اللغة الفرنسية) للتلميذ كلما اتجهنا صوب الفئات السوسيومهنية التي يتقارب نمط لغتها من النمط اللغوي الأكاديمي السائد في النظام التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط وفي مقرر اللغة الفرنسية.

---

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 737.

[2] انطوني غيدنز، **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، ترجمة احمد زايد واخرون، مكتبة الكتب العربية، بدون سنة، ص42.

[3] Pierre Ansart, Op Cit, p 452.

7. الفعل البيداغوجي:

– **الفعل لغة:** كناية عن كل عمل متعد أو غير متعد،[1] أما **البيداغوجيا** فهي كلمة يونانية لا يوجد مقابل لها في اللغة العربية، وتتكون من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين: **péda** وتعني الطفل، و **Agôgé** وتعني القيادة والتوجيه.[2]

– **الفعل البيداغوجي اصطلاحا:** يعرف الفعل البيداغوجي على أنه:" عملية تخطيط وتصميم وتنفيذ مكونات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعلم في ضوء أهداف معينة. وتتعلق العملية البيداغوجية بنمط التفاعل بين الثالوث: المدرس والمادة والتلميذ، في علاقة مع معطيات المحيط. ويشكل كل طرف من الثالوث محور نوع من أنواع العمليات البيداغوجية".[3]

أما بالنسبة لـ**بورديو** فيعرف الفعل بيداغوجي من خلال سمته الأساسية: " إن أي فعل بيداغوجي هو موضوعيا عنف رمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل سلطة متعسفة، لتعسف ثقافي".[4]

وفي شروط تحقق الفعل البيداغوجي، يذهب **بورديو** الى أنه" لكل فعل بيداغوجي موضوعيا شرطا للتحقق، هو الجهل الاجتماعي لحقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية".[5] علما أن **بورديو** لا يقصد من خلال مفهوم الفعل البيداغوجي **l'action pédagogique** الفعل البيداغوجي المدرسي فحسب، بل يعني به كل فعل بيداغوجي سواء أكان ممارس من قبل أعضاء المجموعة العائلية (التربية العائلية)، أو من قبل مؤسسة تضطلع بوظيفة تربوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كلية أو جزئية (تربية مؤسسية)، وسواء كان هذا الفعل البيداغوجي يهدف إلى إعادة إنتاج نموذج التعسف الثقافي الخاص بالطبقات الغالبة أو بالطبقات المغلوبة،[6] فتتحدد طبيعة الفعل البيداغوجي، حسب **بورديو**، تبعا للجهة الممارسة له، ويترتب على ذلك أن الفعل

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، ص 3438.

[2] اشتقاق كلمة بيداغوجيا على الموقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة. Https:// ar.m.wikipedia.org

[3] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 22.

[4] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction: élément pour une théorie du système d'enseignement,** Op,cit ,p19.

[5] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 113.

[6] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction: élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, cit, p19.

البيداغوجي المدرسي هو كذلك نوع من العنف الرمزي على اعتبار أنه فرض بواسطة مؤسسة تعليمية لتعسف ثقافي.

ويترتب على ما سبق أن الفعل البيداغوجي المدرسي حسب **بورديو** هو" ذاك الذي يعيد إنتاج الثقافة المهيمنة، فيسهم من ثمة في إعادة إنتاج بنية علاقات القوة في تشكيلة اجتماعية ينزع فيها نسق التعليم المهيمن إلى أن يضمن لنفسه احتكار العنف الرمزي الشرعي".[1]

ونعرف بدورنا **الفعل البيداغوجي اجرائيا** بأنه ذلك الفعل الرمزي الممارس في المؤسسة التعليمية، والذي يعمل على إبقاء التباينات في مستوى اتقان اللغة الفرنسية بين المتعلمين، فيعيد إنتاج مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين الآباء والأبناء، وذلك بواسطة مقاربة التدريس، أساليب التقويم، محتوى المنهاج.

8. التلميذ:

– **التلميذ لغة:** يعرف المعجم الوسيط التلميذ بأنه: " هو الذي تتلمذ عن غيره، بحيث نقول تتلمذ فلان عن فلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم".[2]

– **التلميذ اصطلاحا:** يختار **حمدان محمد الزيات** تعريفا للتلميذ يرتبط بالخبرات التي يختارها المربون والمجتمع لنموه المعرفي والمهاري داخل الفصل الدراسي على النحو التالي:" التلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية ".[3]

و**اجرائيا** نشير هنا إلى أن التلميذ في الطور المتوسط، هو في مرحلة مراهقة مبكرة، ولذلك يعرف حسب المرحلة العمرية التي ينتمي اليها، فالمراهقة المبكرة تمتد من سن الحادية عشر إلى سن الرابعة عشر وتتميز بتحرر لغة الطفل من سيطرة الحس وقدرتها على التعبير عما هو مجرد ومحتمل.

---

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 104.

[2] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية أو الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الأول، المرجع السابق، ص 332.

[3] المرجع نفسه، ص 79.

سابعا. المقاربة السوسيولوجية لتحليل العلاقة بين الأصل الاجتماعي وتعلم اللغة الفرنسية.

تشير المقاربة المنهجية للظاهرة إلى منحى أو منظومة التحليل السوسيولوجي واتجاهاته التي سيدرس في إطارها موضوع البحث. فتحديد الاتجاه النظري للدراسة من متطلبات فهم معطيات الواقع، ذلك أن الاقتصار على المستوى التجريبي وحده معناه إنكار علل وأسباب الظاهرة الحقيقية سواء أكان هذا الانكار ضمنيا أو صريحا، وهو بإيجاز تمويه للحقيقة وتزييف لها.

وتعتبر مسألة تعلم اللغة الأجنبية، موضوعا متشعب التخصصات، يمكن معالجته ضمن أكثر من مقاربة (نفسية، لغوية، فلسفية، تربوية وسوسيولوجية)، لكن بما أن دراستنا تندرج ضمن تخصص علم الاجتماع التربوي ستكون مقاربتنا له ضمن السوسيولوجيا بصفة عامة، وتحديدا سوسيولوجيا **بيار بورديو** و**جون كلود باسرون** المؤسسة على **نظرية إعادة الإنتاج** * و**نظرية الممارسة** حيث يحاول **بورديو** في نظريته أن يبرز أهمية و تأثير الوسط الاجتماعي الثقافي الاقتصادي الذي ينتمي إليه الفرد ، في وجود هابيتوس معين، على ما ينتجه من تعلمات ثقافية ولغوية ويعيد إنتاجها داخل النسق المدرسي.

قد يرى البعض أن المقاربة الأنسب لأغلب مواضيع اللغة في علاقتها بالوسط الاجتماعي الأسري هي مقاربة **بازل برنشتاين**، لكنها لا تخدم موضوعنا من حيث أن بازل في معالجته للتعدد اللغوي لا يقصد لغات متباينة من حيث الجوهر بل يعني وجود أنماط خاصة من التعبير تتباين في مستوى رمزيتها وتسلسلها المنطقي: مثل الاختلاف بين ضربين بديلين من نفس اللغة مثل العربية الفصحى والعامية في حين أن موضوعنا يبحث في أهمية الوسط الأسري في تعلم اللغة الفرنسية، وهي لغة أجنبية تختلف من حيث الجوهر مع اللغة الأم، وتكوين رأسمال لغوي مطلوب في إطار المؤسسات التربوية والمدرسية لتقوم بمراكمته وإعادة إنتاجه، حيث أن العمليات البيداغوجية وبحكم أنها متعلقة بالمصالح المادية والرمزية للمجموعات أو الطبقات التي لها مواقع مختلفة ضمن علاقات القوى، فهي تميل دائما إلى

* يطلق كذلك على نظرية إعادة الإنتاج لبورديو تسمية "نظرية رأسمال الثقافي" وقد أنشأ **بورديو** هذه النظرية من خلال تحليلاته ودراساته الامبريقية لبنية النظام التربوي في فرنسا و لمرحلة التعليم العالي منه بصفة خاصة، و قد حاول على حد قول **شارب sharp** أن يقدم نظريته في صياغة مجردة ليجعلها قابلة للتعميم قدر الإمكان: انظر: شبل بدران و حسن البيلاوي، **علم اجتماع التربية المعاصر**، ط 2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص109.

إعادة انتاج بنية توزيع الرأسمال الثقافي بين هذه المجموعات أو الطبقات مساهمة في نفس الوقت في إعادة انتاج البنية الاجتماعية.[1]

– **نظرية إعادة الإنتاج:** تتمثل عملية إعادة إنتاج جماعة أو مؤسسة في تأبيدها بواسطة عمليات نقل أو توريث رساميل ومزايا مختلفة باختلاف الأصول الاجتماعية،[2] وفي مجال التعليم تعني عملية إعادة الإنتاج عمل المؤسسات التربوية بأواليات ذكية خفية رمزية على توليد التقسيم الطبقي والتفاوت الاجتماعي في الحياة الاجتماعية،[3] أي المحافظة على الوضع القائم الذي أنتجها، وتبعا لذلك فإن الأطفال ومنذ البداية، قبل ولوجهم إلى المدرسة، غير متساوين في الرأسمال الثقافي، أي في امتلاك المهارات اللغوية الملائمة التي تسهل عملية التواصل التربوي، ولكي تحافظ المدرسة على وظيفتها، إعادة الإنتاج، فهي تفرض معيارا ثقافيا ولغويا يقترب من لغة وثقافة الأصول الاجتماعية المهيمنة.

– **نظرية الممارسة الاجتماعية:** تمثل نظرية الممارسة الاجتماعية موضوعا أساسيا في الأعمال السوسيولوجية **لبيير بورديو**، وقد عمل على تطويرها من خلال بحوثه المتنوعة التي أجراها داخل المجتمع الجزائري، والريف الفرنسي، وتحليله لمظاهر الثقافة في المجتمع الحديث...الخ، فهي تهتم بإعادة الاعتبار للفاعل الاجتماعي، باعتبارها رد فعل على النظرية البنيوية التي أهملت النظر للفرد وجعلته خاضعا للبناء الاجتماعي ونتاجا له. ونظرية الممارسة لدى **بورديو** ليست مجرد فعل صادر في الزمن الحاضر بل فعل موجه من الماضي كونه محصلة لخبرات مكتسبة أو موروثة لتقييم الواقع المعاش، والفاعل فيها هو شخص محمل بخبرات متراكمة ورأسمال نوعي يكتسبه من خلال التنشئة الوالدية والتعليم المدرسي.

هناك من يعتقد أن علم اجتماع **بيير بورديو** كان يعالج إعادة الإنتاج على مستوى المؤسسة التعليمية، دون الاهتمام بما يجري داخل الأسرة، بمعنى أنه اهتم بالأصل الاجتماعي من باب الإرث الثقافي وأغفل أن عملية التحويل تتطلب استثمار وعمل من قبل التلميذ والأسرة، ويستدلون عن ذلك بقول **بورديو**: " إن كل أسرة تنقل لأبنائها وبطرق غير مباشرة نوعا من

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron , **La reproduction: élément pour une théorie du système d'enseignement,** Op, cit ,p 25.

[2] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص 140.

[3] علي أسعد وطفة، **بيار بورديو وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، مجلة إضافات، العدد الخامس، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص177.

الرأسمال الثقافي، ونوعا من الهابتوس ونظام من القيم المستبطنة والتي تساهم في تحديد المواقف تجاه المدرسة ".[1]

ولعل الإجابة عن هذه الاشكالية توجد في نظرية الممارسة **لبورديو** التي ركز فيها على علاقة الفاعل بالبناء الاجتماعي، وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم الفاعلون بإعادة انتاج هذا البناء بدون استبعاد قدرتهم على تحويل وتغيير البناء، ولكن يستلزم ذلك توافر شروط بنيوية.

ويعني **بورديو** بالممارسة ذلك الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعلون بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعي وليس مجرد أداء أدوار بداخله فيقول: " إنه من الممكن استبعاد الذات من تراث فلسفة الوعي دون القضاء عليه لصالح البنية، فعلى الرغم من أن الفاعلين نتاج البنية، إلا أنهم صنعوا ويصنعوا البنية باستمرار، فعملية إنتاج البنية هذه بعيدا عن كونها سيرورة آلية، لا تتحقق بدون تعاون الفاعلين الذين استدمجوا ضرورة البنية على شكل هابتوس، حيث ينتجون ويعيدون الإنتاج، سواء كانوا واعين بتعاونهم أم لا ".[2]

وتأسيسا على ما سبق فقد اتصف تصور **بورديو** للفعل والبناء والمعرفة بأنه مضاد للثنائية والتعارض بين (الذاتية /الموضوعية)، (الفعل/ البناء)، (المادية/ الرمزية)، (الفهم/التفسير)، التزامن/ التعاقب التاريخي)، (الماكرو/ الميكرو) للتحليل. وهو بذلك يتبنى نظرية بنيوية تكوينية تحيل على عمل توفيقي أو تركيبي، ترى المجتمع من منظور صراعي،[3] وتقوم على المفاهيم التالية:

– **الرأسمال الثقافي:** هو مجمل الكفاءات الفكرية، سواء تلك المنتجة من طرف المنظومة التربوية أو الموروثة عن طريق العائلة. ويمكن أن يتمظهر في ثلاثة أشكال: الحالة المدمجة كاستعداد للجسم (مثل التعبير بسهولة داخل الجامعة)، أو في حالة موضوعية كالثروة الثقافية، أو في حالة مؤسساتية فيثمن اجتماعيا.[4]

---

[1] Pierre Bourdieu**, Le partage des bénéfices, Expansion des inégalités en France**, De Minuit, Paris ,1966, p388.

[2] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 202–203.

[3] افراح جاسم محمد وسعد محمد علي حميد، المرجع السابق، ص 419–420.

[4] بوبكر بوخريسة، المرجع السابق، ص115.

فأبناء الطبقة البورجوازية (الورثة)، عندما يلتحقون بالمدرسة فإنهم يمتلكون رأسمالا ثقافيا جديرا بالاهتمام، والمدرسة بقوانينها وأنظمتها تنمي فوائد رؤوس الأموال المودعة فيها، أما رصيد أبناء الطبقات المهمشة فيتميز بضعفة وهامشيته، ولذلك فإن القوانين الرأسمالية للثقافة تقف عاجزة عن تنميته فيتلاشى، بينما يزداد الثراء الثقافي واللغوي لدى أبناء الفئات العليا.[1] وبالإضافة إلى الرأسمال الثقافي يتحدث **بورديو** عن رأسمال الاقتصادي يتمثل في "امتلاك ثروات مادية أو مالية و يمثل عنصرا هاما في التكوين الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية الى حد أنه يضع بالقوة الأغنياء في مقابل الفقراء"،[2] فهو مستوى الدخل المادي الحاصل للأسرة ويقاس من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها الفرد، كما يقاس المستوى الاقتصادي بتحديد الممتلكات العقارية والمنقولة.[3]

إن **بورديو** لم يكرس الأساسي من أعماله على توزع رأسمال الاقتصادي، بل على توزع الرأسمال الثقافي، لكنه ظل محتفظا بمفهوم رأسمال الاقتصادي في شكليه الموروث والمحصل، ذلك لأنه يرسي حجر الأساس في عملية التراتب الاجتماعية، وفي تكوين الطبقات الاجتماعية، وعلى هذا الأساس:" يتوزع الفاعلون في الفضاء الاجتماعي الكلي، في البعد الأول طبقا للحجم الكلي لرأس المال الذي يملكونه بمختلف أنواعه، وفي البعد الثاني، طبقا لبنية رأسمالهم، أي طبقا للوزن النسبي لمختلف أنواع رأس المال الاقتصادي والثقافي، في الحجم الكلي لرأسمالهم".[4]

– **الهابتوس:** يعد الهابتوس نظام من الخطط الواعية وغير الواعية في التفكير والإدراك والاستعدادات التي تعمل كوسيط بين البنى الموضوعية والممارسة، ويفسر عملية إعادة إنتاج الهيمنة الثقافية بما فيها اللغوية، لأن الأفكار والأفعال التي يولدها تتواءم مع النظم الموضوعية أو النظم التي يمكن ملاحظتها امبريقيا في الواقع الاجتماعي.[5]

---

[1] علي أسعد وطفة، **بيير بورديو وجون كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص181.

[2] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، المرجع السابق، ص 162.

[1] علي أسعد وطفة، **تكافؤ الفرص الاكاديمية في جامعة الكويت تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي**، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد 29، الكويت، يناير 2011، ص30.

[4] بيير بورديو، **بعبارة أخرى: محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، المرجع السابق، ص212.

[5] حسني إبراهيم عبد العظيم، **الجسد والطبقة ورأسمال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو**، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، العدد 15، صيف 2011، ص61.

وهو مجموعة من البنى المعرفية والإدراكية المستدمجة، التي يتم إنتاجها في بيئة اجتماعية معينة، كما يعاد إنتاج هذه البيئة من خلال قدرة الهابيتوس على التوليد، فهو نتاج ظروفه الموضوعية ذاتها.[1]

ويستخدم الهابتوس، على هذا الأساس، في الدلالة على مجموع الاستعدادات الجسدية والذهنية الدائمة التي تترتب على عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، والتي تجعل منه فاعلا اجتماعيا **agent social** في إطار حقل أو مجال مجتمعي معين، وتعمل هذه الاستعدادات باعتبارها نظاما للخطط المولدة، على توليد استراتيجيات تكون مطابقة على نحو موضوعي لمصالح مؤلفيها، فتتشكل الاستعدادات من خلال تصور فئة معينة من الأفراد لنمط معين من أنماط الوجود، لذلك نجد الهابتوس يتوسط بين البنى الموضوعية والممارسات،[2] مما يعني أنه يخبرنا عن آليات إعادة الإنتاج الاجتماعي من خلال " ديالكتيك تشرب خارجية المرء وتخريج دخيلته" [3] **Extérioration de l'extériorité et extériorisation de l'intériorité** بمعنى أنه بنية متشربة، فالموضوعي يصنع الذاتي وهذا الأخير بدوره يصنع الاجتماعي أي الموضوعي والخارجي.

-**الحقل Le champ** : يرى **بورديو** أن تقسيم العمل في مجتمعاتنا أوجد مجموعة من الحقول مثل الحقل الفني، والحقل السياسي، الاقتصادي والثقافي والتربوي...الخ. وهي تختلف فيما بينها، ولكل منها قانونه الخاص المختلف عن غيره من الحقول الموجودة في الفضاء الاجتماعي، فالصراع بين الفاعلين داخل المجال السياسي يختلف عن الصراع بين الفاعلين في المجال الديني، كما أن المراكز داخل كل حقل تحتاج الى رأسمال مختلف وهابتوس مختلف،[4] ويمكن اعتبار الحقل كسوق يبدو فيها الأعوان كلاعبين: " يمكن في عبارات تحليلية أن نعرف كشبكة او كتجلي للعلاقات الموضوعية بين المواقع. هذه المواقع محددة موضوعيا في وجودها وفي الحتميات التي تفرضها على الذين يشغلونه (أعوانا أو مؤسسات) من خلال موقعهم الحالي والمحتمل في توزيع الأنواع المختلفة للسلطة أو للرأسمال، بحيث أن امتلاكها

[1] حسني إبراهيم عبد العظيم، المرجع السابق، ص 62.

[2] المرجع نفسه، ص61.

[3] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 24.

[4] Bourdieu Pierre, **Questions de Sociologie**, Editions De Minuit, Paris, 1984, p113.

يتحكم في الحصول على الفوائد الخصوصية التي هي محل رهان في الحقل وفي العلاقات الموضوعية للمواقع الأخرى كالسيطرة والتبعية والتشابه..."."[1]

يتضح هنا أن **بورديو** يقدم مفهوم الحقل كأداة تفسيرية وسيطة تربط البناء الاجتماعي بالممارسة الاجتماعية، وتتيح له فهم العلاقات والتفاعلات التي تتم في الحياة الاجتماعية فالبناء الاجتماعي هو مجموعة من المجالات المستقلة نسبيا والمتجانسة بنائيا، والحقل الواحد يتوسط البناء الاجتماعي العام والممارسة.[2]

- اللغة والعلاقة باللغة:

لا تخرج نظرية **بورديو** في اللغة والتبادل اللغوي، عن نظريته في الممارسة، فالمنطوقات والعبارات اللغوية هي أشكال من الممارسة، وهي من هذه الوجهة قريبة من وجهة نظر **فوكو** الذي يتحدث عن الممارسات الخطابية وغير الخطابية، وأنه يجب فهمها على أنها نتاج العلاقة بين الهابتوس اللغوي والسوق اللغوية، فالهابتوس اللغوي مغروس في الجسد ذاته كالصوت مثلا أو ما يسميه بالأسلوب في التلفظ. حيث أن أشكال النطق هذه، لا ترتبط بالجسد فقط، ولكنها ترتبط أيضا بالطبقات والفئات الاجتماعية، ويعني ذلك أن الملفوظات والتراكيب اللسانية يتم انتاجها دائما وفق سياقات وأسواق خاصة تعطي لهذه المنتجات اللغوية قيمة تسمح بمراكمة رأسمال المتحدث من خلال استغلاله لصالحه، أي أن هناك ما يمكن تسميته بنظام التفارق والاختلافات وضمان الربح في التميز **Profit de distinction**.

واللغة كجزء هام من الثقافة، تعد ظاهرة اجتماعية بامتياز كون أن البنية الاجتماعية حاضرة دائما في خطاب الأفراد ولغتهم، وإن سلطة اللغة وقوتها الرمزية تعملان على تشكيل البناء الاجتماعي وإعادة انتاج علاقات القوة والطبقة، عبر الفعل التربوي الذي يعد فعلا رمزيا لغويا بالدرجة الأولى.[3]

---

[1] Bourdieu Pierre Et Wacquant L.J.P**, Réponses Pour une anthropologie réflexive**, Ed Seuil, Paris, 1992, P 72.

[2] احمد موسى بدوي، **ما بين الفعل والبناء الاجتماعي: بحث في نظرية الممارسة لدى بيير بورديو**، مجلة إضافات، العدد الثامن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص15.

[3] علي اسعد وطفة، **بيير بورديو وجون كلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص182.

وغني عن البيان أن السلطة الرمزية للغة تأخذ مجالها الحيوي في المؤسسات التربوية ممثلة في المدرسة التي تتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية، فاللغة أمارة عن الثروة الثقافية والاقتصادية بالإضافة إلى كونها أداة تبليغ. ولكي تفرض لغة من اللغات بوصفها لغة شرعية، لا بد من سوق لغوية موحدة تقدر فيها قيمة اللغات المختلفة واللهجات مقارنة باللغة المهيمنة التي تستمد قوتها من المقام الاجتماعي للمتكلم.[1] وهذا يعني أن اللغة هي أحدى آليات إعادة الإنتاج الثقافي في الحقل الاجتماعي، كما أنها تعد أحدى مظاهر التمايز الاجتماعي بين طبقات المجتمع، فتتركز في أيدي السلطة الحاكمة، أو الطبقة المسيطرة عن طريق الإعلام، الإدارة، الصحافة، ومختلف المؤسسات الاجتماعية والتي من بينها النظام التربوي، الذي ينتج ويعيد إنتاج تراتبية لغوية معينة في المجتمع تتبع تراتبية الأصول الاجتماعية، حيث يؤكد **بورديو** في هذا السياق على أن الشروط التي تجعل سوء الفهم اللساني ممكنا ومحتملا بالنسبة لأبناء الفئات الدنيا، إنما هي شروط مكتوبة في المؤسسة التربوية ذاتها، وتجعل قيمة الرأسمال اللغوي الذي يمتلكه المتعلم في السوق المدرسية رهن:" المسافة بين نمط النجاح الرمزي الذي تلزمه المدرسة، ونمط النجاح العلمي في اللغة الذي يدين الفرد به الى تربيته الطبقية الأولى"،[2] وهذا النجاح اللغوي يتطلب وفق تعبير **بورديو** اكتسابا للغة، والذي لا يتم من غير أن يكتسب المتعلم بالمناسبة ذاتها العلاقة باللغة، ففي الشأن الثقافي تتأبد طريقة الاكتساب فيما أُكْتُسب على شكل طريقة استعمال معينة لذلك المكتسَب، ويعبر نمط الاكتساب ذاته عن العلاقات الموضوعية بين سمات المكتسَب الاجتماعية والقيمة الاجتماعية للمكتسِب.[3]

اعتمادا على هذه الأفكار والاستنتاجات خلص **بورديو** إلى أنه هناك سلطة أخرى تساهم في تعميق الاصطفاء الاجتماعي والتمايز الطبقي في المجتمع هي سلطة اللغة، لكنه في نفس الوقت اعتبر أن السلطة الحقيقية لا تكون داخل اللغة ولا ترجع إلى وجود إكراهات لسانية تمثلها قواعد اللسان، إنما السلطة الفعلية التي تكون للغة تصدر عن عوامل خارجية تتعلق أساسا بالمقام الاجتماعي وبسلطة المتكلم داخل الحياة الاجتماعية، فالسلطة إذن لا توجد داخل اللغة بل خارجها.[4]

---

[1] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire, économie des échanges linguistiques**, Op, cit ,107.

[2] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 246.

[3] المرجع نفسه، ص 246-247.

[4] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire, économie des échanges linguistiques**, Op, cit, p105.

تفسير موضوع الدراسة وفق المقاربة المعتمدة:

إن اللغة الفرنسية في الجزائر ظلت لفترة طويلة لغة مهيمنة، فقد استمدت قوتها الرمزية من سلطة المستعمر ثم حافظت على هذه المكانة من خلال إعادة انتاجها عبر النخب المفرنسة بعد الاستقلال، ومنه فإن **الهابتوس اللغوي** الفرانكفوني الذي له خاصية التوارث بين الأجيال إنما هو ناشيء عن المكانة العالية الممنوحة للغة الفرنسية والذي هو في نفس الوقت نتيجة وسبب لاستعمال هذه اللغة، حيث يشعر المفرنس أو الذي يتحدث باللغة الفرنسية سواء يتقنها أو لا، بانتماء إلى فئة المحظوظين والمثقفين والحداثيين. واستعمال اللغة الفرنسية هو في الوقت نفسه نتيجة لهذا الهابتوس وسبب له، بمعنى أن استخدامها يجعل من صاحبها يشعر بانتماء معين يصنفه في خانة ما، كما أن شعوره القبلي يقوده إلى محاولة تعلم وتعليم لغة يعتبرها أرقي من لغته الأم.

إن اللغة الفرنسية في الجزائر هي مؤشر على رأسمال ثقافي معين لمن يتحدث بها، ومؤشر عن أصله الاجتماعي وانتمائه إلى فئة سوسيومهنية معينة، فالتلاميذ الذين يتحدثون الفرنسية، ينحدرون من آباء لهم رأسمال ثقافي مهم وهابتوس إيجابي تجاه اللغة الفرنسية، وهذا الرأسمال الموروث والهابتوس المتكون لديهم يمكنهم من مراكمة الكفاءات اللغوية ومنه تحقيق النجاح المدرسي، ومن هنا فإن هذه اللغة تكرس التمايز الاجتماعي ما دامت لغة خاصة بالأقلية أي الفئة المحظوظة في المجتمع التي تميل المنظومة التربوية إلى إعادة انتاجها كنخب ذات كفاءات لغوية مفرنسة، مما يعني غياب المساواة بين المتعلمين أمام المدرسة، حيث كلما تحقق الاقتراب بين نسق الاستعدادات المكتسبة الذي يرسخه النظام المدرسي كفعل بيداغوجي ثانوي، ونمط الاستعدادات الموروثة عن الأصول الاجتماعية كلما سهلت عملية إعادة إنتاج مستوى التعلم اللغوي والتراتب الاجتماعي.

ثامنا. الدراسات السابقة:

ليست الدراسات السابقة سوى وجها آخر لموضوعنا، إذ تمنحه وجهه الحقيقي من بين البحوث الأخرى، التي تقترب منه في طبيعة القضايا التي يطرحها والمنهج المستخدم في تشخيصه المشكلة، وأخيرا النتائج التي يتوصل إليها الباحث. لذلك تعد عملية استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي ذات أهمية كبيرة، فهي تؤدي كثيرا من المهام للباحث أثناء تنفيذه لهذه العملية، وللقارئ عند قراءته لما كتبه الباحث حول هذه الدراسات، وتتمثل أولى هذه المهام بالنسبة للباحث في التأكد من أن هذه الدراسات، لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية، ولا بالمنهج نفسه، وتمكنه كذلك من معرفة جوانب النقص بها من حيث المضمون والمنهج، كما أن الأهم في الأمر أن الدراسات السابقة تزود الباحث بالمفاهيم الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها، وهكذا يستفيد من ايجابياتها ويتجنب سلبياتها.[1]

1. الدراسات الأجنبية:

-**الدراسة الأولى: دراسة الباحثان الفرنسيان بيير بورديو وجان كلود باسرون** سنة 1964 المودعة في كتابهما المشهور " الورثة".[2]

في سنة 1964، أصدر الباحثان **بورديو** و**باسرون**، كتابا تحت عنوان "الورثة"، ضمناه دراسة ميدانية مسحية للمجتمع الفرنسي، وقد أعْتُبر الكتاب مسايرة جادة للتغيرات التي شهدها المجتمع، حيث أصبحت شريحة الطلبة تتنامى يوما بعد آخر، إلى حدود أن ظهرت ما يمكن أن ندعوه بايديولوجية النقابوية الطلابية، التي كانت تنظر إلى الطلبة على أنهم جسم اجتماعي متماسك... بل كان هناك من يتحدث عن "طبقة الطلبة"، باعتبارها فئة لها مصالح مشتركة ووضعية موحدة.

يقسم الكتاب إلى محورين أساسيين، يتوزع كل منهما إلى مجموعة من الفصول. فالجزء الأول يتكون من ثلاثة فصول معنونة بالترتيب، كالآتي: اختيار المختارين. ثم لعبة جدية ولعب المجدين، وأخيرا: مبتدؤون، ومبتدؤون راقون. ثم المحور الثاني ويتشكل من فصلين: الأول حول الطلبة بفرنسا، ثم بعض الوثائق ونتائج البحوث.

[1] فضيل دليو وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، مطابع دار البحث، قسنطينة، 1999، ص 104.

[2] Pierre Bourdieu et jean Claude Passeron, **Les Heritiers : les étudiants et la culture**, Op,cit, p 18-83.

إن الفكرة الجوهرية للكتاب، تتمثل في اعتبار أن التعليم العالي، يعكس خريطة التمايزات الطبقية الموجودة داخل المجتمع الفرنسي، وبالتالي فالجامعة هي صورة طبق الأصل لما يعيشه "العالم الاجتماعي" من هيمنة الطبقة البورجوازية على الانتاج المادي عبر وسائل الانتاج، وهيمنتها كذلك على الانتاج الرمزي والذي تعتبر المدرسة أهم وسائله.

وتوضح المعطيات التي يقدمها الكتاب على شكل جداول احصائية، دور **الأصل الاجتماعي** للطلاب في منحهم فرص انتساب مختلفة للجامعات الفرنسية، فتكون فرصة أحد أبناء الأطر العليا أوفر بـ 80 مرة من حظوظ ابن الأجير لولوج الجامعة، وهي أوفر بـ 40 مرة من حظوظ ابن العامل. فأبناء الشرائح الفقيرة لا يملكون إلا حظوظا رمزية لولوج الجامعة تصل الى 5% من الفرص على الرغم من أهمية هذه الطبقات التي تشكل أكثر من 80% من التكوين الاجتماعي.

هناك ارتباط واضح، حسب **بورديو** و**باسرون**، بين النجاح المدرسي (الجامعي) والإرث الثقافي واللغوي الذي يملكه الطالب، واللذين يرتبطان بدورهما بالأصل الاجتماعي، وهنا يرى **بورديو** أن التوزيع اللامتكافئ للرأسمال اللساني ذو المردودية النسبية، بين مختلف الطبقات الاجتماعية يشكل إحدى التوسطات الخفية والتي تتأسس خلالها العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي.

وبخصوص تعلم اللغة، نورد مثالا طرحه **بورديو** في كتابه "إعادة الإنتاج"، فالمتعلمون الذين يريدون ولوج التعليم العالي يخضعون لانتقاء صارم وفق معيار القدرة اللسانية، ومعايير تصحيح المشرفين بخصوص المعرفة النظرية والتطبيقية التي تتطلبها المادة التعليمية، لأن فهم اللغة وطريقة استعمالها تشكلان النقطة الأساسية التي يقيم وفقها المعلمون، وعليه فالرأسمال الثقافي لا يتوقف عن التأثير، فاللغة ليست فقط آلة للتواصل، و لكنها تؤسس معجما دلاليا و نسقا تصنيفيا غنيا أو فقيرا إلى حد ما، يظهر في طريقة القراءة وفي طريقة استعمال البنيات المعقدة، سواء كانت منطقية أو جمالية، و كل هذا يتعلق بنوعية اللغة السائدة داخل الأسرة. فالمدرسة حسب **بورديو** تعمل على تهميش لغة الطبقات الشعبية التي لا تتوافق مع لغة المدرسة، ووحده الانتقاء الذي يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في اللغة وفق الأصل الاجتماعي، يمكن من توضيح المتغيرات المرتبطة بالقدرات اللسانية بدلالة الطبقة الاجتماعية الأصلية، وخصوصا العلاقة بين الرأسمال الثقافي الموروث ودرجة النجاح. وتقوم المدرسة إذن بعملية انتقاء ثقافة ولغة بنية اجتماعية معينة، وغالبا ما تكون ثقافة الطبقة المهيمنة، لتكرس

الاستغلال والسلطة التعسفية لهذه الطبقة داخل الحقل التربوي، وتصبح الثقافة المدرسية بذلك أقرب إلى ثقافة النخبة، ليتمكن أبناء الطبقات البرجوازية من الاستفادة من المواد المقررة، لأن رأسمالهم الثقافي يجعلهم متفوقين داخل المدرسة على أبناء الطبقات الدنيا. وهذه المعطيات الواردة في "الورثة"، استدعت تحليلا نظريا معمقا، صدر في كتاب ثان سمي بـ **إعادة الإنتاج La Reproduction** والذي طور فيه الباحثان ما سمي بنظرية "العنف الرمزي"، حيث تعيد المدرسة إنتاج، وبشكل تعسفي، الهيمنة الطبقية لشريحة اجتماعية، بتخويل هذه الأخيرة، احتكارا رمزيا بعد أن كان ماديا، للعالم الاجتماعي، وتهميش أبناء الطبقة الفلاحية والعمالية رمزيا بعد أن همشت ماديا، وهكذا يغيب البعد الإنساني الديمقراطي الذي يجب على المدرسة أن تلعبه، بولوجها عالم الصراع، وشرعنتها للطرف الأقوى في حلبة ذلك الصراع.

- مناقشة وتقييم:

من عرضنا السابق لنظرية **بورديو** يتضح أنه نجح إلى حد كبير في تقديم نسق فكري متسق من حيث البناء المنطقي ومفاهيمه التي ساعدته على تقديم تفسيرات شاملة لعلاقة النظام التربوي بالمجتمع الخارجي، ودوره في المحافظة على أوضاع المجتمع وإعادة إنتاج بنية علاقات التفاوت الطبقي السائدة، وبالتالي فإن أي بحث تربوي ينبغي أن يسعى إلى كشف آليات هذا التفاعل بين هاتين المجموعتين من العلاقات الداخلية والخارجية بدل الانقسام في معالجة هذه المسألة إلى الاتجاهين النظريين المعروفين، حيث يرى الأول أن مشكلة التفاوت الطبقي هي مشكلة اجتماعية ولا دخل للنظام التعليمي في إحداثها، وحلها يكمن في وضع حلول اجتماعية، ويرى الاتجاه الثاني أن اللامساواة الاجتماعية هي نتاج المؤسسة التعليمية من خلال خلقها لمستويات وأنواع هرمية من التعليم بواسطة التشعيب والتنوع والازدواج.

لقد تعرض كتاب "الورثة"، خاصة في الأوساط الفرنسية، لانتقادات واسعة، وخاصة من طرف السوسيولوجيين الذين اهتموا بمجال الشباب أو مجال التربية عموما. وكان من أهم تلك الانتقادات، انتقاد السوسيولوجي **أوليفي كالون**، لمجمل النسق البورديووي، في كتابه "الشباب"، متسائلا على الشكل الآتي: إذا كان **بورديو** و**باسرون** قد حاولا تحديد وتفسير الوسط الطلابي، انطلاقا من محدد الأصل الاجتماعي، فما الذي جعل، إذن، الشريحة الطلابية البورجوازية (وهي الغالبية)، التي أمنت مستقبلها، والتي لم تول اهتماما بالغا بـ "الهوية الطلابية"، تثور وتحاول قلب الجامعة والمجتمع الفرنسي ككل، سنة 1968؟ يقدم **كالون** نفسه، إجابة على

هذا السؤال، واضعا بذلك "الورثة" أمام حدوده الزمنية، حيث يدرج إحصائيات توضح أن الجامعة التي تحدث عنها **بورديو** وزميله، قد ولت في أواسط الستينيات، وفي هذا الإطار أوضح **رايمون بودون**، أن الانسجام الذي كان قائما بين الجامعة والنظام الاجتماعي، قد تحطم بواسطة تضاعف عدد الطلبة وبواسطة التغير السريع الذي طرأ على المكون الاجتماعي للجامعة. ويشير كالون إلى أن نسبة زيادة الطلبة في عشر سنوات أي ما بعد 1950، تقدر بـ 120%، ونسبة زيادتهم في ثلاث سنوات (1961-1965) تقدر ب 50%. وهذا ما يفسر أن تلك الغالبية البورجوازية في المجال الطلابي، قد خضعت لتغيرات، هي نفسها تقريبا التغيرات الحاصلة في المجتمع الفرنسي ككل.

وبالرغم من تعرض نظرية **بورديو** للنقد وسط السوسيولوجيين والأنثروبولوجيين، ونشوئها في مجتمعات صناعية متقدمة، إلا أنها دعمت فهمنا وتحليلنا لواقع تعلم اللغة الفرنسية بين مؤسستي الأسرة والمدرسة، فوجدناها أساسا نظريا وتطبيقيا لدراستنا، من حيث أنها تقدم تصورا اجتماعيا للغة وتبدي علاقة بين البنية واللغة والتعليم، كما أنها تبحث في دور اللغة في عملية الانتقاء الاجتماعي في مدارسنا. وبما أن تبني المقاربة البورديووية في التأسيس للدراسة الحالية يستدعي توظيف المفاهيم المتعلقة بالنظرية فقد تمت استعارة مفاهيم الرأسمال الثقافي، الرأسمال الاقتصادي والهابتوس لاتخاذها كأبعاد للمتغير المستقل "الأصل الاجتماعي" الذي يتراءى في شكل فئات سوسيومهنية أثناء عملية التحليل والتفسير، كما تمت الاستعانة بمفاهيم بورديووية أخرى ساعدتنا في التحليل والتفسير لآلية إعادة انتاج التعلم للغة، كمفهوم الفعل البيداغوجي، المنهاج الخفي، التقويم، اللغة المهيمنة واللغة المهيمن عليها، الممارسات الثقافية واللغوية،...الخ.

- **الدراسة الثانية: لبازل برنشتاين Basil Bernstein** الموسومة بـ "**اللغة والطبقات الاجتماعية Langage et classes sociales**".

قام عالم الاجتماع البريطاني **بازل برنشتاين** (1924-2000) سنة 1971 بدراسة حول الرموز اللغوية لتلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية بإنكلترا، وضمنها في كتاب له اقترح للترجمة الفرنسية سنة 1975 بعنوان:" **Language et classes sociales :codes sociolinguistique et contrôle social"** ، فيعد **بازل برنشتاين**، المختص الإنجليزي في علم اجتماع التربية، أول من احتفل بالإنتاجات اللغوية الفعلية والوضع السوسيولوجي للناطقين

في نفس الوقت، حيث انطلق من ملاحظة مفادها أن الأطفال المنتمين إلى الطبقات العاملة يمثلون نسبة إخفاق مدرسي أكبر بكثير من أطفال الطبقات الميسورة، وهكذا سعى إلى تحليل انتاجات الأطفال اللغوية وتحديد نمطين لغويين في إطار اللغة الواحدة. فالنمط أو **السنن الضحل** أو **المحدود code restein** يمتلكه أطفال الأوساط الفقيرة، و**السنن الجزل** أو **المتطور code élaboré** وهو خاصة أطفال الطبقات الميسورة.[1]

ولعل المثال الأكثر شهرة ودلالة لهذين النمطين اللغويين هو دراسة ميدانية أجراها **برنشتاين** على بعض الأطفال المتمدرسين ضمن الصف السادس ابتدائي، حيث حملهم على وصف شريط مرسوم صامت وهكذا أنتج الأطفال المنتمون إلى أوساط محرومة نصا يكاد يخلو من المعنى في حين أن الأطفال المنتمين إلى أوساط ميسورة نصا مستقلا.[2] يحتوي الشريط المرسوم على أربعة صور، طلب من الأطفال التعبير عنها من خلال بناء قصة تبنى أحداثها من ملاحظة هذه الصور، فتتضمن الصورة الأولى مجموعة أطفال يلعبون الكرة، بينما تبرز الصورة الثانية الكرة وهي تكسر زجاج نافذة المنزل المجاور، وتبين الصورة الثالثة إطلالة إمرأة من النافذة المكسورة إلى جانب رجل يتوعد الأطفال من خلال قيامه بحركات تهديد، وينتهي الشريط بصورة رابعة يهرب فيها الأطفال. وكان نتاج التعبير عن الصور بالنسبة لمجموعة الأطفال المنتمين للطبقات الميسورة كما يلي: [2]

" ثلاثة أطفال يلعبون بالكرة، أحد الأطفال يضرب الكرة بركلة فتصيب النافذة، الكرة تكسر الزجاجة، تتجه أنظار الأطفال إلى النافذة فإذا برجل يطل منها وهو يؤنبهم على كسرهم النافذة، فيهرب الأطفال، وتنظر إليهم المرأة من النافذة وتؤنبهم".

وقد عبر أطفال الطبقات العمالية على الشريط كما يلي:" الأطفال يلعبون بكرة القدم ويركلونها وتذهب إلى هناك وتكسر النافذة وينظر إليها ويخرج ويؤنبهم فيهربون".

ومن خلال تحليل تعبيري المجموعتين من الأطفال يتضح الفروقات في استخدام المفردات، استخدام الروابط المنطقية والزمنية، تركيب الجمل ودقة التعبير، فتفهم القصة الثانية دون العودة

[1] لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص20.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[2] Marie -Renée Guyard, **Basil Bernstein** : **Langage et classes sociales, Codes socio- linguistique et contrôle social**, présentation de Jean- Claude Chamboredon, In Annales économie, société, civilisation, N 03. 1976.P591

إلى شريط الصور، بينما يتطلب فهم القصة الثانية العودة الى الدعامة المادية المتمثلة في شريط الصور الصامت، ذلك أن أطفال الأوساط المحرومة أنتجوا نصا يكاد يخلو من المعنى، فتتمايز الرموز الجزلة عن الرموز اللغوية الضحلة أو المحددة من حيث الصيغ النحوية، عدد المفردات، طول الجمل أو قصرها وكذا مدى وجود الروابط المنطقية بينها. والسؤال الذي يطرحه **بازل** هو: ما طبيعة العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي والتباين اللغوي وما العلاقة بين التباين الاجتماعي والتباين اللغوي عند الأطفال؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال، يبين **برنشتاين** أن اللغة العامية الأكثر تجانسا مع اللغة المدرسية وهي التي تتيح لأفرادها فرص التفوق الدراسي، وهي صفة اللغة السائدة في الفئات المتوسطة وعلى العكس من ذلك فإن اللغة العامية تتباين درجة تقاربها مع لغة المدرسة مما يقلص فرص نجاح أطفال هذا الوسط .[3]

– **أدوات الدراسة:** استخدم **برنشتاين** عدة مؤشرات لقياس مدى التقارب أو التباعد بين اللغة الرسمية كمعيار لتحديد مستوى تطور وفعالية الأنماط اللغوية الاجتماعية المختلفة، من هذه المؤشرات: مستوى الدلالات الرمزية القائمة في كل نموذج لغوي، مدى التماسك المنطقي عن المفردات، مدى الانسجام مع البني النحوية، معيار طول أو قصر الجمل.[1]

– **نتائج الدراسة:** من أهم النتائج التي توصل إليها **برنشتاين** في دراسته ما يلي:

* التطور اللغوي للطفل مرهون إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.
* نمو اللغة الشفوية يلعب دورا هاما في نمو القدرات العقلية لدى الأطفال.
* يتأثر النمو اللغوي عند الاطفال بطبيعة العلاقات العائلية القائمة في إطار الوسط الأسري، وهي لا تساعد على النمو اللغوي في الأوساط الاجتماعية الدنيا، لأنها تعتمد على لغة حسية حركية تفتقر الى أدوات الربط وينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد وتتداخل فيها المقدمات والنتائج، وعلى العكس من ذلك فان لغة الفئات الوسطى المتقنة، تتميز بدرجة من الرمزية والتجريد، واستخدام الضمائر والتسلسل في استخدام الأزمنة وأدوات الربط.[2]

---

[1] علي أسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في طروحات بازل برنشتاين**، المرجع السابق، ص 22.

[2] المرجع نفسه، ص27.

- مناقشة وتقييم:

ينظر **برنشتاين** إلى الأصل الاجتماعي بوصفه عاملا محددا للعلاقات اللغوية، بمعنى أن البنى الاجتماعية لديه تنطوي على أشكال أو أنماط لغوية يحددها في نموذجين هما المحدود والمتقن، ويعتمد عدة مؤشرات لقياس مستوى التقارب أو التباعد اللغوي بين هاذين النمطين اللغويين ونمط اللغة الرسمية السائدة في المدرسة. وقد تعرضت نظريته للانتقاد لصعوبة تحديد النموذجين على المستوى الاختباري من جهة، ومن جهة ثانية لضعف مفاهيمه اللسانية وافتقاره لنظرية وصفية حيث اتهمه **وليام لابوف** بأنه يصف أساليبا لغوية لا أنماط ونماذج.[1]

وبالرغم من أن نظرية **برنشتاين** لم تتلق صدى في وسط اللسانيين، إلا أننا نجدها سندا نظريا وتطبيقيا لدراستنا من حيث أنها تقدم تصورا اجتماعيا للغة وتبدي علاقة بين البنية واللغة والتعليم، وفي الوقت ذاته لا يمكن اعتبارها مقاربة سوسيولوجية لموضوعنا وذلك لتعاطها مع التعدد اللغوي بوصفه أنماط خاصة من التعبير وليس بوصفه لغات متباينة من حيث الجوهر، في حين تتحرى دراستنا مسؤولية الأصل الاجتماعي في تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية لدى بعض الأسر الجزائرية وهي لغة تختلف من حيث الجوهر مع اللغة الأم(العربية). ويضاف إلى هذا الاختلاف الجوهري بين الدراستين اختلاف موضوعي يتعلق باختبار علاقة التباين والفروقات بمستويي اللغة والبنية الاجتماعية في دراسة **برنشتاين**، مقابل اختبار العلاقة بين متغيري الأصل الاجتماعي كبنية سوسيومهنية ومستوى تعلم اللغة الفرنسية في دراستنا.

[1] لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص 21.

– **الدراسة الثالثة: لبرنار لاهير Bernard Lahire** بعنوان **العلوم للجميع : فرص متساوية للجميع**، والمنشورة في المجلة الرسمية لمركز البحوث التربوية الفرنسي **Alain–savary**.[1]

هدف الدراسة: أجريت هذه الدراسة لتحليل واقع الفشل المدرسي في المدارس الابتدائية وتحديد الجوانب الاجتماعية لهذه الظاهرة من خلال الاهتمام بالتطبيقات اللغوية الشفوية والتعرف على الأحكام، لا سيما السلبية منها، التي يطلقها المعلمون على الممارسات اللغوية الشفوية لأطفال الطبقات الشعبية، من خلال المقارنة بين ما تسعى المدرسة إلى تحقيقه من متطلبات التعبير الشفهي من جهة ومن جهة أخرى كيفية استجابة التلاميذ المنحدرون من مختلف الأوساط الاجتماعية لهذه الأهداف والمتطلبات.

عرض الباحث موضوعه في ظل **التساؤلات التالية:**

– لماذا يتعرض أطفال الطبقات الشعبية للفشل الدراسي؟ ماذا يعني الفشل والتفوق الدراسيين؟ وفق أي مسار سوسيوتاريخي تتأسس الاختلافات والفروقات الاجتماعية؟ ماذا تعني الصعوبات اللغوية المواجهة من طرف تلاميذ الطبقات الشعبية في الممارسات المدرسية؟

– استخدم الباحث **الملاحظة كأداة** أساسية في جمع البيانات حيث تمكن خلال ثلاث سنوات متتالية من رصد التفاعلات اللغوية لتلاميذ متمدرسين في الأقسام التحسينية للسنتين الأولى والثانية، ينتمي هؤلاء التلاميذ إلى الفئة الشعبية البسيطة، أي من أوساط عمالية عموما (الأب عامل غير مؤهل، والأم بدون مهنة). فيطلب من التلميذ شرح كلمة ما ويقيم المعلم أدائه اللغوي، حيث عادة ما يستعمل تلميذ الفئات الشعبية **المفردة الحقيبة le mot valise**، وهو نوع من المصطلحات التي يستعملها الطفل لسد أي فراغ لغوي مثل كلمة(**truc**)، أو أن يلجأ إلى الإشارات والحركات ليغطي العجز اللغوي الذي يعاني منه.

[1] Bernard Lahire, **Sciences pour tous même chances pour tous? Rapport au langage et apprentissages**، XYZ ep ،n 28 ،Septembre 2007.

يقدم الباحث مثال عن فقر نسبي في الأداء اللغوي لتلميذ من بيئة عمالية، حيث يطلب منه المعلم شرح كلمة "ظل"، فيستدير التلميذ ويشير إلى ظله ويقول: «هذا»، فإذا حاول معه المعلم أكثر: «نعم وما هذا؟» فان الطفل يقترب من الجدار ويلمس ظله ويقول: «هذا» أي الاعتماد في الشرح على الأمثلة المادية النفعية. وبهذا يرى **لاهير** أن الفقر النسبي هو أحد أهم الركائز التي يؤسس عليها المعلمون حكمهم في العجز اللغوي للتلاميذ، بالرغم من أن هذا القصور لا يعكس بالضرورة عدم معرفته لكن عدم قدرته على التعبير عما يعرف.

نتائج الدراسة:

- بالنسبة للمعلمين الذين تم التحاور معهم فإن التلاميذ المنحدرين من الطبقات الشعبية يعانون من فقر في المعجم اللغوي، ومن بين مؤشرات هذا الضعف عدم قدرتهم على شرح المفردات السهلة، أو إيجاد الكلمات المناسبة عند التعبير بطريقة عفوية مسترسلة أو اعتماد الإشارات والحركات في التعبير.

- هذه الوضعيات أدت بالمعلمين إلى استنتاج غياب التواصل اللغوي بين الآباء والأبناء في البيئات الشعبية حيث لا يضطلع الآباء سوى بمهام الحراسة تجاه أبنائهم، وفي المقابل فإن التحاور مع الطفل يستدعي تصحيح أخطائه واستثارة ممارساته اللغوية من خلال المعاملات الانفعالية وبالتالي إثراء رصيده اللغوي.

- مناقشة وتقييم:

تعد دراسة **بيرنار لاهير** من الدراسات الرائدة في مجال تأثير الانتماء الاجتماعي في بنية اللغة، ومنه في النجاح أو الفشل الدراسيين للتلاميذ، وبالرغم من تأثره الواضح بنظرية **برنشتاين**، من خلال اعتماده لنتائج دراسته كأساس لتبرير استفحال ظاهرة الفشل الدراسي وما تخفيه الصعوبات اللغوية في المجتمع الفرنسي، إلا أنه أغنى هذه النظرية بمجال مفاهيمي جديد يتضمن مفاهيم: الفقر النسبي، الكلمة الحقيقة، الانسداد، لتصبح هذه الدراسة مرجعا نظريا وامبريقيا لأغلب الدراسات التي تتناول اللغة في علاقتها بالبنية الاجتماعية، ومنها دراستنا الحالية، فهما تتبنيان نتيجة أساسية مفادها ان التطور اللغوي للطفل مرهون ومشروط إلى حد كبير بالوسط الأسري الذي يعيش فيه، بينما تختلفان من حيث اعتماد الباحث على اللغة الشفوية التي تتأسس عليها أحكام المعلمين في العجز اللغوي للتلميذ، واهتمام دراستنا باللغتين الشفوية والمكتوبة معا.

2. الدراسات العربية:

- **الدراسة الأولى لعلي أسعد وطفة**، موسومة بـ "**تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت: تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي**". أجريت هذه الدراسة سنة **2008/2007**.[1]

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن متغيرات الجنس والمحافظة والأوضاع المهنية والتعليمية للأبوين في توزع الطلاب على الفروع والكليات الجامعية، وتميز بين مستويات مختلفة في تموضعها داخل السلم الاجتماعي للطلاب بمؤشرات مستوى تعليم الأبوين ومهنتهما.

منهج الدراسة: اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: عينة عشوائية كبيرة جدا بلغ عدد أفرادها 3816 طالب وطالبة وتمثل نسبة 20 % من المجتمع الأصلي، مراعية لشروط السحب الميداني الطبقي وفقا للنسب المئوية المتمثلة في المجتمع الإحصائي للعينة.

أدوات الدراسة: تم تصميم استبانة وصفية تحمل طابعا استطلاعيا لمسألة توزع الطلاب في الفروع الجامعية وفقا لمعايير الأصل الاجتماعي " مهنة الأبوين، دخلهما وثقافتهما".

نتائج الدراسة: أفرزت الدراسة عددا من النتائج الدراسية أهمها:

- تؤثر الأوضاع المهنية والاجتماعية للطالب تأثيرا كبير في توجهه داخل الفروع والكليات الأكاديمية.
- تهيمن الإناث على الحياة الاجتماعية حيث بلغت نسبة حضورهن 80.1 % من عدد الطلاب.
- بينت الدراسة تأثير متغير المحافظة حيث اتضح أن أبناء المحافظة الحضرية يتميزون بحضورهم المكثف في الكليات المهمة.
- يلعب المستوى المهني للأبوين دورا هاما في توجه الطلاب نحو الفروع الجامعية المهمة، ففرص الانتساب إلى الفروع الجامعية المهمة ترتفع كلما ارتفع المستوى الاجتماعي الثقافي للأبوين.

---

[1] علي أسعد وطفة، **تكافؤ الفرص الاكاديمية في جامعة الكويت: تأثيرات متغيرات الوسط الاجتماعي**، المرجع السابق، ص 09-10.

- مناقشة وتقييم:

تشترك الدراسة الحالية مع دراسة **علي أسعد وطفة** في اختيار المتغير المستقل المتمثل في متغيرات الوسط الاجتماعي بالنسبة لدراسة وطفة، وفي الأصل الاجتماعي بالنسبة لدراستنا، وبالنتيجة تتماثل الدراستان في اختيار بعض محددات المتغير المستقل " الأصل الاجتماعي": كمهنة الأبوان، دخلهما وثقافتهما، كما أن دراسة وطفة تمثل سندا ميدانيا يؤكد نتائج دراستنا المتوصل إليها من حيث أهمية المستوى المهني والثقافي في انتساب الطلاب إلى الفروع الجامعية المهمة في دراسة وطفة، وفي زيادة مستوى تعلم اللغة الفرنسية بالنسبة لدراستنا.
وتختلف الدراستان كما يبدو في متغير جوهري هو الظاهرة المدروسة، وفي طبيعة وحجم عينة الدراسة.

-الدراسة الثانية: لمنار عبد المنعم فوزي العكر سنة **2011** بعنوان " **صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات** "، قدمتها الباحثة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس بفلسطين.[1]

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وتبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجهة المشرفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان التدريس، الدورات التدريسية)، وذلك من خلال تحديد هذه الصعوبات ومعرفة مستواها.

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها في مدارس الضفة الغربية حسب متغيرات الجنس، الجهة المشرفة والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة ومكان التدريس والدورات التدريبية؟
ويندرج تحت التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

[1] منار عبد المنعم فوزي العكر، **صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين، 2011، ص1-91.

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجهة المشرفة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان التدريس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

- **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

- **أدوات الدراسة:** قامت الباحثة ببناء استبيان وتشكل مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية الناطقين باللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية والبالغ عددهم (70) معلما ومعلمة.

- **نتائج الدراسة:**

يتضح من نتائج الدراسة أن الفقرات التي تقيس صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كانت تقديراتها تتراوح بين مرتفعة جدا ومنخفضة جدا، وبذلك جاءت الدرجة الكلية ذات تقدير متوسط، أما ترتيب مجالات الدراسة فقد جاءت تنازليا عل النحو التالي: جاء ترتيب المجال الثاني وهو

متعلق بقياس الصعوبات التي تعود إلى الطلبة أولا من حيث تقدير مستوى الصعوبة وتقديره مرتفع، ثم جاء ثانيا من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الثالث وهو مجال الصعوبات التي تعود للمنهاج، وكان تقديره منخفضا، ثم جاء أخيرا من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الأول وهو الصعوبات التي تعود للمعلم وهذا تقديره منخفض.

- مناقشة وتقييم:

تكمن أهمية دراسة **العكر** في كونها تقف على أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة الفرنسية في المنطقة، لكنها لم تتخصص في أي من هاته الصعوبات، وقد لمسنا ذلك من خلال فقرات الاستبيان الموجه للمعلمين والتي اندرجت ضمن ثلاث محاور فضفاضة هي (صعوبات تعود للمعلم، صعوبات تعود للمنهاج، وصعوبات تعود للطالب)، حيث أولينا عناية خاصة بالمحورين الثاني والثالث لما لهما من علاقة وثيقة بموضوع دراستنا. ورغم أن دراسة **العكر** مشابهة لدراستنا من حيث تعاطها لمتغير تعلم اللغة الفرنسية، إلا أنهما تختلفان من حيث اختيار مجتمع وعينة البحث، الأدوات والأساليب الإحصائية.

- الدراسة الثالثة: لمعمر نواف الهوارنة سنة **2012** الموسومة بـ "**دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**".[1]

هدف الدراسة: ويتمثل في ربط نمو لغة الطفل بمجموعة من المتغيرات هي: المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، معامل الذكاء، الجنس، حجم الأسرة، مخاوف الطفل، الترتيب الميلادي للطفل.

تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة بين نمو اللغة لأطفال الروضة من أفراد عينة الدراسة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لأسرهم؟
- هل توجد علاقة بين نمو اللغة لأطفال الروضة من أفراد عينة الدراسة ومعامل ذكائهم؟
- هل توجد فروق في نمو اللغة بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين (ذكور / إناث)؟
- هل توجد فروق في نمو اللغة بين أفراد عينة الدراسة بحسب حجم الأسرة(صغيرة/كبيرة)؟

[1] معمر نواف الهوارنة، **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، 2012، ص 223-263.

– هل توجد فروق بين نمو اللغة لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة بحسب مستوى مخاوفهم؟
– هل توجد فروق في نمو اللغة بحسب الترتيب الميلادي لدى أطفال الروضة من أفراد عينة الدراسة؟

–**عينة وأدوات الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 110 طفل من أصل 200، ممن تراوحت أعمارهم بين 4 و6 سنوات، واعتمد الباحث في دراسته على عدد من الأدوات هي: اختبار رسم الرجل ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة، مقياس الخوف، استمارة جمع البيانات الأولية عن الطفل، وبطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى جملة النتائج التالية:
– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة.
– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة ومعامل ذكائهم.
– لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي بين الجنسين (ذكور/ إناث).
– لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي حسب حجم الأسرة (صغيرة/كبيرة).
– توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي بين الأطفال الذين لديهم مخاوف مرتفعة والأطفال الذين لديهم مخاوف منخفضة، لصالح الأطفال منخفضي المخاوف.
– لا توجد فروق دالة إحصائياً في النمو اللغوي حسب الترتيب الميلادي لدى الأطفال.

– **مناقشة وتقييم:**

ربط الباحث من خلال دراسته النمو اللغوي كمتغير تابع بعدة متغيرات مستقلة ليبرز درجة تدخل كل واحد منها في النمو اللغوي للطفل، ويبدو أن اهتمامه في الإشكالية قد تركز على العوامل الثقافية، الاقتصادية والاجتماعية ، في إبراز تباين سرعة نمو اللغة لدى الأطفال، وعلى عنصر الذكاء كعامل عقلي إضافة إلى العوامل البيئية السابقة الذكر، غير أننا نلاحظ من خلال فرضياته أنها لا تتجه كلها في منحى الإشكالية، ذلك أنه أضاف فرضين حول متغيري الجنس وترتيب الطفل بين أخوته متحريا علاقتهما بالنمو اللغوي، دون أن نجد لذلك أثرا في الإشكالية.

ومن جهتنا فقد جاءت الفرضية الجزئية الأولى واسعة جدا، من خلال احتوائها على ثلاث متغيرات مستقلة في آن واحد: المستوى الاقتصادي، المستوى الثقافي والمستوى الاجتماعي للأسرة، في حين أنه يمكن لكل من هذه المتغيرات أن ترد في فرضية جزئية مستقلة.

لقد خلصت دراسة **الهوارنة** إلى أن تباين أطفال الروضة في اكتساب اللغة يتبع التباين في الإمكانات الثقافية والاقتصادية للأسرة، وهو ما يخدم دراستنا من خلال التأكيد على العلاقة الارتباطية بين الرأسمال الثقافي والاقتصادي الوالدي ومستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى الطفل كما أن إثبات الباحث لوجود علاقة دالة احصائيا بين مخاوف الطفل ونموه اللغوي، يدعم فهمنا لعوامل اكتساب اللغة من حيث أنها تتراوح بين العوامل البيئية والنفسية، إذ يمكن تؤثر مخاوف الطفل على تمثلاته الاجتماعية تجاه اللغة أو أن تكون نتاجا لهذه التمثلات ذاتها علما أن التمثلات هي احد أبعاد الهابتوس كتعبير عن استبطان الشروط الموضوعية للوجود على نحو سيكولوجي.

وتختلف دراستنا الحالية مع دراسة **الهوارنة** في اختيار عينة الدراسة و/أدواتها، ذلك أنه وبحكم موضوع دراسة **الهوارنة** ينصب على النمو اللغوي لدى أطفال الروضة، فقد اقتضت الدراسة اختيار عينة أطفال ما قبل التمدرس الإلزامي (6-4 سنوات)، مع استخدام المقاييس كأدوات جمع للمعلومات في المواضيع التربوية والنفسية، في حين أن موضوع دراستنا ينتمي إلى تخصص علم الاجتماع التربوي، الذي تلح منهجية البحث فيه على استخدام الاستبيان والمقابلة كأدوات جمع للمعلومات.

3. الدراسات الجزائرية:

- **الدراسة الأولى لخولة طالب الابراهيمي** تحمل عنوان: "**الجزائريون ولغتهم(لغاتهم)، Les Algériens et leur(s) langue(s)**"، والذي ترجمه المرحوم **محمد يحياتن** الى" **الجزائريون ولغاتهم**"، تعتبر هذه الدراسة جزء من بحث أجري في إطار بحث جامعي لنيل شهادة دكتوراه دولة في الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة ستندال بمدينة **غرونوبل** بعنوان "**تعلم اللغة العربية من قبل الكبار Apprentissage de la langue arabe par les adultes** "، نوقشت الأطروحة في أكتوبر 1991.

إن هذا الجزء من دراستها الذي يحمل عنوان "**الجزائريون ولغتهم (لغاتهم)**"، هو نتاج عدة سنوات من العمل والبحث والتأمل والتحليل، وتتضمن قسمين:

- **القسم الأول:** خصص للواقع السوسيو- لغوي بالجزائر، ويضم تحديد للغات المختلفة المتعايشة من خلال خطاطة وصفية جديدة للدوائر التي يكثر فيها استعمال كل لغة، بالإضافة إلى تحليل للممارسات اللغوية الفعلية للناطقين الجزائريين والتمييز بين الأوساط التي يطغى فيها العنصر المفرنس مقابل المعرب، انتهاء إلى ظواهر الاحتكاك اللغوي بين اللهجات، وبين اللهجات والفصحى، ثم بين العربية والفرنسية.

- **القسم الثاني:** استعرضت فيه الباحثة بإسهاب سياسة التعريب كأساس للسياسة اللغوية بالجزائر (مراحلها، أهدافها، النصوص القانونية المؤطرة لها، الإنجازات الفعلية لها).

استعرضت الباحثة التطورات العلمية والتكنولوجية التي جعلت العالم يتغير في الوقت الراهن، وأوضحت طبيعة هذه التغيرات وتقييمها وبحثت تأثيرها على الحياة الحاضرة، حيث حاولت تأسيس تحليلها على ديناميكية واقع متغير ومتعدد، فقد انتقدت السياسة اللغوية المنتهجة بالجزائر التي اعتبرت "عربية المدرسة هي اللغة الأم"، وذلك لوجود لغات أخرى في المجتمع ويتعلق الأمر باللغة العربية، البربرية، الفرنسية، العربية المكتوبة والمتكلمة، هذا وأكدت **الابراهيمي** على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الواقع المتعدد بالانتقال المتدرج من لغة إلى أخرى.

عينة الدراسة: ناطقين بالجزائر العاصمة وتسجيلات للناطقين عبر وسائل الاعلام الإذاعية والتلفزية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في تحليل الممارسات اللغوية مدونة قامت بجمعها بطريقتين: الملاحظات المباشرة وتسجيل تفاعلات متنوعة في مقامات متنوعة لتكون ممثلة لتنوع الممارسات اللغوية للناطقين، وتم ذلك بإخفاء آلة التسجيل، وطريقة الاستجواب المباشر المشفوع باستبيان دقيق يحتوي على عدد من الأسئلة المباشرة المتعلقة بواقع الممارسات اللغوية.

نتائج الدراسة: لقد أدى تحليل الوضعية السوسيو-لغوية بالجزائر بالباحثة إلى القول بوجود لغة أجنبية في المشهد الاجتماعي، وأن التعريب لم يكن سوى خطابا موجها للجماهير لدغدغة مشاعرها، في حين أن الواقع مغاير تماما، فالتعليم مقسم دائما الى شعب نبيلة مفرنسة وشعب دنيا ليس لها نفس المنزلة، وهي بذلك تشاطر **غرانغيوم** حين يذهب إلى القول أن التعريب هو

حصان طروادة، لكن ليس بحصان التحديث فحسب، بل وبخاصة من أجل الظفر بالسلطة. فإزاء هيمنة النخب المفرنسة الحليفة الموضوعية للسلطة بما أنها قد استولت عليها منذ السنوات الأولى للاستقلال، فإن النخب المعربة تستخدم سلاح التعريب كحصان طروادة لتستحوذ شيئا فشيئا على جهاز الدولة وتضمن لنفسها مراقبة السلطة الرمزية بواسطة التربية والثقافة والاعلام ويضمن التعريب إقصاء النخب المفرنسة.

- مناقشة وتقييم:

تهتم دراسة **خولة الابراهيمي** أساسا بموضوع تعلم اللغة العربية من طرف الكبار، وهي في الوقت ذاته محاولة لتحليل المشاكل التي تطرح في إطار التعريب والوقوف على الواقع السوسيولغوي بالرغم من أن القصد من الدراسة لم يكن انجاز تحليل شامل للظواهر السوسيولسانية، لكن الذي حملها على البحث في هذا الاتجاه هو قناعتها الراسخة من أن برامج التعليم لا تفضي إلى نتائج جيدة إلا إذا اعترف المسؤولون عن هذه البرامج بالواقع اللساني والسوسيولساني.

وبناء على ما سبق، فإن جوانب الإفادة من دراسة **خولة طالب الابراهيمي** قد اتجهت أكثر إلى إثراء الجانب النظري، خاصة ما تعلق منه بالواقع السوسيولغوي في الجزائر وبسياسة التعريب وما ترتب عنها من نتائج خاصة تلك المتعلقة بوضع اللغة الفرنسية.

- الدراسة الثانية: لحفيظة تازورتي سنة 1999: بعنوان: " **لغة الطفل بين لغة المحيط والمدرسة: دراسة افرادية** ".[1]

ترى الباحثة **حفيظة تازورتي**، أستاذة مساعدة في المدرسة العليا في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة بالجزائر، أن لغة الطفل أصبحت محل جدل بين المربين، إذ كثيرا ما يتم التساؤل عن طبيعتها وعلاقتها بالمدرسة، كما تثار أسئلة أخرى حول الفقر اللغوي الذي يعاني منه التلاميذ.

وقد أدرجت الباحثة التساؤلات التالية لمعالجة موضوعها:

- ما طبيعة اللغة التي يأتي بها الطفل الجزائري إلى المدرسة؟

---

[1] حفيظة تازورتي، **لغة الطفل بين المحيط والمدرسة - دراسة افرادية-**، مجلة انسانيات، العدد 14-15، ماي، ديسمبر 2001، ص 67-99.

- وما هو الدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم التحضيري في إنماء هذه اللغة؟
- ما مدى التوافق أو التعارض بين لغة الطفل التي يفد بها إلى المدرسة واللغة المراد تعليمه إياها؟
- ما الدور الذي تلعبه لغة الطفل في عملية التعلم؟
- ما هي طبيعة المادة اللغوية المقدمة لتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وما هي المقاييس المتحكمة في انتقائها؟

عينة الدراسة: تتمثل في تلاميذ دون سن الخامسة يقطنون العاصمة وضواحيها مقسمون إلى مجموعتين، الأولى لم يسبق لها دخول الروضة أو أية مدرسة قرآنية، أما المجموعة الثانية فيزاول أطفالها التعليم التحضيري بإحدى رياض العاصمة. كما استهدفت الدراسة العينة ذاتها من الأطفال بعد سنة من دخولهم المدرسة، وعينة من أولياء هؤلاء الأطفال.
تتمثل عينة الدراسة كذلك في محتوى كتاب القراءة العربية للسنة الأولى من التعليم الأساسي وكتاب القراءة العربية المغربي لنفس الطور والصف الدراسي.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أربعة اختبارات، ضم الأول منها مجموعة من الصور المنتخبة من كتاب القراءة بالسنة الأولى، واختص الثاني ببعض الصور المستعملة في دروس المحادثة المقررة على تلاميذ السنة نفسها، وتعلق الاختبار الثالث بالقصص، إذ طلبت الباحثة من الأطفال رواية قصص اختاروها بأنفسهم لغرض...الخ، بينما خصص الاختبار الرابع لتقييم الحصيلة اللغوية لدى أطفال العينة بعد سنة من الدراسة، وتمثل في مجموعة من الصور والأسئلة والتمارين المتعلقة بالمفاهيم الواردة في كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم. هذا، واستخدمت الباحثة، بالإضافة إلى الاختبارات لجمع المعطيات اللغوية، استبيانين أحدهما لأولياء الأطفال ولمربيات الروضة، وآخر لمعلمي التلاميذ في المرحلة الثانية. كما تم تحليل محتوى كتاب القراءة للسنة الأولى تعليم أساسي وكذا مصادر أخرى للمقارنة تمثلت في كتاب القراءة العربية المغربي لنفس الصف الدراسي وكتاب القراءة الفرنسي لمقارنة رصيده اللغوي وتم وصف الرصيد اللغوي لأطفال المجموعتين قبل التمدرس وبعده.

نتائج الدراسة المتوصل اليها:

– لغة الطفل الجزائري في مرحلة ما قبل التمدرس ليست محرفة أو ناقصة كما يصفها البيداغوجيون الجزائريون، لكنها مفردات معظمها فصيح أو مثبت في الفصحى، تتميز بسقوط الحركات والاختلاس وهما ميزتان ليستا حكرا على لغة الطفل بل هما من خصائص اللغة العربية الشفهية.

– إن التعليم التحظيري لا يتبع سياسة تربوية موحدة، مخططا لها تخطيطا علميا سواء من حيث البرامج المطبقة أم من حيث تكوين المربيات.

– الروضة الجزائرية لا تحقق الأهداف المرجوة في إنماء الرصيد اللغوي للأطفال بل تمده برصيد فرنسي (بلوغ المفردات الفرنسية في لغة روضة الأطفال 17.94% مقابل 0.33 % للذين لم يدخلوها).

– ليس للروضة أثر على التحصيل اللغوي لتلاميذ السنة الأولى لوجود تقارب بين معدلي تعلم المفردات لدى المجموعتين (أ) و (ب).

– إن المادة الإفرادية التي تقدمها المدرسة لتلميذ السنة الأولى من التعليم لا تمكنه من التعبير سوى عن بعض المفاهيم الموجودة في محيطه الضيق، ومعظمها مفردات مألوفة لديه.

– إن برنامج السنة الأولى من التعليم الأساسي لا يحقق هدفه المتمثل في تصحيح لغة الطفل إلا بشكل جزئي وما نسبة المفردات غير المصححة المقدرة بـ 19.61% و18.96% عند أطفال المجموعتين (أ) و(ب) على الترتيب، إلا أوضح دليل على ذلك. حيث أن معظم المفاهيم التي قدمتها المدرسة كانت موجودة لدى الأطفال أي ضمن مكتسباتهم القبلية وأن ما أضافته إلى رصيدهم مجرد مفاهيم بسيطة لا تخرج عما يعيشونه في حياتهم الأسرية.

– إن المفردات التي نجح التلاميذ في تعلمها بسهولة هي المفردات الشائعة في وسطهم الأسري والتي تؤدى بلغة المدرسة نفسها أو بلغة قريبة منها.

– تعود أسباب إخفاق التلاميذ في تعلم بعض المفردات الى طبيعة هذه المفردات نفسها أو إلى طريقة تقديمها، فبعضها مفردات تدل على مفاهيم قديمة ليست وظيفية بالنسبة للطفل، وبعضها لم تتواتر بكيفية تسمح بترسيخها في الذهن، كما أن بعضها ورد بمعزل عن السياق الذي يسهم في توضيح معانيها، بالإضافة إلى عدم تجسيد بعضها بالصور تحقيقا للغرض نفسه.

– إن الكتاب الجزائري لا يقدم للطفل سوى ثقافة محدودة ومعلومات لا تمكنه من التعامل إلا داخل الوسط الضيق الذي يعيش فيه، فهو يتصف بفراغ علمي وفكري مقارنة بالكتابين المغربي والفرنسي، وذلك لضعف مادته اللغوية وعدم ملائمة مضمونه للتطور الحضاري ولميول الأطفال وخصائصهم النفسية واللغوية، ويظهر ذلك خاصة من خلال ما يلي:

– صور الكتاب لا تسهم في إمداد الطفل بثروة لغوية دقيقة نظرا لعدم تجسيدها المفاهيم والأحداث بوضوح، ولاستعمالها ألوانا ومضامين غريبة عن واقعه.

– اعتماد نصوص الكتاب على أسلوب حواري فقط، يحرم التلميذ من باقي الأساليب اللغوية.

– إن المادة الافرادية المقدمة في الكتاب لا تساير وتيرة النمو اللغوي المتسارع لدى الطفل ولا تسد حاجاته التبليغية، كما انها لا تعبر عن متطلبات الحياة العصرية.

– مناقشة وتقييم:

تثمن دراسة الباحثة ضرورة التعرف على المكتسبات القبلية للطفل، حيث تعد مرحلة ما قبل التمدرس مرحلة ذهبية من عمر الطفل ومجال خصب لعملية التعلم، تتحدد من خلاله مساراته التعلمية اللاحقة، وتتوقف عليها مختلف مظاهر ومراحل الاكتساب التالية لها، فهي واقع له تأثيره على التحصيل اللغوي في المراحل الأولى من التعليم، ولا تتوقف الباحثة عند أهمية المكتسبات اللغوية القبلية للطفل من خلال محيطه الأسري، بل تسلط الضوء على علاقة هذه اللغة بما يقدم في الروضة وفي المدرسة وتتساءل عن أسباب الفقر اللغوي الذي يعاني منه التلميذ بعد اجتياز السنة الأولى من التمدرس، قد استخدمت لتحقيق هذه الغاية عددا كبيرا ومتنوعا من أدوات جمع البيانات للوقوف على حقيقة الظاهرة، غير أننا لا نوافقها في إعمال المقارنة بين الكتابين الجزائري والفرنسي لتحديد مدى قوة المادة اللغوية ومدى ملائمتها للتطور الحضاري ولميول وخصائص الأطفال النفسية واللغوية، ومرد ذلك أن موضوع المقارنة والمتمثل في الثراء اللغوي من جهة والخصائص النفسية واللغوية من جهة ثانية ليس متكافئا بحكم اختلاف البنية اللغوية والنحوية والصرفية للغتين الفرنسية والعربية، وبحكم اختلاف الخصائص النفسلغوية بين الطفلين الجزائري والفرنسي، وأما إجراء الباحثة لمقارنة محتويي الكتاب الجزائري والمغربي فهي مبادرة تحسب لها، وذلك لاقتراب السياق اللغوي والخصائص النفسية اللغوية للمتعلم في البلدين.

وتشترك دراسة **تازورتي** مع دراستنا الحالية في طبيعة الموضوع المتشعب، الذي يتناول لغة الطفل بين مؤسستين فاعلتين في الاكساب اللغوي، هما الأسرة والمدرسة، إلا أنها تختلف ودراستنا في العديد من النقاط:

– تستهدف **تازورتي**، في دراستها لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، اللغة العربية بالدراسة، بينما تستهدف دراستنا الحالية اللغة الفرنسية كموضوع للدراسة.

– عزل الباحثة لمتغير البيئة الأسرية في عملية إكساب اللغة في الدراسة الميدانية، بحيث لم تتناول محددات هذه البيئة من خلال التحليل والنتائج بالرغم من تخصيصها لاستبيان مستقل يرصد المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لأسر الأطفال، في حين أن هذه المتغيرات المستقلة في دراستنا هي التي تقدم تفسيرا لظاهرة إعادة إنتاج تعلم التلميذ للغة الفرنسية، على مستوى المدرسة.

– إتباع الباحثة لبناء منهجي مختلف في إنجاز الموضوع: من منهج وعينة دراسة وأدوات جمع البيانات، ويرد ذلك إلى طبيعة التخصص الذي يتحكم في منهجية معالجة الموضوع.

– **الدراسة الثالثة: لحمار فتيحة** سنة2008/2007 بعنوان "**الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون**".[1]

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الاستراتيجيات التي وضعت لتعليم اللغات الأجنبية من خلال اختبار قدرة التعليم الثانوي على التجاوب مع مطالب المجتمع في ميدان الاتصال والاطلاع على آراء المعلمين فيما يخص نقاط الضعف في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وكذا التعرف على مشاكل التلاميذ فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية.

تساؤلات الدراسة: طرحت الباحثة التساؤلات التالية:

– هل تداول استعمال اللغات الأجنبية في المحيط العائلي يعتبر عاملا حاسما في عملية تعلم اللغات الأجنبية لدى المراهق؟ وهل إدراك التلميذ لفوائد اللغات الأجنبية ينمي فيه رغبة تحصيلها؟ وهل الكفاءة البيداغوجية للمعلم لها دور فعال في تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ؟

[1] حمار فتيحة، الثانوية **ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع تخصص ثقافي تربوي،2008/2007، ص 1-156.

فرضيات الدراسة:

- إن استعمال اللغات الأجنبية من طرف الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها.
- إدراك التلميذ لفائدة اللغات الأجنبية ينمي فيه رغبة تحصيلها.
- الكفاءة اللغوية للمعلم لها دور فعال في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهجين الكمي والكيفي.

عينة الدراسة: وظفت الباحثة العينة القصدية في سحب عينة تلاميذ اللغات الأجنبية من أربع ثانويات، حيث بلغ حجم العينة 137 تلميذ من بين 548 تلميذ أي بنسبة 25%.

أدوات الدراسة: الملاحظة، المقابلة والاستبيان.

نتائج الدراسة: تمحورت فيما يلي:

- تحقق الفرضية الأولى القائلة بـ " تداول استعمال اللغات الأجنبية من طرف الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها "وذلك من خلال إجابات أفراد العينة: عن علاقة المستوى التعليمي لآبائهم ومستواهم اللغوي وكذا المستوى التعليمي للأم ومستواهم اللغوي واللغة المستعملة في المحيط الأسري بالمستوى اللغوي للتلاميذ وأخيرا في إجاباتهم عن لغة الكتب المتوفرة في البيت ومستواهم اللغوي.
- تحقق الفرضية الثانية المتعلقة بتأثير إدراك التلميذ لفائدة اللغات الأجنبية على مستواه اللغوي، من خلال وجود علاقة بين المستوى اللغوي للمبحوثين والمتغيرات التالية: نوع التخصص، المطالعة باللغات الأجنبية، مدى مراجعتهم للدروس، لغة قناة الراديو المستمعة، لغة قناة التلفاز المشاهدة، الأغراض التي يستعمل فيها جهاز الحاسوب.
- تحقق نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بتأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على المستوى للغوي للتلاميذ، وذلك بوجود علاقة بين المستوى اللغوي للمبحوثين والمتغيرات التالية: مدى مراجعة المعلم الدرس السابق قبل بداية الدرس الجديد، طبيعة الطرق المستعملة من طرف المعلم، مدى إعجاب التلاميذ بطريقة إلقاء الدرس ومدى ترخيص الاستاذ لإمكانية المناقشة للتلاميذ.

مناقشة وتقييم:

تتضح أوجه الإفادة من دراسة **حمار فتيحة** في اعتماد دراستنا على النتائج المتوصل إليها فيما يتعلق بتحقق الفرضيتين الأولى والثانية، حيث ثبت أن نجاح أو فشل عملية تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، ترتبط بعوامل اجتماعية، نفسية ومادية المحيطة بالمتمدرسين، إذ تشمل

الظروف الأسرية مجموعة من المثيرات المساهمة في التكوين اللغوي والفكري لدى الطفل، فالمستوى الدراسي للأبوين يلعب دورا هاما وفعالا في عملية التحصيل الدراسي عموما والتحصيل اللغوي على الخصوص، فتتعمق دراستنا في بعد" المحيط الأسري" كأحد أبعاد المتغير المستقل : " الواقع " في دراسة **حمار**، وتصبغه بمفهوم " الأصل الاجتماعي" في دراستنا.

وتطال الاختلافات بين الدراستين، بالإضافة إلى الاختلافات في الموضوع، تمايزات أخرى منهجية، كمجتمع البحث، حجم وطريقة اختيار العينة، أدوات الدراسة، والمقاربة النظرية باعتمادنا على المقاربة الصراعية الجديدة " إعادة الإنتاج لبورديو"، بدل البنائية الوظيفية التي اعتمدتها **فتيحة حمار**.

– **الدراسة الرابعة: لصوريا حجراب** تحمل عنوان " **التمثلات الاجتماعية للغة وأثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية**"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم اللغة، قسم اللغة الفرنسية بجامعة الحاج لخضر، باتنة، سنة 2011/2010.[1]

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات التي ينبغي أن نُكيفها في تعليم اللغة الأجنبية في مجتمع له آراء تحفظية تجاه اللغة الفرنسية، ولا يسمح بنطاق واسع من الممارسة وغير ملائم لتعلمها، كما تهدف إلى معرفة كيفية تسيير الانسداد النفسي الذي يكون رفض آلية التعلم.

فرضيات الدراسة:

– وجود صورة سلبية للغة الفرنسية لدى الطلبة.

– غياب تفاعل قوي للغة الفرنسية لدى الطلبة.

– يؤدي التمثل السلبي والممارسة المحدودة للغة الفرنسية إلى نتاج لغوي ناقص ومَعيب لدى الطلبة أو ما يعرف بالفشل الدراسي.

هذا وقد أخضعت الباحثة متغيرات الفرضيات السابقة إلى متغيرات مستقلة تتمثل في: الجنس والوسط السوسيو–ثقافي الذي ينتمي إليه الطلبة.

[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, université Hadj Lakhdar, Batna, 2010/ 2011.

المنهج المستخدم: استعملت الباحثة المنهجين: الكمي والكيفي.

أدوات الدراسة: وظفت الباحثة أداة الاستبيان الذي وجه لطلبة السنة أولى جامعي تخصص لغة فرنسية في النظامين الكلاسيكي و ل م د خلال السنة الجامعية 2008/2007، موزعة 200 استمارة استبيان، استرجعت منها 195 استمارة. كما استخدمت الباحثة أداة المقابلة نصف الموجهة التي أجرتها مع 17 طالب من السنة أولى جامعي تخصص لغة فرنسية بجامعة الحاج لخضر بباتنة.

نتائج الدراسة: خلصت الباحثة إلى جملة نتائج نستعرض الأهم منها:

– وجود علاقة بين مستوى تعليم الوالدين وحضور اللغة الفرنسية في البيئة الأسرية الممارسات اللغوية واستعمال وسائل الإعلام (حيث أن هناك نخبة فقط تقبل الفرنسية كوسيلة اتصال)، كما ظهرت علاقة بين المستوى التعليمي للآباء وأداء المبحوثين اللغوي في اللغة الفرنسية، ذلك أن تواجد الفرنسية في البيئة الأسرية يؤدي إلى أداء أحسن للأبناء في هذه اللغة.

–وجود علاقة بين تمثلات اللغة وأداء المبحوثين في اللغة الفرنسية.

–وجود علاقة بين المستوى التعليمي للآباء والصورة التي يعطيها المبحوثين للغة الفرنسية.

– تبين أن غالبية المبحوثين ينظرون للغة الفرنسية على أنها ترتبط بالاستعمار فهي ترتبط دائما بفكرة الاستعمار، العنصرية واختلاف الديانة، وأن تداولها، حسب رأيهم، بين أفراد المجتمع يظل محدودا ويترتب على ذلك أنها مجرد وسيلة 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 لولوج تخصصات أخرى مثل(الطب، بيولوجيا، الصيدلة...).

– وجود رفض للتفاعل ب (اللغة/ الثقافة) الفرنسية، يعد سببا في فشل الطلبة في الفرنسية بالرغم من أنهم درسوها لمدة تسع سنوات كاملة خلال الأطوار الثلاث السابقة.

– تعرض الفرنسية لمنافسة قوية من اللغة الانجليزية، والتي تحسست الباحثة مكانتها الخاصة لدى المبحوثين باعتبارها لغة العالمية، العلم، والسهولة مقارنة بالفرنسية المتعلقة فقط بفرنسا وبثقافتها الفرانكفونية بدليل أن الكثير من الشباب تجذبهم الموسيقى الانجليزية أكثر مما تجذبهم الموسيقى الفرنسية.

– تتمثل الإعاقة الأساسية غالبية المبحوثين لدى تعلم اللغة الفرنسية في التعبير الشفهي، أين يعانون من الانسداد والتوقف عند التحدث وفي كلمات منعزلة، وذلك لضعف الرصيد من المفردات والعجز في التحكم في الروابط المنطقية والزمنية من جهة وخوفا من ارتكاب أخطاء أثناء مشاركتهم في الصف من جهة ثانية.

– مناقشة وتقييم

تعتبر هذه الدراسة ذات علاقة بموضوع دراستنا من حيث تطابق أحد المتغيرين وهو تعلم اللغة الفرنسية كمتغير تابع في الدراستين، لكن دراسة **حجراب** لا تعالج هذه الظاهرة إلا من ناحية التمثلات التي تعد مجرد مؤشر من مفهوم الهابتوس اللغوي الذي يعتبر كأحد محددات الأصل الاجتماعي في دراستنا. هذا وتفترق الدراستان في زاوية ومنظور معالجة الموضوع بحكم اختلاف التخصصات، ويترتب على ذلك بالضرورة اختلاف في المقاربة النظرية، والمفاهيم والأدوات المستخدمة، إلا أن ذلك لم يعن عدم إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة خاصة فيما تعلق بارتباط المستوى التعليمي للوالدين وحضور اللغة الفرنسية في البيئة الأسرية، المستوى التعليمي للآباء وأداء الأبناء اللغوي، وارتباط تمثلات اللغة بمستوى تعلمها.

– الدراسة الخامسة: لعفاف بودبيه بعالة، بعنوان " **تأثير السياقات السوسيولغوية والمدرسية على تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف، من خلال تحليل التمثلات كأداة للوصف**"، وهي عبارة عن رسالة دكتوراه، تخصص علوم اللغة، جامعة فرانس كونت، بفرنسا سنة 2012.[1]

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى وصف أثر السياق السوسيولغوي والمدرسي من خلال دراسة التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية على تعليم/تعلم هذه اللغة مع الاخذ بعين الاعتبار خصوصية منطقة وادي سوف. وقد تمحورت فرضيات الدراسة فيما يلي:

– خصوصية السياق السوسيو–لغوي السوفي له أثر محدد على تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المنطقة.

– تمثلات المتعلمين للغة تعرقل تعلمها، وهذه التمثلات شكلها المجتمع بصورة واسعة.

[1] Afaf Baala Boudebia**, L'impact des contextes sociolinguistiques et scolaire sur l'enseignement /Apprentissage du français dans le souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description**, thèse de Doctorat, sciences du langage, Franche-Comté, France, 2012.

– بالإضافة للخصوصيات السوسيوتاريخية والسوسيو–لغوية للمنطقة فان عدم تكييف برامج مع هذه الخصوصيات يمكننا من شرح **les attitudes** الملاحظة بين المتعلمين والمعلمين.

– شروط أخرى نظامية مثل الحجم الساعي، تكوين المعلمين عند التوظيف يمكن أن تشكل عناصر شارحة للازمة المعاينة.

– التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية، لها وضعية رسمية وغير رسمية تنقل في الخطابات الرسمية وتعمم وتتداول في المجتمع السوفي حيث تنتج اضطراب في الهوية لدى الأستاذ.

المنهج المستخدم: استخدمت الباحثة المنهجين الكمي والكيفي.

أدوات جمع البيانات: وجهت الباحثة الاستبيان كأداة أساسية لعينة من أساتذة المرحلة الابتدائية مكونة من 73 أستاذا كما استعانت بأداة المقابلة نصف الموجهة مع الأساتذة كأداة مكملة، كما أعدت الباحثة اختبارا للكلمات والتعبير الكتابي لـ 31 تلميذا بقسمين مختلفين من المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة الى نتائج عديدة من أهمها:

– تصريح الأساتذة بعدم كفاية التكوين لتدريس اللغة الفرنسية مما يبرز أهمية التكوين المستمر.

– وجود مواقف لغوية سلبية لدى التلاميذ، المجتمع، الأسر ولدى بعض المسؤولين في النظام التعليمي.

– هذه المواقف لها أثر سلبي على المتعلمين وعلى ممارساتهم اللارسمية للغة الفرنسية.

– وجود وسط أسري لا يفضل اللغة الفرنسية.

– تأثيرا المجتمع والتاريخ الاستعماري في تكوين التمثلات السلبية تجاه اللغة الفرنسية.

– صعوبات استيعاب أساتذة اللغة الفرنسية لمحتوى البرنامج حسب تصريح أغلبيتهم، تؤدي إلى تكوين تمثلات سلبية لدى أساتذة المادة بصفة عامة في المنطقة وإلى تكوين صورة سلبية للغة الفرنسية كلغة صعبة التعلم.

– تخفيض الحجم الساعي لتدريس اللغة الفرنسية نتيجة سياسة التعريب، أدى الى انخفاض تحكم المتعلمين بها.

– إمكانية تطور التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية من " لغة المستعمر" الى " لغة مفيدة ومهمة" لمستقبل التلاميذ.

- مناقشة وتقييم:

تكمن أهمية هذه الدراسة في وصفها لأثر السياق السوسيو–لغوي والمدرسي على تعلم/تعليم اللغة الفرنسية، مما يدعم دراستنا من حيث تأثير الأصل الاجتماعي للتلميذ على تعلمه للغة الفرنسية و إعادة انتاج مستوى التعلم (بين الآباء و الأبناء)على مستوى المدرسة، فيقترب المتغير المستقل " السياق السوسيو–لغوي" في دراسة بودبيه على متغير" الأصل الاجتماعي" في دراستنا، ذلك أن اختلاف تسميات المفاهيم عائد إلى متطلبات التخصص الذي تندرج فيه الدراسة،" علوم اللغة"، كما تمثل هذه الدراسة سندا ميدانيا يؤخذ للاستئناس من حيث إدراكنا لمدى تأثير تمثلات متعلمي منطقة سوف للغة الفرنسية على تعلمها، علما أن الخصوصية السيوسيوتاريخية لمنطقة سوف والمتمثلة في تعايشها المحدود مع اللغة الفرنسية أثناء الحقبة الاستعمارية ليست عاملا أساسيا في تكوين التمثلات السلبية تجاه الفرنسية بقدر تأثير عامل المجتمع، وهي خصوصية قد تشترك فيها أغلب الولايات الصحراوية أو شبه الصحراوية كمنطقة الجلفة. وتتناول **بودبية** بالدراسة المتغير التابع ذاته الوارد في دراستنا، مع إضافة مفهوم" التعليم" للغة الفرنسية، ذلك أن المواضيع التي تندرج في تخصصات علوم اللغة والديداكتيك تركز على العملية " التعليمية التعلمية".

وتتطرق الباحثة كذلك إلى أثر السياق المدرسي على تعلم/تعليم اللغة الفرنسية، بالتعرض الى مواقف وتمثلات المسؤولين في النظام التعليمي تجاه اللغة الفرنسية، التي تؤثر سلبا على المتعلمين وعلى ممارساتهم اللارسمية للغة الفرنسية، وهذه نقطة اختلاف بين الدراستين، حيث لم نولي اهتماما لتمثلات المعلمين والمسؤولين التربوي تجاه اللغة الفرنسية، وإنما اقتصرت دراستنا في المؤسسة المدرسية على تحري آلية إعادة انتاج التعلم للغة من خلال فعلها البيداغوجي. هذا وتختلف الدراستان في المنهج المتبع، مجتمع البحث، عينته، وأدوات الدراسة لاختلاف طبيعة الموضوع واختلاف التخصص الذي يندرج ضمنه.

- **الدراسة السادسة: لبودبزة ناصر** الموسومة بـ "**الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وإنتاج المشروع المهني لأبنائها**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي بجامعة الحاج لخضر بباتنة، سنة **2014-2015**.[1]

هدف الدراسة: هدفت دراسة **بودبزة** إلى التعرف على الخصوصية، التي تتميز بها العائلة الجزائرية المنتمية للطبقات الوسطى ومحدداتها وذلك بالكشف عن ميكانيزمات التفاعل بين الأجيال، جيل الآباء وجيل الأبناء، والعوامل المتحكمة في انتقال الرأسمال الثقافي والإرث العائلي، كما ركزت هذه الدراسة على الدور الكبير الذي يلعبه المجال التربوي في تكريس التراتيب في المجتمع، وإضفاء الشرعية على التفاوت الاجتماعي، والذي هو في الأصل تفاوت في الموارد، سواء كانت مادية أو ثقافية، وذلك من خلال المدرسة والفعل التربوي في إنتاج وإعادة إنتاج التراتيب الاجتماعية، وعلاقتها بالعائلة و استراتيجياتها.

تساؤلات الدراسة: تتمحور التساؤلات الفرعية حول التساؤل الرئيسي التالي:

-هل عائلات الطبقات الوسطى في الجزائر تعمل على إعادة إنتاج نفسها من خلال تشكيل مشروع مهني لأبنائها عن طريق المسار التعليمي أم ينتج المشروع المهني لأبنائها في مجالات أخرى؟ ولمزيد من التدقيق في الفهم والتحكم أكثر في الموضوع، تم صياغة جملة من التساؤلات الفرعية وهي كالتالي:

-هل عائلات الطبقات الوسطى في الجزائر لها مشروع حراك اجتماعي لإنتاج وإعادة إنتاج كياناتها الاجتماعية ؟

-وهل رسم مشروع حراك اجتماعي لأبنائها يعتبر إحدى استراتيجياتها التي تعمل من خلاله للحفاظ على هويتها الاجتماعية كطبقة وسطى؟

- هل رسم المشروع المهني لأبنائها يتشكل داخل المسار التعليمي أم من خارجه؟ وما طبيعة هذا المشروع؟ وما هي المجالات الاجتماعية التي يتشكل فيها؟ وإذا لم تكن لها استراتجيات

[1] بودبزة ناصر، **الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وانتاج المشروع المهني لأبنائها**، رسالة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الحاج لخضر، بباتنة، 2014-2015.

لبناء مشروع حراك اجتماعي لا من داخل العائلات نفسها ولا من خارجها، ما هو المصير المهني لأبنائها؟

-**عينة الدراسة:** اعتمد الباحث على نمط المعاينة النمطية كطريقة غير احتمالية، تتمثل في البحث عن عناصر عديدة تمثل صورة نمطية لمجتمع البحث، فتم انتقاء50 رب وربة أسرة من أصناف الطبقات المهنية للطبقات الوسطى حسب تصنيف **شوملر**، وكانت المهن كالتالي: الأساتذة الجامعيون، الأطباء، المهندسون، الضباط العسكريون، الموظفون الإداريون الحكوميون، المحامون، أساتذة التعليم الثانوي، أساتذة المتوسط. كما اعتمد الباحث على المقابلة شبه الموجهة كأداة ثانية لجمع المعلومات التي يحتاجها وتتطلب نوعا من التفاعل المباشر مع أفراد العينة.

- **نتائج الدراسة:**

- إن الطبقة الوسطى في قسنطينة مشتتة ما بين نموذجين أحدهما تقليدي والآخر حديث، وهذا التشتت مس دورها داخل الطبقة، كما مس دورها داخل المجتمع، وما ساهم في هذا التشتت ازدواجية اللغة، حيث نجد نخب معربة وأخرى مفرنسة، والصراع لم يرق إلى صراع طبقي بقدر ما هو صراع ما بين النخب أنفسهم.

- إن عائلات الطبقات الوسطى لها دور ريادي في خلق نخب تشرعن ممارسات الدولة والطبقات المهيمنة، حفاظا على مصالحها واستقرار فئات المجتمع.

- العائلات ضمن الطبقة الوسطى لم تعد تتحكم بشكل جيد في آليات إعادة إنتاج الممارسات، حيث أن الأجيال الجديدة لا ترغب في الممارسات التقليدية مثل ما هو الحال صناعة الحلويات التقليدية، والأكلات القسنطينية، وطرق الاحتفال وتقديم المائدة أي أسلوب الحياة تغير بشكل لافت للانتباه.

- سيطرة الأحياء الهامشية على المجال العمراني من جهة والسكنات التي توزعها الدولة في إطار التنمية الاجتماعية في نفس المجال العمراني المخصص للطبقات الوسطى، كل ذلك أذهب حدود الأحياء التي كانت تمثلها هذه الطبقات.

- طغيان الرأسمال المادي على الرأسمال الثقافي في تحديد الطبقات وتراجع الطبقات الوسطى كنموذج قائد في المجتمع للثقافة والممارسة الثقافية.

-ميل العائلة التقليدية، ضمن الطبقة الوسطى، إلى إعادة إنتاج هويتها بالنسبة لزواج الأبناء، الهيمنة الذكورية، والميل إلى وظائف الدولة.

- وجود عوائق حضارية، تتمثل في القيم الوافدة والفصل بين البدو والحضر، لدى العائلات في طريقة نقل الرأسمال الثقافي، خاصة لدى العائلات العريقة بالمدينة، والتي كان رأسمالها الثقافي محصور في التعليم التقليدي، أي تعليم الكتاتيب ولم يرق إلى ممارسات ثقافية اجتماعية، بقدر ما هو هيمنة دينية.

- تعيش العائلات الجزائرية المنتمية للطبقات الوسطى أزمة في إعادة بناء مشروعها عبر الأجيال الناشئة وهذا راجع لمجموعة من العوامل منها، أصولها الريفية التي لا تمتلك رأسمال ثقافي كافي لبناء مشروعها والدفع بأبنائها إلى حراك اجتماعي نحو الأعلى.

- لاحظ الباحث وجود نوعان من الحراك، حراك أفقي ما بين مهن الشريحة الاجتماعية الواحدة، وحراك عمودي باتجاه شرائح أعلى داخل الطبقات الوسطى، كما لاحظ أن أغلب المبحوثين أصولهم عائلات بسيطة كالفلاحين الصغار، والعمال البسطاء قليلي التأهيل.

- وجود عائلات استطاعت الارتقاء إلى شرائح الطبقات الوسطى بعدما كانت تنتمي إلى الطبقة الدنيا وخاصة الطبقة العمالية، وكل هذا تم تحقيقه من خلال متابعة أبنائهم(المبحوثين) عبر المسار التعليمي ومواصلة الدراسات طويلة المدى، وذلك بدعم من سياسة الدولة في فترة السبعينيات من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية.

- مناقشة وتقييم:

تمثل هذه الدراسة مرجعا هاما لدراستنا من حيث تناولها لإحدى الطبقات المكونة لمفهوم الأصل الاجتماعي كمتغير مستقل في دراستنا، فتحيلنا على خصوصيات العائلة الجزائرية، ضمن الطبقة الوسطى، والمتمثلة في آليات إعادة انتاج الرأسمال الثقافي والإرث العائلي بين أبنائها، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تركيزها على الفعل التربوي في إعادة انتاج التراتبية الاجتماعية وعلاقتها بالعائلة واستراتيجياتها في إعداد المشروع المهني لأبنائها.

وإن توصل الباحث إلى ربط النماذج الأسرية التقليدية والحديثة باللغة المعتمدة العربية والفرنسية، يؤيد فكرة إعادة إنتاج تعلم اللغة (فرنسية أو عربية) تبعا لانتماء الأسرة النخبوي (مفرنسة أو معربة) الواردة في دراستنا، بينما تناقض فكرة تفوق الرأسمال المادي في تحديد الطبقة الوسطى على الرأسمال الثقافي، المنطلقات النظرية التي اعتمدت عليها دراستنا في تفيئة الأصل الاجتماعي إلى طبقات.

تاسعا. صعوبات الدراسة:

لقد صادفت مرحلتي الدراسة النظرية والتطبيقية منها، بعض الصعوبات نوجزها فيما يلي:

1. الصعوبات النظرية:

– تداخل الظاهرة الاجتماعية المدروسة مع غيرها من الظواهر المشابهة لها، حيث يمكن إرجاء الفروق في التمكنات اللغوية في اللغة الفرنسية، لعوامل أخرى تختلف عن المحيط الأسري الاجتماعي والثقافي، منها العوامل الوراثية والعضوية والعوامل المدرسية المتمثلة خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي والمعلم، هذا من جهة ومن جهة أخرى صعوبة افتكاك الموضوع من مجال اللغويات.

– قلة الدراسات السوسيولوجية العربية حول واقع تعلم اللغة والأجنبية في حين أن الغربيين قد أحرزوا تقدما ملحوظا في ربط تعلم اللغات الأجنبية بجملة من المتغيرات الاجتماعية والثقافية والنفسية، وذلك من خلال إصدارهم لكتب ومقالات تتناول نظريات تعلم اللغات بصفة عامة واللغات الأجنبية على الخصوص، بل وصاغوا نظريات ماكرو وميكرسوسيولوجية تؤسس لعلم اجتماع لغوي وأخرى يعتمد عليها في تحليل نسق التعليم وانتقال الثقافة واللغة كنظرية إعادة الإنتاج غير أن كل ما كتب لديهم لم تحركه أياد لتصل به الى المكتبة الجزائرية بصف خاصة مما فرض علينا اللجوء إلى شبكة الانترنيت والتي هي الأخرى كتبها معروضة للبيع.

– عدم وفرة دراسات عربية تتناول المتغير المستقل، إذ تبقى نظرية الأصل الاجتماعي مستخدمة أكثر في الدراسات الأجنبية، وهو ما دفعنا إلى اعتماد بعض الدراسات الأجنبية الأولية مثل دراسة **بيير بورديو** و**بازل برنشتاين** كدراسات سابقة.

– صعوبة فهم بعض المؤلفات المترجمة التي استلهمنا منها مقاربتنا النظرية للموضوع ومحددات المتغير المستقل، خاصة كتاب **بيير بورديو** (إعادة الإنتاج : في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم)، هذا العمل المميز المترجم من قبل **ماهر تريمش**، لقد كانت ترجمته تقترب من صورة النص ولا تستلهم روحه، وقد يعود ذلك حسب رأينا الى صعوبة لغة **بورديو** التي يكتب بها نصوصه وأسلوب معالجته لأفكاره من جهة، وأيضا إلى ارتكاز مشروعه على تقاطعات معقدة بين عدة حقول مثل الإثنوغرافيا، والسياسة والنقد والأبستمولوجيا ...الخ، وهو ما يجعل أعماله عصية على الفهم والترجمة. وهناك رأي آخر لـ**علي اسعد وطفة** يتمثل في

وجود ضرورات وقيود تفرضها المؤسسات الداعمة والناشرة، تجعل القارئ يجد نفسه في كثير من المقاطع أمام نصوص أفقدها الشكل روحها ومضمونها فغدت غير مفهومة وتترك مجالا كبيرا للتأويل المتعدد. وعموما فإن استغلالنا لمؤلفات **بيير بورديو** كان منصبا على النسخات المترجمة للعربية أساسا واستثناء على النسخات الفرنسية الأصلية لما تعجز الترجمة عن نقل روح النص الحقيقي.

2. الصعوبات الميدانية: تقترن الصعوبات الميدانية بالشق الميداني للدراسة، وتمثلت بالنسبة للباحثة فيما يلي:

– صعوبة ترتيب مواعيد مع مسؤولي المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة الميدانية لكثرة مهامهم وانشغالهم الدائم، وينطبق ذلك على الأساتذة، حيث واجهتنا إشكالية مواقيت تنظيم مقابلات معهم، وكذلك صعوبات من حيث تطبيق الاستمارة بالمقابلة مع التلاميذ، الشيء الذي دفعنا إلى التردد عدة مرات على هذه المؤسسات والاستعانة بأساتذة المادة لإجراء الاستمارة بالمقابلة مع التلاميذ.

– عدم استرجاع كل الاستمارات الأولية في الدراسة الاستطلاعية التي استهدفت التأكد من مدى صدق وثبات أداة الاستبيان، كما أن العديد من هذه الاستمارات المسترجعة قد أُلغيت، نظرا لعدم حرص التلاميذ على ملئها كاملة، إهمالا منهم، أو لصعوبة فهم بعض الأسئلة، وهو ما يبرر اعتمادنا الاستمارة بالمقابلة في مرحلة الدراسة الأساسية، وذلك بمساعدة أساتذة التلاميذ عينة الدراسة.

– صعوبة شرح الموضوع للأساتذة عينة أداة المقابلة، حيث أبدى بعضهم تفاعلا كبيرا تجاه الموضوع والرغبة في إثرائه، لكن في مقابل ذلك تحسسنا تخوفهم من إبداء رأيهم في المناهج، مقاربة التدريس، أساليب التقويم، وفي آليات تدخل الفعل البيداغوجي بصفة عامة في إعادة إنتاج تباين مستويات تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ تبعا لأصولهم الاجتماعية، وكل ذلك حرصا على عدم إبراز الصورة السلبية للمنظومة التربوية الجزائرية.

خلاصة الفصل:

عالجنا من خلال هذا الفصل الأول كل ما يتعلق بتحديد موضوع الدراسة من أسباب وأهمية وأهداف، وطرح لإشكاليته، ثم قدمنا الفرضيات التي نتوقع من خلالها وجود علاقة بين تعلم اللغة الفرنسية لدى المتعلم وأصله الاجتماعي قبل أن نمر إلى تحديد المفاهيم المركزية التي يدور حولها موضوع بحثنا، لننتهي إلى عرض للدراسات السابقة التي تبدو ذات علاقة مباشرة مع موضوع دراستنا وللصعوبات المواجهة أثناء سير البحث.

تمهيد:

يعد تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ظاهرة تربوية شبه عالمية، حيث أصبح ضرورة ملحة أملتها أسباب تاريخية واقتصادية وجيوسياسية وغيرها، فعولمة التبادلات التجارية والثقافية جعل تدريس اللغات الأجنبية ضرورة وشرطا للاندماج في الإطار العالمي، وأصبح يبدو استعمالها بالنسبة لبعض الدول، خاصة الإفريقية منها السبيل الوحيد للاتفاق على لغة رسمية في سياق تتعدد أعراقه ولغاته.

في هذا السياق العالمي، انخرطت الجزائر في هذه الحركة التي تتجه نحو تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كالإنجليزية والاسبانية، واللغة الفرنسية على الخصوص، نظرا لموقعها الجغرافي الذي يعتبر ملتقى للحضارات والثقافات من جهة، ولعلاقاتها التاريخية مع الناطقين الفرنسيين من جهة ثانية، فاللغة الفرنسية في الجزائر منذ الأيام الأولى للاحتلال وحتى الوقت الحاضر كانت دائما مدعاة للكره والرغبة في آن واحد، لأنها تمثل في نفس الوقت أداة للانفتاح على العالم الآخر، لكن أيضا تعد من مخلفات الهيمنة الاستعمارية. هذا التواجد المزدوج جعل من اللغة الفرنسية بعد مرور أكثر من نصف قرن من الاستقلال، حتى وإن كانت في وضعية صراعية مع اللغة العربية، حاضرة كلغة أجنبية أولى. فالمتعلم الجزائري لم يُخيَّر في تعلم اللغة الفرنسية وإنما فرضت عليه في الساحة التربوية لأسباب تاريخية وسياسية تعود إلى حقبة احتلال فرنسا للجزائر حيث تجذرت مع الاستعمار الفرنسي وأعيد إنتاجها من خلال الفئات الاجتماعية العليا وعن طريق نسق التعليم.

وحتى نتمكن من متابعة سيرورة تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر من بداياتها الأولى، أي منذ أن وطئت فرنسا أرض الجزائر وبعد الاستقلال لا بد من إلقاء نظرة عامة على اللغة من خلال التناول النظري لها، ثم التعريج على مسألة تعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر من خلال تناول نظريات وطرائق تعلمها، ومناقشة نظريات السن الأمثل لإدراجها في التعليم، إلى تقصي الظروف السوسيوتاريخية لتعليمية هذه اللغة وعلى رأسها سياسة التعريب المنتهجة والإصلاحات التي تعرض لها النظام التعليمي، هذا، وسنحاول من خلال هذا الفصل إبراز الجوانب الكمية والكيفية لهذا التطور فضلا على الظروف الاجتماعية الثقافية والسياسية المحيطة والتي سمحت للغة الفرنسية أن تتبوأ المكانة الحالية.

أولا. اللغة تناول نظري

1. تعريف اللغة وخصائصها

1.1. تعريف اللغة:

لقد تعددت تعريفات اللغة عند القدماء والمحدثين، واختلفت اختلافا كبيرا من مجال إلى آخر، بحيث اعتمدت على اهتمام العالم وانتمائه وإطاره المرجعي، وحتى داخل نفس المجال نجد أنه بسبب تعقد العمليات اللغوية وتعدد الوظائف التي تؤديها اللغة، تختلف تعريفات اللغة كذلك بسبب ميل العلماء وتركيزهم على واحدة أو أكثر من وظائف اللغة.

1.1.1. التعريف اللغوي للغة:

يطلق لفظ اللغة على اللسان والنطق معا. فقد جاء في لسان العرب **لابن منظور** والموافق **لابن جني** فيما وصفه من حد وأصل لـ "اللغة": " إن اللغة هي اللسن وحدها، إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فعلة من لغوت.[1] و" لغا (اللغو واللغا) هو السقط ومالا يعتد به من كلام ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع".[2]

2.1.1. التعريف الاصطلاحي للغة:

قبل الشروع في دراسة وظائف وخصائص ونظريات أصل نشوء اللغة ونظريات تعلمها كان لابد من تعريف اللغة من قبل عدد من الباحثين والعلماء حيث نستطيع استخلاص ما يفيدنا في مجال تعلم اللغة عموما اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على الخصوص.

من التعريفات التي وردت في تحديد مصطلح "لغة" تذكر ما يلي:

– **تعريف ابن جني (392هـ)** لقوله: " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[3]

وحينما نتأمل هذا التعريف الموجز الشامل **لابن جني** نلاحظ أنه يسبق فيه ما جاء به غيره، كما سنرى لاحقا، بآلاف السنين، وذلك باعتماده على عناصر محددة في تعيين اللغة ووظائف فيما يلي:

– إن اللغة أصوات يعنى بها الرموز المنطوقة والمكتوبة والأغراض هي المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع.

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، ص 4050.

[2] المرجع نفسه، ص 4049.

[3] ابو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق محمد علي نجار، الجزء الأول، دار الهدى للنشر، بيروت،1952، ص33.

- إن اللغة لها وظيفة اجتماعية يستخدمها الإنسان للتفاهم والتعبير عن أفكاره ومشاعره.

- **تعريف ابن خلدون(808هـ):** عرف **ابن خلدون** اللغة بقوله: " اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم".[1] وهو تعريف يشمل معظم جوانب تعريفات المحدثين.

- **تعريف دي سوسير(1857-1913):**

يعرف **دي سوسير** اللغة على أنها نظام من الإشارات والرموز، وتعني كلمة نظام مجموعة القواعد التي تحدد استعمال الصيغ والتراتيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية.[2] فاللغة من حيث كونها نظام هي شكل لا جوهر ويتأسس هذا الشكل (النظام) بالعلاقات الرابطة بين عناصره التي هي العلامات أو الإشارات أما وظيفتها حسب هذا التعريف فتتحدد بكونها أداة اتصال (تعبر عن أفكار).

وقد انْبنى على هذا التعريف مجموعة من التصورات النظرية والأبنية التي تميز بها علم اللغة الوصفي وصاغها **دي سوسير** على شكل ثنائيات يتحدد على أساسها مجال علم اللغة وأسسه النظرية والبنيوية كالآتي: ثنائية العلامة اللغوية من دال ومدلول، ثنائية اللغة والكلام وثنائية التزامني والتعاقبي، كما يفرق **دي سوسير** بين اللغة " **langue** " التي هي نظام من العلامات وبين اللسان "**langage** " وهو المقدرة الانسانية على الكلام.[3]

وفي كتابه الشهير دروس اللسانيات العامة يحاول **دو سوسير** التمييز بين " **langue** " بمعنى اللغة و"**langage**" بمعنى لسان، ليؤكد أن اللسان هو الجزء الاجتماعي من اللغة في قوله:" إنها ليست سوى جزء محدد، هام، أنه حقيقي، إنها في الآن نفسه منتج اجتماعي لملكة اللسان **langage** ومجموع الشراكات الضرورية، المتبناة من طرف الكيان المجتمعي للسماح بممارسة هذه الملكة عند الأفراد".[4]

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، **مقدمة ابن خلدون: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، ضبط المتن خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001، ص753.

[2] جمعة سيد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة ،145، الكويت، يناير 1990، ص45.

[3] Ferdinand de Saussure, **cours de linguistique générale**, édition talantikit,Bejaia, Algerie,2002,p16.

[4] Ibid., P17

ويترتب على ذلك أن الكلام هو ما ينتجه المتكلم، واللسان هو السلك المشترك لكل المتكلمين الذين يشتركون في التفاهم بلغة معينة، أما اللغة فتشير إلى أي شكل منطوق أو مكتوب، أي اللغة بصفة عامة.

ومن أجل تصور أكثر اجتماعية للغة فإن **انطوان مييي Antoine Meillet** يذهب إلى القول أنه:" لما كان اللسان ظاهرة اجتماعية فإنه يترتب على ذلك أن اللسانيات علم اجتماعي وأن العامل الوحيد المتغير الذي يمكننا الالتجاء إليه للإبانة عن التغير اللغوي إنما هو التغير الاجتماعي".[1]

- تعريف بيير بورديو:

يقدم **بيير يورديو** مفهوما سوسيولوجيا للغة من خلال رفضه للسانيات التي ظهرت بعد **دي سوسير** ورفضت الطابع الاجتماعي للغة، فالخطاب حسب **بورديو** ليس رسالة فحسب بل منتوج: " ليس الخطاب رسالة يجب فك رموزها فحسب: فهو كذلك منتوج نعرضه على تقييم الآخرين وإن قيمته ستحدد من خلال علاقته بمنتوجات أخرى أكثر ندرة أو أكثر رواجا، إن أثر السوق اللغوية... لا ينفك ينعكس حتى على المبادلات الأكثر ابتذالا في الحياة اليومية... فلئن كانت اللغة أداة تبليغ فهي كذلك أمارة خارجية عن الثورة...".[2]

وهذا يعني بالنسبة **لبورديو** بأن اللغة فضلا عن كونها أداة اتصال فهي أمارة عن الثروة والسلطة وتعبير عن الانتماء إلى طبقة اجتماعية دون أخرى.

2.1. خصائص اللغة: تتعدد خصائص اللغة على النحو التالي:

1.2.1. اللغة ظاهرة إنسانية: تمثل اللغة ظاهرة يختص بها الجنس البشري، ومظهر من مظاهر السلوك الإنساني، كما أنها من أعظم مجالات الحياة التي تتجلى فيها قدرات الانسان الابتكارية.[3]

2.2.1. اللغة نظام متكامل: إن اللغة وحدة متكاملة في أصواتها، مقاطعها، مفرداتها، وإذا حاولنا النظر إلى جانب واحد في معزل عن بقية الجوانب، يعد عملا قاصرا، ويقتضي هذا النظام المتكامل تعليم اللغة على أنها وحدة متكاملة.

---

[1] جان لويس كالفي، المرجع السابق، ص13.

[2] Pierre Bourdieu, **Ce que parler vent dire**, Op.cit ,p41 .

[3] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 25.

3.2.1. اللغة رموز: يقصد بالرمز الإشارة، والرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة يتفق الناس عليها، ومن ثم فالرمز شيء نسبي، وإن توافرت بعض الرموز التي يتفق الناس على دلالتها في مختلف المجتمعات وعلى مدى العصور. واللفظ رمز قد يدل على شيء محسوس وقد يدرك على أنه شيء مجرد.[1]

4.2.1. اللغة أصوات: تشير هذه الخاصية إلى أن الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس على حد تعبير **ابن جني**، وهو بذلك التعريف المشار إليه فيما تقدم، سبق علماء اللغة المحدثين عندما يقررون أن اللغة في أساسها نظام صوتي، وأن الكتابة نظام تابع له، جاءت في مراحل متأخرة من عمر الإنسانية عندما اضطر الإنسان إلى تسجيل ما عنده من أفكار بغية توصيلها لغيره، كما يفترض في الجانب الصوتي وجود متحدث ومستمع.[2]

5.2.1. اللغة عرف: بمعنى أن الناس هم من يتفقون على المعاني والمدلولات والقواعد اللغوية، دون اشتراط مبرر عقلي منطقي لكل ما يتفقون عليه، ويترتب على هذه الخاصية إمكانية النظر إلى الظواهر اللغوية بموضوعية دون إضفاء صفات قيمية عالية على لغة بدل أخرى،[3] ويترتب على ذلك كله أن اللغة توجد نتيجة عوامل ومحددات اجتماعية لا منطقية أو امبريقية.

6.2.1. اللغة سياق: اللغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة، وتكتسب هذه الرموز دلالاتها في ضوء الظروف التي استخدمت فيها مثل الزمان والمكان والمقصد. وإن كل هذه العوامل تؤثر تأثيرا مباشرا في تحديد معنى و دلالة الرمز اللغوي، ولذلك تختلف دلالة الكلمة ومعناها من زمن لآخر ومن مكان لآخر بل ومن سياق لآخر فقد تقبل كلمة في مكان و ترفض في آخر، وقد تصدر الكلمة في فترة زمنية معينا تجعل الاستعداد لقبولها أكبر مما لو صدرت في فترة زمنية أخرى، وقد تصدر عن الفرد عبارة يقصد بها شيئا ثم تصدر نفس العبارة ويقصد بها شيئا آخر ولهذه الحقيقة تطبيقات: كأن ندرك الفرق بين المعنى الإشاري للغة، وهو ذلك الذي نعثر عليه في القاموس، والمعنى الضمني للغة وهو ذلك الذي نقصده بالاستخدام الفعلي في موقف معين.[4]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص26.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] المرجع نفسه، ص 27.

[4] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

7.2.1. اللغة اتصال: لقد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التي دفعت ببعض المفكرين إلى القول بأن "الوسيلة هي الرسالة" للدلالة على أهمية اللغة كوسيلة في نقل المحتوى (الرسالة).[1]

8.2.1. اللغة ثقافة: اللغة هي وعاء الثقافة وهي أقدر الوسائل على نقلها من شعب لآخر ومن جيل لآخر.[2]

2. التصور الاجتماعي للغة ووظائفها:

1.2. التصور الاجتماعي للغة:

ارتبطت اللغة منذ أول تعريف خُصّت به بما يحيل على بعدها الاجتماعي، فإذا كانت "اللغة" تضاف إليها كلمة "الإنسانية" لتمييزها عن باقي السلوكات التواصلية للحيوانات والحشرات المصنفة بالذكية، فإن هذه الحالة تشير إلى ما يكتنف هذا النظام، حيث يوضع حيز التطبيق في الكلام من قصدية، وهي القصدية التي جعلت علماء اللغة لاسيما رواد النظرية العقلية يعيدون للعقل دوره في تشكيل "اللغة"، بعد أن جعلت المدرسة السلوكية، كما سنرى ذلك لاحقا، اللغة مجرد سلوك يستجيب لمؤثرات.[3]

لقد أكد **دي سوسير** على البعد الاجتماعي لـ "اللغة" من خلال ربطها بالجماعة المتكلمة ومن ثم بالمجتمع، فقال: "إنها مجموع العادات اللسانية التي تسمح للمتكلم بالفهم والإفهام(...) ولا بد من جماعة متكلمة لكي تكون لغة".[4]

ويضيف: "طبيعتها الاجتماعية واحدة من خصائصها الداخلية: تعريفها الكامل يضعنا أمام شيئين غير منفصلين: اللغة والجماعة المتكلمة"،[5] وهو يعني بذلك أنه لا وجود للغة خارج الجماعة المتكلمة، غير أنه في مواضع أخرى يقر بأن موضوع علم اللغة الصحيح هو اللغة ذاتها ومن أجل ذاتها.[6] وهو بهذا التصريح ينتقل إلى شيء آخر هو اللسانيات الصورية كما

---

[1] خصائص اللغة الانسانية على الموقع الالكتروني:olomna.org/ ?qar/video/65/173/174/334

[2] الموقع نفسه :olomna.org/ ?qar/video/65/173/174/334

[3] Ferdinand de saussure , Op, cit, p25.

[4] Ibid, p117.

[5] Ibid, p117.

[6] هادي نهر، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، الجامعة المستنصرية، 1988، ص61.

بين ذلك **جون لويس كالفي**، فقد فرق **دي سوسير** بين فردية اللسان والطبيعة الاجتماعية للغة.[1]

ومن أجل تصور أكثر اجتماعية للغة، بين **انطوان ميي** (1886 – 1936)، في العديد من كتاباته هذا الطابع الاجتماعي للغة، حيث اقترح في مقاله المشهور الموسوم بـ " كيف تتغير معاني الكلمات؟" تحديدا لهذه الظاهرة الاجتماعية، استمده من تبنيه آراء عالم الاجتماع: **إميل دوركايم Emile Durkheim** (1858 – 1917)[2] نلخصه في النقاط التالية:

" 1- إن حدود اللغات تميل إلى الاقتران بحدود الزمر الاجتماعية **groupes sociaux** التي تدعى بالأمم، وإن غياب وحدة اللغة ينم عن وجود دولة حديثة (مثل بلجيكا) أو قائمة بشكل اصطناعي (كالنمسا).2- اللغة هي ظاهرة اجتماعية بامتياز، وذلك لأنها واردة في تحديد دوركايم، فاللغة توجد مستقلة عن الأفراد الذين يتكلمونها، وهي خارجة عنهم من خلال عموميتها بالرغم من أنها لا تقوم بمعزل عن مجموع هؤلاء الأفراد".[3]

وتجد رؤية **دوركايم** و**ميي** هذه تعزيزا لها في أفكار **جون ديوي Dewey** الذي ينظر إلى اللغة بوصفها نمط من السلوك الاجتماعي، ويضاف لهم **بازل برنشتاين** الذي يؤكد على البنية الاجتماعية للغة وعلى أهمية الوسط الاجتماعي والتربوي في نموها وتشكلها، حيث يكرس **برنشتاين** من أجل هذه الغاية، جل أعماله لدراسة الجوانب الاجتماعية في اللغة، فقد استطاع أن يرسم ملامح نظرية متكاملة حول طبيعة العلاقة بين اللغة وجوانب الحياة الاجتماعية.[4]

كما يؤكد **ابن خلدون** في مقدمته على البعد الاجتماعي في حديثه عن اللغة، لأن امتلاك اللغة لديه مرتبط بالدرجة الأولى بالبيئة اللغوية أو بالجماعة المتكلمة، حيث يقول في تملص صغار العجم من العجمة في كلامهم بسبب احتكاكهم المبكر بأهل اللغة العربية:" إذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية، اعتاص عليه فهم المعاني (...) إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية، كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم".[5]

---

[1] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص13.

[2] جان لويس كالفي، المرجع السابق، ص.11

[3] المرجع نفسه، ص 11.

[4] علي أسعد وطفة، **لغة الطفل بين الفطرة والاكتساب**، مجلة الطفولة العربية، العدد 10، مارس 2002، ص101.

[5] عبد الرحمن ابن خلدون، المرجع السابق، ص 751.

وفي تقريره للظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية يقول: "... ثم استمر ذلك الفساد بملامسة العجم ومخالطتهم حتى تأدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ ..."،[1] بمعنى أن المجتمع العربي غير المجتمع الأعجمي، وخروج اللغة عن قومها وأهلها يؤدي إلى فسادها، وهنا تظهر قوة ابن خلدون في تحليل الظاهرة اللغوية بمحاذاة الظاهرة الاجتماعية، حيث يرى أن الظاهرة اللغوية خاضعة لتغيرات الوسط الاجتماعي بعاداته وتقاليده. فمسألة اللحن التي مسّت اللغة العربية لمخالطتها الأعاجم حيث أن اللغة تتغير بتغير المجتمع المنتمية إليه، جعلت **ابن خلدون** يدرك أن اللغة ذات طابع اجتماعي.

2.2. الوظائف الاجتماعية للغة

إن اللغة هي أكثر المظاهر شيوعا في المجتمعات الإنسانية، فهي تخدم العديد من الوظائف حسب العلماء، وأهمها الوظيفة الاجتماعية، فقد اعتبرها **كلين Kllein** و**جابسون Jabson** " طريق من طرق الانتماء للمجتمع بكافة طقوسه ومراسيمه وعاداته وتقاليده التي تعبر عنها، وتعتبر وسيلة للتواصل مع الآخرين مجسدة بذلك الحقيقة الاجتماعية للكائن الإنساني الذي لا يستطيع الانفكاك من أسْرِ الجماعة ".[2]

ومن هنا لا يمكن فهم اللغة، وقوانين تطورها بمعزل عن حركة المجتمع الناطق بها في الزمان والمكان المعينين، لأن فيها من الانسان فكره وطرائقه الذهنية، وفيها من العالم الخارجي تنوعه وألوانه. وكون أن معظم الحاجات الفردية لا يمكن اشباعها إلا في إطار الحياة الاجتماعية، فإن اللغة خولت لها مجموعة من الوظائف الاجتماعية نذكر منها:

1.2.2. اللغة كوسيلة للاتصال الاجتماعي

إن الوظيفة الاتصالية تقف في مقدمة الوظائف الاجتماعية للغة، فعند **فيجوتسكي Vygotsky** تتواجد الوظيفة الاتصالية الاجتماعية للغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، وعند **جون ديوي** اللغة ليست تعبيرا عن المشاعر والأفكار، وإنما هي بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد الجماعة، وهناك من صنف وظائف اللغة حسب المواقف التي يحتاج الفرد

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المرجع السابق، ص756.

[2] عبد الباري حسن، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية، مصر،2000، ص89.

فيها إلى استعمال اللغة كأداة اتصال، وهي مواقف كثيرة يحصرها **هاليداي Halliday** في جملة وظائف أساسية هي: [1]

1- الوظيفة النفعية: فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم.

2- الوظيفة التنظيمية: يستطيع الفرد من خلال اللغة ان يتحكم في سلوك الآخرين من خلال الطلب والأمر والنهي عن أداء بعض الأفعال، فاللغة لها وظيفة الفعل أو التوجيه العملي المباشر.

3- الوظيفة التفاعلية: وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الانسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته. فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها في المناسبات الاجتماعية المختلفة ونستخدمها في إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين.

4- الوظيفة الشخصية والوجدانية: من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن آرائه ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدامه للغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره للآخرين.

5- الوظيفة الاستكشافية: بعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة، وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية، بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في بيئته من أجل استكمال معلوماته عنها.

6- الوظيفة التخيلية: تسمح اللغة للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل فيما ينتجه من أشعار في أقوال لغوية، تعكس انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، كما يستخدمه الانسان للترويح، كما هو الحال في الأغاني وإطلاق النكت وصياغة الشعر.

7- الوظيفة الإخبارية: فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه وحتى إلى الأجيال المتعاقبة وإلى أجزاء متفرقة من العالم خصوصا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة، ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعية.

8- الوظيفة الرمزية: تسمح اللغة باستخدامها بطريقة رمزية للدلالة على الأشياء والمفاهيم المحررة في البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها، ولكل لغة ومجتمع رموز اصطلاحية تفهم في نسق المجتمع نفسه فقط، وتعلمها الفرد كما يتعلم الكلمات والحروف والجمل.

---

[2] جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص20-23 .

2.2.2. اللغة كوسيلة للضبط الاجتماعي

تساعد اللغة الفرد على تعديل سلوكه بما يتلاءم مع المجتمع، فتزوده بالعبارات المناسبة لكل مقام، وعندما يتعلم تلك العبارات يرددها في الظروف المناسبة.[1] فاللغة ومنذ نشأتها عملت من أجل الوصول إلى هدف جوهري، وهو التأثير على تفكير وسلوك الأفراد بالنسبة لبعضهم البعض. والضبط الرمزي للغة ما هو إلا بمثابة تنظيم لمصلحة التماسك الاجتماعي للمجتمع ككل.[2] إذ يترتب على مخالفة قواعد استعمالات اللغة عقاب واستهجان المجتمع أو ثوابه واستحسانه للفرد المخالف حسب الحالة.[3]

ومن منظور اللسانيات الاجتماعية يحدد **ستيوارت Stewart** وظائف اللغة فيما يلي:[4]

– **الوظيفة الرسمية:** تعني أن اللغة الرسمية هي معتمدة لأداء كافة الأنشطة الممثلة للدولة سياسيا وثقافيا، يحددها الدستور ولها ثلاثة أنواع:

*اللغة الدستورية الرسمية(القانونية) وهي التي يصفها الدستور بذلك.

*اللغة العملية الرسمية(الإدارية) وهي التي يتم بها التعامل الإداري فتستخدم على لافتات الطرقات والعملة وطوابع البريد...الخ.

*اللغة الرمزية الرسمية التي تستعملها الدولة كرمز لها ولقوميتها.

– **الوظيفة الإقليمية:** وهي لغة تؤدي دور اللغة الرسمية في حدود جغرافية محددة، فلا وظيفة قومية لها، ويمكن أن تنطبق عليها الأنواع الثلاثة للغة الرسمية.

– و**ظيفة الاستعمال اللغوي المتداول على نطاق واسع:** وتعني ان اللغة تستعمل للتفاهم عبر الحدود اللغوية بين الأقليات في الامة الواحدة، ولا يمكن ان تؤدي الوظيفة العمودية بين (الحاكم والمحكوم) لا الرسمية ولا الإقليمية، لأنها وجدت للتواصل الأفقي.

– **وظيفة الاستعمال الدولي:** بأن تستخدم اللغة في الأغراض الدبلوماسية، التجارة الدولية والسياحة...الخ، وهي سمة اللغات العالمية. حيث أن هذه اللغات ذات انتشار واسع وتعتبر لغات مانحة وناشرة بالنسبة للغات الرسمية والقومية.

---

[1] حنفي بن عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003، ص68.

[2] رشدي احمد طعيمة وآخرون، المرجع السابق، ص213

[3] علي عبد الواقي، **اللغة والمجتمع**، دار النهضة، مصر،1971، ص2.

[4] روبرت د كوبر، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي**، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا،2006 ، ص186-197.

– **وظيفة الاستعمال اللغوي في العاصمة وما حولها:** لها مهمة التواصل في حدود العاصمة وما جاورها، حيث أن هذه الوظيفة تعد هامة بالنسبة للدولة التي تتمركز في عاصمتها كل أنواع القوى الاقتصادية والسياسية والأنشطة المتنوعة.

– **وظيفة الاستعمال الخاص بالمجموعات:** حيث توكل للغة مهمة التفاهم بين أفراد مجموعة عرقية وثقافية واحدة، مثل القبيلة أو مجموعة مهاجرين مستقرين. وقد ترتقي هذه الوظيفة بشكل غير رسمي لتشكل معيار الانتساب والعضوية للمجموعة.

– **استعمال اللغة أداة للتعليم:** وتعني جعل اللغة أداة تدريس في المؤسسات التعليمية.

– **استعمال اللغة موضوعا تعليميا:** وتعني تدريس اللغات التي ليست لغات رسمية ولا إقليمية، واستعمالها مقررا دراسيا في مختلف المراحل التعليمية. كقرار الجزائر بتدريس اللغة الأمازيغية.

– **استعمال اللغة لأغراض أدبية:** أي في الكتابات الأدبية والأكاديمية باعتبار اللغة وسيلة أساسية للإبداع والإنجاز العلمي والأكاديمي فتبرز قدرة الناطقين باللغة على توليد صيغ لامتناهية من التعابير.

– **استعمال اللغة لأغراض دينية:** ويقصد بهذه الوظيفة استعمال اللغة عند أداء الطقوس الدينية والفرائض التعبدية.[1]

3. اللغة بين التعلم والاكتساب

1.3. مفهومي تعلم واكتساب اللغة

حاولت الدراسات النفسية قبل **تشومسكي** تفسير نمو اللغة عند الأطفال، وقد كان علم النفس النمائي قد قدم فرضيته التي تقول أن الأطفال يتعلمون اللغة بشكل رئيس عن طريق تقليد الراشدين،[2] وبالقول بالتعلم أخذت النظريات المفسرة لهذا النمو اللغوي عند الطفل تسمية نظريات التعلم، فقد كان التعلم مرتبطا باللغة دون اللسان، لكن وبظهور النظرية العقلانية **لتشومسكي** التي تنطلق من مسلمة أن قواعد البنية الباطنية فطرية ولا يمكن تعليلها بأنها تتجه للتعلم، فقد كان هذا الفصل بداية جديدة للحديث عن الاكتساب في مقابل التعلم، ولم تكن هذه هي المقابلة الوحيدة، فقد قيل بدل تعلم اللغة **apprentissage de la langue** اكتساب اللسان

[1] روبرت د كوبر، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي**، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا،2006، ص197-212.

[2] ديفيد الكايند وايرفينغ واينر، **نمو لغة الطفل من مرحلة ما قبل الولادة الى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية**، ترجمة ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، 1996، ص149.

acquisition du langage ، ليتحدد بداية أن للاكتساب والتعلم تمايزا في المفهوم، فالاكتساب " يدل على تحقق المعرفة باللغة من خلال النشأة في المحيط الاجتماعي الناطق بها، وهو يحدث خلال الخمس سنوات الأولى من العمر في العادة"،[1] أما التعلم فـ " يستفاد به تحصيل المعرفة باللغة من خلال المؤسسة التربوية أو الأطر الثقافية المعهودة: الكتاب والمعلم والأسلوب".[2] وهو ما جعل، حسب البعض، الاكتساب مرتبط بمرحلة ما قبل التمدرس، وجعل التعلم مرتبط بمرحلة التمدرس، غير أن مصطلح الاكتساب في علم النفس يدل به على المرحلة الأولى من مراحل التعلم الثلاث؛ مرحلة الاكتساب ومرحلة الاختزان ومرحلة الاستعادة:[3]

- **مرحلة الاكتساب:** يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية.
- **مرحلة الاختزان:** وهي المرحلة التي يتم خلالها حفظ المعلومات؛ إذ بمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.
- **مرحلة الاستعادة:** وتتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المخزنة لديه في صورة استجابة.

إن هذه المراحل إذن تجعل الاكتساب ضمن مراحل التعلم، فهي لا تخرج عن تفسير التعلم (متضمنا الاكتساب) تفسيرا متأثرا بالنظرية السلوكية للتعلم؛ حيث أن الاكتساب في الاشراط الكلاسيكي تعلم أولي للرابط بين المثير والاستجابة،[4] وهذا الفهم للاكتساب جعل السلوكيين يفهمون اللغة في اكتسابها كسلوك متعلم يماثل السلوكات البشرية كلها.

ويرى البعض أن القول بالاكتساب بدل التعلم راجع لما يبديه الطفل من مقدرة ذاتية على تنظيم معلوماته عن لسان بيئته، ولو كان تعرضه للعناصر اللغوية تعرضا غير منتظم.[5] فصورة عملية اكتساب اللسان هي صورة طفل يكتسب لغته بوسائله الخاصة، انطلاقا من

---

[1] نهاد الموسى، **قضية التحول الى الفصحى في العالم العربي الحديث**، دار الفكر، الأردن، 1987، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص 29-30.

[3] صالح محمد علي أبو جاو، المرجع السابق، ص 151-198.

[4] عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص95.

[5] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 21.

قدراته الذاتية، حيث أنه في مدة ثلاث سنوات فقط يتوصل إلى إحراز القدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها.[1]

وبما أن الطفل حين يتعرض للغته في بيئته لا يتعرض لها باعتبارها نظاما، بل يتعرض لها بوصفها أداء لغويا يقوم به المحيطين به، فيمكننا القول إذن أن الاكتساب هو للسان وليس للغة فقط، وفي اكتساب الطفل للسان يكتسب ضمنا اللغة مادام اللسان مشتملا على اللغة.

وبما أن الاكتساب يتم خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، والتي حددها علم النفس النمائي بثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل،[2] فهل يمكن بعد هذه السنة اعتبار ما يأخذه الطفل من اللغة هو تعلم وليس مجرد اكتساب؟ في الحقيقة يعد الاكتساب ذاته مرحلة من التعلم، صحيح أنها مرحلة لا يحتاج فيه الطفل إلى تلقين، لكنه بالمقابل يعتمد تعلما ذاتيا، وبذلك فإن التعلم ليس مقصورا على مرحلة من مراحل النمو والنضج على حد قوله **صلى الله عليه وسلم:" اطلبوا العلم من المهد الى اللحد"**.

ويشترط البعض في تعلم اللغة أمران: الأول متعلق بالتخطيط لتعلم اللغة، بمعنى أن هذا التعلم هو تعلم موجه، كأن يشرف عليه نظام مدرسي رسمي على حد تعبير **كراشن**،[3] أي أن التعلم في الدرس التعليمي هو وليد التخطيط اللغوي، ذلك أن الأسئلة مثل: من وكيف ومتى وأين ولم في تعليم و" تعلم" اللغة" قد تكون واحدة في رصدها للمسائل التي تتصل بأسس تعليم " اللغة" وتعلمها،[4] وهي إذ تحسم تعلم " اللغة" فهي تجعل التعلم متعلقا بما هو أبعد من الجهد الفردي إلى الجهود التي تضعها الجهات الرسمية بما تضعه من تخطيط للتعليم.

أما الأمر الثاني فهو كون التعلم المراد استنادا على الشرط الأول هو التعلم الذي يُخرج المتعلم من مجرد عارف باللغة إلى متعلم أو متقن للغة. فحينما نتكلم عن اللغة لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار درجة الاتقان كعامل مؤثر، لأن معرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتتدرج حتى الوصول إلى درجة الاتقان كما أن المرء الذي لا يعرف شيئا من لغة ما يكون

---

[1] ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، المرجع السابق، ص25-26.

[2] المرجع نفسه، ص 25.

[3] نايف خرما وعلى الحجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، الهامش1، ص 15.

[4] دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي وعلي احمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994، ص20-21.

على درجة الصفر وما إن يبدأ في تعلم بضع كلمات أو جمل حتى يتزحزح من الصفر إلى درجة أعلى، وباستمرار التعلم والتحسن، يستمر التحرك على سلم الاتقان حتى الوصول إلى نهاية السلم والتي تعد درجة مثالية افتراضية.[1]

فالتعلم التام للغة معناه أن يمتلك المتعلم المهارات اللغوية وبدرجة واحدة من الاتقان، أي أن تكون المهارتان الانتاجيتان (الكلام والكتابة) والمهارتان الاستقباليتان (الاستماع والقراءة) على قدر واحد من الاتقان،[2] وهي المهارات التي تكون طور النمو عند الطفل في سن الثالثة واكتملت الى درجة تمكنه من التواصل العادي عند بلوغه الخامسة أو السادسة.[3] والحكم على درجة الاتقان فيها مرهون بما أخذه المتعلم من مواد تعليمية موجهة وضمن تعلم مدرسي، ذلك أن ما يأخذه الطفل في الاكتساب اللغوي لا يتجاوز في أحسن الأحوال مهارتي الكلام والاستماع (فهم المسموع). فضلا عن كونه لم يصل معهما إلى درجة الاتقان المطلوب.

إن قول **ميشال زكريا:** " نشبه ذهن الطفل بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة "،[4] يجعل تشبيه ذهن الطفل بالآلية يكشف عن أمرين، الأول كون هذا التهيؤ هو مرحلة أولى ضرورية، وتعد مرحلة استعداد لتعلم اللغة، والثاني كون التعلم كي يتم لا بد له من اكتساب مسبق. وبتطبيق هذا المفهوم على تعلم اللغة يتضح أن التعلم وإن لم يخرج في آليته عن الآلية التي يتم بها الاكتساب، فإنه لا يكتفي أبدا بالاكتساب فقط لتحقق التعلم، لكون الاكتساب يندرج ضمن النمو اللغوي، وأن النمو والنضج لا يعدان من التعلم، فالتعلم يتحدد في علم النفس بمجموع التغيرات التي تطرأ على الفرد، في اشتراط مرورها بخبرة وبتفاعل الفرد والبيئة، لذلك فالتغيرات الناتجة عن النضج أو التغيرات الطارئة أو المؤقتة لا تعد تعلما، واستبعاد النضج والتغيرات المؤقتة التي هي في العادة تكون بتأثير من الغرائز راجع لاستحالة التأثير عليها.[5]

وبالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية فإنه انطلاقا من سن تعرض الطفل للسان الأجنبي، يتحدد ما إذا كان أخذه لهذا اللسان اكتسابا أو تعلما، ذلك أن أخذ هذا اللسان في الفترة التي

---

[1] محمد علي خولي، **الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص 25.

[3] ديفيد الكايند وايرفينغ واينر، المرجع السابق، ص 388-390.

[4] ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة**، المرجع السابق، ص 27.

[5] صالح محمد علي أبو جاو، **علم النفس التربوي**، المرجع السابق، ص174.

لم يتجاوز فيها الطفل السادسة من العمر، اعتبر اللسان الأجنبي مكتسبا، يشبه في اكتسابه اللسان الأم، وذلك للسرعة والقدرة التي يبديها الطفل، وذلك ما يثبته علم النفس النمائي واللغوي، فـ " كل طفل في أي مكان وفي أي مجتمع قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مع مجتمعه بيسر وسهولة في فترة زمنية قياسية...إنه قادر على اكتساب لغتين أو اكثر في وقت واحد، اذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي".[1]

2.3. اللغة بين الاكتساب والتعلم في آراء ابن خلدون

في قول **ابن خلدون:**" ...لأن الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمر بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة فيظنها المشاهد طبيعة كما هو رأي كثير من البلداء في اللغة العربية، فيقولون العرب كانت تعرب بالطبع وتنطق بالطبع، وهذا وهم"،[2] تأكيد على أن الملكة اللغوية فيها جانب مكتسب، ويشير إلى أسلوبين مختلفين لهذا الاكتساب هما:

1.2.3. الاكتساب من خلال النشأة في بيئة معينة: يكتسب الفرد لغته في مراحل طفولته الأولى عن طريق سماع الكلام المتداول في البيئة المحيطة به، ويستدل **ابن خلدون** على هذا الاكتساب في قوله:"...وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم" ومثاله "لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربي في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم، ويحكم شأن الأعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها..."،[3] و في قوله:" فإن عرض لك ما تسمعه عن أن سيبويه والفارسي والزمخشري و أمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم، فاعلم ان أولئك القوم الذين تسمع عنهم كانوا عجما في نسبهم فقط . واما المربى والنشأة فكانت بين اهل هذه الملكة من العرب ومن تعلمها منهم فاستولوا بذلك من الكلام...حتى أدركوا كنه اللغة وصاروا من أهلها.."[4] ويترتب على ذلك أن جنسية الصبي لا تؤثر على اكتسابه للغة البيئة المحيطة به، فتكتمل ملكته اللغوية دون حدوث عملية تعليمية، حيث أن الاكتساب في هذه الحالة يحدث بشكل عفوي غير حامل للقصد التعليمي. وهو ما ينطبق على المجتمعات ذات التعددية اللغوية.

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 19-20.

[2] عبد الرحمن ابن خلدون، المرجع السابق، ص 751.

[3] المرجع نفسه، ص 776.

[4] المرجع نفسه، ص 777.

2.2.3. الاكتساب عن طريق الحفظ والمران: فمن أجل ترقية الملكة المتحصل عليها عفويا، يرى **ابن خلدون** أنه لا بد من نهج طريقة الحفظ في اكتساب الملكة اللغوية.[1]

3.3. نظريات أخرى في اكتساب اللغة

اهتم عدد كبير من الباحثين بتفسير اكتساب اللغة وتكوينها لدى الأطفال فتوصلوا إلى عدة نظريات وأفكار تفسر هذه العملية، وفي بحثنا هذا لا يهمنا أن نسوق كل النظريات والآراء كاملة بذكر تفاصيلها وجوانبها، وإنما سنسلك مبدأ التبسيط لهذه النظريات بحيث لا تبدو مغلقة على الفهم، وإن كان التبسيط لهذه النظريان سيبعدنا قليلا عن الدقة الكاملة ويتجاوز بعض الجوانب الهامة من هذه النظريات التي يعيننا جانبها الذي يخدم فكرة تعلم اللغة من الوالدين.

1.3.3. النظرية السلوكية: السلوكية اتجاه من اتجاهات علم النفس ظهر مع بداية القرن العشرين عن طريق مجموعة من العلماء نذكر منهم: **واطسون** و**سكينر** و**بلومفيلد** ...الخ، وترتكز هذه النظرية على المبدأ السلوكي القائم على آليات المثير والاستجابة، وتفترض أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس فهي لا تركز اهتمامها على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية.

فاللغة حسب المدرسة السلوكية سلوك اجتماعي ناتج عن عملية تدعيم، يتبعه الطفل بعد ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار والتدريب، فاللغة في نظرهم ككل عادة سلوكية أخرى، وإن ما ينطبق على العادات السلوكية من قوانين وتفسيرات، تنطبق على اللغة واكتسابها وتعزيزها وترسيخها عن طريق التقليد والمحاكاة ضمن العلاقة القائمة بين الإثارة والاستجابة، وبالتالي تعد اللغة مجموعة من العادات الصوتية تتعدى كونها شكلا من أشكال المثير والاستجابة.[2]

وبصورة عامة ليست هناك فروق عند السلوكيين بين تعلم اللغة وتعلم شيئا آخر، إن العالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته (الاستجابة لمثير ما)، فالسلوكيون يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تمت مع الأداء اللغوي. وفي هذا الصدد يقول

---

[1] فتيحة حداد، **ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية: دراسة تحليلية نقدية**، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011، ص149.

[2] حلمي خليل، **اللغة والطفل في ضوء علم اللغة الحديث**، دار النهضة العربية، دت، ص 59.

سكينر :" إن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز والمكافاة"،[1] فهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل يدعمون ما يصدر عن الطفل من محاكاته وتقليده لبعض المقاطع، أو لألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم، ويهملون في مقابل ذلك بعض الأصوات التي تصدر عنه، ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل وحصل من خلاله على الإثابة، و مع الأيام و التكرار يربط الطفل ما تم اتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللغة شيئا فشيئا، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتعزيزها فإنها تختفي، ولا يتشجع الطفل على تكرارها. ومن مفاهيم النظرية السلوكية الإجرائية **لسكينر** التعزيز، حيث يعد التعلم بالنسبة له تحفيز مصدره البيئة ويؤدي إلى استجابة تثبت بالتعزيز، والأمر سيان بالنسبة لتعلم اللغات، فحتى يتعلم الطفل، أو أي دارس آخر للغة، كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة لا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه، ويمكن أن يتم التعزيز بطرائق مختلفة مثل موافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة وتشجيعهم الطفل على التعود عليها. كما أن التعزيز لا يكف لوحده، إذ لا بد من تكرار الاستجابة. ومن هذا المنطلق فإن مجرد مراقبة الآخرين والاستماع إليهم وهم يستخدمون اللغة لا يكف لتعلم اللغة، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات ومنه فالاستجابة لا بد أن تكون نشطة منتجة لا مجرد استجابة فهم أو استماع.[2]

والتعلم لدى النظرية السلوكية محكوم بالظروف التي يتم فيها، فإذا ما أُخضع الناس لنفس الظروف فإنهم سيتعلمون بطريقة متشابهة، فكل عبارة لغوية متعلمة هي نتيجة لحضور مثير ما، قد يكون هذا المثير حاضرا في الموقف بصورة فعلية أو داخليا ضمنيا، كما أنه لابد من تعزيز الاستجابة ثم تكرارها حتى يتعلم دارس اللغة كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة.[3] ويركز السلوكيون كذلك على الكلام (أي لغة الحوار الشفوية) قبل الكتابة، وعلى الشكل اللغوي أكثر من المضمون المعنوي، لأن المعنى الحقيقي بالنسبة للعالم السلوكي هو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما.[4]

---

[1] جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص99.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 66-67.

[3] المرجع نفسه، ص66.

[4] المرجع نفسه، ص67.

من رواد هذه النظرية: **ايفان بافلوف** صاحب نظرية تعلم الاشراط الكلاسيكي، و**ادوارد ثورندايك** صاحب نظرية الارتباط، و**هل HULL** صاحب نظرية الحافز، و**سكينر** صاحب النظرية الاجرائية، والذي نشر سنة 1957 كتابه المشهور "السلوك اللغوي".

يمكن في الأخير أن نستنتج مما سبق أن هذا الاتجاه السلوكي يقوم على ما يلي:

1- دراسة ظاهرة اللغة مثل أي سلوك آخر أي لا فرق بين تعلم اللغة وتعلم شيء آخر.

2- إهمال دراسة المعنى لأنه ليس مظهر خارجيا قابلا للدراسة بالمنهج العلمي الموضوعي حيث يعتقد السلوكيون أن كل مشكلة مرتبطة بالمعنى لا يمكن تناولها بكفاءة في إطار القاعدة (منبه-استجابة). وبناء على هذا فإن الباحثين يكادون أن يجمعوا أن هذه النظرية لا تفسر عملية اكتساب اللغة بصورة فعالة إلا في المراحل المبكرة جدا من العمر حيث يلعب التقليد والتعزيز دورا مهما في عملية الاكتساب اللغوي. كما ينتقد بعض العلماء التفسير المقدم من طرف **سكينر** لأنه يقف عاجزا عن تفسير الاستجابات اللفظية غير المسبوقة بمثير أو الناتجة عن دوافع وبواعث داخلية.[1]

2.3.3. النظرية المعرفية:

إذا كان السلوكيون يرون أن التعلم يمكن أن يكون متشابها بين جميع الناس، كون هذا التعلم محكوم بالعوامل الخارجية وبالتالي فإنه باستطاعتنا ضمان تعلم كل الناس بنفس القدر إذا ما خلقنا ظروفا تعليمية متشابهة، فان أصحاب النظرية المعرفية أو الذين تبنوا وجهة نظرهم في قضية التعلم، والتعلم اللغوي خصوصا، يقفون منهم موقفا مغايرا تماما. فوجهة النظر المعرفية تقول إن كل انسان يتعلم اللغة لأنه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلمها، وأن هذه القدرة عامة بطبيعتها، تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان.[2]

ترتبط هذه النظرية خاصة بالأفكار التأسيسية التي جاء بها **جان بياجيه** في علم النفس المعرفي، حيث قام بدراسة النمو المعرفي عند الطفل من الميلاد الى الرشد وبين أن: "عملية اكتساب اللغة هي عبارة عن وظيفة إبداعية تتشكل من جراء إعادة بناء التنظيمات الداخلية،

[1] جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص100.

[2] نايف وعلى حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص69.

أي الاستعداد الفطري لاستخدام العلامات اللغوية وفقا لتفاعل الطفل مع بيئته الخارجية في المرحلة الأولى من حياته، هذا التفاعل يبدأ بالألفاظ المنطوقة والمبنية على التقليد ".[1]

اهتم **بياجيه** بمفهوم الكفاءة اللغوية التي تتطور نتيجة تفاعل بين الطفل والبيئة، حيث أن تطور البنى اللغوية لديه ليست عملية اشتراطية بقدر ماهي وظيفة ابداعية بنائية، تتم وفق سياق اجتماعي بيئي معين، فإثراء ثقافة الأسرة وأبنيتها اللغوية ينعكس إيجابيا على نماذج اللغة المتطورة لدى الطفل فيقال الطفل ابن أسرته لغويا".[2]

ويختلف **بياجيه** مع النظرية السلوكية والفطرية في عد نقاط نذكر منها:

– يرفض **بياجيه** الفكرة القائلة بأن اللغة تكتسب عن طريق التعزيز والتقليد والمحاكاة، ويرى بأن الاكتساب اللغوي عبارة عن عملية إبداعية.

– يميز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، الأداء اللغوي لا يمكن إلا أن يتم عن طريق التقليد قبل أن يصبح مقاطع صوتية ملفوظة وقبل أن يدخل في الحصيلة اللغوية للطفل، بينما الكفاءة اللغوية فلا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية.

– التنظيمات الداخلية التي يقول بوجودها لا يعني بها قواعد لغوية كما اعتبرها **تشومسكي**، بل استعدادات فطرية للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن أشياء خلال تفاعل الطفل مع بيئته.

– لقد ربط **بياجيه** نمو اللغة بالنمو المعرفي، باعتبار هذا الأخير أساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها اللغة، كما يرى أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته وبين البيئة بعناصرها.[3]

– إن أفكار **بياجيه** حول اللغة وتطورها مبنية حول مفهوم واحد هو المعرفة، فلم يعط اهتمامه لاكتساب اللغة لدى الطفل بقدر ما اتجه للبحث في تطور المعرفة عنده، ولما بحث عن اللغة فإنما بحث عن سمات التفكير في مراحل النمو المختلفة، وعلى هذا الأساس فهو لا يعتقد بوجود نمو لغوي إلا بمعية نمو معرفي، ويشير في هذا الصدد إلى مراحل النمو المعرفي الأربع لدى الانسان: المرحلة الحسحركية، مرحلة التفكير ما قبل العمليات، مرحلة العمليات

---

[1] حمار فتيحة، المرجع السابق، ص28.

[2] يوسف قطامي، **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص325.

[3] كريمان بدير، **تنمية المهارات اللغوية**، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص53.

المحسوسة، ومرحلة العمليات المجردة.[1] إن جوهر النظرية المعرفية لدى **بياجيه**، يتمثل في ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة لتفاعل الطفل مع بيئته، ذلك أن ما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة.[2]

ويلعب الراشدون دورا مهما في تطور اللغة من وجهة نظر **فيجوتسكي** بالإضافة إلى دور الثقافة كوسيط اجتماعي، ويركز على أن للراشدين دورا في تطور اللغة عن طريق المساعدة المعرفية التي تقدم للطفل أثناء تأديته لمهمات ونشاطات تعليمية وتدريبية، فتسهم هذه المساعدة في تطوير قدراته للفهم، وتعينه على اكتشاف الكثير من العمليات وممارستها بنجاح بأقل درجة من الأخطاء.[3] كما حدد **فيجوتسكي** مفهوم منطقة التطور اللغوي بالمنطقة الاستعدادية المعرفية التي يكون فيها الطفل بحاجة إلى مساندة الآخرين، ليتسنى له الوصول إلى الحل أو المعالجة الصحيحة.[4]

واللغة عند علماء التعلم المعرفي عموما، هي شكل من أشكال السلوك المعقد، لا يمكننا تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فحسب، ومن بين الذين تصدوا لهذه القضية، العالم اللغوي والنفساني **تشومسكي** الذي انتقد فكرة السلوك اللفظي **لسكينر** معتبرا أن الاستجابات اللغوية لا يمكن أن تقع تحت سيطرة المؤثرات الخارجية، وطالما ان لدى جميع الناس العاديين قدرة فطرية داخلية تمكنهم من اكتساب اللغة، فلا بد أن تكون هذه القدرة غير مكتسبة، تميز الانسان عن الحيوان، وتدعى هذه الآلية الداخلية بـ "**جهاز اكتساب اللغة**".[5]

3.3.3. النظرية التوليدية التحويلية:

تدعى هذه النظرية كذلك بالنظرية العقلية او الذهنية، وتتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية في علم النفس المعرفي، والمرتبطة أساسا بالباحث الامريكي **تشومسكي Chomsky** الذي أعاد الاعتبار في مجال اللسانيات للقدرات العقلية للإنسان. لقد رفض **تشومسكي** الرأي القائل بأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وأنه يكتسب اللغة على أساس ردود الأفعال الانعكاسية،

---

[1] محمد عودة الريماوي، **علم نفس النمو**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008، ص 209-211.

[2] دوجلاس براون، المرجع السابق، ص42.

[3] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 386.

[4] المرجع نفسه، ص392

[5] نايف حزما وعلى حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 69.

كأنه عادة سلوكية لا علاقة لها بأي شكل من أشكال التفكير على رأي السلوكيين، بل إن اللغة في نظره هي:" تنظيم عقلي لأنها أداة تعبير وتفكير".[1]

يرى **تشومسكي** أن اكتساب اللغة إذن، مرهون بالبنى اللغوية الفطرية التي توجد في أصل الانسان، فالطفل يولد وهو يمتلك بنى فطرية خاصة للغة، وهذه البنى تتضح في سياق اللغة التي تحيطه في وسطه الثقافي الاجتماعي.[2] فالطفل كما يذهب **تشومسكي** يولد وهو مزود بقدرة فطرية خاصة على تعلم اللغة، وأن هذه القدرة تميل الى النشاط بين الشهر الأول من العمر والسنة الخامسة، ثم تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد أن تكون قد أدت الغاية من وجودها، فجميع الاطفال وفقا لنظرية **تشومسكي** يكونون القواعد اللغوية فطريا بشكل متجانس ومدهش في نفس الوقت.[3]

لقد قامت عدة محاولات لاستخدام القواعد التوليدية التحويلية بذاتها أساسا لتعليم اللغات الأصلية والأجنبية إلا أن النجاح لم يحالف أيا منها،[4] **فتشومسكي** نفسه، المؤسس الأول لهذه المدرسة، كان أحد المشككين في مدى إمكانية استخدام القواعد التي توصل إليها هو وأنصاره لتعليم اللغات، وقد عبر صراحة في أحد المؤتمرات بقوله: " بصراحة أنا متشكك بعض الشيء في مدى أهمية ما توصل إليه علماء اللغة وعلماء النفس بالنسبة لتعليم اللغات....إنه من الصعب الاعتقاد بأن أيّا من علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري (للغة) يمكن أن يساعد على تعزيز "التقنية" اللازمة لتعليم اللغات".[5]

ويقصد **تشومسكي** بالكفاية اللغوية كل عملية فطرية لاشعورية تجسد العملية الآنية التي يؤديها المتكلم بغية صياغة جمل وفق أصول وقواعد معينة، ترتبط في الواقع بين المعاني الواقعة في ذهنه والأصوات التي يتلفظ بها، بينما الأداء الكلامي هو كل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية تتعلق بالملكة اللغوية في لغة معينة.[6]

---

[1] جون ليونز، **نظرية شومسكي اللغوية**، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985، ص 233.

[2] على أسعد وطفة، **لغة الطفل بين الفطرة والاكساب**، المرجع السابق، ص 99.

[3] المرجع نفسه، ص 99.

[4] نايف خرما وعلى حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 37.

[5] المرجع نفسه، ص 37.

[6] ميشال زكريا، **الالسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982، ص 24.

وإن اهتمام **تشومسكي** بالمقدرة اللغوية والأداء اللغوي عند الانسان، دفعه إلى التمييز بين التركيب السطحي والتركيب العميق للجملة، فلكل بنية لغوية بنيتين إحداهما تحتية عميقة، والأخرى فوقية سطحية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بواسطة البنية الفوقية أي قواعد اللغة الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية.[1]

ومن الانتقادات الموجهة لنظرية **تشومسكي**، تركيزه على الجانب العقلي للغة وإهماله للسياق الاجتماعي للغة باعتباره ثانويا، بالإضافة إلى أن تمييزه بين القدرة والأداء يبدو قاصرا، ذلك أن الأداء انجاز فعلي للغة الفطرية عند المتكلم الذي غالبا ما لا تتفق أقواله مع قواعد اللغة، في حين أن ما يعرف بالفطرة عن قواعد اللغة يتفق مع النحو الكلي، أي مع الآليات المشتركة بين اللغات، كما أن **تشومسكي** يعتمد على حدس الناس بشأن ما هو صحيح أو ما هو خطأ، ولكن الناس لا يتفقون على ذلك الشأن وأن أحكامهم تعكس أدائهم.

4.3.3. نظرية التعلم بالملاحظة: باندورا

يجيب **بانادورا** صاحب نظرية التعلم بالملاحظة على سؤال: كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي، بكون أن الناس يستطيعون تعلم استجابات جديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين الذين يعتبرون نماذج تعليمية، ويسمي اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة بالاقتداء بالملاحظة. حيث يعتبر السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية نظاما متشابكا من التأثيرات لمتبادلة والمتفاعلة، أي أنه يهتم بحتمية التفاعل المستمر والمتبادل بين السلوك والمعرفة والمؤثرات البيئية الخارجية للفرد.[2]

فالتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث عموما في سياق اجتماعي وظروف ثقافية وتربوية ونفسية محددة، لذلك فاستيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق يتأثر بالبنية المعرفية للفرد وما يحتويه من خبرات واستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي المعرفي للاستجابات.[3]

فمتعلم اللغة الفرنسية مثلا، يدرك مفاهيمها وقواعدها بناء على ما يملكه من صور ذهنية ورموز لغوية وخبرات متنوعة بهذه اللغة يتلقاه من بيئته الأسرية بالدرجة الأولى، ويستدخلها

---

[1] ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة**، المرجع السابق، ص70.

[2] الزيات احمد مصطفى، **سيكولوجية التعلم**، دار النشر لجامعات مصر الجديدة، القاهرة، 1996، ص362-363.

[3] المرجع نفسه، ص364.

ويفهمها في هذا الإطار المعرفي المكون سلفا، لأن المعرفة عملية بنائية، فندرك حقائق الواقع بناء على الصور الذهنية والادراكات والمعارف المكونة لدينا سلفا.

وهناك عدة عوامل تتدخل في عملية التعلم بالملاحظة: منها المتعلقة بالفرد الملاحِظ كسنه واستعداده العقلي، اتجاهات الملاحِظ حول النموذج، الجاذبية الشخصية للنموذج الملاحَظ...، وعوامل متعلقة بالنموذج الملاحَظ (المكانة الاجتماعية للنموذج، طبيعة الموضوع الذي يصدر عن النموذج، جنس النموذج)، وعوامل أخرى ذات علاقة بالظروف البيئية ومحددات الموقف التعليمي بالقدوة: (مدى التوافق بين القيم السائدة والمعايير الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية وبين ما يصدر من النموذج من أحكام ومواقف وسلوكات، ومدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان، المكان، الوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحِظ والنموذج الملاحَظ).[1]

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، وصياغة 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 إلى محاكاتها وتقليدها، كالأنشطة اللغوية في مختلف الوضعيات والسياقات.

5.3.3. مدرسة علم اللغة الاجتماعي

إن الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي كان ولازال سمة مميزة من سمات المدارس اللغوية في أوروبا، وخصوصا في بريطانيا حيث كان **فيرث Firth** يركز عليها في جميع أبحاثه ودراساته، كما كان لغيره من أمثال **مالينوفسكي Malinowski** إنجاز كبير في هذا المجال منذ أوائل القرن الحالي. وحتى في الولايات المتحدة كان هناك بعض الرواد أمثال **بوس Boas** و**سابير Sapir** والمدارس اللغوية الحديثة كمدرسة **بلومفيلد** البنيوية ومدرسة **تشومسكي** التحويلية وغيرهما ممن ساهموا في هذا المجال، ومن العلماء الأمريكيين البارزين في هذا المجال **هوديل هايمز** الذي تصدى لنظرية **تشومسكي** التي تقتصر على ظاهر اللغة وتعزلها عن مجتمعها ومحيط استخدامها، وتصبح محدودة غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة،

[1] الزيات أحمد مصطفى، المرجع السابق، ص368.

وخصوصا الظروف التي تتحكم في استخدامها الفعلي في المجتمع. وفيما كان **تشومسكي** يبحث عمّا يكون القدرة أو الملكة اللغوية، دعا **هايمز** زملائه من اللغويين علماء الاجتماع والانثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو "ملكة التواصل" التي تشمل القدرة اللغوية، بل تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام.[1]

وعلى الرغم من أن **هايمز** وزملائه لم يتوقفوا عن أبحاثهم في هذا المجال، إلا أن الاهتمام الفعلي واسع النطاق بالموضوع لم يظهر إلا في السنوات القليلة الماضية، هذا وقد اهتمت مجموعات مختلفة من هؤلاء العلماء بجوانب مختلفة من موضوع علم اللغة الاجتماعي، إلا أنهم جميعا متفقون على أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث، بل اتخذ هؤلاء من الخطاب أو الكلام المتصل **Le discours** سواء أكان شفويا أو نصا مكتوبا **texte** وحدة لدراستهم، وانصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل أو دراسة النص المكتوب على اعتبار أنه هو الوحدة التي تعبر عما يحصل فعلا في موقف معين، وإن أمكن بالطبع تحليله إلى مستوى الجملة أو أجزاء الجملة وخصوصا مما يستخدم في الحوار بين شخصين، أو في الحديث بين أكثر من شخصين .[2]

وتظهر فائدة مساهمة مدرسة علم اللغة الاجتماعي في اكتساب اللغات الأجنبية في كيفية استخدام الأشكال المناسبة في المواقف المختلفة، وأن يكون باستطاعة المتحدث أن يغير تلك الأشكال بتغير نوع الحدث أو موضوعه أو الغرض منه أو مناسبته أو المشاركين فيه، وأنه حتى في المجتمع الواحد يتم استخدام أساليب وطرائق خطاب تختلف باختلاف الشخص المُخاطَب، 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، والقواعد التي تحكم استخدام الصيغ والأساليب وطرائق الخطاب المختلفة تختلف من مجتمع لغوي إلى آخر بقدر اختلاف الخلفية الحضارية والثقافية لكل منهما، وهي في العادة قواعد يكتسبها الفرد في مجتمعه بشكل تلقائي، بينما يظل خالي الذهن بالنسبة لها إذا تعلم لغة أجنبية دون أن

[1] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 39.

[2] المرجع نفسه، ص 40.

يتعلم في الوقت ذاته القواعد الاجتماعية لاستخدامها أو ما يعرف بالكفاءة التواصلية، فتظل قدرته على استخدام اللغة الأجنبية محدودة جدا.[1]

4. اللغة والانتماء الاجتماعي

يقول **جان لويس كالفي:**" أن أتحدث بلغة ما أو بشكل لغوي ما: وأن أفضل استخدام هذا الشكل دون ذاك، وأن أزعم استخدام هذا الشكل دون ذاك، شيء يتجاوز دائما مجرد الاستخدام لأداة من أدوات التواصل. أن أتحدث لغة ما يدل دائما، فضلا عن حديثي بهذه اللغة، على شيء آخر، لأنني حيث أكون قادرا في وضع ما على الاختيار بين عدد من اللغات، فإن لاختياري دلالة كما أن لمحتوى الرسالة دلالة في نفس الوقت...".[2] كما أنه حين يتحدث الموظفون مثلا في بلد إفريقي، كان تحت الاستعمار الفرنسي، باللغة الفرنسية فيما بينهم، مع أن لهم لغة أُم واحدة، فذلك يوحي بأنهم يريدون مراعاة نموذج غربي، والتمايز عن أبناء الشعب بأنهم من حملة الشهادات، وهم متعلمون ...الخ، ومقابل ذلك، اذا تحدث أحد هؤلاء بلغته الأم، فهذا يوحي برفض لغة الاستعمار ويوحي بالانتماء.[3]

فاذا ظل الثوب زمنا طويلا أكثر الأمارات التي يعتد بها للدلالة على المنزلة الاجتماعية، وكذا القبعة الحرير المستديرة التي يضعها الرأسمالي على رأسه، والثوب الأزرق للعامل، فإنها كلها اليوم صارت جزءا من الفلكلور، فالناس جميعا يرتدون تقريبا نفس اللباس، ولم يعد هذا الأخير علامة انتماء إلى هذه الطبقة الاجتماعية أو تلك، أما اللغات والأنماط اللغوية، فإنها على العكس من ذلك تحدد الموقع الاجتماعي للمتكلمين.[4]

انطلاقا مما سبق، تبدو لنا اللغة إذن عنصرا هاما في تمييز شريحة اجتماعية عن أخرى، وفئة عن أخرى، فمن الممكن تمييز لغة الأطفال عن لغة البالغين، ولغة المثقفين عن لغة الأميين، ولغة طائفة دينية معينة عن لغة طائفة أخرى، ولغة الفئات الشعبية عن لغة الارستقراطيين، ولغة أهل المدينة عن أهل الريف، ولغة فئة سوسيومهنية عن أخرى،...كما أنه من الممكن

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 45-46.

[2] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2008، ص139.

[3] المرجع نفسه، ص139.

[4] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص143

تمييز لغة الفرد الواحد في مختلف المقامات والمناسبات.[1] وبين نمطي اللغة الواحدة المحدود والمتقن، واللغة المهيمنة عن اللغة المهيمن عليها في حالة الثنائية اللغوية.[2]

5. اللغة والثقافة

1.5. علاقة اللغة بالثقافة:

يجمع الكثيرون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال والتواصل بين الناس كونه ضرورة ملحة في حياة البشر والجماعات لتحقيق أغراضهم ومصالحهم، كما سبق وأشرنا الى ذلك ضمن تعريف **ابن جني**، غير أن التركيز على الوظيفة الاتصالية للغة أغفل كثيرا من جوانبها الأخرى التي لا تقل أهمية عن دورها الاتصالي، إنها أكبر من ذلك بكثير:" فاللغة هي الهوية وهي الخصوصية وهي وعاء الثقافة وأداة التفكير ووسيلة التعبير...".[3]

وفي ذات السياق اجتهد **ادوارد سابير Sapie.E** في وضع نظرية عن العلاقة بين اللغة والثقافة، تقوم على فرضية عرفت باسم " **سابير–وورف**"، ومؤداها أن اللغة ظاهرة ثقافية ، بل إن الثقافة نفسها هي في النهاية لغة، وهو يعرف اللغة بأنها نظام للاتصال ووسيلة لتنظيم وتصنيف التجربة الحسية، وقد خفف الباحث من التعميم السابق وعبر عنه بوجود ارتباط مباشر بين النموذج الثقافي والبنية اللغوية، وأبرز في بحث نشر له سنة 1921 بعنوان" اللغة" أهمية التأثير الذي تمارسه اللغة على نظام التمثلات، فاللغة موصل للثقافة، وتتأثر بدورها بالثقافة، وبالتالي فإن هناك تداخلا بين بنية اللغة وتراكيبها وبين نمط الثقافة، ويترتب على ذلك أن نظرية **سابير** تبطل فكرة أن اللغة هي مجرد أداة حيادية أشبه بأنبوب يصل من خلاله أي مضمون يراد توصيله للآخرين.[4]

كما أكد **كلود ليفي ستروس** هو الآخر، تعقد العلاقات بين اللغة والثقافة:" يمكن لنا بداية أن نعالج اللغة بوصفها نتاجا للثقافة، إذ اللسان المستخدم في مجتمع يعكس الثقافة العامة الخاصة بالسكان. ولكن اللغة، في معنى آخر، هي جزء من الثقافة، إذ هي عنصر من بين

---

[1] نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، عدد9، الكويت، يناير1998، ص188.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 173.

[3] زكريا شعبان شعبان، **اللغة الوظيفية والاتصال**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010، ص01.

[4] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 128.

عناصرها(...) ولكن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد: من الممكن، أيضا، معالجة اللغة بوصفها شرط الثقافة..."، [1] وتوصل **ستراوس** من خلال هذا التعريف إلى جملة النتائج التالية:[2]

– وجود علاقة وطيدة ومعقدة ووطيدة بين اللغة والثقافة.

– يمكن النظر للغة باعتبارها منتوجا ثقافيا.

– تعد اللغة الشرط الأول لنشأة الثقافة.

– تتوقف التنشئة والتطبيع، أي نقل الموروث الثقافي، على اللغة فلا يمكن أن يكتسب الشخص آليات السلوك والتوافق إذا كان في جماعة لا تتخاطب بلغة مثل حالة الصم–البكم العاجزين عن ترميز الجمل والمفردات وتحويلها إلى إشارات كما هو الشأن في المعوقين حسيا.

– لكل ثقافة بنية مماثلة تماما للغة، ويتبين من هذه النتيجة التي استخلصها **ستراوس** المصاعب التي يعنيها المترجمون للشعر والنثر من وإلى لغات أخرى مهما كان تمكنهم من هذه اللغات.

2.5. علاقة اللغة الأجنبية بالثقافة:

تعد أعمال **روبرت قاليسون R. Galisson** من الأعمال الرائدة في مجال العلاقة بين اللغة الاجنبية والثقافة، حيث يرى أن أي محاولة فصل بينهما تنتج صدمة ثقافية، مع ملاحظة أن اللغة يمكن أن تشكل عقبة بسيطة يسهل التغلب عليها مقارنة بعقبة الثقافة وقبول الآخر، كما أن صفة العنصرية لا تترتب عن رفضنا للغة بقدر ما تكون نتيجة رفضنا للثقافة. باختصار فإننا لا نصبح عنصريين لأن لغة الأجنبي مختلفة عن لغتنا، ولكن لأن ثقافته تصدمنا، فطريقته في الحياة والعمل تهاجمنا في مواقفنا وفي سلوكنا الخاص.[3]

إن تعلم وتعليم اللغة والتفكير بها هو في جوهره " نشاط ثقافي"، فمن المنظور "بين ثقافي" تعليم اللغة الأجنبية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار عوامل متعددة: ما بين ثقافية، تاريخية، جغرافية وعرقية، بحيث أنه خلف كل فعل تعليمي، توجد أهداف محددة ومدونة أولا في تعليمات رسمية ثم في برامج موضوعة من قبل المشرفين التربويين وأخيرا في نصوص تمثل الدعامة الأساسية لهذا الفعل، حيث أن 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،

---

[1] دونيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، مارس 2007، ص 75.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 128–129.

[3] Galisson. Robert, **De la langue à la culture par les mots**, CLE international, Paris, 1991, p113.

هذا ما أثبته **Abdallah Pretceille** بقوله:"...لقد أهملنا تدريس الحضارات والثقافات عند تدريسنا للغات، في حين أنه يجب على هذا التعلم "بين ثقافي" أن يؤخذ بعين الاعتبار...لأن تعلم الثقافة، هو أولا الالتقاء بالآخر، بالمحاوِر".[1] ويضيف **Courtillon.J** :" إن تعلم لغة أجنبية هو تعلم ثقافة جديدة، طرق العيش، المواقف، طرق التفكير ومنطق آخر جديد، مختلف. هو الدخول في عالم غامض في البداية، فهم السلوك، زيادة الرأسمال المعرفي، المعلوماتي ومستوى الفهم الخاص".[2]

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، وبفضل هذه الصلة "بين ثقافية" يتم التعرف على الآخر، كما أن تجاهل ثقافة الآخر أو رفضها بسبب معتقدات دينية أو إيديولوجية يؤدي إلى أشكال متطرفة مثل العنصرية أو العنف، فهناك علاقة ارتباط دائمة بين اللغة والثقافة المنقولة.

6. اللغة بين التمثلات والمواقف

1.6. في مفهوم التمثلات الاجتماعية:

1.1.6. ايميل دوركايم والتمثلات

التمثلات مفهوم عابر للتخصصات فهي تمثل موضوع بحث في مختلف فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغوية كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع اللغوي، اللغويات وديداكتيك اللغات. ففي ميدان علم الاجتماع، يعد **اميل دوركايم** أول من استخدم مفهوم التمثلات الجمعية في مقاله الصادر سنة 1898 وميز فيه بين التمثلات الفردية والتمثلات الجمعية، منبها إلى أن الأولى يجب أن تعامل على أنها ظاهرة نفسية بحتة، كما أن التمثلات الجمعية هي الأخرى لا يجب أن تنحصر فقط في تمثلات الأفراد المكونين للمجتمع.[3]

---

[1] Abdallah Pretceille, M, **Apprendre une langue, apprendre une culture** In Cultures Pédagogiques n° 360, France, janvier 1998, p49.

[2] 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.

[3] Sara Abdulla Bader, **Représentations sociales de l'identité linguistique de l'enseignant et comportement interactionnels : étude de cas expérimentales dans une classe de F.L.E au Bahreïnie** , thèse de Doctorat, Sciences du langage , Université de Franche -comté, Besançon,2012, p113-114.

ويترتب على ذلك هيمنة التمثلات الجمعية على الفردية، وذلك لكون أن الجماعة الاجتماعية في مجملها هي التي تكون المجتمع، وأن هذا الأخير خاضع لوعي جمعي هو كنوع من النظام أو الروحانية التي تخضع، بإلحاح، حياة الأفراد الخاصة للرقابة، وتجمع في كل واحد جملة من المعتقدات، المشاعر، الذكريات والتمثلات التي يتقاسمها جميع أفراد المجتمع.[1]

2.1.6. موسكوفيشي والتمثلات:

يعود الفضل إلى **سرج موسكوفيسي S.Moscovoci** في تحرير هذا المصطلح من مفهوم حبيس علم الاجتماع الى مجال تطبيقي قائم بذاته في علم النفس الاجتماعي في كتابه: "التحليل النفسي صورته وجمهوره" 1976 في المجتمع الفرنسي معرفا التمثلات على أنها:" إعادة اظهار الشيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي".[2]

ويعتبر **موسكوفسي** أن للتمثلات عدة وظائف منها اتاحة القدرة للأفراد على تنظيم وترتيب الادراكات ليتمكنوا من توجيه تصرفاتهم داخل المحيط، كما لها القدرة على وضع الضوابط مع افراد الجماعة بهدف التحكم بها، مشكلة بذلك نظاما للتوقعات والانتظارات المبرمجة مسبقا لأشكال العلاقات بين الأفراد والجماعات.[3]

3.1.6. بيير بورديو والتمثلات: تعد التمثلات حسب **بورديو** نتاجا للهابتوس بوصفه مباديء مولدة لممارسات وتمثلات،[4] وهي تتغير(التمثلات) حسب مواقع الفاعلين، أي مصالحهم المشتركة، وحسب هابتوساتهم بوصفها منظومة من البنى الادراكية ومن بنى التقدير والمعرفة والتقييم والمكتسبة من خلال التجربة الدائمة في موقع داخل العالم الاجتماعي.[5]

من هذا التعريف، نستنتج أن التمثلات هي إحدى تجليات ومظاهر الهابتوس، مثلها مثل الممارسات والقيم والأذواق...، في حين أن الهابتوس هو النسق والمبدأ المولد لهذه التمظهرات، الهدف منه التخلص من منزلق النزعة الالية: التي تعتبر أن الفعل هو نتيجة آلية لإكراهات خارجية، ومنزلق الغائية: التي تعتبر أن العون يتصرف بشكل واع وحر. وهي حينما تؤدي وظيفة تحديد هوية الجماعة ومساهمتها في إدراكها لذاتها ووحدتها وإدراكه للجماعات الأخرى

---

[1] Bonardi Christine et Roussiau Nicolas, **Les représentations sociales**, Dunod , Paris, 1999,p11.

[2] شهيناز بن ملوكة، **التمثلات الاجتماعية من الابعاد النظرية الى نظرية النواة المركزية**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 02، العدد02، جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الجزائر، ص 176.

[3] المرجع نفسه، ص 176.

[4] Bourdieu Pierre**, Le sens Pratique**, Op, cit ,p113.

[5] Ibid, Op, cit p156.

التي هي في تفاعل مستمر، فإنها تعمل على حماية خصوصية الجماعة ووحدتها مقارنة بالجماعات الأخرى.

2.6. التمثلات الاجتماعية للغة:

في الحقل السوسيولغوي بدا مفهوم التمثلات في الاستخدام في سنة 1990، و اختلف تحديده باختلاف مجالات التخصص في هذا الحقل، فاستخدم **بوير** و **بلانشي** Boyer et Blanchet مفهوم التمثلات السوسيولغوية (représentations sociolinguistiques) و**بوتي جون** Petitjean وظف مفهوم التمثلات الاجتماعية للغات représentations sociale des (langues) ، بينما تحدث **جون لويس كالفي** Louis-Jean Calvet عن التمثلات اللغوية (représentations linguistiques).

فالتمثلات السوسيولغوية حسب **بوير Boyer** هي فئة من مجموع التمثلات الاجتماعية، و تحمل الخصائص ذاتها مع وجود خصوصية موضوعها المتمثل في اللغة،[1] وفي شرح التمثلات الاجتماعية للغة لا يختلف **Petitjean** عن **Boyer** في اعتبارها متضمنة في التمثلات الاجتماعية،[2] بالرغم من أنه واصل كتاباته في الحديث عن التمثلات اللغوية ، أما **كالفي** ، وبالرغم من نضاله من اجل إرساء علم اجتماع لغوي،[3] إلا أنه لم يتردد في تناول مفهوم التمثلات اللغوية باعتباره الطريقة التي يفكر بها المتحدثون حول الاستخدامات، وكيفية تموقعهم بالنسبة لباقي المتكلمين والاستخدامات الأخرى ومكانة لغتهم مقارنة باللغات الأخرى.[4]

3.6. التمييز بين المواقف والتمثلات تجاه اللغة

يرى الباحثان **لودي** و **باي Ludy et Py** بصعوبة الفصل بين مفهومي المواقف والتمثلات، نظرا لتكاملهما خاصة اذا تعلقا بمواضيع اللغات، حيث ترتبط المواقف، على غرار التمثلات، بمواضيع اجتماعية فتكون سلبية أو إيجابية تجاهها وتظهر في صورة مشاعر انجذاب أو نفور، تعاطف أو لامبالاة، إعجاب أو احتقار.[5]

---

[1] Henri Boyer,**Introduction à la Sociolinguistique**, Dunod, Paris, 2001, p 42.

[2] Sara Abdulla Bader, Op, cit, p 144.

[3] لويس جان كالفي له كتاب حول علم الاجتماع اللغوي يتناول فيه مسيرة تكون علم الاجتماع اللغوي انطلاقا من التصورات الاجتماعية الأولى للغة على يد **أنطوان ميي**ي و**دوركايم** من قبله، انظر: جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص11-26.

[4] Sara Abdulla Bader, Op.cit.p 145.

[5] Ludy Georges et Py Bernard, **Être Bilingue**, Peter Lang, Berne ,2003, p88.

بينما يرى **بيلي** و **مييي** **Billez et Miellet** أن المواقف تشكل وسيطا بين التمثلات والسلوكات، وتعكس محتوى هذه التمثلات بإظهار البعد التقييمي لها.[1]

إن المواقف تترتب إذن عن الوجود المسبق للتمثلات، فتشكل نمطا من العملية التمثلية، وفي هذا يذهب **ابريك Abric** إلى أن المواقف تنتج عن التفاعل بين الفرد والموضوع وتتدخل لتوجيه سلوكه، بعد أن يكون قد كون صورة عن هذا الموضوع.[2]

فيعرف الموقف من اللغة بأنه الشعور الذي يكنه الناس نحو لغتهم أو نحو لغة الآخرين ويمكن توضيح ذلك بإعطاء مثل القوم الذين يشعرون بالفخر والاعتزاز بلغتهم، فيتخذون موقفا حازما باعتمادها لغة للتواصل والتعليم والكتابة والإعلام.[3] لذلك فإن تشكيل موقفا ما من لغة ما يعد عاملا حاسما في انتشار هذه اللغة وقوتها أو اضمحلالها وضعفها، وعلى الرغم من أنه قد ينظر الموقف على أنه فردي (أي يختلف من فرد الى آخر) فإنه يجد أساسه في السلوك الجمعي للجماعة التي ينتمي اليها الفرد.

إن الموقف من اللغة عبارة عن مؤشر دال عن التحولات التي تمر بها لغة ما في مجتمع ما كونها عبارة عن ميول تميل إلى الثبات، لكنها مع ذلك تتأثر بالخبرات المكتسبة لذلك يعد تغير الموقف من اللغة مفهوما مهما في المجتمعات ثنائية أو متعددة اللغة.[4]

ويقول **لابوف**، وهو من أكثر الباحثين اهتماما بعلاقة اللغة بالمجتمع وبتمثلات الأفراد تجاهها، أن شعور الناس بالنسبة للانتقال أو التحول الاجتماعي، أو التصحيح المفرط للغة،[5] له أثر كبير على الأشكال اللغوية التي يختارونها، فالأفراد الذين يطمحون للانتقال إلى طبقة اجتماعية أعلى من طبقتهم يتخذون لغة تلك الطبقة، بينما يتميز التحول إلى أسفل أي إلى

---

[1] Sara Abdulla Bader, op.cit. p148.

[2] Abric Jaune – Claude, **Pratiques Sociales et Représentations**, PUF, Paris,1996,p26.

[3] لطبقة النجار، **اللغة العربية بين ازمة الهوية واشكالية الاختيار**، مجموعة مؤلفين، **اللغة والهوية في الوطن العربي**: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز الوطني للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، يناير 2013، ص 204.

[4] لطبقة النجار، المرجع السابق، ص205.

[5] أجرى **وليام لابوف** دراسة بنيويورك حول كيفية أداء الأصوات اللغوية وخلص الى استنتاج مفاده ان الفرد يقع في التصحيح المفرط إذ اعتقد بوجود كيفية وضيعة لأداء لغته، وفي حالة افتقاره لهذه الكيفية قد يفضي الى استعادة مبالغ فيها للصيغ الرفيعة. انظر: جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص 60.

طبقة أدنى برفض كثير من الأساليب والاستعمالات المتعارف عليها في اللغة الواحدة، أو برفض اللغة في حد ذاتها.[1]

4. تمثلات التلاميذ للغة الفرنسية بين البيئة الأسرية وأقسام الدراسة.

إن دور اللغة في المجتمع لم يعد مقتصرا على كونها أداة اتصال فحسب، بل أصبحت تمثل جزء هاما من الثقافة، وبات فهمها الجيد يتوقف على فهم أنماط الثقافة السائدة، وأنه لا يمكن بالتالي تحديد مفردات اللغة ودلالاتها تحديدا دقيقا لا بمعرفة البنية الثقافية لهذه المفردات وللناطقين بها على السواء، وهذا ما يقصده الانتروبولوجيون والاجتماعيون حينما يذهبون إلى أن دراسة اللغة تتطلب التعرف على الروابط اللغوية بين أنماط اللغة وأنماط الثقافة. وفي هذا الصدد يرى **اوزجود Osgood** أن المعنى التام للكلمة بالنسبة للفرد ما هو إلا نتاج المجموع الكلي للخبرات التي يمر بها الفرد مع الكلمة في البيئة التي نشأ فيها،[2] الأمر الذي يفسر غالبا الصعوبة التي يتلقاها متعلم اللغة الأجنبية بافتقاده لهذه الخبرات واغترابه عن ثقافة اللغة التي يرغب في تعلمها.

إن تعلم لغة ما لا يتمثل في اواليات الاستعمال اللغوي والتداولي فحسب، بل كذلك تعلم كيفية التفكير بشكل مختلف، والنظر إلى العالم وذهنية ثقافة أخرى، وهذا يعني حينئذ أن الصورة التي تعكسها لنا هذه اللغة ورؤية العالم التي تقترحها علينا (تمثلاتنا تجاهها) هي عوامل تبني صلتنا بها، وهو ما يوفره المحيط الأسري بداية ثم النظام المدرسي في مرحلة موالية.

ففي المجال المدرسي ينطوي تعلم لغة أجنبية على تعلم مزدوج، يتعلق ببنية اللغة وكذلك الثقافة التي تنقلها هذه اللغة. وبالتالي فمدرس اللغة الأجنبية يجد نفسه وضعية غير مريحة، بحيث أن عليه تعزيز لغة وثقافة أجنبية في سياق وطني ونظام تعليمي موضوع من أجل تعزيز الهوية الوطنية (المحلية). كما أن عمليات تقييم الثقافة واللغة الوطنية تظهر أيضا في الكتب المدرسية، في حين أن عدم تقييم الثقافة واللغة الأجنبية لا تظهر أبدا بصراحة، حيث ينظر عليها على أنها محرمة. وبذلك فعن طريق تقييم ثقافة ولغة المتعلم يمكن أن نستشعر آثار عدم تقييمه للثقافة واللغة الأجنبية. حيث يمكن أن تظهر لدى المتعلم صراعات تاريخية

---

[1] نايف خرما، **أضواء على الدراسات العربية المعاصرة**، المرجع السابق، ص192.

[2] كريم زكي حسام الدين، **اللغة والثقافة: دراسة انثروبولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية**، الطبعة الثانية، كتب غربية، مصر، 2000، ص132-133.

بين الثقافة الأم والثقافة الأجنبية: حروب، اختلافات في الأنظمة الاقتصادية والاختيارات السياسية والتي يمكن أن تستنبط من وصف حقائق ثقافية، وفي مقابل هذه الرأي، هناك من يفسر عدم تقييم اللغة والثقافة الأجنبيتين صراحة في محتويات الكتب المدرسية بوجود رسالة مضمرة يراد تمريرها من خلال المناهج الخفية، تتمثل في الولاء والاعتراف أكثر بما هو أجنبي. وبالطبع في هذه المناطق من الصمت تتولد الأحكام المسبقة والتمثلات المنمذجة، هذه الاختلافات يمكن أن تؤدي إلى مواقف قوية للجذب أو لتيارات شديدة للرفض.

وفي هذا الصدد يكشف **Pich** عن ثلاث قوالب أو صور نمطية موجودة في الكتب المدرسية لبلدان المغرب العربي هي:[1]

– الصورة النمطية المتمثلة في العلاقة بين مستعمِر ومستعمَر التي تثار كلما تكلمنا على العلاقة بين اللغة الفرنسية والعربية.

– الصورة النمطية المتمثلة في كون أن اللغة العربية هي لغة الهوية الوطنية والفرنسية تفيد التبادلات الدولية.

– الصورة النمطية المتمثلة في التعارض بين لغة الثقافة واللغة العلمية.

وبما أن تحليل التمثلات الاجتماعية تجاه اللغة الفرنسية، قد يزود الباحثين في تعليمية اللغات بمعلومات تمكنهم من توضيح الصلة بين هذه التمثلات ودوافع التعلم ويمكننا من فهم آلية عمل الهابتوس في عملية إعادة إنتاج تعلم اللغة الفرنسية في الفصول القادمة من الدراسة...، سوف نعمل على فحص هذه التمثلات في إطار بعض الأبحاث الميدانية التي أجريت في هذا الموضوع.

ونشير فيما يلي، على سبيل المثال لا الحصر، الى بعض التمثلات الإيجابية المكونة تجاه اللغة الفرنسية، والتي رصدتها بعض البحوث الميدانية والكتابات النقدية لباحثين جزائريين:

- اللغة الفرنسية غنيمة حرب، مقولة **لكاتب ياسين**.[2]
- لغة التفتح على الآخر، لغة الحداثة والتقنية، لغة أداتيه، نفعية في دراسة **لخولة طالب الابراهيمي**.[3]

---

[1] Piche E, **LeFrançais 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 » , Lidilem, Grenoble,p80.

[2] الفهري عبد القادر الفاسي، **اللغة والبيئة**، منشورات الزمن، الدار البيضاء: المغرب، 2003، ص 82.

[3] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 81.

- لغة الأدب النضالي، أداة النخبة وترف الجماهير، في مؤلف **لكريستيان شوليه عاشور**.[1]

وتتمثل اللغة الفرنسية سلبيا لبعض الناطقين الجزائريين في صورة:

- لغة الطبقية والفرز الاجتماعي، في دراسة **جورج الراسي**،[2] ومؤلف **عثمان سعدي**.[3]
- لغة المستعمر، العنصرية واختلاف الديانة، في دراسة **صوريا حجراب**.

لقد أظهرت الأبحاث على التمثلات أن التلاميذ يمتلكون فعلا تمثلات (تسمى تمثلات أولية) على المعارف، والتي يمكن أن تستمر حتى بعد انتهاء فترة التعليم النظامي، وهذا 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 يمكن مقاومات قد تدوم لمدة طويلة في التعلم، وحسب **روتر Reuter** يمكن لهذه المقاومة أن تنشأ من: [4]

– تمثلات أولية راسخة بصلابة والتي تختلف تماما عن المقترحة حديثا من طرف النظام التعليمي مثلا.

– عدم الأخذ بعين الاعتبار لتمثلات الفاعلين.

7. السوق اللغوية: اللغة المشروعة والكلام في المنظور البورديووي

1.7. السوق اللغوية:

لشرح آلية عمل اللغة المشروعة صاغ **بيير بورديو** نموذجا رياضيا ضمنه مفاهيم ذات مجاز اقتصادي، حيث اعتبر أن التبادل اللغوي (التخاطب) هو كذلك تبادل اقتصادي يقوم في صلب ميزان للقوى الرمزية بين منتج مزود برأسمال لغوي وهابتوس لغوي ومستهلك داخل السوق، والذي من شأنه جلب ربحا ماديا أو رمزيا.

وهذا يعني، بالنسبة إليه، بأن الخطابات فضلا عن كونها أوعية للمعنى، أمارات عن الثروة والسلطة، وأنها تبلغ وتطاع، وإن البنية الاجتماعية حاضرة في الخطاب.[5]

والسوق اللغوية إذن هي العلاقة الموضوعية بين مقدرتي متحدثين، ليس مقدرتيهما اللغوية فحسب، بل مجمل أهليتهما الاجتماعية وحقهما في الكلام، الذي يعتمد موضوعيا على جنسيهما

---

[1] عثمان سعدي، **التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية**، شركة دار الامة، الجزائر، 1992، ص 242–243.

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 234.

[3] عثمان سعدي، المرجع السابق، ص 126.

[4] Reuter. Y. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**, De Boeck Et Larcier, Belgique, 2007, pp200-297.

[5] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص82.

وعمرهما، ودينهما، ووضعهما الاجتماعي والاقتصادي، ...وتمنح هذه العلاقة بنيتها للسوق وتحدد ما يطلق عليه بقانون تشكيل الأسعار، حيث أن (ملكة) سمت لغوي + سوق لغوية = تعبير لغوي أو خطاب.[1]

إن السوق اللغوية توجد، كلما أنتج شخص ما خطابا موجها نحو مستمعين قادرين على تثمينه وتقديره، ومجرد امتلاك الأهلية والقدرة اللغوية، لا يمكن من التنبؤ بالقيمة التي سيحظى بها أداء لغوي معين في سوق معينة، لأن الأسعار التي ستتلقاها منتجات كفاءة لغوية ما، في سوق ما، تعتمد على قوانين تشكل الأسعار الخاصة بتلك السوق.[2]

إن السوق اللغوية هي شيء ملموس وتجريدي في الوقت نفسه، إنها على نحو ملموس، كونها تمثل وضعا وحالة اجتماعية رسمية مطقسنة، فهي بمثابة مجموعة من المتحاورين الذين يشغلون مواقع عليا في سلم التراتب الاجتماعي، وتضم خصائص عديدة مدركة ومثمنة في اللاوعي، وتوجه لا شعوريا النتاج اللغوي، وهي من الناحية المجردة تعتبر بمثابة نمط معين من القوانين المتغيرة التي تحكم تشكل أسعار المنتجات اللغوية.[3]

يتميز السمت اللغوي (الملكة اللغوية) عن القدرة أو الكفاءة أو (الأهلية) التي يتحدث عنها **تشومسكي**، بكونه نتاج شروط اجتماعية، ونتاج خطاب خاضع لوضعية وحالة معينة، أو بعبارة أخرى خطاب متكيف مع سوق معينة.[4] فالهابتوس، في ارتباطه بالسوق، لا تقل شروط استعماله أهمية عن شروط اكتسابه.[5]

ويؤيد **بورديو** أساتذة الكلام من السوفسطائيين في كون أن الكلام الجيد، والتمكن من اللغة وإتقانها، لا قيمة له من دون معرفة فن استخدامه في الوقت المناسب، أو ما يدعوه الإغريق بالفرصة المناسبة (kairos).[6]

---

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص173.

[2] المرجع نفسه، ص 198.

[3] المرجع نفسه، ص 198-199.

[4] المرجع نفسه، ص 194 – 195.

[5] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques,** Op, cit, p83.

[6] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص196.

فالكايروس (kairos) في الأصل، هو الهدف الذي يوصل إلى الغاية، فعندما نتكلم في الوقت المناسب فإننا نصيب الهدف، ولكي يكون للكلمات وقع وتأثير وذات جدوى، فلا ينبغي التفوه بالكلمات الصحيحة نحويا فحسب، بل الكلمات المقبولة اجتماعيا.[1]

وفي مقالته "اللغة الفرنسية" حاول **بورديو** أن يوضح أن مفهوم التقبلية **acceptabilité** التي أعاد ادخاله التشومسكيون، يبقى غير كاف، لأنهم اختزلوا مدلوله في القواعد النحوية، في حين أن التقبلية المحددة سوسيولوجيا لا تقتضي امتثال الكلمات للقواعد اللغوية فحسب، بل امتثالها كذلك للأصول المتقنة حدسيا، والملازمة "لحالة" أو "وضعية" ما، أو بالأحرى لسوق لغوية معينة.[2]

إن الخطاب حسب **بورديو** ليس رسالة يجب فك رموزها فحسب، بل كذلك منتوج نعرضه على تقييم الآخرين، فتحدد قيمته من خلال علاقته بمنتجات أخرى أكثر ندرة أو أكثر رواجا، وإن أثر السوق اللغوية لا ينفك ينعكس حتى على المبادلات الأكثر ابتذالا في الحياة اليومية، ومن هنا تصبح اللغة إضافة لكونها أداة تبليغ، أمارة خارجية عن الثروة.[3]

إن مفهوم السوق اللغوية وآلية عملها يستدعي اذن استبدال مدلول الكفاءة بمدلول الرأسمال اللغوي، كون أن الحديث عن رأسمال لغوي يعني وجود فوائد وأرباح لغوية، إذ بمجرد ما يفتح الشخص المولود بالدائرة السابعة بباريس فمه، فإنه يحصل على أرباح لغوية، وحتى نتائج التحليل الفونولوجي (الصوتي) لطبيعة لغته تقول أنه شخص مرخص له بالكلام بغض النظر عما يقوله.[4]

إن ما يعتبره اللغويون وظيفة سامية للغة أي وظيفة التواصل اللغوي، يمكن ألا تؤدي اطلاقا دون أن تتوقف في القيام بوظيفتها الواقعية الاجتماعية، فوضعيات علاقات الكلام دون تحقيق التواصل (كحالة القداس مثلا)، أنها حالات يتمتع فيها المتحدث المرخص له بالسلطة وبقوانين السوق والفضاء الاجتماعي من دون أن يتكلم أو أن يكون لكلامه معنى.[5]

---

[1] عبد الكريم بزاز، **علم الاجتماع بيير بورديو**، دراسة لنيل شهادة دكتوراه علوم، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، 2006، ص147.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص197.

[3] جان لويس كالفي، **علم الإجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص81.

[4] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص199.

[5] المرجع نفسه، ص200.

لذلك يعرف الرأسمال اللغوي بالسلطة والهيمنة على آليات تشكيل الأسعار اللغوية، وعلى تشغيل قوانين تشكيل الأسعار لصالحه وفرض القيمة المضافة الخاصة، ومنه فإن كل التفاعلات اللغوية هي أنواع من الأسواق الصغرى التي تظل دائما خاضعة لسيطرة البنى الكلية، ويترتب على ذلك كله تبعية شديدة الوضوح بين آليات السيطرة السياسية وآليات تكوين الأسعار اللغوية المميزة لوضع اجتماعي معين،[1] ويستحضر **بيير بورديو** في هذا الصدد مثالا عن علاقات التبعية ذات الطابع الاقتصادي بين الفرانكوفونيين والناطقين باللغة العربية، والتي يمكن ملاحظتها في عدد من البلدان الناطقة بالعربية التي كانت مستعمرة سابقا من قبل فرنسا ومن بينها الجزائر، حيث أنه من خلال الدفاع عن سوق المنتجات اللغوية، يدافع أصحاب الكفاءة عن القيمة الخاصة بهم كمنتجين لغويين.[2]

ولتحديد **مفهوم السوق اللغوية** بدقة، يجب وصف العلاقات الموضوعية التي تضفي على هاته السوق بنيتها، فما هي **خصائص هذه السوق؟**

- للسوق اللغوية قوانين تحكم تشكل الأسعار وتخلق تمايزات بين مختلف منتجي المنتجات اللغوية والكلامية.
- علاقات القوة السائدة في السوق اللغوية تخول لبعض المنتجين وبعض النتاجات اللغوية.
- يفترض في هذه السوق اللغوية، أن تكون موحدة نسبيا، لصالح اللغة المهيمنة.[3]

2.7. مفهوم اللغة المشروعة:

يرى بورديو أن من يهمل مسألة استعمالات اللغة، وبالتالي مشكلة الشروط الاجتماعية لاستخدام الكلمات، سيظل طرحه لمسألة سلطة الكلمات طرحا ساذجا وإنه إذا سلمنا بأن اللغة يمكن أن تدرس كموضوع مستقل وذهبنا مع **دوسوسير** إلى الفصل المطلق بين اللسانيات الى تقتصر على اللغة في باطنها، وتلك التي تهتم بما هو خارج عنها، أي بين علم اللغة وعلم الاستعمالات الاجتماعية للغة، فإننا نحصر أنفسنا في البحث عن قوة الكلمات وسلطتها داخل الكلمات ذاتها، ذلك أن قدرة العبارات على التبليغ لا يمكن أن توجد في الكلمات ذاتها، فليست سلطة الكلام إلا السلطة الموكولة لمن فوض إليه أمر التكلم والنطق بلسان جهة معينة، والذي

---

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 203.

[2] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques,** Op,cit, p 61.

[3] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص202.

لا تكون كلماته رأي فحوى خطابه وطريقة كلامه في ذات الوقت، على أكثر تقدير، إلا شهادة من بين شهادات أخرى، على ضمان التفويض الذي وكل للمتكلم.[1]

لذلك فإنه من الخطأ الاعتقاد أن علة تفسير فعالية الكلام تكمن في الخطاب ذاته، بل تتوقف على المقام الاجتماعي للمتكلم، الذي يتحكم في مدى استعماله لغة المؤسسة واستخدام الكلام الرسمي المشروع.

وكمثال على اللغة المشروعة، يقدم **بورديو** نموذج لغة القساوسة والأساتذة والمتميزة بخصائص التقليد والتكرار وترديد القوالب الجاهزة وعدم المعاناة، ومع ذلك فإن هؤلاء يضفون على الكلمات "معان ثانوية" ترتبط بسياق خاص، فيزود الخطاب بفائض المعنى الذي يمكنه من قوة التبليغ.[2]

إن من عُهد إليه أن يكون ناطقا باللسان لا يستطيع أن يؤثر عن طريق الكلمات على أعضاء الجماعة ويؤثر عبر أعمالهم، على الأشياء ذاتها، إلا لأن كلامه يكثف الرأسمال الرمزي الذي وفرته الجماعة التي فوضت إليه الكلام باسمها وأسندت إليه السلطة.[3]

أما عن الشروط الواجب توفرها كي يعمل الإنجاز الكلامي عمله، فهي تنحصر في مدى التلاؤم بين المتكلم أو وظيفته الاجتماعية، وبين ما يصدر عنه من خطاب.[4]

وبمفهوم المخالفة (وعلى النقيض من ذلك)، فإن أي أداء للكلام سيكون عرضة للفشل إذا لم يكن صادرا عن شخص يملك سلطة الكلام، أي إذا لم يتوفر المتكلم على السلطة التي تخول له التفوه بالكلمات التي ينطق بها.

تكمن خصوصية الخطاب السلطوي (كدرس الأستاذ، خطبة الواعظ، ...) في أنه لا يكتف بأنه يكون مفهومها مستوعبا (بل أنه يمكن ألا يكون كذلك في بعض الأحوال دون أن يفقد نفوذه) وهو يفعل فعله الخاص إلا شريطة أن يعترف به كخطاب نفوذ، وهذا الاعتراف الذي قد يصاحب بالفهم أولا، لا يتم بيسر وسهولة إلا بشروط خاصة، وهي التي تحدد الاستعمال المشروع: فالخطاب ينبغي أن يستوفي الشروط التالية: [5]

---

[1] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques**, Op.cit, p 103-105.

[2] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص58.

[3] المرجع نفسه، ص59.

[4] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire**, Op.cit, p109.

[5] Ibid, p111.

– أن يصدر عن الشخص الذي سمح له بأن يلقيه والذي بدوره يكون كفء جدير بذلك (كالقس، الشاعر، والأستاذ ...).

– أن يلقي في مقام مشروع: أي أمام المتلقي الشرعي، فلا يمكننا، مثلا، إلقاء قصيدة أمام مجلس حكومي.

– أن يتخذ الخطاب الصورة الشرعية القانونية: أي أن يخضع لقوانين النحو والصرف.

ونخلص في النهاية إلى فكرة مفادها أن اللغة المشروعة لا تستمد سلطتها من مجموع تغيرات النطق وكيفيات التلفظ (اللهجة)، كما تقول النزعة العنصرية الطبقية، ولا من تعقيد تراكيبها الصرفية وغناها اللفظي، أي من خصائص تتعلق بالخطاب ذاته، وإنما من الشروط الاجتماعية لإنتاج وإعادة إنتاج المعرفة بذلك اللسان المشروع والعمل على الاعتراف به داخل الطبقات الاجتماعية.[1]

ثانيا. تعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر

تتعدد اللغات المستخدمة في بعض المجتمعات، ليصل عددها في بعض الأحيان إلى المئات، وهذه الوضعية تفرض على الفرد أن يلم بأكثر من لغة ليتمكن من الاتصال بالمحيطين به من أفراد بيئته القريبة من جهة، وبأفراد المجتمع ممن هم خارج بيئته من جهة ثانية، كما يحتاج إلى إجادة لغة الأعمال والحياة الوظيفية.

1. تعريف اللغة الأجنبية وأهمية تعلمها

1.1. تعريف اللغة الأجنبية:

يعرف **كيرك** ر اللغة الأجنبية بانها:" اللغة التي يتعلمها الفرد تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها او درجة علمية ينشدها، او تلبية لغرض وظيفي اشباعا لحاجة ما، وتعلم هذه اللغة غالبا ما يحدث في مجتمع غير متحدثيها"،[2] وتعرفها **تاقليانت كريستين Tagliante Christine** بأنها اللغة المتعلمة لهؤلاء الأشخاص الذين لا يمتلكون هذه اللغة كلغة أم.[3]

---

[1] بيير يورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص61.

[2] محمد صلاح جمعة يونس، **فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للغة الفرنسية في ضوء نتائج اختبار delf لدى طلبة الصف الثامن أساسي بفلسطين**، مذكرة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التربية، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين، 2011، ص22.

[3] منار عبد المنعم فوزي العكر، المرجع السابق، ص 10.

ويتفق **كوك بيار** و**ايزابيل** **Isabell Gruca** et **Cuq Jean Pierre** على وجود عدد من المعايير والابعاد لتحديد مدى أجنبية لغة ما، منها:[1]

– البعد المادي: يقصد به المسافة الجغرافية وما تشكله هذه المسافة من صعوبة في الاتصال المباشر بين المتعلمين والناطقين الأصليين بهذه اللغة.

–البعد الثقافي: وهو طريقة اختلاف الحياة والأحوال والممارسات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والفكرية والعلاقات الإنسانية، حيث يمكن أن تختلف الممارسات الثقافية بين بلدين بالرغم من تجاورهما جغرافيا.

– البعد اللغوي: ويقاس ببعد اللغة المتعلمة او بقربها بالنسبة للغة الام للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، وهذه الاختلافات يمكن ان تكون ذات طبيعة متعددة كالمفردات، والقواعد، والخطابة، والكتابة...الخ.

2.1. أهمية تعلم اللغة الاجنبية

إن تعلم اللغات الأجنبية بات مطلب أساسي في الحياة المعاصرة التي تشهد ثورة معلوماتية كبرى نتيجة التقدم في تقنية الاتصالات التي ساهمت في اذابة الحواجز بين الشعوب والثقافات، وجعلت من العالم مجموعة واحدة متفاعلة العناصر، يحاور بعضها الآخر ويستفيد كل منها من الآخر، فلم تعد اللغة القومية وحدها كافية لمواجهة الانفتاح والعولمة.

وأشارت **نيتو** **Naitu** سنة 2002 إلى أن تدريس اللغات الأجنبية، يعد ظاهرة تربوية شبه عالمية، أملتها أسباب تاريخية واقتصادية وجيوسياسية، وبحسب بعض التقديرات فإن ثلثي سكان العالم متعدد اللغات بسبب الانفتاح على لغات أجنبية.[2] فعولمة التبادلات التجارية، والحركات الاستعمارية التقليدية والحديثة المتمظهرة في مختلف أشكال التبعية، كلها جعلت من تدريس اللغات الأجنبية ضرورة وشرطا للاندماج في الإطار العالمي، بل يبدو أن استعمال اللغات الأجنبية بالنسبة لبعض الدول، خاصة الافريقية منها، السبيل الوحيد للاتفاق على لغة رسمية في سياق تتعدد أعراقه ولغاته.

---

[1] Cuq jean pierre et Isabelle Gruca, **Cours de didactique du français langue étrangère et second**, Presses universitaires d Grenoble, France, 2005, p93-94.

[2] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، **ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية**، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ص 79.

وانتقل هذا الاهتمام في تدريس اللغات الأجنبية حتى للكيانات السياسية الجديدة التي ليس لها تاريخ استعماري مع هذه اللغات الأجنبية، كما هو الحال في الاتحاد الأوربي، أين أصبح تدريس اللغات الاوربية إلزاميا بالنسبة للبلدان الأعضاء في الاتحاد، فتلح التوصيات الأوربية على ضرورة تخطيط كل بلد لتدريس لغتين أجنبيتين إلى جانب اللغة الأم.[1]

وفي هذا السياق العالمي، انخرطت الجزائر في هذه الحركة التي تتجه نحو تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، نظرا لموقعها الجغرافي، حيث تعتبر ملتقى الحضارات والثقافات، ولتاريخها المرتبط باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وقد جسدت هذا التوجه في العديد من الخطابات الرسمية لرئيس الجمهورية، حيث صرح أثناء القمة التاسعة للفرانكفونية ببيروت أن للغة الفرنسية دور إيجابي في توسيع آفاق الشباب ومشاركتهم في تطوير العالم الحديث.[2]

إن لتعليم وتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر أهدافا تواصلية وحضارية أكدها الميثاق الوطني 1976 كونها مساهمة في التواصل مع مختلف العلوم والابداعات العالمية،[3] كما كرست الجزائر هذا التوجه قانونيا من خلال محتوى القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الذي ينص على ضرورة تمكين التلاميذ من التمكن في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.[4]

2. نظريات تعلم اللغة الاجنبية

نظريات تعلم اللغات الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم العامة ونظريات تعلم اللغة الأم الخاصة، فتعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النظريات السلوكية والمعرفية.

1.2. نظرية التطابق:

تزعم هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، وعلى الرغم من أن هذه النظرية

---

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي ، المرجع السابق، ص 79.

[2] Cherrad Bencherfa Yasmina et Derradji Yacine, **La Politique linguistique en Algérie , Revue d'aménagement linguistique**, N107, 2004, p168.

[3] Queffélec Ambroise et autres, **Le français en Algérie lexique et dynamique des langues**, 1[er]éd, De Boeck et Larciers. A, Edition Duculot, Bruxelles, 2002, p88-89.

[4] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، الفصل 02، المادة 04، ص 63.

لم تحمل على محمل الجد، نظرا لأنها تتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي لدى الأفراد، والظروف الاجتماعية والتعليمية، مما يؤثر على تعلم كل من اللغتين، فإن أهمية هذه النظرية تكمن في التركيز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المشتركة التي تستخدم في تعلم اللغتين، الأم والأجنبية.[1]

2.2. نظرية التباين:

ظهرت هذه النظرية على يد **لادو** في الخمسينيات، وترى بأن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأم المتعلمة، حيث يتم بسرعة تمثل وتعلم التراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي (positive Transfer)، أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة أمام تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة للنقل السلبي (négative Transfer)، أو التداخل بين اللغتين (interférence). ولقيت هذه النظرية هي الأخرى قصورا، يعود إلى حقيقة أن التشابه أو الاختلاف بين النظام اللغوي في اللغتين من جهة، وعملية تعلم اللغة (القائمة على الفهم والتعبير) من جهة أخرى، هما أمران مختلفان تماما، وعليه فإن التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية، وإنما على الطريقة التي تمكن المتعلم من تمثل هذه الخصائص وتعلمها.[2]

3.2. نظرية تحليل الأخطاء:

نشأت هذه النظرية كرد فعل على قصور نظرية التباين، وهي تقوم على عدة عوامل منها: التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من أخطاء السّهو عند استخدام اللغة، ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها، وأخيرا تحديد أسباب هذه الأخطاء (ناتجة عن تداخل مع اللغة الأم، أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناتجة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف التواصلي).[3]

4.2. نظرية الجهاز الضابط (نظرية كراشن الخماسية):

في الوقت الذي تهتم النظريتان السابقتان بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأم، واكتساب اللغة الثانية (الأجنبية)، فإن نظرية الجهاز الضابط التي أتى بها **كراشن krashen**، تقدم تفسيرا

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص77.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] المرجع نفسه، ص78.

متعدد الجوانب للاكتساب اللغوي، يشمل كلا الجانبين العقلي والبيئي، وعليه فقد قدم تفسيرا لاكتساب اللغة الأجنبية بناء على 5 خمس فرضيات هي: فرضية الاكتساب والتعلم، فرضية المراقبة، فرضية الترتيب الطبيعي، فرضية المدخلات، فرضية المصفيات المؤثرة.[1]

وبموجب هذه النظرية يوجد طريقتين مختلفتين لتعلم اللغة الثانية: الأولى اكتساب اللغة لا شعوريا والثانية تعلم اللغة إراديا، فيقوم اكتساب اللغة بصورة تلقائية على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الهادئة والأغراض الحياتية، حيث يوجه اكتسابها نحو المستوى والأثر المراد إحداثه في المستمع، لا نحو دقة التراكيب اللغوية، أما تعلم اللغة إراديا، فهو التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانية دون الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر (مثل تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة بإشراف مدرس)، وهذا التعلم يتأثر بعملية الضبط والجهد المبذولين من طرف المتعلم في تصحيح أخطائه، أما في المواقف التواصلية الحقيقية فإن الضابط يعمل بصورة فعالة بتوفر الوقت الكافي واهتمام متعلم اللغة بسلامة لغته ومعرفته بالقواعد اللغوية للغة الأجنبية.[2]

5.2. نظرية اللغة المرحلية:

حسب هذه النظرية فإن متعلم اللغة الأجنبية يستخدم الإمكانات المتاحة له في مختلف الظروف، سواء كانت تلك الظروف تهدف إلى استخدام اللغة كأداة تواصلية، أم استخدام اللغة للتدرب على لغته ذاتها والوصول إلى المزيد من تعلمها، ومهما بلغت درجة إتقان المتعلم للغة التي يستخدمها فهي وسيلته المتاحة ومخزونه اللغوي في أي لحظة من التعلم، وهذه اللغة الخاصة لها نظامها الخاص بها، تعمل من خلاله، وتعد لغة مرحلية أو انتقالية تسبق مرحلة التمكن من اللغة الأجنبية، لذلك فإن وظيفة المفردات والتراكيب اللغوية في اللغة المرحلية ليست بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللغة الأجنبية.[3]

ومنه نستنتج أن تعلم اللغة الأجنبية وفق هذه النظرية ينظر إليها على أنها سلسلة من عمليات الانتقال المطردة من مرحلة لأخرى تقرب المتعلم من اللغة المستهدفة. كما أن نظرية اللغة المرحلية لتعلم اللغة الأجنبية تشبه النظرية البنائية **لبياجيه**، حيث أن مراحل النمو اللغوي للطفل ترتبط باستعداداته النهائية المعرفية والمحددة بمراحل عمرية.

---

[1] خالد عبد العزيز الواسع، **السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية**، مدار الوطن للنشر، الرياض، السعودية،2011، ص 24-27.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص78-79.

[3] المرجع نفسه، ص79.

6.2. نظرية بياجيه في تعلم اللغة الأجنبية:

يفترض **بياجيه** أن الطفل يستطيع تعلم اللغة الأجنبية في أي عمر، إذ أن اللغة هي عبارة عن وسط يتفاعل معه الطفل كما يتفاعل مع التغيرات البيئية الأخرى، فيستدخل صورها وأصواتها على أنها ممثلة لأشياء ومدلولات. والتعلم اللغوي، من وجهة نظر **بياجيه**، كأي تعلم، عبارة عن تفاعل وتطوير خبرات، فيمر بعمليات التسوية أو التمثيل ثم الموائمة فاستدخال في القاموس اللغوي الأجنبي، ومرد ذلك أن التصورات البيئوية الذهنية للمفردات التي يبنيها الطفل تختلف من طفل لآخر، رغم أنهم يتعرضون لمواد وخبرات متشابهة فدرجات التفاعل ومستواها ونوعها يختلف باختلاف الأصول اللغوية التي طورها الطفل، والتي لها طابع خبراتي خاص، فاللغة الأجنبية خبرة مشوهة تمر بعمليات التمثل والموائمة، واستدخال وتذويت لدى الطفل كأي خبرة طورها.[1]

7.2. رأي ابن خلدون في تعلم اللغة الأجنبية:

لم يكن **ابن خلدون** في تمثيله رسوخ الملكة عند المتكلمين باكتساب اللغة عند الطفل بغافل عن كون اللغات في اكتسابها أو تعلمها تتفرع إلى لغات أم ولغات أجنبية، فقد أشار إلى الملكة الأولى التي لا يمكن أن تُفهم بعيدا عن كونها اللّغة الأم التي يلقاها الفرد من أسرته ومحيطه، فقال: " اللغة للعرب بالطبع أي الملكة الأولى التي أُخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم".[2]

ونتأكد من وعي **ابن خلدون** بالاختلاف بين تحصيل اللغة الأم واللغات الأجنبية فيما أشار إليه من أن الذي سبقت إلى لسانه العجمة قصر عن تحصيل علوم اللسان العربي، فقد رد هذا القصور إلى أمور باتت النظرية اللغوية **لتتشومسكي** مؤكدة عليها، يقول في ذلك: "العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أصل اللسان العربي، والسر في ذلك أن العلوم كلها إنما هي في المعاني الذهنية والخيالية... واللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني".[3]

وهذا القول يجعل **لابن خلدون** السبق في حقيقة تقرها التعليمية اليوم وهي استحالة وصول المتعلم إلى الثنائية اللغوية المثلى التي تتساوى فيها المهارات اللغوية من حيث درجة التمكن بين اللغتين عند التعلم.

---

[1] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص379.

[2] عبده الراجحي، المرجع السابق، ص84.

[3] محمد علي الخولي، المرجع السابق، ص32.

كما يؤكد **ابن خلدون** على مقدرة الصغار على اكتساب اللغة دون جهد أو عناء، في قوله: "تعلم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه".[1]

وهو ما أثبته علماء النفس اللغويون أيضا حين أكدوا أن الطفل قبل السادسة من عمره قادر على اكتساب أكثر من لغة واحدة.[2]

3. السن وترتيب إدخال اللغات الأجنبية

1.3. مسألة السن:

من الشائع أنه متى عزمت أي من وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي بتدريس لغة أجنبية، خاصة في المرحلة الابتدائية، فإنها تتعرض إلى انتقادات مكثفة من بعض طبقات المجتمع، وإذا ما أحجمت عن تدريسها أو أرجأته لمرحلة دراسية متقدمة، فإنها أيضًا تواجه انتقادات من طبقات أخرى. وأهم محاور هذه الانتقادات تتركز على السن الذي ينبغي أن يتم به البدء بتعلم لغة ثانية. وتحديد السن المناسبة لبدء تعليم لغة أجنبية يعد من القضايا الحساسة الشائكة، التي واجهها أصحاب القرار في وزارات التربية التعليم في مختلف أنحاء العالم، ولازالت معضلة أمام صانعي السياسة التعليمية في المجتمعات التي لم تحسم أمرها بشأنها بعد.

لذلك فإن أصحاب القرار التعليمي يجدون أنفسهم في حرج بين بعض الاتجاهات الاجتماعية، وبين الحاجة لتعليم الجيل لغات أجنبية. فهناك من أيّد فكرة الادراج المبكر للغات الأجنبية استنادا إلى أفكار **تشومسكي** الذي دافع عن فكرة أن الفرد يمتلك ميكانيزمات، تمكن من إعادة إنتاج قواعد اللغة التي يستعملها المحيطون به بكيفية ناجعة، الا أن هذه النجاعة تتناقص باقتراب الفرد من مرحلة المراهقة، ولهذا يجد المراهقون والراشدون صعوبات في بعض مظاهر تعلم اللغات الأجنبية.[3]

يرى عالم الأحياء واللغوي **إيريك لينيبيرج Eric Lenneberg** أنه يوجد في حياة كل مخلوق فترة حرجة، لتعلم بعض المهارات بحيث يكون استعداد هذا المخلوق فيها أكبر من أي وقت

---

[1] مسعودة خلاف شكور، **اسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 10، جوان 2013، ص23.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] علال بن العزمية وفاطمة خلوفي، المرجع السابق، ص 81.

آخر لتعلمها إذا تم تعريضه إلى المنبه المناسب، وأن التعلم يصبح صعبا وأحيانا مستحيلاً إذا مرت هذه الفترة الحرجة دون تعلم المهارة المطلوبة. واتفق تشومسكي والفطريون مع **لينيبيرج** في وجود هذه الفترة على الرغم من أن تحديد السن لانتهاء الفترة الحرجة صار مثار اختلاف. فمنهم من يقول أنه السابعة ومنهم من يرى أنه الحادية عشرة أو الثانية عشرة وآخرون يرون أنه مع سن البلوغ، والبعض الآخر فضَّل عدم تحديد السن بل اكتفى بالقول أنه مرحلة بين سن السابعة وقبل سن البلوغ. وعليه فإن مؤيدي الفرضية الفطرية يؤمنون أن: " أداة اكتساب اللغة " لا تبقى على جاهزيتها الاكتسابية إن لم يتم تنبيهها بمنبهات لغوية قبل انتهاء الفترة الحرجة، وفي هذا يشبه **تشومسكي** تعلم اللغة بتعلم المشي.[1]

وعلى الرغم من أن دراسات وأبحاث اكتساب اللغة بدأت بتناول اللغة الأم، وليس اللغة الثانية، إلا أن نظرياتهم تم تبنيها ودراستها من العلماء المهتمين بتعلم اللغة الثانية بما فيها وجود " الفترة الحرجة". ويميل أشهر المهتمين بتعلم اللغة الثانية إلى الاعتقاد بأنه كلما كان السن أصغر كلما كان التعلم أفضل وأسرع معتمدين على تفوق عقل المتعلم الأقل سناً.

ونفس السياق يؤكد **سينغلت** أن السن الأصغر يعد الأفضل على المدى البعيد، لكنه يعترف كذلك بوجود بعض الحالات تناولها **Singleton** و **Lengyel** في كتابهما الشهير عن أثر السن في تعلم اللغات الثانية، والتي يمكن فيها اكتساب اللغة في سن متأخرة أي بعد انتهاء الفترة الحرجة لتعلم اللغة.[2]

2.3. ترتيب ادخال اللغات الأجنبية:

تباينت الأدبيات بين مؤيد لإدخال اللغات الأجنبية في سن مبكرة ومعارض لذلك، وقد امتد هذا النقاش إلى الممارسات التربوية، ومن التساؤلات التي يطرحها البحث حول تعلم اللغات في هذا السياق، أولا، يمكن التساؤل حول أثر تعلم لغة او لغتين اجنبيتين على اللغة الأولى، اما التساؤل الثاني، فهو علاقات التأثير المتبادل بين اللغة الأم واللغات الثانية. وفيما يلي جدولا توضيحيا لسن إدخال اللغة الأجنبية في بعض الدول:

---

[1] خالد بن عبدالعزيز الدامغ، المرجع السابق، ص 28-30.

[2] المرجع نفسه، ص 30.

- الجدول رقم (01) يبين سن ادخال اللغة الأجنبية في المنظومة التعليمية في بعض الدول

الدولة	وضع اللغة الاجنبية	السن التقريبي	المستوى المدرسي
إيطاليا	لغة اجنبية	8 سنوات	الثالث ابتدائي
اسبانيا	لغة اجنبية	لغة اجنبية أولى 8 سنوات، لغة اجنبية ثانية 10 سنوات	الثالث ابتدائي
اليابان	لغة اجنبية	/	الثانوي
كندا	لغة ثانية	/	الثالث والرابع والخامس
سويسرا	لغة ثانية	/	الثالث والخامس
أوربا	لغة ثانية	7 سنوات	الأول ابتدائي
الجزائر	لغة اجنبية	8 سنوات	الثالث ابتدائي
تونس	لغة اجنبية	8 سنوات	الثالث ابتدائي
المغرب	لغة اجنبية	8 سنوات	الثاني الى الثالث
لبنان	لغة اجنبية	8-9 سنوات	السابع

المصدر: علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب،2016، ص 84. بتصرف

4. مسألة أشكال وطرائق تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها

يتطلب الاكتساب الطبيعي للغة الأُم، ما يقرب خمس سنوات، يقضيها الفرد في التدريب والاستماع والتكرار والمحاولة والخطأ، و كذلك هو الحال بالنسبة للغة الثانية، ففي الاكتساب الطبيعي يحصل الطفل على كلمات جديدة وأساليب متعددة وتصريف الأفعال والتنوعات الدلالية للعلامات اللغوية بحسب السياقات والأوضاع، مقابل ذلك، لا يسمح تعليم اللغات في المدرسة بهذه المدة الزمنية الطويلة، كما أنه من غير الممكن تتبع الترتيب الاعتباطي لمناسبات تعلم مظاهر اللغة، وهذا الطرح يؤكد أهمية الوسط الأسري في اكتساب اللغات سواء كانت لغات أم أو لغات ثانية، كما يلح هذا الطرح على ضرورة صياغة برامج لغوية بحسب التدرج الذي تصفه الأبحاث العلمية، مع أن المسألة تصبح أكثر تعقيدا عندما يتعلق الأمر بلغات أجنبية، فكيف يتصرف المتعلم الذي لم يتعرض في محيطه الأسري للغة أجنبية أمام مدرس لا يتكلم اللغة الأم للتلميذ؟ [1] وتأسيسا على ما سبق فقد وجدت عدة أشكال وطرائق لتعليم اللغات وتعلمها نوجزها فيما يلي:

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص 113.

1.4. النموذج المدرسي:

نقصد بطريقة التدريس هنا، مدة التعرض وإيقاع وكثافة تدريس اللغات، وتتبنى معظم المنظومات التربوية، الطريقة المدرسية التي تحدد عدد الساعات والوتيرة الأسبوعية والبرمجة في مختلف المستويات الدراسية. فقد تمت برمجة اللغات واللغات الأجنبية في غلاف زمني، يختلف بحسب مستويات التعليم وتخصصات المنهج الدراسي.

وقد عززت قيود الاكتساب، بما في ذلك المدة غير الكافية وغياب الاتصال بالسياق ظهور العديد من طرق التدريس، مثل طرق التقليدية المباشرة والأساليب التقليدية السمعية والسمعية البصرية والطرق القائمة على أساس الترجمة، واخيرا الطريقة التواصلية.[1]

يشتغل الأسلوب المدرسي بحسب تسلسل تدرجي، فالكتب المدرسية، تتبع تدرجا في المفردات، كما تتبعه في النحو، حيث يتم التدرج من البسيط إلى المعقد، وما إلى ذلك، فالمرجع الذي تستند اليه هذه الطريقة، هو بنية اللغة، ويترجم ذلك في الفصل الدراسي بنفس التدرج لجميع التلاميذ، فجميع الكتب المدرسية والتعليمات الرسمية تعتمد على مفهوم التدرج، بالإضافة إلى ذلك، تساهم الطريقة المدرسية التي تربط المستوى العقلي بالمستوى اللغوي للمتعلم في جعل الطفل يعيش طفولته، رغم السيرورة التواصلية المقتصرة على بنية اللغة فقط، ويبقى الرجوع إلى حاجيات المتعلم شكليا نظرا لمحدوديتها، تعرضت هذه المقاربة المدرسية الى مجموعة من الانتقادات ، كبعدها عن الشروط المثلى لاكتساب اللغة بشكل طبيعي، ومحدودية مدة التعرض للغة الهدف، بالإضافة الى عدم تلبية التدرج غالبا لاحتياجات التلاميذ.[2]

2.4. طريقة الانغماس:

تفترض طريقة الانغماس في تعلم اللغات الأجنبية، عدم تعلمها بصفتها لغات اجنبية، بل تلقن جميع الأنشطة المدرسية بهذه اللغة، ويرتكز الانغماس على افتراض يتنبأ بأن تعلم اللغة الأجنبية يتحسن بفعل التحدث بهذه اللغة في الوسط الذي فيه يتحدث بها، حيث يشجع الوسط على استعمال مكثف لتلك اللغة كما يدعم ممارستها في سياق يمكن من استضمار النحو، إضافة الى ذلك، يمكن للأطفال الذين تعرضوا للانغماس أن يصبحوا ثنائيي اللغة بدرجة كبيرة،

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2] المرجع نفسه، ص 114-115.

فعدد السنوات التي يقضيها الطفل في الانغماس، يبدو أمرا حاسما.[1] ويمكن ملاحظة وجود نموذج مشتق من الانغماس الكلي والذي يرتكز على تدريس بعض المواد الاكاديمية باللغة الأجنبية، كما هو الحال المدارس الأوربية، وفي الجزائر في تدريس بعض الشعب العلمية بالتعليم العالي.

3.4. طريقة إدماج تعليم اللغات (الطريقة التواصلية):

نتج عن الصعوبات التي تواجه تدريس اللغات الأجنبية، عدة طرق للتدريس، نذكر منها المقاربة التواصلية، التي تقوم على مبدأ الكفاية التواصلية، وهي الأكثر شيوعا في تدريس اللغات الأجنبية على الخصوص، ونذكر أن الكفاية الاتصالية تضيف للكفاية اللغوية معنى التفاعل والحوار المتبادل بين أطراف عملية التواصل، واستخدام اللغة ضمن مواقف وسياقات اجتماعية، و بهذا فلا يمكن الفصل بين الكفايتين لانهما متكاملتان، بل إن الكفاية اللغوية هي ركيزة الكفاية التواصلية كونها:" نظاما من القواعد اللغوية، صوتية وصرفية، ونحوية دلالية(...)، ولا يمكن تصور كفاية تواصلية اتصالية ناجحة من غير وعي بالكفاية اللغوية، وفي الوقت نفسه لا يمكن للكفاية اللغوية أن تفعل فعلها في الاتصال إلا بمراعاة كفاياته".[2]

وتعمل الوسائل التعليمية في هذه الطريقة على إثارة التواصل والتفاعل بين المتعلمين ، فتعمل كمثيرات مساعدة لاستعمال اللغة وذلك بجعل الأداء حقيقيا ومحتوى النشاط أكثر توافقا مع مختلف المتعلمين الذين يتمايزون في أساليب التعلم من بصري وسمعي وغيرها، فتعد الوسائل التعليمية المثيرة والشيقة وسائل فعالة ترفع من دافعية المتعلم وتعوض افتقاره الى الشعور بالحاجة الى تعلم اللغة الأجنبية، وتتطلب هذه الطريقة ضرورة توفر الحاجة التواصلية المتمثلة في شعور المتعلم بحاجة ضرورية إلى التواصل بلغة ما مع أطراف أخرى في سياقات واسعة، وهذا يجعل تعلمها ذا معنى ومبررا لدى المتعلم. لكن هذا غير متوفر

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص 115-116.

[2] هادي نهر، **الكفايات التواصلية الاتصالية-دراسات في اللغة والاعلام**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص98.

لمتعلمي اللغات الاجنبية في بلادنا، فهي ليست جزءا من ثقافته، لذا فإن مفهوم الحاجة كعامل داخلي ينقصه عنصر ضروري وحيوي فيه وهو انبعاثه من شعور داخلي ملح.[1]

وفي النقد الموجه للمقاربة الاتصالية، يشير نايف خرما وعلي حجاج (1988) إلى أن:[2]

- تركيز المقاربة التواصلية على استخدام اللغة لا يعني أنها الأمثل، فقد يستطيع المتعلم عندما يتقدم في تعلم النظام اللغوي أن يتقن استخدامها للتواصل، بالتالي ليس هناك ضرورة لتعلم الأغراض التواصلية والاستراتيجيات الاجتماعية التي هي عالمية في غالب اللغات.
- تركيزها على الأغراض المرتبطة بسياقاتها الاجتماعية، إنما هو تركيز على الحضارة الغربية ومجتمعها، وهو أمر لا يمكن أن نوفره للمتعلم في العالم العربي.
- وجعلها لكفاءة الناطق الأصلي مقياسا وغاية نقارب إليها كفاءة المتعلم، هو أمر مستحيل في الغالب وغير مرغوب فيه، إلا لمن أراد الانتماء إلى تلك الحضارة، ولدى المتعلم أغراض مخصوصة ومعلومة من تعلمها.
- تتطلب مدرسا عالي الكفاءة، وهو أمر لا يتيسر لأغلب مدرسينا، إلا إذا عاشوا لفترات في تلك المجتمعات، والتركيز على الطلاقة على حساب الصحة اللغوية، واشتراط المقبولية وتسييق تعلم اللغة وإلزام المتعلم كي يتقن الحديث وفق العرف أو الاتفاق في التعبير وفق مجتمع اللغة المتعلمة كل هذه القيود والشروط ستجعل المتعلم يرفضها.

أما عن رفض دور فهم المتعلم لثقافة اللغة المتعلمة فقد استجدت مبررات أخرى تأتي من تبعات علاقة السائد والمسود بين الشرق والغرب، وضرورة فك رباط التبعية لهم، ومن المهم أن ندرك الدواعي والظروف الاجتماعية والنفسية التي أنتجت العلوم والتي تأتي من الغرب ونستهلكها خاصة الإنسانية منها. كما أن المنهاج المتبع يؤكد ضرورة علاقة المحتوى بالسياق الاجتماعي للمتعلم، ليتمكن من نقل أثر التعلم وتعميمه، وفي بيئتنا الجلفاوية فإن هذه الفرصة بالكاد منعدمة بالنسبة لبعض الأسر، فليس هناك فرص لاستعمال هذه اللغة، وبالتالي فإن الاحتمال الأرجح هو نسيان التعلم.

---

[1] خواجة بن عمر فقيه، **مستوى تطوير اجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة**، *رسالة* ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، قسم علم النفس، ورقلة، 2009، ص 29.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها**، المرجع السابق، ص 175-176.

5. مفهوم اللغة الفرنسية بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية في الجزائر

1.5. تعريف اللغة الفرنسية

تعرف المنظمة الدولية للفرانكفونية اللغة الفرنسية بانها اللغة الخامسة الأكثر محكية في العالم مع 274 مليون ناطق في عام 2014 موزعين على 102 دولة، وتتمتع بازدياد سكاني في دول افريقيا، حيث تمنحها الأنظمة التربوية باستمرار مركزا امتيازيا.[1]

كما أن الفرنسية هي إحدى اللغات الرومانسية التي يتكلم بها نحو 80 مليون شخص في أنحاء العالم كلغة رسمية مكتسبة، وهي اللغة الوحيدة الموجودة بالقارات الخمس بجانب اللغة الإنجليزية.[2]

وتتشكل بذلك اللغة الفرنسية ورقة رابحة للذين يتقنونها، لأنها اللغة الرابعة الأهم على الأنترنيت الثالثة الأهم في الأعمال، الثانية الأهم في الأخبار الدولية في الإعلام، الثانية الأهم كلغة عمل في أكثرية المنظمات الدولية والثانية الأهم المعلمة في العالم كوسيلة نجاح.[3] واللغة الفرنسية لغة متجددة متعددة ومتغيرة، تتكيف مع الحقائق الثقافية والتكنولوجيات الحديثة فقد ازداد عدد كلمات قاموس الأكاديمية الفرنسية من 40.000 إلى 60.000 كلمة خلال 50 سنة.[4]

2.5. اللغة الفرنسية كلغة أجنبية:

وفقا **لايزابيل كروكا** و**كوك جان بيير** **Cuq Jean Pierre** et **Isabell Gruca**، فإن أي لغة ليست باللغة الأم هي لغة أجنبية، وذلك وفقا لثلاث معايير:[5]

– البعد المادي: يقصد به المسافة الجغرافية وما تشكله هذه المسافة من صعوبة في الاتصال المباشر بين المتعلمين والناطقين الأصليين بهذه اللغة.

– البعد الثقافي: وهو طريقة اختلاف الحياة والأحوال والممارسات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والفكرية والعلاقات الإنسانية، حيث يمكن أن تختلف الممارسات الثقافية بين بلدين بالرغم من تجاورهما جغرافيا.

---

[1] المنظمة الدولية للفرانكفونية، **اللغة الفرنسية في العالم 2014**، ترجمة ليل هلالي بكر، دار ناتان للنشر، باريس،2014، ص03.

[2] من بوابة اللغة الفرنسية و الفرانكفونية: موقع: www://ar.wikipedia.org/wiki

[3] المرجع نفسه، ص03.

[4] المرجع نفسه، ص09.

[5] Cuq jean Pierre et Isabelle Gruca, Op, cit ,p 39-94.

– البعد اللغوي: و يقاس ببعد اللغة المتعلمة أو بقربها بالنسبة للغة الأم للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، وهذه الاختلافات يمكن أن تكون ذات طبيعة متعددة كالمفردات، والقواعد، والخطابة، والكتابة...الخ.

وتشير احصائيات المنظمة الدولية للفرانكفونية إلى ان الفرنسية لغة عالمية بعد اللغة الإنجليزية، فمن بين 125 مليون متعلم للغة الفرنسية يوجد 49 مليون منهم يتعلمونها كلغة اجنبية في 159 دولة: بحيث يتوزع معظم متعلمي اللغة الفرنسية في منطقة شمال افريقيا والشرق الأوسط في 19 دولة، تتصدرها ست دول هي الجزائر فمصر، المغرب، سوريا، موريتانيا وتونس ، 25 دولة في افريقيا جنوب الصحراء و المحيط الهندي، 34 دولة في أمريكا و الكاريبي 37 دولة في اسيا وأقيانيا و 44 دولة في أوروبا.[1]

3.5. اللغة الفرنسية كلغة ثانية

تعتبر اللغة ثانية، كل لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأم مادامت ذات قواعد تختلف عن لغته الأم ويتلقاها في المحيط الثقافي والاجتماعي للغة نفسها، و حسب **Pierre Martinez** تطلق تسمية لغة ثانية على كل نظام لغوي يكتسب زمنيا بعد اللغة الأولى.[2]

ويميل بعض الباحثين إلى التمييز بين مصطلحي اللغة الأجنبية واللغة الثانية، فيستند كل فريق إلى نوع الجمهور الذي يتعلم اللغة، وإلى الوسط الثقافي الذي تعلم فيه اللغة، وغير ذلك من العوامل التي تسوغ التمييز بين اللغتين، فتعتبر اللغة ثانية كل لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأم مادامت ذات قواعد تختلف عن لغته الأم ويتلقاها في المحيط الثقافي والاجتماعي للغة نفسها. وفي مقابل ذلك تعتبر اللغة أجنبية اذا ما كان متعلم اللغة الهدف يتعلمها في ظل ثقافته هو، وفي وضع أقل إتاحة لاستخدامها في بيئتها وثقافتها، كتعلم الأمريكي مثلا للغة العربية في و.م.ا ، حيث تقل فرص الوظائف الاجتماعية والاتصالية للغة الهدف. وفي ذلك يقول **جلبرت غرانغيوم:**" إن الفرنسية اليوم لا يمكن أن يقال لها أنها اجنبية بالنسبة للغات المغاربية، إنها تعيش مع هذه اللغات في تداخل متبادل يوميا...فبين العربية المحكية والفرنسية تقوية ودعم متبادل. وتحديدا في مظهرين: الحقول الدلالية والوظائف. فالعديد من المصطلحات الجديدة للغة العربية لا تأخذ دلالتها إلا بالعودة الى الكلمة الفرنسية التي تترجم لها".[3] إن هذا

[1] المنظمة الدولية للفرانكفونية، المرجع السابق، ص10.

[2] Cuq jean pierre et Isabelle Gruca, Op. cit, p95.

[3] Gilbert Grandguillaumes , **Les enjeux d'une politique linguistique**,Op, cit ,p101.

القول إذا ما تمت معاينته في الواقع اللغوي الجزائري قد يسمح بموافقته في بعض ما يذهب إليه، لكنها ليست موافقة في العلل والأسباب لهذا الوضع، فاللغة الفرنسية اليوم إذا هي أداة لانفتاح الجزائر على جديد العلم والمعرفة في العالم، فذلك لا يمكن أن يخول لها أن تتحول من دورها أداة لنقل العلوم لتصبح مرجعا للهوية.

لكن يبقى الغموض الذي يغشى المكانة الموهوبة للغة الفرنسية في الجزائر هو السمة الغالبة على الواقع الجزائري، وذلك لأن هذه اللغة لازالت تتأرجح بين منزلة اللغة الثانية ومنزلة اللغة الأجنبية ذات الامتياز، والتي يتنازعها أمران: النكران الرسمي من جهة وتعاظم سلطانها الرمزي وواقع استعمالها من جهة أخرى.[1]

ثالثا. الظروف السوسيوتاريخية لتعليمية اللغة الفرنسية في الجزائر.

1. كرونولوجيا القوانين والتدابير المنظمة لعملية تعليم اللغة الفرنسية أثناء الاحتلال.

لقد أدرك المحتل انه ليس من السهولة بمكان تقويض ثقافة مجتمع متأصلة فيه أزْيد من 12 قرنا، لذلك فقد اعتمد سياسة التدرج في اختراق البنية العقلية والفكرية، أو ما يدعى بالنظام المعرفي، كما راهن على الزمن للوصول الى تحقيق نوع من المثاقفة، فلم يجد من إطار لهذه العملية غير فضاء المدرسة باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، والوسيلة الى إعداد أبناء الأهالي واكسابهم ولو الجزء الأهم من الثقافة الوافدة، والمتمثل في اللغة الفرنسية باعتبارها صانعة الفكر ووعاء الثقافة ذاتها.

وفي تقييم للوضع اللغوي السائد قبل الاحتلال الفرنسي، وجدت السلطات الاستعمارية أن اللغة العربية الكلاسيكية هي اللغة الوحيدة المكتوبة، وأن التعليم في الجزائر بهذه اللغة كان منتشرا بشكل واسع، كما تدل على ذلك شهادات العديد من الفرنسيين ، حيث ذكر الجنرال **ولسن استرهازي Welson Esterhazi** : " إن الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في ذلك العهد كانوا أكثر من الفرنسيين الذين يقرؤون ويكتبون، إن 45 % من الفرنسيين كانوا أميين حين ذاك، وإن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تماما (...)، يجب علينا أن نعترف، احتراما للحقيقة، أن المسلمين في افريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها و قلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها".[2]

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق ، ص 35.

[2] اجيرون شارل روبار، **تاريخ الجزائر المعاصرة**، ترجمة عصفور عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1981، ص65.

وقدرت **ايفون توران** الوضع التعليمي في الجزائر قبل الاحتلال قائلة: " إن لم يتعلم كل الأطفال القراءة والكتابة، فكلهم مروا بالمدرسة، حيث يستطيعون تأدية صلواتهم وقراءة بعض السور القرآنية، لقد كان لكل القبائل ولكل الأحياء الحضرية معلمون بمدارسها قبل الاحتلال الفرنسي".[1] لذلك يظهر أنه من الصعب أن يهمش المجهود الذي قامت به الزوايا في سبيل تحفيظ القرآن الكريم ونشر الثقافة العربية الإسلامية، حيث قدر عدد هذه الكتاتيب والزوايا سنة 1871 بـ 2000 موزعة على القطر الجزائري، قامت بتعليم ما يقارب 28000 تلميذا.[2]

وإزاء هذا الوضع انتهجت السلطات الاستعمارية الفرنسية سياسة لغوية موجهة أساسا ضد اللغة العربية، اذ كُتِب في أحد التقارير سنة 1847: " إن الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها. والعمل الجبار الذي يتحتم علينا إنجازه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية، وهذا هو السبيل لاستمالتهم إلينا وتمثيلهم بنا، وادماجهم فينا، وجعلهم فرنسيين!...".[3]

لقد عملت سلطات الاحتلال لتحقيق هذه الغاية، على تدمير الهياكل التعليمية القائمة وتضييق الإنتاج الثقافي والعلمي وتوسيع الأمية، وذلك عن طريق العنف العسكري الذي مورس منذ الأيام الأولى من الاحتلال، حيث أسفر عن مقتل وهروب المئات من المعلمين والعلماء واغلاق وتحويل مئات من المساجد والزوايا.[4]

ثم عن طريق اتخاذ مجموعة من التدابير لم تظهر نتائجها الوخيمة على التعليم إلا في وقت متأخر، مثل حجز ملكيات الوقف التي تمول المدارس وتدعم الزوايا، ومع ذلك فإن عملية إحلال اللغة الفرنسية بدل العربية في المدارس لم يتحقق إلا بمرور مراحل ابتداء من سنة 1830 الى غاية 1962 نوجزها فيما يلي:

1.1. الفترة الأولى من 1830 الى 1880:

شهدت هذه الفترة إدخال المدارس الدينية المسيحية، المدارس المغربية–الفرنسية والمدارس الرسمية الثلاث والمدارس المسماة بالعربية الفرنسية، وتوظيف اللسان البربري.

– **المدارس الدينية المسيحية:** تأسست ابتداء من سنة 1978 مدارس دينية يسيرها مسيحيون، لتقوم مقام المدارس الرسمية وذلك في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكبرى التي سجل

---

[1] Turin Yvonne, **Affrontement culturels dans l'Algérie coloniale**, Enal, Alger,1985,p127.

[2] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، دار موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص 12.

[4] Turin Yvonne, Op.Cit,p119.

فيها 21 مدرسة مسيرة من طلاب الآباء البيض يدرس فيها 1039 تلميذا، والبيض وأولاد سيدي الشيخ وورقلة قصد التمسيح والتجريد من اللغة العربية.[1]

-**المدارس الحكومية الثلاث:** أنشئت ثلاث مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30 بتلمسان وقسنطينة ومدية، تهدف الى تكوين مرشحين الى الوظائف الدينية والقضائية والتعليمية والإدارية، والتي التحق العديد من طلابها في الأخير بصفوف جبهة التحرير الوطني.[2]

- **المدارس المغربية-العربية:** كان يدرس فيها معلمان، الأول فرنسي للمواد المدرسة بالفرنسية، والثاني جزائري للكتابة والقراءة بالعربية، وكان عدد هذه المدارس قليل ومستوى التلاميذ بها محدود.

-**المدارس العربية-الفرنسية:** أنشئت بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14 أربعون مدرسة ابتدائية، تحتوي كل واحدة منها في الغالب على قسم واحد، شيدت في فترة دامت 24 سنة من 1850 إلى 1873 أي بمعدل أقل من مدرستين في السنة، الشيء الذي يدل على عدم استعداد المسؤولين الفرنسيين لتوسيع التعليم في الجزائر.[3]

لم تكن هذه المدارس أبدا لتفي بحاجات الجزائريين في طلب العلم والمعرفة، بسبب محدودية عددها، بل وذهبت السلطات الفرنسية الى أبعد من ذلك حينما أصدرت خلال سنة 1857 منشورا أخضعت فيه ممارسة أي تعليم تقليدي لإذن السلطات، ومنع فيه ممارسة التعليم دون شهادة الكفاءة.[4]

لقد كان الهدف الأساسي من إنشاء المدارس العربية – الفرنسية هو تكوين الأطفال في اللغتين العربية والفرنسية، وقد ظهر ذلك من خلال النصوص التاريخية حيث كتب **دوبوسي** منذ بداية الاحتلال قائلا:" (...) إنه لمن الأمور المستعجلة أن نكسب الأهالي لغتنا أكثر من تعلمنا لغتهم. فاللغة العربية لا تفيدنا إلا في علاقتنا مع الأفارقة (أي الجزائريين)، لكن اللغة الفرنسية ليست بداية لعلاقتهم معنا فحسب، بل هي مفتاح يسمح لهم بالتوغل في المقدس، وتجعلهم في اتصال مع مراجعنا، وأساتذتنا، بمعنى، مع العلوم نفسها؛ فما وراء العربية سوى

---

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 14.

[2] المرجع نفسه، ص 14.

[3] المرجع نفسه، ص 15.

[4] Turin Yvonne, op.cit., pp 203- 210.

اللغة، أما وراء الفرنسية فتوجد كل المعارف الإنسانية، وكل تراكمات التطور الفكري منذ سنين".[1]

لذلك فإن تسمية **المدارس العربية – الفرنسية**، حسب الباحث **فريد حاجي**، لا يمكن أن تترجم إرادة السلطات الفرنسية بإرساء مدرسة ثنائية اللغة، بقدر أنها ترسي لسيادة اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية، كون أن الاهتمام باللغة العربية والالحاح على تعلمها، كان يصب في محاولة معرفة طرائق التفكير لدى المجتمع، بينما تعليم هذا الأخير اللغة الفرنسية، فيأتي في سياق إعداده لتقبل المؤسسات المختلفة التي ستقام في المستعمرة، وتكون الفرنسية لغة التعامل فيها. ومن هنا لا ينبغي النظر إلى مسعى المحتل المتمثل في تدريس اللغة الفرنسية لأبناء " الأهالي" على أنه تلقين لمفردات وتراكيب نحوية، أو مسألة تتعلق بالتواصل، وإنما النظر إليها كوعاء لثقافة وعادات وقيم الفرنسيين وما يترتب على ذلك من تأثير في وجدان المتعلم بعد تمكنه منها.[2] ولا شك أن الإقدام على هكذا مسار، ينم عن توجه سياسي ثقافي لسلطة الاحتلال، ذلك أن فرض منظومتها التعليمية، لم يصبح مسالة تدريس لغة فحسب، بل تروم من خلال هذه القناة تمرير مرجعياتها وأفكارها، وعليه فإن تصدير مدرسة بكل حمولتها اللغوية والثقافية يعني تصدير مؤسسة اجتماعية بقوانينها وسلوكاتها وعاداتها.

– **فرنسة اللسان البربري:** إن احتكاك المحتل بالأهالي قاده إلى اكتشاف التنوع اللساني، وهو ما قاده الى البحث في التركيبة الإثنية لساكنة الجزائر وتوصل عبر دراساته الاثنولوجية والانتروبولوجية إلى وجود عرقين بالجزائر " قبايل" و"عرب"، يختلفان من حيث الخصائص، حيث يصنف القبايلي ضمن سلم السلالات البشرية العليا، لامتزاج دمه بدم الأوروبيين القادمين من الشمال، وأنه يمكن استمالة هذا العرق المكتشف وفرنسته بسهولة.[3]

وبالفعل، بادر المحتل الى إعداد معجم فرنسي/ بربري عام 1844 وآخر بربري/فرنسي، ولم تكن الترجمة بالتأكيد لاعتبارات ثقافية بحتة، بل في إطار سياسة ثقافية تطمح للتمييز بين العنصرين البربري والعربي، وتحسيس العنصر الأول بأنه الأكثر سموا من الثاني مما يسهل

[1] فريد حاجي، المرجع السابق، ص 297.

[2] المرجع نفسه، ص 296–297.

[3] المرجع نفسه، ص 302–306

عملية اندماجه في الحضارة الأوروبية بكل شرعية، فقوام السياسة التعليمية هو العزل الاصطناعي للبربر عن العرب وتحويل المدارس الى خلايا للفرنسة.[1]

2.1. الفترة الثانية من 1882 إلى 1892:

تميزت هذه المرحلة بظهور نزعة لتوسيع التعليم لفائدة الجزائريين، حيث تبنت فرنسا سياسة تعليم جديدة قائمة على مبادئ جول فيري (1832-1893)، المعروف بأفكاره التوسعية ومؤسس المدرسة الفرنسية العلمانية المجانية، وانتهت بذلك تجربة المدارس العربية الفرنسية بعد إصدار مرسوم 1883 الذي ينص على مجانية، الزامية ولائكية التعليم الابتدائي.[2] لكن إجبارية التعليم المزعومة والمقررة سنة 1883، كانت غير مطبقة بأتم معنى الكلمة، ذلك أن نسبة التلاميذ الجزائريين لم تتجاوز 4%، في مقابل نسبة 84 % للفرنسيين. اما التعليم الثانوي فلم يفتح أبوابه إلا لأبناء "الخيام الكبيرة" من الجزائريين أي أبناء عملاء الاستعمار، كما أن خوف المعلمين من العمل بالمناطق الجنوبية خوفا من العزلة وعدم ثقة المستعمر في وضع مدرسة معزولة تحت تصرف معلم جزائري، كل ذلك ساهم في تعميم سياسة الجهالة العمياء.[3]

3.1. الفترة الثالثة ما بين 1900 و1962 وبوادر النهضة:

شهدت هذه الفترة تغير جذري في موقف الجزائريين بالنسبة للتعليم الفرنسي، وذلك لأنهم عرفوا أهمية امتلاك لغة المحتل وطريقة تفكيره من اجل معارضة منظمة للسلطة الاستعمارية، هذه الحجة أخذت في التطور لدى معظم العلماء الجزائيين ونخبة المثقفين وحركة العلماء، ثم لدى مكونات الحركة الوطنية لاحقا، مما جعل السلطات الاستعمارية تسارع في اتخاذ الإجراءات التالية:

- إصدار مرسوم 27 نوفمبر 1944 المتضمن الزامية التعليم الابتدائي لجميع الأطفال دون سن 14 بدون تمييز، وقد طمح المرسوم لفتح 20000 قسم في مدارس تعليم الأهالي واستقبال مليون تلميذ في فترة لا تتجاوز عشرون سنة.[4]

---

[1] فريد حاجي، المرجع السابق، ص 317-318.

[2] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 16-17.

[3] المرجع نفسه، ص 18-20.

[4] Guedj Eliaou Gaston, **L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonialisation 1832-1962**, Ed des écrivains, Paris, 2000, p 40.

– دمج تعليم الأهالي مع التعليم الأوربي، حيث أصبحت اللغة الفرنسية تدرس باعتبارها اللغة الأم للجزائريين بنفس البرامج والطرائق التي كانت تدرس لأطفال الفرنسيين بفرنسا.[1]

وفي الفترة من 1908 إلى 1944 لوحظ زيادة معدلات تمدرس الجزائريين خاصة في المناطق الحضرية والتي تتوافق بموضوعية مع مصالح الاستعمار، ذلك أن التمدرس في المدن يلبي حاجيات التنمية في مختلف قطاعات الاستعمار، أما بالنسبة لسكان المناطق الريفية فهي لم تشكل خطر لأنها لا تعد رهانا اقتصاديا مقارنة مع المدن ومع ذلك فإن هذا التعليم كان يجري في مجمله في طبقات حيث بلغ عدد المتمدرسين سنة 1908 حوالي 33400 أي بنسبة 4.3%، وفي سنة 1914 بلغ عدد التلاميذ 47200 أي بنسبة 5%، ونسبة 8.8 %سنة 1944 أي 110000 تلميذا. وظل التعليم امتيازا نادرا بحيث كان الراشدون الذين يحسنون القراءة والكتابة يمثلون نسبة 13.7 %(ثلاثة أرباع منهم باللغة الفرنسية).[2]

لقد كان حجر البناء في هذا المشروع، هو الاختلاف بين فئات المجتمع في الجزائر، ولما كان الأمر كذلك، فلا مناص من تقسيم المجتمع الى فئتين هما النخبة من جهة والطبقات الشعبية من جهة ثانية، هذ التمييز الصارم تمت ترجمته الى واقع معيش، وذلك بالسماح لأبناء الأعيان من متابعة التعليم الثانوي الذي يفسح المجال لولوج المهن الإدارية والتجارية، أما الطبقات الشعبية، فإن التعليم الموجه لها مرتبط بخط الإنتاج الذي يميز مناطق إقامتها.[3]

وعلى هذا الأساس فان أبناء الأثرياء والمدعومين من طرف الإدارة الفرنسية وحدهم الذين استطاعوا ولوج الثانويات والجامعة، وهي فرضية معقولة جدا بحيث لم يكن في وسع "الخماس" أو "الأجير اليومي" أو المستضعف القاطن في الدواوير ارسال أولادهم الى الجامعة.[4]

– بوادر النهضة

كرد فعل على هذه السياسة اللغوية الانتقائية التي مارستها فرنسا، وكرد فعل كذلك على مدارسها الفرنسية التي شيدتها في الجزائر، فقد ظهر تعليم جديد يتمثل في المدارس الخاصة

---

[1] Colonna Fanny, **Instituteurs Algériens 1883-1939**, Office des publications universitaires, Algérie ,1967/69, p42.

[2] غي برفيليي، المرجع السابق، ص27–28.

[3] فريد حاجي، المرجع السابق، ص 325.

[4] غي برفيليي، المرجع السابق، ص 46–47.

ذات التوجه الإصلاحي التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين في ظروف شاقة بعد تكوينها في شهر ماي 1931.[1]

ركزت الجمعية في عملها الثقافي المكثف على الجانب التربوي والديني بغية إعادة إحياء اللغة العربية والدين الإسلامي. فالتوافق بين مختلف أحزاب الحركة الوطنية تأسس حول المطالبة بالاعتراف الرسمي باللغة العربية والتعليم الإلزامي بها في جميع المستويات، ونتيجة لوعي أعضاء جمعية العلماء المسلمين بالآثار السلبية للسياسة الفرنسية في الجزائر على الأجيال من اغترابها وقطيعتها مع تاريخها ولغتها، فقد كرست جهودها من أجل تعريب البلاد وعلى تعزيز تدريس اللغة العربية في مدارس حرة ، حيث أنشأت 140 مدرسة إعدادية وثانوية بقسنطينة تابعة لجامعة الزيتونة بتونس، وأرسلت ابتداء من سنة 1951 بعثات من الطلاب إلى الشرق الأوسط ، حيث بلغ عددهم بالمئات عشية الاستقلال.[2] وبهذا ساهمت جمعية العلماء المسلمين في ميلاد " نخبة معربة" تهدف الى المعرفة الجيدة بالعربية الكلاسيكية والحديثة، كما ساهمت في تعزيز ارتباط الجزائريين بلغتهم ودينهم.

لقد أفضى المشروع الاستعماري في النهاية، وفي وجود الحركات المحلية المناهضة، إلى ولادة نظامين تعليميين متناقضين في الأهداف والنوايا، فمن جهة وُجِد النموذج الفرنسي ممثلا بالمدرسة اللائكية الانتقائية، ومن جهة أخرى وُجِد النموذج الإصلاحي الإسلامي الممثل في المدارس الخاصة، المعربة والدينية، وبالموازاة مع هاذين النموذجين واصل نظام تعليم الزوايا والمدارس القرآنية عمله في المناطق الريفية واختص بتعليم القرآن وبعض العلوم الدينية.

وقد أفضت هذه الأنظمة التعليمية الى انتاج فئات من النخب تطورت بشكل مستقل، ولكنها لم تلبث إلا أن تتواجه فيما بعد لتنافر تصوراتها ومصالحها، فالفئة الأولى مرتبطة بالحكم الاستعماري و تتمثل في خريجي المدارس والثانويات الفرنسية الذين استطاعوا أن يوحوا لغيرهم بإمكانية حصول التلاقح بين الثقافتين، أما الفئة الثانية فتتعلق بأعضاء النخب المتكونة في المدارس الحرة التابعة لجمعية العلماء المسلمين والذين سيشكلون فيالق التعريب بعد الحصول على الاستقلال، ويبقى تأثير أعضاء الفئة الثالثة، المتكونة على يد الزوايا الريفية، منحصرا في المناطق الجنوبية.[3]

---

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 28.

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 177.

[3] المرجع نفسه، ص222.

2. الأصول الاجتماعية للمتعلمين أثناء فترة الاحتلال:

إذا أخذنا بعين الاعتبار جميع العراقيل التي صادفت أبناء الأهالي أثناء سعيهم إلى اكتساب الثقافة الفرنسية يمكننا الجزم بأن الأثرياء والمدعومين من طرف الإدارة كانوا وحدهم قادرين على مواصلة تعليمهم، والواقع أن هذه الفرضية تبدو معقولة جدا بحيث لم يكن في وسع "الخماس" أو الأجير اليومي أو المستضعف القاطن في البيوت القصديرية أو الأرياف إرسال أولادهم إلى الثانوية والجامعة. ومع ذلك يؤكد البعض أمثال **فرحات عباس** أن معظم المتعلمين كانوا ينتمون لعائلات فقيرة من الدواوير.[1]

إن مزاولة مسارا دراسيا كاملا كان يستلزم حسب **قي بيفرلي** قسطا أدنى من اليُسْر المالي أو الحصول على منحة دراسية، وكان ذلك المال اليسير شكلا متميزا من أشكال الثراء وسط البؤس العام المميز لفئة الأهالي، وكان توزيع المنح الدراسية مرهونا بالفوز في الامتحان ولم تكن تمنح الا للمرشحين المؤهلين ولو كانوا من أبناء العائلات الفقيرة ، لكن قرار 1886 سمح بمنحها، من غير اجتياز الامتحان، كامتياز للعائلات التي أسدت خدماتها لفرنسا، فالإدارة استغلت تلك الفرصة لتجازي خدامها المخلصين من بين الباش آغوات والقياد والعساكر وأعوان القضاء ورجال الدين والتراجمة والمعلمين وأعوان الصحة.[2] وهي الفئة التي اعتبرتها فرنسا فئة محظوظة لأنها تمتعت بنعمة التعلم لتتوظف فيم بعد في الوظائف العسكرية والمدنية المفتوحة للأهالي.[3]

وإضافة لعامل الاخلاص والثراء اللذان تقتضيهما متطلبات الاستفادة من التعليم الفرنسي، آثرت فرنسا انتهاج سياسة تفضيلية في التعليم مؤسسة على عامل العرق والأصول الإثنية، حيث عمدت إلى تفضيل المناطق البربرية، ليس من أجل تفكيك البنية التقليدية للتعليم فحسب، بل من أجل نشر الفرقة والاختلاف بين أفراد الشعب الواحد، وقد أسست فرنسا هذه المعاملة التمييزية بناء على بعض الخصوصيات الحقيقية كاللغة والقانون العرفي، أو الخيالية كالأصل الأوروبي لبربر المغرب العربي. وبالفعل كانت النتيجة الأولى لهذه السياسة التمييزية أن تزايد عدد الأطفال المتعلمين من أصول بربرية، بالمقارنة مع الأطفال من أصول عربية.[4]

---

[1] غي برفيليي، المرجع السابق، ص 46-47.

[2] المرجع نفسه، ص 48.

[3] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1954**، الجزء السادس، دار الغرب الإسلامي، بيروت،1998، ص335.

[4] طيبي غماري، **اللغة، المدرسة، الهوية الوطنية الجزائرية**، دار كوكب للعلوم للنشر والتوزيع والطباعة، الجزائر،2016، ص31، 32.

3. تعليم اللغة الفرنسية بعد الاستقلال

بعد أكثر من 130 سنة من الفرنسة (1830-1962) والتهميش الوظيفي للغة العربية، رفعت الجماعة الوطنية الجزائرية شعار التعريب الذي رافقه نقاش حول طبيعته المنشودة، هل هو كلي أم جزئي؟ مرحلي أم فوري؟ ثم ماذا سنعرب؟ وكيف سنعرب؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال التعرض لمفهوم وتحديدات التعريب، مساره في تشريعات الجزائر المستقلة ومخلفاته في كل مرحلة.

1.3. مفهوم التعريب بين المشرق والمغرب

ابتداء من سنة 1962 حاولت الجزائر اتباع سياسة لغوية قائمة على ضرورة استرجاع مكانة اللغة العربية في المجتمع الجزائري، وذلك كردة فعل على سياسة التغريب التي انتهجتها الاستعمار في الجزائر. وقبل التعرف على مسار التعريب في الجزائر، ومنه وضع تعلم وتعليم اللغة الفرنسية، كان لا بد من التعريج على ماهية مصطلح التعريب، تحديداته وغاياته.

- **لغة:** جاء في لسان العرب: " تعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوه به العرب على منهاجها؛ تقول: عربيته العرب وأعربته أيضا".[1] وأوضح ان التعريب بهذا المفهوم هو الطريقة اللغوية التي تجعل الألفاظ العجمية عربية، عن طريق إخضاعها لسنن الاشتقاق والنطق في العربية.

- **اصطلاحا:** حاول بعض الدارسين التفصيل في المفهوم أكثر، فحمل بذلك التعريب عدة مفاهيم، تنوعت بتنوع المنطلقات الأيديولوجية المعالجة لقضية التعريب في اللغة العربية، وهي المفاهيم التي يعلق عليها **قاسم سارة** في كتابه التعريب جهود وآفاق بقوله:" مفهوم التعريب مشحون بالدلالات متنوع الأغراض والخيارات".[2] وعلى هذا الأساس يميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من التعريب: التعريب اللساني، والتعريب الثقافي والتعريب التربوي أو التعليمي. فالتعريب اللساني يتمثل في نسق من الفعاليات ذات العلاقة ببنية اللغة المعجمية الداخلية وعلاقتها باللغات الأجنبية والترجمة منها وإليها والمحافظة على سلامتها.[3]

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، ص115.

[2] قاسم سارة، **التعريب جهود وافاق**، دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ،1989، ص14.

[3] علي اسعد وطفة، **في مفهومي التعريب والتغريب**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد 47، دمشق، ديسمبر 2014، ص 81.

وقد عرف هذا اللفظ معان عديدة، أولها يتعلق بتعريب المفردات الأجنبية، ويحصل هذا التعريب في إطار ما يعرف بالاقتراض، هذا التعريب اللغوي للفظ الأجنبي يتم وفق قواعد دقيقة، وهنا يكتسي التعريب مدلولا أوسع من حيث هو نقل لمعارف الحضارات الأخرى إلى العربية عن طريق الترجمة التي أخذت تنشط أثناء العهد الأموي ثم العباسي، لاسيما مع إنشاء دار الحكمة على يد المأمون **هارون الرشيد**، أين ترجمت في كنفها أمهات الكتب العلمية والفلسفية.[1]

وهذه الحركة الترجمية الخصبة جفت خلال فترة انحطاط الدولة الإسلامية، لتعود للانتعاش من جديد في نهاية القرن الثامن عشر وبدايات النهضة العربية خصوصا في مصر، حيث تمت هذه العملية انطلاقا من اللغات الأوروبية نحو العربية. غير أنه وفي بدايات القرن العشرين ظهرت صعوبات كبيرة في الترجمة بسبب عدم مواكبة التطور العلمي والتقني العالمي، ولتجاوز هذه التحديات أنشئت أربعة مجامع هي: مجمع دمشق 1919، القاهرة 1932، بغداد 1948، وعمان، كما أنشئ مكتب لتنسيق التعريب بالرباط من أجل تنسيق الجهود على مستوى الجامعة العربية.[2] وأما التعريب الثقافي والفكري فهو يتمثل في نسق الفعاليات التي تهدف إلى تعزيز اللغة العربية وتحقيق سيادتها في مختلف ميادين الحياة الثقافية والاجتماعية والسياسية.[3]

والتعريب التعليمي يقصد به إقامة النظام التعليمي لأي قطر من الأقطار العربية على أساس من اللسان العربي تدريسا وتحصيلا وذلك طبقا لتخطيط لغوي وبمخططات ومناهج دراسية تعتمد اللغة العربية، وهو مجال واضح في حدوده من مناهج ومقررات تعليمية بما يؤدي إلى تعميم الفائدة وسرعة ظهور النتائج المتحققة من التعريب سنة بعد أخرى في صورة الأجيال المعربة من الشباب والطلاب.[4]

كما يختلف مفهوم التعريب باختلاف الأقطار العربية بحيث يقترن لدى المشارقة بالرغبة في ترقية اللغة العربية وربطها بالتطور والتقدم الاقتصادي والثقافي للبلدان العربية، ويوضح **جيلبرت غرانغيوم** هذا النوع من التعريب بقوله:" التعريب في المشرق، لإجراء شامل لتكييف اللغة، انه حركة ترجمة، وإرادة الانفتاح على الحقائق الجديدة. انها لعبة عادية لحضارة حية ترتكز وتغتني

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص180.

[2] المرجع نفسه، ص181.

[3] علي اسعد وطفة، **في مفهومي التعريب والتغريب**، المرجع السابق، ص 81.

[4] نازلي معوض أحمد، **التعريب والقومية العربية في المغرب العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1986، ص45.

على عطاء خارجي ستجعله ملكا لها، تعربه".[1] أما التعريب في بلدان المغرب العربي، فقد اكتسى دلالة أكبر، متجاوزا المظهر التقني المذكور سابقا، وذلك لشمول عملية التعريب لجميع نواحي النشاط الإنساني داخل المجتمع، ويعد بذلك محاولة لإثبات الذات المغاربية ، إنه محاولة لاستعادة الانتماء العربي الذي أراد المستعمر القضاء عليه، ومنه فان التعريب في المغرب ليس وسيلة للحاق بالركب الحضاري كما هو الحال في المشرق العربي، بل هو وسيلة للعودة الى التراث العربي والارتباط به من جديد، حيث يقول فيه **جيلبرت غرانغيوم** " من منظور مختلف كليا تطرح مشكلة التعريب في بلاد المغرب، بالنسبة لها التعريب ليس ضرورة للمعاصرة، بل ضرورة للأصالة... إنه يعني بطريقة أكثر تحديدا إعادة دمج عنصر مهم في الشخصية المغربية كان قد انسي من طرف الاستعمار".[2]

ويذكر **المنجي الصيادي** التحديد المقترح للتعريب خلال مؤتمر التعريب الدي تم في الرباط في 1961 كما يلي:" هو إحلال اللغة العربية محل اللغة الأجنبية بإدخال كلمات تقنية جديدة في التعليم، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة غير اللغة العربية والسعي إلى أن تكون لغة التخاطب هي العربية وحدها والدعاية لها ومقاومة كل الذين يناهضون لغتهم للتفاهم فيما بينهم بلغة أجنبية. باختصار، يتمثل التعريب في جعل العربية الأداة التي تسمح بالتعبير عن جميع الأحاسيس وأفكار الفرد الذي يعيش عصر الذرة والصواريخ".[3]

فإذا ظل مفهوم التعريب في المشرق يدور في فلك الترجمة، غايته أخذ العلوم عن الآخر، فإنه في المغرب العربي يراد به إثبات العروبة وينحو نحو تعريب المحيط الاجتماعي، وهو بذلك ليس مجرد آلية لغوية، وإنما بمثابة قضية وطنية.

2.3. مسار التعريب في تشريعات الجزائر المستقلة

تعد سياسة التعريب التي تمارس في الجزائر اختيارا سياسيا الهدف منه تحقيق الاستقلال الثقافي لهذا البلد حيال مخلفات الاستعمار الفرنسي، ويرمي التعريب إلى فرض اللغة العربية المعيار لغة عمل وحيدة في كل المؤسسات الحكومية، وجعلها تشغل كل مجالات التواصل

---

[1] Gilbert Grandguillaume, **L'arabisation au Maghreb et au Machrek, Les relations entre le Maghreb et le Machrek, Des solidaristes anciennes aux réalités nouvelles**, Cahier du GIS « sciences humaines sur l aire méditerranéennes, Cahier N6, CNRS, Institut de recherche méditerranéenne, Aix-en -Provence, 1984,p 152.

[2] Gilbert Grandguillaume, **L'arabisation au Maghreb et au Machrek, Les relations entre le Maghreb et le Machrek, Des solidaristes anciennes aux réalités nouvelles,** Op, cit , p152.

[3] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص183.

الاجتماعي باحتكار الاستعمالات الشفهية والكتابية. مع العلم أن العربية الدارجة تغطي كل مجالات التواصل الشفهي تقريبا، وأن الفرنسية منافس قوي للغة العربية المعيار في مجالات التواصل الكتابي.[1]

إن الهدف المعلن لأنصار التعريب هو إقصاء استعمال اللغة الفرنسية من المؤسسات العمومية وجعلها مادة للتعلم وليس لغة تدريس ولأجل هدا الغرض أصدرت سلسلة من القوانين لفرض اللغة العربية لغة للتعليم والاستعمال في مختلف مجالات الحياة، يمكن تناولها من خلال إعطاء لمحة كرونولوجية عن إجراءات التعريب منذ الاستقلال.

1.2.3. السنوات الأولى من الاستقلال 1962-1965: هيمنة اللغة الفرنسية

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة مزرية على غرار الميادين الأخرى، حيث لم تتجاوز نسبة الانتساب للمدرسة الـ 20 % من مجموع التلاميذ الذين صادف بلوغهم سن التمدرس الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال.[2]

وبالرغم من الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10000 معلم فرنسي غادروا البلاد بصفة جماعية والتحاق 425 معلم جزائري بقطاعات أخرى، فقد اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة 7 ساعات في الأسبوع.[3] وإلى غاية سنة 1965 كانت المدرسة الجزائرية ثنائية اللغة مع سيادة اللغة الفرنسية في التدريس ، حيث كان الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في سنة 1962 هو 07 ساعات في الأسبوع من إجمالي 28 الى 32 ساعة، ثم تطور الى 10 ساعات لدراسة اللغة العربية من إجمالي 30 ساعة في الأسبوع في الدخول المدرسي 1963، إلى ان تقرر في سنة 1964 تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا بتوقيت 15 ساعة في الأسبوع، في حين بقي توقيت السنوات الأولى يحتوي على 30 ساعة أسبوعيا منها 20 ساعة للغة الفرنسية ، و10 ساعات للعربية ، ليزداد الحجم الساعي للغة العربية الى 20 ساعة ماعدا الأقسام النهائية التي حافظت على 10 ساعات للعربية و 20 للفرنسية .[4] وتمت الاستعانة بـ 1000 أستاذ متعاون من جنسية مصرية ، قصد شغل المناصب الشاغرة، الشيء الذي ترتبت عنه صعوبات في التواصل

---

[2] بوكوس أحمد، **مسار اللغة الامازيغية الرهانات والاستراتيجيات**، تعريب: فؤاد ساعة، مراجعة الحسين المجاهد و الوافي النوحي، المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، الرباط، 2013، ص33.

[2] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 41.

[3] المرجع نفسه، ص42.

[4] المرجع نفسه، ص 42-43.

لدى التلاميذ الجزائريين وعلى الخصوص الأمازيغ منهم، نتيجة التعريب المرتجل الذي تم من دون تكوين للمعلمين.[1]

2.2.3. السنوات من 1965 الى 1970: تراجع تعليم اللغة الفرنسية في المواد الأدبية

شهدت هذه المرحلة توسع سيرورة التعريب لباقي السنوات او المواد، اذ تم تعريب السنة الثانية ابتدائي في الدخول المدرسي لسنة 1967 تعريبا كاملا تدرس فيه كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها وبتوقيت 20 ساعة، كما تقرر بالنسبة لمستوى السنة الثالثة ابتدائي تدريس مادة الحساب لمدة 5 ساعات في الأسبوع بالفرنسية وساعة و40 دقيقة بالعربية ابتداء من الموسم الدراسي 1969/1968، الشيء الذي أحدث اختلالات تربوية في الأقسام، فاعتبر الاجراء فاشلا وتقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية.[2]

ويمكن تلخيص المرحلة الأولى من التعريب الذي استمر إلى غاية 1970 فيما يخص التعليمين الابتدائي والمتوسط كما يلي:[3]

المرحلة الابتدائية:

– كانت السنة الأولى والثانية معربتين تماما، لا تدرس فيهما أية لغة أجنبية.

– درست في السنة الثالثة الى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية والمواد العلمية باللغة الفرنسية ويتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10 الى 15 ساعة في الأسبوع.

– في السنتين السابعة والثامنة، وزع التوقيت بين 20 ساعة بالفرنسية و10 ساعات لتدريس المواد الأدبية بالعربية.

المرحلة المتوسطة:

– كانت المواد الأدبية باستثناء الجغرافيا والمواد العلمية بالفرنسية، وتراوح توقيت المواد المدرسة بالعربية ما بين 8 الى 10 ساعات في الأسبوع، ووجدت حوالي 15 متوسطة معربة، بالإضافة إلى أقسام معربة أيضا في المتوسطات "المزدوجة" أو الانتقالية، وهي تسمية أطلقت على المؤسسات التي تدرس فيها أغلبية المواد بالفرنسية.

---

[1] Gilbert Grandguillaume , **Les enjeux de la question des langues en Algérie** , In Les langues de la méditerranée, Edition L'Hartmann, Les cahiers de confluences, France , 2002,p 165.

[2] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 44.

[3] المرجع نفسه، ص 46.

3.2.3. السنوات من 1971 إلى 1977: اللغة الفرنسية لغة أجنبية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط

لقد شهدت سنة 1971 التي سماها الرئيس الراحل **هواري بومدين** بـ " سنة التعريب"، حركة مكثفة من إجراءات تطبيق التعريب، حيث انعقدت في 27 الى 30 افريل 1971 الندرة السنوية لإطارات التربية للتحضير للموسم الدراسي 1972/1971، والتي نوقش فيها موضوع التعريب، وخلصت إلى الإجراءات التالية:[1]

– تعريب السنتين الثالثة والرابعة بجعل كل مواد البرنامج تدرس بالعربية مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

– تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مستوى السنة الأولى متوسط في جميع مؤسسات التعليم العام المتوسطة والثانوية، وذلك بتدريس كل مواد البرنامج باللغة العربية وحدها بالإضافة الى تدريس الفرنسية كلغة أجنبية.

– تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى الأقسام السنة الأولى ثانوي تعريبا كاملا أي بتدريس جميع المواد بالعربية.

ومن بين الطرق المقترحة لبلوغ الهدف في ميدان التعريب ما يلي:[2]

– تعريب رأسي أو أفقي: ينطلق من السنة الأولى للتعليم الابتدائي ويتوسع سنة بعد أخرى دون انقطاع، غير أن هذا التدرج ينطوي على مساوئ تتمثل في كون هذا التعريب يستلزم جهود يصعب بذلها في مجال تكوين معلمي اللغة العربية.

– تعريب محلي جغرافي: ينطلق من الجهات التي سلمت نوعا ما من تأثير الوجود الثقافي الفرنسي، كمناطق الجنوب مثلا.

– تعريب نقطي: يتناول مستوى من مستويات التعليم الابتدائي أو الثانوي، وذلك بنسبة محدودة (بالطفرات المتتالية).

وقد تم الانتصار للطريقة النقطية، وشرع في تنفيذها ابتداء من أكتوبر 1971، حيث قدر معدل انتساب التلاميذ للتعليم الابتدائي 66.51 %موزعين على 6990 مدرسة سنة 1973، وقدر عدد المعلمين حسب لغة التعليم ما يلي:[3]

---

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 48.

[2] المرجع نفسه، ص 48.

[3] المرجع نفسه، ص 49-50.

- الجدول رقم (02) يبين عدد المعلمين حسب لغة التدريس لسنة 1973

معلمون بالفرنسية	معلمون بالعربية	المجموع
16.466	35.028	**51.461**
% 31.37	%68.63	**%100**

وما يؤخذ عن طريقة التعريب المعتمدة أنها كرست ثنائية النظام التربوي من خلال افتتاح الأقسام المعربة في المتوسطات والثانويات،[1] لكنها كانت خيارا اضطراريا لم يكن من العملي والعقلاني التغيير الجذري لنظام التعليم، مع ذلك فإن الحكومة الجزائرية حاولت تفريغ المنظومة التربوية من كل المحتويات ذات الصلة بالأيديولوجية الاستعمارية، إلا أن تعايش نمطين من التعليم لم يكن بدون مخاطر لأنه سيقود فيما بعد الى صراع نخبتي المجتمع.[2]

ويرى **عبد القادر فضيلان** المسوغ الظاهري لتصميم هذه الخطة في التعريب حسب المسؤولين آنذاك هو قلة الإطارات المكونة باللغة العربية؛ وعجز نظام التعاون العربي عن امدادنا بما نحتاج اليه، كما أن هذا الإجراء كان في الأصل حلا استثنائيا ومؤقتا لأن الخطة المتخذة كانت تقضي بالتوسع التدريجي في رفع نسبة الأقسام المعربة وتقليص نسبة الأقسام المزدوجة، تمهيدا لتوحيد لغة التعليم، وإزالة حالة الانقسام ليصبح النظام المدرسي موحدا، غير أن التنفيذ لم يكن في هذا الاتجاه ،كما أن القائمين على التعليم لم يقلقهم هذا الوضع وتعاملوا معه على أساس أنه حل يمكن أن يستمر ، لأنه يشبع رغبة من يفضلون التعليم باللغة الفرنسية.[3]

فأصبح التعامل مع أجيال المدرسة قائما على التفاضل بين هؤلاء وأولئك، إذ أصبحت الأقسام المزدوجة اللغة هي النموذج المفضل في كل شيء في التعامل الإداري والتربوي وفي التقدير الاجتماعي. ونشأ عن هذ التفاضل صراع حاد في داخل العائلة الواحدة وبين أبنائها، وانعكس ذلك على متابعة الدراسة في مجال التوظيف وفي النظرة الاجتماعية.[4]

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد ظل يشتغل طوال السبعينيات وفق ثنائية الشعبتين أي لغتان للتعليم وفي العلوم الاجتماعية على الخصوص بالرغم من صدور المرسوم المؤرخ في

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص130.

[2] طيبي غماري، المرجع السابق، ص89.

[3] عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2009، ص28.

[4] المرجع نفسه، ص 29.

1971/08/25 والمتضمن قرارات التعريب في مؤسسات التعليم العالي، وقد ترتب عن ثنائية الشعبتين (علوم اجتماعية بالعربية و علوم حقيقة و تكنولوجية بالفرنسية) ، تكريس صورة اللغة الفرنسية من حيث أنها لغة العلوم والتقنية على حساب العربية اللصيقة بالآداب والعلوم الإنسانية، حيث ظهرت تجليات إعادة إنتاج التمايز الاجتماعي ولا مساواة الطلبة في مجال الشغل خاصة، عندما يجد المعربون صعوبات في البحث عن عمل في سوق العمل التي استأثرت بها النخبة التكنوقراطية المفرنسة.[1]

لقد كانت سنة 1975 منارة في مسار التعريب وذلك بانعقاد المؤتمر الأول للتعريب يومي 14و15ماي، الذي ضم اكثر من 1200مشارك، و تم في جو متوتر ميزته صراعات بين الطلبة الأصوليين والطلبة التقدميين، ومثل هذا المؤتمر مسرحا للجدل بين دعاة التعريب الفوري و الشامل ودعاة التعريب التحديثي التقدمي، أما سنة 1976، فقد تميزت بالإعلان الرسمي للدستور الذي خصصت فيه فقرة كاملة للغة العربية والتعريب.[2] كما شهدت هذه الفترة كذلك صدور الأمر رقم 76/35 المؤرخ في1976/04/16 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، والذي ينص في مادته الثامنة على أن التعليم يكون باللغة الوطنية في كل مستويات التربية والتكوين وفي كل التخصصات.[3]

4.2.3. السنوات ما بين 1977الى 1978؛ توقف التعريب وصراع أيديولوجي بين ازدواجية لغة التعليم وأحاديتها

في هذه الفترة أجرى الرئيس الراحل **بومدين** تغييرا وزاريا، ترتب عنه استبدال وزير التربية **احمد بن محمود** ، بالسيد **مصطفى الأشرف** الذي جمد تطبيق المدرسة الأساسية وفتح النقاش حول قضية التعريب، وتفسر **خولة طالب الابراهيمي** ذلك التوقف الإجباري والمتأخر عن وقته بتراكم المشاكل العملية الناجمة عن التعريب مثل انخفاض المستوى و النقص في المعلمين المؤهلين و مزايدات المتشددين في مسالة العربية.[4] وقد علق **الأشرف** عن ذلك في حينه باقتراحه لفرضية مؤقتة ولكن ضرورية باعتماد الثنائية اللغوية التي تسمح بإعمال النظر في اللغة العربية بإجراء الأبحاث اللغوية و التربوية، ذلك أن التعريب في نظره لا يجب أن يتم

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 133-134.

[2] المرجع نفسه، ص 196.

[3] مسعودة خلاف شكور، المرجع السابق، ص257.

[4] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص288.

بدافع الثأر وعلى يد من يعدمون الموهبة و الكفاءة ، فالتعريب لن يكتب له التوفيق ان افتقد إلى الاجتهاد الواعي من قبل ذويه، بل سوف يعزز المنافسة المهيمنة في الواقع.[1]

وتجسيدا لهذا التصور المؤيد للثنائية اللغوية سارعت وزارة التربية آنذاك الى اتخاذ الإجراءات التالية: [2]

- فتح شعب مفرنسة بالثانويات.
- فتح شعب مفرنسة بالمعاهد التكنولوجية تدرس المواد باللغة الفرنسية وليست اللغة فحسب.
- البدء في تقليص الشعب المعربة في العلوم والرياضيات بالثانويات تمهيدا لإلغائها كلية بدل تعميمها والغاء الشعب المفرنسة.
- إلغاء معهد بوزريعة الذي يعد مثال التعليم التربوي العالي المعرب، وصرف النظر بالتالي عن مشروع معهدي قسنطينة ووهران.

وقد تولد عن هذه الإجراءات المتخذة اثناء تولي **مصطفى الأشرف** قيادة وزارة التربية، بلبلة لدى الناس حيث اهتز ايمان الكثير منهم باللغة العربية وبمستقبلها، وسارعوا إلى نقل أبنائهم من الأقسام المعربة الى الأقسام المفرنسة، أما في التعليم الأصلي فقد شهد إلغاء مدارسه المعربة، وهو ما يخالف نص ميثاق التربية حسب **عثمان سعدي**.[3] وأمام غضب المعربين أمثال عثمان سعدي ومحاولات المفرنسين العرجاء لاستغلال ما يجري، اضطر **مصطفى الأشرف** إلى الاستقالة من منصبه، متخليا عن مشروعه الإصلاحي.[4]

وأمام وصف سنتي1978/1977 بالردة الثانية عن التعريب،[5] يوجد من اعتبرهما سنتي استراحة للتعريب، منيت فيها اللجنة الوطنية للتعريب بالإخفاق في مهمتها مما أدى الى حلها،

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 201.

[2] عثمان سعدي، **التعريب في الجزائر: كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكفونية**، شركة دار الامة، الجزائر، 1992، ص55-56.

[3] عثمان سعدي، المرجع السابق، ص56.

[4] وصف عثمان سعدي مصطفى الأشرف الوزير الأسبق للتربية الوطنية بالمنظر الكبير للفرنكفونية ، كون ان هذا الأخير نشر مقالان في الأسبوعية الفرانكفونية Algérie Actualité ، عددي 1369 و 1370 بتاريخ يناير 1992 طالب فيهما بوقف عملية التعريب و اتهم فيهما المعربون البعثيون و الناصريون الذين علموا اللغة العربية للشعب الجزائري بالأصولية و التطرف ، معتبرا ان هذه الأصولية الدينية هي ثمار التعريب ولا سبيل لوضع حد لها الا عن طريق وقف التعريب بعد حل الجبهة الإسلامية للإنقاذ قائلا: "سندرك يوما ما ان هذا الغزو الاصولي هو ثمار لتعريب مدرسي رديء على الطريقة المشرقية" . انظر: عثمان سعدي، المرجع السابق، ص233.

[5] الردة عن التعريب هو وصف قدمه عثمان سعدي لتراجع التعريب في الجزائر ، ففي الردة الثانية يعتبر الموقف المتحفظ للوزراء من قضية التعريب اثناء مجلس الوزراء المنعقد في صيف 1977 ، و مقالات الاشرف في جريدة المجاهد الفرنسية الصادرة بتاريخ 1977 كلها تراجعات في مسالة التعريب ، اما الردة الأولى فقد حدثت بين 1957 و 1962 فقد كانت نتيجة تحول لغة الاعمال الادارية و

ويردون هذا الإخفاق إلى المشاكل الموضوعية التي برزت في الميدان وإلى المغالاة التي أبداها دعاة التعريب.[1]

5.2.3. السنوات من 1979 الى 1986؛ العودة الى التعريب: تميزت هذه المرحلة بـ:

– انعقاد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير وإضراب الطلبة: انعقد في هذه الفترة رابع مؤتمر للحزب وذلك من 27 الى 31 جانفي 1979، حدد المؤتمر التوجهات العامة للسياسة الثقافية واللغوية مؤكدا على سياسة التعريب، مع ضرورة التفتح على اللغات الأجنبية وتنويعها، وبالرغم من الوضوح الظاهر الذي يسم هذه القرارات، إلا أن سنة 1979 تميزت بالإضراب الطويل الذي شنه الطلبة المعربون في الآداب والحقوق والعلوم الإنسانية والذي عكس غضب طلبة التخصصات المعربة وإحساسهم باللاعدالة الاجتماعية وبالتمييز الاجتماعي عبر اللغة حيث واجهوا صعوبات في التوظيف والدخول إلى السوق المفرنسة، والذين دعوا إلى تعريب الوظيفة العمومية وفتح البحث العلمي باللغة العربية.[2]

– إعادة تنشيط التعريب والربيع العربي: بسبب تطبيق اقتراحات المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني، شهدت سنتي 1981/1980 إضرابات تيزي وزو والجزائر اشتهرت باسم " الربيع العربي"، وهي حركة تدعو الى الاعتراف بالتنوع الثقافي واللغوي للبلاد. وتواصلت حركة التعريب بإنشاء المجلس الأعلى للغة العربية سنة1980 والتعريب الفوري لجميع تخصصات العلوم الاجتماعية في حين بقيت الشعب العلمية والتقنية في الجامعات مفرنسة، كما انعقد في ماي 1982 المؤتمر الأول لتقييم عملية التعريب، ثم مؤتمر الوزراء العرب للتعليم العالي سنة 1983 فمؤتمر الجامعات العربية سنة 1984، إلا أن مجمل هذه المؤتمرات اتسمت بالنزعة المحافظة التقليدية فتشابهت ولم تتمخض عنها أية سياسة تعريب موحدة.[3]

المراسلات و الاجتماعات التي كانت تتم في معاقل جبهة التحرير الوطني من اللغة العربية الى الفرنسية وذلك بعد ما قررت رئاسة الاتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين التحاق الطلبة المتكونين بالفرنسية بالثورة علما ان جل هؤلاء الطلبة ينتمون الى طبقة المستخدمين في الإدارة الفرنسية و الأثرياء المرتاحين اقتصاديا. كما ان مكاتب الحكومة المؤقتة 1958 تشكلت في الأساس من التحاق زعماء الاتحاد العام للطلبة بمكاتب جبهة التحرير الوطني بالقاهرة وتونس والرباط لتصبح هذه المكاتب الهياكل الإدارية للحكومة المؤقتة التي أحدثت تغييرا في مسار الثورة التعريبي. انظر عثمان سعدي، المرجع السابق، ص 34–37.

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 201.

[2] عثمان سعدي، المرجع السابق، ص 203.

[3] المرجع نفسه، ص 204–205.

6.2.3. السنوات من 1985 الى 1998؛ صراع التكنوقراطيين المفرنسين والمعربين

شهدت هذه الفترة الزمنية من التعريب مجموعة من الإجراءات التي شكلت نشوب الصراع من جديد بين التقنوقراطيين المفرنسين (المسيرين للحكومة) وجهاز الحزب الذي يراقبه المعربون المنتصرون للتعريب الشامل والفوري، نذكر من هذه الأحداث:

– إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية في 19 أوت 1986 ثم انعقاد المؤتمر الثاني حول التعليم العالي، عرض فيه خطة لتعريب العلوم والتكنولوجيا بالجامعة، غير أنها لم تناقش بشكل جدي نظرا لتمسك كل طرف (المفرنسون والمعربون) بآرائه، فحجبت الحلول للمشاكل المطروحة وتردى الوضع من جديد خاصة مع أحداث أكتوبر 1988.[1]

– السجال الذي حصل حول **ثانوية ديكارت** التي كانت تابعة للديوان الثقافي الفرنسي واسترجعت من قبل السلطات الجزائرية سنة 1988، وهي القضية التي أثراها المهتمون بالتعريب أمثال **أبو القاسم سعد الله**،[2] بسبب فرض هذه الثانوية ، ومثيلاتها في وهران وعنابة، لنظامين تعليميين، أحدهما فرنسي موجه لتعليم نخبة من الشباب تتميز بتفكيرها ونمط حياتها عن بقية أبناء الوطن، والنظام الآخر يقدم تعليما عربيا، فبالرغم من انفصال هذه المؤسسات عن النظام الفرنسي إداريا، إلا أنها بقيت مرتبطة بهذا النظام شكلا ومحتوى، ومع ذلك، يرى **عبد القادر فضيل** أن البعض كان يتحاشى نقدها، لأنها في نظرهم مدارس كاملة ومعلموها معصومون لا يتطرق الخطأ إلى أعمالهم ، فالذي يعلم بالفرنسية أو ينتمي الى نظام فرنسي لا يمكن أن يخطئ، وبالرغم من أن التعليمات تنص على زوالها تدريجيا الا ان التسجيل فيها لم يبق متاحا الا تتيح لأبناء الدبلوماسيين فقط وفق شروط معينة و ذلك الى غاية 1994 سنة اغلاق المدرسة ورحيل الأساتذة نتيجة للظروف الأمنية.[3]

– إلغاء بعض التكوينات فيما بعد التدرج وكلها معربة (آداب عربية، حقوق، علوم اسلامية) وإعادة تثبيت بعضها الآخر بعد الحركة الاحتجاجية التي قام بها الأساتذة والطلبة، ومشكل الفرع المعرب لمعهد الجغرافيا بجامعة هواري بومدين الذي ألغي ثم أعيد بعثه، فضلا عن القلق

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 208–211.

[2] أثار أبو القاسم سعد الله بمقاله "الحاج ديكارت الجزائري والعباءة الدولية" المنشور في جريدة الشعب المؤرخة في 1988/05/24 العدد 7644، إشكالية بقاء المؤسسات التعليمية الموروثة عن الاستعمار بنظام فرنسي بالرغم من استرجاع البلاد باسم السيادة الوطنية لممتلكاتها، انظر: الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 150.

[3] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص168–169.

الذي انتاب حملة البكالوريا المعربين، كل هذا دفع الطلبة إلى التجند والانتظام في لجنة لمتابعة التعريب وإنشاء الجمعية الجزائرية للغة العربية في 1989/01/15.[1]

– صدور القانون رقم 05/91 الصادر في 1991/01/16 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، يهدف إلى ترقية اللغة العربية وحمايتها في مختلف مجالات الحياة الوطنية، وقد حدد المشرع في العديد من مواد هذه القانون الأحكام المتعلقة بتعريب المحيط الاجتماعي وتعريب التعليم،[2] وهي المواد التي يمكن أن يسجل على أهميتها سيرها نحو إحلال الأحادية اللغوية في المحيط الاجتماعي بدل الثنائية اللغوية التي كانت لصيقة بالمجتمع الجزائري.

ونص هذا القانون على تمديد آجال تطبيقه إلى غاية الخامس من جويلية من سنة 1992 ثم صدور مرسوم تشريعي في 07 جويلية 1992 يمدد الآجال دون تحديد لها يبدو كدليل على وعي واضعي القانون باحتياج تعريب الشعب المفرنسة إلى تدرج ومهلة، تعرب فيها المراجع عن طريق الترجمة، وعن طريق استحداث المؤسسات التي ترعى هذه الجهود وتحرص على وضع المصطلحات العلمية، لكن هذا التمديد يبدو من الأمور التي سمحت بتجميد قانون التعريب وعودة اللغة الفرنسية إلى الاستعمال في الخطاب الرسمي والشعبي على حد سواء، خاصة بعد رفع التجميد عن تطبيق هذا القانون في 1996/12/21 ثم العودة إلى تجميده دون مرسوم أو قانون.[3]

إن واقع التعريب في الجزائر عرف عودة جلية للسان الفرنسي الذي تدار به الخطابات الرسمية ومحادثات الشارع، مما يسمح بالقول أن التعريب في الجزائر كان في تراجع مستمر، وليس ذلك راجع إلى الارتجال والسرعة في تطبيق القرارات كما يرى بعض الدارسين، بل عاد إلى دخول مسألة التعريب الجزائر في دائرة الصراع بين الفرانكفوبيين والعربفوبيين.

3.3. صراعات النخب: أي تعريب نختار؟

1.3.3. في التمييز بين الفرانكفوبيين والعربفوبيين

قد يكون من الظلم القول إن أعداء اللغة العربية هم المفرنسون أو الفرانكفوليون أو حتى الفرانكفومانيون؛ فالمصطلحات الثلاثة في اللغة الفرنسية francophile، francomane ،

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 211.

[2] مسعودة خلاف، المرجع السابق، ص258.

[3] المرجع نفسه، ص 257–283 بتصرف.

francophile تحمل معاني متمايزة على تقاربها، تمايز تحدده الكلمات الثانية من كل تركيب، ففي التمييز بين الفرانكفونيين والفرانكوفيليين يقول محمد **بلقاسم خمار**: " تجدر الإشارة الى أن المتعلمين بالفرنسية والناطقين بلغتها وهم ما يطلق عليهم اسم الفرانكفونيين قد وقعوا في خطا فادح حيث لم ينتبهوا الى الفارق الكبير الموجود بينهم وبين من يسمون بالفرانكوفيليين أولئك الذين تجاوزا حدود رابطة اللغة الفرنسية في علاقتهم بالثقافة الفرنسية الى روابط التعاطف والاعجاب والانبهار بكل ما له علاقة بالأمة الفرنسية. لقد كان المتفرنسون على اختلاف مبادئهم الوطنية وأفكارهم الثقافية يشكلون كتلة واحدة لا يشوبها أي تمايز او فرق".[1] بينما لوبي المعربين الذي تأسس منذ 1962 فهو مكون من حملة الثقافة العربية المهيمنة في نظر **غرانغيوم** وهم من خرجي المدارس القرآنية المكونون بالجامعات العربية بتكوين ديني، وبالتالي فهم ليسوا من ثنائيي اللغة.[2]

مما سبق نستنتج أن المعادي للغة العربية هو الفرانكفيلي وليس كل المفرنسين أو الفرانكفونيين حسب **خمار**، وأن المدافع عن العربية هو كل معرب حسب **غرانغيوم**. لكن قد يوجد من تصدق عليه الصفتين لكنه في المقابل لا يعادي ولا يناصر هذه أو تلك من اللغتين، فليس من الضروري أن كل فرانكفيلي هو معادي للغة العربية، وبالمثل ليس كل معرب هو معادي للغة الفرنسية، لأن الأمر ليس متعلق بالعداء بين اللغتين، بل هو صراع على مراكز السلطة بين الفريق المؤيد للغة العربية والذي يدعى بالفرانكفوبي[3] ويقابله الفريق العربفوبي[4] لدعمه للغة الفرنسية.

وتبرز المصطلحات الثلاثة Francophone و Francophile و francomane ، في القاموس الفرنسي بمعان متمايزة ، حيث يطلق المصطلح الأول على كل شخص تلقى تعليمه باللسان الفرنسي، ويستعمله في تعاملاته العامة أو الرسمية لكون المصطلح phone معناه التكلم أو النطق ، ليكون Francophone هو المتكلم أو الناطق بالفرنسية، ويطلق المصطلح الثاني على

---

[1] مسعودة خلاف شكور، المرجع السابق، ص259.

[2] Gilbert Grandguillaume, **Arabisation et Demagogie en Algerie**, op.cit,p3.

[3] المصطلح عربنة للمصطلح الأجنبي Francophobe الذي اخذت فيه phobe من phobie بمعنى رهاب لتكون التسمية بتركيبها معناها من هو معادي او خائف من فرنسا ومن كل ما هو فرنسي بما في ذلك اللغة، انظر:

-Le lexis, **Le Dictionnaire érudit de la langue française**, Edition Larousse,2009 ,p789.

[4] المصطلح عربنة للمصطلح الأجنبي arabophone لتكون التسمية بتركيبها معناها من له رهاب من العرب وتحديدا اللغة العربية، انظر:

-Le lexis, **Le Dictionnaire érudit de la langue française**, Op, cit ,p100.

الشخص المحب للثقافة الفرنسية ، فـ philie تعني في اللغة الفرنسية الحب بتعصب، بينما يطلق المصطلح الثالث على كل شخص متعصب لحد الهوس بالثقافة الفرنسية لأن كلمة manie تعني الحب بشغف وجنون، لكن ما يجب توضيحه هنا أنه ليس كل مفرنس أو فرانكفيلي أو فرانكوماني هو بالضرورة معاد للغة العربية،[1] أو ما يمكن تسميته بـ "عربفوبي"، ليكون هذا الأخير ليس فرانكفيليا أو فرانكمانيا بالضرورة، بل هو كل شخص يرى في عدم تمكنه من اللغة العربية عائقا دون وصوله الى السلطة ويعمل على إزالة العائق المتمثل في اللغة العربية، لأن بقاء اللغة الفرنسية وهيمنتها فيها هيمنته، و بالمثل ليس الفرانكفوبي بالضرورة هو كل معرب أحادي اللغة و محب للغته العربية، بل هو كل مستغل لحجة الدفاع عن اللغة العربية لتعطيه احاديته اللغوية التي هي بالنسبة له عجزا يحرمه تقلد المناصب السلطوية، وهذا مما لا يخدم اللغتين معا، وليس اللغة الفرنسية فحسب، لأن عزل اللغة العربية عن غيرها من اللغات هو عزل لها عن العلم والتكنولوجيا والانفتاح على الآخر.

2.3.3. التعريب الفوري والشامل:

يحتج دعاة التعريب الشامل والفوري لتبرير مواقفهم بقدرة اللغة والناطقين بها، ويُشْهِرون مطلب التعريب الشامل والفوري كمحاولة ردع كلما شعروا بأن الفرانكفونيين والتقنوقراطيين الذين يسيرون الجهاز الاقتصادي للبلاد يناورون من أجل الحيلولة دون حصول التعريب.[2] وهذا التعريب، كما يرى هؤلاء، كان من المفروض أن يتم خلال السنوات الأولى من الاستقلال، حتى تتحاشى البلاد المشاكل والصعوبات التي طالت سياستها التربوية والثقافية. كما يشدد أنصار هذا الموقف على أن مبرر نقص الإطارات المكونة باللغة العربية يجيز الإبقاء على التعليم الموروث من العهد الاستعماري يسقط بمجرد معرفة أن قرار مؤتمر المعلمين العرب المنعقد ببيروت عام 1962، قد قابلته كل من سوريا والعراق ومصر والكويت بعد استقلال الجزائر، بالتقدم لوزارة الخارجية الجزائرية آنذاك بمشاريع التعاون العربي، مع تحمل هذه الدول لنفقات معاهد التكوين، مساعدة منها للجزائر، فبدل تطبيق هذا القرار، يعتقد دعاة التعريب الفوري أن الدولة الجزائرية تراجعت عنه بحجة وحدة المدرسة الجزائرية، في حين أنها أبقت على مدارس الارساليات التبشيرية الفرنسية بالجزائر حتى عام 1976، ومدارس البعثة الفرنسية

[1] مسعودة خلاف، المرجع السابق، ص263-264

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 213.

حتى عام 1988 من دون أن ترى في ذلك تناقضا مع وحدة المدرسة الجزائرية.[1] وهو ما جعل التأخر في عملية التعريب يفسره دعاة التعريب بالعراقيل الإدارية والسياسية وليست التعليمية واللغوية.

3.3.3. التعريب التدريجي والمخطط:

الاتجاه الثاني يرى بأن التعريب يجب أن يتم بشكل تدريجي وعقلاني، بحيث يتكيف مع الظروف والإمكانيات، ومع ما دعا إليه ميثاق الجزائر 1964 والميثاق الوطني 1976 ولطالما أكد عليه الرئيس الراحل هواري بومدين.[2]

ويعد **مصطفى الأشرف** (كاتب ووزير سابق) هو الذي بلور هذا التصور للتعريب وذلك في مختلف كتاباته منذ السنوات الأولى للاستقلال، داعيا إلى تعليم معرب مطابق لمعايير الجدية والتكيف مع روح العصر ومستلزمات التكوين العلمي مع بذل جهود نوعية، ومحذرا من تعريب مرتجل وعاطفي يتم بدافع الثأر وعلى يد ضعفاء النفوس وعديمي الموهبة.[3]

هذا ويبين مؤيدو التعريب التدريجي العقلاني الرؤية التقليدية والمحافظة للتعريب بنزعتها إلى إقصاء الآخر وبإقامة التعالقات القوية بين العروبة والإسلام، وبالتصور الثقافي المتعالي على الحاضر والمنفصل على حقائق البلاد الاقتصادية والاجتماعية.[4] كما يجدون للتعريب دافعا وحيدا هو إبعاد الإطارات الفرانكفونية المؤهلة في غالبيتها لتولي المناصب القيادية، والنتيجة هي إقصاء أغلبية الناس حسب **عبدو الامام**، [5] لأن دعاة التعريب الفوري يقدمون الفرنسية باسم لغة المستعمر، بل ويضعونها في مواجهة مع العربية لغة الأجداد، وبين اللغتين لا وجود للغات التراث التي يستخدمها الشعب البسيط ، فاللغة المعترف بها كلغة رسمية للدولة هي منفصلة تماما عن تلك المستعملة للتعبير في الحياة اليومية.[6]

ويذهب **عبدو الإمام** الى أبعد من ذلك في تحديد مساوئ التعريب الفوري الاستعجالي، فيعدد الخسائر الناجمة عنه فيما يلي:[7]

---

[1] عثمان سعدي، المرجع السابق، ص53 –54.

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 215.

[3] المرجع نفسه، ص 215–216.

[4] المرجع نفسه، ص 217.

[5] عبدو الامام دكتور في اللسانيات له مقال صدر في صحيفة الوطن بتاريخ 1998/06/17 تحت عنوان " متى يصدر قانون الجزأرة اللسانية"، انظر العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 155.

[6] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 156–157.

[7] المرجع نفسه، ص 157.

- ✓ حرمان أكثر من 80% من الشعب من الكلمة والاتصال.
- ✓ نشر الامية الثقافية أو الأمية باللغتين التي يسخر منها الشعب بالمقولة الشائعة "لا يوجد في الجزائر سوى أميون باللغتين".
- ✓ الفشل المدرسي الذي يبرره البعض بسوء اختيار المناهج.
- ✓ انعدام مناصب الشغل الحقيقية للمعربين في النسيج الاقتصادي للبلاد.
- ✓ انتشار ظاهرة الاستلاب اللغوي ومضاعفاته المؤدية الى ضياع الهوية.
- ✓ الغياب الكامل للجزائريين في المنافسة العلمية والتكنولوجية.

لقد أُتهم المعربون بأنهم محافظون ورجعيون في أفكارهم وأفعالهم، في حين اتّهم الفرانكفونيون بالعمالة والشيوعية والاغتراب عن الثقافة الوطنية. وبالرغم من الادعاءات الموجهة من طرف مؤيدي كل اتجاه في التعريب ضد الآخر، إلا أنه لا يمكننا الجزم بأن دعاة التعريب الفوري والشامل، وبالرغم من نزعتهم العاطفية أنهم رجعيون بقدر ما هم مدفوعون بقناعات وطنية ورثوها عن القومية العربية، أما دعاة التعريب التدريجي العقلاني، فلا بد من الاعتراف بأن بعضهم، غير المقتنع تماما بجدوى التعريب، يعتمد حجة العقلانية والتدرج لعرقلة التعريب، ومن ثمة المحافظة على امتيازاتهم ومواقعهم الطبقية المدعومة بمعرفة اللغة الفرنسية.

فبسبب تغلغل اللغة الفرنسية في دواليب المؤسسات الإدارية والحكومية الموروثة عن السلطات الاستعمارية، كان التفكير في القضاء عليها دفعة واحدة مرادفا للانتحار للدولة الفتية، ومن ثمة جاءت فطرة التعريب التدريجي والتعايش بين اللغتين على أساس ثنائية لغوية استراتيجية ، يسمح من خلاله للموظفين المفرنسين باستعمال اللغة الفرنسية، مع إرغامهم على تعلم اللغة العربية ، ومن ثمة كانت اللغة العربية في هذا الازدواج اللغوي في مركز ضعيف، لان:" عدد المتعلمين باللغة العربية الفصحى لم يكن يتجاوز 300000 من مجموع تعداد سكاني يقارب العشرة ملايين، في حين كان هناك قرابة المليون ممن يستطيعون قراءة اللغة الفرنسية و 06 ملايين ممن يحسنون التكلم بها.[1]

من هذا المنطلق كانت الإرادة السياسية اتجاه التعريب قوية ومصرة، لكن بقدر هذه القوة والإصرار كانت مسيرته بطيئة ومترددة بسبب قوة وهيمنة وتغلغل اللغة الفرنسية في مؤسسات

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص102.

الدولة، حيث أن التعريب الذي أُريد له أن يبدأ بالمدرسة استهلك الكثير من الوقت والجهد ليتوقف في حدود التعليم الثانوي، وبعض الاجتماعية والإنسانية.[1]

4.3.3. صراع النخب على اللغة: صراع أيديولوجي وهوياتي

تحتل اللغة مكانة هامة في كل الأمم، ويمكن أن تشكل أحد أهم مصادر الصراعات الداخلية للعديد من الدول، ولعل هذا ما كان يجعل **Jésus Collado** يؤكد دائما على احتفاظ كل لغة بآثار الأحداث السياسية والاجتماعية والثقافية التي تحدث داخل جماعة ما، مما يجعل تاريخ أي لغة جزء لا يتجزأ من تاريخ الأمة.[2]

وتبدو هذه العلاقة بين تاريخ الأمة وتاريخ اللغة بسيطة وسهلة الاستيعاب عندما يتعلق الأمر بأمة أحادية اللغة، لكن العلاقة تصبح أكثر تعقيدا إذا تعلق الأمر بأمة متعددة اللغات، ذلك أن التاريخ اللغة يصبح وسيلة في يد الجهة المهيمنة، لتبرير صياغة تاريخ الأمة. فتاريخ اللغة ونتيجة لتوجيه الأيديولوجية يصبح مبررا للاستعلاء وللإقصاء، ولهذا السبب سميت الثنائية التي صنعتها المستعمر بالثنائية القاتلة، لأنها أنتجت صراعا يتميز بالتطرف المضاد، صراع اقصائي رمزي وفعلي بين النخب. فالمعربون يدعون أن الجزائر عربية بالمطلق، في حين يدعي الامازيغ أنها أمازيغية، ويقف بينهم المفرنسين الذين يحاولون استكمال المشروع الفرنسي وتحويل الجزائر إلى فرنسية بالمطلق.[3]

إن الصراع العقائدي الذي تضمنه هذا الجدل عُبِّر عنه على مستوى اللغة والثقافة، لكنه كان واضحا أكثر في التصادم بين العربية والفرنسية باعتبارهما وسيلتين لنقل الأيديولوجية، فالأولى أداة نقل للثقافة العربية الإسلامية، والثانية أداة نقل للثقافة الغربية، ولذا يمكننا القول أن الصراع اللغوي في الجزائر كان ولايزال يشكل جزء أساسيا من الصراع الأيديولوجي بين المعربين والمفرنسين. إلا أنه لا يمكن تعميم هذا الصراع على كل أفراد المجموعتين، فعلى المستوى الأيديولوجي وجدت مجموعة معتدلة في كلا المجموعتين، كما أن هذا الصراع القائم بين اللغات في الجزائر، وبالرغم من الصخب الذي أحدثه، يبقى صراع نخب لا يمثل كل واقع كل المجتمع الجزائري، خاصة بالنسبة للعلاقة بين اللغتين العربية والأمازيغية.

---

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص105.

[2] المرجع نفسه، ص 37.

[3] المرجع نفسه، ص 37-38.

وانطلاقا من تصنيف النخب الذي بيناه سابق، سنجد أن هذه النخب وانطلاقا من ثقافتها، تعرض ثلاث خيارات للهوية الوطنية تتأسس على اللغة في جزء كبير منها، والتي يسميها **أمين معلوف** بالهويات القاتلة كونها تختزل الهوية في انتماء واحد وتضع الفرد، غير المنسجم مع هذا الخيار اللغوي، في وضعية المتحامل وغير المتسامح، وبالتالي فإن هذه المشاريع الهوياتية المقترحة والتي تؤسس مسألة الانتماء على اللغة، لم تزرع إلا الصراع والخلاف بين أفراد المجتمع. فالنخب المعربة دعت الى العودة الى الأصول العربية والإسلامية ذلك لم ترى في مشروع التغريب مجرد تغيير لسان الشعب، بل طمس لمعالم الشخصية الجزائرية، بينما لم تقدم النخب المفرنسة أي مشروع سياسي ينافس المشروع الوطني، كما هو الشأن بالنسبة للإسلاميين والأمازيغ، فبالرغم من تغلغلها في أجهزة الحكم، إلا أن تطلعاتها انحصرت في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث أنها كانت تحاول أن تستغل الفرص التي يتيحها لها تواجدها داخل النظام لتحقق لنفسها ولعائلاتها وضعية اجتماعية راقية، من خلال التعليم الجيد في الخارج أو في المؤسسات التعليمية الفرنسية التي ظلت تعمل في الجزائر إلى غاية التسعينات.[1] كما ذكرنا ذلك سابقا وما حصل مع ثانوية ديكارت.

4.3. وضعية اللغة الفرنسية في الإصلاحات من سنة 1999 الى وقتنا الحالي.

عرفت هذه المرحلة من سياسة التربية والتعليم إصلاحات شاملة للمنظومة التربوية، ومنها إصلاحات مست تعليم اللغات الأجنبية.

1.4.3. إصلاح التعليم مع لجنة بن زاغو

في سياق التحولات الوطنية كظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة إدراج مفهوم الديموقراطية والمواطنة ومواقف التفتح والتسامح والتخلي على الاقتصاد الموجه والتأسيس لاقتصاد السوق والعالمية، سطر رئيس الجمهورية في برنامجه هدف إصلاح المنظومة التربوية بمخلف مركباتها، ونصب في شهر ماي من العام 2000، اللجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية التي شكلت أعمالها أرضية اعداد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي منسجم ويسمح للمجتمع الجزائري

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص 50-55. بتصرف.

بمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية لضمان تنمية مستدامة.[1]

تعرف هذه اللجنة باسم "لجنة بن زاغوا" على اسم رئيسها (بروفيسور في الرياضيات ومدير جامعة)، وقد ضمت اللجنة المعينة من طرف رئيس الجمهورية 158 عضوا، على رأسهم عبد الرحمان حاج الصالح: رئيسا، ونوابه: بن علي بن زاغو، الذي أصبح في سبتمبر من سنة 2000: رئيسا، وخليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حراوبية، وقد تبنت هذه اللجنة سياسة إصلاحية فرانكفونية في نظر البعض، وتمثلت فيما يلي: [2]

- ✓ إلغاء نظام الكليات.
- ✓ إحداث مناصب شغل جديدة لحل مشكل التأطير.
- ✓ هيكلة المواد.
- ✓ زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغات الأجنبية لتحسين المردود.
- ✓ إدماج كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية في مادة التربية الأخلاقية
- ✓ إدماج كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية في مادة التربية الأخلاقية.

تتكون هذه اللجنة من مائة عضو من بينهم: جامعيين، بيداغوجيين وممثلين لمختلف قطاعات المجتمع المدني، وشملت أعمالها بالإضافة إلى لبرامج ومناهج التعليم، كل ما يتعلق بتنظيم الهياكل التربوية، وضعية الأساتذة، تفاعل الجامعة والحياة العملية، الاندماج في البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الجديدة.[3]

وقد ظهرت مشاكل وانقسامات بين أعضاء اللجنة، وأول هذه المشاكل، مشكل تقزيم اللغة العربية وضربها، وحصارها باللغة الفرنسية، ففئة المفرنسين من أعضاء اللجنة، يرون أن الفرنسية كلغة هي غنيمة حرب، بحيث تبدو الاستفادة منها كمطلب راجع لانتشارها في محيطنا الداخلي والخارجي، مما يستدعي تبنيها كلغة أجنبية أولى. بينما ترى الفئة ان الأولوية لّلغة الإنجليزية، كونها تحتل الريادة في عالمنا المعاصر.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04/08 مؤرخ في 2008/01/23**، عدد خاص، فيفري 2008، ص06.

[2] رابح خدوسي، **المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد**، دار الحضارة، الجزائر، 2002، ص12-15.

[3] Ferhani Fatiha Fatma, Algérie**, L'enseignement du Français à la lumière de la reforme** ، Le Français aujourd'hui ,N 154,Armand colin, France, 2006,p11.

2.4.3. تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع والمأمول في ظل الرؤية الجديدة للإصلاح.

ا- مضمون تقرير اللجنة الوطنية للإصلاح وتدريس اللغات الأجنبية:

لم يشخص التقرير واقع تعليم اللغات الأجنبية، ولم يشر إلى الغموض الذي اكتنف سياسة تعليم اللغات، ولم يشر كذلك إلى تجربة تعليم اللغة الإنجليزية في الطور الثاني ولم يحدد آفاق تعميمها كلغة أجنبية أولى حتى يزول الإشكال الذي يطرحه الوضع في مجال الاختيار بينها وبين الفرنسية، ذلك لأن اختيار الإنجليزية مع عدم تعميمها يفرض على المواطنين نقل أبنائهم الى المدارس التي يجري فيها تعليم هذه اللغة، ويطرح الاشكال كذلك في مستوى الجامعة، أين يجد الطالب الذي اختار تعلم الانجليزية نفسه أمام تخصصات تدرس بالفرنسية، لم يذكر التقرير كل هذه المسائل ولم يقوم نتائج السياسة التعليمية في مجال تدريس اللغات الأجنبية، واكتفى فقط بتحديد أهمية اللغة الأجنبية ويذكر اعتبارات وضع السياسة اللغوية والمتمثلة في مراعاة المصالح السياسية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية للبلاد عند وضع سياسة تعليم اللغات، وفي التركيز على اللغات ذات البعد الاستراتيجي.[1]

يعد الاعتباران مهمان، لكن من يحدد هذه السياسة؟ ومن يختار اللغة ذات البعد الاستراتيجي؟ لم يحسم المجلس الأعلى للتربية أمره في هاته المسائل الحساسة، لكنه فصل في موضوع تحديد المستوى الدراسي الذي تدرج فيه اللغة الفرنسية محددا إياه بالسنة الثالثة، دون أن يعود إلى آراء المتخصصين في هذا المجال.[2]

ويعتقد **عبد القادر فضيل** أن أعضاء المجلس، من خلال هذا القرار، إلى إحداث توازن بين الوضعية التي ستكون عليها الفرنسية في الإدارة والحياة العامة، بعد نفاذ قانون التعريب، وبين وضعيتها في التعليم، فالمواقع التي ستخسرها في الإدارة ينبغي أن تربح ما يساويها في التعليم.[3]

ب. ارادة 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، وإن تعليم التلاميذ في سن مبكرة لغة أو أكثر من اللغات الأكثر

---

[1] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 128-129.

[2] المرجع نفسه، ص 132-133.

[3] المرجع نفسه، ص 133.

انتشارا، 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 أجل السماح بالوصول المباشر إلى المعارف العالمية و تسهيل الانفتاح على الثقافات الأخرى، ومن جهة أخرى أنها تضمن الروابط الضرورية بين مختلف مراحل وشعب الطور الثانوي، التكوين المهني والتعليم العالي. وبهذا الشرط تستطيع بلادنا من خلال نظامها التربوي، مؤسساتها التكوينية والبحثية وبفضل نخبها أن تصل سريعا إلى التكنولوجيا الجديدة وخاصة في ميدان المعلومات، الاتصال والإعلام الآلي الذين أصبحوا يشكلون ثورة في العالم ويخلقون علاقات جديدة للقوة".[1]

لقد تأكد موقف رئيس الجمهورية من اللغات الأجنبية كلغات حداثة، وذلك لعدة مرات من خلال خطاباته، ومنها قوله:" لا بد من كسر الفجوة بين اللغة العربية والفرنسية من أجل السماح للبلاد لانتقال للحداثة"، وقوله:" الجزائر تدرك اليوم أن استخدام اللغة الفرنسية تسمح لشبابنا بتوسع افاقهم والمشاركة في تطوير العالم الحديث".[2] وذكر أن الجزائر بقيت لوقت طويل تقتصر على الاكتفاء اللغوي الذاتي هذا ما أدى إلى رهن المدرسة حسب رأيه.

تفسر الرؤية الجديدة للغات الأجنبية عموما وللغة الفرنسية إرادة قوية في الانفتاح، كما تفسر قطيعة جذرية مع النظام التربوي السابق.

وبغية السهر على أوجه التكامل مع اللغة الرسمية للبلاد والمتمثلة في اللغة العربية وأخذ مصالح البلاد الاستراتيجية في الحسبان، فقد كرس القانون التوجيهي للتربية رقم04/08 في مادته الرابعة ضرورة تمكين التلاميذ من التمكن في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم للاعتبارات التالية:[3]

- ✓ التحكم في اللغات الأجنبية واسعة الانتشار، ضروري من أجل المساهمة الفعلية والفعالة في المبادلات الثقافية والاكتساب المباشر للمعرفة العالمية.

---

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

[2] Cherrad Bencherfa et Derradji Yacine, **La Politique linguistique en Algérie**, Revue d'aménagement linguistique, N107, 2004, p168.

[3] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04/08 مؤرخ في 2008/01/23**، عدد خاص، فيفري 2008، ص13.

- ✓ المستلزمات اللسانية الناتجة عن عولمة الاقتصاد والتحولات التكنولوجية المحددة لغزو الأسواق والمعارف. ومن هنا تجب العناية بسياسة عقلانية ومستبصرة في اللغات الأجنبية، تأخذ في الحسبان مصلحة المتعلم الجزائري، ومكانة الجزائريين الأمم، وذلك لاكتساب العلم والتكنولوجيا والثقافة العالمية.
- ✓ الإدراج المبكر للغات متعددة، معترف به لدى مختلف البلدان، خصوصا في بلدان المغرب وفي كل الدول العربية تقريبا كعامل ضروري للنجاح في عالم الغد.

تعد هذه المبررات، لإدخال تدريس اللغات الأجنبية بصفة عامة، مقبولة ومؤسسة، كون أن التواصل مع الغير يتطلب معرفة لغته ولاسيما إذا كان متفوقا علميا واقتصاديا.

3.4.3. تحولات في الكم ونقائص في النوع:

ا- **تحولات في الكم، الادراج المبكر لتدريس اللغة الفرنسية وزيادة في الحجم الساعي:** ابتداء من الدخول المدرسي الأول الموالي للإصلاحات الجديدة 2004/2003، تم تقديم تعليم اللغة الفرنسية بسنتين، فأصبحت تدرس في السنة الثانية ابتدائي بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع، غير أنه أعيد النظر في هذا الأمر في الموسم الدراسي 2007/2006 حيث أصبحت تدرس من السنة الثالثة، وقد مرت عملية الإدراج المبكر للغة الفرنسية في التعليم الابتدائي بمرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** شهد العام الدراسي 2005/2004 إدخال اللغة الفرنسية للتعليم بدءا من السنة الثانية ابتدائي بناء عن قرارات مجلس الوزراء السابقة الذكر، مما تطلب إعادة صياغة شاملة لبرامج التدريس وإعادة تنظيم مضامينها وإعادة توزيعها عبر مستويات المسار الدراسي للتلاميذ. وكذا تخصيص حجم ساعي جديد أدى بدوره إلى إقرار تنظيم بيداغوجي جديد في المدارس. وكان الهدف من هذا الإجراء المبكر هو تمكين التلميذ من مستوى عال من التحكم، بغرض استعمالها كأداة للتواصل في وضعيات مبنية ومعقدة للتعامل مباشرة مع الفكر والمعارف الإنسانية، ثم كأداة لاكتساب المعارف والكفاءات المرتبطة ببعض الشعب والتخصصات في التعليم العالي.[1]

ويذهب **عبد القادر فضيل** إلى اعتبار هذا القرار القاضي بالتبكير بتعليم اللغة الفرنسية تراجعا واضحا عن المنهج المتبع في مجال السياسة اللغوية، لأنه يغير وجهة المدرسة ويجعلها

[1] شمامة خير الدين، **إشكالية اللغة العربية في الجزائر بين مخلفات الاستعمار وضغط العولمة**، مجموعة مؤلفين، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، يناير 2013، ص 129.

تسير في اتجاه الفرنسة والتضييق على اللغة العربية، ويفرز عواقب وخيمة، فتعميمه يتطلب مدة زمنية طويلة، وتوفير أكثر من 10 آلاف معلم يملك هذه اللغة، وهو أمر يصعب تحقيقه إلا باللجوء الى نظام تعاون أجنبي.[1]

وإن عدم القدرة على توفير العدد الكافي من المعلمين مع الإصرار على تنفيذ القرار يحرم عدد كبير من التلاميذ من كل فرص التعلم المتاحة، وهذا ما يتنافى مع ديموقراطية التعليم. وأدى هذا الطموح الزائد إلى ظهور مجموعة من الانعكاسات والعوائق :" فإن الإجراء الذي تم اتخاذه يتمثل في تأجيل تدريس اللغة الفرنسية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتدائي، وهذا بعد ما تبين أن 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"،[2] ومع ذلك فقد ارتفع الحجم الساعي لتدريس هذه اللغة إلى أربع ساعات أسبوعيا، إلى أن يصل لمعدل أربع ساعات و نصف في الأسبوع حتى نهاية المرحلة المتوسطة.[3] ويمكن تلخيص انعكاسات الادراج المبكر للغة الفرنسية في:

– نقص مزمن في عدد معلمي اللغة الفرنسية في جميع المستويات بحيث لم تتمكن المعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين من سد الحاجة في هذا الميدان.

– التوزيع غير المتكافئ للأعداد المتوفرة من المعلمين، أدى إلى حرمان كثير من المناطق من تطبيق هذا الإجراء، خاصة المناطق الريفية والنائية والصحراوية والهضاب.

– عجز تلاميذ السنة الثانية عن تعلم اللغة الفرنسية، خاصة وأنهم لم يتحكموا بعد في آلية اللغة العربية.

ونظرا لكل هذه العوائق تقرر إلغاء تدريس هذه المادة في السنة الثانية ابتدائي، إذ لم يطبق إلا سنة واحدة.

– **المرحلة الثانية:** في أثناء العام الدراسي 2006/2005 تقرر تأجيل إدخال اللغة الفرنسية إلى العام الدراسي 2007/2006، حيث أعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامي، كما أعيد توزيع مضامين هذه المادة على بقية مستويات التعلم الابتدائي والمتوسط. وتم إنجاز منهاجين جديدين للغة الفرنسية لمستوى الثالثة والرابعة ابتدائي يتماشيان مع ملمح

---

[1] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 261.

[2] وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، سبتمبر 2006، ص04.

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

التخرج من المرحلة الابتدائية، ليشرع في تطبيقهما بداية 2009/2008. وقد حدد التوقيت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية ب 3 ساعات أسبوعيا في السنة الثانية، و4 ساعات أسبوعيا في السنة الثالثة، توزع حصص بساعة واحدة، تضاف لها ساعة واحدة تخصص لنشاط المعالجة والاستدراك،[1] وبعد التعديل وتأجيل إدخال اللغة الفرنسية في السنة الثالثة، تغير معه التوقيت ليصبح 3 ساعات في السنة الثالثة، و 5 ساعات و15 دقيقة في السنتين الرابعة والخامسة، على أن تخصص حصة ذات 45 دقيقة من التوقيت الأسبوعي للمادة في مستوى الرابعة والخامسة لنشاط المعالجة التربوية، وسعيا لتمكين المعلمين من استيعاب المستجدات المناهج الجديدة للغة الفرنسية، برمجت ورشات صيفية لمفتشي المادة.[2] وعلى مستوى الطور المتوسط، تم إقرار مواقيت مواد اللغات ومنها اللغة الفرنسية كما يلي:

- الجدول رقم (03) يتضمن الجدول الأسبوعي لمواقيت اللغات في مرحلة التعليم المـتوسط

المستوى / اللغة	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط
اللغة الفرنسية	5ساعات أسبوعيا 140 ساعة سنويا	5ساعات أسبوعيا 140 ساعة سنويا	5ساعات أسبوعيا 140 ساعة سنويا	560 ساعة
اللغة العربية	6 ساعات أسبوعيا 168 ساعة سنويا	5ساعات أسبوعيا 140 ساعة سنويا	5ساعات أسبوعيا 140 ساعة سنويا	588 ساعة
اللغة الامازيغية	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	336 ساعة
اللغة الانجليزية	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	3 ساعات أسبوعيا 84 ساعة سنويا	336 ساعة

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر،2009، ص12.

لكن ومع حلول السنة الدراسية 2017/2016 والتي تمثل المرحلة الجديدة في مسار تحسين وتعزيز اصلاح المنظومة التربوية الذي شرع فيه منذ سنة 2003، تم التنصيب التدريجي للمناهج المحسنة، والتغيير في الزمن البيداغوجي، بحيث أصبح الحجم الساعي لتدريس اللغة

[1] وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 26/و.ت.و/ا.خ.و/ المؤرخ في 2004/08/14 متضمن إقرار برامج تعليمية.

[2] وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 08/0.0.2/071 المؤرخ في 2008/06/03 المتعلق بتطبيق التخفيضات في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط.

الفرنسية لكل من السنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط يقدر بـ أربع ساعات بينما يخصص نصف الساعة للأعمال الموجهة.[1]

وفي إطار وصف التحولات الكمية، فقد بلغ سنة 2003 عدد التلاميذ من المستويات الثلاث 7895000 تلميذ يدرسهم 36280 أستاذ للغة الفرنسية في المستويين الابتدائي والمتوسط، أي ما يعادل 13.3 % من مجموع الأساتذة هذا المستوى. هذه الأرقام تشير لمتوسط 187 تلميذ لكل أستاذ لغة فرنسية في الابتدائي والمتوسط، مما يعني أن تدريس اللغة الفرنسية لا يمكن فصله عن مجموع المواد الأخرى، حيث أن العراقيل والضعف في تغطية تدريس هذه المادة راجع إلى اكتظاظ الأقسام وقلة الموارد التعليمية، وان اللجوء إلى التوظيف ضخم ودون تكوين لا يمكنه أن يخدم تعليم اللغة الفرنسية.[2]

ب – نقائص في النوع: إن التقدم الكبير للبرامج المتشربة بآخر الأبحاث الديداكتيكية، أدرجت رهانا آخر وهو قابلية تطبيقها في الواقع المدرسي الذي يحمل على كاهله عراقيل كبيرة من بينها عدم ملائمة المناهج لواقع التلميذ الجزائري. فعلى الرغم من زيادة الحجم الساعي لتدريس مادة اللغة الفرنسية، إلا أن تحقيق الكفاءات اللغوية والتواصلية في هذه اللغة يمثل الغاية المرجوة من تدريسها، ولا يتأتى ذلك بحجم الساعات ولكن بنوعية المناهج وأداء الأساتذة. وبتفقد الوضع المعيش لتدريس اللغات الأجنبية وخاصة الفرنسية، نلاحظ أنها تدرس في أوضاع متباينة بين منطقة جغرافية وأخرى من مناطق القطر الجزائري، بمعنى ان التغير في الاستعمالات الحقيقية للغة الفرنسية يرتبط بالاختلافات الجغرافية بالإضافة إلى الاختلافات الاجتماعية والمهنية داخل نفس المنطقة، فقد تمثل لغة أجنبية أو ثانية. ولقد أثار الإصلاح مقاومة شديدة، ففي الجانب اللغوي تظهر هذه الأخيرة أنها أكثر صلة بمخاوف مستمدة من حساسية الكثير من الآراء نحو المسألة اللغوية وارتباطها القوي باللغة العربية لأسباب مختلفة، فيعتقد البعض 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 أوجد تيار كبير من الآراء متعلق باللغة العربية، في مقابل تيار آخر محدَث يؤمن بأن تعزيز التعليم يتطلب إعطاء حصة أكبر للغة الفرنسية أو حتى الإنجليزية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 1547 مؤرخ في 21 سبتمبر والمتعلق بتنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثانية والثالثة) من مرحلة التعليم المتوسط، ص 03.

[2] Ferhani Fatiha Fatma, Op,cit,p14.

- خلاصة الفصل:

حاولنا على امتداد صفحات الفصل الثاني التعرض لتعلم وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر من خلال التطرق في البداية لماهية اللغة من حيث مفهومها، خصائصها، وظائفها والتصور الاجتماعي لها، فهي تعد ظاهرة اجتماعية إنسانية فكرية لا تحيا إلا في ظل مجتمع إنساني، وعلاقتها بالمجتمع، تولدت حين احتضنها المجتمع، وحين أحس الناس بالحاجة إلى التواصل والتفاهم فيما بينهم، فبِها يحدث التعبير والتواصل والتفاهم والتوافق، وبها يحصل أيضا الاختلاف والتنافر. وإذا كان تعلمها يختلف عن اكتسابها من حيث عوامل (الوعي/ اللاوعي) بالتعلم، التخطيط، وطبيعة بيئة التعلم (أصلية/مصطنعة)، ومن حيث اللغة (اللغة الأم/ الثانية)، فان القول بتلازمية التعلم والاكتساب لا مفر منه في علم النفس النمائي الذي يعتبر الاكتساب كمرحلة أولى من مراحل التعلم، بالإضافة إلى الصعوبات المطروحة في مجال الفصل بين مرحلتي الاكتساب والتعلم ضمن المجال الزمني حيث تختلف الدراسات في تحديد السن الأنسب لاكتساب اللغة الأم وسن بداية تعلم اللغة الأجنبية.

وفي علاقتها ببعض الظواهر الاجتماعية كالانتماء والثقافة والتمثلات لاحظنا أنها ظاهرة اجتماعية تترابط وظيفيا مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى فتتأثر بالتغيرات الحادثة في البنى الاجتماعية، وذلك بوصفها معطى اجتماعي يتحدد ويتشكل في الوسط الاجتماعي شكلا ومضمونا، وتجذر اللغة المتكلم في وسطه الاجتماعي، فتعطيه أحد أبعاد هذا الانتماء، فإذا كانت اللغة الأم تعطي الانسان حق الانتماء وجنسية الفكر والهوية، فإن تعلم الفرد للغة ثانية يكسبه جنسية فكر ثانية وهوية أخرى ويعطيه حق الانتماء لثقافة أخرى.

كما قدمنا شرحا لآلية عمل اللغة المشروعة ضمن سوق اللغات من منظور بورديووي، تبدو فيه اللغة كأمارة عن الثروة والسلطة وعامل تصنيف فئوي قبل الخوض في وضع اللغة الفرنسية في الجزائر بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية التي هي سمة الناطقين أصحاب المقام العالي.

وبينا ضمن عنوان الظروف السوسيوتاريخية لتعليمية اللغة الفرنسية في الجزائر قبل وبعد الاستقلال وما رافقها من إجراءات تعريب مضادة لانتشارها، أن تعلم اللغة لن يتأتى دون وجود علاقة لهذه اللغة وعلاقة بالناطقين بها، أي يحيل على العلاقة القائمة اجتماعيا وتاريخيا بين المتعلمين واللغة الهدف، كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية الحاضرة في الجزائر بين

الناطقين، في عاداتهم اللغوية وفي النظام التعليمي الذي هو نتيجة تبعية أو استقلال في ارتباط بيني بحسب العبارة الشهيرة **لإدغار فور**، أي تبعية مغلفة بالاستقلال. بل إن اختيار اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى تحظى بمكانة خاصة في التعليم وفي الحياة اليومية للناطقين، أملته ضرورة المنفعة المباشرة التي تنتجها هذه اللغة للفرد والجماعة، خاصة المنفعة المادية والمنفعة الرمزية الناتجتين عن الاعتراف بها داخل السياق الاجتماعي. فبالرغم من محاولات التعريب المتواصلة بعد الاستقلال، فإن طريقة إدماج اللغة الفرنسية في التعليم الجزائري، والدعم السياسي الذي لاقته من بعض عناصر جيل الاحتلال، الذي كان يطالب بالفرنسية من منطق عقلاني ممزوج بنوع من الإعجاب بالآخر، أدى الى انتشار مهم لها خاصة في مجالات الإدارة والتعليم العالي والاقتصاد والمالية وإعادة بناء شرعيتها الحضارية، بحيث لم تعد في تمثلات الكثيرين إرثا استعماريا يجب التخلص منه.

لقد طرأ على اللغة الفرنسية في الجزائر تحول كبير، فلم تبق مجرد قضية من قضايا تصفية الإرث الاستعماري، بل أمست قضية مرتبطة بأسئلة الحداثة والانفتاح الحضاري حسب محتوى القانون التوجيهي للتربية 08/04 المؤرخ في 2008/01/23، ولم يعد الخطاب الوطني الممجد للعربية في صدد أسئلة التقنية والعلوم الحديثة، والإفادة من تجربة الآخر الأوروبي في النهضة والتقدم مقنعا ووجيها، ما أرغم دعاة التعريب على التنازل عن راديكاليتهم اللغوية ولو مؤقتا والتمكين للغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ذات حظوة في الأطوار الأولى، والقبول بنوع من الازدواجية في التعليم العالي.

فلم يمكننا الحديث عن ظروف وتدابير تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية في الجزائر من دون التطرق إلى مسيرة التعريب وعن التذبذب في المكانة الخاصة باللغة الفرنسية في المنظومة التربوية، من لغة التعليم الأساسية في ستينيات القرن الماضي، إلى مجرد مادة لا تدرس إلا ابتداء من السنة الثالثة في السبعينيات ثم العودة الى تدريسها من السنة الثانية ابتدائي فالثالثة ابتدائي، كل ذلك يعبر عن التردد في موازين القوى بين المعربين والمفرنسين على مستوى النخب واتخاذ القرار بشأن تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية أو لغة ثانية امتدادا للغة الأسرية لبعض الجزائريين.

تمهيد:

تتسم السوق اللغوية الجزائرية بالتعقيد لأن التشكيل اللغوي فيها، يتمحور أساسا في التعدد الذي نتج عن ظروف تاريخية محددة واختيارات سياسية فرضتها مجموعة من السياسات التي تبنتها الجزائر الفرانكفونية بالممارسة لا بالانتماء، فأثرت هذه الوضعية بشكل أو بآخر على حياة الناطقين الجزائريين إزاء الاستخدامات والممارسات اللغوية.

ويبدو أن شعار التعريب الذي تبنته الجزائر منذ الاستقلال، والذي تحدثنا على مساره من خلال الفصل السابق، لم يفقد اللغة الفرنسية نفوذها في المجال التداولي الجزائري بمستوياته المختلفة، بحيث استمرت في أداء مجموعة من الوظائف التي باتت حكرا عليها واستطاعت في مدة وجيزة أن تعيد بناء شرعية مؤسسة على قيم الانفتاح على الآخر ومتوافقة مع ظروف البلاد السياسية والاقتصادية.

ولعل هذه المكانة التي حظيت بها اللغة الفرنسية في سوق اللغات، هي نتاج لعملية تنشئة لغوية تمت في إطار البنية التحتية الأسرية المحظوظة التي بثت بدورها نخبا مفرنسة تقنوقراطية في مختلف مرافق البنية الفوقية للمجتمع، وأوكلت لها مهمة اتخاذ القرار السياسي المحافظ على هذه المكانة من جديد.

لذلك، وللوقوف على توصيف دقيق للواقع السوسيولغوي في ظل ثنائية تنافسية بين اللغة الوطنية القومية اللغة الأجنبية الأولى، خصصنا هذا الفصل للخوض في تفاصيل أهمية ووزن اللغة الفرنسية في السوق اللغوية وكذا علاقتها بالتنشئة اللغوية للطفل الجزائري، بعد التعرض للخريطة السوسيولغوية في الجزائر انطلاقا من بعض المؤشرات والمقولات الواردة في بعض الدراسات.

أولا. سمات الوضع اللغوي السائد في الجزائر بعد الاستقلال

يقصد بهذا الواقع، الصورة الحقيقية للاستخدام اللغوي في زمان ومكان محددين، ومن المفترض أن تتضمن هذه الصورة معلومات عن عدد اللغات المتحدث بها ونوعيتها، وعدد المتحدثين بكل واحدة منها، ومجالات تداولها وانتشارها، وتوزيعها الجغرافي، وزنها وعوامل قوتها أو ضعفها، والتمثلات والمعتقدات المتكونة لدى متحدثي هذه اللغات أو لدى غيرهم.

1. اللغات المتفاعلة في الجزائر بعد الاستقلال

لخص الباحث **لويس جان كالفي** الوضع اللغوي بالمغرب والجزائر بوجود أربع لغات تؤدي وظائف شديدة التنوع، وهذه اللغات هي العربية الفصحى واللغة الفرنسية واللغة الأم التي تنقسم إلى لغة أمازيغية في بعض المناطق وعامية قريبة إلى الفصحى في مناطق أخرى، وهو كلام نقل عن **جيلبيرت غرانغيوم**[1] **Gilbert Grandguillaume** الذي يعرف هذه اللغات، في كتابه عن التعريب والسياسة اللغوية في بلدان المغرب، بقوله: " تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات : العربية والفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان فلغتا الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان. وتستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة. غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية، وليست هذه اللغة الأم، باستثناء حالات نادرة جدا، لغة مكتوبة".[2]

ويحدد **صالح بلعيد** ثلاثة أنماط واصفة للوضع اللغوي في الجزائر تتمثل في:

ا- لغات ذات انتشار واسع هي العاميات او الدارجات العربية، وبالرغم من تنوعها إلا أنها تحتكم لقواسم مشتركة.

ب- لغات محلية هي الامازيغية بمختلف تأديتاها ولهجاتها.

جـ- لغات كلاسيكية هي العربية الفصحى والفرنسية.[3]

---

[1] مفكر فرنسي من مواليد الجزائر من أكبر المختصين في المسألة اللغوية في المغرب العربي عموما والجزائر خصوصا ، فبالرغم من محاولته الالتزام بالموضوعية العلمية ، يعتبر من أبرز انصار النخب المفرنسة والأمازيغية في الجزائر ، يصنف ضمن فئة الأقدام السوداء، أي المعمرين من أصول أوروبية الذين غادروا الجزائر بعد الاستقلال ، ولأن المجتمع الفرنسي لم يستقبلهم كفرنسيين من نفس مستوى الفرنسيين المقيمين في فرنسا، فانهم ظلوا دائما يشعرون بأنهم جزائريون، ومن ثمة ظلوا دائما أوفياء للفكر الكولونيالي فيما يخص المسألة اللغوية. نقلا عن طيبي غماري، **اللغة المدرسة والهوية الوطنية الجزائرية**، المرجع السابق، الهامش 01 ص38.

[2] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 89.

[3] صالح بلعيد، **اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد التاسع، خريف 2003، ص 137.

فنظرا لتنوع التركيبة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري هناك من لا يسلم بوجود لغة أم واحدة لكل أفراد المجتمع ويعتقد بوجود لغتان هما البربرية أو المازيغية، واللهجة العامية العربية، أما العربية الفصحى فيعتبرها لغة ثانية والفرنسية ثاني لغة ثانية للجزائريين.

1.1. اللغة العربية:

هي اللغة الرسمية والوطنية دستوريا، وهي ثابت من ثوابت الأمة ورمز هويتها العربية. وُجدت العربية في المغرب العربي عموما مع انتشار الفتح الإسلامي نهاية القرن السابع الميلادي، فحضورها حقيقة وطنية وفوق وطنية **(Supranationale)**، مادامت تقوم بوظيفة اللغة الرسمية في دول المغرب العربي، وبوظيفة اللغة الدولية على مستوى العالم العربي.[1]

ويجتمع أهل السياسة وأهل اللغة على رأي واحد في تعريف "اللغة الرسمية"، باعتبارها اللغة التي يحددها الدستور أو الميثاق الوطني أو أي قانون مستمد منهما، أما مصطلح " اللغة الوطنية" عند أهل السياسة تعادل تماما اللغة الرسمية كونها لغة الوطن الذي له حدود سياسية، بينما يفسرها اللغويون بمنطق الاستعمال، أي اللغة المستعملة في أرض الواقع.

وبالرغم من صفتي الرسمية والوطنية اللتان تتميز بهما اللغة العربية، إلا أن انتشارها محدود واستعماله في الإدارة متناقض، وجانبها الكتابي أوفر بكثير من جانبها الشفوي. ومهما يكن فإنها تبقى اللغة العصرية المستعملة استعمالا رسميا في بلادنا. وتدين اللغة العربية بموقعها بصورة أساسية إلى كونها لغة الدين والقرآن، ولغة توحيد العالم العربي. لغة القرآن أي العربية الفصحى، هي لغة تستخدم في الكتابة وفي العظات والدروس الدينية، ويقف في مقابل الفصحى ما نسميه بالعربية المعاصرة، أو العربية الوسطى، أو ما يفضله البعض وهو العربية الرسمية التي ارتقت لتصبح لغة وطنية اغتنت من العربية الفصحى بتحديث مفرداتها، فهي لغة وسائل الاعلام ولغة الحياة العامة.[2]

تعايشت اللغة العربية مع جميع اللغات واللهجات عبر المسيرة الحافظة للحضارة الإسلامية كتجلي من تجليات " التسامح اللغوي" المنسجم مع سماحة الإسلام، في إطار التثاقف والتكامل في المعرفة الإنسانية، إلا أن أزمة " التعدد اللغوي" في صورته السلبية، كانت نتيجة فرضه سياسيا وأيديولوجيا على حساب هذه اللغة الرسمية والوطنية وبخلفيات ثقافية صادمة.

---

[1] أحمد بوكوس، المرجع السابق، ص 32.

[2] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 89-90.

2.1. اللهجة العامية العربية:

يرمز مفهوم اللغة العربية العامية السائدة في مجتمع ما إلى التي تستخدم في شؤون الحياة اليومية العادية في مختلف أوجه الحياة، واللغة العامية لا تراعي قواعد اللغة العربية وأصولها، وتمتلك مجموعة من الخصائص اللغوية المرتبطة بالوسط كالعامية الجزائرية أو المصرية...الخ، كما أن اللغة العامية تمتلك نسقا من اللهجات المحلية تغطي مختلف أقاليم البلدان العربية ويطلق على اللهجة العامية أسماء عديدة مثل: اللهجة السائدة، اللغة العامية، اللغة الدارجة.[1] بالنسبة للمجتمع الجزائري، يمكن التمييز، حسب "**جون ديشي**" **J. Dychy** 1987، بين ثلاث– لغات جهوية (الوسط والشرق والغرب) عكس واقع بعض الدول العربية الأخرى التي تطغى عليها العامية العاصمية مثل المصرية في مصر والسورية في دمشق. وبالتوازي مع ذلك هناك خصوصية أخرى تتمثل في المواجهة اللغوية بين اللغة الريفية والحضرية، وبالتالي تعتبر اللغة المحلية حسب **جون ديشي** بالنسبة لمتكلمها هي عامية مدينته.[2]

3.1. اللغة الأمازيغية:

إن الأمازيغية من حيث هي لغة وثقافة وتراث، هي جزء لا يتجزأ من مركبات الشخصية الوطنية التاريخية. وتعتبر اللغة الأصلية لسكان شمال افريقيا منذ القدم، واللغة الأولى لبعض سكان منطقة القبائل وجبال الأوراس والطوارق في الصحراء. عاشت الأمازيغية مع اللغة العربية جنبا إلى جنب عبر قرون في تفاهم على الأدوار، ومن دون تصادم أو خلاف.[3]

إن هذه اللغة كانت ردحا من الزمن مغمورة والحديث عنها من الطابوهات، وقد اعتبرت لهجة محلية، في حين أنها ممتدة الجذور في تاريخ الجزائر، وأن ثمة نسبة محترمة من الجزائريين يتكلمونها بلغت سنة 1970 ما بين 25 الى 30 %من مجموع الشعب الجزائري.[4]

---

[1] علي أسعد وطفة، **إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت لعينة من طلاب جامعة الكويت**، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد 49، الكويت، أوت 2014، ص45.

[2] خالد عبد السّلام، **دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه، تخصص أرطفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف،2012، ص 98–99.

[3] حسين شلوف، **التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري بين الواقع والآفاق**، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، الجزء الثاني، 3.4.5 ديسمبر 2012، ص48.

[4] المرجع نفسه، ص 68.

وإذا أردنا توصيف اللهجات الأمازيغية المنطوقة في الجزائر، فبإمكاننا تصنيفها كالتالي:[1]

*اللهجة القبائلية: يتحدث بها نحو 5 ملايين شخص معظمهم في منطقة القبائل والمناطق المحيطة بها.

*اللهجة الشاوية: يتحدث بها نحو 4 ملايين شخص في جبال الأوراس.

*اللهجة الشنوية: يتحدث بها 56300 شخص في منطقة الظهرة بجبال شنوة وشرشال والشلف.

*اللهجة تومبزابت: تستخدم في منطقة ميزاب بغرداية.

*اللهجة الترقية: تستخدم في منطقة الهقار، وبما أن النزوح إلى المدن عرف حركة كثيفة، فإن الجاليات الأمازيغية أصبحت تتواجد تقريبا في كل المدن الكبرى.

تستخدم هذه اللهجات كلها كلغات أولى بالنسبة لأطفال هذه المناطق، الذين يكتسبونها منذ ميلادهم وتشكل الرصيد اللغوي والخبرات الأولية لبنيتهم المعرفية.

وقد عملت الجزائر على ترسيخ وترقية البعد الأمازيغي بمختلف مكوناته (اللغة، الثقافة، العمق التاريخي والأنثروبولوجي) في المسار التربوي والعمل تدريجيا على تعليم اللغة الوطنية الامازيغية منذ أن صادق البرلمان على بعدها الوطني بتاريخ 08 أفريل 2002، حيث شرع في تدريس الأمازيغية ابتداء من شهر أكتوبر 1995 في 16 ولاية،[2] ثم في ولايات أخرى استجابة للطلب حيثما كان التعبير عنه بالقطر الوطني.

4.1. اللغة الفرنسية:

فُرض حضور اللغة الفرنسية في الجزائر على إثر الاستعمار الفرنسي الذي امتد من 1830 الى 1962، وانتشرت في جميع مناطق البلاد وبقي تأثيرها قويا حتى بعد الاستقلال فتجاوزت مكانتها مكانة اللغات الأجنبية.

وتعد اللغة الفرنسية حاليا عندنا اللغة الأجنبية الأولى ويعم استعمالها عند قسط كبير من الناس، إذ يعتبرونها نافذة يطلون منها على ثقافة الغرب، بل هناك من جعل منها لغته الأولى، أما على الصعيد التعليمي فهي تدرس انطلاقا من الأقسام التحضيرية إلى الصفوف الابتدائية ثم الاعدادية فالثانوية والمرحلة الجامعية وتوظف على نطاق واسع بالشعب العلمية والتقنية في التعليم الجامعي، وفي وسائل الاعلام المرئية والمكتوبة والمسموعة وتستخدمها بعض فئات

[1] لغات الجزائر، وكيبيديا الموسوعة الحرة موقع. http://ar.wikipedia.org/wiki

[2] حسين شلوف، المرجع السابق، ص68.

المجتمع للتواصل الشفهي، وهذا ما جعلها تؤثر على اللغة العربية ومكانتها . فلا جدال إذن في شيوع الثنائية اللغوية (عربية/ فرنسية)، وإن لم تعترف بها الجهات الرسمية رغم صدور عدة قوانين بعد الاستقلال تدعو إلى ترسيم اللغة العربية.

فمنذ الاحتلال وإلى حد اليوم لازالت اللغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين خاصة في المدن الكبرى، حتى أصبحت بالنسبة لديهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي، كما أنها لغة المعاملات الادارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدماتية والإنتاجية والصناعية والإعلامية، اذ احتلت الصحافة باللغة الفرنسية حيزا كبيرا من القراء حتى بداية التسعينات.[1]

2. الخلفية التاريخية للوضع اللغوي السائد

يتبين من التحليل الماكرو– اجتماعي لغوي للوضعية السائدة في الجزائر، إنها تتسم بتنوع اللغات واللهجات وبحركية بارزة تتجلى في تفاعل اللغات من خلال تداخل استعمالاتها. فالأمازيغية تعد لغة موجودة في المنطقة، وترجع مصادر علم آثار مصر القديمة تاريخ الأمازيغية المكتوب إلى الألفية الثانية قبل الميلاد على الأقل، وتبين معطيات الإحصاء الديموغرافي اللغوي المتوفرة حاليا، أن الناطقين بالأمازيغية يمثلون 27.4 بالمئة بالجزائر.[2]

وبما أن منطقة الشمال الافريقي بما فيها الجزائر ظلت أرض التلاقي بين مجتمعات أطراف البحر الأبيض المتوسط. فإن الثقافة واللغة الأمازيغيتين كانتا في اتصال دائم بالعديد من اللغات والثقافات في إطار الفتوحات الإسلامية في الاتصال باللغة العربية، وفي إطار استعماري عند الاحتكاك باللغات الاسبانية والبرتغالية والتركية والفرنسية، وتميز هذه التلاقي بالتصارع مع السكان الأصليين الأمازيغ تارة، وبالتعايش معهم تارة أخرى وأدى هذا إلى التمازج بين اللغات والثقافات الوافدة من جهة واللغات والثقافات المحلية والأصلية من جهة ثانية.[3]

تشكلت للجزائر عبر العصور هوية مركبة، كان للغة العربية فيها الحظ الأوفر بفعل انتشار الإسلام بين سكانها واعتمادها كلغة للتعليم الذي كان يقوم آنذاك على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسات العلمية، ازداد هذا الوضع اللغوي والثقافي تنوعا بعد سقوط الجزائر في يد الاستعمار الفرنسي الذي عمل على الهيمنة على المجالات الحيوية التي كانت تشغلها

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 32–33.

[2] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص 26.

[3] المرجع نفسه، ص 19.

اللغات المحلية وتقوم بها. لقد كان الاستعمار الفرنسي يدرك دور اللغة العربية في توحيد كلمة سكان الجزائر في تأليب الرأي العام ضد الغزاة، فكانت السياسة اللغوية التي نهجتها السلطات الاستعمارية الفرنسية في الجزائر، موجهة أساسا ضد اللغة العربية، إذ كُتب في أحد التقارير سنة 1847: " إن الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها، والعمل الجبار الذي يتحتم علينا إنجازه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية، وهذا هو السبيل لاستمالتهم إلينا وتمثيلهم بنا، وادماجهم فينا، وجعلهم فرنسيين...".[1]

ولتحقيق هذه الغايات قامت فرنسا بإغلاق آلاف المدارس، وتأسيس بدلها ثلاث مدارس أخرى يسيرها الآباء البيض لغرض التمسيح بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30 ومدارس مسماة بـ: "العربية–الفرنسية" بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/07/14 لم تكن أبدا لتفي بحاجات الجزائريين في طلب العلم والمعرفة، بل وذهبت السلطات الفرنسية الاحتلالية إلى أبعد من ذلك، فأصدرت خلال سنة 1904 قانونا يمنع أي معلم ان يتعاطى مهنته إلا برخصة تحدد نشاطه وفق شروط من بينها: [2]

- اقتصار التعليم على حفظ القران الكريم فقط.
- عدم التعرض لتفسير الآيات التي تدعو الى التحرر.
- إبعاد دراسة التاريخ العربي الإسلامي، والتاريخ المحلي وجغرافيا القطر الجزائري والأقطار العربية الأخرى.
- إبعاد دراسة الأدب العربي بجميع فنونه.

وقد اضطر مسؤولو التعليم في الجزائر في هذه الحالة إلى ابتكار ما اسموه (باللغة العربية الكلاسيكية)، وهي اللهجة العامية الجزائرية، إذ نشط أعوان الإدارة الاستعمارية من الجزائريين مزدوجي اللغة في وضع بعض الكتب المدرسية باللهجة العامية الجزائرية التي هي خليط من البربرية والعربية والتركية والفرنسية والمالطية...، واعتبروها هي اللغة العربية الحية،[3] وهذه العربية هي عبارة عن " رطانة غريبة و خليط من اللغة العربية لا هو عربي، ولا هو بربري

---

[1] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص12.

[2] حسين شلوف، المرجع السابق، ص50–51.

[3] نصيرة زيتوني، **واقع اللغة العربية في الجزائر**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، مجلة 27(10)، السعودية،2013 ص2160. نقلا عن المجلس الأعلى للغة العربية، **العربية من محن الكولونيالية الى اشراقة الثورة التحريرية**، عدد ممتاز، الجزائر،2005، ص227.

ولا فرنسي، وإنما هو مزيج من اللغة العربية والبربرية والفرنسية، والعربية منه أقل الثلاثة مع ماهي عليه من التكسير والاختزال".[1]

كما أن الانتقاء الذي مارسته فرنسا على أبناء الشعب الجزائري، بفتح مدارسها الفرنسية لقلة من أبناء الطبقات المرتاحة ماديا أدى إلى صنع فئة نخبوية مفرنسة في مقابل فئة أخرى ذات تعليم تقليدي ديني تلقت تكوينها في المدارس الحرة كالزوايا والمدارس القرآنية. وهكذا أدت استراتيجيات المستعمر الفرنسي المشار إليها سابقا إلى طمس الهوية اللغوية الجزائرية إلى حد تنمية عقدة اللانتماء اللغوي والثقافي لدى البعض، على النحو الذي عبر عنه **فرحات عباس**، وتراجع عنه فيما بعد، بقوله:" لو اكتشفت الأمة الجزائرية لكنت وطنيا...لكن لن أموت من أجل الدولة الجزائرية، لأن هذه الدولة لا وجود لها، لم أكتشفها...وجدت الإمبراطورية العربية، الإمبراطورية الإسلامية، اللتين انطفأتا، كانتا تقابلان الإمبراطورية اللاتينية والإمبراطورية الرومانية...".[2]

إن الخلفية التاريخية الاستعمارية كانت السبب الرئيسي في شيوع الثنائية اللغوية (عربية/فرنسية) بالرغم من سياسة التعريب المنتهجة من سلطات البلاد، وهي ثنائية أُبْقيت السيادة فيها للغة الفرنسية كلغة مهيمنة على القطاعات الحيوية في المجتمع الجزائري، فهي لغة الصناعة والإدارة والمؤسسات الاقتصادية ولغة التخصصات الجامعية الهامة.

3. ظواهر التعدد اللغوي، الازدواجية والثنائية اللغوية

1.3. التعدد اللغوي

تقتضي طبائع الأمور أن اللغة كانت واحدة لكل الجنس البشري الذي كان محدودا في الزمان والمكان، لكنها في مرحلة من مراحل التاريخ البعيدة والغامضة، تعددت وتكاثرت وانفرد كل فريق بلغة طورها بحسب حاجاته، وسواء اكان أصل اللغة محاكاة لأصوات الطبيعة، أمْ توفيقيا إلهيا، أم اصطلاحيا تواضعيا، أم ذلك كله ... فإن مسألة اختلاف اللغات آية من آيات الله لقوله تعالى:﴿ومن آياته خلق السماوات و الأرض و اختلاف السنتكم و ألوانكم ﴾.[3]

يعتبر التعدد اللغوي إذا سمة ملازمة للمجتمع البشري، يتعذر معها الحديث عن مجتمع أحادي اللغة، ففي الدول والتجمعات البشرية كلها تتعايش اللغات واللهجات بهذا القدر أو ذاك،

[1] نصيرة زيتوني، المرجع السابق، ص 227.

[2] شمامة خير الدين، المرجع السابق، ص 126.

[3] القرآن الكريم، «**سورة الروم**»، الآية 22.

ولا يكاد يخلو مجتمع أو بلد في العالم من التعدد اللغوي سواء لأسباب تاريخية نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية والاقتصادية أم لأسباب حضارية دعت اليها ضرورة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، ولا ضير ان يتخذ التعدد اللغوي مسلك الانفتاح على الثقافات الأجنبية بتوسيع دائرة التفكير اللغوي، إلا أن تقبله يختلف من دولة لأخرى، فهناك من اعتبره نعمة له، فخطط له واستفاد من إيجابياته، وهناك من لم يحسن فهمه والتعامل معه فكان نقمة عليه زاده تدنيا وتدهورا كحال دولنا العربية.

ويعرف **جون لويس كالفي** التعدد اللغوي **plurilinguistique** بأنه قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين ويصنفه إلى : تعددية لغوية ذات لغة وحيدة غالبة، تعددية لغوية ذات لغة واحدة أقلية، تعددية لغوية ذات لغات غالبة أقلية، تعددية لغوية ذات لغة غالبة بديلة، تعددية لغوية ذات لغات غالبة إقليمية.[1]

إن مصطلح التعدد اللغوي يمكن أن يحيل إلى استعمال اللغة أو قدرة الفرد أو على الوضعية اللغوية لمجتمع أو أمة كاملة، وعليه فإنه يمكن تعريف التعدد اللغوي بأنه استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد، وهو المعنى الذي تم الاشارة إليه في " قاموس اللسانيات" لـ **جون ديبوا** : " التعدد اللغوي يكون عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها".[2]

وغالبا ما يصنف التعدد اللغوي بشكل عام تحت مصطلح " الثنائية اللغوية" وذلك لإمكانية إيجاد فرد يتقن أكثر من لغة، وصعوبة وجود مجتمعات يتقن أهلها جميعا أكثر من لغة ويستخدمونها بشكل اعتيادي، وبناء على ذلك يرى **مايكل كلين** أن التعدد اللغوي يصعب ضبطه بتعريف معياري، يمكن تقبله في الواقع، لأنه حينها يتطلب ممن يصطلح عليهم بثنائيي اللغة أو متعددي اللغة: " الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياقات".[3] ومن المتفق عليه هو أن الوضع اللغوي في الجزائر يتميز

---

[1] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 397-399.

[2] Jean Dubois et Autre, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse, Bodas, Paris, 2002, p368.

[3] مايكل كلين، **التعدد اللغوي**، فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مراجعة ميشال زكريا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص65 .

بتعدد لغوي اجتماعي قائم، لا ينكره أحد، وبتنافسية وصراع للغات على أخذ الأدوار، حيث تعمل على ضمان موقعها ودورها ومكانتها وعلى احتكار مناطقها الجغرافية.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين مستويين للتعدد اللغوي هما الاجتماعي والرسمي، حيث أن الأول قائم في المجتمع بحكم الواقع (كما هو حال الجزائر)، أما الثاني فتحدده الدولة وتعترف به رسميا من خلال دستورها (كما هو الحال في كندا وسويسرا).

وتتجسد ظاهرة التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية والعاميات بالإضافة إلى اللغة الفرنسية، مما أدى حسب آراء **صالح بلعيد** إلى استفحال ظاهرة الهجين اللغوي:" فكان هناك خلط في التعبير وتداخل بين ألفاظ وعبارات اللهجة العامية المحلية والفاظ وصيغ وتراكيب من لغة أجنبية دخيلة ذات تأثير في المتلقي".[1] ويقر الرئيس السابق للمجلس الأعلى للغة العربية، **محمد العيد ولد خليفة**، هو الآخر بوجود هذا التعدد والتنوع اللغويين، لكنه يتأسف لعدم وجود تخطيط لغوي يمنح لكل لغة مكانتها المستحقة، حيث يقول:" الجزائر مجتمع تعددي في مناطقه وفي علاقاته بماضيه وفي تصوراته للمستقبل، وفي طريقة تمثله للغرب والتعامل مع العالم العربي، غير أن هذا التنوع لم يحظ بأدنى اعتراف بسبب انعدام سلطة رمزية، ولذلك فإن كل خصوصية نوعية لمجموعة من السكان تشعر في قرارة نفسها بالتهديد".[2]

2.3. الازدواجية اللغوية:

لم يظهر مصطلح الازدواجية اللغوية **Diglossie** في أدبيات اللسانيات إلا في عام 1959 حين استخدم اللساني الأمريكي **شارل فرغيسون Charles Ferguson** هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الاغريقية،[3] والذي أشار إليه في بحث نشره بمجلة" اللغة" الأمريكية يقول فيه:" الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة الى اللهجات الرئيسية للغة، التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة، لغة تختلف عنها وهي مقننة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات) وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم

---

[1] مراد عميروش ودليلة صاحبي، **آراء الباحث الجزائري الأستاذ الدكتور صالح بلعيد في مسالة التخطيط اللغوي من خلال مؤلفاته ودراساته**، اعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، 03-04-05 ديسمبر 2012، الجزء الثاني، ص 268.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 235.

[3] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص78.

إلى جماعة حضارية أخرى ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية".[1]

تقيم إذن الازدواجية اللغوية التي يتحدث عنها **فرغيسون:**" مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة، ترفع منزلة أحدهما (فيعتبر المعيار)، ويكتب بها الأدب المعترف به، ولكن لا تتحدث به إلا الأقلية، وتحط منزلة الآخر، ولكن تتحدث بها الأكثرية".[2] فالازدواج اللغوي بمثابة تنوعات مختلفة للسان الواحد أو أسلوبان مختلفان من نفس اللغة في مجتمع واحد، فيكون للغة الواحدة مستويان في الاستعمال، أحدهما فصيح ومشترك يستعمل في المناسبات الرسمية والتعليم والعبادة والإدارة، وآخر مستوى عامي يستخدم في المحادثات اليومية.

وكانت هذه الثنائية التي رسمها **فرغيسون** لتنوعي اللسان الواحد أساسا للمقترحات التي قدمها لساني أمريكي آخر هو **جوشوا فيشمان** Joshua Fishman سنة 1967، الذي أقام مقابلة جعل فيها الثنائية اللغوية في جهة (وهي قدرة الفرد على استخدام عدد من اللغات) مما يضيف في مجال اللسانيات النفسية، وجعل فيها الازدواجية اللغوية في جهة أخرى (وهي استخدام عدد من اللغات في مجتمع معين) مما يصنف في مجال اللسانيات الاجتماعية.[3]

وتتمظهر الازدواجية اللغوية في الواقع الجزائري بالجمع بين اللغة العربية الفصحى التي يكثر تداولها في المناسبات الرسمية والكتابة والأدب والتعليم والإدارة،[4] أي لدى فئة من المثقفين وبأماكن محددة كما هو الحال في المجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية، وبين لهجات محلية عامية تستعمل في الحياة اليومية وفي المحادثات التي تدور في الأوساط الأسرية والشارع وفي بعض الآداب الشفوية كالحكايات.

وتمثل ظاهرة استعمال اللغة الفصحى حسب آراء الباحث الجزائري صالح بلعيد، إلى جانب اللهجات العامية إحدى المشكلات اللغوية التي يطرحها وضع الممارسات اللغوية في الجزائر، نظرا لانعكاساتها على المكتسبات اللغوية، وعلى التنمية الاجتماعية، وبخاصة الجانب التربوي والتعليمي.[5]

---

[1] مايكل كلين، المرجع السابق، ص447.

[2] جان لويس كالفي، المرجع السابق، ص79.

[3] المرجع نفسه، ص79-80.

[4] عبد الفتاح عفيفي، **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص 104.

[5] مراد عميروش ودليلة صاحبي، المرجع السابق، ص 267.

3.3. الثنائية اللغوية: المفهوم والأنواع Bilinguisme

إنه من الصعوبة بمكان ان نحاول تقديم تحديد واضح لمصطلح الثنائية اللغوية وكيفية ظهوره، وذلك لما وجدناه من اختلاف في ضبطها بين العلماء في مؤلفاتهم، كون أن حدود هذه المصطلحات غير واضحة المعالم بحكم أنها ظواهر لا تهم علماء اللغة وحدهم بل يشترك فيها العديد من العلماء باختلاف تخصصاتهم.

ولعل الاضطراب والغموض في تحديد المصطلح بدقة بين الباحثين والمترجمين العرب، حيث عادة ما يستعمل مصطلح **Diglossie** ويقصد به الثنائية ويستخدم مصطلح **Bilinguisme** ويراد به الازدواجية، هو ما دفع الباحث **ميشال زكريا** إلى تقديم جملة من التعاريف للثنائية اللغوية أهمها:" الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين ، وذلك من دون ان تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة تكثر مما هي في اللغة الأخرى، وهي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين".[1]

إن الثنائية اللغوية حسب **جوشوا فيشمان** تقابل الازدواجية اللغوية ويعتبرها وجهان لعملة واحدة، وأنه لا فرق بينهما إلا من حيث الاستعمال فقط على مستوى الفرد والمجتمع، فالثنائية اللغوية الفردية "**Bilinguisme**" يجعلها متعلقة بالفرد، والثنائية اللغوية الاجتماعية تدعى بالازدواجية اللغوية "**Diglossie**" وهي متعلقة بالمجتمع.[2]

فعلى عكس الباحثين اللغويين في بلاد المشرق العربي، فإن باحثي المغرب العربي يقدمون ترجمة مخالفة، فقد عرف الأستاذ **صالح بلعيد** مصطلح **Bilinguisme** المترجم لديه إلى الازدواجية اللغوية بقوله:" هي نظام استخدام لغتين في آن واحد للتعبير أو الشرح وهو نوع من الانتقال من لغة إلى أخرى".[3]

إن الازدواجية إذا تدل على تقابل شكلين لغويين أو نمطين يعودان للغة واحدة كاللغة العربية بين فصحاها وعاميتها، بينما تشير الثنائية اللغوية لضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون هناك ثنائية لغوية، إلا أنها تتفاوت فيما بينها على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين، وإما

---

[1] ميشال زكريا، **قضايا السنية وتطبيقية: دراسات لغوية واجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص35-36.

[2] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص81-82.

[3] صالح بلعيد، **التهجين اللغوي، المخاطر والحلول**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 24، 2010، ص 19.

على مستوى استعمالها، كما أن الثنائية اللغوية أشد ارتباطا بالفرد الواحد عكس الازدواجية فهي من خصائص الاستخدام اللغوي في المجتمع.

ويسرد لنا **ميشال زكريا** مجموعة من التعريفات المعتمدة للثنائية اللغوية نوجزها فيما يلي:[1]

"– هي الوضع اللغوي لشخص أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون ان تكون لدى افرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى.

– الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتعلمون، بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين.

– نقول إن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات مكتسبة كلها كلغات أم."

من الملاحظ أن هذه التعريفات تؤكد على ضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي توجد الثنائية اللغوية، إلا أنها تتفاوت فيما بينها من حيث أنها تتعامل مع الثنائية اللغوية إما على مستوى **الكفاية اللغوية** في اللغتين، وإما على مستوى **استعمال** اللغتين، وبذلك فان تعريف الثنائي اللغة من حيث أنه يملك كفاية لغوية في لغتين، هو تفسير قوي جدا لظاهرة الثنائية اللغوية التي تصبح، بالتالي، ظاهرة نادرة جدا باعتمادنا هذا التفسير، إذ لا يعود بالإمكان اعتبار ثنائي اللغة سوى الافراد الذين ولدوا نتيجة زواج شخصين ينتميان إلى مجتمعين لغويين مختلفين، ومنه يتبين لنا أن النظرة إلى الثنائية اللغوية من حيث أنها "استخدام لغتين بالتناوب" هي نظرة أكثر ملائمة للواقع.[2] ومن الناحية الوظيفية بالإمكان التمييز بين عدة أنواع من الثنائية اللغوية هي:[3]

– **الثنائية اللغوية على الصعيد الوطني:** أين تنجز الدولة أعمالها بأكثر من لغة، وتكون لغة مؤسسات الدولة ثنائية اللغة بقدر ما تؤمن خدماتها بالذات بأكثر من لغة واحدة. وتتفاوت مظاهر هذه الثنائية اللغوية، بين اعتراف الدولة بحقوق الأقليات اللغوية في مجالا لثقافة والتعليم، ولكن من دون ان تساوي بينها وبين الأكثرية (كحالة اللغة العربية بإسرائيل)، وبين اعتراف الدولة بلغتين رسميتين متساويتين (كسويسرا وكندا...).

[1] ميشال زكريا، **قضايا السنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، المرجع السابق، ص35–36.

[2] المرجع نفسه، ص 36–37.

[3] المرجع نفسه، ص 38–39.

– **الثنائية اللغوية الإقليمية او المحلية:** تكون لغة أخرى غير اللغة القومية، رسمية أو محكية، ليس على صعيد الدولة، إنما فقط على امتداد منطقة جغرافية محددة (كاللهجة الألمانية في الالزاس..).

– **الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية:** تقوم هذه الثنائية عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية الى استيعاب الأقليات العرقية في الثقافة القومية.

– **الثنائية اللغوية المؤسسية:** تعتمد لغة معينة كوسيلة لبعض النشاطات بحيث يكون بإمكانها أن تصبح لغة مشتركة للتجارة أو للتعليم او للإدارة، وتتخذ هذه اللغة غالبا، شكل "**لغة حرة**" كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية والفرنسية التي تدرس كلغة ثانية في العالم لغة حرة للتعليم العلمي والتقني والتجارة...الخ.

– **الثنائية اللغوية المدرسية أو التربوية:** تتنوع هذه الثنائية عمليا بين تدريس لغة ثانية الى تعليم المواد الدراسة باللغة الثانية واستيعاب ثقافتها. ويمكن التمييز فيها بين ثلاث نماذج تعود الى سياسات لغوية مختلفة هي:

* **الثنائية اللغوية المدرسية على صعيد الوطن:** كما هو الحال في جمهورية أمريكا الجنوبية، حيث يقسم تلاميذ المدارس وفق للغة الى تلاميذ يتمدرسون بمدارس البانتو وآخرون بمدارس السكان الاوربيين.

* **الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالجماعة اللغوية:** مثل الثنائية السائدة في ميامي الأمريكية أين تعين ادخال اللغة الإسبانية في المدارس التي يتعدى تلاميذها المئة تلميذ ممن يتكلمون الاسبانية كلغة أم.

* **الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالأفراد:** مثل فتح مدرسة جون كندي في برلين 1960 التي تشجع التناوب الحر بين اللغة الألمانية واللغة الإنجليزية.

– **الثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة:** تتجسد ظاهرة الثنائية اللغوية في المجتمع الجزائري بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المقام الأول، وبين اللغة العربية واللغة الامازيغية بدرجة اقل ذلك أن عدد الناطقين بالمازيغية محصور ببعض الولايات فقط.

إن الثنائية اللغوية (العربية/ الفرنسية) بالرغم من الامتيازات التي توفرها للناطقين باللغتين، إلا أنها تمثل حسب آراء **صالح بلعيد** إحدى المشكلات اللغوية المعقدة في الجزائر، كون أن الثنائي اللغة يكون غير قادر على الإنتاج العلمي والابداع الفكري، لأنه يعيش متذبذبا بين لغتين، وهذا ما يمنعه من التمكن من لغته الاصلية، بالإضافة إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر سلبا في شخصية الفرد حيث يصبح مضطربا بين ثقافة اللغة الأم واللغة الأجنبية.[1] وفي الجهة المقابلة يقف المؤيدون للثنائية اللغوية موقف المتفائلين من امتلاك وإرث عالمين ثقافيين مختلفين، فينظر لتعليم اللغات في الفضاءات المزدوجة كما يقول **L.Porcher** :" كخيار سوسيومهني، يهدف الى جعلهم مسلحين بشكل جيد وبأسرع وقت ممكن لهذه الوضعية التنافسية.[2]

إن هذه الثنائية اللغوية تمارس في الجزائر بقدر من الحرية لا نجد لها مثيلا في غيرها من البلدان العربية، ذلك لأن اللغة الفرنسية انتشرت مع الاستعمار وامتدت لجميع المناطق وبقي تأثيرها قويا بعد الاستقلال مقارنة بغيرها من اللغات الأجنبية ، بل ووظفت على نطاق واسع في الشعب العلمية و التقنية وفي وسائل الإعلام واستخدمتها بعض الفئات الاجتماعية المثقفة و الميسورة للتواصل الاجتماعي، فلا جدال إذا في شيوع هذه الثنائية اللغوية، و إنْ لم تعترف بها الجهات الرسمية، وتعتبر هذه الثنائية اللغوية ظاهرة تاريخية أفرزتها مخلفات الحقبة الاستعمارية، وساهمت في تثبيتها ظروف المرحلة الانتقالية التي عرفتها البلاد بعد الاستقلال حيث مثلت اللغة الفرنسية السبيل الوحيد للتفوق والنجاح وتحصيل المعارف والعلوم.

4. السياسة اللغوية في الجزائر:

أجمعت معظم التعريفات التي تناولت المفهوم، باختلاف أطرها ومرجعياتها، على أن السياسة قد تعني الممارسة والنشاط العملي، والجهد الفعلي الذي يبذل لتسيير شؤون الأفراد والجماعات في إطار قانوني وشرعي، وهذا هو الجزء الذي يربط السياسة كممارسة شرعية وقانونية باللغة كظاهرة اجتماعية، حيث أن اللغة سلطة في حد ذاتها، كون أن تنظيمها وتقنينها وفق سياسة شرعية إنما خاضع لاستعمالات هذه اللغة وتداولها في الحياة اليومية.

[1] مراد عميروش ودليلة صاحبي، المرجع السابق، ص 267-268.

[2] طيبي غماري، المرجع السابق، ص98.

1.4. المفهوم السوسيولوجي للسياسة اللغوية

إن مصطلح السياسة اللغوية مركب وصفي ترجم إلى العربية عن مركب أجنبي، فهو يقابل في الفرنسية **politique linguistique** وفي الإنجليزية **language policy**، يعرفها **لويس كالفي** بأنها:" مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة والوطن، واتخاذ قرار بتعريب التعليم (...) يشكل خيارا في السياسة اللغوية، أما احتمال وضعه موضع التنفيذ في هذا البلد أو ذاك فيشكل تخطيطا لغويا".[1] ويمكن إدراج جملة من الملاحظات على تعريف **كالفي** تتمثل في:

– تعبر السياسة اللغوية من خلال هذا التعريف على اتخاذ قرار بشأن جملة من الخيارات المطروحة التي قد تنفذ في الواقع أو لا تنفذ، لكن لم يحدد التعريف المعنيون بمجموعة الخيارات، ومن هم المقررون لهذه الخيارات.

– تتخذ القرارات بصورة واعية مقصودة أي مدروسة ومقررة بشكل مسبق، لكن لم يحدد التعريف الأسس العلمية لإعداد الاختيار الواعي.

– يضيق التعريف من الفضاء اللغوي الذي تنتج فيه السياسة اللغوية، ويحصرها في علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية فحسب، في حين أن مجال السياسة اللغوية أوسع من ذلك بكثير، كما أنه لم يوضح المقصود من الحياة الاجتماعية، ولم يبين طبيعة العلاقة بين اللغة أو اللغات والحياة الاجتماعية، هل هي علاقة تعايش أم صراع وتنافس؟

يميز التعريف بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي معتبرا أن التخطيط اللغوي هو استخدام الوسائل اللازمة لتنفيذ السياسة اللغوية، فـ" التخطيط اللغوي" هو المصطلح الأكثر استعمالا اليوم، وإن 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 تداولا من مصطلح السياسة اللغوية.

وحسب **هنري بوير Henry Boyer** أنه غالبا ما يستعمل لفظ "السياسة اللغوية" بـ"التخطيط اللغوي": أحيانا يعتبران متغيران لتسمية واحدة، وأحيانا أخرى يسمحان بالتمييز بين مستويين من النشاط السياسي للغة أو اللغات المستخدمة في مجتمع معين. فالتخطيط اللغوي هو إذن

[1] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 396.

انتقال إلى الفعل القانوني وتجسيد على مستوى المؤسسات (الحكومية، الإقليمية، الدولية) اعتبارات، خيارات، رؤى مستقبلية لتلك "السياسة اللغوية".[1]

وبالنسبة **لويس جان كالفي** يعبر التخطيط اللغوي عن البحث استخدام الوسائل اللازمة لتطبيق السياسة اللغوية، وأنه اذا كان مفهوم التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية فإن العكس ليس صحيحا، وذلك لوجود سياسات لغوية لم تطبق في الواقع لغياب الوسائل المختارة واللازمة لتنفيذها، ويميز **كالفي** بين الوظيفة العملية والوظيفة الرمزية لتحديد الاختلاف بين السياسة والتخطيط اللغويين، فحين تأخذ دولة حديثة الاستقلال قرارا باتخاذ اللغة المحلية لغة وطنية، يعد هذا القرار عمليا في حال تبعه تخطيط يدخل هذه اللغة في المدرسة أو الإدارة، ويعد القرار نفسه رمزيا أي من باب السياسة اللغوية إذا لم يوضع موضع التنفيذ.[2]

2.4. أهداف السياسة اللغوية

إن الدور المحوري الذي تلعبه اللغة في الحياة الاجتماعية، و إن قيمة اللغة باعتبارها وسيلة من وسائل التواصل والوصول الى مراكز السلطة والتأثير، بالإضافة الى القيمة الرمزية للغة في تكوين الطبقات الاجتماعية، وفي تثبيت الهوية اللغوية والثقافية، كل ذلك يوفر للمسؤولين على تخطيط السياسة اللغوية ظروفا اللغوية ملائمة لإنجاح سياساتهم التي ينظر إليها على أنها طريقة لحل المشاكل التواصلية واللغوية بين الأفراد، وتؤدي الطرق المختلفة للتعامل مع هذه المشاكل إلى تحديد نوعين من الأهداف المؤدية الى صياغة هذه السياسات، أهداف فكرية أيديولوجية وعادة ما تكون مضمرة تنفرد بها الدولة بصورة شخصية وفق عدة اعتبارات سياسية، اقتصادية، وعالمية، وأهداف واضحة ومباشرة تتعلق بطبيعة ومكانة اللغة في السياق الاجتماعي، وبطبيعة ووظيفة العملية في حد ذاتها .

3.4. السياسة اللغوية والأيديولوجية:

تسعى السياسات إلى تحقيق المقاصد غير اللسانية عندما تتعامل مع تغيير التوزيع الاجتماعي للغات المتنافسة، ويترتب على ذلك نتائج هامة من حيث أنه يحرم عددا من اللغات الفطرية من الاعتراف السياسي كما قد تسعى هذه السياسات الى إقامة أو تغيير أنظمة الخط أو الكتابة أو تشجع انتشار كيفية نطق خاصة، أو تنوع لسني، وهذا ما أسماه **كولماس** " تحقيق

[1] Boyer Henri, **Eléments de sociolinguistique: langue, communication et société**, Dunod, Paris, 1996, p101- 102

[2] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 222.

المقاصد شبه اللسانية". وباعتبار هذه الأنماط من التدخلات لها كذلك نتائج سياسية واجتماعية (كتشجيع النمط السيريلي خلال الأربعينيات في روسيا بدل الخط اللاتيني، كان له نتائج اجتماعية هامة من حيث انه يسهل الكتابة الروسية ومن ثم تجعل التماثل الثقافي سهلا).[1]

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

وقد يبدو في الجهة المقابلة للتوحيد اللغوي أن السياسات القائمة على التعددية طريقة ديموقراطية للتعامل مع الوجود المشترك للتنوعات اللسانية، لكن مع ذلك لها أوجه خفية ومواطن ضعف تتعلق بالحق الإقليمي والحق المحلي للأقليات اللغوية في التمثيل الألسني. والاعتراف الوطني والرسمي بهذه الأقليات يتطلب الاعتراف بالتعدد اللغوي ويحافظ على البنية الاجتماعية واللغوية.

ويصعب تصنيف السياسة اللغوية بالجزائر من حيث التعدد أو التوحيد، لاختلاف الإطار القانوني عن الممارسات اللغوية الواقعية، فتختلط اللغة الوطنية مع الرسمية كما هو الحال بالنسبة للغة العربية الكلاسيكية، واللغة الامازيغية مؤخرا، ولإثبات الواقع لهرمية اللغات وتراتبيتها، بينما تنقسم التمثلات النخبوية للغة الى فريقين. لذلك يمكن القول أن السياسية اللغوية في الجزائر تخضع للتوحيد اللغوي كإيديولوجية سوسيولغوية وصف بها **بوير هنري Boyer Henri** مجتمعه الفرنسي، والجزائر هي الأخرى تبدو معنية بهذا التوجه الإيديولوجي السوسيولغوي و الذي يتكون على الأقل من ثلاث تمثلات رئيسية:[3]

– **تمثل هرمي للغات:** بواسطته بعض اللغات فقط تتميز بالعبقرية وتحظى من غيرها الحق بالاستخدام اللامحدود في المساحة أو في المجال كما تهدف لتكون عالمية، إلا أننا سنثبت في عنصر لاحق ان قوة اللغة وهيمنتها لا تستمد من عدد الناطقين بقدر ما تستمد من مقامهم الاجتماعي كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية.

– **تمثل سياسي–إداري للغة:** تختلط اللغة "الوطنية" في الجزائر مع "اللغة الرسمية"، فاللغة العربية الكلاسيكية هي اللغة الوحيدة التي تعطى لها مكانة اللغة الوطنية والرسمية في آن

[1] فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيت النهضة، لبنان، 2009، ص 936–937.

[2] Boyer Henri**, Introduction à la sociolinguistique**, Paris, Dunod, 2001, p54.

[3] Boyer Henri, **De l'autre côté du discours: Recherches sur les representations communautaires**, L'harmattan, Paris, 2003, p 51-52.

واحد، ومؤخرا حظيت اللغة الأمازيغية بهذا الوصف القانوني، وتليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى فالإنجليزية كلغة أجنبية ثانية. لكن توقف التعريب في التخصصات الجامعية الهامة ينفي صفة اللغة الرسمية والوطنية على اللغة العربية.

– **تمثلات نخبوية 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 والمنافسين، وفي الطرف الآخر تتمثل اللغة الفرنسية كلغة الحضارة والرقي.

4.4. السياسة اللغوية بين المعربين والمفرنسين

إن السياسة اللغوية "الأحادية اللغة" والمُقصية أدت في نهاية المطاف إلى خلق استياء وعداء بين المجموعات اللغوية (المعربين والمفرنسين) وأسفرت على سلسلة من المواقف السلبية تجاه كلتا اللغتين. الاتجاه الأول يرى في اللغة الفرنسية رمزا للانفتاح وأفضل طريقة للوصول إلى الحداثة والنجاح الاقتصادي والاجتماعي، بينما الاتجاه الثاني يرى أنه لا يوجد مخرج لغوي آخر سوى الرجوع للغة العربية التي هي بالنسبة لهم الضامن الوحيد للشخصية الوطنية. وعلى هذا الأساس يعتبر المعرب نفسه كمرجع لـ:" الوطنية والاتجاه السليم"، بينما الفرنكوفوني يصبح في أعينهم "من مخلَفات الاستعمار، حزب فرنسا..."، وفي المقابل تصف الفرنكوفونية بدورها تصف المعرب بالمتخلف والرجعي المتمسك بالذرائع الدينية...إلخ.

لقد ظهر هذا النزاع اللغوي على الساحة الوطنية على شكل صراع صامت الذي قد لا يبرز أحيانا بوضوح على جميع مستويات التسلسل الهرمي الإداري والاجتماعي بين المفرنسين والمعربين، بينما هو في حقيقة الأمر نضال النخب من أجل السلطة ومن أجل الحراك الاجتماعي والإداري الذي أدى إلى ظهور حرب اللغات.[1]

وكرد على المفرنسين الذين يدعون للدفاع عن اللغة الفرنسية لأنها، حسبهم، لغة الانفتاح على العالمية ولغة العلم والتكنولوجيا، اقترح المعربون اللغة الانجليزية لغة بديلة لأنها تملك الصفات نفسها إضافة إلى كونها "لغة عالمية". لذلك فإن تركيبات الهوية والإيديولوجية لدى النخب تبدو مدعمة حسب **دوراري** بثلاث عقد خفية: عقدة نحو المستعمر الفرنسي مُمثلة في الأبعاد اللغوية (اللغة الفرنسية) والأبعاد الدينية (المسيحية)، وعقدة ثانية ازاء الشرق الأوسط الذي ينظر إليه المعربون، المحافظون كنموذج يجب الاقتداء به إلى درجة جعله مركزيا على

[1] Abderezak Dourari, Malaises **linguistiques et identitaires en Algérie**. In Anadi, n°2, Juin, Algérie, 1997, p 09.

الخاصية الجانبية وهي الانتماء للمغرب الكبير، أما العقدة الثالثة، فتتعلق برؤية محصورة للوحدة الوطنية التي ينظر إليها أنها هشة، بحيث إن التنوع مهما كانت طبيعته سيكون خطرا يهدد تضامن وتماسك الأمة. [1]

والمتتبع للصراع اللغوي في الجزائر يجده قد أخذ شكل صراع هوياتي يحتدم أكثر على مستوى السلطة والنخب التي تعمل على أسطرة ثقافتها الماضية من اجل تبرير أفعالها الحاضرة ومكانتها المستقبلية، وفي ذات الوقت تعمل النخب نفسها على شيطنة الآخر وثقافته من اجل تبرير الأفعال العدائية ضده.[2]

ثانيا. التنشئة اللغوية للطفل في الأسرة الجزائرية

1. الأسرة الجزائرية

1.1. مفهوم الأسرة ونظرياتها

1.1.1. مفهوم الأسرة

تواجه العلماء والباحثين صعوبات جمة في تحديد مفهوم الأسرة الانسانية نظرا لكونها مزيج من عناصر بيولوجية يشترك فيها عامة البشر، ويتعلق الأمر بتنظيم النشاط الجنسي، التكاثر وحفظ النوع البشري، وعناصر أخرى اجتماعية وثقافية يختلفون فيها عبر الزمان والمكان، كما أن هذا التباين في وجهات النظر بين المفكرين، حول تعريف الأسرة، يكمن كذلك في محاولة كل فريق إعطاء أحد جوانب الحياة الأسرية أهمية خاصة، حيث يركز البعض منهم على العلاقات الأسرية، في حين يهتم البعض الآخر بالبنية الأسرية أو بالوظيفة التي تباشرها. ونظرا لهذه التباينات في الآراء، فإنه يتعذر على الباحث، في هذا الخصوص، أن يجد تعريفا شاملا دقيقا للأسرة ويخدم حيثيات موضوعه، لكنه قد يتمكن من إدراك حدود الأسرة وصورتها في هذه التعريفات المتنوعة إذا استعرض جملة من التحديدات مثل التي سنوردها فيما يلي بعد إدراج تعريفها اللغوي.

الأسرة لغة: هي الدرع الحصينة، وأَسَرَهُ قَتَبَهُ: شده، والجمع: أَسْر، وأُسْرَةُ الرجل: عشيرته ورهطه الأدنون: الأسرة: عشيرة الرجل وأهل بيته.[3]

---

[1] Abderezak Dourari, Op, cit ,p 09.

[2] طيبي غماري، المرجع السابق، ص 127.

[3] ابن منظور، المرجع السابق، ص 77-78.

الأسرة اصطلاحا: يمكن أن نسوق في البداية بعض التعريفات التي تركز على أهمية الجانب التفاعلي في تشكيل الأسرة، كتعريف **ارنست بورجيس** الذي يعتبر الأسرة ك: " وحدة من الشخصيات المتفاعلة" وتعريف **برجس** و**لوك**، إذ يعرفانها على أنها:" مجموعة من الاشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعيشون معا تحت سقف واحد ويتفاعلون وفقا لأدوار محددة ".[1]

ولا يكتف **اميل دوركايم**، في تعريفة للأسرة، بالرابطة الطبيعية التي تجمع الزوجين وما ينتجانه من أبناء، بل يرى فيها مؤسسة اجتماعية يرتبط أعضاؤها حقوقيا وخلقيا ببعضهم البعض.[2] أما في الجانب الوظيفي، يبرز تعريف لوك أكثر شمولا، حيث نظر للأسرة ك: " جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين إثنين من أعضائها، على الأقل، علاقة جنسية يعترف بها المجتمع". [3]

وهناك محاولات أخرى في تعريف الأسرة على أسس وظيفية، لكن وكما أوضح **يانيجاساكو**، فإنه ليست هناك وظيفة واحدة، أو مجموعة وظائف يمكن القول بانها منتشرة عالميا، لهذا السبب اتجه كثير من علماء الأنثروبولوجيا إلى رفض التعريفات الوظيفية، مفضلين التعريفات البنائية. وهكذا يعرف **قود Good nough** الأسرة النووية المعاصرة بأنها تلك الجماعة المكونة من إمرأة وأطفالها، وعندما تضم تلك الجماعة الأسرية الأب يطلق عليها قول اسم "الأسرة الزواجية الأولية"، أما عندما تضم هذه الجماعة إلى جانب ذلك أقارب دمويين للمرأة فيسميها " الأسرة القرابية".[4]

ويعرف **انطوني غيدنز** العائلة باعتبارها :" مجموع الأفراد المرتبطين مباشرة بصلات القرابة والتي يتولى أعضاؤها البالغون مسؤوليات تربية الأطفال"،[5] ورغبة في رفع الالتباس بين المصطلحات، يميز **غيدنز** بين مصطلحي العائلة والأسرة ، مصنفا العائلة الى نووية وممتدة، حيث ينطبق مفهوم العائلة النووية على الأسرة بحكم اقتصار عدد أعضائها على الزوجين أو أحدهما مع أطفالهما أو بالتبني، في حين عندما يعيش مع الزوجين والأطفال أقارب آخرون

---

[1] علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، الطبعة الثالثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2005، ص 73.

[2] وردة لعمور، **الأسرة وجدلية القيم الاجتماعية**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 10، 2015، ص34.

[3] علي اسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، المرجع السابق، ص 73.

[4] مهدي محمد القصاص، **علم الاجتماع العائلي**، جامعة المنصورة، مصر،2008، ص 23.

[5] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، 254.

تحت سقف واحد أو يرتبطون معهم بعلاقات وثيقة مستمرة، فان الاسرة في هذه الحالة تتحول إلى عائلة ممتدة.[1]

ويوافق الباحث الجزائري **مصطفى بوتفنوشت** على تعريف **إميليو ويلمز Emilio Willems** الذي يقدم العائلة على أنها:" المؤسسة الأساسية التي تشمل رجلا أو عددا من الرجال يعيشون زواجيا مع امرأة أو عدد من النساء ومعهم الخلف الاحياء وأقارب آخرين وكذلك الخدم".[2]

وتناولت قضية الأسرة والحياة الأسرية عدة مدارس مختلفة ومتباينة في العلوم الاجتماعية، وقد تضاءلت أهمية بعض المدارس الاجتماعية التي انتشرت خلال العقود القليلة الماضية، نظرا للمتغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية في الآونة الاخيرة.

2.1.1. نظريات في الأسرة:

– **المقاربات الوظيفية:** يعتبر أعضاء المنظور الوظيفي المجتمع كمنظومة من المؤسسات الاجتماعية التي تؤدي وظائف محددة لضمان عنصري الاستمرار والاجماع في الوضع الاجتماعي، ويترتب على ذلك ان العائلة كمؤسسة اجتماعية تؤدي أدوارا وواجبات مهمة تسهم في تلبية الحاجات الأساسية في المجتمع وتساعد على ديمومة النسق الاجتماعي. وكان علماء الاجتماع الوظيفيون يرون أن العائلة النووية تؤدي أدوارا تلبي احتياجات تخصصية في المجتمعات الحديثة، ووفقا لهذا الرأي، فإن العائلة مع بروز مرحلة التصنيع قد فقدت جانبا من أهميتها كوحدة للإنتاج الاقتصادي، وتحول دورها إلى التركيز على الإنجاب وتربية الأطفال ورعايتهم.[3] وهو ما أكده **دوركايم** في وقت مضى، حيث قلص من دور الأسرة في عملية التنشئة في وجود مؤسسات تقوم بالدور ذاته كالمدرسة، وأبقى للأسرة دور التماسك الأخلاقي من خلال الجنساني للأدوار.[4]

هذا، ويعتقد عالم الاجتماع الأمريكي **تالكوت بارسونز**، أن **العائلة**، بعد الثورة الصناعية، قد تراجع دورها إلى وظيفتين أساسيتين هما:[5]

---

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، 275.

[2] مصطفى بوتفنوشت، المرجع السابق، ص 14.

[3] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 258.

[4] كلود دوبار، **أزمة الهويات**، المكتبة الشرقية، لبنان، 2008، ص143.

[5] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 257-258.

– وظيفة التنشئة الاجتماعية الأولية: وهي العملية التي يتعلم بها الأطفال المعايير الثقافية للمجتمع الذي ينشؤون فيه.

– وظيفة تكوين شخصية البالغين من أبنائها: بمساعدتهم من الناحية العاطفية خاصة.

– **المقاربات الصراعية:** وقد ظهرت بشكل واضح في أواخر الستينات من القرن الماضي، فقد تميزت هذه النظرية بالتأكيد على الطبيعة الديناميكية للحياة الأسرية، لكنها تعتبر العوامل الخارجية بمثابة القوى المحركة للتغير الاجتماعي، اما الظروف الاقتصادية المتغيرة وتحول الأبنية الاجتماعية وروابط القوى الجديدة في المجتمع فهي تعد من أهم العوامل في التغير الاجتماعي.

وترجع نظرية الصراع التغيرات التي حدثت في الأسرة الى ثلاث عوامل هي:[1]

– التحولات الاجتماعية الكبرى: حيث أن روابط السلطة المتغيرة والأنماط الجديدة لتوزيع الموارد والحركات الاجتماعية الكبيرة يمكنها كلها أن تغير معالم الأسرة ووظيفتها.

– التحضر والهجرة من الريف الى المدينة: فقد استلزم التصنيع وجود قوى عاملة، مما أدى الى هجرة أعداد هائلة من العمالة غير الماهرة وغير المرتبطة بأرضها من سكان الريف الى المدينة والإقامة في ظروف معيشية مغايرة لحياتهم الأسرية السابقة.

– زيادة النشاط الاقتصادي الذي تزاوله النساء المتزوجات، فالضرورة دفعت هؤلاء إلى العمل خارج المنزل، وهذا بلا شك أدى الى توزيع وتشتيت اهتمامهن وطاقتهن ووقتهن بين الأسرة والعمل، الشيء الذي انعكس على العديد من الأسر في صورة معاناة من هذا التحول الناتج عن الضرورة الاقتصادية من جهة، وعن الخضوع للنظم السياسية من جهة ثانية.

– **المقاربة التفاعلية الرمزية:** تفهم الأسرة في ضوء هذه النظرية على أنها وحدة من الفاعلين الذين يعيشون في بيئة رمزية خاصة هي الأسرة، وفي بيئة أخرى هي المجتمع المحيط بهم، ولا يمكن دراسة العمليات الجارية في نطاق الاسرة كالتنشئة الاجتماعية مثلا إلا من خلال سلوك أعضائها ومحددات هذا السلوك الداخلية.

ويفترض التفاعليون الرمزيون أن العالم الرمزي والثقافي يختلف باختلاف البيئة اللغوية أو العرقية أو حتى الطبقية للأفراد، وفي ضوء هذه الفرضية يهتم دارسو الأسرة بطبيعة الاختلاف

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 65.

بين العالم الرمزي للزوج والزوجة مثلا وتأثير هذا الاختلاف على تحديد توقعات أدوارهما وعلى مجريات التفاعل.[1]

2.1. الأسرة الجزائرية: المفهوم، الخصائص والتغيرات الثقافية الطارئة عليها

1.2.1. تعريف الاسرة الجزائرية

يعرف **بوتفنوشت** العائلة الجزائرية على أنها: "عائلة موسعة(الأسرة) حيث تعيش في أحضانها عدة عائلات زواجية وتحت سقف واحد " الدار الكبرى " عند الحضر و" الخيمة الكبرى" عند البدو، إذ نجد من 20 الى 60 شخص أو أكثر يعيشون جماعيا".[2] ففي حديثه عن العائلة الجزائرية، يؤكد **بوتفنوشت** ، أنه لا توجد فروق واضحة عند الناس في المجتمع الجزائري بين مفهومي الأسرة والعائلة، حيث يذكر أنه لو يطلب من شخص جزائري التعريف بعائلته، فإنه يعني بها عائلته الخاصة أي (الزوج و الزوجة و ابنائهما) ، كما أنه يعني بها الأسرة التي يعيش فيها والجامعة لأسلافه وأخلافه والتابعين الآخرين للدار الكبيرة.[3] والأمر سيان بالنسبة للغة الفرنسية، حيث يترجم كلا المصطلحان بلفظة **La famille** ، بينما يستخدم المؤلف **بوتفنوشت** مصطلح **La grande famille** للإشارة الى الأسرة، ولا يتردد في اعتبار الأسرة عائلة خاضعة لمبدأ التماسك الداخلي والخارجي.

2.2.1. خصائص الأسرة الجزائرية

تأسيسا على التعريفات السابقة يمكن القول أن كل أسرة تتميز بجملة من خصائص والسمات التي أوجدتها الظروف التاريخية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فتعكس سمات النموذج الثقافي وطابع الخصوصية، ومن أهم الخصائص التي طبعت الأسرة الجزائرية قبل أن يطالها التغير الاجتماعي نذكر:

– إنها أسرة ممتدة من الناحية التركيبية، إذ تتركب من خليتي أسرتين أو أكثر، وتضم أكثر من جيلين فتشتمل على الأجداد والآباء والأحفاد، ويقيم هؤلاء في وحدة سكنية مشتركة.[4]

---

[1] أحمد زايد وآخرون، **الأسرة والطفولة: دراسات اجتماعية وانثروبولوجية**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، 2000، ص 33.

[2] مصطفى بوتفنوشت، المرجع السابق، ص 37.

[3] المرجع نفسه، ص 38.

[4] Claudine chaulet**, Le modèle familiale, La terre, Les frères et production agricole en Algérie depuis 1962**, Tom 1, 1978, P200.

– هي وحدة اجتماعية إنتاجية غير منقسمة، بمعنى أن الملكية العائلية فيها هي ملكية خاصة ولا يجوز بيعها أو تقسيمها، فاذا حصل التقسيم غالبا ما يكون بين الأقارب أنفسهم.[1]

– هي أسرة بطريقية، الأب فيها و الجد هو القائد الروحي للجماعة العائلية، و ينظم فيها أمور تسيير التراث الجماعي، [2] ومنه يمكن القول أنها أسرة هرمية على أساس السن والجنس، بمعنى أن الأسرة الجزائرية التقليدية طبقية يحتل فيها الأب قمة الهرم ويكون تقسيم العمل والمال والمكانة على أساس الجنس والعمر، كما أن السلطة الأسرية تتركز في أيدي الذكور، وهذا ما يترتب عنه شكل هرمي سلمي لتوزيع السلطة، وعلاقات اجتماعية تراتبية وتقسيمها للفضاء: فضاء مخصص للرجال وممنوع على النساء وفضاء خاص داخل البيت يحرم على الرجال المكوث فيه طويلا بالنهار.[3]

– هي أسرة اكناتية، النسب فيها ذكوري والانتماء أبوي وانتماء المرأة يبقى دائما لوالدها، ومنه فالميراث ينتقل في خط أبوي، من الأب إلى الابن الأكبر عادة حتى يحافظ على صفة اللانقسام للتراث.[4]

3.1. التغيرات الثقافية في الأسرة الجزائرية

إن الأسرة الجزائرية قد شهدت تغيرات عميقة بسبب طبيعة الحياة العصرية السريعة والتحضر الكبير، مما جعل العديد من الوظائف الأسرية تتغير وتنتقل الى مؤسسات أخرى، فالشكل الممتد للأسرة الجزائرية، تغير متأثرا بالتطورات الحديثة التي مست المجتمع الجزائري متحولا إلى شكل الأسرة النواة أو الأسرة الزواجية.

يشهد هذا النوع من الأسر انتشارا في مقابل تقلص الأسر الممتدة كلما اتجهنا من الريف إلى المدينة، صاحبه تغير في أساليب التنشئة الاجتماعية، وانحصار في السلطة الأبوية ومشاركة للمرأة في القرارات الأسرية والنشاط الاقتصادي بخروجها للعمل، وكل ذلك لم يأت على سبيل الصدفة، وإنما لأسباب اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية.[5]

---

[1] محمد طيبي، **الجزائر عشية احتلالها: سوسيولوجيا قابلية الاحتلال**، وحدة البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، 1992، ص17.

[2] مصطفى بوتفنوشت، المرجع السابق، ص 37.

[3] محمد سعدي، **رمزية الفضاء المقدس والدنيوي في الثقافة الشفوية**، مجلة انسانيات، العدد 02، 1997، ص98.

[4] مصطفى بوتفنوشت، المرجع السابق، ص 37.

[5] السعيد عواشرية، **الأسرة الجزائرية الى أين؟**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد12، جوان 2005، ص 119.

ومن خلال نفس توجه **وينيكوت**،[1*] يمكن القول إنه لا يمكن فهم بنية ووظيفة العائلة الجزائرية إلا من خلال السياق الاجتماعي الذي وجدت فيه، وهو ما يتوافق مع آراء **عدي الهواري**، عندما يؤكد على أنه من الصعوبة بمكان فصل وعزل العائلة من المجموع الاجتماعي الذي تندرج فيه، وذلك لكونها أول منتج للمعنى وللرابطة الاجتماعية من خلال اللغة والثقافة اللتين تنقلهما للأبناء.[2]

فمن وجهة النظر السوسيولوجية أن دراسة ثقافة ولغة العائلة الجزائرية يمر حتما بدراسة ثقافة ولغة المجتمع. ونظرا لهذه الاعتبارات يمكننا الرجوع إلى خصائص ثقافة ولغة المجتمع الجزائري بإيجاز، لتعرضنا السابق للوضع اللغوي السائد أثناء وبعد الاحتلال.

لقد كان الواقع الاجتماعي أثناء مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي يتسم بازدواج نمط الحياة الحضري والبدوي، والميل إلى الريفية الى حد كبير، كما ساد في المجتمع أيامها تطور ثقافي، يعود إلى بقاء التعليم حرا من سيطرة الحكام والدولة، ويتناول علوم الدين واللغة العربية، غير أنه مع بداية الاستعمار أصبح المجتمع الجزائري خاضعا لثقافتين مختلفتين جزائرية تقليدية وأوروبية غربية وسمت بالحداثة. وأن التقاء هاتين الثقافتين، وبالتالي اللغتين العربية والفرنسية، لم ينتج عنه تحديث للثقافة الجزائرية التقليدية بلغاتها و لهجاته، بل حدث تصادم بينهما انتهى إلى سيادة الثقافة واللغة الفرنسيتين بالنسبة للعائلات المتحضرة، ذلك أن هذا الالتقاء بين الثقافتين لم يكن طبيعيا ولا إراديا، بل كان بصورة قهرية مما نتج عنه حسب **باستيد Bastide** " ظاهرة تثاقف دون اكتساب خصائص ثقافية".[3]

بعد الاستقلال أخذ التحديث معنى آخر، فالتحديث لم يكن مفروضا من قبل السلطات الاستعمارية بل أصبحت تضطلع به الدولة الوطنية عبر التعليم، ذلك أن المجتمع وجد نفسه بعد الاستقلال في وضعية تحول سريع ومحصورا بين ثقافتين ولغتين مختلفتين، ولهذا كان لزاما عليه تطوير نظام التكيف التوفيقي، والذي يكشف حسب **طوالبي** وثعالبي عن انتقال المجتمع الجزائري التقليدي المشبع بالثقافة العربية إلى مجتمع عصري يرمز للايديولوجيا

[1*] تنسب **لوينيكوت** العبارة الشهيرة " :لا وجود في الواقع لرضيع بمفرده"، حيث انه في سنة 1940 من خلال اجتماع علمي للجمعية البريطانية للتحليل النفس، يذكر انه لا يمكن دراسة وفهم الرضيع الا من خلال السياق العام لوجوده الذي يتطلب وجود الأم البيولوجية او الأم البديلة. انظر: نصر الدين جابر وخيذر عمارة، **تطور بنية العائلة الجزائرية وفق مفهومي العمودية والافقية**، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 16، سبتمبر 2015، ص150.

[2] نصر الدين جابر وخيذر عمارة، المرجع السابق، ص 150.

[3] المرجع نفسه، ص155.

الغربية، بحيث يكتشف الفرد فيه أنه مقتلع من جذوره بصفة مضاعفة. فعلى هذا الأساس يصنف **مكيري** العائلة الجزائرية المعاصرة إلى:[1]

- **عائلة أحادية المنظور**: وهي عائلة إما منغلقة على نفسها باختيارها الرجوع الى الثقافة التقليدية المتضمنة للغة الهوية، وازدراء الثقافة الغربية، وإما عائلة تبنت التمرد على الثقافة التقليدية فأرادت محو كل ما له علاقة بالأصل والدين واللغة والتقاليد.

- **عائلة ثنائية المنظور**: وتضم نوعين من العائلات؛ الأولى حاولت الخروج من النظام التقليدي والدخول في النظام المعاصر الذي جاءت به العولمة تحت اسم الحضارة و التحضر، وهي عائلات لم تتمكن من اللحاق بهذا الأخير، وفي نفس الوقت فقدت مقومات النظام التقليدي فوجدت نفسها منحصرة في نظامين متناقضين، والثانية لم تشهد التجارب التي شهدتها العائلات السابقة، إذ أنها لم تفرض على نفسها نفس الضغوطات ، بمعنى أنها لم تتعرض لنفس العوامل التي كانت وراء ظهور العائلة الأولى كالهجرة الريفية والتعلق المفرط بالثقافة التقليدية والريفية.

2. التنشئة اللغوية للطفل في الوسط الأسري

1.2. مفهوم التنشئة اللغوية

لم نجد تعريفا صريحا للتنشئة اللغوية في مختلف المصادر والمراجع التي شكلت مادتنا العلمية وتراثنا الأدبي في هذه الدراسة، الا أننا حاولنا توظيف أسلوب الاستنتاج والاسقاط لنخلص إلى تعريف اجرائي مقبول لهذا المفهوم، ولإعمال هذه الطريقة في الاستنتاج، رصدنا بعض المفاهيم التي تقترب في مضمونها من مصطلح التنشئة اللغوية، كمفهوم التنشئة الاجتماعية كمفهوم واسع يشمل التنشئة اللغوية الى جانب عناصر أخرى ثقافية وسلوكية وقيمية، ومفهوم التطور أو النمو اللغوي.

تتباين تعريفات التنشئة الاجتماعية بتباين النظريات المطروحة في هذا المجال، غير أنها تنطلق كلها من مبدأ مشترك يتمثل في إكساب افراد المجتمع لثقافته بكل ما تتضمنه من قيم و معايير و لغة و سلوكات...الخ، و تتباين هذه التعريفات عندما يتعلق الأمر بعمليات التنشئة الاجتماعية ومراحلها ووظائفها، فيظهرها علماء الاجتماع بوصفها عملية يتم فيها التواصل الثقافي والاجتماعي لحياة الناس الاجتماعية، ويركز علماء النفس على الجوانب النفسية

[1] نصر الدين جابر وخيذر عمارة، المرجع السابق، ص 162.

والقابليات للتعلم عند الأطفال يمكننا في هذا الإطار أن ننتقي التعريفات التي تتناسب ووظيفة التنشئة الاجتماعية في اكساب اللغة.

فتعرف التنشئة الاجتماعية حسب **قي روشيه Guy Rocher** بأنها: " منظومة الأواليات التي تمكن الفرد، على مدى حياته، من تعلم واستبطان القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي"،[1] فترافق عملية التنشئة الفرد في مختلف مراحل حياته، وهي عملية مكثفة في المراحل الأولى من حياة الانسان وخصوصا في مراحل طفولته المبكرة.

وتعرفها **هدى قناوي** بأنها عملية استدخال ثقافة المجتمع بكل مكوناتها في بناء الشخصية، فهي تدل على العمليات التي يتشرب بها الأنماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى.[2]

وأما النمو اللغوي فيعني به **لينبرغ** تطور اللغة لدى الطفل اعتمادا على أسس بيولوجية، بمعنى أن اكتساب اللغة التدريجي يخضع لجدول نمائي يلعب فبه النضج دورا رئيسيا، حيث تظهر في معالم النمو مؤشرات تسمح بالتنبؤ ببلوغ الطفل مراحل محددة من النمو اللغوي استنادا للعمر وحده. وقد تبين أن هذه المؤشرات ذات علاقة ارتباطية بنظاميات النمو البدني، كأنْ تظهر الكلمات الأولى متزامنة مع محاولات الطفل الوقوف على قدميه وتظهر الجمل ذات الكلمتين متزامنة مع قدرة الطفل على السير المنفرد.[3] ولاقى موقف **لينيبرغ** في إسناد نمو اللغة إلى النمو البيولوجي عدة انتقادات منها عدم إمكانية إعْزاء نمو اللغة الثانية عند الراشد الأجنبي إلى مثل هذه التغيرات للنمو البدني والبيولوجي، إذ ربما أن هذا التتالي في مراحل نمو اللغة يعدو إلى تطور الدماغ ونضجه أو إلى التعرض للخبرة والنماذج اللغوية التي يقدمها الكبار.

إن هذه التعريفات المقدمة للنمو اللغوي، توحي لنا بأنه مفهوم يقترب من مفهوم التنشئة اللغوية لكنه يطرح في تخصصات علم نفس اللغة بالدرجة الأولى، ويمكن أن نفيد منه عند دراستنا لمسيرة اكتساب اللغة عندما تتغير مراحل النضج لدى المتعلم من جهة، ومن جهة ثانية يُمَكننا من إدراك أثر المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل على درجة اكتسابه للغة وذلك بعد تثبيت العوامل البيولوجية كالنضج البدني والعقلي.

---

[1] علي اسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، المرجع السابق، ص49.

[2] محمد بيومي خليل، **سيكولوجيا العلاقات الأسرية**، دار قباء، القاهرة، مصر، 2000، ص70.

[3] موفق الحمداني، المرجع السابق، ص 187.

يتعلم الطفل اللغة بشكل تلقائي ودون تعقيد رغم تعقيدها، وتتم عملية التعلم هذه عبر مراحل تختلف من طفل إلى آخر، إلا أن أغلب الاطفال يكونون قادرين على استعمال رموز اللغة التي عهدوها في محيطهم الأسري قبل دخولهم المدرسة.

2.2. التطور اللغوي والعوامل الفردية والبيئية

إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانه في مجتمعه، كما أنه دليل على تطور بنية الطفل العقلية من التمركز حول الذات إلى الموضوعية في التفكير، ومن الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء والشرط الأساسي لحصول ذلك التطور هو التعاون بين الطفل والراشد والاحتكاك المتواصل بينهما.

1.2.2. مراحل النمو اللغوي للطفل

مما هو معلوم أن الطفل يولد وعنده القدرة على تلقي اللغة وتعلمها، تماما كما يولد ولديه القدرة على استخدام الحواس الأخرى، ومن هنا ينطلق في التدرب على النطق وتعلم كيفيات التكلم، ولابد لحدوث هذا من مرور وقت ليس بقصير إلى أن يتوصل إلى اكتساب لغته القومية أو الثانية بصفة نهائية. وفيما يلي نتتبع نمو اللغة في مختلف المراحل العمرية عند الطفل:

ا- **المرحلة ما قبل اللغة:** وهي مرحلة تمهيد واستعداد، وتشتمل بدورها على ثلاثة أطوار هي:[1]

- **طور الصراخ:** يشير علماء الأجنة الى أن أجهزة الصوت لدى الجنين تكون قادرة على العمل منذ الشهر الخامس، ثم تتطور اللغة لدى الوليد بدءا من الصرخة الأولى التي تأتي بعد الميلاد مباشرة، وهي عملية عضوية بسبب دخول الهواء لأول مرة في الجهاز التنفسي، وتتميز هذه المرحلة بنمطين من السلوك الصوتي هما:

الأول/ السلوك الصوتي ذي الطبيعة الانفعالية، حيث يستخدم الوليد الصراخ كمظهر من المظاهر الانفعالية إذا غضب أو أراد لفت انتباه الآخرين أو إذا جاع.

الثاني/ يشمل التعبيرات الصوتية التي تحتوي على مقاطع جزئية يمكن أن تصدر تلقائيا أو استجابة لأي مثير خارجي.

إن هذه الصيحات المتنوعة تتمثل في البكاء الذي يستعمله الرضيع لتوصيل رسائله، فهو يؤدي وظيفة لغوية للاتصال بأبسط صورها، وقد توصل العالم وولف سنة 1969 في دراسته

[1] حنفي بن عيسى، المرجع السابق، ص 130-137.

لكلام الرضيع (الطفل الصغير) في الأسابيع الأولى من حياته انه يظهر ثلاثة أنواع من البكاء وهي:[1]

-البكاء للمناداة من أجل إشباع جوعه وعرف ببكاء الجوع.

-البكاء للمناداة على ما يشعر به من آلام، وعرف ببكاء الألم.

-بكاء الشعور بالوحدة وابتعاد الأم عند الحرمان.

- **طور المناغاة:** إذا كان الطور الأول مجرد فعل منعكس لاإرادي، فإن المناغاة تقوم على التلفظ الإرادي ببعض المقاطع الصوتية من الشهر الرابع إلى غاية الشهر السابع، ويتخذها الطفل غاية في حد ذاتها فيجرب مختلف الأصوات بصورة عشوائية، تدريبا لجهازه الصوتي على النطق. ويحلل العلماء مرحلة المناغاة تحليلا منطقيا مقبولا، حيث يرجعون السبب الحقيقي لنطق الطفل لبعض الفونيمات أو المقاطع مثل: بابا أو ماما، هو أن العضلات الشفهية المستخدمة عادة في النطق، هي نفس العضلات التي دربها الطفل في الرضاعة من ثدي أمه أو من الرضاعة الاصطناعية (زجاجة الرضاعة). وهذه هي المحاولة لاكتساب النظام الفونولوجي الذي يسمعه الطفل حتى يستعيد شيئا فشيئا الأصوات التي لا تنتمي إلى هذا النظام.[2]

- **طور التقليد:** تبدأ عملية تقليد الأصوات لدى الطفل من الشهر السابع، ويتميز كلام الطفل في هذه المرحلة بالرطانة أي بالكلام غير المفهوم، ويتضمن تركيبات من أصوات ساكنة ومتحركة، وذات أطوال مختلفة، ومع تقدمه بالعمر تقترب أصواته من كلام الكبار ويميل الى التحكم في الأصوات التي يصدرها شيئا فشيئا. على أن التقليد لا يلبث أن ينقلب اتجاهه: من الطفل إلى الراشد، وحينئذ يبدأ التعلم الصحيح للغة، ويأخذ الطفل في الاندماج بالمحيط والتكيف معه لغويا. غير أن الانتقال من المناغاة إلى التقليد لا يتم بصورة مفاجئة، لأن الأطوار اللغوية هي في الواقع متداخلة، ويصعب تحديد زمن معين لكل واحدة منها، على أنه يمكن القول أن الطفل لا يكاد يبلغ السنة حتى تظهر على سلوكه بوادر التقليد. ومن هنا يأتي دور الأسرة والمحيطين بالطفل من أجل تشجيعه على تقليد كل ما يسمعه، ومحاولة إدماج الطفل حتى تستوي لغته لأن تعلم الطفل للغة راجع إلى التعزيز يقوم به الوالدان والكبار الذين يحيطون به

[1] نجم الدين علي مردان، المرجع السابق، ص63.

[2] عبد الرحمن الكندي وآخرون، **علم النفس اللغوي**، دار السلاسل، 2006، ص107.

كلما نطق ألفاظا لها معنى ولهذا نرى الكبار يتكلفون وينزلون إلى مستوى الطفل اللغوي، وهذا كله من أجل تشجيع الطفل على التقليد وتركيب حروف، ومن ثم كلمات لها معنى.

ب- المرحلة اللغوية: تبدأ هذه المرحلة مع دخول الطفل سنته الثانية، تقسم هذه المرحلة الى مرحلتين هما:[1]

- **مرحلة الكلمة:** يبدأ الطفل كلمته الأولى مع بداية الشهر الحادي عشر من عمره تقريبا، وتعد هذه المرحلة بداية النطق الحقيقي عند الطفل وتتطور لديه الرموز اللغوية الممثلة للأشياء والأفعال والأحداث والعلاقات والأفكار، ومن خصائص هذه المرحلة التعميم الزائد حيث يستخدم الطفل كلمة واحدة ليغطي عددا من المثيرات والمفاهيم، وفهم بعص الأوامر البسيطة.

إن تقليد الوالدين هو الذي يعلم الطفل خاصة إذا كان الصوت يصاحبه فعل ملائم، لأن الطفل لا يتعلم الكلمة فحسب، وانما يتعلم المعنى فيها من خلال الموقف السليم.

- **مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:** في السنة الثانية من العمر، تبدأ مراحل تكوين الجملة، ويدخل الأطفال مرحلة إصدار الأصوات أو التعبير عن أنفسهم بكلمتين، إذ يقوم الطفل بالجمع بين كلمتين لتكوين جملة ما. وتتطور لغته في هذه المرحلة حتى يبلغ الثلاث سنوات من عمره بحيث يستطيع فهم الأفعال والأنشطة المختلفة، ويتقدم النمو اللغوي لديه بشكل ملحوظ مع تقدمه في العمر حيث تنمو لغته الاستقبالية والتعبيرية فيستطيع الإجابة على تساؤلات الآخرين واختيار الكلام المناسب للمواقف المختلفة، ويقلد الأصوات، ويكمل الجمل الناقصة وغير ذلك.

أما المعرفيون وعلى رأسهم **بياجيه** فيعتمدون على عامل الحس والتجريد في تمييز مراحل تطور اللغة التي نبرزها في الجدول التالي:

[1] الغرير أحمد نايل وآخرون، **النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،2008، ص 18.

- الجدول رقم (04) يوضح التـــــــطور اللغوي لدى الاطـــــــــــــــفال

بالسنوات		ظواهر اللغة
المرحلة الحسحركية اللغوية (2-0) سنة		اللغة في صورة ردود فعل انعكاسية
المرحلة ما قبل العمليات اللغوية (7-2) سنوات	**مرحلة ما قبل المفاهيم**	تسبق سنوات الروضة وتتميز باستدخال الخبرة على صورة رموز، مع عدم القدرة على بلورة المفاهيم.
	مرحلة التخمين والحدس	تتوافق مع مرحلة الروضة وتظهر في هذه المرحلة الوظيفة الدلالية للرموز، فيميز الطفل الأشياء بمظاهرها الواضحة له كالصوت واللون والشكل.
مرحلة العمليات المادية اللغوية (11-7) سنوات		يدرك الطفل العلاقات الوظيفية للمفردات، غير انه يعاني من سيطرة الحس ويلجأ الى عمليات التجريب والتي عادة ما توقعه في التزييف الحسي.
مرحلة العمليات الذهنية المجردة اللغوية (11- فما فوق)		تتميز بالتحول من العمليات الحسية الى مراحل منطقية واستخدام الأفكار المجردة والتمييز ضمن فئات والتعامل مع البدائل بدون تجريب حسي.

المصدر: يوسف قطامي، نمو الطفل اللغوي، ص357، بتصرف.

وبخصوص تطور اللغة الأجنبية لدى الطفل فإن **بياجيه** يفترض ان الطفل يستطيع تعلمها في أي عمر، حتى في الأعمار المبكرة، إذ أن اللغة هي عبارة عن وسيط يتفاعل الطفل معه كما يتفاعل مع أية متغيرات بيئية فسيتدخل صورها وأصواتها على أنها ممثلة لأشياء ومدلولات. فتعلم اللغة الأجنبية او الثانية كأي تعلم يتطلب تفاعلا ويمر بعمليات تشويه أو تمثيل ثم موائمة ثم تذويت واستدخال في القاموس اللغوي الأجنبي الذي يطوره الطفل بنفسه.[1]

2.2.2. العوامل المؤثرة في نمو لغة الطفل: يكشف مسح التراث الغزير من الدراسات التي أجريت حول التطور اللغوي ونموها عند الطفل عن وجود علاقة ارتباط بين اكتساب اللغة أو تعلمها وبعض العوامل الفردية والبيئية.

ا- العوامل الفردية:

- **النضج والعمر الزمني:** يتهيأ الطفل للكلام عندما تكون أعضاؤه الكلامية ومراكزه العصبية قد بلغت درجة كافية من النضج، فالطفل لا يستطيع تعلم الاستجابات اللغوية إلا بعد أن يصل من العمر والنضج الى حد يسمح له بتعلمها، ويزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم في السن، حيث تتحدد معاني الكلمات في ذهنه وتصبح دقيقة.

[1] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 379.

ويعود الارتباط بين السن والنضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامي لديه، حيث يبدأ الطفل بنطق الكلمة الأولى غالبا في السنة الأولى من عمره، وما أن يصل العام السادس حتى يصبح عدد مفرداته 2652 كلمة، ويتركز الكلام حول الذات في عمر من 5 الى 6 سنوات، ويأخذ طابعا اجتماعيا كلما تقدم في العمر.[1]

هناك من يذهب في الحديث عن النضج أو ليونة الدماغ الى إشكالية المرحلة الحرجة لاكتساب لغة واحدة أو أكثر، تلك المرحلة التي بمجرد تجاوزها يجد المتعلم صعوبة في التحكم في اللغات،[2] تطرقنا لها سابقا، فمن وجهة نظر عصبية، يبدو أن الوظائف اللغوية، تكمن في الدماغ البشري، وقد دافع بعض علماء النفس العصبي، على افتراض وجود منطقة في الدماغ مسؤولة على معالجة اللغة، وهي منطقة تتحجر مع مرور السنوات، مما يجعل تعلم اللغات صعبا. وبعبارة أخرى، إن حجم دماغ الطفل يتضاعف ثلاث مرات قبل 5 الى 6 سنوات. وتستقر المتشابك، ويدل هذا على أن الدماغ يتجنب تعبئ عصبونات جديدة، ويعود إلى العصبونات والروابط المتشابكة النشطة سلفا، وهو ما أثبتته نتائج بعض الأبحاث، حيث أن اللغة المكتسبة تنمحي تماما إذا لم تمارس خلال الطفولة.[3]

كما تشير دراسات أخرى الى أن منطقة بروكا عند ثنائيي اللغة المبكر هي واحدة بالنسبة للغتين، في حين أنها لدى ثنائي اللغة المتأخر مختلفة، أي لكل لغة منطقة خاصة، فمنطقة بروكا عند ثنائي اللغة المبكر تكون أوسع مقارنة مع منطقة بروكا المضاعفة عند الثنائي المتأخر.[4]

– **الذكاء:** إن ذكاء الطفل يكيف إلى حد ما السرعة التي يستجيب بها جهازه الصوتي للنطق بالكلام، كما يكيف مدى قدرته على استخدام لغة الحديث، فكثيرا ما نلاحظ أن الطفل ضعيف القدرة على استخدام اللغة يكون ضعيفا في ذكائه العام، لذلك فان التأخر اللغوي الحاد يرتبط ارتباطا كبيرا بالضعف العقلي، غير أن التخلف في النمو اللغوي ليس تخلفا في الذكاء دائما، فقد تكون له أسباب أخرى فسيولوجية أو عصبية أو انفعالية او بيئية ...الخ، إلا أن العكس صحيح وهو أن تأخر الذكاء يؤدي الى تأخر الكلام.[5]

---

[1] احمد نايل الغرير وآخرون، المرجع السابق، ص11.

[2] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص123.

[3] المرجع نفسه، ص 124.

[4] المرجع نفسه، ص125.

[5] أحمد نايل الغرير وآخرون، المرجع السابق، ص11.

- **الجنس:** لم تتفق الدراسات التي أجريت فيما يخص علاقة اللغة بجنس الطفل على نتيجة واحدة حول دلالة الفروق في النمو اللغوي بين البنين والبنات، فقد وجدت بعض الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات أسرع مما هو عليه عند الذكور ولاسيما في السنوات الأولى من العمر. في حين اثبتت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين البنات والبنات، ولكن يبدو من النتائج التي خرجت بها أغلب الدراسات، أن البنات يبدأن المناغاة قبل البنين، وأن قدرتهن على تنويع الأصوات المناغاة تفوق قدرة الذكور ويستمر هذا التفوق خلال مرحلة الرضاعة وفي كل جوانب اللغة، غير أن هذه الفروق تقل وضوحا كلما تقدم العمر.[1]

-**الرغبة والدافعية للتواصل:** يمكن ان يكون للمتغيرات الانفعالية تأثير على تعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية، فالطفل الذي تكون رغبته في التواصل مع الآخرين قوية يزداد لديه الدافع لتعلم اللغة والوقت الذي يقضيه في التحدث مع الآخرين، كما يزداد الجهد الذي يبذله في تعلم اللغة، وذلك بقدر أكبر مما يحدث لدى الطفل الذي لا تتوافر لديه مثل هذه الرغبة في التواصل.[2]

ب- العوامل البيئية:

- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة الطفل و نموه اللغوي:** أثبتت العديد من الدراسات على وجود علاقة قوية ووثيقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة الطفل و نموه اللغوي، ومنها دراسة **ديجرادو Degrado** سنة 1847 الذي لاحظ أن طفل العائلة الغنية ذات المستوى المرتفع يفهم عدد أكبر من الكلمات ويقوم بعدد أقل من النشاطات والأفعال، أما الطفل الفقير فهو يفهم عددا أقل من الكلمات ويقوم بعدد أكبر من النشاطات، هذا وتؤكد أغلب الدراسات الكمية و المعيارية والتتبعية – الطولية، التي أجريت حول التطور اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة قوة العلاقة بين التطور اللغوي للطفل و انتمائه الاقتصادي والاجتماعي ، مثل دراسة **دسكويدرز Descoedures** في عام 1921 الذي قارن فيها التطور اللغوي لعينة أطفال من الطبقة الاقتصادية الاجتماعية العليا مع عينة من أطفال الطبقات الدنيا ، أين أظهر تفوق أطفال العينة الأولى تفوقا في جميع فقرات بطارية الاختبارات التي خضعوا لها.[3]

---

[1] أحمد نايل الغرير وآخرون، المرجع السابق، ص 12.

[2] معمر نواف الهوارنة، المرجع السابق، ص 234.

[3] ليلى كرم الدين، **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها**، دار الفكر العربي، القارة، مصر، 2004، ص 99-100.

وأبانت نتائج دراسة **ماكارثي Ma carthy** سنة 1936 أن هناك ارتباط إيجابي بين استعمال الجمل المركبة والحالة الاجتماعية الاقتصادية للطبقة الراقية.[1]

– **السفر والأحداث التي توسع من خبرات الطفل ومداركه:** كشفت بعض الدراسات أن تعرض الطفل لبعض الخبرات التي توسع من مداركه مثل السفر وبعض الأحداث الأخرى يصاحبه زيادة في الحصيلة اللغوية للطفل، وبالتالي فان الفروق الواضحة والثابتة بين الأطفال الذين ينتمون للمستويات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة قد ترجع على الأقل جزئيا للبيئة المحدودة والخبرات القليلة التي يتعرض لها الطفل بالطبقات الدنيا، بالمقارنة مع يتعرض له الطفل بالطبقات العليا من خبرات واسعة ومثيرات متعددة.[2]

– **نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين:** أما بالنسبة لنمط الحياة الأسرية، وبالذات نوع العلاقة والتفاعل بين الطفل والوالدين، فقد تصدى له عدد قليل من الدراسات، لعل أهمها دراسة **ميلر Miller** في سنة 1951، والذي اختار مجموعتين من الأطفال على أساس نسبة الذكاء اللفظي أو اللغوي، ثم بحث في نماذج التفاعل بين الطفل والوالدين بين المجموعتين، ليخلص في الأخير لوجود فروق واضحة في نماذج الحياة الأسرية بين المجموعة المتفوقة لغويا والمجموعة المتأخرة في تطورها اللغوي.[3]

كما يشير **دونيس لورتون**، من جامعة لندن، في إحدى دراساته في أواسط الستينات حول القدرات اللغوية عند أبناء العمال وأبناء الطبقة الوسطى، أن أبناء الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس، والتعبير على الذات، وأكثر غنى وتوازنا وعفوية، بينما كانت لغة أبناء العمال أقرب الى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية.[4] فالأوساط الاجتماعية التي تسودها علاقات لغوية ذات طابع ديموقراطي، تتيح لأطفالها نوعا من العلاقات الديموقراطية والأجواء المناسبة لتنمية اساليب الحوار، ومن شأن ذلك أن ينعكس إيجابيا على نمو طاقاتهم الفكرية و اللغوية والمعرفية، و في مقابل ذلك فان الأوساط التي تعاني من الاختناق الديموقراطي، في مستوى العلاقات اللغوية والتربوية، من شانها أن تعيق عملية النمو اللغوي والنضج الفكري عند الأطفال.

---

[1] رشدي أحمد طعيمه وآخرون، المرجع السابق، ص 220.

[2] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 102.

[3] المرجع نفسه، ص 102.

[4] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المرجع السابق، ص 170.

- **عمر الأشخاص المحيطين بالطفل** : على الرغم من وجود بعض التناقض في نتائج الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين النمو اللغوي للطفل وعمر المحيطين به ، إلا أن أغلب النتائج تشير إلى أن النمو اللغوي للطفل الذي يعاشر بالدرجة الأولى أشخاصا بالغين يكون أسرع من تطور الطفل الذي يعاشر الأطفال، ومن هذه الدراسات، نجد دراسة **هوول** سنة 1891 الذي لاحظ أن الطفل الثاني أو الثالث الترتيب في أسرته يستخدم ضعف عدد الكلمات التي يستخدمها الطفل الأول عند نفس العمر، كمت نجد دراسة **مكارثي** عام 1930 التي كشفت نتائجها أن متوسط طول الاستجابة كأحد المؤشرات الهامة على التطور اللغوي، كان أطول لدى الكفل الذي يرافق البالغين،[1] كحالة تأخر التوائم في النمو اللغوي خلال مرحلة ما قبل المدرسة، فلا يكون لدى التوائم ما نجده عند غيرهم من الأطفال من الدافع القوي لتعلم الاستجابات الكلامية أو اللغوية مادامت اكثر حاجاتهم تشبع بدون الاتصال اللفظي، إذ يقوم التوأم بتقليد أخيه التوأم الآخر، ويتعلم لغته المضطربة وهذا يضعف دافعهم لتعلم الكلام كالآخرين.[2]

-**حجم الأسرة:** يؤثر حجم الأسرة في اكتساب اللغة لدى الأطفال، حيث يشجع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى أسرة كبيرة الحجم، وغالباً ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد أما الأسر الكبيرة فغالباً ما يسيطر على جوها التسلطية التي تحد من كلام الطفل، فهو لا يستطيع أن يتكلم وفقاً لرغبته في الكلام، وبعبارة أخرى فإن الأسرة ذات الحجم الكبير لا يتسنى فيها الاتصال العميق بين الأولاد.[3]

- **الترتيب الميلادي للطفل:** يشير **Hurlock** إن لترتيب الطفل في الأسرة أثر في اكتسابه اللغة، وعادة فإن الطفل الذي يولد أولاً في الأسرة يتفوق في اكتساب اللغة على الأطفال الذين يلونه في ترتيب الولادة، وذلك لأن الأبوين يقضيان وقتاً في أثارته للتحدث، وتشجيعه على ذلك أكثر من الوقت الذي يستطيعان قضاءه بالنسبة للأطفال الذين يولدون في الأسرة بعده، شأنه في ذلك شأن الطفل الوحيد في الأسرة.[4]

---

[1] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 104.

[2] احمد نايل الغرير، المرجع السابق، ص12-13.

[3] معمر نواف الهوارنة، المرجع السابق ، ص234.

[4] المرجع نفسه، ص 235-236.

3.2. دور الأسرة في التنشئة اللغوية للطفل

يجمع الباحثون في مختلف الميادين على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الناشئة والأطفال، وهم بذلك ينطلقون من الأهمية الخاصة لمرحلة الطفولة على المستوى البيولوجي والنفسي والاجتماعي، وتؤثر الأسرة على بناء شخصية الطفل بفضل عاملين أساسيين هما: النمو الكبير الذي يحققه الطفل خلال سنواته الأولى جسديا ونفسيا، ثم قضاء الطفل لمعظم وقته خلال سنواته الأولى في عملية التعلم.

ويشير **بلوم** في هذا الصدد أن الطفل يكتسب 33 % من معارفه وخبراته ومهاراته الحسية والمعرفية واللغوية في السادسة من العمر، ويحقق 75 % من خبراته في الثالثة عشرة، ويصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشرة من العمر، ويشير علماء البيولوجيا أيضا أن دماغ الطفل يصل إلى 90 % من وزنه في السنة الخامسة من العمر، وإلى 95 % من وزنه في العاشرة من العمر. ويؤكد **غلين دومان** أن 89 % من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى،[1] وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية دور الأسرة في توفير مختلف المثيرات الثقافية واللغوية والخبراتية لنمو أفضل للطفل. حيث يلاحظ **زازو (Zazo)** أن الطفل يكون في غضون السنوات الثلاث الأولى من عمره قد حقق ما يلي:

*يكون قد أنجز الجانب الأساسي من تراثه الوراثي.

*اكتسب الوقوف على قدميه.

* تكونت لديه خصائص انفعالية واكتسب اللغة.[2]

فإذا كانت الأسرة هي البيئة الأولى التي تحتضن الطفل، فترعاه وتربيه وتنشؤه جسميا وفكريا وعاطفيا واجتماعيا، فإنها دورها في تنشئته اللغوية يبقى رائدا بالمقارنة مع مؤسسات التنشئة اللغوية الأخرى على غرار المدرسة.

إن فطرة الطفل تتطبع حسب الطبع السائد في الأسرة، فالوليد البشري يولد وهو عبارة عن كتلة بيولوجية، لا يحمل أية معرفة أو سلوك اجتماعي أو لغوي لقوله تعالى:" والله اخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا جعل لكم السمع والإبصار والأفئدة لعلكم تشكرون".[3]

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص135.

[2] المرجع نفسه، ص 136 .

[3] القرآن الكريم، **سورة النحل**، الآية 78.

ويذهب علماء الاجتماع إلى أنه لا يمكن النظر إلى المولود الجديد ككائن اجتماعي إلا حين يبدأ في الاستجابة للكبار، بل ولا تصبغ عليه صفة البشرية التامة إلا إذا تمكن من التأثير على الآخرين والتأثر بهم عن طريق اللغة وبالتالي تعلم السلوك المقبول في ثقافته.[1] فتعد الأسرة الجسر الذي يعبره الفرد من كائن حيواني إلى كائن اجتماعي متمكن من لغة محيطه، وفي مقابل ذلك، إن حرمان الفرد في طفولته المبكرة من بيئته الإنسانية، يجعله ينمو مثل الأطفال المتوحشين الذين ينشؤون في أوساط حيوانية أو أسرية لا إنسانية ، كحالة الطفلة جيني، التي ولدت في كاليفورنيا بين أبوين مضطربين عقليا، حيث لم تكن هذه الطفلة قد تعرضت إلى اللغة عندما اكتشفت و هي في سن الثالثة عشر من عمرها. وبالرغم من جهود فريق كامل من علماء النفس واللغة لإعادة تأهيلها، إلا أن **جيني** لم تبلغ المستوى الذي يبلغه أقرانها في السن نفسه.[2]

إن مثل هذه الحالة وغيرها من حالات الأطفال الذين نشأوا في بيئات حيوانية أو أسرية لاإنسانية، تبين أن الانسان يحتاج بالضرورة الى تطوير حصيلته اللغوية من لغته القومية أو لغته الثانية كي يحقق اندماجه في المجتمع الذي يعيش فيه. ولا يتحقق له ذلك إلا بترعرعه ونشأته بين أفراد يتواصلون ويتكلمون لغة ما، ثم اكتشافه لقدرته على التصويت.

لا يولد الطفل بلغته، لكنه يولد وهو يحمل معه آليات اكتسابها التي تساعده وتهيئ له الفرص لذلك كالملكة الفطرية والمعرفة الضمنية لها الى جانب أعضاء النطق والسمع، فهذه الخصائص والأعضاء التي زود بها للكلام لا تكف وحدها لاكتساب لغة والديه ومحيطه، بل يستوجب إلى جانب ذلك عرضها من قبل المحيطين به، وسماعه لها حسا.[3]

تتمثل عملية اكتساب اللغة في تلقي المعلومات اللغوية وإدراكها ثم استعمالها، ولا تتطلب هذه العملية غالبا عناء أو جهدا كبيرين، لأن الأطفال حين يكتسب لغة أبويه يوظفها بإتقان دون أن يكون على دراية مسبقة بنظمها وقواعدها الخاصة، ومرد ذلك، كما سبق وأشرنا إلى النظرية التوليدية **لِتشومسكي**، أنه يولد بقدرة فطرية تساعد على توليد البنى اللغوية الجديدة من

---

[1] سعد جلال، **المرجع في علم النفس**، دار المعارف، مصر، 1971، ص141.

2 موفق الحمداني، المرجع السابق، ص 196.

[3] عقيلة العشبي، **اكتساب اللغة**، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر،2002، ص89.

مختلف الكلمات والمفردات المسموعة، فهو يبني لغته بصورة إبداعية بالتوافق مع قدرته الباطنية.[1]

تعتبر الأسرة من المؤسسات الاولى التي تعمل على تلقين وتعليم الأطفال اللغة التي يتداولون بها، وهذا من خلال ما يتلفظون من كلمات وألفاظ يسمعونها، كما تعد الأسرة من المنظمات الاجتماعية الأكثر تأثيرا وأبقاها أثرا في نمو الطفل اللغوي، وتؤدي هذه المهمة كجزء من وظيفتها التنشيئية حيث:" تهيئ الجو أو البيئة الاجتماعية التي يتشرب الطفل معاييرها ومثلها وواقعها في تفكيره وسلوكه".[2] وبما أن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تحتضن الطفل في بداية عمره، فهي التي تعمل على تزويده باللغة التي ستكون مرافقة له في بقية حياته، وتعمل على تشكيل نظم الأطفال تبعا للثقافة السائدة في المجتمع، ومن بينها:" نظام اللغة والذي يتمثل فيما تتخذه البيئة الاجتماعية من وسائل للتخاطب والتفاهم والاحترام، واكتساب الطفل لهذه الأمور ما هو إلا جزء من الاندماج الحقيقي في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها".[3]

فالوالدان يمارسان دورا هاما في تنشئة الطفل لغويا، وهذا من خلال الاتصال الكلامي الحادث بينهما وبين الطفل وبدرجة أكبر بين الأم والطفل، حيث يعد هذا الاتصال مُؤسَّسًا لِلبنات الأولى للألفاظ والكلمات التي ترن على مسامع الطفل، خاصة إذا تمت رعاية الطفل لغويا وتوفير له أفضل ظروف النمو واكتساب اللغة.

لقد أثبتت العديد من الأبحاث العلمية أن الأسرة هي المكان الأمثل والدائم لتربية الطفل وتكوينه لغويا، وهو ما يؤيده اللغوي الفرنسي **مارسيل كوهين** بقوله:" يتمتع الاطفال بأفضل ظروف النمو واكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بدأب وتفان منقطع النظير وبهدوء من جانب الوالدين او من يقومهما".[4] ويتوافق ذلك مع فترة يكون فيها دماغ الانسان أكثر استعدادا لاستقبال وتعلم لغة بعينها، أو ما يعرف بالفترة الحرجة التي تطرقنا لشرحها سابقا.

---

[1] مارك ريتشل، **اكتساب اللغة**، ترجمة كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1984، ص90.

[2] شبل بدران، **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية، القاهرة ،2000، ص264.

[3] الشربيني زكرياء ويسرية صادق، **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996، ص 84.

[4] حفيظة تازورتي، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص09.

و" إذا كانت الأسرة تقوم بتعليم أفرادها، ولا يعني ذلك تعليم القراءة والكتابة، وإنما يعني الحرفة أو الصَّنعة أو الزراعة، والتربية البدنية والشؤون المنزلية..."،[1] فهي تقدم أنواع التعلم التي تسهم في بناء شخصيته في شتى المجالات سواء أكانت اجتماعية أو ثقافية أو حتى اقتصادية، ولكن يبقى تعلم اللغة أبرز وأهم أمر تعنى به، لأن اكتسابها يذلل عمليات تواصل الطفل مع الآخرين، لكن هل دور هذه الاسرة في اكساب اللغة هو دور تعليمي مباشر؟ أم دور توجيهي لا واعي؟

إن ما يثبته الواقع، أن الأهل ليسوا متخصصين غالبا في علم اللغة وأقسامه في علم الفونولوجيا وعلم التراكيب وعلم الدلالة، كما أنهم لا يملكون طرائق تعليم اللغة ولا يصممون بيئات اصطناعية لتعليم اللغة، لذلك فمن البديهي ألا تقوم العائلة بدور تعليمي صرف في اكساب اللغة لأبنائها، وتكتسب هذه الأخيرة بصورة طبيعية لا واعية من طرف الطفل، ولا يعلمه أفراد العائلة القواعد حينما يخطئ، بل يركزون على المحاكاة والتقليد بطرق الصواب فقط.

ويعتقد **مارك ريشل** أن التغيير البطيء الملاحظ في جمل الأطفال والذي لا يصل بهم الى استعمال الجمل الصحيحة المعادلة لجمل الكبار، بالرغم من استماعهم لهذ الجمل وإجبارهم على تكرارها مرات عديدة، إن هذا التغيير البطيء يجعلنا نستبعد أيضا أن يكون دور العائلة دورا توجيهيا تصحيحيا، ونستبعد في الوقت ذاته الإقرار بأولوية المحاكاة والترداد في اكتساب الطفل لغته، كون أن هذ التغيير ذاته بطيئا، لذلك نميل إلى الاعتقاد ان الطفل يتفاعل مع الأنماط اللغوية التي توفرها له العائلة والبيئة، حيث أن دور العائلة يتجه في الحقيقة إلى توسيع لغة الصغار وتشجيعها باتجاه الاندماج في لغة الكبار ويكون عندئذ دور العائلة في هذا المجال تسهيل عملية اكتساب الطفل للغة عبر أنماط جاهزة تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وتفهمها وعلى تطوير ملكته الذاتية فيما يتعلق بالخصائص المميزة للغة محيطه.[2] ونظرا لدور الاتصال المباشر بالآخرين في تنمية مهارات الطفل اللغوية، فإنه يتعين على الأسرة مساعدته بتوفير فرص الاتصال بمن حوله.

---

[1] سناء الخولي، **الاسرة والحياة العائلية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص57-58.

[2] مارك ريشل، المرجع السابق، ص100-101.

والفرد في مجتمعنا الجزائري، قد يستخدم لغة واحدة كالعربية أو الامازيغية او لغتين كالعربية والفرنسية أو عدة لغات كالعربية والأمازيغية والفرنسية، فهو بذلك يمكن أن يكون من إنتاج وسط أسري أحادي اللغة، أو من وسط مزدوج اللغة، أو من إنتاج أسري متعدد اللغات.

4.2. التفاعل اللفظي بين أفراد الأسرة والطفل

للأسرة تأثير خاص على لغة الطفل، لكن هل يستوي كل أفراد الأسرة في هذا التأثير، أم أن الأمر يختلف باختلاف المراكز الاجتماعية والأدوار الطبيعية لأفرادها؟

1.4.2. دور الأم في التفاعل اللفظي مع الطفل

يرى **ريشل** أن عملية التنشئة اللغوية تتم عن طريق الاتصال الكلامي الحادث بين الوالدين والطفل، وبدرجة كبيرة بين الأم والطفل، فالمحيط اللغوي يتشكل حسب **ريشل** من كل الأشخاص الذين يتكلمون حوله، إلا أن هؤلاء الأشخاص لا يحتلون على وجه الاحتمال إلا خلفية المسرح التي لا يميزها الطفل ولا تؤثر على بناء لغته، فثمة ما يدعو للاعتقاد وبقوة بأن أفراد المحيط الذين يمارسون التأثير هم هؤلاء الذين لا يتكلمون فقط حول الطفل بل يكلمونه أيضا، ويحتلون موقعا رئيسيا في عالمه عن طريق اشباع حاجاته.[1]

وتعد الأم الشخص الأول في عالم الطفل اللغوي، وفي هذا يؤكد **عبد الجليل مرتاض** على أن اتصال الطفل بأمه يتم وهو رضيع لم يكتسب بعد لغة مجتمعه، فانطلاقا من الصراخ والمناغاة ومرورا بالإيماءات والتقليد وصولا الى نطق أول كلمة. " لأن كل طفل يمثل جزءا من لغته السابقة عليه وجودا زمانا ومكانا، إذ كل وليد يطرا عليه بعد ولادته تحول فيزيولوجي فتتحول أصوات بكائه وايماءات أصابعه الى كلام بشري".[2]

وكشفت الخبرات الاكلينيكية التي تراكمت خلال ربع القرن الأخير أن نوع العلاقة التي يقيمها الطفل الصغير مع والديه وبصفة خاصة مع امه خلال الشهور القليلة الأولى من عمره عن طريق عملية التغذية والتنظيف وغيرها، تحدد إلى حد كبير تطوره بكافة جوانبه بما فيها التطور اللغوي، وتترك آثارا بعيدة وبالغة على ذلك التطور. فإذا كانت تلك العلاقة حميمة ودافئة فإنها توفر للطفل شعورا بالأمن والطمأنينة وتساعده على القيام بكافة العمليات الفيسيولوجية الحيوية كالتنفس والحركة واصدار الأصوات بطريقة طبيعية. فمنذ الأيام الأولى يحدث التبادل بين الأم

---

[1] مارك ريشل، المرجع السابق، ص94

[2] عبد الجليل مرتاض، **مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث**، منشورات ثالة، الجزائر، 2003، ص40.

والطفل وجها لوجه ويشترك الاثنان في تفاعل معقد من الإشارات والحركات الى صيغة كلام أكثر انتظاما وموسيقية، وتتميز بالتكرار ونبرة خاصة، وهذا ما يعرف بالكلام حديث الولادة.[1] ويعتبر هذا الحديث المتزامن مع الحركات الجسدية كتعابير الوجه، الابتسامة، ...الخ، نقطة انطلاق هامة في تطور الاتصال الكلامي في مراحل لاحقة من العمر.

فلا شك أن الأم هي أقرب الناس إلى الطفل، لذلك يحسن أن تكثر الأم من الحديث الى طفلها، وتردد نطق بعض الكلمات أمامه، خاصة منها البسيطة ذات المقطع الواحد وجها لوجه معه لتوفر له الفرصة التامة للتقليد.[2]

فالأم تلجأ الى استخدام طريق خاصة جدا في تعاملها مع الصغير، وقد تبدع مصطلحات خاصة في مخاطبته، مما يجعل فهم ما يدور بين الإثنين على درجة كبيرة من الصعوبة. ويرى **تريفارتن** أنه من المحتمل خضوع الكلام الموجه للطفل الصغير الى قواعد تعبيرية لاشعورية، يتم استدعاؤها بطريقة آلية، وهي مبنية بحيث يكون فهمها محدودا، ويرفض الاعتقاد السائد الذي يعتبر هذه الخصائص تعبيرا عن التبسيط، ويرى فيها صيغة خاصة من التواصل بين الأم والطفل.[3]

وأكد كثير من العلماء على الطبيعة الاجتماعية للأصوات المبكرة التي يصدرها الطفل، وأشاروا الى أن إصدار تلك الأصوات بطريقة صحيحة يتوقف على إقامة علاقات شخصية حميمية مع البالغ في الوسط المحيط بالطفل الذي يحبه ويتعلق به، وفي مقابل ذلك بينت بعض الدراسات الاكلينيكية أن الطفل الذي يعاني من الإهمال والحرمان وتضطرب علاقاته مع البالغين من حوله، يكون أكثر بطئا في تعلم الكلام ويفتقد إلى القدر الكافي من الأمن ويعني من الكف والإحباط.[4]

وتفسر الأهمية الحيوية للرابطة الحميمة مع الأم كثيرا من الحقائق المعروفة حول التطور اللغوي للطفل، مثل تفوق الطفل الوحيد الذي يحظى بأكبر قدر من حب ورعاية الوالدين،

---

[1] فايز قنطار، **الأمومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم**، عالم المعرفة، العدد 166، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر 1992، ص151.

[2] مواهب إبراهيم عياد وليلى محمد الخضري، **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة**، دار المعارف، الإسكندرية، 1995، ص 39.

[3] فايز قنطار، المرجع السابق، ص 152.

[4] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 128-129.

وتأخر التطور اللغوي للتوائم بصفة عامة وكذلك التأخر البالغ للأطفال الذين ينشؤون بالمؤسسات ودور الرعاية حيث يحرمون من العلاقات الحميمية مع الوالدين بصورة كاملة.

ومع بلوغ الطفل سن تنغيم الأصوات، أي الشهر الثالث من عمره تقريبا، فانه يبدأ في إصدار مقاطع متكررة ومتشابهة مثل: ماما، بابا،...في هذه المرحلة من التطور اللغوي، تشارك الام طفلها في نشاطه اللغوي بأن تكرر نفس المقاطع التي يرددها الطفل وتستثيره على الاستمرار وتشجعه على التقليد، لأن هذ التشجيع يكون بمثابة التدعيم الخارجي الضروري لعملية التعلم، ويشكل الحوار التبادل في إصدار وتكرار الأصوات والألفاظ بدايات التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الطفل والوسط الاجتماعي من حوله.

ويمكن للأم أن توطد علاقتها بطفلها عن طريق اللعب معه أيضا، والغناء له، فترديد الأم لأغنيات المهد أمام طفلها يزيد من محصوله اللغوي، ويثير فيه الإحساس بجمال الألفاظ والمعاني، بالإضافة الى تدريبه على أساليب التعبير اللغوي.[1] فالأمهات اللواتي يقدمن تفسيرات في الإجابة عن الأسئلة العديدة التي يطرحها الأطفال، ويدرن حوارا أو يصفن مجموعة الأشياء المحيطة بالطفل، ويمارسن ألعابا تفضي إلى استخدام اللغة، ويقرأن لأطفاهن قصصا، ويشترين دمى تطور المهارات اللغوية، هؤلاء الأمهات هن أكثر ملائمة لرفع المستويات اللغوية لأطفالهن.[2] ومن هنا فإن المحيط اللفظي للطفل يتشكل :" من كل الأشخاص الذين يتكلمون من حوله، إلا أن هؤلاء الأشخاص لا يلعبون جميعهم بالطبع دورا متساويا في الاكتساب. وثمة من يدعو للاعتقاد بقوة بان أفراد المحيط الذين يمارسون تأثيرا حاسما، هم هؤلاء الذين لا يتكلمون فقط من حول الطفل بل يكلمونه أيضا، وهم أيضا لا يكلمونه فقط بل يحتلون أيضا موقعا رئيسيا في عالمه عن طريق تأمينهم إشباع حاجاته. لا شك أن الأم (أو من ينوب عنها) تحتل من هذه الزاوية موقعا متميزا. ومن الحكمة إذا أن نلاحظ أنماط علاقتها اللفظية، وغير اللفظية مع الطفل، وأن نقابل بين هذه الأنماط من العلاقة، وبين تطور اللغة عند الطفل...".[3]

إن العلاقة بين الأم وطفلها إذا تكتسي دورا فعالا في إنماء المهارات اللغوية للطفل وإثراء مفرداته، لأن الأم أو من تقوم مقامها تؤدي دورا متميزا في بناء بنيته اللغوية.

---

[1] عبد الفتاح أبو المعال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق، عمان– الأردن، 2006، ص 118.

[2] عبد الحميد سليمان السيد، **سيكولوجية اللغة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص 62.

[3] سرجيو سبيني، **التربية اللغوية للطفل**، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 72.

2.4.2. دور الأب في التفاعل اللفظي مع الطفل.

إن دور الأب في التنشئة لا يقل أهمية عن دور الأم، فدور الأم يبرز كثيرا في الشهور والسنين الأولى من حياة الطفل وقد أدت هذه الأهمية لدور الأم إلى النظر بأن دور الأب دور ثانوي، فالأب وإن لم يبرز دوره في المراحل الأولى فإنه يتضح جليا بطريقة غير مباشرة من حيث توفير المتطلبات المادية واحتياجات الطفل من حليب وغذاء وكساء وحماية...إلخ، وهذه الأشياء تساعد الطفل على النمو جسديا مضافا إليه حنان الأم. حيث يؤكد **الكنيد Elkind** على هذا الدور حيث يأخذ الأب العديد من المسؤوليات رعاية الابن، لذا فإن الأطفال الصغار غالبا ما يرتبطون بأبيهم مثل ارتباطهم بأمهم.[1]

كما يؤكد كل من **لين** و **كروس Lynn et Cross** على أن الشخص المفضل لدى الأطفال الذكور والإناث في سن الثانية إلى الرابعة هو الأب، أين يظهر الأطفال في سن الخامسة الى العاشرة اعجابهم بشخصية الأب، و يشير بيل Bill إلى أن الأب له دور هام في نمو الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.[2] فيقدم له أكبر قدر من المثيرات الحسية المحببة للطفل ويعرضه لتلك الخبرات والمثيرات التي تستثير حواسه المختلفة كالنظر أو السمع أو اللمس، ويمكن القيام بذلك عن طريق عرض مختلف أنواع اللعب التي تتحرك وتصدر أصواتا، والقيام بزيارات ورحلات للأماكن الجديدة عليه والتي تتوفر على مثيرات ثرية ومتجددة ، كزيارة حدائق الحيوان والمسارح والسرك وغيرها، فقد دلت الدراسات أن تعريض الطفل للخبرات الجديدة توسع من مدارك وخبرات الطفل وتؤثر إيجابيا على زيادة حصيلته اللغوية. وقد تكون العلاقة وطيدة بين الطفل ووالديه إذا ما كان أول مولود في الأسرة، أو الطفل الوحيد لها، حيث لا يتردد الأب في الرد على أسئلة الطفل وكل استفساراته، وهنا يقول **عبد الجليل مرتاض:** "تعلمنا للغتنا الأبوية يكون منذ نعومة أظافرنا، وأن اللغة التي يحاكيها الطفل هي لغة الكبار الذين يتواصل معهم، وخاصة لغة أبويه".[3] كما يكون الفضل غالبا للوالدين في اكتشاف مشكلات الكلام لطفليهما كاللدغ او التهتهة أو تأخر الكلام، فيسرعا في اتخاذ كافة الإجراءات والاحتياطات

---

[1] سهير أحمد كامل وأنسي محمد أحمد قاسم، **أطفالا بلا أسر**، مركز الكتاب، الإسكندرية، مصر، 1998، ص17.

[2] المرجع نفسه، ص17.

[3] عبد الجليل مرتاض، المرجع السابق، ص 42.

اللازمة والتكفل بالحالة وعلاجها، كعرضه مبكرا على اخصائي النطق أو أطباء الأمراض العصبية ومتخصصي القياس النفسي حسب ما يقتضيه الوضع.[1]

3.4.2. دور الإخوة في التفاعل اللفظي مع الطفل

إن الانسجام في العلاقة الأخوية وعدم تفضيل طفل عن آخر وما ينشأ عنها من أنانية وغيرة يؤدي إلى نمو الطفل نموا نفسيا سليما، ويرى **أدلر** أن الأخ الأصغر يشعر بالنقص نحو أخيه الأكبر، مما يضطره إلى تعويض النقض بإظهار التفوق على من يكبره من إخوة وأخوات، أما **مورفي** و**نيوكومبي** فيريان أن ترتيب الطفل بين إخوته هو في حد ذاته ليس عاملا مؤثرا في شخصية الطفل النامية وأن ما يؤثر فيها هو اختلاف معاملة الوالدين والتفرقة في معاملة الأبناء.[2]

إذا كان الآباء يعاملون أبنائهم بعدل ودون تفرقة، ينعكس ذلك على الأبناء وتتصف علاقاتهم بالود والمحبة، أما إذا كان الآباء يعاملون الأبناء معاملة غير عادلة، أثر ذلك على علاقات الأبناء التي نجد فيها قدرا من المنافسة والغيرة، وهذا كله يشكل خطرا على نمو الطفل العاطفي والاجتماعي واللغوي، إذ سيعاني من القلق والخوف باستمرار ويشعر بالغيرة والحسد في علاقاته الاجتماعية مع الرفاق ومع المدرسين، إضافة إلى أن تمييز الوالدين للابن الأكبر دون وجه حق، قد يخلق من الولد إنسانا أنانيا وعدوانيا ويجعل البنت أكثر خضوعا وسلبية وتقبلا للاستغلال.[3] وهذه المشكلات النفسية ستولد غالبا مشكلات لغوية، فقد بينت عدة دراسات مثل دراسة **بيكي** و **منكور** **Beckey** et **Moncur** و **جلاسنر** **Glasner** أن الأطفال الذين يكشفون عن مشكلات لغوية، يكشفون كذلك عن مشكلات سلوكية انفعالية تنتشر بينهم وترافق المشكلات اللغوية في المعتاد.[4]

4.4.2. الاستحسان اللفظي والتعزيز في التفاعل اللفظي: من الممكن جد أن يتعرض الطفل إلى محتوى لفظي جيد وسليم من الناحية النحوية والصرفية والدلالية، لكنه يبدي قصورا كلاميا،

---

[1] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 130-135.

[2] عباس محمود عوض ورشاد صالح دمنهوري، **علم النفس الاجتماعي**، نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1994، ص68-69.

[3] حنان عبد الحميد العناني، **الطفل والاسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص69.

[4] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 125.

لأنه يفتقد للدوافع غير اللغوية التي تغذي الطاقات الدافعة لنشاط الطفل اللفظي، حيث يميل أغلب الأطفال إلى المداعبة وسط المحادثة فيسايرون محادثهم لفظيا، وينفرون ممن يخاطبهم بأسلوب النهي والزجر.[1]

وفي هذا الصدد حاول العالم **براون** ومعاونوه اختبار الفرضية القائلة ومعاونوه اختبار الفرضية القائلة بأن العبارات الصحيحة تركيبا تتغلب في نهاية المطاف على العبارات غير الصحيحة بفضل التأثير الانتقائي لإشارات الاستحسان أو عدم الاستحسان، وقاموا لهذه الغاية بتعداد العبارات المتبوعة بتعابير الاستحسان أو عدمه.

ويلخص **براون** ومعاونوه تحليلهم بالاستنتاج التالي: لا يوجد ضير من البرهان على أن الاستحسان أو عدمه يرتبطان على التوالي بالعبارات الصحيحة والعبارات غير الصحيحة من الوجهة التركيبية، ويستخلصون أن الاستحسانات اللفظية تستند بصورة أساسية إلى تطابق عبارات الطفل مع الواقع، فيما يستند عدم الاستحسان على العكس، وعليه يتعلق التعزيز اللفظي للأهل بصورة أساسية بمقدار الحقيقة التي تنطوي عليها جمل الطفل وليس بالدقة النحوية لهذه الجمل. ويمكن أن تتخذ تصرفات الاستحسان هذه أشكالا متنوعة للغاية منها الابتسامة والقبلة، الوضعية الجسمية، ومنح الشيء المرغوب فيه والمشاركة في نشاطات الطفل، وهي تعزيزات لا تسهم بالضرورة في انتقاء البنية الصحيحة تركيبا بقدر ما تسهم في الحفاظ بدرجة عالية من النشاط العقلي، مما يشكل ربما الشرط الأول لتنوع التصرفات اللغوية.[2]

ويعد اللعب نوع من التحفيز المادي على تعلم اللغة، إذ يتمكن الطفل من معرفة مسميات الأشياء ومعانيها وتمييز الألوان والاشكال، فيتعين على الأسرة إتاحة الفرص الكافية للعب مع الأطفال بتوفير ما يكف من اللعب والأدوات، بحيث يتمكن وحده من التعرف على الأشياء ويقوم بالتمييز بين دلالات الكلمات على أساس نغمتها، وكما يتعين على الأهل كذلك إثراء بيئة الطفل بالصور والألوان والأشكال، مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة من الحكايات

[1] مارك ريشل، المرجع السابق، ص 98.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

والقصص التي تدور حول هذه الصور والرسومات، وأسماعه الأغاني والأناشيد ومحادثته بلغة سهلة وبسيطة في جو من البهجة بعيدا عن الخوف والعنف والانفعالات.[1]

5.2. اتجاهات التنشئة اللغوية الوالدية في الأسرة

تشتمل الأسرة بحكم بنيتها ووظائفها على نسق من العلاقات التي تقوم بين أفرادها وتعد العلاقة القائمة بين الأبوين المحور الأساسي لنسق العلاقات التي تقوم بين أفراد الأسرة، والمنطلق الأساسي لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث تعكس العلاقة الأبوية ما يسمى " بالجو العاطفي" للأسرة والذي يؤثر تأثيرا كبيرا على عملية نمو الأطفال نفسيا ومعرفيا وتمثل العلاقة الأبوية نمطا سلوكيا لأفراد الأسرة، وهذا يعني أن الطفل يكتسب أنماطه السلوكية من خلال تمثل هذه العلاقات السلوكية القائمة بين أبويه.[2]

وتتباين العلاقات القائمة في إطار الأسرة الواحدة من حيث درجة الحرية ودرجة الشدة، ويتمثل التصلب التربوي في استخدام الشدة والعنف في العلاقات الأسرية كالضرب، والشجار، والعقاب الشديد، والاستهتار والظلم، وغياب المرونة في إطار التعامل الأسري، أما التسامح فيتمثل بالمرونة، والرقة، والحرية واحترام الآخر، والتكافؤ والعدل والمساواة. ويطلق على الجانب الأول من العلاقات علاقات التسلط والقسوة، وعلى الجانب الآخر العلاقات الديمقراطية، ويكاد يجمع المربون اليوم بأن أسلوب الشدة لا يتوافق مع متطلبات النمو النفسي والانفعالي عند الأطفال، بل يؤدي في جملته ما يؤديه إلى تكوين مركبات وعقد النقص، والضعف، والإحساس بالقصور، وإلى تنمية الروح الاستلابية الانهزامية عند الطفل.[3]

ولقد بينت الدراسات الجارية في هذا الميدان أن العلاقات الديمقراطية المتكاملة التي توجد داخل الأسرة تؤدي إلى تحقيق التوازن التربوي والتكامل النفسي في شخص الأطفال كالجرأة، والثقة بالنفس، والميل إلى المبادرة والروح النقدية، والإحساس بالمسؤولية، والقدرة على التكيف الاجتماعي. [4]

---

[1] منظمة الأمم المتحدة، مكتب اليونيسيف، **نمو الطفل وتطوره من عمر سنة الى 3 سنوات**، عمان، الأردن، 1995، ص 37.

[2] علي أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل، **دراسات في سوسيولوجيا التربية**، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 110.

[3] المرجع نفسه، ص 111.

[4] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

ويقصد بالاتجاه الديموقراطي في التنشئة اللغوية، منظومة عمليات التنشئة التي تنطلق من قيم الحب والتعاطف والتعزيز والدعم والمساندة والمشاركة والحوار في العملية التربوية، بينما ينطوي الاتجاه التسلطي في التنشئة اللغوية على مجموعة من الأوامر والنواهي والإفراط في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتنشئتهم مع حرمانهم من الحوار وإبداء الرأي.

وبما أن اللغة تنمو في إطار العلاقة التي تقوم بين الأطفال والآخرين عن طريق الاتصال والتعبير، فإن الشكل الذي تتعين فيه بنية اللغة (أي طريقة اختيار الكلمات وترابطها)، تعكس إلى حد كبير بنية المشاعر والانفعالات، بمعنى أن الأسرة الديموقراطية المتوسطة تنظر إلى الطفل بوصفه فردا، وتتعامل معه كما هو وتستخدم بنى لغوية مختلفة قصد تعزيز النزعة الفردية لديه، كما تعزز لديه تأكيد الذات، فتصبح لغة الطفل بالنهاية غنية ومتنوعة بالقياس إلى اللغة التي تسود الطبقات الشعبية.[1]

ويشير **دونيس لورتون**، من جامعة لندن، في إحدى دراساته في أواسط الستينات، حول القدرات اللغوية عند أبناء العمال وأبناء الطبقة الوسطى، إلى أن لغة ابناء الطبقات الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس والتعبير عن الذات، وأكثر غنى وتوازنا وعفوية، بينما كانت لغة أبناء العمال أقرب الى التعبير الآلي الأقرب الى صيغ الكتب المحفوظة.[2]

ولا يختلف **بياجيه** مع **لورتون** و **برنشتاين** حول أهمية الوسط الديموقراطي في تطوير اللغة السليمة لدى الطفل، فيؤكد أن تحطيم النزعة المركزية يشكل خطوة أساسية نحو التفكير المنطقي المتكامل الذي يتضمن البناء اللغوي، فالطفل الذي ينمو في الأوساط البورجوازية يميل إلى الاستقلال والتحرر اللغوي أين يتمكن الأطفال من التعبير عن ذواتهم وميولهم ورغباتهم، بينما يميل طفل الأوساط العمالية الى المشاركة الوجدانية العميقة في حياة الجماعة، ولا تتاح له الفرص الموضوعية الكافية للاستقلال الذاتي وحرية التعبير، بسبب نمط العلاقات التسلطية المتميزة بدرجة عليا من الكبت والقمع، والتي من شأنها أن تعيق عملية النمو والنضج الفكري واللغوي عند الطفل.[3]

---

[1] علي اسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي رؤية نقدية في طروحات بازل برنشتاين**، المرجع السابق، ص06.

[2] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص170.

[3] المرجع نفسه، ص170 -171.

3. أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة على لغة الطفل

إن نمو الطفل وإدراكه للمحسوسات مرتبط بمدى ثراء الوسط الذي يعيش فيه، بمعنى أن كل ما يراه الطفل ويسمعه ويلمسه له تأثير على نموه البيولوجي والاجتماعي والنفسي والعقلي بما في ذلك نمو اللغة عنده، لذلك يتأثر تطور اللغة لدى الطفل بحالة الوسط الاجتماعية والاقتصادية.

وفي هذا الإطار، لاحظ الباحثون في عدد متواتر من دراساتهم أن نمو اللغة وتباينها بين الأطفال يعود الى التباين الاجتماعي والاقتصادي بين أوساطهم الاجتماعية المرجعية، وعليه فإن مستوى لغة الطفل يتحدد بمستوى وطابع الحياة الاجتماعية والاقتصادية للوسط الذي ينتمي إليه. فتشير الدراسة التي قامت بها **موربيت كايو Mouriette Gayaux** حول التباين في مستوى اللغة وفق الأصل الاجتماعي الاقتصادي الى ما يلي:[1]

– يعطي أطفال الفئات الميسورة اجتماعيا جملا كاملة من حيث طول الجملة ودلالتها، وذلك بغض النظر عن مستوى وصولهم الى المستوى الاجرائي **لبياجيه**، وعلى خلاف ذلك، فإن خيارات الأطفال الذين ينتمون الى أوساط فقيرة، كانت غير كاملة على الرغم من وصولهم إلى المرحلة الإجرائية.

– تأكد للباحثة أن التراكيب اللغوية تتأثر إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي، وبالتالي فإن النموذج اللغوي المستخدم يترجم نموذجا اجتماعيا محددا.

لذلك، فإن الأسر الميسورة تستطيع دائما ان تقدم مساعدات هامة في مجال تطوير المستوى العقلي واللغوي عند الطفل وذلك عن طريق تأمين احتياجاته المختلفة، وغالبا ما يقترن المستوى الاقتصادي بالمستوى الثقافي للأسرة فيصبح مناخ الطفل أفضل عندما تقترن السوية الثقافية العالية للأبوين بسوية اقتصادية ومهنية عاليتين.

4.أثر العوامل الثقافية للأسرة على لغة الطفل

يرى الباحثون أن مستوى الاسرة الثقافي يوثر بشكل مباشر على مستوى النمو الانفعالي والمعرفي واللغوي عند الأطفال، وعلى المستوى اللغوي يلاحظ ان أجواء الاسرة تشكل مناخا لغويا مناسبا كلما ارتفع مستوى تحصيل الوالدين التعليمي والثقافي.

[1] علي اسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي رؤية نقدية في طروحات بازل برنشتاين**، المرجع السابق، ص 23.

ويقصد بالمناخ الأسري جملة المثيرات اللغوية والثقافية التي تتمثل بسلوك الأبوين الثقافي، فالآباء الذين يتميزون بارتفاع مستواهم الثقافي غالبا ما يحيطون الطفل بشلال من العبارات اللغوية المتكاملة التي يكتسبها الطفل بشكل عرضي ولاشعوري أو شعوري أحيانا، وهم بذلك يشكلون مناخا لغويا مناسبا لنمو السلوك اللغوي لدى أطفالهم.[1]

5. الواقع التربوي واللغوي للطفل في الجزائر

الطفولة مرحلة مهمة من مراحل عمر الإنسان، ففيها يتم تكوين بناءه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والمعرفي اللغوي، أي تكوين شخصيته بجميع أبعادها، ويحمل الفرد هذه الشخصية طوال فترة حياته.

وتناول وضع الطفولة في الجزائر لا يمكن فصله عن باقي الأوضاع والمشكلات المرتبطة بالحياة الاجتماعية والاقتصادية للجزائريين، فقد أشارت الاحصائيات أن عدد الأطفال بلغ سنة 2004 تسع ملايين و600 ألف طفل، أي ما يمثل 30% من مجموع سكان الجزائر، مما يعني أن الأطفال يمثلون شريحة هامة في تركيبة المجتمع الجزائري، الشيء الذي يستدعي ضرورة تكريس الإمكانات القانونية والمادية لحمايته وتأطيره تربويا وثقافيا في مؤسستي الأسرة والمدرسة على السواء. وبالنسبة للأوضاع الاجتماعية التي يعيشها أطفال الجزائر، فقد سجلت الإحصائيات الوطنية تفشي ظاهرة عمالة الأطفال بشكل لافت للانتباه وذلك بسبب سوء الأحوال المادية لأسرهم وعوامل التفكك الاسري كالطلاق ووفاة أحد أو كلا الوالدين، وعوامل تربوية كالتسرب المدرسي، حيث كشفت **عائشة باركي** رئيسة الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "إقرأ " أن الاحصائيات أظهرت أن 10 % من مجموع الأطفال الجزائريين، بما يعادل 200 ألف طفل، غير مسجلين على مستوى المدارس سنويا وأن 500 ألف آخرين يتركون مقاعد الدراسة بسبب الظروف الاجتماعية السابقة الذكر، وبهذا فقد بلغت نسبة تشغيل الأطفال دون سن القانونية 25 الف طفل.[2]

وبالرغم من الجهود المبذولة في رفع نسبة تمدرس الاطفال البالغين 6 سنوات، حيث وصلت هذه النسبة في الدخول المدرسي 2014/2013 حوالي 98%، إلا أن نسبة الأطفال

---

[1] علي اسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي رؤية نقدية في طروحات بازل برنشتاين**، المرجع السابق، ص25-26.

[2] محمد قرزيز، **التغير الأسري في المجتمع الحضري: دراسة ميدانية على عينة من اسر بمدينة باتنة**، أطروحة دكتورا في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة الحاج لخضر بباتنة، 2008/2007، ص 251.

البالغين 6 سنوات الى 15 سنة الذين لا يزاولون الدراسة تقدر ب 7%، وهي نسبة تزداد حدة في المناطق النائية، أو نظرا لاعتراض السكان أنفسهم على التمدرس كما هو الحال في السبع بلديات الواقعة بولاية الجلفة (أم لدهم، قطارة، سلمانة، عمورة، قرنيني، القديد، سيدي لعجال)، والتي تحتل المراتب الدنيا في نسبة تمدرس الأطفال وطنيا أين وصلت فيها هذه النسبة الى أقل من 60%.[1]

وبما أن المساواة في الاستفادة من التعليم يعد حق مكفول بين الجنسين بحكم الدستور وهدف مسطرا في برنامج الألفية للتنمية وبرنامج " التعليم للجميع"، فقد سجل مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الطور الابتدائي 90 بنتا لكل 100 ولد سنة 2008، وبقي ثابتا الى غاية سنة 2014، فيما سجل 94 في الطور المتوسط، وتتميز بعض المناطق الجنوبية بنسبة مساواة بين الجنسين في الطورين الابتدائي والمتوسط بـ 69 و68 بنت لكل 100 ولد.[2]

وفي السياق التربوي، بينت المعلومات المحصلة من خلال تحقيق **MICS4**[3]* لسنة 2012، حول عدد الأنشطة المساعدة على التعلم المبكر لدى الأطفال الجزائريين ان 78% من الأطفال ذوي 36 الى 59 شهرا، قد تلقوا تعليما داخل بيوتهم على الأقل أربعة أنشطة سهلت تعلمهم وتحفيزهم للمدرسة وحوالي أربعة أطفال من خمسة بما يقدر ب 79%من هؤلاء الأطفال تلقوا دعما من آبائهم في هذا التعلم، وترتفع هذه النسبة في المدن مقارنة بالأرياف. ويضيف هذا التحقيق أن 11% فقط من الأطفال يعيشون سنة 2012 في بيوت بها على الأقل 3 كتب للأطفال، وهي نسبة ترتبط إيجابيا بمستوى تعليم الأم و/أو الأب.[4]

كما تظهر نتائج **MICS4** المتعلقة بتطور الأطفال ما بين 3 الى 5 سنوات، أن نسبة 70 % منهم على الطريق الصحيح للتطور في المجالات (تعلم الحروف، القدرة على الحساب، الحركة، المشاعر الاجتماعية، التعلم)، بينما 30% منهم ليسوا مؤهلين، بالإضافة إلى اختلاف

---

[1] تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، **ما مكانة الشباب في التنمية المستدامة في الجزائر؟**، اشراف وخبراء برنامج الأمم المتحدة الإنمائيPNUD ،2015، ص89-90.

[2] المرجع نفسه، ص 91.

[3]* تعني MICS4 الدراسة الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات، قامت بها وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات بمعية صندوق منظمة الأمم المتحدة من اجل الطفولة، صندوق منظمة الأمم المتحدة من اجل السكان-الجزائر في سنة 2015.

[4] تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، المرجع السابق، ص 83-84.

مؤشر تطور الطفل الصغير بين الجنسين، فهو عند الاناث 74%، اعلى منه لدى الذكور 67%.[1]

وقد اهتمت الدولة الجزائرية بالجانب الاجتماعي الاقتصادي للتلميذ بتوفير المنح المدرسية في النظامين الداخلي ونصف الداخلي إذ قدمت دعما إضافيا للتلاميذ المعوزين في طوري المتوسط والثانوي، كما شملت الإعانات النقدية، المتمثلة في المنحة المدرسية ذات 3000 دج، حوالي 3 ملايين تلميذ معوز سنة 2013، و غطى إجراء مجانية الكتاب المدرسي 4 ملايين تلميذ معوز، لكن وبالرغم من كل هاته الإجراءات التي أسهمت في تعزيز فرص تعليم أطفال الأسر المعوزة، وتقليص فجوة النجاح بينهم وبين الأسر الميسورة، إلا أنه في الواقع، وعند معاينة نسب الانتقال بين الاطوار خلال الفترة 2006 الى 2012، فإننا نلاحظ التناقض الواضح في هذه النسب بين تلاميذ الأسر الأكثر عوزا مقابل أطفال الأسر الميسورين منتقلة من 17 نقطة سنة 2006 الى 10 نقاط سنة 2012.[2]

وفي دراسات استقصائية وطنية ودولية في تقييم التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، لم يتمكن تلاميذ الصف النهائي في المدارس الابتدائية والمتوسطة من إدراك ما يقرب نصف محتوى البرنامج في مواد اللغة الفرنسية والرياضيات، مما يبرز قصورا في الكفاءة الداخلية للنظام، بزيادة عدد الراسبين ولاسيما في الطور المتوسط حيث بلغت نسبة التكرار والتسرب 13% و6% على التوالي في عام 2014.[3]

ثالثا. السلطة الرمزية للغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية:

1. تراتبية السوق اللغوية وتنافسية اللغات

لقد أصبح الحقل اللغوي اليوم بمثابة سوقا مندمجة على مستويين: المستوى الكوني في سياق عولمة المبادلات، وعلى المستوى الوطني في سياق نتاج سيرورة تاريخية، تشتغل قوانين هذه السوق على تمْتِين مكانة وأوضاع اللغات المهيمنة والتقليل من شأن اللغات المستضعفة.

فقد أجرى الدكتور **صالح بلعيد** خطاطة سوسيولسانية افتراضية للوجه الاجتماعي للغات، ولاحظ أن استعمال اللغة الفرنسية يمس أكثر المقامات، وتأتي الدارجات في المرتبة الثانية،

[1] تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، المرجع السابق، ص 87.

[2] المرجع نفسه، ص 98.

[3] المرجع نفسه، ص 99.

والعربية الفصحى في المرتبة الثالثة، أما المحليات فكل واحدة لها أوضاعها، حيث نجد أن القبائلية لها وضع متميز عن الأخريات رغم أن مجالها محدود.[1]

وهذه التراتبية في اللغات التي أشار اليها صالح بلعيد أكدها **احمد بوكوس** في كتابه "مسار اللغة الامازيغية الرهانات والاستراتيجيات" من خلال تحديد للطبقات التي تشكل التعدد اللغوي لبلاد المغرب، فنسب اللغة الفرنسية للطبقة الفوق مركزية العليا، واللغة العربية الفصحى للطبقة المركزية، أما الأمازيغية واللهجات العربية فللطبقة المحلية.[2]

وانطلاقا من فحص هذه المعطيات الديموغرافية اللغوية والدراسات النظرية نلاحظ وجود مفارقة بين درجة الاستعمال لكل لغة ووزنها في السوق اللغوية، حيث أن العربية الدارجة والأمازيغية بتعدد لهجاتهما، هما الأكثر استعمالا في مجال التواصل الشفهي، بينما اللغة الفرنسية والعربية الفصحى، باعتبارهما لغتي كتابة، تستعملان في المعاملات الرسمية، بل وتتفوق الفرنسية على العربية في مجالات الادارة والاقتصاد والخدمات، لذلك يمكن القول على الصعيد السوسيولغوي أن درجة حظوة اللغة متناسبة عكسيا مع درجة استعمالها، بمعنى أن اللغة لا تكتسب قوتها بكثرة مستعمليها بقدر ما تكتسبها من المقام الاجتماعي للمتكلمين،[3] ويضيف **بيير بورديو** :"... فمن عهد إليه أن يكون ناطقا باللسان لا يستطيع أن يؤثر عن طريق الكلمات على أعضاء آخرين ويؤثر عبر أعمالهم، على الأشياء ذاتها، إلا لأن كلامه يكثف الرأسمال الرمزي الذي وفرته الجماعة التي فوضت اليه الكلام ووكلت اليه أمر النطق باسمها وأسندت اليه السلطة...".[4]

إن هذه المفارقة على تعبير **أحمد بوكوس**، تعكس من جهة أخرى التقسيم الثنائي للسوق اللغوية بين لغات شفهية وأخرى كتابية، ومن جهة ثانية الثنائية اللغوية الوظيفية التي تميز اللغات المتعالية أو المرموقة وهي العربية الفصحى والفرنسية عن اللغات الدنيا أو العامية أي الأمازيغية والعربية الدارجة. كما تقوم تنافسية شديدة بين اللغات وسط الفئة اللغوية ذاتها، وبين الفئتين اللغويتين، حيث تتنافس اللغات بحكم وضعها وخصائصها ووظائفها الاجتماعية-

---

[1] احمد بناني، المرجع السابق، ص33.

[2] بوكوس أحمد، المرجع السابق، ص18.

[3] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire l'économie des échanges linguistique**, Op, cit , p107.

[4] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص59

اللغوية، في حقول الإنتاج الاجتماعي الذي يوزع الرأسمال الرمزي على نحو التمييز والاعتراف، بقدر ما يوزع الرأسمال المادي، على شكل فوائد وأرباح.[1]

لذلك فإن اللغات في الجزائر والمغارب عموما ليست على نفس القدر من حيث القيمة الرمزية والاستعمالات الاجتماعية، فإنها تحتل مواقع مختلفة في الهابيتوس اللغوي للمتكلمين، ومن ثم في الحقل الاجتماعي الاقتصادي.[2]

وقد درج البعض على تحديد وضع اللغات في السلم التراتبي من خلال تحديد وظائفها، حيث أسندت اغلبية الأطروحات للفرنسية مجال الاقتصاد والتعليم والإدارة والسياسة الخارجية، وأسندت للغة العربية وظائف الشؤون الدينية والتعليم، وبشكل محتشم الإدارة والاعلام، في اعتبرت الأمازيغية والعربية أداة للتواصل اليومي، على أن استخدام هذه اللغات يأخذ شكل ثنائية لغوية أو ازدواجية أو استخداما وظيفيا للغات، وهو ما يمثل إحدى خصوصيات الحقل اللغوي بالجزائر، فالثنائية اللغوية (فرنسية /عربية) هي بشكل عام غير مستقرة، حيث أن الأوضاع التي تؤول لكل لغة على حدى غير ثابتة، لكونها تتطور ارتباطا وفق علاقات القوى بين مستعمليها ومواقفهم وتصوراتهم الرمزية، ويتعلق الأمر بالصراع بين اللغتين العربية والفرنسية حيث تارة ما يسجل حضور لغة بقوة في السوق اللغوية، وتراجعها تارة أخرى، حسب الظروف و موازين القوى بين دعاة التعريب والفرانكفونيين ويتمظهر هذا الصراع بشكل واضح في ميدان التعليم.

2. هيمنة اللغة الفرنسية على السوق اللغوية وتعاظل الفرانكفونية

1.2. هيمنة اللغة الفرنسية على السوق اللغوية الجزائرية.

تستطيع اللغة بواسطة سلطة الجبر والضبط التي تتوفر عليها كظاهرة اجتماعية، أن تتحول إلى وسيلة انتقاء لا تقر بمنافع المجتمع إلا للذين يخضعون لقواعدها، فكثير من الشعوب لم تختر لغتها، لأن اللغة غالبا ما تكون مفروضة بسلطة أقوى، مستمدة من سلطة ناطقيها، [3] وهو ما يثبت خاصية جبرية اللغة كظاهرة اجتماعية تمارس نوعا من الالزام والقهر الخارجي

[1] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص25

[2] المرجع نفسه، ص23

[3] يرى بيير بورديو أن علة تفسير فعالية الكلام وبالتالي قوة اللغة ليست مستمدة من فعالية المادة اللغوية في حد ذاتها وانما مستمدة من خارجها، انظر: بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص58.

على الأفراد ، الذين يجبرون الآخرين على استخدام لغتهم باعتبارها شرطا للوصول الى الموارد الموجودة بين أيدي هؤلاء الناطقين المهيمنين.

هذا ما حاول **بيير بورديو** إثباته من خلال تقديمه مثالا عن الجزائر و مثيلتها القرية البيارنية التي لا يغير المتحدثون فيها لغتهم عشوائيا في حالة ازدواجية اللغة، بل يفعلون ذلك وفقا للموضوع المطروح وتبعا للسوق اللغوية التي لا يغير المتحدثون فيها لغتهم عشوائيا في حالة ازدواجية اللغة، بل يفعلون ذلك وفقا للموضوع المطروح و تبعا للسوق اللغوية، فتماشيا مع بنية العلاقة بين المتحدثين، تزداد النزعة إلى تبني اللغة المهيمنة كلما ارتفعت مرتبة الشخص الذي يتوجه اليه بالحديث، بمعنى أنه اذا كان المستمع مهما بذل المتكلم جهدا للحديث بالفرنسية على أفضل نحو ممكن، وبذلك تسود اللغة المهيمنة لا سيما اذا كان المهيمنون يسيطرون على السوق المعنية على نحو تام.[1]

وفي تبرير شرعية هيمنة اللغة الفرنسية في المغرب العربي بصفة عامة، يتحدث **جيلبرت غرانغيوم** عن الدور الذي لعبته هذه اللغة في انفتاح المغرب العربي بما فيه الجزائر على العصرنة و الحرية فيقول: " اللغة الفرنسية حاضرة تاريخيا في المغرب العربي في قيمة مزدوجة جذرية، إنها لغة العنف الاستعماري وسلخ الهوية الوطنية، ولكنها أيضا لغة التفتح والحرية، وبفعل الدور الذي لعبته فإنها تمثل رابطا للأصل ومن ثم فهي مرجع للهوية والاعتراف بها كذلك من طرف المغاربة تحرير لها من النية السيئة المرتبطة غالبا باستعماله، النية السيئة المرتبطة غالبا بايديولوجيين سيئي السريرة الذين يطعنون في مصداقيتهم بحرصهم على التمكن هم وأبناؤهم حتى تستدعي مصالحهم ومصالح أبنائهم كذلك".[2] غير أن تبرير **جيلبرت** لشرعية اللغة الفرنسية قد ينطبق على بعض المثقفين الجزائريين فقط ممن يختارون اللغة الفرنسية في تعليم أبنائهم كونها لغة التخصصات الراقية، والذين يمنعهم انحيازهم العاطفي فقط للغة العربية من اختيارها كلغة تعليم، فتصبح بذلك مجرد سلعة كاسدة في سوق اللغات التي يكثر فيها الطلب على اللغة الفرنسية.

فاللغة العربية وإن استفادت، في مسيرة التعريب، من أعمال استراتيجية الشرعنة ومن ترسانة قانونية لفرض نفسها لغة وطنية رسمية مجددة وحديثة، فإن الواقع يظهر أن سيرورة التعريب

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 174.

[2] Gilbert Grandguillaume,**Les enjeux d'une politique linguistique**, Op, cit ,p101.

وإن أدت الى تعريب قطاعات مهمة من المنظومة التربوية، فإنها مع ذلك لم تقتحم المجالات الخاصة باللغة الفرنسية. [1]

ويعتقد البعض أن سياسة التعريب بالمغارب عموما لا تعدو أن تكون في الواقع سوى ذريعة سياسية مستخدمة من قبل الجماعات المسيطرة حتى تقدم لأطفال الطبقات الشعبية تكوينا معربا غير مجدي، ولا يخولهم ولوج المجالات الاجتماعية–الاقتصادية الموفرة، وفي مقابل ذلك تقوم هذه الجماعات بتربية أبنائهم وتكوينهم في المدارس الأجنبية، أنه مثال يعبر عن استراتيجية إعادة الإنتاج الاجتماعي **لبيير بورديو**.[2]

2.2. تعاظل الفرانكفونية

1.2.2. مفهوم ونشأة الفرنكفونية:

تحدد المعاجم الفرنسية مفهوم الفرنكفونية على النحو التالي:[3]

- المجموعة البشرية المكونة من البلدان التي تتكلم الفرنسية.
- حيث تستخدم اللغة الفرنسية.
- التي تتكلم عادة الفرنسية.

وتعرفها قمة كيبك سنة (1987) على أنها فضاء مشترك من أهدافه التعاون والتبادل والتنمية والتشاور السياسي الذي تعتزم الدول الأعضاء تحقيقه عبر التضامن والتقاسم. [4]

ظهر مصطلح الفرانكفونية على يد العالم الجغرافي **اونيزيم ريكلو Onésime Reclus** (1916/1837) ، سنة 1880 أثناء تصنيفه لسكان العالم انطلاقا من اللغة التي يستخدمونها، و منه تحدد مفهومها بمجموعة السكان الذين يتكلمون الفرنسية.[5]

ويذكر **كزافيي دينو Xavier Dino** صاحب كتاب "الفرانكفونية" أن " الفرانكفونية" كمصطلح وفكرة اختفت من الضمير الجماعي ومن الكتابات باختفاء الجغرافي الفرنسي لتعود إلى الظهور في نوفمبر من سنة 1962 في العدد الخاص لمجلة **Esprit** تحت عنوان: "

---

[1] احمد بكوس، المرجع السابق، ص38.

[2] المرجع نفسه، ص 37–38.

[3] ميشال زكريا، **قضايا السنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، المرجع السابق، ص 41.

[4] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص40

[5] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 367.

الفرنسية في العالم"، و شارك في ظهورها مرة أخرى كتاب مرموقون من جنسيات عديدة أمثال: **كميل بورنكيل، فوجنهايم، سنغور، نوردوم** و **جاك مارك ليجي**، ولعل الفضل الأكبر في إبراز هذه الدعوة يعود للشاعر الافريقي **سنغور**، الذي أعطاها حضورا عالميا بأشعاره ومواقفه.[1]

ويذكر **جان لويس كالفي** في كتابه" **اللسانيات والاستعمار**" **linguistique et colonialisme**، أن ظهور "الفرانكفونية" وانتشارها كمصطلح بدأ يترسخ ابتداء من سنة 1964 ويشير إلى دور **بورقيبة** و **ليوبولد سنغور** في العمل على إبراز هذه الفكرة إلى الوجود بمشاركة حوالي 25 رئيس دولة حين اسسوا سنة 1970 وكالة للتعاون الثقافي.[2]

لقد أخذت هذه الفكرة شكلها السياسي شيئا فشيئا عبر إنشاء عدد من المنظمات الفرنسية الدولية نذكر منها:[3]

- إنشاء رابطة الجامعات التي تتعامل بالفرنسية كليا أو جزئيا سنة 1961.
- إنشاء اللجنة العليا لحماية الفرنسية ونشرها سنة 1966.
- إنشاء الرابطة الدولية للبرلمانيين الناطقين باللغة الفرنسية AIPLF سنة 1967.
- إنشاء المجلس الدولي للغة الفرنسية CILF سنة 1967.
- إنشاء لجنة التعاون الثقافي والتقني ACCT سنة 1970، ليتم في سنة 1998 الإعلان في بوخارست عن إنشاء جهاز يدعى المنظمة الدولية للفرنكفونية يطلق على مجموع هيئات الفرنكفونية.

لقد تطور الجهد الرسمي لنشر الفرنسية خارج فرنسا عن طريق هيئات متعددة وتخصيص أموال كبيرة للعمليات اللغوية والتربوية (حلقات تلفزيونية مدرسية معدة للخارج، المساعدة على نشر الكتب المدرسية...الخ).[4]

ويعتقد الباحث **عبد الله الركيبي** جازما أن عودة لفظة الفرنكفونية في التاريخ الذي استقلت فيه الجزائر، بعد أن اختفت وبقيت خارج القواميس وخارج دائرة الاستعمال، هو العامل الرئيسي في إحيائها والاحتفاء بها، لان هذا القطر الذي أعتبر فيما مضى جزءا من فرنسا، يمثل التجربة

---

[1] عبد الله ركيبي، **الفرانكفونية مشرقا ومغربا**، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009، ص 38.

[2] المرجع نفسه، ص 40.

[3] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص 367-368.

[4] المرجع نفسه، ص 368.

العميقة والضخمة في "فرنسة" شعب آخر بالقوة، ومادام قد ثار على سياسة الفرنسة، فإنه لابد من البحث عن أسلوب جديد لإبقاء الفرنسية وتثبيتها.[1]

2.2.2. نشاطات المنظمة الدولية للفرنكفونية

لا يقتصر دور الفرنكوفونية على نشر اللغة فحسب، حيث تشارك من خلال مؤسساتها في المؤتمرات الدولية في كافة المجالات وبخاصة التنمية المستدامة وتفعيل دور المرأة ومشاركتها في الحياة العملية والسياسية وبخاصة في الدول الأفريقية ما دون الصحراء. فمنذ الاستعمار الفرنسي لتلك البلدان لعبت اللغة الفرنسية دورا هامة بين الدول الأفريقية غير المتجاورة خاصة بكونها لغة تواصل، ونافذة هذه الدول على العالم أجمع.[2]

تقوم المنظمة بمجموعة نشاطات ترويج اللغة الفرنسية والتي تقام من خلال منظمة دولية تضم خمس وخمسون دولة وحكومة إلى جانب المجتمعات الناطقة بالفرنسية كلغة رسمية غير الأم، وتعرف باسم "المنظمة الدولية للفرنكوفونية ."تعمل الفرنكوفونية من خلال أربع مؤسسات رئيسية: الوكالة الجامعية للفرنكوفونية، قناة TV5 الفضائية، جامعة سنغور، الجمعية الدولية لرؤساء البلديات الناطقة بالفرنسية.[3]

3.2.2. موقف المستعمرات الفرنسية السابقة من الفرانكفونية

لقد عمدت فرنسا إلى توسيع مجال استخدام اللغة الفرنسية معتمدة على الروابط الثقافية التي تربطها بالدول الفرنكفونية وبمستعمراتها القديمة ، فأنشأت المنظمة الدولية للفرنكفونية، التي تحاول من خلالها اقناع مستعمراتها القديمة بوجوب إعطاء مكانة هامة للغة الفرنسية، وهي بهذا لا توسع للفرنسية المجال الجغرافي فحسب، وإنما تحاول ان تستفيد أيضا من عبقرية أبناء المستعمرات في تطوير هذه اللغة وإثرائها بالمصطلحات الجديدة باستمرار، حيث وجدت فرق بحث في المستعمرات السابقة ومنها الجزائر، تزود القواميس الفرنسية، في كل سنة، بآلاف المصطلحات الجديدة، ومن أجل ذلك اقترحت قمة الفرنكفونية السابعة المنعقدة في هانوي في عام 1997 إنشاء صندوق لدعم هذا النوع من المشاريع التي تدخل في اطار التعاون شمال-

[1] عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 39.

[2] موقع المنظمة الدولية للفرانكفونية http://ar.wikipedia.org/wiki/

[3] المرجع نفسه.

جنوب، وقدرت ميزانيته آنذاك بواحد وأربعين مليون فرنك فرنسي، وفي قمة الفرنكفونية الثامنة في مونكتون عام 1999 أكد الرؤساء أهمية هذا الصندوق وطالبوا برفع موارده المالية.[1]

هذا وتجد الفرانكفونية في مستعمراتها السابقة دعما ومساندة معنويين من قبل شخصيات سياسية وأدبية ودبلوماسية من القارة الافريقية عموما والمغرب العربي على الخصوص، وفي هذا الصدد يشير **جان لويس كالفي** في كتابه اللسانيات والاستعمار الى موقف الشاعر الافريقي **سيغنور** المثمن للغة الفرنسية، وموقف الوزير المصري **بطرس غالي** الذي ينفي من خلاله عن اللغة الفرنسية الغرض و المصلحة وكأنها لغة محايدة، وموقف شاهد آخر من أبناء المغرب العربي وهو رئيس الجمهورية التونسية السابق الحبيب بورقيبة الذي يرى من خلاله: " إن اللغة رباط قوي للقرابة تتجاوز بقية الروابط الأيديولوجية، فالفرنسية بالنسبة لكم ولنا تكمل تراثنا الثقافي المشترك فتغني فرنسيتنا وتعكس علمنا وتسهم في بناء مستقبلنا الثقافي وتعمل على تكوين رجال بأتم معنى الكلمة ليشاركوا في مجموعة الأمم المتحدة".[2]

وفي مقابل هذه المواقف المتعاطفة مع الفرنكفونية، وجد تخوف منها تتمثل مبرراته في ردود الفعل التي صاحبتها، لأنها قد تصبح فكرة استعمارية جديدة، خاصة إذا جمعت بالإضافة الى اللغة والثقافة والسياسة والنفوذ والهيمنة احتقار الآخرين.

فالنظرة الاستعلائية والطبقية التي استمدتها الفرانكفونية من تكوينها تجعلها مثلا تحتقر ما يكتب بالعربية، وتسخر من كتابات المثقفين العروبيين، حتى ولو كانت هده الكتابات جديدة ومبتكرة، بينما ما يكتب بالفرنسية حتى ولو كانت لغته ضعيفة يجد من يبارك له ما كتبه، كذلك فان من يكتب بهذه اللغة يكفي أن ينشر كتابا واحدا فيصبح مفكرا أو أديبا أو قصاصا أو عالما، وكان أصحاب هذه الكتب قد ملكوا ناصية العلم، أما في ميدان البحث العلمي عندما يناقش أحدهم أطروحة بالفرنسية و لو كانت رسالة صغيرة، فإنه يعتبر قمة البحث العلمي،

[1] الربعي بن سلامة، **اللغة العربية بين الاستجابة لمتطلبات التنمية وهاجس المحافظة على الهوية**، مجموعة مؤلفين، الهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت لبنان،2013، ص 146-147.

[2] عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 43-44.

ذلك أنه يستمد قيمته من اللغة التي يكتب بها لا مما قدمه أو إضافة للعلم موضوعا أو منهجا أو تجديدا.[1]

ويقدم لنا **مالك حداد** تحليلا للوضع الطبقي السائد ولحالة الاغتراب التي يعيشها المثقفون العروبيون في وجود الفرنسية التمييزية فيقول:" المفرنسون نجحوا في استخدامهم للغة مهيمنة **Hégémonique** بروح انتقامية لتحقيق منافعهم بحيث هذه العدوانية تعطيهم شعورا بالنفوذ في المجتمع، فالطالب المعرب ربما استرجع ذاتيته ولكن لديه إحساس بانه أضاع فرصته في السلم الاجتماعي..." .[2]

وعلى هذا الأساس عبر العديد من الكتاب الجزائريين عن مرامي الفرنكفونية وعن أهدافها الاستعمارية وسيطرتها الفكرية وأنها ليست حركة ثقافية مرنة، وهنا يقول الكاتب **سليم قلالة:** "...وليست اللغة فقط للتفتح على الآخرين مهما حاول الكثير إيهامنا بذلك بخلاف أية لغة اجنبية أخرى كالإنجليزية مثلا، وأن هدف الفرنسية من منظور أصحابها أنفسهم، لا يقال أننا ندعي ذلك من باب الغيرة على الوطن والتحمس للغة الوطنية، هي التأثير في سياسة كل بلد دخلته...".[3]

4.2.2. تعاظل الفرانكفونية في الجزائر

إن الحضور القوي للفرنسية في المغارب عموما وفي الجزائر على الخصوص، نتيجة لوضعية التبعية والموصوفة بالتبعية المتبادلة حسب فلسفة حركة الفرانكفونية التي تعرفها قمة كيبك(1987) على أنها فضاء مشترك من أهدافه التعاون و التبادل والتنمية والتشاور السياسي الذي تعتزم الدول الأعضاء تحقيقه عبر التضامن والتقاسم.[4] وتؤول الفرانكفونية في الغالب بصفتها ضمانا تتيح للبلدان الفرانكفونية الفقيرة الاستفادة مساعدات الدول الناطقة بالفرنسية الغنية، على مستوى المساعدة الاقتصادية والثقافية، وهكذا فإن مداخل الفرنكفونية ومخارجها تتعدى الأمر اللغوي إلى الطابع السياسي والاقتصادي والثقافي، وهو ما يجعل البعض يرى أن الفرنسية قد انتقلت من وضع لغة الاستعمار القديم إلى وضع لغة الامبريالية.[5]

---

[1] عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 153-154.

[2] المرجع نفسه، ص 154.

[3] المرجع نفسه، ص 51. نقلا عن جريدة الشعب 1989/09/29.

[4] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص40.

[5] المرجع نفسه، ص40-41.

وبالرغم من عدم انتماء الجزائر للمنظمة الفرنكفونية، إلا أنها تصنف الدولة الافريقية الأولى في انتاج واستهلاك المنتجات الثقافية باللغة الفرنسية،[1] :" حيث أن قرابة نصف الإعلام الجزائري يصدر باللغة الفرنسية، وبها يعبر ويصرح معظم إطارات الدولة، كما أن جزءا مهما من الجزائريين لا يستعملون إلا اللغة الفرنسية في العائلة". [2]

وفي الوقت الذي يعتقد فيه الجزائريون أنهم استعادوا اللغة العربية من خلال التعريب، يفاجئنا المجلس الأعلى للفرنكفونية بباريس في تقرير 1993 بعدد من الاحصائيات التي تبين مدى فعالية و جدوى الفرنسة امام سياسة التعريب،[3] " فمن قرابة 25 مليون نسمة يعتبر قرابة السبعة ملايين و النصف " كفرانكفونيين حقيقيين" أي ما يعادل 30%، يضاف اليها نسبة مساوية ممن يعتبرون " فرانكفونيين ظرفيين" من التعداد العام للسكان(أي ما مجموعه 60%) ، نسبة أقل ما يقال عنها أنها كبيرة بالنظر للاستثمارات التي صرفت من أجل التعريب، من جهة أخرى كان بالجزائر بعد الاستقلال حوالي 700000 متمدرس وهي اليوم تعد أكثر من سبعة ملايين تلميذ، أي أن العدد تضاعف بعشر مرات، في نظام تعليم نصف مفرنس. وأخيرا ترتب الجزائر التي ليست عضوا في المنظمة الفرنكفونية في المرتبة الثالثة من بين البلدان التي تجاوزت عتبة 100000 متعلم للغة الفرنسية...". [4]

3. مظاهر هيمنة اللغة الفرنسية في الجزائر

قبل استعراض أهم مظاهر اللغة الفرنسية على السوق اللغوية الجزائرية، تجدر الإشارة الى حقيقة مفادها أنه على الرغم من أن الواقع اللغوي في الجزائر يتسم بأحادية لغوية رسمية بحكم الدستور فإنه في الوقت ذاته يتسم بثنائية فعلية(عربية/فرنسية)، وبتعدد اللهجات المحلية التي تستخدم بمعدلات متباينة وفي سياقات ومواقف تختلف بدلالة المناطق الجغرافية للناطقين بها. ويمكن تلخيص أهم مظاهر هيمنة اللغة الفرنسية على اللغة العربية الفصحى بلهجاتها واللغة الامازيغية وباقي اللغات الأجنبية، فيما يلي:

– استخدام اللغة الفرنسية في اهم وأغلب المجالات الحيوية كالإدارات التابعة للقطاع العام، المجال الاقتصادي.

---

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص 119.

[2] المرجع نفسه، ص119.

[3] المرجع نفسه، ص 119.

[4] المرجع نفسه، ص 102.

– ازدهار غير مسبوق للتعليم الأجنبي الفرنسي، لا سيما في المراحل الأساسية والثانوية وبدءا من رياض الأطفال ، ففي السنوات الأخيرة بدأنا نشاهد توسعا في المدارس الخاصة التي تولي أهمية كبير للغة الفرنسية في برامجها، خاصة على مستوى الجزائر العاصمة، كما أصبح لافتا للنظر أن تعليم مدارس البعثة الفرنسية والمدارس الموازية لها، ودروس الدعم الخاصة لمادة اللغة الفرنسية، صار يجتذب كثيرا من الزبائن من أبناء النخبة، وعلى مستوى المعاهد الفرنسية الحكومية وصل عدد الطلبة الذين يريدون تعلم اللغة سنة 2013، تعداد 11500 طالبا أي ارتفاعا بنسبة 12 % في عدد المسجلين، ولتلبية هذه الطلبات فتحت فروع العاصمة ووهران وقسنطينة قاعات دروس جديد لذلك.[1]

– هيمنة اللغة الفرنسية على المشهد العام في شوارع المدن الجزائرية، باستعمال الحرف اللاتيني في كتابة لافتات الأزقة والشوارع والمحلات التجارية والمقاهي والمطاعم ولوحات مكاتب الاطباء والمحامين والشركات والمقاولات وعلى لافتات إشارات المرور.

– تدريس المقررات العلمية في كليات الطب والصيدلة وباقي الشعب التقنية في التعليم العالي والجامعي باللغة الفرنسية، فهي لغة التعليم الوحيدة لكل هاته التخصصات الحيوية التي تتجه اليها النخبة المتميزة من المتعلمين.

– انتشار ظاهرة "التحول اللغوي" إلى اللغة الفرنسية في أثناء الحديث من دون أي مبرر، داخل أوساط الأسر والعائلات وبين الرفاق والأصدقاء، وحتى في بعض الاجتماعات العلمية والرسمية على مستوى الإدارات والمؤسسات التعليمية. ولكثرة اعتياد الناس على الكلام بخليط من العربية والفرنسية، أصبح هذا الأمر لا يثير أي استغراب، وقد أدى ذلك بالفعل إلى خلق دارجة جزائرية من نوع خاص لا هي بالعربية ولا هي بالفرنسية. وحسب دراسة قام بها مرصد اللغة الفرنسية عام 2010، فقد بلغ عدد المتكلمين بالفرنسية بالجزائر 11.2 مليون شخص.[2]

– استعمال اللغة الفرنسية في وسائل الإعلام على اختلافها، وكذلك في لوحات الاشهار التي تعلق بالشوارع والوصلات الاشهارية والتي تتخلل البرامج الإذاعية والتلفزيونية، وتحتل حيزا من صفحات الجرائد والمجلات حتى المعربة منها.

[1] اللغة الفرنسية في مواجهة طلب متزايد في الجزائر ، موقع الكتروني: www.ambafrance.dz.org

[2] المرجع نفسه.

– استخدام اللغة الفرنسية في مرتبة ثانية بعد الإنجليزية في مجالات مصطلحات " الأنترنيت" و "الحاسوب" وتكنولوجيا الاتصالات أو المنتجات ذات الصلة بهذه المجالات، خاصة في ظل تراجع حركة التعريب في مجال المصطلحات الحديثة.

4. مؤشرات وزن اللغة الفرنسية

إن لحضور اللغة الفرنسية في السوق اللغوية الجزائرية وزن ثقيل بسبب بسط نفوذها على المستوى الاقتصادي والمالي والسياسي. فبغض النظر عن الخلفية التاريخية للمرحلة الاستعمارية والموروث الثقافي اللغوي الذي تلقته الجزائر من فرنسا بعد الاستقلال، فإن فرنسا لازالت تعتبر شريكا مهما في المبادلات الاقتصادية مع الجزائر، وأوّل مستثمر أجنبي فيها، إنها كذلك أول بلد محتضن للجالية ألجزائرية وأول بلد مكون للأطر المغاربية عموما في الخارج.[1]

إن العامل الاقتصادي يعد إذن من بين أهم العوامل المؤثرة في قوة أو ضعف اللغة وقد أشار كثير من الدارسين الى العلاقة الوثيقة بين اللغة والاقتصاد إذ ذكرت **نانسي** دوريان Nancy Dorian أن: " الولاء للغة يبقى مادامت الظروف الاقتصادية والاجتماعية تمثل عوامل مساعدة لها، لكن إذا أثبتت لغة أخرى أنها تملك قيمة أعظم، فإن تحولا الى اللغة الثانية سيبدأ"،[2] فقوة اللغة حسب البعض إذن متجذرة في أرضية اقتصادية أكثر مما هو مرتبط بأبعاد حضارية أو تراثية.

ويرتبط بالعامل الاقتصادي ارتباطا قويا ما يعرف بالوضع الاجتماعي للجماعة اللغوية الذي يعني الوعي الجمعي بقيمة لغة ما، مقابل لغة أخرى. فالفاعلون الاجتماعيون هم على أتم الوعي بقيمة اللغة الفرنسية في سوق الشغل، كونها لغة الدراسات العليا التقنية والعلمية، وهي الوحيدة المفضية إلى المهن الراقية والمربحة كالطب والصيدلة والهندسة والمالية...الخ.

وبانتقال الفرنسية في التعليم العمومي من وضع لغة التدريس الى وضع مادة عادية للدرس، فإن مستوى الحاصلين على البكالوريات من خريجي الثانويات حاليا بسيط جدا تبعا لهذه الوضعية مما يقلص حظوظهم في الترقي عبر الدراسات العليا المميزة. فيعتبر بذلك الوضع

[1] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص39.

[2] لطيفة النجار، المرجع السابق، ص215.

السائد في سوق الشغل مؤشرا هاما على وزن اللغة الفرنسية في المغارب، مما يترتب عنه أزمة في توظيف خريجي التعليم العالي للتخصصات الأدبية والإنسانية الاجتماعية.[1]

لكن ليست القوة الاقتصادية وحدها، ولا الوضع الاجتماعي للغة فحسب، هما اللتان تمنحان اللغة وزنها كلغة مهيمنة، بل إن التفوق العلمي والسيطرة التكنولوجية هي الأخرى التي تقود المجتمعات المتأخرة في هذا المجال نحو اللغات المهيمنة، لذلك عرف هذا العصر بعصر اقتصاد المعرفة، وقد بينت **المؤسسة الملكية للعلاقات الدولية في لندن** هذه المسألة، إذ ذكرت أن الناس قد يغيرون لغتهم، ويتعلمون لغة أخرى إذا دعت الضرورة الى ذلك.[2]

وهكذا يظهر أن تأثير الثقل التاريخي للواقع الاستعماري، قد أخذ يتلاشى شيئا فشيئا في وعي الناس، وأن الوظيفة الأيديولوجية للخطاب القائل بهذا الثقل التاريخي، قد تحولت إلى استراتيجية أخرى تطمح إلى الانتقال للحداثة ومنح القرار للنخب المكونة في المدرسة الفرنسية أو الفرانكفونية، وفي ذلك كما يرى **أحمد بوكوس**، قرينة على بطلان وهم الحراك الاجتماعي عن طريق المدرسة، واقتصار وظيفة هده الأخيرة على إنتاج النخب وإعادة انتاجها، مثلما هو الحال في كل المجتمعات المستعمرة سابقا،[3] حيث لم تعد الفرانكفونية تعني كل المتمدرسين، بل تعني فقط النخب المتحضرة ذات الأصول المفرنسة.

إن وزن لغة ما يطرح قيمتان دلاليتان متعارضتان، فالقول إن للغة ما وزنا، أو أنها تمنح وزنا لمستعمليها معناه أنها تمثل قوة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، فتوفر منافع وامتيازات، وأن لها قيمة إيجابية في منظومة التمثلات الاجتماعية وتجزل الحظوة الاجتماعية، كما أن لها قدرة تنافسية في السوق اللغوية، وبالمقابل، إن القول إن للغة وزن (عبء) بالنسبة لمستعمليها يعني انها تشكل عائقا بالنسبة إليهم ولا يمكنها الصمود أمام اللغات الأخرى في مسرح الصراع اللغوي.[4]

فإعمال مفهوم وزن لغة ما في معناه المجازي، يمكننا من تحديد مجموعة من المؤشرات البنيوية الذاتية أو الجوهرية للغة، وهي كل ما له صلة بكل من الوضع، المتن، الوظائف،

[1] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص41.
[2] لطيفة النجار، المرجع السابق، ص216.
[3] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص42.
[4] المرجع نفسه، ص49-50.

الاستعمالات والإنتاج الثقافي والترجمة، ومؤشرات ايكولوجية تشمل العوامل المرتبطة بالبيئة.[1]
إن أهمية وقوة لغة معينة في السياق اللغوي الاجتماعي، لا تنتج من قيمتها اللغوية الداخلية بقدر ما تنتج من وظيفتها باعتبارها أداة للتواصل في المجالات الحيوية اليومية التي تعني الناطقين بها، وفيما يلي تطبيق لهذه المؤشرات على اللغة الفرنسية:

1.4. المؤشرات الجوهرية: يطلق على المؤشرات الجوهرية للغة القوة الذاتية (أو القوة الفطرية عند **وليام ماكي W.Macky**) ،[2] ومن هذه المؤشرات نذكر:

1.1.4. الوضع: يرتبط وضع **status** اللغة بقيمة نسبية ملموسة للغة بعينها، مرتبطة عادة بمنفعتها الاجتماعية التي تشمل قيمتها في السوق من حيث هي أداة تواصل، كما تشمل سيمات ذاتية أكثر، متجذرة في المعتقدات أو الأيديولوجيا اللغوية، أو ما يسميه **هارولد شيفمان H.F.Shiffman** (ثقافة المجتمع اللغوية)، ومن ثمة فان اللغة المسندة للغة ليست تابعة فقط لأي وضع رسمي أو قانوني تضفيه الدولة عليها عبر سلطاتها التنفيذية أو التشريعية.[3]

واللغة الفرنسية كانت اللغة الرسمية المعمول بها في الجزائر أثناء الاحتلال، وحافظت على مكانتها في السنوات الأولى من الاستقلال، وبالرغم من شروع الدولة في إجراءات سياسة التعريب، إلا أنها لازالت لغة التدريس في التخصصات الجامعية العلمية والتقنية، وتشغل حيزا هاما في قطاع الإعلام والإدارة ويستخدمها نصف الجزائريين كلغة ثانية.[4]

2.1.4. الوظيفة: يمكن لطبيعة الوظائف التي تؤديها لغة ما أن تخولها وزنا متى كانت تلك الوظائف مهمة وذات اعتبار، ذلك انه قد يكون للغة ما مدى جغرافي واسع دون أن يكون لها وزنا. وفي هذا الصدد يميز **جون لويس كالفي** بين استخدام لغة من اللغات على مساحة واسعة من الأرض واستخدامها في وظائف متعددة.

---

[1] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص52.

[2] William Francis Mackey,**Bilinguisme et contact des langues,** Edition Klincksieck , Paris , 1976, p201.

[3] محمد غاليم، **اللغة والهوية في ضوء النظرية السياسية**، مجموعة مؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت، يناير 2013، ص215.

[4] لغات الجزائر من ويكيبيديا الموسوعة الحرة على الموقع http://ar.wikipedia.org/wiki

أن توسع لغة من اللغات بزيادة عدد الناطقين بها أمر يسهل فهمه، غير ان اللغة قد تتوسع بزيادة عدد وظائفها دون أن يزيد عدد الناطقين بها، ودون أن تتسع رقعة انتشارها حيث أن زيادة عدد الناطقين واتساع رقعة الانتشار وجهان لعملة واحدة.[1]

وفي وظائف اللغة الفرنسية في الجزائر، تقول مليكة **الرباعي معامري** في كتابها "متلازمة اللغة الفرنسية في الجزائر"، أن: " اللغة الفرنسية مازالت اللغة المسيطرة على الأعمال والدوائر المهنية"، و" أنه من المذهل استمرار وجود تخصصات معينة في التعليم الرسمي والأبحاث تتم باللغة الفرنسية، بالإضافة الى هيمنتها على قطاع اقتصادي كبير وقطاعات الصناعة والصحافة".[2]

بناء على ما سبق فإن الوظائف الحيوية للغة الفرنسية في القطاعات الهامة من إدارة وإعلام واقتصاد وجزء مهم من التعليم الجامعي تضفي على الفرنسية قوة ووزنا إزاء اللغات الأخرى.

3.1.4. الاستعمالات: يقصد باستعمالات اللغة، تحديد نطاق اعتمادها أداة تواصل عن طريق الكتابة أو المشافهة أو كلاهما، علما أن اللغة المكتوبة تكون ذات وزن أعلى من لغة أخرى لا تستخدم إلا كوسيلة شفهية للتواصل اليومي.[3] ومن هذا المنظور، فالفرنسية بالأساس لغة كتابة ومشافهة.

4.1.4. الثقافة: يعد الإنتاج الثقافي الكمي والنوعي من أهم مؤشرات تمايز اللغات، فاللغة الناقلة لتراث ثقافي لامادي زاخر بشقيه الشفوي والمكتوب، هي بالأكيد أعلى وزنا من لغة أخرى لا تتوفر فيها هذه الصفة، كما أن للغة التي تحمل أدبا مكتوبا معترف به وزنا لا تحظى به لغة تقتصر على النقل الحصري للأدب الشفهي.[4]

والفرنسية لغة كتابة ومشافهة، فبالإضافة الى كونها لغة التواصل اليومي لدى جماعة النخبة، فإنها لسان قلم هده الجماعة، وهنا نستحضر الاحصائيات التي قدمتها **خولة طالب**

---

[1] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص343.

[2] لغات الجزائر من ويكيبيديا الموسوعة الحرة على موقع http://ar.wikipedia.org/wiki

[3] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص54.

[4] المرجع نفسه، ص 54.

الابراهيمي في كتابها "الجزائريون ولغتهم"، في مقارنة الإنتاج الثقافي باللغتين العربية والفرنسية، حيث نشر ديوان المنشورات الجامعية خلال العشر سنوات الموالية للاستقلال 1304 عنوان كتاب منها 466 باللغة الوطنية و 838 باللغة الفرنسية، و205 من المنشورات، 69 منها باللغة الوطنية و136 بالفرنسية، كما بلغ حجم التوزيع باللغة الوطنية2600.000، وبالفرنسية5600.000 من اجمالي 8200.000.[1] وبالنسبة للإنتاج الصحفي، قد تفيدنا نظرية الممتلكات اللغوية في تفسير التواطؤ الموجود بين مؤسسة الاعلام والصحافة والكتاب الفرانكفونيين، أين يعتبر **بورديو** ان التبادلات اللسانية تخضع إلى نفس القواعد التي تسير الأسواق الاقتصادية الأخرى، فالكاتب الفرنكفوني هو بمثابة المنتج للخطاب، وكتاباته سلعة يعرضها على جمهور قادر على تقييمها، غير أنه بالنسبة للحالة المدروسة لا يكون التقييم على أساس الميزات الأدبية الاسلوبية والنحوية والتنميقات اللغوية، ولكن ما يقيم هي قناة التعبير نفسها، أي اللغة المستعملة في التحرير الأدبي.

5.1.4. الترجمة: يعتمد وسيط الترجمة أيضا في التمييز بين اللغات ذات الوزن واللغات الأقل وزنا، وبتطبيق هذا الوسيط في اتجاهين حيث يمكن ان تكون الترجمة من اللغة وإليها وبذلك يتضاعف وزن اللغة التي توفر انتاجا علميا وتراثا أدبيا، وفي مجال الترجمة هذا، يذهب **جيلبرت غرانغيوم** إلى القول:" إن العديد من المصطلحات الجديدة للغة العربية لا تأخذ دلالتها إلا بالعودة الى الكلمة الفرنسية التي تترجم لها".[2] مما يبرز أهمية هذه اللغة في الترجمة.

وانطلاقا مما سبق يتبدى لنا من فحص المؤشرات الجوهرية الذاتية المطبقة على الفرنسية ان لها من الوزن ما يؤهلها الى منافسة اللغات الوطنية والقومية.

6.1.4. الاقتراض اللغوي: يشكل الاقتراض من اللغات الأجنبية، خاصة الفرنسية ظاهرة مرتبطة ارتباطا مباشرا بالاتصال مع فرنسا منذ الاستعمار، فتمنح الفرنسية للغات الجزائرية العربية والأمازيغية المفردات التقنية على وجه الخصوص، مما يزيد في قيمة اللغة الفرنسية.[3]

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 35.
[2] Gilbert Grandguillaume,**Les enjeux d'une politique linguistique,** Op , cit,p101.
[3] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص 242.

2.4. المؤشرات الايكولوجية: وتمثل العوامل المرتبطة بالبيئة أي بالعوامل الخارجة عن المجال اللغوي، من سياسة واقتصاد واجتماع ودين...الخ.

لقد أصبحت إيكولوجيا اللغات تتبوأ مشروعية ضمن الايكولوجية العامة للكائنات النباتية والحيوانية والبشرية، ولقد بات واضحا ان تطور وضع اللغة ناتج عن تطورا لبيئة التي تتبوأ اللغة فيها. وفيما يلي بعض المؤشرات ذات الصلة بالبيئة والمطبقة على اللغة الفرنسية.

1.2.4. السياسة: من الواضح أن للسياسات اللغوية دورا مهما في تخويل اللغات وزنا بمنحها صفات الرسمية أو الوطنية، أو بتخويلها جملة من الوظائف حسب درجة المشروعية التي تتمتع بها هذه اللغات.

وللتذكير، فإن اللغة الفرنسية ليست مفروضة لدينا بحكم القوانين والسياسات اللغوية وإنما بحكم الاستعمال والخلفية التاريخية، ذلك أن كل القوانين الصادرة بعد الاستقلال تقر بأجنبية اللغة الفرنسية، وبرسمية ووطنية اللغة العربية، غير أن العثرات التي عرفتها سياسة التعريب، ابتداء من تعرض قانون التعريب 05/91 للتجميد قد مكن اللغة الفرنسية من فرض ثقلها أكثر.

2.2.4. الاقتصاد: إن العامل الاقتصادي من المؤشرات التي تتيح اجلاء الوظيفة المعاملاتية للغة، أي مدى قدرتها في أن تكون لغة عمل في العلاقات الاجتماعية للإنتاج والتبادل الاقتصادي فـ" اللغة لا تنتشر لأنها لغة ادب فحسب، فهذا العامل قليل الأهمية في مواجهة العوامل الاقتصادية والسياسية...ولا يمكن منافسة توسع يحركه الاقتصاد اعتمادا على العوامل الثقافية وحدها".[1]

فالملاحظ أن اللغة الفرنسية مازالت تعرف تقدما في مواقعها كلغة عمل في المعاملات الرسمية المكتوبة والشفوية في المجال المالي والاقتصادي، مما جعل وزنها اعلى كلغة جنبية في الوضعية الاجتماعية– اللغوية لما بعد الاستعمار.

3.2.4. الديموغرافيا اللغوية: تمثل الكتلة الديموغرافية الناطقة بلغة ما مؤشرا هاما في تقييم وزنها، فيزداد القدر الاعتباري للغة كلما كانت الجماعة الناطقة بها كبيرة العدد،[2] وتلك ميزة

[1] جان لويس كالفي، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، المرجع السابق، ص372–373.

[2] احمد بوكوس، المرجع السابق، ص 57.

تحسب على اللغة الفرنسية في الجزائر، لا لها، وذلك لأن عدد الناطقين بها تقلص في السنوات الأخيرة، بحيث اقتصرت على بعض الفئات السوسيومهنية التي ستتمكن دائما من الحفاظ على ارثها اللغوي وإعادة انتاجه عبر أطفالها بسهولة، ذلك أن ضعف مستوى التعليم في هذه اللغة: " يضمن لأطفالهم فرص الترقية التي هي من القوة بحيث يمكنهم أن يجدوا في الاطار العائلي وسطا اكثر ملائمة لاكتمالهم الثقافي وإحكامهم للغة الفرنسية".[1]

5. اللغة الفرنسية وسيلة للترقي الاجتماعي والاقتصادي.

إن تركيز الاهتمام على أولوية الوظيفة الاجتماعية للغة وعلى وظيفتها التواصلية، يؤدي الى تصور وسائلي للغة، ومنه يتم الاعتراف فقط باللغات ذات الوظيفة المعاملاتية والتبادلية، ذلك ان اللغة نتاج خاضع بامتياز لدينامية الحقل الاجتماعي، وبحكم ذلك فان للغة قيمة محددة في السوق اللغوية على غرار باقي المنتجات الاجتماعية، المادية منها والرمزية، فمن الطبيعي اذن أن تختلف ذات القيمة من لسان الى آخر على اعتبار ان اللغة بمثابة رأسمال يموقع المتكلم داخل البنية الاجتماعية بما يوفره من منافع وامتيازات وأرباح،[2] بقدر ما لهاته اللغة من وزن وقيمة في سوق الممتلكات الرمزية.

وبما أن اللغة الفرنسية اضحت في الجزائر اللغة التي تمكن الأفراد من الاندماج في سوق الشغل، وبالتالي نيل الاعتراف من طرف الآخر، فقد كان لزاما عليهم تعلمها، وكل من أراد أن يترقى اجتماعيا واقتصاديا عليه تعلم هذه اللغة، هذه ما خلفه الاستعمار وضاعفت النخبة الإدارية والسياسية المفرنسة من وجوده. هذه النخبة التي ترى في استعمال اللغة الفرنسية ضرورة للاتصال من جهة وميل إلى الانفراد او أكثر من ذلك إلى التميز الاجتماعي من جهة اخرى. ذلك ما أكده **جيلبرت غرانغيوم** في قوله: " إن اللغة الفرنسية كلغة شفوية (...) تتغير حسب الأوساط، تظهر أحيانا كضرورة للاتصال، وأحيانا أخرى تقترن بالميز الاجتماعي".[3]

إن هذا المعطى الواقعي تثبته مختلف المناصب السياسية والاقتصادية داخل الجزائر، التي يشغلها أفراد فرنكفونيين، أو يتقنون اللغة الفرنسية، كما تثبته بعض آراء الباحثين والكتاب

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 235.

[2] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, op,cit,p60-61.

[3] عثمان فكار، **مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري**، مجلة الصوتيات، العدد السادس، مخبر الصوتيات العربية الحديثة، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر، جوان 2008، ص 228.

الجزائريين أمثال **ياسين سدراتي** الذي كتب يقول:" في كثير من الأحيان لا سبيل لنا الى الترقية الاجتماعية، وحتى الحصول على منصب عمل، دون المرور على لغة "العدو" أي الفرنسية، والنظر باحتقار إلى إعلانات رنانة على نوايا التعريب، وقد ظهرت المفارقة المشار اليها سابقا في وجود جيش جرار من المتخرجين من الأقسام المعربة بدون شغل، وخاصة في العلوم الإنسانية".[1]

فكل من لا يتقن هذه اللغة محكوم عليه بالفشل، أو على الأقل بعدم الترقي، فكثيرة هي المعاهد العليا التقنية والإدارية والفروع الطبية تدرس بالفرنسية كلغة فريدة، والتي يكون ولوجها مشروط بتعلم اللغة الفرنسية واتقانها، وإلا سوف يتعرض للإقصاء.

إن التمثلات والمواقف التي تكونت في السوق اللغوية الجزائرية تجاه اللغة الفرنسية باعتبارها لغة التمايز والحظوة الاجتماعية دفعت حتى بالذين لا يحسنونها الى إقامة استعارات من هذه اللغة، تكون تارة معربة يغلب عليها طابع الدارجة، وتارة أخرى تكون أمازيغية يغلب عليها الطابع الأمازيغي، فالعبارة التي يخاطب بها سائق الحافلة الركاب : "**افنسيو القدام**" أي تقدموا للأمام، مشتقة من فعل الامر باللغة الفرنسية "**Avancez**" كذلك الحال بالنسبة للخطاب الامازيغي الذي تتردد فيه عبارات فرنسية منطوقة بالأمازيغية مثل "**ابدون**" المستعارة من "**Bidon**" تأخذ فنولوجيا أمازيغية لكن تبقى مشخصة كتعابير فرنسية، وهكذا يظهر الإنتاج اللغوي الاستعارات من الفرنسية بالرغم من غنى اللغتين العربية والأمازيغية بالمفردات والتراكيب، كما أن الإنتاج العلمي والأدبي والإعلامي باللغة الفرنسية، يحول اللغة الأصلية "الفصحى، العاميات والأمازيغية" إلى لهجات فقيرة معدومة الموارد والتجديد، ولما تصل إلى غلق قاموسها، فإنها تصبح مقتصرة على التعبير عن الحاجات اليومية الموروثة عن الأجداد، ويقبل أفرادها على مفردات من اللغة الفرنسية، الثرية المسيطرة، للتعبير عن حاجات أخرى أكثر تعقيدا، والاستجابة الثقافية لمطالب لا يلبيها قاموسهم اللغوي، وهو ما يلاحظ في المدن الجزائرية التي يستعمل فيها الأفراد خليطا يسمى " **فرانك أراب**".

[1] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 228.

خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال هذا الفصل التوصل إلى محاولة توصيف دقيق للواقع السوسيولغوي في الجزائر، والذي تتجاذبه عدة لغات ولهجات تصنف تارة في إطار الثنائية اللغوية، وتارة أخرى في إطار الازدواجية اللغوية أو التعددية، لكن إن ما يميز هذه اللغات أنها ليست على نفس القدر من حيث القيمة الرمزية والاستعمالات الاجتماعية في السوق اللغوية، حيث تبدو فيه اللغة الفرنسية اللغة الأكثر حظوة باعتبارها لغة المجالات الحيوية من إدارة واقتصاد وخدمات وتعليم عالي في بعض التخصصات الهامة، وإن هيمنتها هذه ليست مستمدة من زيادة عدد ناطقيها بقدر ما هي ناتجة عن مقامهم الاجتماعي وعن توسعها الوظيفي بزيادة عدد وظائفها كلغة خطاب، تخصصات جامعية، دوائر مهنية هامة...الخ.

ولقد كان وراء هذا الوضع اللغوي التراتبي المتسم بتنافسية اللغات، النخبة المفرنسة المتولدة عن الحقبة الاستعمارية والتي ضاعفت من وجود هذا الوضع التراتبي، حيث أن هذه النخبة ذاتها هي نتاج لعملية التنشئة اللغوية الأسرية، وأن الأسرة بدورها لها الدور الفاعل والحاسم في تعليم واكتساب الطفل طبيعة ونوعية اللغة التي يراد للطفل أن يتخذها وسيلة للاتصال والتواصل بينه وبين أفراد مجتمعه، وللتميز والترقي الاجتماعي عبر التعليم والعمل.

ان تعلّم اللغة الفرنسية في الأسرة الجزائرية بات يتوقف على الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والجغرافية لتلك الأسر وتنشئتهم عليها، وهو ما يؤثر على لغة أبناءهم، خاصة وأن اللغة تستعمل كرمز للانتماء إلى جماعة بعينها، فالأسرة مؤسسة من مؤسسات التنشئة والممارسة اللغوية للطفل، وتختلف هذه التنشئة والممارسة باختلاف الظروف (الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، البيئية) التي تتواجد فيها هذه الأسر، والتي تنعكس على طبيعة اللغة التي يتعلمها الأبناء.

ومادامت اللغة الفرنسية لغة خاصة بالطبقة المحظوظة ذات الرأسمال الرصيد اللغوي الفرنسي المهم، فان ذلك خلق نوع من التمايز الاجتماعي بين أفراد المجتمع، والذي يستدعي نوعا من التخطيط اللغوي والتخفيف من حدة الوظيفة التصنيفية للغة الفرنسية، حيث أن السياسة اللغوية "الأحادية اللغة" السابقة والمُقصية أدت في نهاية المطاف إلى خلق استياء وعداء بين المجموعات اللغوية (المعربين والمفرنسين) وأسفرت على سلسلة من المواقف السلبية تجاه كلتا اللغتين.

تمهيد:

يسلط هذا الفصل الضوء على مفهوم الأصل الاجتماعي الذي يعتبر كنسق متكامل من الوضعيات الاقتصادية والاجتماعية التي تشكل بدورها الوسط الاجتماعي للفرد، وبناء على ذلك فإن هذا المفهوم المستحدث في الأطروحات الماركسية الجديدة يقترب من مفهوم الطبقة الاجتماعية ويتطابق مع مفهوم الفئة الاجتماعية–المهنية من منظور بورديووي، فيتحدد بذلك الأصل الاجتماعي بناء على المهنة التي تصنف الأفراد والأسر، حسب **بورديو**، تبعا لحجم وبنية رأسمال المملوك من جهة، وللهابتوس من جهة ثانية إلى فئات سوسيومهنية متراتبة في السلم الاجتماعي للمهن.

فالأفراد وفق هذا المفهوم لا يتميزون بعضهم عن بعض على أساس العوامل الاقتصادية أو المهنية فحسب، بل يتباينون من حيث أذواقهم وممارساتهم واستعداداتهم الثقافية واللغوية.

وبما أن مفهوم الطبقة يقترن فقط بالمجتمعات الغربية التي تسود فيها الأنظمة الاقتصادية لمدة زمنية طويلة نسبيا، وأن قرينتها العربية والسائرة في طريق النمو كحال المجتمع الجزائري عموما والمجتمع المحلي على الخصوص تمتاز بمرونة الأنظمة الاقتصادية والسياسية، فإن ذلك يدفعنا إلى تبني مفهوم الفئة السوسيومهنية كمفهوم مرادف لمفهوم الأصل الاجتماعي كونه مفهوم مرن يسمح بوجود تداخل علائقي من جهة ويتضمن وجود تراتب اجتماعي على أساس عدم التكافؤ بين الأفراد في المراكز المكانات وما يترتب على ذلك من مستويات وممارسات ثقافية ولغوية من جهة أخرى. وإضافة إلى التفصيل في محددات الأصل الاجتماعي من رأسمال ثقافي واقتصادي سنحاول من خلال هذا الفصل توصيف الرأسمال اللغوي في المجتمع المحلي.

أولا. الأصل الاجتماعي، المفهوم والمحددات

1. الأصل الاجتماعي بين مفهومي الطبقة والفئة.

1.1. تعريف الأصل الاجتماعي:

يقدم **علي أسعد وطفة** الأصل الاجتماعي على أنه: "نسق متكامل من الوضعيات الاقتصادية والاجتماعية التي تشكل بدورها الوسط الاجتماعي للفرد، وغالبا ما يحدد الأصل الاجتماعي للفرد في البلدان الصناعية بأوضاع الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد".[1]

ويرى **مصطفى بوتفنوشت** في كتابه "**العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة**" أن:" الأصل يطبع المولود الجديد منذ اليوم الأول، منذ الصرخة الأولى، الطفل ينتمي إلى المجتمع، إلى قبيلته، إلى عشيرته وإلى عائلته".[2] كما أنه يعبر كذلك عن انتماء الآباء إلى وسط حضري أو ريفي،[3] وبذلك يتحدد الأصل حسب **بوتفنوشت** في مواضع بالانتساب لمجتمع وقبيلة، عشيرة وعائلة ما، وفي مواضع أخرى بالانتماء للوسط الحضري أو الريفي.

بينما اعتمد **بيير بورديو** في تحديده لمفهوم الأصل الاجتماعي، من خلال دراسته الموسومة بـ"**الورثة: الطلبة والثقافة**" رفقة **جون كلود باسرون**، على **مهنة الوالدين** باعتبارها أهم مؤشرات الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها آباء المبحوثين من الطلبة، وقد ورد ذلك في أكثر من موضع في هذا الكتاب، حيث يفكك المتغير المستقل في دراسته والمتمثل في الأصل الاجتماعي إلى مجموعة مهن متراتبة وفق تصنيف المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية **INSEE** الذي سنتطرق إليه لاحقا.

ولتوضيح مدى ارتباط مفهوم الأصل الاجتماعي بطبقة الانتماء، يكفي أن نستحضر بعض الدراسات الأوربية التي اتخذت من مؤشرات الطبقة الاجتماعية، مؤشرات للأصل الاجتماعي، حيث أن بعض هذه الدراسات اتخذت من مهنة الوالدين إلى جانب مداخلهما مؤشرا على الطبقة

---

[1] علي أسعد وطفة ، **تكافؤ الفرص الاكاديمية في جامعة الكويت: تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي**، المرجع السابق، ص 29.

[2] مصطفى بوتفنوشت، المرجع السابق، ص83.

[3] المرجع نفسه، ص 119.

أو الأصل الاجتماعي مثل دراسة **بورديو** و**باسرون** بفرنسا، وبعضها اعتمد على مستوى التحصيل العلمي للآباء كمؤشر للأصل كدراسة **سيزان فيرج** من هنغاريا...[1]

2.1. التصورات المفاهيمية للطبقة والتراتب:

يتحدث علماء الاجتماع على التراتب الاجتماعي لوصف أوضاع اللامساواة التي تقوم بين الأفراد والجماعات في المجتمعات البشرية، وكثيرا ما نميل إلى التفكير بالتراتب على أساس ما يسمى بالأصول الاقتصادية أو الممتلكات، غير أن التراتب يمكن أن يقوم على اعتبارات وعوامل أخرى مثل: الجنس والعمر والانتماء الديني.[2]

وبذلك يمكن تعريف التراتب الاجتماعي على أنه: " ظاهرة الاختلاف بين الناس في أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ومن ثم اختلاف فرصهم في الحياة، ذلك الاختلاف الذي يرجع إلى عوامل اجتماعية أكثر منها طبيعية أو بيولوجية".[3]

ويذهب البعض إلى أن مفهوم الطبقة يشير فقط إلى الوضع الاقتصادي، بينما يرى معظم علماء الاجتماع أن الطبقة تشير إلى الوضع الاقتصادي والترتيب الاجتماعي في الهيبة والنفوذ في الوقت ذاته، وقد يستخدم بعضهم في هذا الصدد اصطلاح المكانة. ومن هنا ظهرت تعريفات عديدة اعتمد بعضها على معايير ذاتية، واعتمد البعض الآخر على معايير موضوعية في تحديد ماهيتها، فمن الناحية الذاتية يعتبر التأثر الطبقي مسألة شخصية ترتد على الأفراد ومشاعرهم الذاتية، فالطبقة ليس لها وجود إلا في ذهن الفرد الذي يخلقها خلقا، ومن ثم يقال أن الطبقة الاجتماعية عبارة عن جماعة من الأشخاص يستشعر أعضاؤها سمات وعادات معينة تجمعهم، ولكي يشعر الفرد بأنه كذلك، يجب أن يشعر به الآخرون أيضا، ويعد الوعي الطبقي في هذه الحالة هو الحاسم في تحديد مفهوم الطبقة كما يذهب إلى ذلك **سنترز Centers**.[4]

واعتمد البعض الآخر من العلماء على المعايير الموضوعية، فاهتموا بظاهرة الطبقة وفق خصائصها الموضوعية كالعوامل الاقتصادية، مثل **كارل ماركس** الذي عرفها في ضوء علاقات

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص172 -173.

[2] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 34.

[3] محمود عودة، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د س، ص205.

[4] حسين عبد الحميد احمد رشوان، المرجع السابق، ص28-29.

الإنتاج، فهي في جوهرها لها أساس اقتصادي كونها تجمع حشدا من الأفراد، يتشابهون في علاقاتهم بوسائل الإنتاج.[1] أما دائرة معارف العلوم الاجتماعية، فقد استخدمت لفظة الطبقة لتشير إلى اللامساواة الاجتماعية التي تقوم بين الجماعات.[2]

وتشترك أغلب النظريات، التي تقول بوجود الطبقات، في أن الطبقة ظاهرة اجتماعية وحقيقة خارجة عن إرادة الفرد وسابقة عن وجوده، يُلزم باحترام ما تتمثله طبقة انتمائه من معايير وقواعد وميول ثقافية، وإلا لقِي لونا من ألوان الضغوط والمقاومة إذا خالف ما اعتاده الأفراد الواقعون في دائرة التدرج الاجتماعي لهده الطبقة.[3] لكن تختلف هذه النظريات في طريقة تفسير ظاهرة الطبقة والتراتب الاجتماعي، حيث وجدت في هذه الصدد ثلاث مواقف نظرية أساسية هي:

1.2.1. التفسير الوظيفي للطبقة والتراتب الاجتماعي:

ينطلق التفسير الوظيفي من افتراض مؤداه أن التباين والتدرج الاجتماعي يعد حقيقة إنسانية كبرى ظهرت في كافة أشكال المجتمعات الإنسانية، وهنا يرى **كنزلي دافيز** و**ولبرت مور** أن التدرج ضروري للمجتمع الذي ينطوي على تقسيم معقد للعمل، ويظهر من خلال توزيع المكافأة غير المتكافئة على الأوضاع المهنية المختلفة في المجتمع، ويستطيع أي مجتمع أن يؤكد في هذ الحالة أهمية الوظائف الهامة والحساسة بالنسبة له من خلال شغلها بواسطة أكثر الأشخاص كفاءة في مقابل مكافآت عالية تصنفهم في سلم التراتب الاجتماعي.[4]

2.2.1. التفسير الماركسي للطبقة والتراتب الاجتماعي: *

إن الأفراد الذين يشتركون في نفس الموقف الاقتصادي أو يلعبون نفس الدور في عملية الإنتاج الاجتماعي، هم من وجهة نظر ماركسية، يشكلون" طبقة" موضوعية **Objective**، أي

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، المرجع السابق، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص 32.

[3] المرجع نفسه، ص 34.

[4] محمود عودة، المرجع السابق، ص 209.

* يجدر التنويه هنا إلى أن الماركسيون لم يستخدموا مصطلح التدرج الاجتماعي أو التراتب لارتباطاته التقليدية والمحافظة ، فهو يصور المجتمع كما لو كان سلما متدرجا يسمح فيه لكل فرد بالصعود أو بالنزول بحرية وفقا لقدرته على الصعود ، ذلك أن التدرج الاجتماعي يعد كظاهرة مترتبة على عدم المساواة الطبيعية بين الناس ، وهو المصطلح الذي تميل الوظيفية الى استخدامه لاستحالة وجود مجتمع طبقي في نظرها ، بينما يستخدم الماركسيون عادة مصطلح التركيب الطبقي لوصف الانقسام و التباين الاجتماعي ، وهو يشير للانغلاق و عدم إمكانية الانتقال من طبقة الى أخرى. محمود عودة، المرجع السابق، ص 214.

بغض النظر عن وعيهم بذلك في مرحلة معينة من مراحل التطور الاجتماعي لما كان على كل مجتمع أن ينظم طرقا ينتج بها الاحتياجات الضرورية لأفراده فإنه يطور نظاما للإنتاج، و هذا النظام الإنتاجي هو الذي يخلق الفروق الاقتصادية، وعليه يمكن القول ان التركيب الطبقي الذي يعكس التفاوت بين الناس ليس ظاهرة طبيعية وعامة وضرورية في المجتمع الإنساني، بقدر ما هو ظاهرة اجتماعية نشأت نتيجة لتطورات اجتماعية أدت لظهور المجتمع الطبقي في التاريخ.[1]

ويترتب على ذلك أن الطبقة بالنسبة **لماركس** هي:" مجموعة من الأفراد تتميز عن غيرها، بأساليب معاشية واجتماعية وثقافية متشابهة لها أهميتها في تماسكها، ووحدتها وتكثيف نضالها ضد الطبقات الأخرى، خصوصا إذا كانت معرضة للظلم والتعسف والقهر الطبقي"، وهي أيضا:" مجموع العاملين المتواجدين في نفس الشروط داخل العملية الإنتاجية".[2]

وتعتمد النظرية الماركسية في تفسير التغير الاجتماعي على فكرة تحليله للطبقات الاجتماعية كظاهرة تاريخية، حيث تحمل الطبقات الدنيا في داخلها إمكانية تحولها إلى جماعة سياسية تعي مصالحها وتناضل من أجلها، ويعي أفرادها أنفسهم بوصفهم جماعة ذات مصلحة مشتركة نابعة من موقف اقتصادي واحد، أو ما يعرف في المفهوم الماركسي بالوعي الطبقي، فتتحول هذه الطبقة المقهورة من طبقة موجودة موضوعيا (طبقة في ذاتها) إلى طبقة ذات وجود ذاتي واع (طبقة لذاتها).[3]

3.2.1. تفسير ماكس فيبر للطبقة والتراتب الاجتماعي:

لقد طور **فيبر** تمييزا تحليليا بين ثلاثة أبعاد أساسية في نظام التدرج الاجتماعي، ينهض على أساس الطبقة كمحدد اقتصادي والمكانة الاجتماعية كمحدد اجتماعي والقوة كمحدد سياسي، ومن هذا المنطلق نجد أن تصور **ماكس فيبر** للطبقة هو مشابه لتصور **ماركس**، حيث أن مفهوم الطبقة يشير إلى مجموعة من الأشخاص يشتركون في نفس الموقف الاقتصادي من الملكية، إلا أن **فيبر** يوسع من مجال الموقف الاقتصادي من الملكية المنطوية على التحكم في وسائل الإنتاج على نحو ما يذهب إليه **ماركس** إلى الخدمات التي يستطيع

[1] محمود عودة، المرجع السابق، ص 210-211.

[2] Raymond Boudon et autre, **Dictionnaire de la Sociologie**, Edition la Rousse, France, 2005, P32.

[3] محمود عودة، المرجع السابق، ص 212.

المرء تأديتها كالمهارات النادرة والقدرات الإدارية والفنية باعتبارها تحقق عائدا مهما في السوق.[1] وبذلك تعرف الطبقة على أنها مجموعة من الأفراد الذين يشغلون الوضعية الطبقية نفسها، والوضعية الطبقية تنتج عن درجة وأشكال الاستخدام التي يستطيع الفرد الاستحواذ من خلالها على الممتلكات أو الخدمات في سبيل الحصول على ريع أو مداخيل.[2]

ومن هنا نجد أن **فيبر** لم يعتمد مثل **ماركس** على نظرية اقتصادية صرفة في تحديد الطبقات، بل أولى عنايته كذلك بالأبعاد الأخرى التي تحدد الأوضاع الاجتماعية معتبرا أن "الطبقة" هي واحدة من أبعاد تدرجية، وحينئذ يصبح من الضروري أن نضع موضع الاعتبار المكانة والقوة إلى جانب الطبقة في تحديد التدرج الاجتماعي.

ويشير مفهوم المكانة حسب **فيبر** إلى اختلاف مواقع الفئات الاجتماعية ومراتبها من حيث ما يسميه الاحترام الاجتماعي في نظر الآخرين. وفي المجتمعات التقليدية فإن المكانة كثيرا ما كانت تستمد من خلال تفاعلات متعددة ومباشرة في سياقات مختلفة على مر الزمن، غير أنه أصبح من المتعذر إضفاء مثل هذه الصفة على شخص ما بسبب النمو المتسارع المعقد للمجتمعات الحديثة. ومن هنا أصبحت هذه الصفة، كما يرى **فيبر**، تطلق على الناس بناء على " أسلوب الحياة " التي يعيشونها، كما برزت علامات ومؤشرات ورموز عديدة تسهم في تحديد مكانة فئة من الناس في عيون الآخرين مثل المسكن والملبس وأسلوب الحديث والوضع المهني، وأصبح الناس الذين يحتلون مكانة واحدة في المجتمع يشكلون جماعة ذات هوية واحدة.[3]

وفيما كان **ماركس** يعتقد في المكانة الاجتماعية كنتيجة للتقسيم الطبقي، فإن **فيبر** يرى أن المكانة قد تتغير بمعزل عن الأوضاع الطبقية، وهنا يمكننا أن نجُرّ مثالا نابعا من واقع الحياة الاجتماعية، حيث قد يتمتع العديد من الناس بمكانة عالية في مجتمعنا حتى بعد زوال واندثار ثرواتهم، أو أن يفوز آخرون بهذه المكانة العالية بسبب ما لديهم فقط من العلم والثقافة أو

---

[1] محمود عودة، **أسس علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 217.

[2] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 30.

[3] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 349.

الأداء المهني، في حين قد ينظر الأغنياء الراسخون في الثراء إلى الأغنياء الجدد باعتبارهم محدثي نعمة، ولا يستحقون ما هم عليه من مكانة.[1]

والطبقات في نظر **فيبر** لا تكون كليات متجانسة، بل تتمايز داخليا تمايزا كبيرا لتستوعب عددا كبيرا من المصالح المختلفة، لذلك كان الاتجاه الأساسي للرأسمالية يتمثل على حد تعبيره نحو التوسع في الطبقات المكتسبة، مما يؤدي الى وجود بناء اجتماعي جمعي يقوم على أساس المؤهلات التعليمية.

4.2.1. تفسير بورديو للطبقة والتراتب الاجتماعي:

أما **بيير بورديو** فهو يقف موقفا وسطا من التقسيم العلمي للطبقات، أي بين الصورة الموضوعية الضيقة للنظرية الماركسية، التي ترى في الطبقات مجموعات متناظرة، ومجرد جماعات قابلة للقياس والحصر تفصل بينها حدود موضوعية متجسدة في الواقع، وبين نظرية **ماكس فيبر** التي يميز فيها الطبقة الاجتماعية عن المجموعة التي تحتل منزلة والتي تتحدد بخاصيات رمزية كتلك التي تحدد أسلوب العيش، لذلك فان هذه التعارض الوارد بين النظريتين كما يرى **بورديو** هو تعارض بين النزعة الموضوعية والنزعة الذاتية.[2]

فبورديو يعتقد أن نظرية **فيبر** حول المكانة الاجتماعية، شديدة الاقتراب من النظريات الذاتية عن الطبقات التي تدخل أسلوب العيش والتمثلات الذاتية في تشكيل التقسيمات الاجتماعية، و ذلك لكون أن أسلوب العيش لا يؤدي وظيفته في التمييز إلا بالنسبة للأعضاء المؤهلين للاعتراف به، لكن، وخلافا للفيزياء الاجتماعية، لا يمكن للعلم الاجتماعي أيضا أن يرتد إلى مجرد تسجيل لأقسام المؤشرات المادية لمختلف أنواع رأسمال، أي دون أن يؤول هذا العلم إلى الأخذ بعين الاعتبار المعرفة العلمية للأعضاء عند إنتاجهم للتقسيمات الفردية والجماعية.[3]

كما أكد **بورديو** مرارا على ضرورة الاحتراس من تشيؤ الطبقات الاجتماعية، إذ اقترح تصورا عقلانيا وليس جوهريا للطبقات كما هو الحال عند **ماركس**، أي الطبقة بوصفها جماعة معبأة

---

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 349.

[2] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص65.

[3] المرجع نفسه، ص65.

في سبيل أهداف مشتركة ضد طبقة أخرى، فالقرب في الفضاء الاجتماعي يولد طبقة محتملة، ليست دائما طبقة واقعية. وكل ذلك يقود إلى القول بعدم وجود الطبقات، وأن ما يوجد هو فضاء اجتماعي، فضاء اختلافات مما يجعل علم اجتماع **بورديو** فكر للتميز أكثر منه فكر طبقات واقعية.[1]

3.1. تصنيف الطبقات الاجتماعية

انشغل علماء الاجتماع بموضوع انقسام المجتمع إلى طبقات اجتماعية تعلو بعضها بعضا، وهي ظاهرة عامة يكاد يخلو منها أي نظام اجتماعي إنساني، ويمثل البناء الطبقي سلسلة من مستويات المكانة المتدرجة والقوة والنفوذ، فنظرة فاحصة خلال مراحل التاريخ تبين وجود هذه الطبقات عند كل الشعوب، ونفهم هذه الظاهرة بوضوح إذا ما ألقينا نظرة على حياتنا الشخصية، فالفرد منا يولد في طبقة معينة، ويختلط بأفراد من نفس الطبقة التي ينتمي اليها. وقد اختلف العلماء في تقسيماتهم الإجرائية للطبقات الاجتماعية تبعا لمؤشرات معينة، سنتناولها بالشرح والتفصيل لاحقا، فمنهم من قسمها الى طبقتين، طبقة للأغنياء وأخرى للفقراء، ومنهم من قسمها إلى ثلاث طبقات هي العليا والوسطى والدنيا...الخ، وفيما يلي سنورد بعض النماذج لتقسيمات طبقية لبعض العلماء.

1.3.1. التصنيف الطبقي لدى كارل ماركس: إن نقطة الانطلاق في التحليل بالنسبة **لماركس** هي البنية التحتية، أي القاعدة الاقتصادية، قوى وعلاقات الإنتاج، حيث ميز **ماركس** في التاريخ البشري بين أربعة أنماط انتاج متمايزة، أربعة نماذج من البنية التحتية: ثلاثة أنماط انتاج هي القديم والإقطاعي والبورجوازي التي توالت في تاريخ الغرب، ثم نمط الإنتاج الأسيوي، الذي قليلا ما أشار إليه **ماركس**، فنمط الإنتاج القديم يتصف بالعبودية ويقابل بين العبيد ومالكي العبيد، الإقطاعية بالقنانة ويعارض بين الأقنان والأسياد الاقطاعيون، بينما يتصف نمط الإنتاج البورجوازي بالعمل المأجور ويعارض بين المأجورين البروليتاريين والمستخدمين الرأسماليين.[2] وبذلك تتشكل كل المجتمعات الطبقية عبر التاريخ من طبقتين هما: الأسياد والعبيد في المجتمع العبودي، ملاك الأراضي والإقطاعيين والأقنان في المجتمع الإقطاعي،

[1] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، المرجع السابق، ص197-198 .

[2] عبد الله الرشدان، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 339.

الفلاحون والجهاز السياسي في المجتمع الأسيوي، والبروليتاريا والبورجوازية في المجتمع الرأسمالي.[1]

2.3.1. التصنيف الطبقي لدى ماكس فيبر: يصف **فيبر** نسق التدرج الطبقي للرأسمالية الحديثة بقوله إنه يتكون من ثلاث طبقات، هي الطبقة العاملة وطبقة صغار البورجوازية، أو طبقة المثقفين Intelligentsia، وهي طبقة تفتقر إلى الملكية المستقلة، ولكن يتوقف وضعهم الاجتماعي على التدريب الفني المتخصص ويتمثل ذلك في المهندسين، والموظفين البيروقراطيين وغيرهم من عمال الياقة البيضاء، ثم أخيرا الطبقة التي تشغل أوضاعا لها امتيازات خاصة من خلال الملكية والتعليم معا.[2]

3.3.1. التصنيف الطبقي لدى ايريك اولن رايت: طرح عالم الاجتماع **الأمريكي ايريك** نظرية حاول الجمع فيها بين المقاربتين الماركسية والفيبرية، وذلك لوجود ثلاثة أنواع من السيطرة على الموارد الاقتصادية في الإنتاج الرأسمالي الحديث: السيطرة على رؤوس الأموال، السيطرة على وسائل الإنتاج المادية، والسيطرة على قوة العمل، وأفراد الطبقة الرأسمالية يسيطرون على الأبعاد الثلاثة في النظام الإنتاجي، بينما لا يسيطر أفراد الطبقة العاملة على أي منها.[3]

ويذهب **ورنر** في تقسيم المجتمع الأمريكي الحديث مذهب **ايريك**، ليفصح عن وجود ثلاث طبقات هي:[4]

- **الطبقات العليا:** وتضم فئة الارستقراطيين بالمولد أو الثروة، وينتمي أصحابها إلى الأسر القديمة العريقة، وطبقة سفلية تشبه الأولى مع عدم الانتماء الى جذع عريق.

-**الطبقة الوسطى:** وتشمل طبقة عليا من كبار رجال الاعمال والمتخصصين وطبقة سفلى من صغار رجال الأعمال والكتبة والعمال المهرة.

-**الطبقة الدنيا:** وتتكون هي الأخرى من طبقة عليا تضم العمال المتخصصين وطبقة سفلى أعضاؤها من ذوي المستويات الدنيا الذين يقطنون الأحياء المتخلفة.

4.3.1. التصنيف الطبقي لدى بيير بورديو: يشير **بيير بورديو** في دراسته للتراتب الاجتماعي الذي يرتكز فيه على العاملين الاقتصادي والثقافي معا وما يترتب عنهما من هابتوس طبقي،

---

[1] محمود عودة، المرجع السابق، ص 211.

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، المرجع السابق، ص55.

[3] انتوني غيدنز، المرجع السابق، ص 350.

[4] نبيل عبد الهادي، **علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 137.

إلى أنه قد تبرز بنيتان من التوزع التناظري والمقلوب، حيث تنتظم ضمن الطبقة المسيطرة ،" بنيتين بوجهين" أو " بنيتين مقلوبتين"، حيث يبدو أن بعض الصناعيون والتجار يمتلكون رساميل اقتصادية ونسبيا كمية أقل من الرساميل الثقافية، بينما الآخرون، يمتلكون رساميل ثقافية ونسبيا كمية أقل من الرساميل الاقتصادية، هذه البنية المقلوبة تتحدد داخل الطبقات الوسطى، حيث تتميز بعض شرائحها بمستوى أعلى من التحصيل الثقافي عن شرائح أخرى مالكة أكثر للرساميل الاقتصادية، وأن هاذين الأساسين لعملية التراتب يحددان بسلبية " الطبقات الشعبية" التي لا تملك رأسمالا اقتصاديا ، ولا تحوز إلا على رأسمال ثقافي ضعيف.[1]

ويمكن التفصيل في ترسيمة بورديو للطبقات الاجتماعية ما يلي:[2]

– الطبقة المسيطرة: تشمل الأساتذة والكوادر الإدارية العليا المزودة برأسمال ثقافي وليس برأسمال اقتصادي مكونة ما يمكن تسميته بـ" الطبقة المسيطرة الثقافية" و بـ "المهن الحرة" و " الصناعية" التي يمكن تسميتها بـ" الطبقة المسيطة الاقتصادية".

– البورجوازية الصغيرة: وتشمل المدرسين والتقنيين ومستخدمي المكاتب والتجار الصغار والحرفيين، وتتمايز داخليا إلى فئات على أساس الحجم الإجمالي لرأس المال، وكذلك على أساس مستقبل الفئة صعودا أو نزولا. ونشير الى أن **بورديو** يتحدث عن "بورجوازية صغيرة" وليس عن "طبقات وسطى"، ذلك أن الفترة التي صاغ فيها تصنيفه، لم يكن الجدل حول الطبقات الوسطى في المجتمع الفرنسي، متطورا جدا.

–الطبقات الشعبية: تضم العمال، وتتحدد بنوع خاص من قلة الموارد في كافة الأنواع، ويعزل **بورديو** المزارعين عن غيرهم من الطبقات الشعبية.

5.3.1. التصنيف الطبقي في المجتمع العربي: يخطئ البعض إذ يعتقد أن التصنيفات والمراتب الطبقية في المجتمعات العربية هي من قبيل التحليلات المستوردة المستندة إلى نتاج الفكر الغربي، وواقع الأمر أن كتابات المؤرخين والمفكرين العرب الأقدمين قد حفلت بالعديد من التصنيفات التي تؤكد على انقسام المجتمعات العربية عبر العصور إلى طبقات متميزة وفئات مختلفة.

[1] عماد عبد الغاني، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة الى العولمة**، المرجع السابق، ص177– 178.

[2] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 83–84.

وهكذا ينهض تصنيف **علي بن أبي طالب** رضي الله عنه لطبقات الرعية في صدر الإسلام على ثلاث طبقات هي طبقة الإداريين من قضاة وموظفين، طبقة الجند والعسكر وطبقة أهل الخراج وهم الفلاحون الذين يدفعون الضرائب على الأرض.[1]

وصنف **ابن خلدون** من جهته الطبقات الاجتماعية في المجتمع العربي الذي عاصره، على الشاكلة التالية: [2]

– **طبقة العلماء ورجال الدين والقضاة:** وهم ليسوا من أصحاب الثروة ويتلقون دخلا محدودا.

– **طبقة الفلاحين:** يعتقد **ابن خلدون** أن مهنة الفلاحة مهنة بسيطة لقربها من الطبيعة ولأسبقيتها على الصناعة والتجارة، لذلك يمتهنها البدو البسطاء فلا تحتاج الى مال أو علم، وتسم القائمين بها بتدني المكانة الاجتماعية والبعد عن رفاهية الحضر.

–**طبقة التجار:** ويقسمها **ابن خلدون** إلى قسمين: أغلبية مستضعفة وأقلية قوية، والتاجر القوي هو الذي يستطيع أن يحصل على حقه في مجال التجارة، ولا يتعرض لتعطيل أموال وضياعها، فتتميز الأقلية القوية بالجرأة على الخصومة وشدة المماطلة والارتباط بعلاقات بالحكام فيكونون درعا لهم، بينما القسم الثاني من التجار مستضعفون وتسودهم علاقات الخوف والتبعية للقسم الأول.

– **طبقة الصناع:** يشترط **ابن خلدون** العلم في الصناعة ويربط بين كمال الصناعة وكمال العمران الحضري، كما يربط بين قيام الصناعة والرخاء الاقتصادي الذي يزداد فيه الدخل وتتحسن أوضاع طبقة الصناع.

ويضيف **ابن خلدون** تصنيفا آخر للطبقات، يغلب عليه المعيار السياسي، فتظهر الطبقات فيه موزعة على نطاقين هما: [3]

طبقة الخاصة: التي كانت تتكون من الحكام والأعيان ومن الموظفين والعلماء والشعراء، وهي طبقة ريعية غير منتجة، تعيش من الإمارة ومن أموال الجوالة.

---

[1] محمود عبد الفضيل، **التشكيلات الاجتماعية والتكوينات الطبقية في الوطن العربي: دراسة تحليلية لاهم التطورات والاتجاهات خلال الفترة 1945–1985**، الطبعة الثانية، منتدى العالم الثالث، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1997، ص22.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **علم الاجتماع بين ابن خلدون واوجست كونت**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية– مصر، 2008، ص 158.

[3] محمود عبد الفضيل، المرجع السابق، ص 23.

طبقة العامة: تتشكل من الفلاحين والصناع والتجار، ويرى **ابن خلدون** أن التجار وأهل الصنائع إذا فقدوا الجاه واقتصروا على فوائد صنائعهم، فإنهم يسيرون للفقر، وذلك لارتباط المال بالجاه في ذلك العصر.

ويشير **الحبيب الجنحاني** في مؤلفه عن الحياة الاقتصادية والاجتماعية في بلدان المغرب العربي في القرنين التاسع والعاشر ميلادي، الى انقسام المجتمع العربي في ذلك الوقت الى ست فئات اجتماعية هي: فئة التجار، وفئة العلماء، فئة أهل الذمة، فئة الرقيق، وفئة الفقراء.[1] بينما ميز **حليم بركات** في دراسته التي تناولت التدرج الطبقي في المجتمع العربي ككل، بين ثلاث طبقات اجتماعية رئيسية، يتألف كل منها من عدة شرائح تتفاوت فيما بينها هي الارستقراطية التقليدية (البورجوازية الكبرى)، والبورجوازية الصغيرة (الطبقة الوسطى)، وطبقة الكادحين (الفلاحين والعمال). ويرجع هذا التدرج الطبقي حسب **بركات** إلى النظام الاقتصادي العربي المعاصر، الذي يعد مختلط ومعقد، تتعايش فيه مختلف أشكال الإنتاج، فهو شبه إقطاعي وشبه رأسمالي وشبه بورجوازي، كما ترجع الأصول الرئيسية للتمايز في المجتمع العربي المعاصر إلى أربعة عوامل محورية هي: ملكية رأس المال، ملكية الأرض، علاقات النسب والمكانة، استقلالية المنصب مضافا إلى ذلك عوامل أخرى مساعدة تتمثل في الثقافة والدخل والوظيفة.[2]

وبعد هاته الالتفاتة الموجزة لبعض الكتابات العربية القديمة في موضوع التصنيفات الطبقية العربية، يمكن القول أن خطوط التمايز الطبقي، لم تكن من اختراع الفكر الغربي، بل توجد لها جذور عميقة في التراث الفكري العربي، رغم اختلاف الرؤى والاجتهادات وتباين المفاهيم.

4.1. مؤشرات قياس الطبقات

لما يترجم الباحثون مفهوما مجردا مثل الطبقة بدراسته وفقا لمتغيرات قابلة للقياس، فإن ذلك يعني أن هذا المفهوم قد دخل مرحلة التفعيل، بمعنى أنه حدد بصورة عيانية دقيقة تمهيدا لاختباره امبريقيا.[3]

---

[1] محمود عبد الفضيل، المرجع السابق،، ص26-27.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 136-137.

[3] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص355.

فقد نظر علماء الاجتماع إلى الطبقات الاجتماعية باعتبار أنها ذات محددات ومعايير متعددة ومترابطة ومتكاملة، و أن الاعتماد على عامل واحد لا يكف في تحديد الوضع الطبقي، أو في رسم صورة هرمية للترتيب الطبقي في المجتمع المدروس، ففي كل مجتمع وبالضرورة نسق محدد للتدرج الاجتماعي يرجع الى عوامل عدم المساواة في العوامل البيولوجية والنفسية، وإلى الاختلاف في عوامل الملكية والثروة والدخل والمهنة والمستوى الثقافي والمعيشي، كما أن هذا التدرج الطبقي لا يعد جزء من نظام طبيعي ثابت للأشياء، وإنما هو نتاج للتغيرات الاجتماعية.[1] وتأسيسا على ذلك، فقد اختلف المنظرون حول مؤشرات تعيين الطبقات ورسم حدودها، نذكر من بين هذه المحددات ما يلي:

1.4.1. طبيعة الدور في المجتمع: يتمثل الدور في المركز الذي يحتله الفرد في الحياة الاجتماعية، وهذا ما كان معمولا به في المجتمعات القديمة، ففي المجتمع الإقطاعي كان السيد أعلى مكانة ودرجة من الفلاح القن البسيط، وهذا راجع إلى الدور الذي يلعبه السيد عند نشوب الحروب، وما يناط به من مهام قيادة الجيش والدفاع عن الأرض التي يعيش على أرزاقها الأسياد والفلاحون على السواء. وقد كان للدين له هو الآخر دور كبير في التصنيف في المجتمعات القديمة مثل الهند القديمة، أين كان الأفراد المنتمين لطبقة البراهما يتمتعون بالتفوق على باقي شرائح المجتمع، وذلك راجع لمكانتهم الدينية، ومعرفتهم بممارسة الطقوس الهندوسية التي توارثوها عن آبائهم.

أما المجتمعات الحديثة فقد ارتبط التفاوت فيها، في مرحلة أولى، بالملكية، أين وجدت طبقة مالكة لوسائل الإنتاج وأخرى مالكة لقوة عملها فحسب، وفي مرحلة تالية ارتبط التفاوت بالمهن التي يشغلها الأفراد، فتراوحت بين المهن الحرة والمهن المأجورة، وبين المهن اليدوية والذهنية إلى غيرها من التصنيفات التي تختلف من مكان الى آخر وحسب التقاليد المتوارثة والأهمية الاقتصادية لهذه الأنشطة الممارسة محليا.[2]

2.4.1. نمط المعيشة وأسلوب الحياة: يختلف نمط معيشة الأفراد والعائلات، مشكلا فئات متجانسة الأساليب المعيشية، وعادة ما يرتبط ذلك بالدخل، حيث أن الدخل الثابت والكبير

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص85-86.

[2] بيار لاروك، **الطبقات الاجتماعية**، ترجمة: جوزيف عبود كبه، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1973، ص 11-13.

يسمح بتبني نمط معين يعتاد عليه الأفراد والعائلات، مشكلة طبقات متميزة، متفاوتة الدخول ومستويات المعيشة.

وتختلف طريقة الإنفاق حسب أولويات العائلات حيث تعبر هذه الأولويات عن الانتماء الطبقي العائلي، وعلى هذا الأساس يركز البعض على الغذاء واشباع الحاجات الأساسية، وفي المقابل يركز البعض الآخر على تزيين المنزل والاهتمام بغرفة الاستقبال والطعام والبهو، وارتداء أحسن الألبسة لإبراز الانتماء والتفوق، وكذلك السكن نوع السكن والحي الذي يقع فيه ومدى قربه من المراكز الهامة الإدارية منها والتجارية. والأمر سيان بالنسبة للطعام ونوعه وتوقيت طلبه وآداب المائدة، كلها تصنف الأفراد إلى تراتيب اجتماعية أو زمر مختلفة، والتعليم كذلك من حيث الانتساب إلى مؤسسات معينة، ومستويات تعليم الأفراد والأسر، التي تعبر كلها عن التصنيف الاجتماعي المميز لفئة عن الأخرى.[1]

وهو ما أثبته **بيير بورديو** من خلال كتابه " التميز: النقد الاجتماعي للحكم"، الذي يقدم فيه منظورا سوسيولوجيا الأذواق وأساليب الحياة، حيث أن أنماط الحياة وأساليبها تختلف حسب مواقع الناس الاجتماعية، أي حسب طبيعة الرأسمال الموروث، وحسب الحقل الذي تنتمي اليه كل فئة اجتماعية. فلكي يكون الفرد معروفا في حقل مجتمعي ما، لا بد ان يتميز عن الآخرين إما بالاختلاف عنهم، وإما بالانزياح عنهم ثقافيا واقتصاديا ولغويا ورمزيا واجتماعيا، ومن ثم فإن الاهتمام بالموضة مثلا، بشكل هستيري، هو دليل على الرغبة في التميز ودليل على خصوصية الأسلوب الشخصي.[2]

3.4.1. الشعور بالانتماء والوعي الطبقي: هنالك من العلماء من أرجع ظاهرة التدرج الطبقي الى عامل نفسي، فقد اعتبر **سنترز Centers** من أبرز من استخدم المعايير الذاتية، فهو يرى أن الوعي الطبقي هو العامل الحاسم في تحديد مفهوم الطبقة.[3]

ومعرفة مشاعر الانتماء إلى طبقة اجتماعية دون أخرى، تأتي بصورة رئيسية من تحليل الأجوبة على أسئلة الرأي من نوع "هل تشعر بأنك تنتمي إلى طبقة اجتماعية؟ نعم/لا"، أو " هل تشعر بأنك تنتمي إلى إحدى هذه الطبقات الاجتماعية؟ من الفئات التالية؟

---

[1] بيار لاروك، **الطبقات الاجتماعية**، المرجع السابق، ص 16-17.

[2] Pierre Bourdieu, La **Distinction : Critique sociale du jugement**, Les Editions de Minuit, 1979, P670.

[3] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص83.

غير أن **ديرن Dirn** في دراسة له أجراها بفرنسا، يذهب إلى أن 40% من الأشخاص يجيبون عليها بالنفي على سؤال مباشر حول شعورهم بالانتماء الطبقي، في حين أن المعدل كان ربما يميل إلى الارتفاع منذ السبعينيات.[1]

4.4.1. محكات تمييز بيولوجية: تتراوح هذه المحكات بين الجنس، والعمر، والعوامل العرقية والسلالية، و يعد **جيمولفيتشي Gamploweiz** من العلماء الدين حاولوا الربط بين الجنس والطبقة، حيث يوجد في كل المجتمعات مركز للرجل وآخر للمرأة، ويقوم ذلك على حقيقة بيولوجية أساسها انقسام المجتمع البشري إلى ذكور وإناث، ويترتب على هذين المركزين أدوارا محددة تختلف من مجتمع إلى آخر، ومع ذلك فهناك أدوار لكل من الذكور والإناث تتمتع بانتشار عالمي ، فالحمل والولادة والرضاعة والعناية بالطفل كلها أدوار مرتبطة بمركز الأم في كل المجتمعات، وفي دراسة ميدانية قام بها **ميردوك Murdock** في بعض المجتمعات لفرز أعمال النساء عن أعمال الرجل، توصل إلى أن 85% من تلك المجتمعات تخص المرأة بأعمال إعداد الطعام والنسيج وصنع الأواني ويقوم 95% من الرجال بالأعمال الغابية والصيد البحري والرعي،[2] لكن، لا يعني ذلك وجود حد فاصل ثابت بين أعمال الرجال وأعمال النساء، فقد يشترك اثنان في بعض الأعمال، وقد يساعد أحدهما الآخر.

وتختلف المجتمعات الإنسانية من جهة أخرى في تحديد العمر الذي ينتقل عنده الفرد من أحد المراكز الى الآخر، ويتدخل العمر هنا بطريقة غير مباشرة في تحديد طبقة الانتماء، وإنما ترجع الامتيازات أو المكانة الطبقية إلى عوامل أخرى، كالثروة أو بلوغ مستوى تعليمي معين ببلوغ سن معينة. ويمثل التمييز العنصري في جنوب إفريقيا وجنوب أمريكا والبرازيل إلى وقت قريب، مثالا حقيقيا على التمييز الطبقي على أساس لون البشرة أي على أساس العرق والسلالة.

ويتوزع الباحثون في تقييم مفهوم الطبقة وتحديد مؤشراتها، في الدراسات الحديثة، على مدرستين عريضتين، حيث تعتمد الأولى والتي تضم الوظيفيين، على اتخاذ ثلاثة معايير لتقييم الوضع الطبقي هي: الدخل والمستوى المهني والتحصيل العلمي، وتعتمد المدرسة الثانية التي

[1] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 92.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع** ، المرجع السابق، ص 80.

تضم أكثر تيارات علم الاجتماع الصراعي، على طبيعة العلاقات أثناء تحديدها للمواقع المهنية.[1]

2. الطبقات الاجتماعية بين الفئات السوسيومهنية والحقول

1.2. الطبقة والفئة الاجتماعية

إن استخدام تعبير طبقة لدراسة الظواهر الاجتماعية حديث إلى حد ما، وقد ظهر هذا التعبير استنادا إلى المعاجم والموسوعات في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، إلى جانب تعبير "فئة" الذي بات وحده مستخدما في ذلك التاريخ، واستبدل التعبيران تدريجيا الواحد بالآخر، وبعد أن كانت "الطبقة" تعرف بالرجوع الى "الفئة" انعكست المرجعيات بمرور الزمن.[2] فتعبير " طبقة" يترجم إرادة فعل وتفسير، في حين أن "فئة" تعود إلى واقع ملاحظ، وهي مجموعة من الأشخاص التي يبدو وجودها مستقل عن الفكر والإرادة البشرية، أي ليس بإمكان الإنسان خلقها بل يمكنه فقط ملاحظتها وصفها.[3]

وتبقى الطبقة الاجتماعية ذات نطاق واسع بسبب تعدد الصفات ووجهات النظر التي تدخل في تعريفها، فالطبقات الفقيرة، مثلا، قد تشمل العمال الكادحين الذين يتقاضون أجرا زهيدا، كما تشمل المعوزين الذين يعيشون على الإحسان، وكذلك الحال في الطبقة المثقفة فإنها تشكل أفرادا ينصرفون إلى منحى من النواحي العقلية تختلف فيما بينهم أشد الاختلاف، فمنهم الفلاسفة والمؤرخون ورجال الأدب، في حين أن الفئات الاجتماعية تتمايز عن بعضها البعض على أساس خاصية واحدة، أو عدد من الخصائص يتماسك بعضها ببعض تماسكا وثيقا، فهي تقوم على الحرفة وحدها حيث نتكلم عن فئة البنائين، وفئة صانعي الزجاج، وفئة الأساتذة مثلا، أما الطبقة الاجتماعية فتتضمن عدة فئات اجتماعية مختلفة، كان تضم طبقة الفلاحين الملاك والمستأجرين والشركاء والعمال الزراعيين، كما قد تنقسم الفئة الاجتماعية إلى فئات أكثر تخصصا، كتضمن فئة القانونيين، المحامين والقضاة والمحضرين.[4]

ويؤكد بعض المهتمين بالتراتب الطبقي أن مفهوم الطبقة الاجتماعية يخص فقط المجتمعات المستقرة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ويترتب على ذلك أنه مفهوم يقترن فقط بالمجتمعات

---

[1] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص 355.

[2] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص20.

الغربية التي تسود فيها الأنظمة الاقتصادية لمدة زمنية طويلة نسبيا، في حين أن قرينتها العربية والسائرة في طريق النمو فتمتاز بمرونة الأنظمة الاقتصادية والسياسية مما يعوق تشكيل النظام الطبقي.

وهناك من يذهب، أمثال **ريمون بودون Raymon Boudon** و **هنري مندراس Henri Menderas** و**فرانسوا بوريكو François Bourricaud** إلى أبعد من حصر مفهوم الطبقة على بعض المجتمعات إلى رفض النظرية العامة في التراتب الاجتماعي والتشكيك في اجتماعية الطبقة، وباعتبارها مفهوما شكليا لاوجود له في الواقع، حيث تعددت التقسيمات الفرعية داخل الجماعات وتداخلت عوامل هذا التقسيم من: أصل اجتماعي، دخل، وظيفة، وضعية قانونية، مهنة، الفئة العمرية، شهادة علمية، مكانة اجتماعية وغيرها من المحددات، بل وأصبحت هذه المحددات تستوجب إعادة التوليف في كل مرة على أساس متطلبات كل دراسة.[1]

2.2. دليل الفئات الاجتماعية – المهنية ودراسة التفاوتات الاجتماعية

تعود الصيغة الأولى لدليل الفئات الاجتماعية–المهنية الذي هو من ابتكار المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية INSEE الى العام 1954 ، وقد أدخلت عليه فيما بعد العديد من التعديلات، يسمى آخرها بـ " دليل المهن والفئات الاجتماعية–المهنية PSC 2003" ، والذي يعد تصنيفا للنشاطات المهنية في ثلاثين "فئة اجتماعية – مهنية متجمعة في بضع عشرة "مجموعة" تضم تصنيفا لمجموع السكان، أو على الأقل السكان الناشطين في عدد من الفئات الكبرى التي يتمتع كل منها بتجانس معين، وذلك باستخدام المهنة، وفي بعض الحالات باستخدام المعلومات حول المؤسسة التي يديرها الفرد أو يعمل فيها.[2] فالدليل صيغ من أجل تصنيف الأفراد وفق انشغالهم المهني. وعند استخدامه لتصنيف الأسر، لا بد من اختيار ممثلا لهذه الأسر. وتستند هندسة الدليل الى عدة مبادئ أهمها التمييز بين الأجراء وغير الأجراء وكذلك إبراز التراتبيات الاجتماعية المرتبطة بمستوى التأهيل بالنسبة للأجراء وبحجم المؤسسة لغير الأجراء.[3]

---

[1] Gilles Ferréol et Jean -Pierre Noreck**, Introduction à la sociologie**, Armand colin, Paris,8iem Edition, 2001, p119.

[2] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص76.

[3] المرجع نفسه، ص 77.

والجدير بالذكر أن هذا الدليل لا يتكلم على" طبقة "، بما أنه يهتم بـ "الفئات الاجتماعية– المهنية"، ولكن من زاوية التحليل السوسيولوجي فإنه يتضمن منطقا يحيل على تمايزات بين مجموعات محددة بالمكانة التي تحتلها في البنية المهنية، حيث يبدو أن استخدام عبارة "وضعية طبقية" أمر مبرر حتى ولم يعتمد من قبل مؤلفي الدليل.[1]

إن هذه التصنيفات المختلفة للمهن، تعد في جوهرها أساليب لتجميع وترتيب الوظائف والمهن، وتختلف نظم التصنيف هذه تبعا لنوع المعايير التي تحظى بأولوية عند التصنيف، وتختلف المعايير تبعا للهدف من التحليل والإطار المستخدم.[2] ويبدو الاختلاف، بين التسميات في دليل الفئات الاجتماعية– المهنية وتصنيف وضعيات الطبقة **لغولدتورب** [3*]، في العناوين أولا، فالتسمية الفرنسية تتجنب عن قصد استخدام تعبير "طبقة" لصالح تعابير ليست لها أية دلالة نظرية محددة، أما تسمية **غولدتورب** فتندرج علنا في منطق تحليلات طبقية، ولكن مع رفض المقاربات الماركسية للموضوع، غير أن هناك بعض الفوارق تظهر في التجميعات.

إن تسمية **غولدتورب** تفصّل في الواقع أسفل التراتبية الاجتماعية لصالح تجميع أكبر للفئات العليا، بينما خيارات دليل الفئات الاجتماعية– المهنية تبدو على عكس ذلك، فالتمييزات التي أنجزت هي أكثر دقة بين العمال الذين لم يتم تجميعهم في جماعة واحدة، وأقل دقة في الأعلى حيث طبقة الخدمات عريضة وتشمل "الكوادر العليا" و" الوسطى" فينتج عن ذلك صورة عن البنية الاجتماعية بفرنسا مختلفة جدا في الحالتين: الأولى على شكل هرم مقلوب بحسب صيغة **غولدتورب** والثانية أكثر نخبوية وأكثر اقترابا من الهرم المعتاد وفق صيغة الدليل.[4]

وبالنسبة **لبورديو**، لا توجد طبقات خاصة به، غير أن يقترح في كتابه " التمييز"، واحدة من التصنيفات الطبقية، والفئات التي يحلل هذا الكتاب ممارساتها، تتحدد في آن واحد بوضعيتها في المجتمع، وبالاستعانة بمبدأ واحد هو تماسك الممارسات أو الهابتوس L'habitus أو بتاريخها، حيث ضمن كتابه " التمييز" في الجزء الثالث منه " أذواق الطبقات

[1] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص80.

[2] جون سكوت وجوردن مارشال، المرجع السابق، ص 423.

[3] * يقدم غولدتورب Goldthorpe تصنيفا طبقيا يهدف الى التمييز ليس بين الأفراد ، بل بين الوضعيات داخل أسواق العمل ووحدات الإنتاج في ارتباطها بعلاقات العملة، بمعنى أنه اقترح لائحة مفصلة و مرمزة في التسميات الدولية ISCO، انظر يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 87.

[4] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 88.

وأساليب العيش" ثلاثة فصول عناوينها على التوالي: "معنى التمييز"، "الميل الثقافي"، " اختيار الضروري"، ويتضمن كل منها مجموعة من الفئات الاجتماعية – المهنية، والمجموع يشكل ترسيمة طبقة ترتبط على مستويين بثلاث طبقات كبرى هي: الطبقة المسيطرة، الطبقة البورجوازية الصغيرة أو المتوسطة، الطبقة الشعبية، والقابلة للانقسام إلى أجزاء طبقات أكثر حصرا.[1]

وهناك من يعيب على الدليل اعتماده الوحيد على المهنة في تحديد تصنيف الفرد، بالرغم من وجود محددات أخرى تبرز أهميتها في تبرير بعض الممارسات الاجتماعية، كالمميزات الدينية والطقوس، والممارسات الثقافية وغيرها، إلا أن هذه المؤاخذات لا تنقص من قيمة الدليل العملية في وصف وتحديد اللامساواة الاقتصادية وما يترتب عنها من لامساواة اجتماعية، ذلك أن القليل من دراسة التفاوتات الاجتماعية في فرنسا يمكنه أن يفلت من دليل الفئات الاجتماعية– المهنية، فكل الجهاز الاحصائي ينتظم بالفعل حوله، كما أن دراسات الحراك الاجتماعي لا يمكن لها أن تتم مالم يستعمل الدليل. ولم يفسر **بورديو** بالفعل أنماط الانتقال من الفئات الاجتماعية– المهنية الى الطبقات ولكن بتوليفه بين مصادر إحصائية مختلفة ودليل الفئات الاجتماعية– المهنية، انقاد إلى استخدام تجمعات لفئات اجتماعية–مهنية.[2]

3.2. الطبقات الاجتماعية والحقول

لقد اختلفت التصورات حول التبنين الطبقي بعد انتقال المجتمعات إلى ما بعد الحداثة، فتحليل البنية الاجتماعية، حسب **يانيك لوميل**، يفترض حدا أدنى من الديمومة للطبقات الاجتماعية عبر الزمن ليستمر نعتها بصفة الطبقة، فيمكن اليوم أن تستمر كوضعيات فتتحول من طبقات بذاتها إلى طبقات هوية، ذلك أن الأجيال لم تأخذ المنحى ذاته الذي كان عليه الآباء صعودا أو نزولا، الشيء الذي جعل للحراك الاجتماعي أهميته الخاصة في تحديد بنية المجتمعات، وفي هذا الصدد يؤكد **يانيك لوميل** أن الثبات الاجتماعي والجمود قد تراجع مهما كان المؤشر المتخذ في قياس ظاهرة الطبقية. وفي ذلك يؤكد **يوميل** أن وقع الطبقة حاليا قد أخذ منحيين، يهيء أحدهما لانتهاء الطبقية الاجتماعية اعتمادا على الحراك الاجتماعي، بينما المنحى الآخر فيدافع على وجود الطبقية انطلاقا من كون الحراك جزئي و ضئيل، وهنا يقدم

[1] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص82–83

[2] المرجع نفسه، ص 79–80. بتصرف.

يانيك مثالا عن المجتمع الفرنسي الذي مست فيه التغيرات بنية الوظائف، فأصبحت الأجيال الطالعة تتوزع بصورة مختلفة عن توزع جيل الآباء (فاذا كان نصف عدد الرجال العاملين يشغلون عام 1953 وظائف جماعة اجتماعية –مهنية تشبه وظائف الآباء، فإنه في سنة 1993 أصبحت هذه النسبة 35% فحسب)، مما يبرز تراجع الثبات الاجتماعي وانفتاح الطبقات الاجتماعية في فرنسا على بعضها البعض باستثناء طبقة المزارعين.[1]

لكن مقارنات دولية واسعة كشفت عن نمو ضئيل للحراك الاجتماعي، كدراسة **اريكسون** وغولدتورب 1993، وذلك لاستمرار بعض الحواجز في وجه الحراك سواء في فرنسا أو في غيرها من الدول، ولم يعد هناك مبرر لافتراض انفتاح المجتمع الفرنسي بنيويا.[2]

ومن هذا المنطلق يطرح **بورديو** فكرته بخصوص وجود مهيمنون وخاضعون في كل مجتمع، ويكمن وراء هذا الاختلاف مبدا أساسي في التنظيم الاجتماعي، هو كون المجتمع عبارة عن حقول لا تنتظم هرميا او سلميا، فيبدو المجتمع كفضاءات للاختلافات، هذا الاختلاف الذي يتحكم فيه الحجم الإجمالي للموارد الممتلكة وتوزعها بين الرأسمال الاقتصادي والرأسمال الثقافي، وتصبح بذلك الحقول كأماكن للتنافس والصراع، والفرد قد تنخرط في حقول مختلفة لكنه لا يحتل فيها المرتبة ذاتها.[3]

3. محددات الأصل الاجتماعي وفق المنظور البورديووي

لقد ركزت بعض الدراسات الفرنسية في بناء متغير لقياس الأصل الاجتماعي للأبناء المتمدرسين على مهنة الأب، بحيث أن طبيعة عمل الأب وتكوينه إلى جانب مداخيله تؤخذ في الحسبان، لكن تبقى في نهاية الأمر طبيعة العمل (نوع العمل) هو المحدد للمظهر الاجتماعي ويعد مؤشر على الطبقة الاجتماعية التي تحدد انطلاقا من مهنة الأب، حيث يمكن التمييز بين الطبقة الشعبية **classe populaire** والتي تضم كل من (الموظف البسيط، العامل و الفلاح...) ، أما الطبقة الوسطى **classe moyenne** والتي بدورها تضم المهن التي تتوسط ما بين المقررين والمنفذون، والحرفيين، والتجار...، ثم الطبقة العليا**classe Supérieure**

[1] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 101.

[2] المرجع نفسه، ص 103.

[3] فيليب كابان ودورتيه فرانسوا، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى الى الشؤون اليومية**، دار الفرقد، دمشق، 2010، ص 208-209.

والتي تضم الإطارات العليا و بعض المهن الحرة . أما في ايطاليا فيتم قياس الأصل الاجتماعي من خلال مستوى التكوين، ويرى كل من "كوبالتي" و "شزيروتو" أن المستوى الدراسي للأبوين يمكن أن يكون مقياسا للأصل الاجتماعي للتلميذ، حيث بنيت الدراسات الاجتماعية في ايطاليا حول التفاوت الاجتماعي، والارتباط الكبير بين الوضع الثقافي الذي يقاس بمستوى تكوين عائلة الأصل أكثر من المستوى الاقتصادي. أما في بريطانيا فيعد الإثني مؤشر عن الأصل الاجتماعي للتلميذ، حيث قام كل من **جونسون** و**أل** (2009) بدراسة اهتمت إلى جانب طبيعة عمل الأب، بالأصل الاثني واعتباره مؤشر للأصل الاجتماعي.[1]

واعتمد رائد الدراسات الفرنسية **بيير بورديو**، في تحديده لمفهوم الأصل الاجتماعي **l'origine sociale**، من خلال دراسته الموسومة بـ"**الورثة: الطلبة و الثقافة**" رفقة **جون كلود باسرون**،[2] على المهنة باعتبارها أهم مؤشرات الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها آباء المبحوثين من الطلبة، وقد ورد ذلك في أكثر من موقع في كتاب الورثة كما أشرنا في الفصل الأول.

إن الدراسات التي قام **بيير بورديو** تقود إذن إلى إبراز التقسيم الاجتماعي الى طبقات، فالأبحاث التي أجراها حول ممارسات الطلاب ومعارفهم الثقافية، أظهرت أن توزع هذه الممارسات يختلف كثيرا تبعا للأصل الاجتماعي المترجم إلى انتماء طبقي معين.[3] وهو ما يقودنا الى استنتاج المفهوم الضمني **للأصل الاجتماعي لدى بيير بورديو والمتمثل في الانتماء لطبقة أو لفئة سوسيومهنية معينة.**

وبما أن مفهوم الأصل الاجتماعي لدى **بورديو** يتطابق مع مفهوم الانتماء الطبقي، فإن محددات الأصل الاجتماعي هي نفسها محددات الطبقة بالمفهوم البورديووي. علما أن الاتجاه المميز في دراسة الواقع الطبقي في المجتمعات لدى **بورديو** يركز على حجم رأسمال وبنيته من جهة، وعلى الهابتوس من جهة ثانية، بمعنى أن الطبقات الناتجة عن تقسيم مناطق في

[1] ناصر بودبزة، المرجع السابق، ص158.

[2] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **Les Héritiers : Les étudiants et la culture**, Op, cit,1964.

[3] بيار الأنصار، المرجع السابق، ص26.

المجال الاجتماعي تجمع فاعلين متجانسين من وجهة نظر شروط وجودهم وممارساتهم الثقافية كذلك.[1]

ففي سؤال وجه **لبيير بورديو** حول تحديده للطبقة الاجتماعية من خلال حجم وبنية رأسمال والهابتوس، يجيب بأنه استند فعلا إلى تصنيفات المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية، بالرغم من أنها لا تستند إلى أية نظرية، لكنها تزود بالمعطيات الوحيدة المتوفرة لتحليل التقسيم الطبقي الذي لجأ اليه في تعيين الأصل الاجتماعي كمتغير فاعل في دراسته " الورثة".[2] فالأفراد وفق هذا المفهوم لا يتميزون بعضهم عن بعض على أساس العوامل الاقتصادية أو المهنية فحسب، بل يتباينون من حيث أذواقهم الثقافية ويحفزهم في ذلك المؤسسات التجارية المستعدة لتلبية الاحتياجات من السلع والخدمات بالإضافة إلى غلبة النزعة الاستهلاكية في النظام الرأسمالي للمجتمعات الغربية، كل ذلك أسهم في تنامي المعايير الطبقية الجديدة المؤدية إلى التمايز بين أساليب الحياة وأنماط الذوق.[3]

وتتأكد محددات الأصل الاجتماعي كذلك في كتاب **بورديو** "الرمز والسلطة" من خلال اعتباره أن الوضعية الطبقية للفرد تتحدد عبر الامتلاك المادي والرأسمال الثقافي، وأن هذه الوضعية بدورها تتحكم مباشرة أو بكيفية غير مباشرة، وعبر المكانة التي يخولها لها التقسيم الاجتماعي في التمثلات التي تكون لدى كل عضو عن مكانته، والمتولدة عن منظومة الادراك والتقدير (الهابتوس).[4]وفي كتابه التمييز، يعرض **بورديو** خصوصيات هذه الطبقات الاجتماعية المختلفة انطلاقا من تسمية الفئات الاجتماعية– المهنية التي صاغها المجلس الوطني للدراسات الإحصائية والاقتصادية التي قام بها مع فرق بحثه، مقسما الفضاء الاجتماعي الى ثلاث طبقات هي:

– **الطبقة المهيمنة** أو **العليا**، وتتميز بأهمية رأسمال أعضائها وبتنوعه، فتحسن هذه الطبقة توظيف التمايز واثبات الهوية الخاصة وفرض نظرتها للعالم على الجميع باعتبارها هي من يحدد الثقافة الشرعية. وتشمل هذه الطبقة "الأساتذة" و"الكوادر الإدارية العليا" المزودة برأسمال

[1] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة نظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 41.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 87.

[3] انطوني غيدنز، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، المرجع السابق، ص359.

[4] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص 67–69.

ثقافي اقتصادي مكونة ما يسمى بـ "الطبقة المسيطرة الثقافية" واما المزودة برأسمال اقتصادي بـ " الطبقة المسيطرة الاقتصادية".[1]

– أما **البورجوازية الصغيرة** فهي تشمل المدرسين والتقنيين ومستخدمي المكاتب والتجار الصغار والحرفيين، ويمكن القيام بتمييزات داخل كل فئة تبنى في كل حالة خاصة على أساس الحجم الاجتماعي لرأسمال، وكذلك على أساس مستقبل الفئة صعودا أم نزولا.[2]

– وتتحدد **الطبقة الشعبية** بقلة مواردها من كافة الأنواع، وممارساتها ذات مبدأ هو " اختيار الضروري"، حيث يمنع ضعف الإمكانيات المالية والثقافية هذه الطبقات من أي بذخ، كما يقتضي هابتوس هذه الطبقة شكلا من التكيف مع الضرورة.[3]

4. التصنيف الفئوي والأسرة من منظور بورديووي:

لا يختلف **بورديو** مع التعريف السائد للأسرة من حيث انها تقوم على مجموعة من المفاهيم (بيت، مقر، وعلاقات قرابة)، وهي مفاهيم قد تبدو أنها تقوم بوصف الواقع، لكن **بورديو** يذهب إلى أبعد من ذلك عندما يبحث في علاقة الأسرة بالبناء الاجتماعي، فيرى أن الأسرة تقيم الواقع وتبنيه.[4]

إن الأسرة مبدأ تصنيفي ومبدأ لبناء الواقع الاجتماعي:" فهي مبدأ مشترك للرؤية وللتقسيم وناموس يوجد في رؤوسنا جميعا لأنه يترسخ خلال عملية تأسيس مجتمعية تتم في عالم هو نفسه منظم واقعيا طبقا لتقسيمه إلى عائلات. ومبدأ البناء هذا هو من العناصر البينة في سيماتنا الاجتماعية، وكذلك هو بناء عقلي باعتباره مرسخا في جميع الأدمغة الموجودة في المجتمع بصورة ما هو فردي وجمعي في آن واحد ".[5] وهكذا تكون الأسرة فئة اجتماعية موضوعية أي بناء يبني، أو فئة اجتماعية ذاتية أي بنية مبنية، أو فئة ذهنية أي بمثابة مبدأ للعديد من التمثيلات والأفعال التي تساهم في إدارة إنتاج الشريحة الاجتماعية الموضوعية.[6]

---

[1] يانيك لوميل، المرجع السابق، ص 83.

[2] المرجع نفسه، ص84.

[3] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[4] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 157.

[5] المرجع نفسه، ص 160–161.

[6] المرجع نفسه، ص 161.

وإذا كانت الأسرة تبدو أكثر الفئات الاجتماعية طبيعية، وهي بهذه الصفة تقدم النموذج لكل التشكيلات الاجتماعية، فذلك لأن الانتماء العائلي يؤدي عمله في الطبع أو الهابتوس الاجتماعي لمخطط تصنيفي ومبدأ بناء العالم الاجتماعي، وهي نتاج عمل تأسيس يهدف أن يؤسس داخل كل عضو من أعضائها شعورا ضامنا للاندماج، يمثل شرط وجود هذه الوحدة واستمراريتها.[1]

ويتحدد الجانب الوظيفي للأسرة عن طريق تحديد الدور الاجتماعي والأهمية الوظيفية، وتبدو الاختلافات بين أسر الطبقات العليا، وأسر الطبقات الدنيا في عمليات الاختيار الزواجي فيوجد الزواج الطبقي المتجانس أو الزواج الطبقي غير المتجانس، كما تبدو الاختلافات كذلك في أسلوب الحياة وفي التنشئة الاجتماعية وفي التفاعل والأدوار، ويتعلم الطفل بالأسرة نوعا من المعيشة على أساس طبقة انتمائها، فيتعلم كيف يكون مزارعا أو صانعا أو موظفا.[2]

5. التصنيف الفئوي والعلاقة باللغة والثقافة

إن الاستهلاك الثقافي يتغير حسب الطبقات والفئات الاجتماعية، فهو رهين الموقع الذي نشغله في الفضاء الاجتماعي، أي تبعا لحجم وبنية رأسمال الذي نملكه، وهكذا يمكن رصد التطابق والتشابه بين بنية الفئات السوسيومهنية، أو الطبقية وبنية الأذواق والممارسات. تحاول الطبقة المسيطرة الحفاظ على موقعها من خلال استراتيجية التمييز وذلك بتحديد وبفرض **الذوق السليم Le bon gout** على باقي أفراد المجتمع.[3]

ويكمن منطق التمييز في إبقاء مسافة تمييزية بين الممارسات، فكلما انتشرت ممارسة فإنها تفقد من سلطتها التمييزية، وبالتالي لا بد من تعويضها بممارسة أخرى مخصصة لأعضاء الطبقات المسيطرة، مثلما هو الحال في ميدان الترفيه الرياضي، إذ صاحب تعميم ممارسة رياضة التنس انسحاب الطبقات المهيمنة من ممارسة هذه الرياضة.

والطبقات المهيمنة تفرض كذلك دلالات جديدة بواسطة اللغة والكلام وتتحكم في استعمالهما أكثر من الفئات الأخرى، فحسب **بورديو** تمتلك الطبقات المهيمنة احتكار الكفاءة اللغوية الشرعية، أي التي يبدو أنها مطابقة للقواعد النحوية وللأسلوب الذي يضمن فعاليتها، في حين

---

[1] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق ، ص161-162.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 190.

[3] عبد الكريم بزاز، المرجع السابق، ص117.

أن فعاليتها مستمدة من مقام ناطقيها، فتتولد علاقة الطبقات المهيمنة مع الثقافة واللغة وفق الممارسات الثقافية واللغوية.[1]

وتتميز البورجوازية الصغيرة، حسب **بورديو**، بـ "حسن النية الثقافية" لأن الهابيوس الخاص بها يترجم من خلال إضفاء احترام منتظم للثقافة المسيطرة، و باعتراف بالثقافة واللغة الشرعيتين و بالرغبة في اكتسابهما، فهي تحاول محاكاة الممارسات النبيلة أو القيام بممارسات تعويضية، لكن أعضاء هذه الفئة وخشية السقوط فيما هو مبتذل أي شعبي، فإنهم يدخلون في اضطراب مستمر ويحافظون على إرادة "التمايز" التي تجعل منهم برجوازيين حقا، وهذه الوضعية المزيفة تتجلى لدى أعضاء البورجوازية الصغيرة باللغة و الكلام والمتميزة بالتصحيح اللغوي المفرط كنزعة تهدف الى مطاردة كل اشكال الخطأ،[2] أو اللجوء الى تفضيل لغة اجنبية على لغة وطنية أو قومية كحال اللغة الفرنسية في الجزائر باستدراج ، وذلك باستدخال بعض العبارات أو الكلمات باللغة الأجنبية أثناء الحديث باللغة المحلية، كشكل من أشكال التداخل اللغوي.

أما الطبقات الشعبية والتي يمتاز الهابتوس الخاص بها باختيار الضروري، لها ممارسات ثقافية ولغوية تجد منطقها في رفض الاندماج مع البورجوازية الصغيرة، وذلك باعتبارها مجرد ثقافة مثقفة تخل بمبدأ الفحولة.[3]

إن هذا التقسيم للثقافات واللغات بين بورجوازية وبورجوازية صغيرة وشعبية، لا وجود لها في المعنى السوسيولوجي، ولكننا نعتد بها كمجرد ممارسات ثقافية ولغوية، ذلك أنه لا توجد لغة أفضل من لغة، أو ثقافة أفضل من ثقافة، لكن **بورديو** يقر فقط بعدم وجود ثقافة شعبية، بل فقط مجموعة ممارسات:" كأجزاء متناثرة لثقافة عالمة قديمة نوعا ما كالمعارف الطبية، منتقاة ومؤولة حسب المبادئ الأساسية للهابتوس الطبقي ومدمجة في الرؤية السائدة للعالم المترتب عنها." [4] وعليه فلا وجود لثقافة شعبية مضادة لأن الشرعية الثقافية واللغوية فقط للمهيمنين وهي ليست محل مراجعة.

---

[1] عبد الكريم بزاز، المرجع السابق، ص 117.

[2] المرجع نفسه، ص117-118.

[3] المرجع نفسه ، ص118.

[4] Pierre Bourdieu, **La Distinction : critique social du jugement**, Op, cit, p 459.

6. البناء الطبقي في المجتمع الجزائري:

بالرغم من أن الدراسات التي تناولت البناء الطبقي وتصنيف الطبقات في الجزائر قليلة نسبيا، وربما يرجع ذلك الى عدم توفر البيانات والاحصائيات العملية التي تسمح بتحديد هذه الفئات او الطبقات، إلا أننا سنحاول من خلال تفحص بعض الدراسات التي كتبت في الموضوع أن نستخرج هذه التقسيمات الطبقية، أو على الأقل مؤشراتها، التي مرت بها الجزائر في حقبات زمنية مختلفة.

1.6. البناء الطبقي في جزائر ما بين 1961 و1962

إن المتمعن لبرنامج طرابلس سنة 1961 يمكن أن يستنتج أن هذا البرنامج قد حدد أرضية لعملية التنمية، وقدم في حد ذاته، وهو ما يهمنا، تحليلا للبناء الاجتماعي ممثلا في الفئات الاجتماعية التالية:

– فئة الفلاحين الفقراء الذين ذهبوا أساسا ضحية لنزع الملكية العقارية والتحديد والتمركز والاستغلال من طرف المستعمرين، والأمر يتعلق بالفلاحين الدائمين كبارهم وصغارهم والموسميين والخماسين الذين قد يضاف إليهم صغار الملاك.

– فئة البروليتاريا والمنتمون إليها قليلون، وما تحت البروليتاريا المكتظة أعضاؤها في المدن و نجدهم في أغلب الأحيان من الفلاحين الذين طردوا من ملكيتهم المنزوعة واضطروا إلى البحث عن عمل بعيد عن الأرياف، بل وحتى الى الهجرة إلى فرنسا حيث يعملون عادة في الأعمال الشاقة بأبخس الأجور.

– فئة اجتماعية أخرى متوسطة، وهي تمثل أصحاب الصناعات التقليدية والمستخدمين الصغار والمتوسطين والموظفين، وصغار التجار، وعددا من أصحاب المهن الحرة، وكلهم يكونون ما يسمى بالبورجوازية الصغيرة ،وغالبا ما كانت هذه الفئة تشارك بنشاط في كفاح التحرير بتقديم الإطارات السياسية. وهناك أخيرا طبقة برجوازية نسبيا لا تهم كثيرا تتكون من بعض رجال الأعمال كبار التجار وأصحاب الصناعات، ويضاف إلى هذه الطبقة بعض الملاك العقاريين وأعيان الإدارة الاستعمارية.[1]

[1] ليندة شنافي، **تأثير سياسة الإصلاحات الاقتصادية في البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري: دراسة تحليلية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2009-2010، ص 217.

وتلفت **مغنية الأزرق** في دراستها الموسومة بـ" نشوء الطبقات في الجزائر"، الانتباه إلى أن المحصلة الاستعمارية قد أفضت الصبغة البروليتارية على المجتمع الجزائري، مع وجود لبورجوازية صغيرة، وأنه اعتبارا من تشكيل الحكومة المؤقتة للجمهورية، بدأت البورجوازية تقوم بدور جديد، ومع توسع هذا الدور نشأت البنية البيروقراطية، بينما احتفظ العمال بميزات التسيير الذاتي، ولكن المتغير الأهم هو التحالف بين البورجوازية الصغيرة والعسكريين، وبداية ظهور التكنوقراط المعنيين بالتنمية الوطنية كما سنرى ذلك لاحقا.[1]

2.6. البناء الطبقي في جزائر ما بين 1962 و1988

في هذه الفترة ما ميز البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري هو تداخل في البناءات الطبقية بين القديم والجديد وهي متعلقة بصعود وهبوط الطبقات الاجتماعية أي بطبيعة عملية إعادة التشكيل الواسعة للبنى الاجتماعية والاقتصادية منذ الاستقلال فثمة عملية إعادة صياغة مستمرة للمراكز والأوزان النسبية للقوى الاجتماعية وللعلاقات الطبقية وفي هذا السياق نجد الدكتور **عبد الفضيل** يؤكد أن " معظم البلدان العربية تمر بمراحل انتقالية نجد على أساسها تدهور طبقات سائدة أبان فترة العشرينات والثلاثينات من هذا القرن على حساب بروز طبقات صاعدة جديدة و يقدم مثالا عن الأرستقراطية الزراعية والصفوة التجارية التقليدية حيث كانت طبقات سائدة ثم أخذت تتدهور في الفترات الأخيرة نتيجة سيادة قوى طبقية جديدة وفي أسفل السلم الطبقي الاجتماعي، يمكن الحديث عن بداية اضمحلال أرباب الحرف والصناع وفي المقابل نمو أعداد أشباه البروليتارية في المدن".[2]

– مرحلة التسيير الذاتي والاشتراكي:

بعد إعلان الاستقلال مباشرة وهروب المعمرين من أراضيهم وتركها استولى العمال الزراعيون على هاته الأراضي، خلقوا من خلاله أمرا واقعا تعين على الحكومة الجديدة أن تتبناه حيث دافع هؤلاء على المزارع والمحال ضد أعمال التخريب التي لجأ إليها المستعمرون الراحلون، وبعد هذا أخذ العمال على عاتقهم المهمة الصعبة الخاصة بإدارة الصناعة والزراعة في ظل ظروف من فراغ للسلطة كامل ومشروعات اقتصادية مفككة ونصوص تشريعية قانونية

[1] مغنية الأزرق، **نشوء الطبقات في الجزائر: دراسة في الاستعمار والتغيير الاجتماعي –السياسي 1980**، ترجمة سمير كرم، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980.

[2] محمود عبد الفضيل، **تضاريس الخريطة الطبقية في الوطن العربي: نظرة إجمالية نقدية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1987، ص 272.

تتسم بالمرونة، حيث شكل العمال لجان للإدارة لوضع الأساس الذي ينطلقون من خلاله للمشاركة الفعالة في تسييرها ولقد جاءت المراسيم لأجل وضع حد للبورجوازية التجارية والزراعية التي بدأت في تملك مشاريع تجارية وزراعية وعززت موقع الفلاحين والعمال من خلال السماح لهم بإدارة وسائل الإنتاج وهذا بهدف تجميعهم حول الحكم وبالتالي عزل البرجوازية. لكن مقابل ذلك وفي وجود أفراد عملوا على التملك المباشر للسلع للإشباع الشخصي ثم انتقلوا إلى الانتفاع لمراكزهم لغايات طبقية حيث لازالوا يرتبطون ارتباطا وثيقا بالبرجوازية الصغيرة البيروقراطية ومن خلال هذا فقد تميزت المشروعات المسيرة ذاتيا بالتطاحن بين بيروقراطية الدولة والعمال حول مسألة الإدارة الذاتي.[1]

وبتوجه الجزائر إلى الاشتراكية سنة 1965، تحولت المشاريع المسيرة ذاتيا إلى مؤسسات وطنية تحركها الرغبة في خلق روح الاعتماد على النفس اقتصاديا، ولقد أكد المحللون أن إنشاء المؤسسات الوطنية أدى إلى ظهور برجوازية الدولة والتي هي عبارة عن صعود للبرجوازية التكنوقراطية ودعم تحالفها مع قسم من البرجوازية الصغيرة الذي استولى على السلطة سنة 1965، ولقد صاحب هذا الإصلاح الاقتصادي والسياسي إصلاح زراعي من خلال إلغاء الملكية الخاصة والحد منها وإيجاد نوع من المساواة بتمكين الفلاحين من امتلاك قطعة أرض و الحصول على قرض لشراء التجهيزات اللازمة، وبهذا فالثورة الزراعية عملت على إعادة بناء علاقات الإنتاج التي صاحبها ميلاد طبقة جديدة من الملاكين الصغار. وفي ظل هذه الظروف وجدت المصالح الطبقية تعبيرا لها في المجالات التي أدى إليها إقامة التسيير الذاتي والاشتراكي كشكل للتنظيم الاقتصادي، فالأعضاء البرجوازيين في الحكومة إما استقالوا أو انتقلوا إلى المعارضة السرية. وفي الوقت نفسه انقسمت البرجوازية الصغيرة بين أولئك الذين أيدوا التسيير الذاتي وأولئك الذين رأوا فيه معوقا لإقامة سلطة دولة قوية، ولما كانت البرجوازية الصغيرة تتحكم في الجيش فإن هذا الأخير تولى السلطة ومع ذلك فإن العسكريين نظرا لعجزهم عن إدارة أجهزة الدولة دون خبراء ولتشبعهم بنزعة قومية جمعوا حولهم البرجوازية التكنوقراطية والبرجوازية الرائدة اقتصاديا اللتين خدم نموهما عاملان أساسيان الأول هو ظهور المؤسسات الوطنية و كانت البرجوازية التكنوقراطية تحتل فيها المناصب العليا بشكل عام والثاني كان الضمانات التي وفرها لها القانون. وخلال هذه الفترة غزت معايير المجتمع الصناعي فأصبح

[1] ليندة شنافي، المرجع السابق، ص 219-220.

المهندس أو الطبيب أو المقاول يحتل صدارة السلم الاجتماعي وبالمقابل نجد سيطرة فكرة العصبية تفرض نفسها من خلال جعل الرابطة الدموية فوق كل اعتبار ، فنجد أن " أحد الأشخاص الذين وجدوا منصبا مناسبا يستطيع تسهيل كل الإجراءات لصالح أقاربه (الشغل – السكن) و هذا بحكم مكانته ".[1]

ونظرا للوضعية المعقدة لواقع البناء الاجتماعي في هذه المرحلة، فإن **مغنية الأزرق** تعتقد أن الماركسية التقليدية باتت عاجزة على تفسير هذا الوضع الطبقي ورأت أنه من الضروري الاعتماد على المفاهيم البنائية الماركسية لـ **بولانتزاس**، الذي ركز على إمكانية تعدد أساليب الإنتاج حيث أنها تساعد في الكشف عن المشترك بين أساليب الإنتاج التي توجد في التشكيل الاجتماعي الجزائري آنذاك، فالسيطرة في القطاعين المشترك والعام من نصيب الدولة، وفي القطاع الخاص من نصيب الأفراد، كما أن الدولة اشتركت في مشاريع مختلطة مع القطاع الخاص، وفي ظل هذه الظروف يصبح واضحا أن الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج قد لا تكون معيارا منفردا في تعريف مفهوم الطبقة، وبدلا من ذلك تقترح الباحثة النظر إلى حق التصرف في وسائل الإنتاج سواء عن طريق الملكية الخاصة أو عن طريق السيطرة الإدارية، أي أن الطبقة يمكن أن تعرف في الحالة الجزائرية على أساس تملك وسائل الإنتاج، وأسلوب تملك قوة العمل، ولا يؤخذ الوعي الطبقي هنا كمعيار في التعريف، وبناء على أساس تملك وسائل، و ليس أدوات، الإنتاج وقوة العمل تقسم الأزرق الطبقات الجزائرية الى أربع طبقات هي:

- **طبقة المالكين لقوة العمل:** وتضم ثلاث شرائح هي شريحة مدراء ورقباء الدولة، شريحة المقاولين وشريحة كبار مالكي الأراضي.
- **الطبقة الوسطى:** وتتكون من أصحاب المهن الحرة وصغار رجال الاعمال.
- **طبقة العمال:** في الريف والحضر.
- **طبقة الفلاحين:** الذين يملكون قطع أرض صغيرة.[2]

وكمحصلة تحليلية للدراسات السابقة الذكر حول الوضع الطبقي في الجزائر، يمكننا إبراز الموقف المتحفظ لهؤلاء الباحثين من دور الثورة الزراعية والتسيير الذاتي في إزالة الفوارق

[1] Pierre Bourdieu, **Algérie 60 : structures économiques et structure temporelles**, Les Edition de Minuit, Paris, 1977, P 60.

[2] مغنية الأزرق، **نشوء الطبقات في الجزائر: دراسة في الاستعمار والتغيير الاجتماعي –السياسي 1980**، ترجمة سمير كرم، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980، ص 24.

الطبقية في المجتمع الجزائري حديث الاستقلال، ذلك أن هذا النمط من النظام الاقتصادي، حسب **عبد الفضيل**، لم يمس أوضاع "المزارع الرأسمالية" بسوء، وكذلك أوضاع أغنياء الفلاحين التي ظلت متميزة في إطار الهيكل الزراعي القائم، كما تؤكد **مغنية الأزرق** على محدودية دور التسيير الذاتي في قطاع الزراعة وشكليته داخل الصناعة.

- مرحلة إعادة الهيكلة:

إن أهم شيء عرفته مرحلة إعادة الهيكلة فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي هو إعادة بناء السلم الاجتماعي والذي أحدث بدوره تقلبات في البنية الاجتماعية حيث أصبحت أكثر مساواة وسجلت " حركية اجتماعية واسعة حيث برزت للوجود شرائح ليست بالجديدة وإنما أصبحت أكثر بروزا الأمر الذي أحدث تغييرا في نمط قياس الاستهلاك ".[1]

3.6. البناء الطبقي في جزائر ما بعد 1988

بعد تعثر سياسة إعادة الهيكلة وتفاقم الأزمة اضطرت الجزائر إلى اللجوء إلى نمط جديد من الإصلاحات وفي مقدمتها سياسة الاستقلالية وجاء هذا التوجه إلى تحرير الاقتصاد والحد من مظاهر التدخل الخارجي في شؤون الدولة تمهيدا للتوجه إلى تطبيق سياسة الخوصصة والتي أسفرت على تغيير في مستوى البنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري لأن هذه السياسة من خلال ما تضمنته من إجراءات، مست طبقة عريضة من المجتمع حيث تم تكسير الطبقة المتوسطة في الجزائر لتبقى طبقتين : الطبقة البرجوازية وطبقة الكادحين، وبالنسبة للطبقة المتوسطة وحسب ما تضمنه تحليل "**عبد اللطيف بن أشنهو** لبنية المجتمع الجزائري فهي متكونة من :

" العمال الأجراء لإدارة المؤسسات الصناعية للبناء و الأشغال العمومية و قطاع الخدمات العمومي و هذه الطبقة في حد ذاتها تتجزأ إلى فئتين المتوسطة العليا و المتوسطة السفلى ، و الفئة المهددة بالزوال هي الفئة السفلى حيث تتشكل من العمال المهددين دوما لأنهم يعيشون من أجرهم اليومي و لا يملكون عموما دخولا مادية و لا أي مدخر اجتماعي والتي تشكل بالنسبة للفئة المتوسطة العليا المكسب الفكري أو العلاقات و يتناسب أو يتحدد الوضع المادي للعامل تناسبا مباشرا مع انعدام مدخره بالنظر إلى أن وجوده قائم بفضل مردود أجره من العمل الذي يؤديه وهذه الطبقة تعمل وشعور التهديد يطاردها، وعليه فهو يسيطر عليهم الشعور بأنهم يشغلون أدنى درجات السلم

[1] أحمد هني، **اقتصاد الجزائر المستقلة**، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، 1993، الجزائر، ص 73.

الاجتماعي وأنه محكوم عليهم بأن يؤدوا دورا سلبيا في المجتمع ومن ناحية هذا الشعور يعيق لديهم أية مبادهة أو توقع يستدعي في حقيقة الأمر توازنا داخليا ".[1]

وهذا ما تفتقر إليه هذه الفئة والعمال لا يملكون أي بديل. فبعد الثمانينات برزت في المجتمع الجزائري طلائع ثنائية " طبقة الأغنياء وطبقة الفقراء، حيث تمثل الأولى تطورا للبرجوازية الصغيرة إضافة إلى أفراد انحدروا من الطبقة العاملة في حد ذاتها سواء المحلية منها أ المهاجرة وبعض الأفراد من الشرائح المتوسطة الذين تركوا عملهم لينظموا إلى العمل عند البرجوازية الصغيرة "،[2] واتسمت هذه الطبقة بتمردها ضد الدولة وهذا لصالح الحرية الاقتصادية سواء ما تعلق منها بالاستيراد أو تحديد الأسعار على مستوى الأسواق. إن ديناميكية وتطور هذه البورجوازية كان متعارضا مع ما كان متوقعا نظريا والتي تعتبر أن" التنمية الاقتصادية الاشتراكية يصاحبها تقلص في حجم البرجوازية الصغيرة من حيث العدد أو القاعدة الاقتصادية"،[3] لكن ما عرفته هذه الطبقة من توسع كان عكس ما كان معروف نظريا بل وعلى العكس من ذلك فقد تمكنت من السيطرة السياسية في ظل التطور المتناقض الذي عرفته الدولة.

4.6. البناء الطبقي في جزائر اليوم.

وكخلاصة لما سبق ذكره فسنحاول أن نقدم تحليلا مفصلا لكل البنيات الطبقية التي ظهرت في تحليل البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري لتكون أكثر وضوحا. فالتشكيلة الطبقية في الجزائر في حقيقة الأمر عرفت نوع من الخلط على مستوى الطرح الفكري وليس على مستوى الطرح التاريخي الأمر الذي يفرض علينا تحديد مفهوم الطبقة الاجتماعية وفرزها عن المفاهيم الأخرى التي اختلطت بها.

وفي هذا السياق نكرر الاشارة إلى الدراسة التي قدمها **حليم بركات** حول الطبقات الاجتماعية في المنطقة العربية فيحدد المجتمع العربي بأنه مجتمع تتعايش فيه مختلف أشكال الإنتاج وتتصف أنظمته الاقتصادية بالتبعية وباتساع الفجوة بين الأقطار العربية الغنية والفقيرة من ناحية وبين الأغنياء والفقراء داخل كل بلد عربي من ناحية ثانية وبعدم التوازن في القطاعات

---

[1] بيار لاروك، المرجع السابق، ص 58.

[2] عبد اللطيف بن أشنهو، **التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962-1980**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص489.

[3] المرجع نفسه، ص490.

الاقتصادية (زراعية- تجارية- صناعية) ويصل بوصفه وتحليله هذا إلى الأسس التي قام عليها التمايز الطبقي العربي تاريخيا والذي تمثل الجزائر جزءا منه. فالتكوين الطبقي للمجتمع العربي، حسب **بركات**، يعود للأصول الرئيسية التالية : ملكية الأرض ملكية رأس المال، النسب والمنصب "،[1] ومن هذا التمايز ذو الأسس الثلاثة يحدد لنا مفهوم الطبقة الاجتماعية بثلاث عناصر أساسية متداخلة وهي " موقع الأفراد والعائلات والجماعات في البنية الاقتصادية أولا، وعدم المساواة في ملكية الأرض ورأس المال أو وسائل الإنتاج بشكل عام وبالتالي في المكانة الاجتماعية و النفوذ ثانيا، والتناقض بين هؤلاء الأفراد أو هذه العائلات و الجماعات بسبب التفاوت في مواقعها الاقتصادية وعدم المساواة في الملكية والمكانة والنفوذ ثالثا". [2]

وبالتالي يمكن أن نخلص إلى أن الأسرة تتكون داخل المجتمع تحت ظروف اجتماعية- اقتصادية معينة وتتبدل بتبدل الأوضاع السائدة في المجتمع لذلك فأوضاع الأسرة الجزائرية مرتبطة بأوضاع اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة وتتبدل بتبدل هذه الأوضاع كما أنه من الصعب تغيير الكل دون تغيير الجزء.

إن عملية تغيير الحياة الأسرية أو تغيير بعض جوانبها (كشكل الأسرة، علاقاتها، دور الأفراد بها، وضعية المرأة) تبدأ بتغيير البنى الاجتماعية والاقتصادية وهذا هو التحدي الأساسي الذي يواجهه المجتمع الجزائري في هذه المرحلة بالذات.

ولكن بتأمل تقسيم **حلمي بركات** للطبقات الاجتماعية في البلاد العربية ومنها الجزائر الى: أرستقراطية تقليدية أو بورجوازية كبرى، برجوازية صغيرة أو طبقة وسطى، طبقة كادحة من الفلاحين والعمال، نجده يتسم بالتجريد والتعميم ولذا وتبعا لما تم طرحه في إطار التركيبة الاجتماعية للمجتمع الجزائري منذ تواجد الأتراك إلى يومنا هذا فيمكن أن نقدم تقسيما وتصنيفا خاصا محددين فيه المواقع والأدوار الطبقية لها كما يلي:

- البرجوازية الكبرى

*** البرجوازية التقليدية (الأرستقراطية):** وهي تلك " الطبقة الاجتماعية التي اعتمدت في نشؤها ونموها على النشاطات التقليدية الخاصة وهي النشاطات التجارية والنشاطات العقارية والمالية

[1] حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي**، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثالثة، بيروت، 1986، ص 133-139.

[2] المرجع نفسه، ص 148.

والصناعية إلى حد ما. في فترة ما قبل الاستقلال احتلت هذه الشرائح مواقع هامة في البنية الاقتصادية و سيطرت على ملكية أرض شاسعة و على رأسمال كبير نسبيا مكنها من الحصول على جاه كبير ونفوذ اجتماعي واقتصادي وسياسي، وقد نسمي هذه الطبقة بالأرستقراطية نتيجة لحيازتها لأراضي شاسعة و امتلاكها لرأسمال كبير نسبيا ضف إلى ذلك نمط معيشتها وسلوكها الاجتماعي فهي إذن برجوازية تقليدية أرستقراطية وأهم الشرائح التي تدخل ضمن هذا الطبقة هي فئة مالكي الأراضي الكبار والتجار التقليديين وأصحاب العقارات المتعددة المنتفعين بتأجيرها أو بيعها في تكوين رأسمال كبير. ففي الجزائر البرجوازية التقليدية (الأرستقراطية)" كانت تتشكل من الأعيان الدينيين والتجار وبعض مالكي الأراضي وهي توصف بأنها برجوازية ضعيفة وهشة ".[1]

* **البرجوازية الوطنية:** إن البرجوازية الوطنية هي تلك الفئة من البرجوازية التي تتصل مصالحها بتنمية الوطن والتي تتناقض نسبيا مع مصالح رأس المال الأجنبي الكبير.

الكمبرادور: في الفترة الممتدة من أوائل السبعينات وإلى يومنا هذا شاع استعمال مصطلح "الكمبرادور" باعتبارها فئة من البرجوازية العربية ذات نفوذ اقتصادي مهيمن مرتبط أساسا بالتقسيم الدولي الجديد للعمل وهيمنة الرأس المال الأجنبي على دول الأطراف ناهيك عن الدور السياسي الذي تقوم به الشريحة البرجوازية غير الوطنية.

في تعريف قدمه المفكر اليساري الأوروبي **أرنست ماندیل** حول سمات وطبيعة الكمبرادور يمكننا أن نستنتج خاصتين أساسيتين تميز هذه الشريحة الأخطبوطية " الأولى أنها لا تمتلك وسائل الإنتاج في المكان الذي تتعامل فيه، فهي لا تملك لا مصنع ولا أراضي ولا عمال ولا آلات أما الثانية فهي لا تملك فائض القيمة لكنها في المقابل تتحصل على أرباح لقاء وساطتها بين السوق المحلية في الأطراف وبين البرجوازيات الغربية –الرأسمال الأجنبي – التي تتعامل معها". [2]

ولتوضيح ذلك يمكن أن نقدم مثال عن وكلاء السيارات الذين يعملون كوسطاء بيع بين الشركات الأجنبية المنتجة لهذه البضاعة والمستهلك المحلي، مع العلم أن البرجوازية الأجنبية تقوم بإعطاء قسط من الأرباح لهؤلاء الوكلاء لقاء دورهم كوسيط، إذن هذه الشريحة لا تملك

[1] ليندة شنافي، المرجع السابق، ص232.

[2] المرجع نفسه، ص234.

فائض القيمة لكنها تتحصل على أرباح نتيجة. وساطتها وما يقال على وكلاء السيارات يقال على وسطاء الإلكترونيات والأجهزة الكهربائية وغيرها.

وما يميز هذه الشريحة أنها برجوازية غير وطنية لا تمتلك أي طموحات إنتاجية أو تنموية وهي مقابل ذلك تعادي الصناعات الوطنية أو أية إنتاجيات تنموية لأن في ذلك دمارا لدورها وضياعا لسوقها، فهي فئات لا وطن لها وضميرها هو المال والربح السريع فهي مرتبطة ارتباطا عضويا بالسوق الأجنبية وسياسيا بالغرب. وفي هذا السياق نجد **حليم بركات** يقول:" مالت هذه الطبقة للتجارة مفضلة التداول بالبضائع الأجنبية الاستهلاكية على حساب حماية الإنتاج الوطني ولم تتحول هذه الطبقة إلى برجوازية وطنية إلا بقدر ما حدت الإمبريالية من توسعها الاقتصادي وقللت من مكانتها ونفوذها".[1]

* **البرجوازية الطفيلية والبيروقراطية والتكنوقراطية:** بورجوازية صاعدة بدأت تبرز في الستينات ثم ازداد نموها في العقدين السابقين من هذا القرن عرفت بالشرائح الطفيلية ارتبط ظهورها بارتفاع المضاربات العقارية واتساع دائرة اقتصاد العملة والعطاءات والسمسرة وتجارة السلاح والمخدرات وتعتبر هذه الشريحة مصدرا من مصادر استفحال الفساد والرشوة وتعاظم أعمال التهريب والاحتيال و النصب المالي، وعلى الرغم من عدم اتضاح الرؤية حول هذه الشريحة و الخلاف الفكري القائم حول طبيعتها إلا أنه لا يجب إسقاطها من الشرائح المضرة بالاقتصاد الوطني باعتبارها شرائح تعيش أساسا على الصفقات وعلى توسيع نطاق السوق السوداء والنهب والأعمال غير المشروعة في إطار استغلال العلاقات الوظيفية القائمة ".[2]

وفي إطار الحديث عن البرجوازية الجديدة الصاعدة فلابد من الإشارة إلى شريحة هامة من هذه البورجوازية وهي " البورجوازية البيروقراطية " أو بورجوازية الدولة البيروقراطية وهي تسيطر على وسائل الإنتاج وتحتكر العمل السياسي ومرتكزة في نفوذها على الجهاز العسكري الذي حلت بواسطته محل الطبقة البرجوازية التقليدية وهذه الشريحة في أغلب الأحيان هي خليط عسكري / مدني يضم في صفوفه رموزا متنافسة على السيطرة وتستند في نشأتها وتطورها على الامتيازات التي منحتها لها الدولة الجديدة وهياكلها الجديدة، بالإضافة إلى استفادتها من عملية التأميمات ونشأة القطاع العام فهي "فئات في قيادات القطاع العام و الدولة من المتعلمين

[1] ليندة شنافي، المرجع السابق، ص 235.

[2] المرجع نفسه، ص 236.

الذين يحصلون على دخول عالية بفضل وظائفهم في مواقع السلطة مما يتيح لهم إمكانية تجميع ثروات كبيرة تعتبر رأسمال بيروقراطي أي غير مرتبط بشكل وبظروف الإنتاج المادي ومصادره هي المرتبات والبدلات والمكافآت ثم الدخول غير الرسمية من العمولات وكافة مظاهر الفساد والانحراف والانحلال في مواقع السلطة".[1]

أما بالنسبة لشريحة البرجوازية التكنوقراطية فهي تختلف نوعيا عن التحديدات السابقة لشرائح البرجوازية فهي مجموعة من الفنيين والتقنيين والمهندسين التي لا تعمل بشكل مستقل بل داخل إطار مؤسسات وهياكل ومشروعات وإدارات الدولة. هذه الشريحة زاد حجمها في نهاية الستينات وما بعدها وهي تشغل موقعا متناقضا فمن الناحية الفنية–الاقتصادية، تساهم هذه الشريحة وبشكل مطرد في إنتاج فائض القيمة ولكن من ناحية ثانية فهي متحصلة على السلطة خاصة في إدارة ومراقبة نمط العمل ونظامه الاستبدادي.[2]

*** البرجوازية الصغيرة (الطبقة المتوسطة):**

يشير **أحمد موسى البدوي** في دراسة أجراها في بعض الدول العربية حول تحولات الطبقة الوسطى في الوطن العربي بما فيه الجزائر، إلى أن البنية الطبقية العربية لم تبلغ حتى اللحظة الراهنة حالة المجتمعات الطبقية الحديثة، فالوطن العربي، لا يمر بمراحل تطور واحدة أو متماثلة، ما يجعل البنية الطبقية تختلف وتتباين من قطر عربي إلى آخر، ولا تزال بعض العلاقات التقليدية قبل الطبقية حيث يتضمن التركيب الطبقي العربي و منها الجزائر ست طبقات أساسية هي: الطبقة المركزية المتحكمة، والطبقة الوسطى المتنفذة، والطبقة الوسطى المستقرة، الطبقة الوسطى الفقيرة، والطبقة العاملة، والفئات اللاطبقية الكادحة. ويشترك أفراد كل طبقة، معاً، في عدد من الخصائص الحضارية، التي تؤثر فيها خمسة متغيرات: مستوى الدخل ونوعه، ومستوى التعليم والتدريب، والموقع البيروقراطي داخل مؤسسة العمل، وأساليب الحياة، ومجموعة المتغيرات القبلية/ الطائفية/العرقية/السياسية التسلطية.[3]

وتؤكد دراسة **عبد اللطيف بن اشنهو** على التطور الاقتصادي والتغيرات الاجتماعية في الجزائر، إن الوزن النسبي للفئات المتوسطة ضمن البناء الطبقي الاجتماعي الجزائري قد شهد

---

[1] ليندة شنافي، المرجع السابق، ص236.

[2] المرجع نفسه، ص 237.

[3] احمد موسى بدوي، المرجع السابق، ص 448.

تطورا هائلا خلال السنوات الأخيرة بفضل سياسات الدولة في مجال التوسع في الخدمات الحكومية والإدارية والتوسع في أعداد أرباب المهم الحرة (المهندسون، المحامون، المحاسبون، الأطباء...الخ) والفئات التكنوقراطية المرتبطة بالقطاع العام، وكذلك الفئات البورجوازية الصغيرة المرتبطة بأنشطة الخدمة في القطاعين العام والخاص.[1]

*** الكولاك:**

لقد أدت التطورات الاجتماعية –الاقتصادية–السياسية إلى بروز و نمو و ازدهار و تعزيز موقع شريحة من البرجوازية الريفية وهي شريحة الكولاك ، و"الكولاك" لفظ أشتق من تعبير روسي للدلالة على فئة المزارعين الأغنياء "،[2] وأستعمل في الأدبيات العربية المعاصرة للإشارة إلى سياسة توزيع الأراضي الزراعية على أغنياء المزارعين ، ولقد خلقت هذه السياسات تمايزات جديدة تكونت داخل طبقة الفلاحين بفعل العلاقات السلعية و التي أفرزت البورجوازية الريفية امتلكت واستأجرت أراضي كثيرة ومزارع واستخدمت الآلات الزراعية الحديثة ونوعت محاصيلها وتوسعت (نتيجة لامتلاكها لرأسمال كبير وعلاقات أفرادها ببيروقراطية الدولة) .

– طبقة الكادحين:

*** الفلاحون:** عندما تبنت الجزائر ما عرف "بالإصلاح الزراعي" بعد الاستقلال تم توزيع بعض الأراضي على فئات محدودة من الفلاحين، وبالتالي فإن الأوضاع المعيشية لهذه الطبقة لم تتغير بشكل جذري، فلقد استفاد من توزيع تلك الأراضي وتمليكها في أغلبها لشريحة محددة فقط من المواطنين بينما بقيت الغالبية في صف المعدمين، فنسبة كبيرة من القرى ظلت كما هي مليئة بأكواخ الطين وبيوت الصفيح والطوب الأحمر، فقيرة عابسة لا تصلها الكهرباء و الخدمات ولا يذهب أبنائها إلى دور التعليم ناهيك عن تدهور الأوضاع الصحية وارتفاع نسبة الوفيات بين الأطفال وانتشار الأمية والفقر. نظرا لهذه الظروف القاهرة اختارت أعداد كبيرة من أفراد هذه الطبقة "الهجرة" إلى المدن والقرى المجاورة للتجمعات السكانية الكبرى بل حتى الهجرة إلى خارج البلاد من أجل البقاء وبحثا عن الرزق، وتحولت مجموعات كبيرة من المهاجرين إلى صفوف "البروليتاريا الرثة" والطبقات المعدمة تماما.[3]

---

[1] محمود عبد الفضيل، **التشكيلات الاجتماعية والتكوينات الطبقية في الوطن العربي: دراسة تحليلية لاهم التطورات والاتجاهات خلال الفترة 1945–1985**، المرجع السابق، ص114–115.

[2] ليندة شنافي، المرجع السابق، ص 239.

[3] المرجع نفسه، ص 241.

إن ما يجب التأكيد عليه في هذا السياق هو التحول البنيوي الذي حدث لهذه الطبقة ومس تركيبها ودورها بشكل مباشر وبروز شريحة برجوازية ريفية أصطلح على تسميتها " بالكولاك " التي تم الإشارة إليها سابقا والتي مسها الحراك العمودي وصعدت للبورجوازية.

* **البروليتاريا الرثة:** يمكن حصر شرائحها في الباعة الجوالين والدلالين وجامعي القمامة والحمالين وخدم المنازل وعمال البناء والمهربين وتجار الحقيبة والأطفال المتشردين وباعة السجائر على الأرصفة ومفترق الطرق ومنظفوا السيارات والشحاتين والصعاليك والمشعوذين والسحرة. فلفظ بروليتاريا رثة من أصل ألماني وقصد به الفئات والشرائح الهامشية والمسحوقة التي تعيش في أوضاع مزرية في قاع المجتمع. وهذه الفئات انحدرت في الأصل " إما من صغار الفلاحين الذين فقدوا أراضيهم أو من أبناء وبنات الذين يعيشون تحت مستوى الفقر في المدن والهوامش ومن أنصاف ومعدمي التعليم والأميين الذين لم تستوعبهم النشاطات الإنتاجية أو الحرفيين ماتت حرفهم أو نازحين من مناطق وبلدان مجاورة وتعيش هذه الفئات في ظروف اجتماعية واقتصادية متقلبة شديدة البؤس والقسوة والفقر والجوع، فهي فئات محرومة وعاجزة مهددة في معيشتها وصحتها وكرامتها وتتعرض للاستغلال والقهر والاحتقار أكثر من أية جماعات أخرى".[1]

وعموما نجد أن الحكومات قد تبنت سياسات واعية تهدف إلى تحقيق التسوية الاجتماعية من خلال تعميم التعليم والترقية العملية وسياسات تنظيم العلاقات بين العمال وأرباب العمل وغيرها من الممارسات القانونية والسياسية التي باتت تهدف إلى التخفيف من حدة النقص لدى فئة معينة أو تضخيم الإكبار لدى أخرى .ثم إن طبيعة المجتمع العربي الإسلامي تجعل فكرة الطبقية تأخذ مكانها وطابعها الخاص انطلاقا من مبدأ التكافل الاجتماعي، حيث تنخفض حدة التضامن الطبقي الذي يعرفه النظام الطبقي في المجتمعات الأوروبية مثلا.

ونجد اليوم في العديد من المجتمعات تظهر الأولوية في تحديد مختلف الفئات الاجتماعية إلى معايير دون أخرى، ففي المجتمع البريطاني مثلا نجد أن الانتماء الاجتماعي للفرد لا يتحدد بمستوى الدخل ولا بالمهنة الممارسة، على الرغم من أهمية العاملين في تحديد الرتبة الاجتماعية، ولكن الأهمية الأكبر أصبحت تنصب على عوامل أخرى منها: الولادة ومستوى

[1] صالح الحاجي والهاشمي الطرودي، **محاولة لتحليل الهيكلية الجديدة للمجتمعات العربية**، مجلة النهج، العدد 4، أكتوبر 1994، ص 21.

الثقافة ونمط التعليم والتربية، وطريقة التعبير أو اللغة والكلام واللباس والأذواق الفنية والرياضية، وطراز المسكن ومكانه والموقف من المال.[1]

هكذا يبدو أن تقسيمات الباحثين للطبقات والفئات الاجتماعية في المجتمعات العربية والمجتمع الجزائري على الخصوص، لا تخرج على التصنيفات التي تستند على المهنة (من حيث طبيعة العمل المؤدى: يدوي أو ذهني وبالتالي مستوى الشهادة المحصل عليها، مجال العمل: قطاع عام أو خاص، الدخل المترتب على المهنة...) ذلك أن المهنة أصبحت اليوم كانعكاس للتغيرات الحاصلة داخل البناء الاجتماعي ومتطلبات نموه من خلال تغيير الانشطة المهنية. ولتأكيد هذه الفكرة يمكننا هنا الاستئناس بالتصنيفات التي اعتمدها الديوان الوطني للإحصاء في تعداد السكان العاملين لسنة 2008 [2] كما يلي:

– الجدول (05) يبين تصنيف المجموعات الكبرى للمهن المعتمد من طرف الديوان الوطني للإحصاء في إطار تعداد القوى العاملة لسنة 2008.[3]

الوظائف (المجموعات الكبرى)	الشفرة
1– وظائف الإدارة، اتخاذ القرار، التأطير والتوجيه **ونأخذ كمثال المهن المندرجة تحت هذا العنوان:** **– أعضاء السلك التشريعي وإطارات السامية للوظيفة العمومية:** *** أعضاء الجهاز التنفيذي والأجهزة التشريعية:** **–رئيس الجمهورية...الخ** **– إطارات سامية للإدارة العمومية...الخ** **– مدراء وإطارات المديريات المتخصصة العمومية والخاصة... الخ**	 11 111 1111 112 12
2–وظائف ثقافية وعلمية	
3–وظائف وسيطة.	
4– موظفين من طبيعة إدارية.	
5– مستخدمي المصالح والبائعين.	
6– فلاحين وعمال الفلاحة والصيد.	
7– حرفيين وعمال مهن ذات طابع تقليدي.	
8– مشغلي التركيب والآلات وعمال التركيب.	
9– عمال ومستخدمين غير مؤهلين	

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، خامس تعداد عام للسكان والمواطنين 2008، رمز المهن، جويلية 2007.

[1] بيار لاروك، المرجع السابق، ص 83–84.

[2] Office National Des statistiques,5éme recensement générale de la population et de L'habitat 2008, **Code des Professions**, Juillet 2007.

[3] Ibid.

ويتبين من الجدول السابق، أن الجزائر تتبنى تصنيفا اجتماعيا–مهنيا لـ تسعة 09 فئات سوسيو–مهنية كبرى تتفرع إلى تقسيمات داخلية عديدة، تأخذ فيها كل مهنة رمزا أو شفرة بحسب موقعها في مدونة المهن التي تبدو أنها تأخذ شكل الهرم. ويبدو هذا التصنيف كما تبينه تسميات الوظائف الكبرى، خاضع لمعيار طبيعة الوظيفة والمهام التي تقتضيها عند الممارسة، فتقتضي مثلا المجموعة الأولى **(وظائف الإدارة، اتخاذ القرار، التأطير والتوجيه)**، عملا فكريا يتمثل في تحديد سياسة الدولة والسهر على تنفيذ القوانين والتنظيمات بالنسبة للمجموعة الفرعية: أعضاء الهيئة التنفيذية، ويتمثل عملها في سن القوانين ومهام الرقابة بالنسبة للمجموعة الفرعية: أعضاء السلك التشريعي.

بينما تتطلب المجموعة التاسعة (عمال ومستخدمين غير مؤهلين)، عملا يدويا وجهدا عضليا معتبرا من خلال أداء الأعمال البسيطة الروتينية التي لا تتطلب مستوى دراسي معين).

وبالإضافة إلى معيار طبيعة العمل، يبدو أن هذه المدونة تطلبت في إعدادها، إعمال معيار المستوى الدراسي أو التعليمي، ويفهم ذلك ضمنيا من خلال الملاحظة الواردة في وثيقة "**التعداد العام الخامس للسكان، رمز المهن، جويلية2007** "، والتي مفادها ضرورة التحري على المستوى التعليمي للمحقق معه في إطار عملية التعداد.

NB : Avant de codifier la profession de la personne enquêtée, il est recommandé à l'enquêteur de lui demander le niveau d'étude pour éviter la confusion entre les professions.

وفي دراسة قامت بها وزارة العمل والتضامن الاجتماعي سنة 2006، حول المستوى المعيشي ومقاييس الفقر في المجتمع الجزائري، تم تصنيف السكان الجزائريين تبعا لمعيار سوسيومهني إلى ثلاث فئات هي: أرباب العمل والإطارات العليا والمهن الحرة وتتوزع على فئة المستقلين والإطارات المتوسطة، ثم فئة العمال، ففئة الأيدي العاملة المساعدة والعمال الموسميين وهي مهن تصفها الدراسة بالمهن الانتقالية، وأخيرا المتقاعدون وهي فئة غير نشطة، وتتضمن الفئة الأولى تقسيما فرعيا مكون من فئة المستقلين والإطارات المتوسطة.[1] وتختلف الدراسات الإحصائية الميدانية في تصنيفها للطبقات، باتخاذها معايير تتناسب في كل مرة مع

[1] Ministère de L'emploi et de la Solidarité Nationale, **Algérie, niveau de vie et mesure de la pauvreté en Algérie**, mai **2006**, p 10

موضوع الدراسة، فيتخذ بعضها النشاط الاقتصادي كمعيار للتصنيف، وأخرى تتبع معيار الجنس والمستوى التعليمي، والبعض الآخر يتخذ من الوسط (حضري/ بدوي)، الدخل الشهري كمرجع تصنيفي. وفيما يلي جملة إحصائيات قام بها الديوان الوطني للإحصاء، تُظهر اختلاف معايير التصنيف المختلفة بحسب موضوع وغرض الدراسة، كما تفيدنا في معرفة بنية وخصائص الفئات السوسيومهنية في المجتمع الجزائري، وذلك من خلال التعرض لمجموع القوى العاملة في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي تبعا لمعيار الوسط، قطاع النشاط الاقتصادي، الجنس، القطاع القانوني، نسب التشغيل والبطالة، المستوى التعليمي والشهادة، بحيث نحيطها بقراءة إحصائية اجمالية، كون أن الغرض منها بالدرجة الأولى هو التعرف على معايير التصنيف للفئات السوسيومهنية المعتمدة في الجزائر.

-الجدول رقم (06) يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب الوسط والجنس لسبتمبر 2015(بالملايين).[1]

الوسط / القوى العاملة	الوسط الحضري			الوسط الريفي			المجموع		
	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
السكان العاملين حاليا	**5673**	**1530**	**7203**	**2987**	**404**	**3391**	**8660**	**1934**	**10594**
الموظفين المستقلين	1701	266	1967	973	102	1075	2674	386	3042
الاجراء الدائمون	2525	855	3380	1001	162	1163	3525	1017	4542
اجراء غير دائمين+ متدربين	1405	388	1792	942	120	1062	2347	508	2855
المساعدات العائلية	43	22	65	71	20	91	114	41	155
السكان في حالة بطالة	**683**	**290**	**973**	**271**	**93**	**364**	**954**	**384**	**1337**
السكان في حالة نشاط	**6357**	**1820**	**8177**	**3258**	**497**	**3755**	**9614**	**2317**	**11932**
نسبة البطالة	**10.7**	**15.9**	**11.9**	**8.3**	**18.8**	**9.7**	**9.9**	**16.6**	**11.2**
نسبة النشاط الاقتصادي	**65.0**	**18.7**	**41.9**	**70.7**	**11.2**	**41.5**	**66.8**	**16.4**	**41.8**

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط، العمل والبطالة في سبتمبر 2015، رقم 726.

بغض النظر عن محتوى الجدول الذي سنعلق عليه في قراءة إحصائية مع الجداول المتبقية، تجدر الإشارة الى أن الديوان الوطني للإحصائيات اعتمد في هذه التعداد على معيار الوسط (حضري/ ريفي)، ممارسة العمل (حالة نشاط/ حالة بطالة)، طبيعة عقد العمل (مؤقت/ دائم)،

[1] Office National Des statistiques, **Activité, Emploi et Chômage en Septembre 2015, N°726,** p 04

-الجدول رقم (07) يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب قطاع النشاط والجنس لسبتمبر 2015(بالملايين).[1]

الجنس / القطاع	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الفلاحة	866	10.0	52	2.7	917	8.7
الصناعة	1028	11.9	349	18.1	1377	13.0
BTP التعمير والاشغال العمومية	1741	20.1	35	1.8	1776	16.8
التجارة-الخدمات	5026	58.0	1498	77.5	6524	61.6
المجموع	**8660**	**100**	**1934**	**100**	**10594**	**100**

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط، العمل والبطالة في سبتمبر 2015، رقم 726.

-الجدول رقم (08) يوضح القوى العاملة في الجزائر حسب القطاع القانوني والجنس لسبتمبر 2015(بالملايين).[2]

الجنس / القطاع	الذكور		الاناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
القطاع العام	3214	37.1	1240	64.1	4455	42.0
القطاع الخاص-مختلط	5446	62.9	693	35.9	6139	58.0
المجموع	**8660**	**100**	**1934**	**100**	**10594**	**100**

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط، العمل والبطالة في سبتمبر 2015، رقم 726.

- الجدول رقم (09) يبين نسب النشاط الاقتصادي ونسب التشغيل حسب الجنس والمستوى التعليمي والشهادة (سبتمبر 2015).[3]

نسبة النشاط والعمل / المستوى والشهادة		نسبة النشاط الاقتصادي			نسبة العمل		
		ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
المستوى التعليمي	بدون مستوى	39.6	3.7	**16.0**	38.1	3.6	**15.5**
	ابتدائي	71.7	7.7	**42.1**	66.0	7.3	**38.9**
	متوسط	76.1	12.7	**51.6**	66.3	10.4	**44.7**
	ثانوي	64.3	18.1	**41.6**	58.6	15.4	**37.4**
	عالي	65.6	44.4	**53.6**	60.0	35.3	**46.1**
الشهادة المحصل	بدون شهادة	61.8	7.0	**34.1**	55.9	6.2	**30.8**
	شهادة التكوين المهني	84.4	40.0	**66.9**	74.0	33.2	**58.0**
	شهادة التعليم العالي	81.6	63.5	**71.5**	75.0	50.7	**61.5**
المجموع		**66.8**	**16.4**	**41.8**	**60.2**	**13.6**	**37.1**

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط، العمل والبطالة في سبتمبر 2015، رقم 726.

[1] Office National Des statistiques**, Activité, Emploi et Chômage en Septembre 2015, N°726**, p 04.
[2] Ibid**,** p 04.
[3] Ibid,p 05.

من خلال القراءة الإحصائية للجداول تحت الأرقام 06،07،08،09 يمكن أن نستخلص أن حجم السكان الناشطين اقتصاديا سنة 2015 بلغ حوالي 11.932.000 نسمة مع حجم الفئة النسوية الذي بلغ2.317.000 أي ما يعادل 19,4 % من إجمالي هذه الفئة، وبلغت نسبة النشاط الاقتصادي لدى السكان البالغينٌ 15 سنة فأكثر 41,8 %. وتتفاوت هذه النسبة حسب الجنس لتبلغ 66,8 % لدى الذكور و16,4 % لدى الإناث. وبلغ إجمالي السكان المشتغلين 10.594.000 شخصا، أي بنسبة 26,4 % من إجمال السكان. شٌكل حجم الفئة العاملة النسويةٌ 1.934.000 مشتغلة وهو ما يمثل 18,3 % من إجمالي اليد العاملة، أما نسبة العمالة، المعرفة كحاصل نسبة السكان المشتغلين على إجمالي السكان البالغينٌ 15 سنة فأكثر، فقد بلغت 37,1% على المستوى الوطني. وتظهر النتائج أن الأجراء يمثلون ما يعادل سبعة مشتغلين من ضمن عشرة أي 69,8 %، وترتفع هذه النسبة لدى الإناث لتمس ثمان مشتغلات من ضمن عشرة 78,8 %. من جهة أخرى نسجل ارتفاعا في حجم المستخدمين والمهن الحرة مقارنة بسبتمبر 2014 (231000)، وكذلك ارتفاع عدد الأجراء (زيادة بـ 134.000 مقارنة بنفس الفترة)، بينما شهدت فئة المساعدين عائليا تراجع بمبلغ 10000.

وتظهر التركيبة النسبية حسب قطاع النشاط الاقتصادي تواصل هيمنة قطاع الخدمات بالمفهوم الواسع والذي يشغل 61,6% من إجمالي اليد العاملة، يليه قطاع البناء والأشغال العمومية بنسبة 16,8 % ثم قطاع الصناعة بنسبة 13,0% وأخيرا القطاع الفلاحي بنسبة 8,7%.

ويظٌهر التوزيع حسب القطاع القانوني أن القطاع الخاص شغل 58,0 % من إجمالي اليد العاملة وهو يوافق حجما بلغ 6.139.000 مشتغلا، حيث تتميز اليد العاملة النسوية بتمركز أكبر في القطاع العام 64,1 % من إجمالي اليد العاملة النسوية.

وبلغت فئة البطالين حسب تعريف المكتب الدول للعمل حجما قدر ب 1.337.000 شخصا، وبلغ بذلك معدل البطالة 11,2% على المستوى الوطني بـ 9,9 % لدى الذكور و16,6 لدى الإناث. وتجدر الإشارة أن التركيبة النسبية لفئة البطالين حسب الشهادة المحصل عليها أن 55,7 % من إجمالي هذه الفئة غير حاملة لأي شهادة وهو ما يعادل745.000 شخصا، بينما 23,3 % حائزون على شهادة من معاهد التكوين المهني، أما أصحاب الشهادات الجامعية والمعاهد العليا فيمثلون 21 % من إجمال هذه الشريحة.

ويعتمد الديوان الوطني للإحصائيات في تحقيقاته حول الدخل الشهري، نفقات الاستهلاك ومستويات المعيشة للعائلات على ذات المعايير المذكورة سابقا، حيث توصل تحقيقه المجرى سنة 2011 إلى أن كتلة الأجور الوطنية بلغت حوالي 2213212 دج، موزعة على 6704536 أجير بالصفتين الدائمة والمؤقتة، يتمركزون خاصة في الأوساط الحضرية، كما بلغ متوسط الأجر الشهري 29507 دج، والذي يختلف حسب النشاط، القطاع القانوني، وبعض الخصائص السوسيوديموغرافية كالتأهيل، الجنس والسن ومستوى التعليم، بحيث يتربع النشاط البترولي والمالي على رأس هرم الأجور، بالإضافة إلى الوظائف التي تتطلب مستوى عال من التأهيل .

ويمتد أثر المستوى التعليمي والتأهيل إلى اختلاف الأجور حتى بين الجنسين، إذ تتقاضى المرأة أجرا شهريا أكبر بـ1.2 مرة من أجر الرجل، والجنسين حسب درجة التأهيل والمستوى التعليمي، بينما تتناسب أجور الفئة الوسيطة مع المجال الممتد من 15000 دج إلى 25000 دج، وبلغ الأجر الوسيط لكل القطاعات 24468 دج، فتتقاضى نسبة 10% من الأجراء الأقل أجرا 14305 دج ، في حين ان 10% الأكثر أجرا تتقاضى أكثر من 49799 دج ، الشيء الذي يدفعنا للقول بان 90% من الأجراء الجزائريين يحصلون على أقل من 49800 دج، وأن معدل الأجر الشهري للفئة العليا Décile 10 يتجاوز أكبر بـ 7 مرات الفئة الدنيا Décile1.[1]

ثانيا. الرأسمال الثقافي والرأسمال الاقتصادي

1. الرأسمال الثقافي:

1.1. مفهوم رأسمال الثقافي

اتخذ **بورديو** مفهوم الرأسمال، والذي يرتبط أصلا بميدان الاقتصاد، كأداة نظرية واستعمله في سياقات أخرى ليدل به على ما يمتلكه ويراكمه الأفراد من رساميل رمزية واجتماعية وتعليمية وثقافية ولغوية، ويرى أن "الرأسمال هو كل قوة اجتماعية قادرة على إنتاج متاع نادر وربح مميز، إنه عتاد حرب حينئذ لا يجوز اختزاله في معناه الاقتصادي بكونه امتلاك وسائل مادية، فذلك رسم لونه باهت، لأدوات متعددة سواء كانت مموضعة في أشياء مادية أو نسق قدرات أو حالة في أشكال مؤسسة، ويشترط استثمار رساميل توفر فضاء سوق، فيه يتنافس اللاعبون

[1] Office National Des statistiques, **Revenus salariaux et caractéristiques individuelles,** Enquête sur les dépenses de consummation et le niveau de vie des ménages, 2011, p25.

لتحقيق مصالح محددة ويتراهنون على اتخاذ أرباح مميزة. بهذا المعنى يضحى الحقل الاجتماعي كسوق ذلك الفضاء الذي يعرض فيه المتنافسون سلعهم طلبا للربح المميز لحقيقة الحقل". [1]

يمثل رأس المال إذن مفهوما مركزيا في المشروع النظري **لبورديو**، والمفهوم مستمد أساسا من علم الاقتصاد الكلاسيكي، ويعني الثروة والمراكمة، ويستخدم في النظرية الماركسية للإشارة إلى العلاقة بين مالكي وسائل الإنتاج وبائعي قوة العمل، أما **بورديو** فقد وسع فكرة رأس المال المطروحة في علم الاقتصاد، بحيث أصبح يشمل الصور المادية الملموسة أو الصور اللامادية غير الملموسة.

إن استخدام **بورديو** لمفهوم رأس المال لم يقتصر على البعد الاقتصادي، وإنما تجاوز ذلك إلى أبعاد أخرى متنوعة مثل رأسمال الثقافي ورأسمال الرمزي واللغوي...الخ، وتعكس تلك الرؤية لرأس المال تفسيرا متعدد الأبعاد للظواهر الاجتماعية، يمكن إدراكه كفضاء متعدد الأبعاد يتشكل من خلال الهيمنة على الأشكال المتنوعة لرأس المال، فإذا كان رأس المال الاقتصادي يرتبط مباشرة بالثروة فان رأس المال الثقافي يشمل صورة من صور القوة في المجتمع. وبذلك كان **بورديو** هو أول من أورد مصطلح رأسمال الثقافي، وذلك من أجل التنظير لدور المعرفة والأذواق الثقافية في تكوين الطبقات، حيث استخدمه كوسيلة يفسر بها توزيع القوة والمكانة ضمن هذه الطبقات.[2]

وينظر **بورديو** إلى رأسمال الثقافي بوصفه طابعا اجتماعيا ثقافيا، أي بوصفه ميلا أو نزوعا مجسدا للعمل والتفكير والشعور بطريقة معينة وفقا للتنشئة الاجتماعية في المجتمع، وبالتناظر مع رأس المال الاقتصادي، فان أمثال تلك الموارد بالإمكان استثمارها وتراكمها، كما أنه بالإمكان تحويلها إلى أشكال أخرى.[3]

ويمكن تعريف رأسمال الثقافي انطلاقا مما تقدم على أنه نسق ثقافي أو رمزي يتمثل في أشكال موضوعية مثل الكتب والأعمال الفنية والأدبية والشهادات العلمية وفي مجموعة من

---

[1] ماهر تريمش، **بيار بورديو: فضاء اللعبة، الحقل المشهد، السلع الرمزية تراكم الامتياز**، كتابات معاصرة، العدد 36، فيفري – أفريل، 1999، ص31.

[2] جون سكوت، المرجع السابق، ص227–228.

[3] جون سكوت وجوردن مارشال، المرجع السابق، ص 172.

الممارسات الثقافية مثل زيارة المتاحف، وارتياد المسارح وحضور الندوات وغير ذلك من الممارسات المختلفة في مجال الثقافة، ويتمثل رأسمال الثقافي في مجموعة التمكنات اللغوية والثقافية التي تستخدم كأدوات لاستخلاص مزيد من رأس المال الثقافي.[1]

ويحدد **علي أسعد وطفة** الرأسمال الثقافي في الأسرة، إجرائيا، بمستوى تحصيل الأبوين المدرسي، ومستوى الاستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب والمجلات كما في نوع المواد المقروءة.[2]

2.1. مظاهر رأسمال الثقافي:

يميز **بورديو** في أشكال ومظاهر رأسمال الثقافي بين المظهر المتجسد في الفرد ذاته على شكل مؤهلات واستعدادات والمظهر الموضوعي ويتخذ شكل ممتلكات ثقافية توجد في محيط الفرد، وبين مظهر ممأسس يتحول فيه رأسمال الى عملة معينة يحددها ويضمنها القانون.

1.2.1. المظهر المندمج:

ويمثل هذا المظهر الذاتي المرتبط بالفرد وما يحمله من استعدادات مكتسبة من محيطه الأسري بصفة خاصة، ومن فضائه الاجتماعي بصفة عامة، في بعدها الثقافي كاللغة والقدرة على التعبير، لأن الاستعدادات الثقافية ليست وراثية بل مكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية فتضفي تلك الاستعدادات الثقافية على البناء الاجتماعي وضعا غير متكافئ، يتسم بالتمايز حسب الانتماءات الطبقية للأفراد، والأصول الاجتماعية للأسر، وباستثمار الأفراد للزمن يظهر عليهم استيعاب وادماج تلك التراكمات الثقافية، ثم تستثمر هي الأخرى بطريقة إرادية هادفة، فتكون بذلك في المتناول الدائم لهم، أي تصبح جزءا مندمجا في شخصية الفرد على شكل هابتوس، وقد يكون ذلك الاستثمار بمثابة الامتداد الطبيعي لما اكتسبه الفرد من محيطه الاجتماعي، فيحافظ بذلك على مكانته التي تحدد وظائفه و ادواره المستقبلية، كما يمكن أن يكون تحصيلا لرأسمال خاص، لا تملكه أسرته أو حتى طبقته الاجتماعية و هذا ما يسميه **بورديو** تثقيف الذات، فيكسبه ذلك قيمة نادرة في بنائه الاجتماعي.[3]

---

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 108-109.

[2] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 43.

[3] Pierre Bourdieu, Les **trios états du capital culturel,** acte de recherche en sciences sociales 30, Paris,1979, p3-4.

2.2.1. المظهر الموضوعي

يتجلى هذا المظهر من رأسمال الثقافي بشكل جلي في الممتلكات الرمزية المرتبطة بالثقافة أو الدالة عليها كالكتب والمعالم واللوحات الفنية والآلات الموسيقية...، فتعبر هذه الممتلكات المادية عن علاقة الأفراد بالرأسمال الثقافي من جهة، كما تعبر عن الانتماء لنمط ثقافي معين ومعترف به اجتماعيا. أما من الناحية الاجتماعية فهي رمز للانتساب لطبقة اجتماعية وفاصل بين حدود الأصول الاجتماعية لأفراد ذلك الحقل.[1]

ولاكتساب هذا المظهر من الرأسمال الثقافي يقتضي الأمر توفر الرأسمال الاقتصادي لاقتناء الأشياء المادية، كما أن استعمال تلك الأشياء يستدعي هو الآخر اكتساب الرأسمال العلمي والتقني وهذا ما نجده في المظهر المندمج للرأسمال الثقافي، كاكتساب اللغة، الشيء الذي يدل على وجود علاقة وثيقة بين المظهرين. والرأسمال الثقافي بمظهره الموضوعي وفي بعديه المادي والرمزي هو قابل للتوريث والانتقال بين الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعية في جوّ استثماري ثقافي معين بهدف الحفاظ على المكانة وطبقة الانتماء.[2]

3.2.1. المظهر المؤسساتي:

يشمل هذ المظهر الشهادات والألقاب العلمية التي يحوز عليها الفرد من المؤسسة التعليمية، والتي تعطي الشرعية المعرفية للرأسمال الثقافي، فيتم بذلك تحويله من سلطة معرفية في الحقل العلمي إلى سلطة اجتماعية رمزية في الفضاء الاجتماعي،[3] معبرة عن الكفاءة الثقافية، مما يجعلها تتميز بما تحظى به من قوة إجرائية نابعة من المشروعية المؤسساتية، ومحل اعتراف الآخرين، لذلك فان الشهادات العليا والجامعية التي يتحصل عليها الفرد هي بمثابة الرهان الفاصل بين مختلف الفئات السوسيومهنية الممثلة للأصول الاجتماعية.[4] لذلك تتخذ الأسر استراتيجيات معينة لضمان وجودها وتصنيفها الاجتماعي، فتقوم بالاستثمار المدرسي الذي يضمن لها تحويل رأسمالها الاقتصادي إلى رأسمال ثقافي في مظهره المؤسساتي لأبنائها عند تحصلهم على الشهادات المدرسية المختلفة، ويعمل هؤلاء الأبناء على إعادة تحويل هذه الحالة من الرأسمال الثقافي في سوق العمل الى رأسمال اقتصادي.[5]

---

[1] Marlaine Cacouault et Françoise Oeuvrard, **Sociologie de l'éducation**, La découverte, Paris, 2009, p 53.
[2] Pierre Bourdieu, Les **trios états du capital culturel,** Op, cit, p05.
[3] Marlaine Cacouault et Françoise Oeuvrard, Op, cit ,p54.
[4] Pierre Bourdieu, **La distinction : critique social du jugement**, Op, cit, p162.
[5] Pierre Bourdieu, **Les trios états du capital culturel,** Op, cit, p5-6.

3.1. أقسام رأسمال الثقافي

يرى **بورديو** أن رأسمال الثقافي ينقسم إلى قسمين هما:

1.3.1. الرأسمال الثقافي المكتسب: ينتقل رأسمال الثقافي المكتسب إلى الأفراد عن طريق نظم التعليم، ويعتبره **بورديو** مسؤول عن إعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية القائمة حيث يعمل على:" تسويغ قيم وثقافة الطبقة المسيطرة بوصفها الثقافة والقيم الموضوعية للمجتمع بأكمله...ويقوم بتحويل قيم وثقافة الطبقة المسيطرة إلى معرفة...".[1]

2.3.1. الرأسمال الثقافي الموروث: وهو مجموع المؤهلات والمهارات اللغوية والثقافية التي يتوارثها الأفراد عن طريق الوضع الطبقي للأسرة، فيرث الطفل مجموعة من المعارف وأنماط التفكير والميول كرصيد ثقافي يمنحه قيمة ومكانة اجتماعية معينة طبقا لما تصنفه الطبقات المهيمنة.[2]

ويحقق الرأسمال الثقافي الموروث أرباحا مباشرة داخل النظام التعليمي، كما يحقق مكاسب التميز في مجالات أخرى.[3] فوظيفة الرأسمال الثقافي الأسري الموروث هي التشديد على سيرورات الإرث وإنتاج أوضاع مهيمنة وتحريك مختلف أنواع الرأسمال الأخرى.[4]

4.1. التصنيف الطبقي وتوزيع الرأسمال الثقافي

لقد تم التطرق سابقا إلى موقف **بيير بورديو** من التقسيم العلمي للطبقات، حيث يلح على المؤشرات الثقافية كأهم محدد لمواقع الافراد في حقولهم وفضاءاتهم الاجتماعية. وفي هذا الصدد يرى **بورديو** أن إرث الثروة الثقافية الذي نما وتراكم عبر العصور إنما يخص أولئك الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم، فامتلاك الخبرات الثقافية أو الرمزية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح والأدوات التي تمكنهم من استخلاصها وامتلاكها، وبما أن الثقافة هي رأسمال وإن رأسمال الثقافي لا يقدر على استخلاصه أو امتلاكه إلا هؤلاء الذين يملكون بالفعل رأسمال ثقافي. ويصيغ **بورديو** القانون الذي يحكم إعادة انتاج الثقافة وتوزيعها

---

[1] أحمد موسى بدوي، **ما بين الفعل والبناء الاجتماعي: بحث في نظرية الممارسة لدى بيير بورديو**، إضافات، العدد 8، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، خريف2009، ص18.

[2] Marlaine Cacouault et Françoise Oeuvrard, Op, cit , p52-53

[3] حسني إبراهيم عبد العظيم، **الجسد والطبقة ورأسمال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو**، مجلة إضافات، العدد 15، مركز دراسات الوحدة العربية، صيف 2011، ص 63.

[4] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، المرجع السابق، ص163.

بين طبقات المجتمع الواحد فيقول:" إن رأس مال الثقافي إنما يضاف إلى رأس مال الثقافي، ولا يمتلك رأسمال ثقافي الا هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافي". [1]

إن المؤشرات الثقافية إذن يعتبرها **بورديو** من أهم محددات مواقع الأفراد في حقولهم وفضاءاتهم الاجتماعية، ويترتب على ذلك قبولهم بتلك الفروق الموضوعية التي تتجلى في الثروات المادية والثقافية وما تدره من فوائد معترف بها في التمثلات السائدة بين الأعضاء، أي إلى رأسمال رمزي يجعل هؤلاء الأفراد يتجاهلون الأسس الفعلية للفروق وأسباب استمراره، ولا يدركون أن حقولهم المختلفة هي ميادين للصراع والمنافسة بين مجموعات متعارضة المصالح، فتمارس عليهم سلطة رمزية لا تفرض نفسها من خلال الأوامر فحسب، وإنما بممارسة تبدو طبيعية تمس اللغة وأنماط السلوك وأسلوب العيش، وتمتد حتى إلى عالم الأشياء المادية كطبيعة السكن وحي الإقامة واللوحات والأثاث والسيارات...الخ.

إذن، فتوليد السلطة الرمزية لطبقة معينة، يمر عبر تحويل اجتماعي للثروات المختلفة إلى شكل من أشكال الرساميل التي تتضمن مزايا اجتماعية ورمزية لصالح تلك الطبقة، محاولة بذلك فرض أنماط رؤيتها للأشياء، وأحكامها الثقافية، واستخلاص ما يناسبها ونبذ غير ذلك، بطريقة هادئة وسلمية، لتكريس اختلافات الفضاء الاجتماعي، وشرعنة ممارساتها للسلطة وهيمنتها على الطبقات الأخرى.[2]

والاختلافات ذاتها تعيد إنتاج هذه الأحكام التي تبدو طبيعية للآخرين، وتولدها عبر مختلف الطاقات الاجتماعية وتحويل الرساميل إلى الرأسمال الرمزي الذي يسمح بممارسة السلطة الرمزية التي ترتهن نجاعتها بما يسميه **بورديو** بـ "دائرة الشرعية" المكونة من حلقات ثلاث محددة بالطقوس الرمزية وبشرعية المنفذ وتواطؤ المهيمن عليهم، وقد استدل **بورديو** في ذلك بالخطاب السلطوي كنوع من أنواع الطقوس الرمزية:" تكمن خصوصية الخطاب السلطوي (كدرس الأستاذ وخطبة الواعظ) في أنه لا يكتف بأن يكون مفهوما و مستوعبا(...) وهو لا يفعل فعله الخاص، إلا شريطة أن يعترف به كخطاب نفوذ وسلطان".[3]

---

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 118.

[2] عمر داود، **الرأسمال الثقافي للطالب والمراكز التعليمية للآباء البيض**، مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع التربوي والديني، المركز الجامعي بغرداية، 2011-2012، ص 215.

[3] ماهر تريمش، **بيار بورديو: نظرية اللعبة عنف السلطة، سوسيولوجية التشيؤ والمشيأة**، كتابات معاصرة، مجلد 09، عدد 05، أكتوبر- نوفمبر، 1998، ص 63-64.

5.1. الرأسمال الثقافي والرأسمال اللغوي

سبق وأن تطرقنا للعلاقة المعقدة التي تربط اللغة بالثقافة والتي يترتب عنها أن اللغة منتوج ثقافي وهي في الآن ذاته الشرط الأول لنشأة الثقافة، هذه العلاقة الارتباطية والتي تظهر فيها اللغة كجزء من الثقافة، أو عنصر من عناصره، على حد تعبير **ليفي ستروس**،[1] ترخص لنا استنتاج أن الرأسمال اللغوي هو الآخر جزء أو عنصر من الرأسمال الثقافي.

وبما أن رأسمال الثقافي حسب **بورديو** يتشكل من خلال الإلمام والاعتياد على الثقافة السائدة في المجتمع، وخاصة القدرة على فهم واستخدام لغة راقية، فقد خلص إلى استنتاج نوع آخر من الرأسمال هو جزء من الرأسمال الثقافي وسماه بالرأسمال اللغوي، والذي تستطيع جماعة ما من خلاله أن تفرض نفسها وجودها، وبالتالي تستفيد من امتيازات مادية ومالية وثقافية ورمزية، وفي هذا السياق يقول **بورديو**: " يعني الرأسمال اللغوي التحكم في آليات تشكل الأسعار اللغوية، وكذا القدرة على جعل قوانين تشكل الأسعار تعمل لصاحبه (أي الرأسمال)، والقدرة على استخلاص فائض القيمة النوعي، إن أي عملية تفاعل، و أي عملية تواصل لغوي ...هي أنواع من الأسواق الصغرى التي تبدو دوما تحت رحمة البنيات الاجمالية".[2]

ويتصل مفهوم السوق اللغوية بمفهوم الرأسمال اللغوي الذي يعوض بوجه من الوجوه الكفاءة اللغوية، وهو ما يعني وجود أرباح لغوية، بمعنى أنه يمكن " للغة أن تقوم بالوظيفة التي يعتبرها اللغويون محايثة لها، أي الوظيفة التواصلية، دون أن تتوقف عن القيام بوظيفتها الحقيقية، أي الوظيفة الاجتماعية، فوضعيات علاقات القوة اللغوية هي الوضعيات التي يمكن فيها الكلام دون تحقيق التواصل، كحالة القداس"،[3] وهي حالة الصراعات الدائرة بين الناطقين بالعربية في عدد من الدول العربية التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي سابقا ومن بينها الجزائر، حيث يستحضر **بورديو** هذا المثال عن علاقات التبعية ذات الطابع الاقتصادي بين الفرانكفونيين والناطقين باللغة العربية، أين يدافع أصحاب الكفاءة عن القيمة الخاصة بهم كمنتجين لغويين ويعلون من شأن هذه اللغة.[4]

---

[1] دونيس كوش، المرجع السابق، ص 76.

[2] Pierre Bourdieu, **Questions de sociologie**, Op, cit , p124.

[3] Ibid,p124.

[4] Pierre Bourdieu, **Ce Que parler veut dire : l'économie des échanges linguistique,** Op cit,p 61.

ويستبدل **بورديو** كما ذكرنا سابقا، مفهوم الكفاءة (القدرة)اللغوية بمفهوم رأسمال اللغوي، وذلك لكون أن القدرة اللغوية تثمن في السوق اللغوية وفق قوانين متغيرة لتشكيل أسعار المنتجات اللغوية، كما أن الحديث عن رأسمال لغوي يعني أن ثمة أرباح وفوائد لغوية، فأي فرد ولد في الأحياء الراقية وهو الوضع الفعلي لمعظم الناس الذين يحكمون في فرنسا، حالما يفتح فمه يتلقى أرباحا ومنفعة لغوية، ليست خيالية ولا وهمية، لأن طبيعة اللغة عند تحليلها صوتيا تقول إنه مؤهل ومفوض للكلام بصرف النظر عما يقوله.[1]

وفي الحديث عن الرأسمال اللغوي **بازل برنشتياين** يبين محدودية الرأسمال اللغوي المكتسب في إطار استخدام الرموز المحدودة أو الضحلة بـ:[2]

– تلقي الطفل الاجابات محدودة على ما يثيره من تساؤلات في المنزل، فيضيق ذلك مجاله المعرفي ويكبح فضوله لمعرفة ما يدور في عالمه الخارجي، إذا ما قورن بالطفل الذي اكتسب رمزا متطورا.

– صعوبة استجابة الطفل للغة المجردة غير المصحوبة بالعاطفة، وكذا صعوبة التجاوب مع التعليمات التي تدعو إلى الالتزام بالانضباط المدرسي.

– عدم اعتياد أبناء الطبقات الشعبية على استخدام الرموز المتطورة، يجعلهم يفسرون ويؤولون هده الرموز بالطريقة التي تناسبهم.

6.1. الرأسمال الثقافي والتنشئة الاجتماعية اللغوية

لقد بينت الدراسات الجارية في هذا الخصوص، أن هناك تباينا في أساليب التنشئة الاجتماعية واللغوية بين الأسر بتباين المستويات الثقافية للأبوين. وتبين نتائج الدراسة التي أجراها **صفوح الأخرس** في سوريا على عينة واسعة تقدر بأربعمائة أسرة سورية ان هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الأساليب الديموقراطية والحوار في التنشئة الاجتماعية، فقد أعلن أن 7.6% من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم الى استخدام أساليب التسلط والأوامر والنواهي في التربية مقابل 25 % عند الآباء الأميين، وعلى العكس من ذلك أعلن 48.9% من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب الحوار والمناقشة

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص199.

[2] عمر داود، المرجع السابق، ص129–130.

المشجعين لتطوير الحصيلة اللغوية للطفل، مقابل 15% فقط عند الآباء الأميين، هذا وتشير نفس الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية ومستوى تعلم الأم. [1]

وفي سياق الدراسات التي قام بها الباحث الفرنسي **بول كليرك Paul Clerc** ، حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي بفرنسا على عينة من التلاميذ من المرحلة الإعدادية سنة 1963، تم التوصل إلى أن التحصيل المدرسي بما يتضمنه من تحصيل معرفي ولغوي، يكون على وتيرة واحدة بالنسبة للأطفال الذين يكونون لآباء ذوي مستوى ثقافي واحد مهما يكون التباين في مستوى الدخل الاقتصادي للعائلة، وعلى خلاف ذلك، اذا كانت الدخول المادية والمالية للعائلة متفاوتة، فإن النجاح و التحصيل الدراسي للأطفال يتباين بتباين المستوى الثقافي لآبائهم. [2]

2. الرأسمال الاقتصادي:

تشهد الحياة الفكرية، والسوسيولوجية اليوم نوعا من الجدل الملتهب بين أصحاب النزعة الاقتصادية وأصحاب النزعة الثقافية، حول أهمية العامل الاقتصادي أو الثقافي في تحديد المستقبل المدرسي والعلمي للأطفال والناشئة. فصحيح أن العامل الثقافي يلعب دورا حاسما في اكتساب الناشئة للمهارات اللغوية وبالتالي في تحديد مصيرهم في المستويين التربوي والاجتماعي، ولكن هل يمكن الفصل بين تأثير العامل الثقافي والعامل الاقتصادي في جدل تفاعلهما وتأثيرهما على مسيرة التعلم والعملية التربوية، وفي مستوى نجاح الاطفال؟

يرى الثقافيون بأحادية العامل الثقافي وقدرته على الحسم، في حين ينظر آخرون إلى هذا العامل بصفته انعكاس موضوعي لجوانب الحياة الاجتماعية الاقتصادية، ونسق من أنساقها، لكنهم لا يذهبون مذهب الثقافيون في أحادية هذا العامل، فاللغة تعيش في إطار الثقافة، والثقافة لا توجد في فراغ، وإطارها الموضوعي الذي تتشكل فيه هو الوسط الاقتصادي الاجتماعي. [3]

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 143-144.

[2] المرجع نفسه، ص 144.

[3] علي اسعد وطفة وعبد الله شمت، المرجع السابق، ص 155-156.

1.2. مفهوم الرأسمال الاقتصادي:

يعرف رأسمال الاقتصادي على أنه الأصول المادية التي تستخدم في إنتاج الثروة أو القيام بالخدمات الاقتصادية، ويتكون من الأدوات والمصانع والمعدات التي لا تستخدم في الاستهلاك المباشر، وتسهم في العمل المنتج أو تعظمه، ويتراوح هذا الرأسمال، حسب **آدم سميث**، بين رأسمال الدائر ورأسمال الثابت، بينما يعتقد **كارل ماركس**، أن عملية مراكمته، تمثل الدينامية المميزة لنمط الإنتاج الرأسمالي، وتنطوي على منطق تركز رأسمال في أيدي قلة من الناس.[1]

2.2. أهمية الرأسمال الاقتصادي:

تظهر أهمية رأسمال الاقتصادي في ارتباطه المتبادل بالرأسمال الثقافي، حيث أن اكتساب هذا الأخير يتطلب بالإضافة إلى الوقت الوسائل المادية والمالية التي يوفرها الرأسمال الاقتصادي.

ويولي **بيير بورديو** أهمية خاصة للرأسمال الاقتصادي في الأنظمة الرأسمالية، باعتبار إمكانية تحويله إلى أشكال أخرى من رؤوس الأموال، وإمكانية ضمان استمراره عن طريق التوريث، وفي هذا نجد أنه يقترب من الطرح المادي **لماركس** باعتماده على الطبقة والتحليل الطبقي كأساس للتحليل وخاصة في المجتمعات الحديثة التي تتضمن تحديات مادية للثقافة والتاريخ، وفي الوقت نفسه يقترب من تحديد **ماكس فيبر** لمفهوم الطبقة الذي حدد معناها بمؤشرات تتجاوز الأسس الاقتصادية.[2]

3.2. الرأسمال الاقتصادي والتنشئة الاجتماعية اللغوية:

يمارس الوضع المادي للوالدين دورا هاما على مستوى التنشئة الاجتماعية للأبناء، وذلك في مستويات عديدة: على مستوى النمو الجسدي والذكاء، والنجاح المدرسي وأوضاع التكيف الاجتماعي. وتبين دراسات عديدة أن الرأسمال الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء وسكن وألعاب ورحلات ترفيهية وعلمية، وامتلاك أجهزة تعليمية: كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة لغوية اجتماعية سليمة، من

[1] جون سكوت و جوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص169-170.

[2] إبراهيم عيسى عثمان، المرجع السابق، ص 170.

خلال التفاعل مع كل هذه المثيرات المادية بما تقتضيه من ممارسات ونشاطات تزيد من الحصيلة اللغوية للمتعلم وتقدم له إمكانات وافرة للتحصيل العلمي.[1]

وتشير الدراسة التي قام بها المعهد العالي في **هينو** بفرنسا بغرض تحديد مستوى الذكاء وفقا لمستوى دخل أسرة التلاميذ، والتي أجريت على 29 صفا، وعلى عينة مكونة من 620 طالبا، إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين المستوى الاقتصادي للأسرة، وحاصل الذكاء عند التلاميذ، وبينت نفس الدراسة أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الطبقات الفقيرة حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة 5.5% و 28.2 % عند أبناء الفئة المتوسطة، و 47.4 % عند أبناء الفئات الفقيرة. وتوحي النتائج بالنسبة للكثير من الباحثين في علم الاجتماع التربوي، إلى الاعتقاد بأن الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار، وبالتالي فإن الأسر الميسورة تتمكن من تمويل دراسة أبنائها وتعلمهم.[2]

إن الدعم الاقتصادي من الآباء للأبناء لا يقتصر على إشباع الحاجيات المادية الأساسية فحسب، بل يمكن أن يغطي الحاجيات المعنوية النفسية، المعرفية واللغوية التي تتطلب إنفاقا ماديا، ذلك أن نمو الطفل العقلي والمعرفي والوجداني يتطلب عناية بالوسط الأسري الذي ينشأ فيه ، من توفير للمثيرات الثقافية واللغوية كالكتب والمجلات والحواسيب، تنظيم رحلات وزيارة المتاحف والمسارح، والتسجيل بمدارس الدعم الخصوصية وغيرها، فيتأثر التحصيل اللغوي للتلميذ بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي ينشأ فيه وفي هذه الظروف تتسبب الفروق الوجدانية والاجتماعية، من أسرة إلى أخرى، في عدم مساواة الحظوظ.[3]

ويؤكد علماء النفس والاجتماع اللغوي أن تدني مستوى الأسرة في هذه المجالات لا يوفر المثيرات التعليمية الكافية، والإمكانات التي تساعد على التقدم في التحصيل اللغوي والمعرف، وكثيرا ما تكون "العقبات المادية ثقيلة الوطأة على تلاميذنا"،[4] وتتحول إلى عامل يكبح استعدادات التلميذ اللغوية والعقلية. فإذا ما قارنا أطفال الأوساط المعوزة بغيرهم من الأوساط

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 145.

[2] المرجع نفسه، ص 146.

[3] عزوز عبد النبي، **في تربية الطفولة المبكرة**، مجلة الفكر، العدد1، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1984، ص10.

[4] اندريه لوغال، **التخلف المدرسي**، ترجمة أيمن الأعشر إمام، منشورات عويدات، بيروت، 1982، ص131.

المحظوظة نجد هؤلاء يحققون الأعمال والألعاب في المدرسة بصورة أتم وأكثر اطمئنانا من الآخرين الذين يكونون أكثر خجلا ويشعرون أكثر من غيرهم بوازع الوحشية. فغالبا ما يبرهن أطفال الأوساط المثقفة، تفوقهم منذ البداية في تعلم القراءة والكتابة بفضل رعاية الأسرة، كل هذا يؤكد العلاقة الوثيقة بين المنشأ الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ ومسارهم التعليمي من نجاح أو إخفاق.

ثالثا. الهابتوس

1. مفهوم الهابتوس، تكوينه وتاريخه:

1.1. مفهوم الهابتوس:

الهابتوس **Habitus**، مفهوم مثير للجدل، وعابر للتخصصات، نلقاه في الفلسفة عند **ارسطو**، وفي علم النفس لدى **بياجيه**، وفي الأنثروبولوجيا، وفي غيرها من حقول المعرفة، لكن **بيير بورديو** هو أول من أولاه عنايته القصوى، فأعاد بنائه وطوره، وشغله في أبحاثه الامبريقية، بحيث صار مفهوما مركزيا في مقاربته السوسيولوجية برمتها.[1] وهكذا تمت العودة إلى هذا المفهوم، على يد **بيير بورديو** وقبله **إميل دوركايم** الذي خصه بمعنى إيجابي باعتباره:" مجموع التدريبات التي ينجزها الطفل بواسطة التربية".[2]

فبورديو يجد أن الهابتوس:" نسق من الميول والنزعات القوية التي يمكن أن تنتقل من فرد إلى آخر، في شكل بنى مبنية لتصبح قوى بانية، حينما تستخدم كمبادئ لإنتاج وبناء التصورات والممارسات التي يمكن أن تكون موضوعية، ومنتظمة، ودائمة، دون أن تكون في أي حال من الأحوال نتاج طاعة لقانون أو قاعدة ما: بمعنى أن تتم التصورات والممارسات بطريقة موضوعية ومتواترة وبصورة تلقائية وعفوية.[3]

ويشكل الهابيتوس "عبر مايتراكم في الزمن من المخططات التي يوظفها الأفراد، إما فرديا أو جماعيا عن وعي أو غير وعي، لإدراك واقعهم والتعامل مع ظروف وجودهم وفق ما تقتضيه مواقعهم في المجال الاجتماعي".[4]

---

[1] كارل ماتون، المرجع السابق، ص07.

[2] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص192.

[3] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 110.

[4] أحمد صبور، **المعرفة والسلطة في المجتمع العربي**، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، 1995، ص 36.

ويشير هذا المفهوم إلى مجموعة متناسقة من الاستعدادات الذاتية التي من شأنها أن تكون تمثيلات والتي تولد عادات في نفس الوقت، فالفرد يكون مجهزا مع تراكم التجارب بمجموعة من العادات والاستعدادات والمؤهلات التي هي بمثابة نتيجة تاريخ تنشئته، لتتحول بذلك إلى شكل نمط استيعاب، أي مجموعة من الطموحات والسلوكات والأحاسيس والطريقة التي يشرع ويباشر بها الفرد تجاربه اللاحقة.

ويرى **بورديو** أنه يمكن أن نموضع ظاهريا مجموعة من الأفراد في خانة واحدة، لكن هؤلاء قد يموضعون أنفسهم في خانات أخرى وفق تقويماتهم الخاصة وإدراكهم الخاص وأهدافهم ونشاطهم في المجتمع وموقعهم فيه وتمثلهم ذلك الموقع. أي أن هناك اختلاف بين الهابيتوس الجماعي والهابيتوس الفردي، وهو اختلاف خاص بكل موقف، إذ لا يمكن، في المقال الأول أن يكون لكل الأعضاء المنتمين إلى الفئة الواحدة، التجربة نفسها أو أن يكونوا عاشوا التجربة وخبروها بالطريقة والترتيب نفسهما، إلا أن هذا لا يمنع الأعضاء المنتمين إلى نفس الفئة أن يعيشوا تجارب متماثلة وأن يواجهوا مواقف متشابهة. وعلى هذا الأساس يميز **بورديو**، كما سنفصل في ذلك لاحقا، بين نوعين من الهابيتوس: الاستعدادات المكتسبة أوليا وهي المكتسبة ضمن المؤسسة العائلية، وهي الأكثر استمرارا وتأثيرا على الاستعدادات المكتسبة الأخرى، والاستعدادات المكتسبة ثانويا وهي المكتسبة في المؤسسة التعليمية ووظيفتها هي مواصلة الاستعدادات الأولية بإضافة الاستعدادات المكتسبة حديثا، وهذه الأخيرة تتحكم في البنية الأولى مما يجعل من الهابيتوس بنية داخلية تعرف عملية إعادة هيكلة مستمرة. الهابيتوس إذا ينتج عالما من الذاتية مستقلا نسبيا عن العالم الخارجي ولكنه يعبر عن نفسه ويكشف عن محموله عبر تمظهره في أفعال فردية أو جماعية.[1]

2.1. تكوين الهابتوس: يمكننا التمييز بين مركبين إثنين للهابتوس هما:

1.2.1.الايكسيس Hexis : و هو مفهوم ترجمه في العصر الوسيط **البير لوجران** و **توماس الاكويني** بكلمة هابتوس **habitus** ، ويقصد به في التقليد الأرسطي، مجموعة من الأحكام

[1] ماهر تريمش، **بيار بورديو : فضاء اللعبة، الحقل المشهد، السلع الرمزية تراكم الامتياز**، السلع الرمزية تراكم الامتياز، كتابات معاصرة، العدد 36، فيفري- افريل 1999، ص29-30.

المكتسبة والثابتة وخصوصا تلك التي تكتسي طابعا أخلاقيا.[1] و هو يعني بالنسبة **لبورديو** هيئات و وضعيات الجسد التي تستبطن بصورة لاواعية من قبل الفرد على امتداد تاريخه.

2.2.1. الايثوس Ethos: او الأخلاق العملية، يستخدم مفهوم الايثوس للدلالة عن المباديء والقيم في حالة الممارسة، ويشير الى الشكل المستبطن واللاواعي من الأخلاق الذي ينظم ويضبط السلوك اليومي. ويتعارض الايثوس مع الايثيك أو الأخلاق **éthique** التي تعد الشكل النظري والمبرهن عليه والمقنن للأخلاق.[2]

3.1.تاريخ مصطلح الهابتوس:

يعتبر مفهوم الهابتوس بمثابة النواة التي يقوم عليها المشروع السوسيولوجي النقدي لبيير **بورديو**، لكنه لم يقدم له تعريفا دقيقا منذ البداية، بل أعطاه تعريفات مختلفة قبل أن يستقر في تعريفه النهائي في نهاية مشروعه السوسيولوجي، المتمركز أساسا على محاولاته الجادة والمستمرة لتجاوز الذاتانية Le subjectivisme، من خلال أعمال **جون بول سارتر** الفلسفية والنزعة الموضوعية البارزة من خلال أعمال **كلود ليفي ستراوس**. ومن بين المفكرين الآخرين الذين سبقوا **بورديو** بالحديث عن شيء قريب من " الهابتوس": **ارسطو** و **أوكام** و **توما الاكويني** و **موريس ميرلو – بونتي** و **هوسرل** و **الياس** و **دوركايم** و **ماكس فيبر**، و قد استشهد **بورديو**، نفسه، في أعماله بمفهوم "الروح" عند **هيجل**، و مفهوم " الاعتيادية" عند **هوسرل**، و مفهوم " الهكسيس" عند **مارسيل موس**، بوصفها مادة أولية ساهمت في تشكيل مفهومه الخاص للهابتوس.[3]

ففي معناها المبدئي تشير كلمة "هابتوس" إلى استعداد مكتسب ثابت يرجع الى الأخلاق أو المعرفة. إذ تشير في ميدان الأخلاق إلى الفضيلة الأخلاقية، وحسب **أرسطو** فإن الإنسان الفاضل يحاين ويجدد أسلوب وجوده **hexis**، أما في ميدان المعرفة، فيظل مفهوم الهابتوس أحادي المعنى نسبيا وهو يحيل منذ المذهب **الأرسطو–طاليسي** وصولا إلى مذهب **توماس الاكويني** إلى الخاصية الفكرية التي تسمح للإنسان باكتساب أو ممارسة المعرفة، ويبقى المعنى

---

[1] جيل فيرول، المرجع السابق، ص 98.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص215.

[3] كارل ماتون، المرجع السابق، ص33.

السلبي الخارج عن أسلوب الوجود، ويتمثل في المعنى المورفولوجي الذي يعرف الهابتوس باعتباره مظهرا عاما للجسم أو الوجه ويرمز إلى وضعية عامة للصحة أو المرض.[1]

ويكمن الفرق بين مفهومي الهابتوس والعادة في أن هذه الأخيرة توصف بالتكرارية والميكانيكية للممارسات نفسها، ولا تضم المبادئ المؤسسة والمولدة لهذه الممارسات، [2] بمعنى أنها استنساخية أكثر مما هي ولادة، أما الهابتوس فهو شيء ولاّد على نحو قهري، فهو نتاج تكيف ينزع إلى إعادة إنتاج المنطق الموضوعي للتكيف لكن مع اخضاعه للتغيير،[3] ويشير إلى شيء تاريخي مرتبط بتاريخ الفرد، ويعمل على توليد ممارسات، فهو أكثر من مجرد الممارسات التي يولدها.[4]

نجد أن مفهوم الهابتوس قد تطور على مدار كتابات **بورديو**، حيث استخدمه في البداية في دراسته الانثروبولوجية والسوسيولوجية الأولى حول المجتمع القبائلي بالجزائر،[5] ووظفه لوصف عادات وأفعال مزارعي بيرن باستخدام مصطلح " ظروف العيش" إلى تعريفه بشكل أكثر تقنية في عمله " إعادة الإنتاج"، ليصبح المفهوم أكثر اتساقا عندما تمدد من التركيز على المعرفي إلى الجسدي، وذلك بواسطة مفهوم " الهيكسيس" في المقام الأول، ومن التوكيد على الأفعال بوصفها محصلة التنشئة الاجتماعية، لتسليط الضوء على إبداعية الممارسة.[6]

وقد أخذ **بورديو** يشير إلى "الهابتوس" من خلال عمله "**التمييز: النقد الاجتماعي للحكم على الذوق**" بوصفه نسقا من الخطط التي تهدف إلى إنتاج ممارسات معينة، وهكذا، فإذا كان الذوق الجيد يتطلب من الأستاذ الجامعي أن يمنح اهتماما ملحوظا لموسيقى معينة، وهو أيضا يجعل من العمال وصغار الموظفين يميلون إلى موسيقى أخرى، ومنه فإن تقويض الدليل على وجود الذوق الجيد لم يتم إلا بعد أن تم الكشف عن الأستاذ الجامعي للقانون أو الطب، وهو في الأصل ابن أستاذ جامعي كان لديه مقتنيات فنية خاصة وكانت زوجته هاوية جيدة

---

[1] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص191-192.

[2] أحمد موسى بدوي، المرجع السابق، ص13.

[3] بير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، 217.

[4] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 36.

[5] هشام صالح، **بورديو بين كارل ماركس وماكس فيبر**، مجلة الفكر العربي، مركز الانماء القومي، العدد37، كانون الأول /الثاني 1985، ص69.

[6] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 36-37.

للموسيقى الكلاسيكية، وفي هذا السياق، يبدو الأستاذ الجامعي باعتباره لم يحصل على مستوى معين من التعليم فقط، بل باعتباره شخصا ورث رأسمالا ثقافيا. هذا يعني أن البيئة الأسرية تستطيع أن تقدم قدرا مهما من المعرفة، أي فهم الذوق، من حيث أنه لا يتم تعلمه بصورة نظامية، ولكن امتلاكه يتم بشكل غير شعوري.[1] وهكذا عندما يتم تسليط الضوء على هذا "الهابتوس" بالذات، سيتم الكشف من خلال عدد من المتغيرات، مثل المهنة والتعليم والدخل والأفضليات الفنية والذوق في أشياء عديدة، عن علاقة رقمية وتناظر بين هذه المتغيرات.

هذا عن تطور مفهوم الهابتوس عبر التاريخ، أما تاريخ الهابتوس فيقصد به المراحل الزمنية اللازمة لتشكله كمنتوج للمكانة والمسار الاجتماعيين للأفراد، إذ يتشكل الهابتوس البدائي الذي بني أثناء مرحلة الطفولة داخل الأسرة، من استعدادات قديمة، وترتبط التربية التي يتم تلقينها بشكل عام بموقع الطبقة، لذلك يمكن اعتبار الهابتوس كآلية لاستبطان الخصائص المرتبطة بالمكانة الاجتماعية، فيميل الفرد الى إدراك التجارب الجديدة (الهابتوس الثانوي) على أساس هابتوسه البدائي، فتتحكم الاستعدادات المكتسبة قديما في اكتساب الاستعدادات الجديدة، ويمنح الهابتوس بذلك طابع الاستدامة.[2]

2. الهابتوس: مجاوزة للثنائيات

لا يربط الهابتوس بين الماضي والحاضر والمستقبل فقط، وإنما هو يربط أيضا بين المجتمعي والفردي، وبين الذاتي والموضوعي، بين البنية والفاعل الاجتماعي، وهو ما يجعلنا نصف تصور **بورديو** للفعل والبناء الاجتماعي والمعرفة بأنه مضاد للثنائية وأنه يجاهد دوما من أجل تفكيك التعارضات السائدة في أدبيات العلوم الاجتماعية بالتعويل على مهمة الهابتوس المفاهيمية، والتي تستحق فحصها.

يربط الهابتوس، أولا، بين الفردي والمجتمعي، لأن تجارب المرء الحياتية قد تكون بالفعل فريدة من حيث محتواها الشخصي، ولكنها، من حيث بنيتها، تشترك مع تجارب أولئك الذين ينتمون للطبقة الاجتماعية ذاتها، والعرق، والجنس، والمهنة،...الخ. [3]

---

[1] عبد الله عبد الرحمن يتيم، المرجع السابق، ص 60-61.

[2] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص 195.

[3] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 21.

ويمفهم الهابتوس، ثانيا، العلاقة بين الذاتي والموضوعي، أو بين الخارجي والداخلي، ببيان كيف يتشرب (يستدخل) الفرد الحقائق الاجتماعية، إن الهابتوس بلغة **بورديو** هو " ذاتانية منشئة اجتماعيا" أو بنية متشربة ، فالموضوعي اذن يصنع الذاتي، وإن الشخصي هو الآخر يلعب دورا في صناعة الاجتماعي" الموضوعي، الخارجي" ، إذ أن استعداداتنا هي التي تؤسس لأفعالنا، و التي بدورها تساهم في تشكيل البنى الاجتماعية.[1]

وفي هذا يقول **بورديو:** " لقد طورت مفهوم الهابتوس للدمج بين البنى الموضوعية للمجتمع والأدوار الذاتية للأفراد الذين يعيشون فيه. إن الهابتوس هو مجموعة من الاستعدادات وصور من السلوك التي يكتسبها الأفراد من خلال التفاعل في المجتمع، ويعكس المفهوم مختلف الأوضاع التي يشغلها الناس في مجتمعهم".[2] وهكذا يستبطن الطفل الخصائص المرتبطة بموقع أسرته في الفضاء الاجتماعي، ومن بينها الخصائص والاستعدادات اللغوية التي هي الأخرى تساهم في إعادة تشكيل الظروف الاجتماعية لوجوده.

وبالهابتوس أراد، ثالثا، **بورديو** وأن يتجاوز ثنائية البنية/فاعل، حيث يطرح فكرة "حس اللعبة" كضرب من الفهم العملي للممارسة، بدل الاختيار الواعي كأساس للفعل البشري، ويؤكد على أن الممارسة –الصراع داخل الحقل، ليست مجرد إنصياع لقواعد بنيوية صارمة، بحيث تنتفي إبداعية الفاعلين. وفي الوقت نفسه الممارسة ليست محض فوضى، وإنما هي لعبة، أي محكومة بقدر من النظامية والإطرادية، التي لا يمكن اعتبارها كقواعد وقوانين صارمة.[3]

ويعني ذلك أن الهابتوس ليس مجرد تمثل أو ادماج عادي وبسيط ينبني على ممارسات تقليدية أساسها التكرار والتنميط والتطبيق الآلي، بل هو ادماج ابداعي يتجاوز المماثلة إلى الاستيعاب ومواجهة وضعيات جديدة. الهابتوس هو بمثابة بنيات خاضعة لعامل التكيف والتأقلم مع العالم المجتمعي الموضوعي، وفي الوقت ذاته، هو بمثابة أفعال محركة لبنية المجتمع أو بمثابة ممارسات جديدة تهدف إلى حل مشكلات الواقع الموضوعي وتجاوز حتمياته الجبرية، إن الهابتوس إذن يتضمن التطبع بالمجتمع من جهة، والتحكم فيه بالفعل الفردي الإبداعي من جهة أخرى.

---

[1] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 23.

[2] حسني إبراهيم عبد العظيم، المرجع السابق، ص 60.

[3] كارل ماتون، المرجع السابق، الهامش 5، ص26-27

3. مستويات الهابتوس وأنواعه

1.3. مستويات الهابتوس

إن **بورديو** كنتيجة لمعارضته لتقسيم العلم الاجتماعي، ينظر إلى الهابتوس من خلال ثلاث مستويات للرؤية، متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض هي:

1.1.3. المستوى الأول: يقع فيه هابتوس الفرد، وهو ثمرة التجربة الخصوصية التي يعيشها هذا الأخير في سيرته الذاتية، ويتفرد الهابتوس الفردي عن هابتوس الطبقة نوعيا، ويعود ذلك إلى عاملين، يتمثل الأول في المسار الاجتماعي للفرد نفسه، بمعنى الحراك الطبقي إلى أسفل أو أعلى، أما العامل الثاني الذي يؤثر في نمط الهابتوس الفردي فهو نمط الخبرة الأخيرة التي يتعرض لها الفرد بما فيها من عوامل موضوعية خارجية.[1]

2.1.3. المستوى الثاني: هابتوس الجماعة المحلية المحيطة بالفرد بداية من الأسرة وجماعة الأقارب والجيران والأصدقاء، وهو هابتوس ناتج عن تماثل ظروف الوجود ويؤدي الى تآلف الممارسات وانصهار الفردي في الجمعي، الأمر الذي يتيح للممارسات أن تكون متماثلة موضوعيا دون أي حساب أو قصد.[2]

3.1.3. المستوى الثالث: هابتوس المجال، حيث يرى بورديو ان لكل مجال من المجالات القائمة (السياسي، والاقتصادي، والثقافي...الخ) في المجتمع، الهابتوس الخاص بها وهو كما يقول **بورديو:**" عبارة عن مجموعة المهارات والأساليب الفنية والمرجعيات ونظم المعتقدات الواجب توافرها في عضو هذا المجال دون غيره من المجالات"، فالهابتوس العلمي على سبيل المثال:" يحدد نمط الإنتاج العلمي لجيل من العلماء، يختلف عن الأجيال السابقة واللاحقة ".[3]

2.3. أنواع الهابتوس

نظرا للتعدد في مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية والتعدد في مسارات وتجارب الفرد، يميز **بورديو** بين صنفين من الهابتوس هما الهابتوس الأولي والهابتوس الثانوي.

1.2.3. الهابتوس الأولي Habitus Primaire : هو نتاج التنشئة الأسرية خلال المراحل الأولى من الطفولة، حيث يتم بناء الخطاطات الأولى، ويستبطن الطفل المعايير والأدوار

---

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 111.

[2] افراح جاسم محمد وسعد محمد علي حميد، المرجع السابق، ص426.

[3] احمد موسى بدوي، المرجع السابق، ص 13.

الخاصة بالأسرة وبالطبقة التي ينتمي إليها، فيعتبر الفعل التربوي الذي يحدث خلال مرحلة التربية الأولية هو المحدد الحاسم في بناء الهابتوس، بحيث يصعب لاحقا تغييره بشكل جوهري. ويحمل الهابتوس الأولي الخصائص الاجتماعية للأسرة والطبقة التي ينحدر منها الفرد، حيث يكتسب الطفل عبر تجاربه المتراكمة الذوق والإحساس وأساليب العيش، أو ما يسميه **بورديو** بـ **ايطوس الطبقة éthos de classe** ، فهو يتشكل عن طريق التجارب المندمجة في وحدة مكونة لبيوغرافيا صارمة، تنتظم انطلاقا من الوضعيات الأصلية والمعيشية لطبقة معينة في إطار صنف محدد من البنية الأسرية.[1] ويتميز هذا الهابتوس برسوخه واستمراريته وصعوبة استبدال بعض منه.

2.2.3. الهابتوس الثانوي: إذا كان الهابتوس الأولي يتشكل خلال المراحل الأولى من الطفولة واستبطان الخصائص الأسرية والاجتماعية، فإن الهابتوس الثانوي سيتكون بدوره عن طريق التنشئة المدرسية التي تكرس ثقافة الطبقة المسيطرة وتضفي عليه الشرعية وتمارس نوعا من العنف الرمزي على أبناء الطبقات المحرومة الذين يمتلكون هابتوس مختلف عن هابتوس الورثة.[2] ويتكون هذا النوع من الهابتوس إذن من استعدادات وتمثلات وأنماط السلوك المكتسبة في المؤسسة التعليمية، فيُفْترض فيه مواصلة ترسيخ الهابتوس الأولي وبناء استعدادات حديثة للفرد، تمكنه من التكيف والتأقلم بطريقة أوتوماتيكية مع الوضعيات الجديدة والمغايرة وغير المتوقعة التي يواجهها.

ويرى كل من **بورديو** و**باسرون** أن كلا الهابتوسين يتجهان نحو التكامل عندما تكون الثقافة الأسرية مشابهة وقريبة من ثقافة المدرسة، فتحظى الثقافة الأسرية بتقدير المدرسة، أما في حالة تباعد وتنافر الثقافة المميزة للأسرة عن ثقافة المدرسة، فان التربية والتأثير البيداغوجي يظلان عاجزين عن بناء هابتوس جديد وعن تكوين صفات اجتماعية من نوع آخر، إلا في حالة هيمنة بيداغوجيا استبدادية صارمة، كما هو الحال في المعسكر والملجأ والمعتقل.[3]

وفي نفس الاتجاه، يؤكد **بورديو** و**باسرون**، أنه في المجتمعات التي تتميز بهيمنة طبقة معينة عن طريق تملكها للسلطة وتفرض قيمها الثقافية كواقع مشروع، فإن التنشئة المدرسية لا

[1] Pierre Bourdieu e**, Esquisse d'une théorie de la pratique**, Genève, Droz, 1972, p188.
[2] Pierre Bourdieu et J - Claude Passeron, **Les Héritiers**, Op.cit , p25.
[3] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, Cit, p60.

تسعى بالدرجة الأولى إلى استبدال الهابتوس الأولي بالهابتوس الثانوي لدى أبناء الطبقة المحرومة، بقدر ما تتوخى جعل هذه الفئات تقر بالمشروعية الاجتماعية للهابتوس المدرسي المتمثل في الثقافة السائدة وفي القسر الثقافي المكرس من طرف النظام التربوي المدرسي.

4. سمات الهابتوس: بالرجوع إلى تعريفات **بورديو** للهابتوس في أكثر من موضع، يمكننا تحديد أهم خصائص وسمات الهابتوس كما يلي:[1]

1.4. الهابتوس كمنتج تاريخي: ويعني أن تاريخ الممارسات والتجارب الفردية والجماعية في تطابق مع الخطاطات الصادرة عن هذا التاريخ، ويقوم بوظيفة استحضار فعل للتجارب السابقة، إنه بمثابة ماضي يفعل فعله في الحاضر ويسعى إلى الاستمرار في المستقبل، أنه ذلك التاريخ المنسي والمجسد والحاضر كمبدأ مولد لسلوكيات الأفراد والجماعات وبالتالي فإن مفهوم الهابتوس بقدر ما هو نتاج التاريخ بقدر ما هو إعادة إنتاج للتاريخ. ومادام **بورديو** يعطي أهمية لأسبقية البنيات الاجتماعية في تفسير وفهم السلوك الفردي، فإن مفهوم الهابتوس عنده يتخذ أبعاد متعددة فيما يتعلق بعلاقة الفرد بالمجتمع، فيسمح بتطوير الذاتي في وسط معطى دون الحاجة إلى مراقبة واعية للفعل والكلمة، وله خصوصية فردية مشبعة بالإكراهات والمصادر الجماعية.

ويمكن أن نحس بثقل هذا المعنى لما نلج عالما غريبا عنا، أين يتوجب علينا المراقبة والحذر من الوقوع في متاهات الفعل "العبثي" بالمعنى العامي كطريقة الكلام والأكل والمشي...الخ، حيث لا يعي الفرد حتى أفكاره، بل لا يمكن أن ننسى التأثير القوي لتلك التصرفات والأفكار التي اكتسبها في أوساط متنوعة للتحول لاحقا إلى شبه رتابة ذهنية، وتصبح في الأخير مع مرور الوقت لاشعورية، تسمح لنا بالتصرف، دون جهد كبير، من التفكير، فتسمى هذه الطريقة في الفعل والأفكار بالهابتوس، الذي يتعدى الرتابة إلى دخول الأفكار والأفعال فيه في علاقات نسقية.

إن الهابتوس بهذا المعنى، هو دليل قوي على دور الأصل الاجتماعي في تشريب الفرد للعناصر السوسيوثقافية الخاصة بهذا الأصل، لكن ذلك لا ينفي نوع من الفاعلية الفردية التي تتحكم في هذا الاستبطان، بمعنى أن الفرد ليس حرا تماما، وفي الآن ذاته ليس خاضعا مطلقا

[1] صلاح الدين لعريني، المرجع السابق، ص 66-69، بتصرف.

لحتمية الظواهر الاجتماعية، بل يتمتع بنوع من الحرية النسبية وفي نفس الوقت هناك نوع من الحتمية للبنيات الاجتماعية الموضوعية التي يخضع له الفرد.

إن الفرد منا، يشعر بوجود الهابتوس لما يجد نفسه داخل وسط غير وسطه، لا يعرف قواعد اللّعب فيه: كطرق الحديث، الكلام، التصرف...، فاللغة الارستقراطية أواللغة الشعبية، واللغة الفرانكفونية أواللغة العربية العامية في الجزائر كلها تشكل ثنائيات هابتوسات لغوية، نعي وجود أحداها كلما وجدنا في غير وسطنا الاجتماعي.

2.4. الهابتوس، أنسقة من الاستعدادات الدائمة المستمرة والقابلة للتحويل: المقصود بذلك أن الهابتيوس يكون في إطار النسق الاستعدادي الفردي، ويكون بمثابة تنوع بنيوي اشتقاقي يعبر الفرد من خلاله عن فردانيته وعن طابع الخاص الذي يميزه عن باقي الأفراد، ونسق هذه الاستعدادات الدائمة يجعل الفعل غير صادر عن إرادة واعية ولا عن استجابة لمنبهات خارجية، لكن كمسار دائم قادر على التكيف والاختراع حسب الظروف الموضوعية التي تحيط الفرد، وبذلك فالهابتوس هو آلية لا واعية، لا ينتج عن إرادة حرة وواعية، بل يشتغل بكيفية لا واعية Inconscient processus ، ويتخذ صيغة أفعال تلقائية وممارسة عملية أكثر مما يتخذ صيغة فعالية ذهنية قائمة على التفكير. فرغم أن الاختيارات والمواقف التي يتبناها الأفراد تبدو لهم تلقائية وتعبيرا عن رغباتهم، فهي حسب **بورديو** تعبير عن حتمية صارمة، تتمثل في آلية الهابتوس. وهذا يعني أن كل الأنشطة التي يعبر عنها الفرد سواء كانت رمزية كاللغة أو عملية حركية كاختيار رياضة ما، فهي شكل من أشكال الاستظهار، لاستبطان قهر ثقافي واجتماعي، حدث خلال مرحلة التنشئة الأسرية والمدرسية، وتحت تأثير المحيط الثقافي والاجتماعي للفرد.

3.4. الهابتوس كبنيات ناظمة وبنيات منتظمة (Structures structurées et structures structurantes): انطلاقا من هذه الخاصية، يعتبر **بورديو**، أن مفهوم الهابتوس بمثابة بنية تنتظم داخلها وتتحدد سلوكات الأفراد، لكن أيضا كبنيات ناظمة لأن الفرد يتمتع بهامش من الحرية للتأثير في هذه البنيات. بعبارة أخرى إن الفاعل المنفذ، بقدر ما هو محدد ببنيات اجتماعية موضوعية، بقدر ماهو قادر على طبع هذه البنيات بطابعه الخاص، وبهذا المعنى يصبح الهابتوس بمثابة القدرة لانهائية لكن محددة، تنسجم فيها إدراكات وأفعال وتمثلات وأحكام ومواقف، وهذا ما يعبر عنه **بورديو** بكون الهابتوس مبدأ مولد **Principe générateur** .

4.4. الهابتوس سلوك لاشعوري، لا يصدر عن وعي مفترض أو حساب مسبق: من بين خصائص الهابتوس، أنه سلوك ناتج عن لاوعي، وهذا راجع إلى كونه ناتج عن سلوك مكتسب، لأن الفرد يتصرف داخل المجتمع من خلال الخطاطات الذهنية والإدراكية والمعرفية التي طبعت فيه من خلال تاريخه الاجتماعي وتجاربه الخاصة التي يحددها الحقل الذي ينتمي اليه، وبالتالي فإن الهابتوس هو بمثابة سلوك لاشعوري.

ويمكن تلخيص سمات الهابتوس السالفة الذكر في: طابع الاستمرارية أو الديمومة **Durable**، والشمولية **Exhaustif**، والقدرة على التحول والتكيف**Transposable** ، فالاستمرارية، حيث يمارس الهابتوس وظيفته عبر الزمن وفي مختلف المراحل الزمنية، تعني ردود أفعال ذهنية وحسية وعاطفية وشعورية تتسم بطابع الديمومة والاستمرار. أما بوصفه شموليا فهذا يعني أنه لا يترك أية رواسب أو معطيات تخرج عن منطقه الداخلي، بمعنى أنه لا يسمح بمنطق الخروج من مساره الكلي المحدد عبر الزمن، وفيما يتعلق بصيغته التحولية فهذا يعني أن الهابتوس قادر على ممارسة دوره في مختلف المواقف الاجتماعية وفي مختلف قطاعات التكوينات الاجتماعية المتنافرة.

5. الآثار البنيوية للهابتوس

1.5. تجانس الهابتوس داخل نفس الجماعة هو أساس اختلاف أساليب الحياة داخل المجتمع: يعد أسلوب الحياة مجموعة الأذواق والمعتقدات والممارسات الممنهجة المميزة لطبقة أو لشريحة معينة، ويمكن أن ينطبق مفهوم الهابتوس على مفهوم أسلوب الحياة شرط الإلحاح على البعد النوعي للممارسات في مقابل مستوى المعيشة الذي يمثل كمية الخيرات والثروات والخدمات التي يمتلكها الفرد أو الجماعة، في حين أنه عندما تكون مستويات المعيشة متشابهة يمكن أن تكون أساليب الحياة مختلفة ويعود ذلك حسب **بورديو** إلى وجود هابتوسات متمايزة.

وإذا كان الأفراد يعيشون في وضعيات متجانسة ضمن حقولهم، فمرد ذلك هو امتلاكهم لنسق من الاستعدادات المشتركة، التي تعتبر من محددات أصالة الفرد وتمييزه عن غيره، وبذلك فالهابتوس يترجم أساليب الحياة، ونوعية الأحكام السياسية والأخلاقية والجمالية، فهو لا يقتصر على مجمل المعايير فحسب، وإنما يمثل وسيلة كذلك لخلق الأفعال والمواقف وتطوير

الاستراتيجيات،[1] فالفرد يتصرف وفق ما يمليه عليه الحقل الاجتماعي الذي هو عضو فيه، وبحسب الرأسمال الثقافي المملوك.

واعتمادا على مفهوم الهابتوس، يمكن تعيين مظاهر التمايز الاجتماعي للأفراد من خلال سلوكهم اليومي في الشارع والمدرسة والبيت وأماكن العمل وغيرها عن طريقة المشي والجلوس والنوم والأكل والحديث، وفي القيم وقواعد الإتيكيت والاخلاق، ونوعية المسكن والمركب والأماكن المقصودة بالسفر وقضاء أوقات الفراغ والتسوق والدراسة ونوع الهوايات وممارساتها...الخ.

2.5. كل حقل يتميز بأعوان مزودين بهابتوس متشابه: يقسم **بورديو** المجتمع إلى حقول كالحقل الفني، والحقل الجامعي، والحقل اللغوي ...، ولكل حقل استقلاله النسبي ومنطقه الخاص به، حيث يتكون الحقل من جملة عناصر متشابكة ومتداخلة تعبر عن المواقع والسلطات أو المواقف والخيارات أو المصالح والاستراتيجيات أو الرهانات والاستثمارات.[2]

ويتم في الحقل توزيع مختلف الأدوار واحتكار الرساميل وتشكيل استراتيجيات معينة وتوريث الأمكنة لكي تؤسس فيه العلاقات الاجتماعية الممارسة للسلطة التي تبدو للمنخرطين أنها شرعية.[3] لذلك يعرف الحقل على أنه نسق بنائي من القوى الموضوعية، أي " تشكل علائقي له جاذبيته الخاصة، وبإمكانه أن يفرضها على كل الموضوعات والفاعلين الذين يدخلونه".[4]

إن الهابتوس والحقل بنيتان متعالقتان متماثلتان، ومتبادلتان البَنْيَنَة، أي أن لكل منهما منطقه الخاص وتاريخه الخاص، وهذا ما يسمح للعلاقة بين بنية حقل وهابتوسات الفاعلين لأن تكون على درجة من التناسب أوعدمها، كان تتواءم بنية الهابتوس الخاص بالفرد مع بنية الحقل الاجتماعي الذي ينتمي له الموقف الذي صادفه، والذي يشعر أنه لا يليق بأمثاله، وعلى النقيض من ذلك، إن وجود موقف آخر يشعر الفرد بالارتياح (كالسمكة في الماء)، في هذه

---

[1] عمر داود، المرجع السابق، ص213.

[2] عماد عبد الغني، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة الى العولمة**، المرجع السابق، ص 101.

[3] ماهر تريمش، **بيار بورديو: فضاء اللعبة، الحقل، المشهد، السلع الرمزية، تراكم الامتياز**، كتابات معاصرة، العدد36، فيفري، افريل1999، ص28.

[4] بيير بورديو وفاكونت ، **أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي**، تر عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1997، ص19.

الحالة يكون الهابتوس الخاص به متلائما لمنطق هذ الحقل،[1] وهكذا فإن هابتوس الناطق اللغوي، يتشكل في علاقته مع الحقل اللغوي الذي يعتبر في الأصل النجاحات المادية وكأنها ثانوية، لأن رأسماله المتراكم هو قبل كل شيء رمزي واعتباري.

3.5. الهابتوس عامل قوي لإعادة الإنتاج الاجتماعي:

يرى **بورديو** أن الأعوان الذين لهم الهابتوس ذاته، ليسوا في حاجة للتشاور للعمل بنفس الطريقة، سواء تعلق الأمر باختيار المهنة أو الزوج أو اختيار اللغة أو الأثاث، فكل فرد بانصياعه لذوقه الخاص وبتحقيقه لمشروعه الفردي يتوافق بصفة عفوية ودون أن يعلم مع الآلاف الآخرين الذين يفكرون ويحسون ويشعرون ويختارون مثله.

فالهابتوس يكون وهم الاختيار في الممارسات والتمثلات في حين أن الافراد لا يمارسون سوى الهابتوس الذي قولبهم، والذي يجعل مجموعة من السلوكات والاتجاهات المطابقة للتلقين ممكنة وبالتالي مطابقة للتكرارات الموضوعية، أي ينتج استظهارا للمستبطن وقبل ذلك استبطان للمستظهر. وفي هذا يذهب **بورديو** إلى اعتبار الهابتوس كنتاج لعملية تشريط اجتماعية مستمرة عبر الزمن، تؤدي هذه العملية في نهاية الأمر إلى بناء منطق موضوعي لعملية التشريط ذاتها، حيث يجعلنا هذا المنطق الآلي مؤهلين لإعادة انتاج شروط وجودنا الخاصة بطريقة خفية ولاشعورية تمنعنا بذكاء كبير من إدراك حقيقي لشروط وجودنا الموضوعية ولطبيعة هذا المنتج الاجتماعي نفسه.[2]

وما سبق ذكره، لا يؤكد ستاتيكية الهابتوس المطلقة ، ذلك أن هابتوس الأفراد غير محكوم بالقدر المحتوم عليهم،[3] فهو قابل للتعديل والتصحيح بعد بعض الممارسات والتجارب، فيجعل بذلك الفرد الهابتوس الخاص به ، يتماشى ومحيطه السوسيوثقافي، وقد يصل الأمر الى إنتاج بنية جديدة لنسق الاستعدادات تختلف تماما عن التي ورثها عن أسرته.

---

[1] كارل ماتون، المرجع السابق، ص39-40.

[2] Pierre Bourdieu, **Question de sociologie**, Op, cit, p134.

[3] Céline Béraud et Baptiste Coulmont , **Les courants contemporains de la sociologie**, Presses universitaires de France, Paris,2008, p94.

6. الهابتوس والتنشئة الاجتماعية:

إن التمييز بين التنشئة الاجتماعية الأولية والتنشئة الاجتماعية الثانوية، تستدعي التمييز بين الهابتوس الأولي والهابتوس الثانوي، لكن التصور التقليدي للتنشئة الاجتماعية كاستدخال للمعايير والقيم، يبدو غير مناسب حسب **بورديو**، ذلك أن التنشئة الاجتماعية حسبه، تتميز بتشكل الهابتوس الذي يعتبر جملة من الاشتراطات اللازمة لطبقة معينة في ظروف الوجود التي تنتج هذا الهابتوس ذاته بالإضافة إلى منظومات من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتوريث، فهي بنى مهيكلة ومؤطرة، بمعنى أنها تشتغل كمباديء مولدة ومنظمة لممارسات وتمثلات، يمكن أن تكيف الأفراد موضوعيا وفقا لأهداف دون افتراض وجود غاية لهذه الأهداف ولا تحكما صريحا في هذه العمليات للتوصل إليها. فهي مقعدة ومنظمة بصفة موضوعية، دون أن تكون مع ذلك، منتوج للانصياع للقواعد. وبذلك فهي مسيرة بصفة جماعية، دون أن تكون منتوجا للفعل المنظم الذي يقوم به الفاعل.[1]

يبين هذا التعريف أن الهابتوس هو منظومة من الاستعدادت الدائمة المكتسبة من طرف الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، أما الاستعدادات فهي مواقف واتجاهات وميول الإدراك المستبطنة، وعليه فإن الهابتوس هو نتاج التنشئة الاجتماعية التي يشكل الاستبطان آلية أساسية فيها، ويسمح بالقيام بأفعال دون الاضطرار إلى تذكر، بصفة آلية، القواعد التي يجب احترامها للقيام بها.

والهابتوس الأولي هو نتاج التنشئة الاجتماعية الابتدائية التي توفرها الأسرة لأبنائها تبعا لموقعها الطبقي، بينما تلتصق الهابتوسات الثانوية بالهابتوس الأولي مع مرور الزمن ومع تقدم حياة الفاعل وفقا لعملية اشتراطية من خلال تحكم الاستعدادات السابقة في اكتساب الاستعدادات الجديدة الناتجة عن التنشئة الاجتماعية الثانوية التي تتم غالبا في المؤسسة المدرسية، وهنا تظهر الأهمية الخاصة للهابتوس المدرسي الذي يعمل على مد روابط الصلة ولتدعيم الهابتوس العائلي.[2]

---

[1] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص 201.

[2] المرجع نفسه، ص 203.

7. الهابتوس اللغوي واللغة الفرنسية

يعرف **بورديو** و**واكانت** الهابتوس اللغوي على أنه مجموعة من الاستعدادات الناتجة عن التنشئة الاجتماعية، والتي تتضمن الرغبة في الحديث بلغة معينة والتلفظ بألفاظ محددة بجانب القدرة على الحديث بشكل متواصل كالقدرة اللغوية على إستحداث مجموعة غير محددة من المحادثات الصحيحة من الناحية النحوية وكذلك إمكانية استخدام هذه القدرة في موقف معين.[1]

والهابتوس اللغوي كبنية بانية ومبنية، يتحكم في الاستهلاك الثقافي بما يتضمنه من استهلاك لغوي يتغير حسب الطبقات الاجتماعية، فهو رهين الموقع الذي تشغله هذه الطبقات في الفضاء الاجتماعي، وفي الوقت ذاته هو نتاج لهذا الاستهلاك. كما يعد الهابتوس اللغوي أحد أبعاد الهابتوس كنظام أشكال مولدة لممارسات وأشكال إدراك للممارسات، لذلك يرى **بورديو** أنه من الواجب تجنب فصل نتاج الكلام عن نتاج الخيارات الجمالية أو السلوك أو أي ممارسة أخرى ممكنة.[2]

ويأخذ الهابتوس اللغوي في المجتمعات ثنائية أو مزدوجة اللغة، نمطين تتغير درجة تباينهما عن بعضهما البعض باختلاف طبيعة التعدد اللغوي، فيتباين الهابتوس اللغوي لأفراد المجتمع الجزائري بشدة إذا كنا بصدد الثنائية اللغوية التي تضم العربية والفرنسية من حيث أنهما لغتان تختلفان من حيث الجوهر، ويقل تباين الهابتوس اللغوي إذا كنا بصدد المقارنة بين ضربين بديلين من نفس اللغة كالعربية الفصحى والعامية. ففي الجزائر نجد أن استعمال اللغة الفرنسية عند الفئة المفرنسة يعود إلى الهابتوس اللغوي الخاص بها والذي يملي عليها الحاجة للانفراد والتميز الاجتماعي لذلك تسعى هاته الفئة المفرنسة والمتمسكة بالذات المختلفة والمتميزة، تعتمد في تواصلها الأسري والاجتماعي على مفردات لغوية فرنسية، كما تعمل على تعليم طفلها أبجديات اللغة الفرنسية منذ نعومة اظفاره وبداية نطقه لأولى الكلمات كـ papa و mama ، ثم الانتقال في المرحلة الثانية إلى الاستعانة بروضة الأطفال لتحاول قدر الإمكان مواصلة تعليمه مبادئ اللغة الفرنسية حتى التأكد من نطقها على الأقل.

---

[1] Pierre Bourdieu et Loic J.D. Wacquant**, Reponse pour une anthropologie reflexive**, Seuil, 1992, p145.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 217.

رابعا. المجتمع المحلي والرأسمال اللغوي

كثيرون ممن لا يعرفون عن ولاية الجلفة، سوى تلك الصورة التي تعرض من حين إلى آخر على شاشة التلفزيون، من بضع خيام وكثرة من الأغنام، وإن كانت هذه الصورة بحد ذاتها دليلا على الأصالة والعروبة والحياة البسيطة، بعيدا عن تعقيد المدينة ومشاكلها وشاهد على تواصل الأجيال، وامتداد العرب العاربة وقوافل البدو الرحل الذين طبعوا بالخصوصية والتميز في اللهجة التي لها علاقة قوية باللغة العربية الفصحى.[1]

لكن مجمل الدراسات أثبتت أن لسان المنطقة لم يكن عربيا قبل هجرة الهلاليين للمنطقة، بل عرف لغات أخرى نتيجة تتالي الحملات الاستعمارية، لذا لا بد من التعريج على تاريخ المنطقة لمعرفة تأثير الحضارات المتوالية عليها في الرأسمال اللغوي الجلفاوي، وذلك بعد التعريف بمنطقة الجلفة من حيث الموقع والتسمية والتشكيلة الاجتماعية.

1. منطقة الجلفة، الموقع والتسمية والتشكيلة الاجتماعية:

1.1. الموقع:

تشكل ولاية الجلفة عاصمة الهضاب العليا السهبية، فتقع جنوب جبال الاطلس التلي، على بعد 300 كلم عن الجزائر، بين خطي طول 2 و5 شرقا وبين دائرتي عرض 33 و35 شمالا، يحدها من الشمال ولايتي المدية وتسمسيلت، ومن الشرق ولايتي مسيلة وبسكرة، من الغرب الأغواط وتيارت، ويحدها جنوبا الولايات التالية: ورقلة، غرداية، الوادي، كما يبين ذلك الملحق رقم (03)، وهي بهذا الموقع تشكل عاصمة للسهوب في الجزائر والتركيب المتكامل لمناطق الجزائر المختلفة. هذا وتتربع الولاية على مساحة 32194.01 كلم^2 ، بما يمثل 1.36 % من المساحة الاجمالية للبلاد، و تتكون حاليا من 36 بلدية ضمن 12 دائرة.[2]

2.1. التسمية:

يعود سبب تسمية الولاية بهذا الاسم "**الجلفة**" إلى سكان المناطق المجاورة، حيث كان هؤلاء ينظمون سوقا أسبوعية يقصدونها من كل الجهات والأماكن البعيدة، وترعى مواشيهم في هذه المنطقة المسقية بفيضانات الأودية حيث التربة الخصبة والمياه العذبة، لكن إصابة المنطقة

[1] حسان هشام، **فن الكلام الجلفاوي**، مداخلات الملتقى الوطني الثاني: ولاية الجلفة المدينة والمجتمع، المركز الثقافي الإسلامي، الجلفة، 19-20 افريل 2008. ص44.

[2] Wilaya de Djelfa, Direction de programmation et du suivie budgétaires, **Monographie de la Wilaya de Djelfa**, Édition 2016, p 03.

بالجفاف سبب تشكل طبقة قشرية على أراضيها أو ما يعرف بـ "**الجلاف**" جاءت منها تسمية المنطقة بـ" **الجلفة**".[1]

وتنسب إلى سكان منطقة الجلفة كذلك تسمية "**أولاد نايل**" التي تعود للأب الأول للقبائل التي سكنت المنطقة، فسيدي نايل هو **محمد بن عبد الله**، يعود نسبه الى **فاطمة الزهراء** بنت **رسول الله** صلى الله عليه وسلم، وهو ما ورد في كتاب تحفة **الافاضل** بترجمة سيدي نايل، وكتاب **تحفة السائل بباقة من تاريخ سيدي نايل** للشيخ **محفوظي عامر**، وغيرها من الكتب التي تناولت البحث في أصل سكان المنطقة، ونسبه كما يلي:[2]

محمد بن عبد الله (سيدي نائل) بن علال بن موسى بن عبد السلام بن أحمد بن علال بن عبد السلام بن مشيش بن بوبكر بن علي بن حرمه بن حرمه بن عيسى بن سلام بن مروان بن علي (حيدر) بن محمد بن إدريس الأصغر بن إدريس الأكبر بن عبد الله الكامل بن الحسن المثنى بن الحسن السبطي بن علي بن ابي طالب وفاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم.

واختلف الناسبون لسيدي نايل في جد من أجداده وهو (مروان) فمنهم من ذكره (مزوار) كالشيخ **سي عطية** في شجرته الموجودة بكتاب تنبيه الأحفاد بمناقب الأجداد صفحة 141 ومنهم من ذكره باسم **مروان** كالشيخ **سي عامر** في كتابه **تحفة السائل بباقة من تاريخ سيدي نايل** صفحة 12 وتعطير الأكوان في الصفحة 14 طبعة 1916 م، ومنهم من ذكره في شجرات (مزور).[3] فالاسم الحقيقي لسيدي نايل هو **محمد بن عبد الله** الذي لقب به إلى غاية النصف الثاني من القرن 15م ، حيث كان تلميذا عند سيدي **أحمد بن يوسف** صاحب زاوية مليانة، ومعه تلاميذ آخرون يقال أن الشيخ لما أراد اختبار محبة تلاميذه له و صدقهم وقوة إيمانهم وثباتهم، أخبرهم بأنه سيضحي بسبعة من طلبته لاقتراب عيد الأضحى وعدم وجود ما يضحي به، لكن ومع حلول العيد فر العديد من الطلبة ولم يبق سوى محمد بن عبد الله و ستة آخرون، فأوهمهم الشيخ أنه مضح بهم، ويقال أن الشيخ لم يجد الثبات والايمان إلا في **محمد بن عبد الله** الذي بقي ثابتا لما حان دوره، فتوجه اليه الشيخ قائلا: لقد نلت الخير كله والصلاح، وسماه

---

[1] محمد بلقاسم الشايب، **الجلفة تاريخ ومعاصرة**، اشراف محمد سبع، دار أسامة للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، ص 13.

[2] لمباركي بلحاج، **صور وخصائل من مجتمع أولاد نايل**، منشورات السهل، الجزائر، 2009، ص11.

[3] المرجع نفسه، ص11.

من ذلك اليوم "نائلا" لنيله الشرف والعلو بسبب طاعة الله تعالى و للأولياء والصالحين وأهل البر والتقوى.[1]

3.1. التشكيلة الاجتماعية:

يقال إنها 24 عرشا (حسب التنظيم الإداري الفرنسي) وكل عرش يتوزع إلى قبائل كثيرة ثم إلى عائلات أكثر، وهذه العروش ليست متمركزة بمنطقة معينة بل منتشرة عبر الوطن وأغلبهم في جهة الصحراء والتل.[2]

يتشكل سكان الجلفة من أربع قبائل كبرى: وهم أولاد نايل، ويضم عدة بطون وحواش، ويعدون أكبر القبائل على مستوى المغرب العربي برمته، ثم قبيلة السحاري، وأغلبهم يستوطن منطقة حد السحاري وما جاورها. وقد ذكر **ابن خلدون** أنهم فرع من فروع بني النضر الهلالية. ثم قبيلة أولاد رحمان، ويتمركز سكانها في شمال الجلفة، وتحديدا في عين وسارة وضواحيها إلى حدود ولاية المدية شمالا، وولاية تيارت غربا، وولاية المسيلة شرقا، وينتمون إلى قبيلة عربية أصيلة تدعى قبيلة رياح الهلالية، وقد اتخذوا الخيمة السوداء شعارا لهم تمييزا عن أولاد نايل الذين يتخذون الخيمة الحمراء شعارهم. ورابع القبائل: قبيلة العبازيز، وعمومهم يقطن مدينة الشارف، غرب الجلفة، وحسب أهم الروايات ينتهي نسبهم إلى **علي** كرم الله وجهه.[3] وبالرغم من تعدد القبائل المكونة للمنطقة، إلا أنها عرفت ائتلافا لهذه القبائل بفضل علاقات المصاهرة والتبادل التجاري والاحتكاك الاجتماعي وأواصر المحبة الدينية وهو ما أدى الى تطور المنطقة في وقت وجيز.[4]

2. الحضارات المتوالية على منطقة الجلفة

1.2. الوجود الروماني بالمنطقة

ويرجع تاريخ وجود الإنسان بالمنطقة إلى عصر ما قبل التاريخ، فقد تم العثور على نقوش ورسومات صخرية وكتابات ليبية بربرية يعود أقدم تاريخ لهذه الآثار إلى حوالي 9000 سنة قبل الميلاد. ووجود القبائل البربرية في حدود منطقة الجلفة كان قديما، إذ يذكر **الأب فرانسوا**

---

[1] لمباركي بلحاج، المرجع السابق، ص 12-13.

[2] المرجع نفسه، ص 14.

[3] علي عبد العزيز عدلاوي، **الامثال الشعبية ضوابط وأصول: منطقة الجلفة نموذجا**، مراجعة بشير هزرشي، سلسلة الوفاء لإحياء تراث الجلفة، الجزائر، 2010، ص 15.

[4] المرجع نفسه، ص 16.

دوفيلاري أن المنطقة وما جاورها كانت تنتمي إلى البربر منذ سنة 1500 قبل الميلاد وحتى سنة 1000 م، وأن هناك شعبا بربريا عرف البداوة وكان يسمى الجيتول، يتحدث البربرية، واجتمع منذ عهد ما قبل التاريخ من بقايا النيوليتيكيين ومن الأقوام التي نزحت من فلسطين أو جنوب اليمن ومن سردينيا في الغرب.[1]

2.2. الفتوحات الإسلامية للمنطقة

اهتم عالم الاجتماع **ابن خلدون** في مقدمته بموضوع تاريخ البربر في منطقة الجلفة، بحيث انه لم يستعمل مصطلح الجيتول بل أطلق على سكان المنطقة اسم البربر ويركز على الزناتيين البربر ويذكر فروعا لهذه القبيلة التي شكلت الجلفة وما جاورها. ومن بين الحضارات التي استوطنت المنطقة الحضارة الرومانية، التي لاتزال آثارها موجودة بالمنطقة إلى يومنا، من حصون les limes و قلاع (قلعة ديميدي غرب مدينة مسعد و أخرى في جنوب القاهرة وعين الريش، وكلها تقع في امتداد استراتيجي يتحكم في الإقليم الممتد جنوب حوض الحضنة).[2] ومن خلال الفتوحات الإسلامية سنة 704 م، وقدوم العرب الى المغرب لنشر الإسلام، استوطن الهلاليون المنطقة فأثروا في لسان أهلها، وأصبحت لغة التخاطب بين القبائل البربرية هي اللغة العربية، وقد كان للاحتكاك الدائم للهلاليين بعض القبائل كقبائل زناتة بالصحراء عاملا فعالا في تعريب هذه القبائل تعريبا كاملا.[3]

3.2. الوجود العثماني بالمنطقة

نظم الباي عثمان عدة حملات قصد الاستيلاء على منطقة الجلفة، لكنه كان في كل مرة يفشل في إخضاعها، وبعد عام 1775 كان باشا الجزائر قد وعى جيدا لصعوبة الجمع بين تسيير شؤون أكبر تجمعين يسودهما الاضطراب والتمرد على الغزاة الأتراك، وهما السكان القبائل في الشمال وسكان منطقة الجلفة، فقرر أن يلحق منطقة القبائل بالجزائر العاصمة وكلف بها آغا الجزائر، ثم ألحق منطقة الجلفة بمقر بايلك التيطري بالمدية جنوب العاصمة. وعين **مصطفى الوزناجي** بايا للتيطري من عام 1775 م إلى عام 1794، واستتب الهدوء وتطور النشاط الاقتصادي في هذه الفترة.

---

[1] François de Villaret, **Siècles de steppe : Jalons pour l'histoire de Djelfa** , Première partie , Centre de documentation Saharienne ,Ghardaïa ,Alger, 1995, p26.

[2] Bouzar Wadi, **La mouvance et la pause : Regards sur la société Algérienne**, Société Nationale d'Edition et de Diffusion, Alger, 1983, p372.

[3] حسان هشام، **فن الكلام الجلفاوي**، المرجع السابق، ص 45.

4.2. الوجود الفرنسي بالمنطقة:

يذكر **آرنو** أن أولاد نايل في كفاحهم ضد المستعمر الفرنسي انضووا تحت لواء الأمير عبد القادر سنة 1836 م فقسم رجالهم إلى ستة فيالق، وعلى رأس كل فيلق شيخ وكان **سي عبد السلام** أول قائد، لكنه عوض بعد بابن أخيه **سي الشريف بلحرش** الذي وضع نفسه تحت خدمة الأمير، وأعطاه الأمير لقب خليفة أولاد نايل.

وتماشيا مع هذا الولاء فقد شارك أولاد نايل في حصار **عبد القادر** الشهير لعين ماضي ضد **أحمد التيجاني** سنة 1877 كما ساعدوا الأمير في تأديب القبائل التي أعلنت الولاء للفرنسيين، ولم ينطفئ لهيب الثورة و التمرد على المستعمر في ربوع الجلفة بعد ذهاب الأمير **عبد القادر**، إذ قامت عدة شخصيات بمساعدة العروش بحركات تمردية، من أمثال: القائد **التلي بلكحل،الطيب بوشندوقة**، ...الخ.[1]

وكان لسكان المنطقة عمليات بطولية أثناء ثورة التحرير، بالرغم من أن رغم أن قيادة الثورة أرادت أن تكون المنطقة، التي كان وجود المستعمر فيها عسكريا أكثر منه مدنيا، مركزا للتموين ومكان راحة لجيش التحرير الوطن. وفي الفترة الممتدة بين 1954 و1956 حدثت عمليات فدائية جريئة لتخريب المنشآت الاستعمارية، أما سنة 1956 تحديدا فكانت حاسمة إذ كلف **عمر إدريس** و**زيان عاشور** بالتمركز بجبل بوكحيل والبدء بتجنيد المجاهدين، والقيام بعملية التدريب والتسليح، وبعد مؤتمر الصومام تصبح الجلفة ضمن الولاية السادسة ويعين العقيد علي ملاح قائدا لها، ثم العقيد **سي الحواس** من بعده.[2]

3. توصيف الرأسمال اللغوي الجلفاوي

بالرغم من الحضارات العديدة المتوالية على المنطقة وما تحمله من ألسن متنوعة إلا أن اللهجة الجلفاوية الحالية لازالت تتصف بطابع الفصاحة لاقترابها من اللغة العربية الفصيحة أو اللسان "المضري" الذي نشره الهلاليون في المنطقة إثر الفتوحات الإسلامية. وهو ما جعل **ابن خلدون** يقول في شأن لسان القبائل الأولى التي سكنت المنطقة:" ...وفيهم الخطيب المصقع في محافلهم ومجامعهم والشاعر المغلق على أساليب لغتهم والذوق الصحيح والطبع

[1] علي عبد العزيز عدلاوي، المرجع السابق، ص 23-24.

[2] المرجع نفسه ، ص26.

السليم شاهدان بذلك، وإن لم تقل من أحوال اللسان المدون إلى حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط".[1]

ولعل تحول اللغة المضرية في الجلفة إلى لهجة جلفاوية يعود إلى التمازج اللغوي الذي حل بها بسبب اللغات الوافدة وعلى رأسها اللغة الفرنسية، وهو ما يسميه **ابن خلدون** بفساد اللغة:"...ثم فسدت هذه الملكة حيث يحضر لمخاطبتهم الأعاجم وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات غير الكيفيات التي كانت العرب تعبر بها عما مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ويسمع كيفيات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر و أخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد اللسان العربي".[2]

ولعل هذا ما جعل الزوايا أو المحضرة قديما والتي تعرف حاليا بالكتاتيب والعربية التي يرتادها الأطفال بالموازاة مع التعليم الرسمي النظامي تحرص على نشر اللغة العربية الفصحى من خلال تحفيظ القرآن والحديث وتعليم احكام التجويد، استعدادا لتلقي المتعلم للعلوم الأخرى.

ولتحقيق هذه الغاية، اشتهرت منطقة الجلفة بعدة زوايا، منتشرة على كل أرجائها، مما يدل على اهتمام أهلها بالقرآن والعلوم الشرعية، و قد ذكر الشيخ **عامر محفوظي**– رحمه الله – في كتابه: تحفة السائل، ما عدده اثنتا عشرة زاوية علمية، نذكر منها: زاوية الشيخ بن عرعار، الزاوية الطاهرية زاوية الشيخ بولرباح بن المحفوظ، زاوية الشيخ محمد بن مرزوق، زاوية الشيخ عبد الرحمن النعاس، زاوية الشيخ سي عطية بن أحمد بيض القول الجلالية، زاوية الشيخ عبد الرحمن طهيري، زاوية الشيخ السلامي، زاوية الإدريسية، زاوية الشيخ الصادق بن الشيخ، زاوية الشيخ بن محمد بن عطية، زاوية الشيخ أحمد بن سليمان.[3]

ويذكر **المبارك بلحاج** أن جل شيوخ الزوايا مشاركات فعالة أيام الحركات التحررية وأيام ثورة التحرير، حيث أنهم شاركوا فيها بالمال والنفيس، وتعبئة الجماهير والمحافظة على الشخصية الوطنية واللغة العربية، لكن بعض هذه الزوايا توقف عن النشاط لأسباب مادية أو

[1] حسان هشام، **فن الكلام الجلفاوي**، المرجع السابق، ص 45.

[2] المرجع نفسه، ص46.

[3] علي عبد العزيز عدلاوي، المرجع السابق، ص 30-31.

اجتماعية أو للسببين معا، أما بعضها الآخر فمازال نشطا إلى اليوم كما ظهرت حديثا بعض الزوايا أكثر عصرنة ونظاما، مثل الزاوية الأزهرية.[1]

وقد تميزت منطقة الجلفة بأسماء لامعة في العلم والأدب العربي، مما يعني اهتمام الصفوة المتعلمة فيها باللغة العربية بالرغم من اكتمال ملكتهم من اللغة الفرنسية، وقد أورد شيخنا **عامر محفوظي** كثيرا من هذه الأسماء في كتبه: **العلماء الأجلة والبدور الأهلة، تحفة السائل**، وترجم في تحفته للعديد من العلماء: كالشيخ نعيم النعيمي، الشيخ عبد القادر المسعدي، الشيخ الشريف بن لحرش، الشيخ بلقاسم بلحرش، الشيخ المختار بن أحمد بن الشريف بن لحرش، الشيخ يحي الشاوي النايلي، الشيخ مصطفى حاشي، الشيخ لخضر بن خليف رحمون، الشيخ معمر بن عثمان حاشي، الشيخ عبد الحميد رحمون، الشيخ أحمد الصغير صادقي. رحمهم الله جميعا.[2]

أما تأثير اللسان التركي في أهالي المنطقة، فقد بدى محدودا،[3] ذلك أنه و إلى غاية 1725 لم يمتد الحكم العثماني جنوب **بوغزول** الذي كان بمثابة آخر نقاط الوصاية العثمانية، لتدخل بعد هذه السنة المنطقة تحت وصاية بايلك التيطري الذي أسسه حسن باشا سنة 1547 وكانت قبائل المنطقة متمردة دائما على العثمانيين باعتبار أن الرابط الوحيد لهم مع الأتراك هو الضرائب، وبذلك لم توجد لأهل المنطقة علاقة باللغة التركية،[4] وفي هذا الصدد تذهب **خولة طالب الإبراهيمي** إلى أن" الوجود العثماني الذي أثر على التنوعات اللغوية الحضرية خاصة: الجزائر، المدية، تلمسان، قسنطينة، عن طريق الاقتراض العديد من الكلمات التركية المتصلة بالحياة اليومية، وهذا دون أن يحدث تغيرا ذا بال في المشهد اللغوي للبلاد".[5]

وفي مقابل انعدام تأثير اللغة التركية ولغات الاستعمار الأخرى على اللسان الجلفاوي، فقد ترتب على الوجود الفرنسي بالمنطقة، شيوع اللغة الفرنسية بين فئة قليلة من الأهالي وذلك لضعف إقبال ساكني المنطقة على التعليم الفرنسي، فمن بين المؤسسات التعليمية المعدودة التي شيدت حينها مدرستين للبنات، الأولى عام 1912 و الثانية سنة 1928،[6] حيث خص

---

[1] علي عبد العزيز عدلاوي، المرجع السابق، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص34.

[3] محمد بلقاسم الشايب، المرجع السابق، ص 66.

[4] مصطفى داودي، **مختصر تاريخ الجلفة في العهد الإسلامي والعثماني**، بحث تاريخي حول مختصر تاريخ الجلفة عبر العصور 1962-2012، الجلفة، ص 13.

[5] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 26.

[6] مصطفى داودي، المرجع السابق، ص 19

التعليم الفرنسي فقط أبناء الطبقة المثقفة والأعيان وحتى أبناء رجال الدين والعلم والموالون للسلطات الاستعمارية والموظفون بإدارتها، وكان هؤلاء عادة من عائلات قديمة معروفة ومؤثرة، ومن بين العائلات الحضرية البعيدة عن أهل البادية والأرياف، ذلك أن رجال التصوف عارضوا بشدة التعلم باللغة الفرنسية.[1]

والملفت للنظر، حسب **سعد الله**، أنه بينما كانت جمعية العلماء المسلمين تعلم بالعربية فقط وتطالب بحرية التعليم بها وبترسيمها، لا تمانع في أن يتعلم أبناء الجزائر باللغة الفرنسية أيضا، بل كانت تعتبرها من العلوم الآلية التي يحتاجها المواطن في حياته، وهكذا لم تأت الحرب العالمية الثانية حيث كانت الازدواجية الجديدة [2*] هي طابع التعليم العام.[3]

وقد وجدت فئة أخرى مبثوثة في كل مناطق الوطن ومنها منطقة الجلفة لم تكن مقتنعة بالتعليم العربي، وطالبت بالتعليم الفرنسي، وهي الفئة الاندماجية التي يرجع أصلها إلى الموظفين الذين فضلتهم فرنسا على غيرهم عند فتح المدارس، فكانوا أصحاب امتيازات مادية وتعليمية باعتبار أن آبائهم خدموا الإدارة الفرنسية في الجيش أو في وظائف القياد غيرها، وكان الفرنسيون يعتبرونهم محظوظين، لأنهم تمتعوا بنعمة تعلم اللغة الفرنسية وتوظفوا في الوظائف العسكرية والمدنية المفتوحة للأهالي.[4]

وانطلاقا مما تقدم، أصبح استخدام اللغة الفرنسية بمنطقة الجلفة، والى غاية السنوات الأولى من الاستقلال، مقتصرا في الغالب على بعض العائلات ذات الوجاهة أو الحظوة الاجتماعية أو الامتيازات المادية الموروثة عن المستعمر، وهذا ما أكده **صالح بلعيد** في خطاطته الافتراضية لما لاحظ أن استعمال اللغة الفرنسية يمس أكثر المقامات، وتأتي الدارجات في المرتبة الثانية، والعربية الفصحى في المرتبة الثالثة، أما المحليات فكل واحدة لها أوضاعها.[5]

---

[1] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي 1830 –1954**، الجزء السادس، دار الغرب الإسلامي، 1998، بيروت، ص 329–330.

[2*] جديدة لأن القديمة كانت مقتصرة على المدارس الفرنسية التي تعلم اللغتين بالمنهج الفرنسي مثل المدارس الشرعية الرسمية الثلاث، اما الازدواجية الجديدة فقد كانت تجمع بين التعليم العربي او الحر في المدارس الإصلاحية بمنهاج عربي إسلامي وبين التعليم الرسمي في المدارس الاهلية ذات المنهج الفرنسي. انظر أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 334.

[3] أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 334.

[4] المرجع نفسه، ص 335.

[5] احمد بناني، المرجع السابق، ص33.

ونظرا لإمكانية توارث الرأسمال الثقافي واللغوي بين الأجيال وطبيعة الهابتوس اللغوي التحويلية بين الأجيال، فقد حافظت العائلات ذات العلاقة باللغة الفرنسية على استمرار وتوريث هذه اللغة لأبنائها من خلال دعم تعلم أبنائها لهذه اللغة أسريا وتكوينهم في المدارس الأجنبية، أو توفير دورس دعم لهم خصوصية ...الخ، إنه مثال يعبر عن استراتيجية إعادة الإنتاج الاجتماعي لبيير بورديو،[1] التي مارستها محليا، ومنذ الاحتلال، بعض الألقاب الأسرية الجلفاوية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: بن لحرش، بن شريف، بلعباس...الخ.

ونظرا لارتباط اللغة الفرنسية في المجتمع الجلفاوي بالعائلات العالية المقام وبالتخصصات الهامة والنبيلة في المجال التعليمي (الطب والصيدلة ...) ومجال الوظائف (الإدارة،)، فقد تكونت تمثلات إيجابية تجاه هذه اللغة، تولد عنه تعاقب لغوي بورود الفرنسية في الخطاب الذي تطغى عليه العربية لدى البعض. إذ أن تسخير بعض الكلمات أو العبارات الفرنسية يمكن أن يشعر هؤلاء الناطقين بالتمايز وتعزيز المنزلة خاصة بالنسبة للنساء اللواتي تحدثن تعاقبا لغويا مطردا جدا لاعتقادهن أنهن بهذا السلوك اللغوي يمثلن النساء العصريات، وأن ذلك يسمح بإيصال رسالة أكثر إقناعا بهذه اللغة ذات المقام الاجتماعي.[2] كما أن الناطق المحلي والجزائري عموما لما يلتجئ إلى الفرنسية فهو يحسبها لغة الحداثة التي تسمح بخرق المحظورات لا سيما الجنسية منها بسهولة أكبر، في حين أن العربية ليست كذلك في أعينهم نظرا للصورة اللصيقة بها والمرتبطة بالمحظورات الدينية والأخلاقية، وهنا تتساءل **خولة طالب الابراهيمي** :" لماذا يصعب على الفتى أن يقول لصديقته (أحبك) (je taime) بالعربية، في حين أن ذلك سهل ومتيسر جدا بالفرنسية؟" مجيبة عن ذلك بما ذهب إليه **محمد طايبي** و**أمين الزاوي** أثناء ملتقى "الرواية والروائيون والمجتمع في الجزائر"، من أن العربية لغة مشحونة بالدين وتختنق بسبب عبء العقيدة، وكونها مقدسة فإنها تظل لغة العفة وتمييز الحلال والحرام.[3]

ويسخر هذا التعاقب بين اللغتين العربية والفرنسية محليا بوصفه تعاقب للعجز، أي استراتيجية لتعويض العجز باللجوء إلى اللغة العربية تارة وإلى الفرنسية تارة أخرى لبلوغ التبليغ

[1] أحمد بوكوس، المرجع السابق، ص 37-38.

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 111.

[3] المرجع نفسه، ص84.

الناجع، كما يمكن أن يدل هذا التعاقب على كفاءة ثنائي اللغة والذي يعد في المجتمع المحلي، كما هو الحال بالنسبة لكل الناطقين الجزائريين، بضاعة نادرة.[1]

وتوجد فئة محلية لا تربطها علاقات باللغة الفرنسية تعزى للوسط الأسرى وإن كان تعلمها المدرسي للغة الفرنسية محدودا أو منعدما، خاصة بعد عملية التعريب وإلى يومنا الحالي، فقد استفادت من المزج اللغوي الناتج عن التعايش مع الفئات الناطقة بهذه اللغة. وهو سابير فرنسي عربي كما تسميه خولة **طالب الابراهيمي**، وجد حتى قبل الاستقلال نتيجة تعايش الأهالي مع الفرنسيين ويدل على عدم التحكم الفعلي في اللغة الفرنسية،[2] وفيما يلي عينة من ظاهرة مزج اللغتين مثل: ما تراككروشيش (لاتقفل الخط)، بروبوزيت (اقترحت)، البلاصة (المكان)، طابلة (الطاولة)، انيفرسير (عيد ميلاد)، افيشينا (اعلانا)، ديوقتيت(مليت)،دركسيو (الاتجاه)، كاية (الكراس) ...الخ.

كما أن الأفعال ذات الأصل اللغوي الفرنسي يبقى لها نفس المعنى لما تُدمج في العامية العربية، أي تبقى محتفظة بمعناها، مع إضافة مقطع (Préfixe) "ن" في بداية الفعل إذا كان الأمر يتعلق بالضمير المتصل المخاطب " أنا"، و " ي" إذا تعلق الأمر بالضمير المتصل "هو"، والانتهاء بلاحقة (Suffixe) عند نهاية كل فعل، فيصبح لدينا عند استخدام الفعل Camoufler " نكاموفلي" بمعنى أغطي على أمر ما. يتضح لنا بأنه عند استخدام الأفعال ذات الأصل اللغوي الفرنسي وإدراجها في العامية العربية، بأن تغييرات نحوية أُدرجت على هذه الأفعال حتى تتماشى والبنية النحوية للعامية العربية بدون التغيير في معناها.

هكذا وقفنا على كيفية مزج عناصر اللغة الفرنسية بعناصر من اللغة العربية خاصة لدى أوساط شبان المدينة، بل لنذهب الى أبعد من هذا فنقول إن هذه العناصر قد أدمجت في صلب نظام اللغة، فالأفعال الفرنسية تصرف كما تصرف الأفعال العربية بإضافة السوابق واللواحق المميزة لها، وهذه هي مأساة العجز عن التعبير بإحدى اللغتين بكيفية سليمة التي مردها حسب خولة طالب الابراهيمي تبعات واخفاق النظام التربوي الذي لم يؤسس على دراسات سوسيولغوية واقعية.[3]

---

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 109-110.

[2] المرجع نفسه، ص 114.

[3] المرجع نفسه، ص 114-115.

خاتمة الفصل:

ليس هناك دليل على نشأة مجتمع خال تماما من التباين الاجتماعي، ففي كل مجتمع إنساني توجد هيئات وفئات اجتماعية لا تقوم على روابط الدم كالأسرة ولا على رابطة المهنة كالنقابات، ولا على رابطة الجوار كاهل القرية أو المدينة، وانما تقوم على التشابه والتقارب، وتبقى الفواصل والحدود بينها ليست ثابتة ونهائية. هذا ما توصلنا اليه من خلال مناقشة وتحليل مفهوم الأصل الاجتماعي بين الطبقة والفئة السوسيومهنية، حيث أنه إذا كان الأصل الاجتماعي غالبا ما يتحدد في البلدان الصناعية بأوضاع الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فإنه في تحديدنا للأصل الاجتماعي المحلي تبنينا أولا ما ذهب اليه **بورديو** الذي حذر من تشيؤ الطبقات ومن اعتبارها مجموعات موجودة في الواقع بوصفها كذلك، ونوافقه الرأي في أن ما يوجد هو فضاء اجتماعي الذي يولد التميز فيه طبقات محتملة أو بالأحرى فئات سوسيومهنية تتحدد من خلال ملكيتها لحجم معين من الرأسمال الثقافي والاقتصادي ومن الهابتوس كنسق من نماذج انتاج الممارسات وتقييمها، كما استندنا الى تقسيمات الباحثين للطبقات والفئات الاجتماعية في المجتمعات العربية والمجتمع الجزائري على الخصوص، التي لا تخرج على التصنيفات التي تستند على المهنة ذلك أنها أصبحت اليوم كانعكاس للتغيرات الحاصلة داخل البناء الاجتماعي ومتطلبات نموه من خلال تغيير الانشطة المهنية.

فمن خلال هذا الفصل حاولنا إذن مناقشة مفهوم الأصل الاجتماعي بين الفئة والطبقة مع وضع حدود معرفية في تناول المفهومين، وتناول كل ما يتعلق بمفهوم الطبقة من تصنيفاتها ومؤشرات قياسها، ثم التعريج على محددات الأصل الاجتماعي وفق منظور بورديووي، فعلاقة التصنيف الفئوي بالأسرة وبالثقافة واللغة، وصولا الى واقع البناء الطبقي في الجزائر من خلال مراحل زمنية متتابعة، كما حاولنا كذلك ضمن هذا الفصل التفصيل في أبعاد الأصل الاجتماعي المتمثلة في الرأسمال الثقافي بما يتضمنه من رأسمال لغوي والرأسمال الاقتصادي وكذا الهابتوس، لنخلص في الأخير إلى تفحص للرأسمال اللغوي عموما في المجتمع الجلفاوي، بما يتضمنه من رصيد واستخدامات للغة الفرنسية.

تمهيد:

" إن التوزيع اللامتكافيء للرأسمال اللغوي المدرسي، بين مختلف الطبقات الاجتماعية، يشكل إحدى التوسطات الأكثر انتقاء، والتي تتشيد بها العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي"،[1] هكذا بين **بورديو** و**باسرون** بوضوح أن الأصل الاجتماعي لا يتحكم بصورة ميكانيكية مباشرة في النجاح المدرسي بشكل عام، فالباحثان واعيان تمام الوعي بوجود توسطات خفية يتحقق من خلالها الارتباط بين المتغيرين، فتركيزهما على الرأسمال اللغوي كوسيط بين الأصل الاجتماعي وتحقيق النجاح المدرسي راجع إلى كون أن نسق النظام التعليمي يعيد إنتاج التفاوت الثقافي واللغوي ومنه الطبقي وفق ديناميات الفعل البيداغوجي الذي يتخذ من اللغة قاعدة له، لا تكون مشتركة بالضرورة بين المرسل والمتلقي، أي بين المعلم والمتعلم. لذلك ولأجل معرفة مدى مساهمة الأصل الاجتماعي في إعادة إنتاج تعلم اللغة الفرنسية، ارتأينا إلى اختبار هذا التأثير في وجود وسيط هو الفعل البيداغوجي الذي بدوره يكرس هذا التأثير للأصل الاجتماعي ويبرزه في صورة تباينات مدرسية لا اجتماعية.

[1] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement** Op. cit, p 144.

أولا. التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

1. مفهوم وخصائص مرحلة التعليم المتوسط

1.1. مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

تعرف مرحلة التعليم المتوسط على أنها هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويبدأ عمر التلميذ فيها من الحادية عشر والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة، وتتكون من أربعة سنوات.[1]

2.1. خصائص مرحلة التعليم المتوسط

يشكّل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية، لذلك لا ينبغي اعتبار التعليم المتوسط على أنّه مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فحسب. يتم هذا التعليم في مؤسسة التعليم المتوسط التي عليها إعداد مشروعها (مشروع المؤسسة) الذي يحدد النشاطات البيداغوجية للمؤسسة، وكيفيات تنفيذها وتقويمها.[2]

وقد عرّف القرار الوزاري رقم 15/ و.ت/97 المؤرخ في 04 جوان1997 المنشئ لمشروع المؤسسة في مادته الثانية هذا المشروع على أنه:" تقنية حديثة ومنهجا في تسيير المؤسسات التعليمية وخطة ترسم معالم وأهداف المؤسسة وتحدد منهجية وأدوات تحقيقها في فترة زمنية معينة".[3] ومنه فإن هذا المشروع يهدف إلى اعتماد نظام المؤسسة في تسيير المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها، خاصة وأن المنطلق والدافع للعمل بهذا المشروع يستشف من الأوضاع السائدة، حيث أنه لا يمكن تجاهل ضغوطات العولمة وتراكم المعارف والاكتشافات العلمية والتقنية.

---

[1] هويدي عبد الباسط، **المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، 145-146.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، مارس 2009، ص36.

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر،2004، ص 96-97.

وقد سعت إعادة الهيكلة إلى تحقيق انسجام أكبر بين المراحل التعليمية وداخل كلّ مرحلة، وبين المواد وداخل المادة الواحدة، وذلك اعتمادا على المبادئ العامة للمنظومة التربوية، أي: الحق في التربية، ضمان التعليم الإلزامي، تساوي الفرص، فتغير توزيع السنوات بين المرحلة الابتدائية التي أصبحت مدتها خمس (5) سنوات ومرحلة التعليم المتوسط بمدة أربع (04) سنوات.

وتجزأ سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة:[1]

–الطور الأول أو طور التجانس والتكيف، ويمثّل السنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات، والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز باعتماده على المادة المستقّلة أكثر، وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية؛

–الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق، ويمثّل السنتين الثانية والثالثة، ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي؛

– الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه، ويمثّل السنة الرابعة، حيث، بالإضافة إلى تعميق وتنمية التعلّمات في مختلف المواد، يتم فيها تحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي، ويتوّج التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط.

2. تعريف ومراحل المراهقة

1.2. تعريف المراهقة:

1.1.2. لغة: مشتقة من الفعل راهق الغلام أي قارب الحلم، ورهقت الشيء رهقا: قرب منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.[2]

2.1.2. اصطلاحا: عرفت المراهقة في الاصطلاح تعريفات كثيرة، حاول كل منها التركيز على جانب من جوانب النمو فيها، فيذكر **حامد زهران** أن المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد،[3] بينما عرفها **أحمد**

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، المرجع السابق، ص36.

[2] هويدي عبد الباسط، المرجع السابق، ص 153.

[3] حامد عبد السلام زهران، **الصحة والعلاج النفسي**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، 1991، ص 323.

الزعبي بأنها الفترة الزمنية من حياة الانسان التي تمتد ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد، تتميز بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.[1]

وبما أننا تطرقنا إلى كل مراحل نمو اللغوي للطفل في فصل سابق، سوف نقتصر في هذا العنصر على خصائص النمو لدى المراهق نظرا لما تقتضيه الدراسة في جانبها التطبيقي.

2.2. مراحل المراهقة:

يقسم العلماء والباحثون في ميدان علم النفس وعلم النفس الاجتماعي فترة المراهقة إلى ثلاث مراحل:[2]

1.2.2. المراهقة المبكرة: وتمتد من سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة إلى سن الرابعة عشرة وهي تتوافق مع مرحلة الدراسة المتوسطة.

2.2.2. المراهقة المتوسطة: وتمتد من الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة، وتتوافق مع مرحلة الدراسة الثانوية.

3.2.2. المراهقة المتأخرة: وتمتد من الثامنة عشر وحتى سن الواحد والعشرين، وهي مرحلة الدراسات الجامعية.

3. خصائص النمو اللغوي للتلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة:

يطلق البعض على هذه المرحلة "قبيل المراهقة" أو الطفولة المتأخرة، وتتميز هذه المرحلة بالتحول المعرفي وبداية مرحلة التفكير المنطقي والمجرد. فمع انتقال التلميذ إلى مرحلة التعليم المتوسط يكون قد دخل مرحلة عمرية جديدة، تختلف عن سابقتها. والمتعارف عليه في مدارسنا، أنها تتراوح ما بين الحادية عشرة سنة إلى غاية سن الرابعة أو الخامسة عشرة، وتصاحبها تغيرات جسمية وفيسيولوجية لدى كل من الذكور والاناث، كما تتجه مختلف الوظائف خلالها إلى النضج والاكتمال.

وقد يكون متفقا مع سياق الدراسة، الاستعراض الموجز لبعض مظاهر نمو واستعدادات التلميذ، لاسيما منها اللغوية، في مرحلة التعليم المتوسط، حتى يتم إدراك مدى ملائمة مقاربة التدريس، المنهاج وأساليب التقويم المعتمدة.

---

[1] أحمد محمد الزعبي، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 320.

[2] هويدي عبد الباسط، المرجع السابق، ص 151.

فمن تغيرات النمو المصاحبة للنمو اللغوي، نذكر النمو الجسمي الفيسيولوجي، النمو الحركي، النمو الحسي، النمو العقلي، الانفعالي والاجتماعي، هذه المظاهر التي قد تبدو أنها منفصلة عن بعضها البعض، لكنها في حقيقة الأمر مترابطة ويخدم بعضها البعض، ومن هذه المظاهر نذكر:[1]

1.3. مظاهر النمو الجسمي والفيسيولوجي: تتعدل في هذه المرحلة النسب الجسمية لتصبح قريبة الشبه بما عند الراشد، وتزداد المهارات الجسمية لتمثل أساسا ضروريا لعضوية الجماعة والنشاط الاجتماعي، فيتحمل الطفل المرض والتعب ويكون أكثر مثابة، ويكون نصيب الإناث من النمو أكثر قليلا من الذكور خاصة في الطول والوزن. كما يستمر النمو الفيسيولوجي خاصة في وظائف الجهاز العصبي وجهاز الغدد.

2.3. مظاهر النمو الحركي والحسي: تتميز هذه المرحلة العمرية بزيادة النشاط والطاقة فيميل الطفل إلى كل ما هو عملي وكأنه "عامل صغير"، أما من ناحية النمو الحسي فيتطور الادراك الحسي لدى الطفل وخاصة إدراك الزمني، كما تزداد دقة السمع ويزول طول البصر، فيتمكن الطفل من ممارسة الأشياء القريبة من بصره كالقراءة والأعمال اليدوية، ويتم ذلك بدقة أكثر ولمدة أطول من ذي قبل.

3.3. مظاهر النمو العقلي: يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، فيزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا ويلاحظ لديه النقد الموجه إلى الكبار والنقد الذاتية. ويضيف بياجيه إلى سمات فترة المراهقة المبكرة، تقدم العمليات الذهنية المعرفية كالفهم والاستدلال وإدراك العلاقات والتذكر والتركيز على المستوى المفاهيمي التحليلي المجرد.[2]

4.3. مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي: تعتبر هذه المرحلة، مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي، وتنمو فيها الاتجاهات الوجدانية والمواقف والتمثلات، أما اجتماعيا فيبدأ تأثير النمط الثقافي العام في الطفل وتنمو فرديته وشعوره بالمسؤولية.

---

[1] كريمان بدير، المرجع السابق، ص 157-162

[2] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 267.

5.3. مظاهر النمو اللغوي:

تتمثل مظاهر النمو اللغوي في مرحلة المراهقة المبكرة في زيادة عدد المفردات وزيادة فهمها، مع إدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والتماثل والتشابه اللغوي، ويزداد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية مثل مهارة طرح الأسئلة ومهارة الإجابة عن الأسئلة، مع ملاحظة تطور الإناث عن الذكور في القدرة اللغوية.[1]

وتتميز مرحلة المراهقة المبكرة في الجانب المتعلق بالنمو اللغوي أو **مرحلة العمليات الذهنية المجردة اللغوية** كما يسميها **بياجيه** بالتحول من العمليات الحسية إلى مراحل منطقية واستخدام الأفكار المجردة من خلال: [2]

- فهم الكنايات، والاستعارات المجازية، والمغزى من وراء استخدام شخصيات روائية.
- القدرة على التمييز ضمن فئات والتعامل مع عدد كبير من البدائل بدون تجريب حسي.
- يزداد فهم الطفل للغة وتصبح لديه القدرة على التذوق البلاغي والتواصل بالمعلومات الرمزية.

ونظرا لاختلاف حاجات التلميذ واستعدادته التي تتطور عبر مراحل نموه، فإن محوريته في العملية التعليمية التعلمية وطبيعة الثقافة والمعارف التي يتلقاها، وكذا طرائق تقديمها له، تختلف من مرحلة تعليمية الى أخرى، حتى تتواءم وطبيعة نموه اللغوي ولخصائصه الجسمية وحاجاته النفسية الاجتماعية وإمكانياته العقلية واللغوية لكل مرحلة وبشكل يمكنه من الفهم والتدبر، ومن ثم الانتقال من مرحلة عمرية أو تعليمية إلى أخرى دون صعوبات. فبقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة أثناء بناء المنهج ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدراسة بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، مما يساعد على نموه اللغوي واكتسابه لسلوكيات إيجابية كالثقة بالنفس والمبادأة في الحديث وتوجيه الأسئلة.[3]

---

[1] كريمان بدير، المرجع السابق، ص 161.

[2] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 363

[3] إسماعيل زكريا، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص 72.

ثانيا. مفهوم إعادة الإنتاج وفق المنظور البورديووي

1. مفهوم إعادة الإنتاج الاجتماعي:

يعود مفهوم إعادة الإنتاج في معناه السوسيولوجي إلى كتابات **كارل ماركس** وإلى نظريته الشهيرة حول الرأسمال، فالعمليات الاقتصادية الموصوفة من قبله بأنها عمليات إعادة إنتاج بسيطة أو موسعة تتميز بدوام الإنتاج واستقرار علاقات الإنتاج، حيث أنه وبالرغم من استبدال الأفراد زمنيا إلا أن النظام يعيد إنتاج نفسه بنفسه بشكل مماثل.[1] وعرفه **انطوني غيدنز** على أنه تكرار نماذج نشاط متماثلة بواسطة فاعلين تفصل بينهم عوامل الزمان والمكان.[2]

وقد قادت بحوث **بيير بورديو** و**جان كلود باسرون** إلى تمديد هذا المفهوم إلى مجالات وحقول المجتمع المتعددة، وشكل بذلك مفهوم إعادة الإنتاج عنوانا فكريا وجوهريا ومنهجيا لنظرية **بيير بورديو** و**باسرون** في مجال الفكر الاجتماعي، كما أخذ مكانا مركزيا ونقطة تقاطع المفاهيم الأخرى في نظريتهما السوسيولوجية.

ويسمح هذا المفهوم المشتق من البيولوجيا بديمومة الجماعات أو المؤسسات رغم الزوال الفيزيقي للأفراد المكونين لها، ذلك أن إعادة إنتاج جماعة أو مؤسسة اجتماعية بالمفهوم البورديووي هي عملية تأبيدها بواسطة نقل وتحويل رساميلها.[3]

2. الأسرة وإعادة الإنتاج التربوي والاجتماعي:

تلعب الأسرة دورا حاسما في الحفاظ على النظام الاجتماعي وإعادة إنتاج بنية المجال الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بما يتضمنانه من جانب تربوي، وذلك لكونها أحد الأمكنة الممتازة لتراكم رأسمال بأنواعه المختلفة، ونقله بين الأجيال.[4] فالأسر أجسام تحيا بنوع من إعادة الإنتاج، أي بنزوع إلى استمرارية وجودها الاجتماعي بكل امتيازاته. ولضمان هذه الاستمرارية في الوجود فإنها تلجأ إلى إعمال استراتيجيات مختلفة للبقاء منها: استراتيجيات الخصوبة، استراتيجيات الزواج، استراتيجيات ميراثية، وأخرى اقتصادية وبالأخص

[1] ريمون بودون وفرانسوا بوريكو، المرجع السابق، ص 39.

[2] انطوني غيدنز، **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 42.

[3] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص125.

[4] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 165.

استرتيجيات تعليمية، فيظهر استثمار العائلة في المجال التربوي والمدرسي أكثر إذا كان رأسمالها الثقافي أكثر أهمية ووزنا من رأسمالها الاقتصادي.[1]

وفي سياق تناول المدرسة باعتبارها اهتماما أسريا، لا بد من الإشارة إلى أن هيمنة رأس المال المدرسي قد فرضت نفسها بالتدريج على جانب رأسمال الموروث، وفي هذا الصدد يقول **بورديو** بشأن إعادة إنتاج النخبة:" إن المدرسة تنتج في الظاهر من عدم، وفي واقع الأمر فهي تقوم بالإنتاج انطلاقا من خصوصيات مرتبطة بدورها بالأسرة"،[2] ومن هنا يتعين خوض نزال مدرسي حتى يتمكن الأبناء من حيازة المكانة التي يشغلها الآباء. إن الاستراتيجيات المدرسية هي في المقام الأول عملية تتأسس على بنية الرساميل الأسرية، وهي في المقام الثاني مجموع الممارسات الملموسة التي تستثمر في ظلها هذه العملية، حيث أن مختلف بنيات رأس المال الأسري لا تسمح بكافة الممارسات، وبصفة عامة، فان تراكم أنواع الرساميل، يفسح المجال أمام أقصى حد من الاختيارات، وبقدر ما تتقلص بنية وحجم الموارد، بقدر ما يضيق حيز الاختيارات، ومن هذه الاستراتيجيات التربوية الأسرية، نجد:[3]

1.2. استراتيجيات التحويل: كأن يتوفر ابن رب العمل على موروث هام من الإمكانات، ويستفيد في كل لحظة من الدعم والرعاية المادية لأسرته، إلا أن ذلك يمنع عليه في حالة فشله الدراسي أن يرث الوضع الاجتماعي لوالده، لذلك ولتفادي هذا الانهيار تلجأ أسرته الى وضعه داخل بعض المؤسسات المدرسية ذات النظام الصارم والسمعة الجيدة والكلفة العالية، والتي من شأنها أن تؤمن تعليما وتنشئة اجتماعية ناجحة بالنسبة للأسر التي يعد موروثها ثقافيا بصفة أساسية.

يسمي **بورديو** هذه العملية باسترتيجيا المستأنسين والتي تفترض معرفة قبلية بمراحل المسار النبيل، يتم الاعداد له ابتداء من روض الأطفال كما تفترض معرفة دقيقة بالسوق المدرسية.

[1] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 47-48.

[2] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، المرجع السابق، 165-166.

[3] المرجع نفسه، ص 167-170.

2.2. استراتيجيات إعادة التحويل: تتم بوضع الأسرة لرأسمالها الاقتصادي قي خدمة مستقبل أبنائها، حيث يسجل تغيير نوعي على بنية رأسمال الأسري لا على حجمه، كالانتقال من وسط تجاري صغير إلى بورجوازية صغرى مثقفة.

3.2. استراتيجيات المحافظة والتجويد: إن الأسر المنتمية لشرائح اجتماعية متوسطة مأجورة، وبوصفها عادمة لموروث اقتصادي مهم، مع كون البعض منها يمتلك رأسمالا ثقافيا ودراسيا لا يستهان به، هي التي تتواجد بشكل أفضل، في وضع يمكنها من بلورة تطلعات إلى حركة اجتماعية تمر عبر المدرسة، كحالة اختيار المؤسسة التعليمية الأفضل. وبصفة عامة يتمثل الامتياز الرئيس الذي تحوز عليه هذه الأسر في الكم الهائل من المعلومات بشأن قيمة مختلف المؤسسات التعليمية.

4.2. استراتيجيات الاكتساب والارتقاء: تتعلق بالأسر الفقيرة، وإن كانت بمستويات مختلفة على المستويين الاقتصادي والثقافي حيث تطرح في هذا الصدد مسألتان بخصوص استراتيجياتها، الأولى يظهر فيها الرأسمال الوحيد للأسرة بشري بشكل صرف، ويمثل الطفل حجر زاويته، فتبدو الأسرة وكأنها تستثمر في المدرسة من خلال تبنيها ممارسات تأمل في أن تكون إيجابية، وذلك بالتتبع الدقيق للعمل المدرسي واللجوء إلى الموارد المحلية والمجانية المتمثلة في المساعدة المدرسية المنظمة من قبل جهات خارجية، والثانية تتعلق بالدور الفاعل للوالدين وبإرادتهما الثقافية فقط من خلال استخدام الرأسمال الصوري أي الأمل الذي يجسده الطفل بالنسبة لهما.

3. استراتيجيات إعادة الإنتاج التربوي والاجتماعي

تفسر عملية إعادة الإنتاج الاجتماعي من خلال الاستراتيجيات المختلفة التي يتبناها الأعوان الاجتماعيون للحفاظ أو لامتلاك رأسمال حسب أنواعه المختلفة، فالأعوان الاجتماعيون يبحثون دائما عن الحفاظ أو الحصول على فائض القيمة لرؤوس أموالهم الموظفة وبالتالي تحسين مواقعهم الاجتماعية.

وتحتل آليات الحفاظ على النظام الاجتماعي القائم الصدارة بسبب أهمية استراتيجيات إعادة الإنتاج: " إن أحد الأسئلة الأساسية المطروحة فيما يتعلق بالعالم الاجتماعي، هو السؤال الخاص بمعرفة لماذا وكيف يستمر العالم ويدوم في الكائن؟ وكيف يستمر النظام

الاجتماعي في معنى مجموعة علاقات النظام التي تشكله(...)؟ يمكن وضع جدول للطبقات الكبرى من استراتيجيات إعادة الإنتاج (...) الموجودة في كل المجتمعات، ولكن بموازين مختلفة(...) وفي أشكال تتغير، حسب طبيعة رأسمال الذي يتوخى نقله ووضعية آليات إعادة الإنتاج المتوفرة"،[1] ويمكن إقامة نمطية لهذه الاستراتيجيات كالتالي:[2]

1.3.استراتيجيات الاستثمار البيولوجي كالاستراتيجيات المتعلقة بالخصوبة والاستراتيجيات الوقائية: تهدف الاستراتيجية الأولى إلى مراقبة عدد الفروع وذلك لضمان انتقال الرساميل، كما يتعلق الأمر عند بعض الجماعات الاجتماعية بمساعدة أعضائها على الصعود الاجتماعي، بتحديد خصوبتها إراديا. أما الاستراتيجية الثانية، فهي موجهة للحفاظ على الموروث البيولوجي، ويتعلق الأمر بتسيير الرأسمال الجسمي، وتتميز بتبني ممارسات تسمح بالحفاظ على الصحة وتفادي الأمراض. وتشهد الفوارق في طول العمر بين الإطارات والمهن الفكرية العالية والعمالية، حقيقة على ظروف العمل المختلفة على العلاقة المختلفة بالجسم وبالمرض. ويلاحظ التعارض بين الجماعتين على مستوى الاستهلاك الغذائي وكذا على مستوى استهلاك المواد السامة، كالتبغ والكحول وكذا اللجوء المتباين إلى المنظومة الصحية.

2.3. الاستراتيجيات الوراثية التي تهدف الى ضمان انتقال الإرث المادي بين الأجيال من خلال حدوث أقل تسرب ممكن: وهي تكون ذات أهمية كلما كان الرأسمال الاقتصادي مسيطرا في الحجم الاجمالي للرساميل، حيث أن انتقال المتجر بالنسبة للتجار والمزرعة بالنسبة للمزارعين والورشة بالنسبة للحرفيين، يعتبر رهانا مركزيا بالنسبة لهؤلاء الأعوان الذين لهم رأسمال ثقافي متواضع.

3.3. استراتيجيات الاستثمار الاقتصادي التي توجه نحو بقاء أو زيادة الرأسمال الاقتصادي في كل أشكاله: ويتعلق الأمر في الوقت ذاته، بمراكمة رأسمال الاقتصادي وكذلك رأسمال الاجتماعي، وتهدف استراتيجيات الاستثمار الاقتصادي إلى إقامة أو صيانة العلاقات الاجتماعية القابلة للاستعمال مباشرة أو القابلة للتجنيد، سواء على الأمد القريب أو

[1] Pierre Bourdieu, **Stratégies de reproduction et modes de domination,** in Revue ARSS, N° 105, 1994, pp 3-12.

[2] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص127-128.

البعيد، بتحويلها إلى إلتزامات دائمة ولاسيما من خلال تبادل النقود والعمل والوقت، وتمثل الاستراتيجيات الزواجية في ذلك حالة خصوصية.

4.3. استراتيجيات الاستثمار الرمزي: وهي كل الأفعال الهادفة إلى الحفاظ والى زيادة رأسمال الاعتراف، ويتعلق الأمر بالاستراتيجيات التي يكمن هدفها في الحفاظ وفي زيادة رأسمال الاعتراف أي إعادة انتاج بنى الادراك والتقدير.

5.3. الاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى إنتاج أعوان اجتماعيين: حيث يفترض في هؤلاء الأعوان أن يكونوا مؤهلين وقادرين على تلقي إرث الجماعة (المتمثل في المعارف واللغة والقيم ،...الخ). وفي الاستراتيجيات الأسرية تجاه المدرسة، يمثل الأبناء المتمدرسون أحد أشكالها.

04. آليات إعادة الإنتاج

يؤكد **بورديو** أن النظام التربوي يقوم بعملية " الانتقاء الاجتماعي" وفق معايير ثقافة الطبقة السائدة في المجتمع، وقد انطلق من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون أن المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق التحصيل الدراسي والتعلمات، ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية والتفاوت الطبقي، معنى ذلك أن إرث الثروة الثقافية الذي نمى وتراكم عبر العصور الماضية، إنما يخص فقط هؤلاء الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم، فامتلاك الخبرات الثقافية واللغوية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح والأدوات التي تمكنهم من استخلاصه.[1]

إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإنهم يبرهنون على مستوى من النمو العقلي المبكر وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة، علما أن هذا الرأسمال الثقافي واللغوي يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال، أي على شكل كتب وأعمال فنية وسفريات وممارسات لغوية، كل هذه العناصر تشكل محيطا ملائما للتمرين والتدريب وتفسير النجاح المدرسي للمنحدرين من هذه الطبقة.

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص117.

وعلى هذا الأساس نجد أن الذين يفيدون من المدرسة، التي تسودها ثقافة الطبقة المسيطرة، هم فقط أبناء تلك الطبقات، وبذلك تحافظ هذه المدرسة على بنية الثقافة القائمة وعلاقاتها بالقوى السائدة في المجتمع، لكن نجاح المدرسة في تحقيقها لهذه السمة يتوقف على حقيقة أساسية تتمثل في سيطرة ثقافة القوى الاجتماعية السائدة على المدرسة وعدم اعتراف هذه الأخيرة سوى بعلاقتها بثقافة الصفوة من جهة، ومن جهة أخرى تتمثل في طرق التدريس والتدريب التي تظل هي نفسها طريقة تعليم وغرس الثقافة السائدة.[1]

وهنا يؤكد **بورديو** أن النظام التعليمي يطلب من طلابه ما لم يعطهم إياه، بمعنى أن العلاقة باللغة والثقافة تنتج فقط من خلال طرائق معينة من التدريس أو التدريب، وأن التدريبات التي تعطيها المدرسة لطلابها لا يمكن استيعابها بشكل كامل إلا من قبل الذين نالوا من قبل مثل هذه التدريبات في أسرهم.[2]

وبذلك تحتفظ المؤسسة التعليمية بالهوة التي تفصل بين التلاميذ الحاصلين على رأسمال ثقافي موروث، والمحرومين منه. ولأن الفروق في الاستعدادات وثيقة الارتباط بالفروق الاجتماعية حسب رأسمال الموروث، تتجه المؤسسة التعليمية إلى الاحتفاظ بالفوارق الاجتماعية الموجودة.[3] وآليات إعادة الإنتاج المدرسي هي ذاتها آليات عمل وتدخل الفعل البيداغوجي المدرسي أو ما يسميه **بورديو** بالفعل البيداغوجي الثانوي ذلك أن الأولي يتعلق بالأسرة.

ثالثا. التباين اللغوي والتباين الثقافي الاجتماعي

1. دراسات في التباين اللغوي

إن دراسة التباين اللغوي تقتضي التمييز بين نمطين لغويين للغة واحدة في إطار الثقافة العامة، كالتمييز بين اللغة الرسمية واللغات المحلية أو الدارجة أو الشعبية، التي تتباين فيما بينها وفقا لمنظومة التنوع الثقافي الاجتماعي وتقترب أو تبتعد من اللغة الرسمية المكتوبة بقدر اقتراب أو ابتعاد الثقافة الفرعية من الثقافة السائدة.

---

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص118.

[2] المرجع نفسه، ص119.

[3] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 49.

وقد شكّل موضوع التباين والتنوع اللغويين محور بحث لدى العديد الباحثين في اللغة وعلم الاجتماع اللغوي أمثال **فيشمان، جوشوا فيشمان، وليام لابوف، بازل برنشتاين** و**بيير بورديو**...الخ، فأثمرت هذه الدراسات في موضوع التباين اللغوي إلى تحديد نمطين لغويين في إطار الثقافة العامة هما:[1]

- **اللغة الرسمية:** وهي لغة رمزية مكتوبة، تتصف بدرجة عليا من التسلسل المنطقي والتكامل الرمزي المجرد، وتوظف في إطار مؤسسات الرسمية والتربوية.
- **اللغة المحكية أو الدارجة:** هي لغة عامية ولغة الاتصال في الحياة العامة وتتميز بالسهولة والبساطة، كما أنها تتميز بدرجة أدنى من التسلسل المنطقي وغزارة المفردات وأنماط الدلالة.

وكنتيجة للتصور الاجتماعي للغة، " فإن العامل الوحيد المتغير الذي يمكننا الالتجاء إليه للإبانة عن التغير اللغوي إنما هو التغير الاجتماعي".[2] ويترتب على ذلك أن البنية الاجتماعية حاضرة دائما في الخطاب اللغوي، فهذا يعني أن أي تباين في البنى الاجتماعية إلا وينعكس على بنية اللغة وشكلها، وهنا يعيب **بورديو** على اللسانيين عد اللغة موضوعا مبنيا سلفا، ليذهب إلى اعتبار أن المجتمع هو الموضوع المبني سلفا، ويترتب على ذلك بالنسبة **لبورديو** وجود لكنتان في التكلم، أولهما اللكنة البورجوازية وثانيهما اللكنة العامية وهما تعكسان الانتماء الطبقي للطبقتين البورجوازية والشعبية.[3]

يميز إذن، **بورديو**، في مجال التباين اللغوي، بين اللغة المهيمنة واللغة المهيمن عليها، ويقدم تحليلا للعلاقة بين سلطة اللغة المهيمنة وقوة الرمز في تشكيل البناء الاجتماعي وفي إعادة انتاج علاقات القوة والطبقة، ويصف بورديو اللغة المهيمنة باللغة الرسمية أو لغة الدولة " وهذا سواء من حيث نشأتها أو من حيث استعمالاتها الاجتماعية".[4]

فاللغة المهيمنة حسب **بورديو** إنما تستمد هيمنتها من مقام ناطقيها لا من نحوها أو صرفها. وذلك لأن ما يعطي للكلمات قوتها، ويجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه، هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها دون وعي منه. بمعنى أن: " اللغة المهيمنة هي

---

[1] علي اسعد وطفة وعلى جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص167.

[2] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص 13.

[3] بيير بورديو وجون كلود باسرون، المرجع السابق، ص245.

[4] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص81-82.

لغة غير معروفة على أنها هكذا، بمعنى أن المرء يقر ضمنيا أنها شرعية، منتجة تأثيراتها متظاهرة أنها ليست هكذا".[1]

وللغة المهيمنة أو الشرعية كما يسميها **بورديو** تأثير يجعل المنتمين إلى الطبقات الشعبية الذين تطرح عليهم أسئلة عن ثقافتهم ينزعون على نحو واع أو غير واع، في حالة التحقيق، إلى أن يختاروا ما كانوا يجدوه أكثر ملائمة للصورة التي كانت لديهم عن الثقافة المهيمنة، بحيث أنه من الصعب حثهم على أن يقولوا ما يحبونه فعلا.[2]

بينما يعود التباين اللغوي بين الأفراد، كما أثبته **بازل برنشتاين**، إلى التباين في أنماط التفكير والتصورات التي تحيط بكل فئة اجتماعية محددة، فنمط الحياة عند الفلاحين يختلف عنه عند العمال أو الفئات الاجتماعية الوسطى، وأن اللغة الأسرية الأكثر تجانسا مع اللغة المدرسية هي اللغة التي تتيح لأفرادها الفرص الأفضل للنجاح والتفوق المدرسي، وعلى العكس من ذلك كلما تباينت درجة التقارب بين لغة الوسط ولغة المدرسة كلما تقلصت فرص النجاح المدرسي عند الأطفال.[3]

ويميز **برنشتاين**، كما لاحظنا ذلك في الفصل الأول، بين لغة العمال ولغة الفئات الوسطى، ويطلق على لغة العمال مصطلح اللغة المحدودة أو الرمز المحدود وهي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط وينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي وتداخل فيها المقدمات والنتائج، أما لغة الفئات الوسطى التي يطلق عليها اللغة المقننة أو الرسمية ذات الرمز المتطور، فتتميز بدرجة عالية من الرمزية والتجريد، واستخدام الضمائر والتسلسل في استخدام أزمنة وأدوات الربط.[4]

ويرجع **برنشتاين** هذا التباين بين لغة العمال ولغة الفئات الوسطى، إلى تباين طبيعة الحياة الاجتماعية بين الوسطين، أين يهيمن البعد العاطفي في الحياة العمالية، وبذلك تتطلب هذه الحياة نوعا من الحوار البسيط أو لغة التفاهم الضمنية بالاكتفاء بإشارات بسيطة مما

---

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص178.

[2] المرجع نفسه، ص 208.

[3] علي أسعد وطفة وعلى جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص168

[4] علي أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل، المرجع السابق، ص151.

يقلل من أهمية الحوار المتقن، بينما تتميز حياة الفئات الوسطى بدرجة عالية من الفردية والنزعة إلى الاستقلال، وهذا من شأنه أن يساعد على نمو القدرات اللغوية للأطفال، ومثال ذلك أن معلمي اللغات الأجنبية هم أكثر قدرة على فهم ما يريده طلابهم الأجانب، وذلك يتم بشكل عفوي عبر كلمات بسيطة، ومرد ذلك طبيعة الحياة المشتركة التي تجعل الفرد قادرا على فهم وتقصي ما يدور في إطار الجماعة وهو ما لا يساعد على عملية نمو اللغة والتفكير لدى الأطفال.[1]

2. مستوى التباين اللغوي بين الفئات الاجتماعية

يتحدد شكل اللغة ومستواها في إطار الظروف الاجتماعية السائدة لوسط اجتماعي محدد من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما حدود التباين والاختلاف اللغوي الذي تقرره ظروف الحياة الاجتماعية؟ وكيف يمكن تقييم مستوى اللغة عند كل فئة اجتماعية؟

وتجد هذه الأسئلة إجابتها في اللغة الرسمية التي تشكل معيارا لتحديد مستوى تطور وفعالية الأنماط اللغوية الاجتماعية المختلفة. ومن أجل قياس ذلك، يتم حساب مدى التباين القائم بين اللغة الرسمية بوصفها النموذج المثالي لحركة اللغة ونموها وبين الأنماط اللغوية لمختلف الفئات الاجتماعية. ومن أجل قياس مدى التقارب والتباعد بين الأنماط اللغوية السائدة في المجتمع واللغة الرسمية يمكن وضع مدرج لمستوى التقارب والتباعد اللغوي تحتل فيه كل لغة مكانها المحدد. وغالبا ما يتم اعتماد مؤشرات عديدة مثل مستوى الدلالات الرمزية القائمة في كل نموذج لغوي، ومدى التماسك المنطقي، وغنى المفردات، ومدى الانسجام مع البنى النحوية، ومعيار طول الجمل أو قصرها، وذلك لتحديد مستوى تطور كل نموذج لغوي محدد. وتشير دراسات متعددة في هذا المضمار إلى أن لغة الفئات الاجتماعية الوسطى تتجانس إلى حد كبير مع طابع ومستوى اللغة الرسمية وذلك على خلاف الفئات الاجتماعية الأخرى كالفئات العمالية والفئات الفلاحية.[2]

والتباين في مستوى تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر هو تباين في المهارات المطلوبة، أي في التعبير الشفوي والكتابي والاستيعاب الشفوي والكتابي، ويعتبر التعبير الشفوي النقطة

[1] عبد الله شمت المجيدل وعلي أسعد وطفة، المرجع السابق، ص 151-152.

[2] علي أسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في طروحات بازيل برنشتاين**، المرجع السابق، ص 22.

الأضعف في تعلم اللغات الحية وتعليمها، وبالتالي يظهر التباين بين الفئات الناطقة بالفرنسية في صعوبات وأخطاء يقع فيها الناطقون غير المتمكنون من هذه اللغة في مقابل الناطقين الذي يسترسلون في الحديث بها باستخدام الروابط المنطقية والزمنية المناسبة، الجمل الطويلة، التعبير الرمزي المجرد، بينما تظهر لغة الفئة الأخرى حسية خالية من أدوات الربط، مختصرة ويواجه المتحدثون بها صعوبات جمّة منها:[1]

– الخلط في استخدام الضمائر مع المبالغة في استعمال ضمير المفرد المتكلم (je) والتصريف غير السليم للأفعال.

– عدم نطق الكلمات بنفس صورتها الكتابية، وصعوبات في نطق بعض الحروف الساكنة (u)والمتحركة (z,v,p) والحروف الأنفية (nasal) .

– عدم التفريق بين المؤنث والمذكر والخلط في الجمع الذي يبدأ من إثنين في الفرنسية.

– الخلط بين النوع والعدد.

– صعوبة تصريف الأفعال مع الضمائر وذلك لكثرة الأفعال وتنوع تصريفاتها بجانب الاستثناءات الكثيرة.

– عدم تطابق النطق مع الكتابة أحيانا.

رابعا. الفعل البيداغوجي وإعادة إنتاج التباين في المستوى اللغوي بين التلاميذ

يرى **بورديو** أن الفعل التربوي الوالدي يأخذ تأثيره في تحديد المصير المدرسي المستقبلي للطفل، وهو الذي يحدد علاقة الطفل بالهابتوس المدرسي، كما يحدد المسافات التي يجب على الطفل تجاوزها والمضامين الثقافية واللغوية التي يجب عليه استيعابها، غير أنه لا يمكننا إدراك حقيقة هذا التأثير إلا من خلال تفحص آليات تدخل الفعل البيداغوجي المدرسي في تجاهل التباينات الثقافية واللغوية للمتعلمين، والناتجة عن الوسط الأسري الذي نشئوا فيه.

1. في مفهوم الفعل البيداغوجي

يعرف الفعل البيداغوجي على أنه:" فعل ديداكتيكي منظم وموجه من طرف شخص ذي وضعية محورية داخل الجماعة بغرض إحداث تغييرات سلوكية لدى أعضاء الجماعة، ويحدد

[1] بشير محمد آدم، **تعلم اللغات الأجنبية في السودان: الإنجليزية والفرنسية**، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، 2014، ص 22-23.

هذا الفعل نمط تدخل كل مدرس لفظيا كان أو غير لفظي، يتوخى إقامة تواصل مع التلاميذ قصد تبليغ رسالة أو ضبطها؟ أو استحسان سلوك التلاميذ أو إحداث تغييرات على مواقفهم وضبط نشاطهم".[1]

أما بالنسبة لـ**بورديو** فيعرف الفعل بيداغوجي من خلال سمته الأساسية التي نستنتجها من قوله: " إن أي فعل بيداغوجي هو موضوعيا عنف رمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل سلطة متعسفة، لتعسف ثقافي".[2]

وفي شروط تحقق الفعل البيداغوجي، يذهب **بورديو** إلى أنه" لكل فعل بيداغوجي موضوعيا شرطا للتحقق، هو الجهل الاجتماعي لحقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية"،[3] علما أن **بورديو** لا يقصد من خلال مفهوم الفعل البيداغوجي **l'action pédagogique** الفعل البيداغوجي المدرسي فحسب، بل يعني به كل فعل بيداغوجي سواء أكان ممارس من قبل أعضاء المجموعة العائلية (التربية العائلية)، أو من قبل مؤسسة تضطلع بوظيفة تربوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كلية أو جزئية (تربية مؤسسية)، وسواء كان هذا الفعل البيداغوجي يهدف إلى إعادة إنتاج نموذج التعسف الثقافي الخاص بالطبقات الغالبة أو بالطبقات المغلوبة،[4] فتتحدد طبيعة الفعل البيداغوجي، حسب **بورديو**، تبعا للجهة الممارسة له، ويترتب على ذلك أن الفعل البيداغوجي المدرسي هو كذلك نوع من العنف الرمزي على اعتبار أنه فرض بواسطة مؤسسة تعليمية لتعسف ثقافي .

ويترتب على ما سبق أن الفعل البيداغوجي المدرسي حسب **بورديو** هو:" ذاك الذي يعيد إنتاج الثقافة المهيمنة، فيسهم من ثمة في إعادة إنتاج بنية علاقات القوة في تشكيلة اجتماعية ينزع فيها نسق التعليم المهيمن إلى أن يضمن لنفسه احتكار العنف الرمزي الشرعي".[5]

---

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، المرجع السابق، ص18.

[2] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, Cit, p19.

[3] بيير بورديو وجان كلود باسرون، **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص 113.

[4] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**,Op, Cit, p19.

[5] بيير بورديو وجون كلود باسرون، **إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص 104.

2. الفعل البيداغوجي والعنف الرمزي

1.2. في مفهوم العنف الرمزي:

يعلن **بورديو** في كثير من محطاته الفكرية أن مفهوم العنف الرمزي يشكل منطلقا منهجيا للكشف عن الفعاليات الذهنية التي يمارسها المجتمع في تشكيل عقول الأفراد عبر سلطة معنوية كلية القدرة، فالعنف الرمزي يرتدي حلة سلطة معنوية خفية تفرض نظاما من الأفكار والدلالات والمعاني والعلامات بوصفها مشروعة، وفي كل الأحوال فإن هذه السلطة تعمل على إخفاء علاقات القوة الكامنة في أصل هذه السلطة أو في تكوينات العنف الرمزي عينه. وهذا يعني أن العنف الرمزي يأخذ عند **بورديو** صورة سلطة قادرة على فرض نظام من الدلالات والمعاني بوصفها مشروعة، وذلك عبر عملية إخفاء علاقات النفوذ والقوة التي توجد في أصل هذه القوة ذاته.[1]

لقد بيّن **بورديو** قدرة هذا العنف على المراوغة إلى درجة يستطيع فيها أن يتخفى على ممارسيه وضحاياه في آن واحد، واستطاع في نهاية الأمر أن يخوض في أعماق هذا العنف ليستجلي آثاره ويحدد مساراته ويفضح ملابساته الأيديولوجية. وقد تناول العلاقة الملتبسة بين العنف الرمزي والتربية، ودرس أبعاد وحدود هذه العلاقة بمختلف تجلياتها، مستكشفا مختلف الآثار التي يتركها هذا العنف في التكوينات الإنسانية للهويات الفردية والاجتماعية.[2]

وعلى هذا الأساس يعرف **بورديو** العنف الرمزي على بأنه: " عنف ناعم خفي غير مرئي، وهو خفي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد، ويتجلى هذا العنف في ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية، ويوظف أدواته الرمزية، مثل: اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني، وكثيرا ما يتجلى هذا العنف في ظلال ممارسة رمزية أخلاقية ضد ضحاياه".[3]

ويعرفه مرة أخرى في كتابه " إعادة الإنتاج" مع **جان كلود باسرون:** " بأن كل سلطة عنف رمزي، أي كل سلطة تطال فرض دلالات، وتطال فرضها على أنها شرعية وقادرة

---

[1] علي اسعد وطفة، **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة نقد وتنوير: مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، اصدار خاص، فبراير 2015، ص 25-26.

[2] المرجع نفسه، ص 26.

[3] Pierre Bourdieu, **Le sens pratique**, Paris, Minuit, 1980, p. 219.

على أن تواري علاقات القوة التي هي منها بمقام الأس لقوتها".[1] كما اهتم به **بورديو** كذلك في كتابه الهيمنة الذكورية باعتباره: "عنف شفاف هادئ يخترق عتبة البصر فلا تقع عليه العين ولا يُرى حتى من قبل ضحاياه".[2]

ويُراد بالعنف الرمزي عند **بورديو** استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه. ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة تمك ممارِسَها من الوصول إلى غايته، وتحقيق ما يصبو إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. وينزع العنف الرمزي إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالبا ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، ويهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف.[3]

وفي مقارنة العنف الرمزي بنظيره العنف الفيزيائي المادي يمكن القول إن العنف الرمزي أكثر قدرة وفاعلية من العنف الفيزيائي الذي تمارسه الدولة عبر رجال الأمن والشرطة في ظروف محددة، وإنه من أكبر أخطاء الكلاسيكيات الماركسية، كما يرى **بورديو**،" أنها لم تُعِر لهذه القوة الرمزية الخفية اهتمامها ولاسيما تلك التي تمارس فعلها في المجال الاقتصادي".[4]
تأسيسا على التعريفات السابقة، يمكن تحديد مميزات العنف الرمزي بحيث أن:

–أن العنف الرمزي يأخذ صورة سلطة تفرض نفسها على نسق من الأفراد.

–أن هذه السلطة تفرض نظاما من الدلالات والقيم والمعاني الرمزية.

– يأخذ العنف الرمزي صورته المشروعة بقدرته على إخفاء مقاصده وعلاقات القوة.

– يأخذ العنف الرمزي صورة خفية حيث يتغلغل تأثيره في وعي ضحاياه بصورة عفوية دون إحساس منهم بإكراهات العنف التقليدية.

---

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص 102.

[2] Pierre Bourdieu**, La Domination masculine**, Seuil, France, 1998, p 7-8.

[3] علي أسعد وطفة، **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، المرجع السابق، ص 29–30.

[4] Pierre Bourdieu, **Réponses Pour une anthropologie reflexive**, Op, cit , p.141.

2.2. في علاقة الفعل البيداغوجي بالعنف الرمزي:

يطابق **بورديو** بين مفهومي الفعل البيداغوجي والعنف الرمزي، حيث يعلن، في أعماله المختلفة حول السلطة الرمزية والعنف الرمزي، أن الفعل التربوي فعل رمزي في جوهره، وبالتالي فإن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة.[1]

ويقول **بورديو** في مكان آخر: " إن كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيا، عنف رمزي، بما هو فرض لتعسف ثقافي بواسطة، بواسطة سلطة تعسفية".[2] وهذا يعني أن ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن، وهي ثقافة غير مبررة منطقيا عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتباطية وتعسفية. فالطبقات الاجتماعية، وفقا لتعريف **بورديو وباسرون**، تدخل في صراع تربوي رمزي من أجل فرض التصورات الأيديولوجية التي تناسبها، ويتم هذا الصراع عن طريق الإنتاج الرمزي الذي يشكل بدوره مجالا مصغرا للصراع بين الطبقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن الطبقة الاجتماعية التي تسود اقتصاديا وتمتلك السلطة الاقتصادية، ترمي إلى فرض مشروعية سيادتها رمزيا عن طريق إنتاجها الرمزي، أو عن طريق أولئك الذين يدافعون عن أيديولوجيا هذه الطبقة.[3]

وعليه فإن الوظيفة الأساسية للفعل البيداغوجي كعنف رمزي تكمن في توليد التباين الطبقي وتكريس مظاهر اللامساواة في الحياة الاجتماعية والتربوية بصورة سيميائية رمزية، فأبناء الطبقة البرجوازية يحتلون مكانهم الوظيفي الأكثر أهمية في المجتمع، ليس لأنهم أبناء الطبقة العليا، بل لأنهم نجحوا بتفوق في المدارس. وفي المقابل فإن أبناء الطبقة الدنيا يحتلون مكانهم في الدرك الأسفل من السلم الوظيفي، ليس لأنهم من الطبقات المهيضة بل لأنهم لم يحققوا نجاحا ملحوظا في المدرسة. فالملاحظ في الحالتين أن الدلالة الرمزية واضحة والعنف الرمزي بيّن المعالم، ففي الأصل وجوهر الأمر أن أبناء البرجوازية وأبناء الطبقات الأدنى احتلوا وظائفهم ليس لأنهم نجحوا أو أخفقوا في المدرسة بل لأن انتمائهم الطبقي هو الذي حدد لهم مكانتهم في المجتمع والمدرسة.

---

[1] بيير بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، المرجع السابق، ص 07.

[2] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, cit p19.

[3] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص 51-52.

فالسلطة الرمزية للمدرسة تمنح طابع المشروعية بقوة العنف الرمزي، وتدفع إلى تبني نتائج اجتماعية طبقية وثيقة الصلة بالوضع الطبقي للأطفال والتلاميذ، وهذا يعني أن المدرسة تأخذ صورة وسيط رمزي يستخدم العنف الرمزي في إضفاء المشروعية الطبقية على روادها، فتفرض على أبناء الطبقات المهيمن عليها الاعتراف بمعارف أبناء الطبقات المهيمنة وبإنكارها وجود معارف شرعية أخرى. وتتمثل أحد الآثار غير المرئية للتمدرس الاجباري في أنه يتوصل إلى الحصول من الطبقات المسيطر عليها على الاعتراف بالمعرفة وبالمهارة الشرعية في ميدان اللغات والقانون والتكنولوجيا والترفيه و/أو الفن وينجر على ذلك انتقاص من قيمة المعرفة والمهارة التي تتحكم غيها هذه الطبقات مثل القانون العرفي والطب التقليدي والتقنيات الحرفية والترفيه والفن.[1]

وفي دائرة هذه الوظيفة الرمزية، فإن المدرسة تقوم بعملية تعزيز الخضوع والإذعان لمعايير وتصورات اجتماعية طبقية في جوهرها بصورة رمزية. فالمعارف التي يُكره الطفل على تلقيها يمكنها أن تختلف من مكان لآخر، ولكن الثابت في ذلك أن التعليم يؤكد على أهمية التجانس والوحدة في العملية التعليمية: فأبناء الطبقات المختلفة يجب أن يتعلموا ويتلقوا الأشياء نفسها في الوقت نفسه، وفي سياق النسق الواحد ذاته. وهذا يعني فرض نظام رمزي غالبا ما يكون حصادا لرأس المال الثقافي للطبقة التي تسود في المجتمع.

ويتجلى العنف الرمزي للفعل البيداغوجي في أكثر صوره الاستلابية في اللغة، ذلك أن الفعل البيداغوجي هو فعل رمزي لغوي بالدرجة الأولى، وبالتالي فان فإن أي نشاط تربوي، هو موضوعيا، نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة.[2]

ويندرج ضمن أوجه النشاط البيداغوجي ما يعرف بأوضاع التقييم المدرسي، ولاسيما الامتحانات، كما يتجلى في أساليب التدريس، ومضمون التعليم كما سنرى لاحقا في آليات عمل الفعل البيداغوجي.

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, cit,p 42.

[2] علي اسعد وطفة، **بيار بورديو وجان كلود باسرون إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، المرجع السابق، ص 182-183.

3. آليات عمل الفعل البيداغوجي:

باكتشاف **بورديو** لحقيقة السيطرة الثقافية من قبل الطبقات المهيمنة اجتماعيا على النظام التربوي، بمواصلة عملية التحليل لبنية العلاقات الثقافية داخل النظام التعليمي نفسه، استطاع **بورديو** أن يضع يده على آليات عمل الفعل البيداغوجي التي بها ومن خلالها يقوم النظام التعليمي بأداء وظيفته في المحافظة على بنية الثقافة ومنه اللغة القائمتين في المجتمع، ومن أهم هذه الآليات، والتي تعد في نظر أطراف العملية التعليمية التعلمية عبارة عن مكونات للفعل البيداغوجي، يتحدث **بورديو** عن علاقة الاتصال البيداغوجي والتي فصلناها إلى مقاربة التدريس والمنهاج، أسلوب التقويم واللغة الشفوية، كما يتحدث **بورديو** عن مكون ثان للفعل البيداغوجي يتمثل في الامتحانات، ومكون ثالث يتمثل في السلطة التربوية للمعلم لم نتطرق إليها في هذه الدراسة، لأنها قد تمثل متغيرا يشوش على أثر متغير الدراسة المستقل "الأصل الاجتماعي"، بالإضافة إلى أنها (سلطة المعلم) تستحق لوحدها دراسة مستقلة.

1.3. المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس

1.1.3. مفهوم المقاربة بالكفاءات

ا- تعريف المقاربة:

لغة: من " قرب – قربا وقربانا وقربانا: دنا، فهو قريب".[1]

اصطلاحا: " الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم ".[2]

ب- تعريف " الكفاءة" أو "الكفاية":

هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحا، لنصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

---

[1] الطاهر أحمد الزاوي، **ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة**، ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ص 579.

[2] عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص 147.

الكفاءة لغة: كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءه: جازاه، والكفيء: النظير والمساوي،[1] ومنه فالكفاءة مصدر للفعل كافأ أي جازى.

الكفاية لغة: كفى يكفي كفاية: إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك،[2] فالكفاية مصدر للفعل كفى، أي قام بالأمر.

وفي ضوء الأصل اللغوي لكل من اللفظتين كفاءة وكفاية نجدهما مختلفان في الجذر فالأولى جذرها اللغوي (كفأ) والثانية جذرها اللغوي(كفي)، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى:(المكافأة والمناظرة)، ودلالة الثانية القيام بالأمر والقدرة عليه. وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكفايات) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

اصطلاحا:

– **عند اللسانيين:** إن تمييز **دي سوسير** بين اللغة والكلام، باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية والكلام نشاط فردي، يجنبنا الاعتقاد الزائف بوجود لغة أبلغ من أخرى، لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن البلاغة أو الفصاحة مسألة فردية تتعلق بالكلام، وليس باللغة، ولا شك أن لهذا التمييز بينهما أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية، لأنه يعيننا على بناء تصور منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة. ويترتب على ذلك أن الكفاءة اللغوية تتعلق بكلام المتكلمين لا بلغتهم.

وفي نفس المجال، قام **تشومسكي** بالتمييز ذاته لتأخذ الثنائية لغة /كلام منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاءة اللغوية **compétence linguistique** والآداء اللغوي **performance linguistique**.

إن الكفاءة اللغوية عند تشومسكي هي قدرة كل متكلم او مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة، أي هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما.[3]

---

[1] ابن منظور، المرجع السابق، ص 3892.

[2] المرجع نفسه، ص 3907.

[3] العربي اسليماني، **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية**، الدار البيضاء، 2006، ص 17-18.

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأّتى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم" ، ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)، واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دل ذلك على تمكنه من اللغة. فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة.

أما الأداء (الإنجاز)، فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا. وهذا مع إقرار **تشومسكي** بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، لذلك تعد الكفاية معرفة فعل فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة.[1]

– **في الحقل التعليمي:** في إطار تكيف المدرسة مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحاصلة وضرورة مواكبتها والحرص على ضرورة تأثير المدرسة إيجابيا في المجتمع وتأسيس مدرسة المجتمع والتربية، أصبح التدريس في الكثير من دول العالم منها الجزائر يتم وفق المقاربة بالكفاءات متطلعين جميعا إلى تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر وضغوطاته من خلال إعطاء التعليم دلالة ومعنى وفائدة للتعلم.

فتتحدد الكفاءة حسب **بيرنو** باعتبارها القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى المعارف لكنها تتجاوزها ولا تتكون بتمثلها، ولكن ببناء مجموعة من الاستعدادات التي تمكن من تحريك المعارف المناسبة للوضعية بدقة في الوقت المناسب.[2]

---

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 18.

[2] الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية**، افريقيا الشرق للنشر والتوزيع، المغرب، دون سنة، ص 127.

وفي ضوء هذه التعريفات الاصطلاحية للكفاية والكفاءة، يبدو أن الكفاية مفهوم أوسع وأشمل من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم، في حين أن الكفاءة تعنى بالجانب الكمي فقط، باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين. لذلك تبنى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا.[1]

والملاحظ أن جل الأنظمة التربوية العربية التي وظفت هذه المقاربة، قد استخدمت مصطلح كفاية،[2*] أما في الجزائر فقد تم اختيار المصطلح " الكفاءة" للتعبير به عن "القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما " في حين أنها تعني المؤهلات التي تشترط في الفرد لأداء عمل ما، ومع ذلك سوف نعمد في بحثنا هذا الى استخدام نفس مصطلح الكفاءة لتداوله من طرف الباحثين التربويين الجزائريين واستخدامه في مختلف النصوص الرسمية المتعلقة بقطاع التربية والتعليم.

وانطلاقا من تعريف المقاربة والكفاءة نخلص إلى تحديد للمقاربة بالكفاءات يتمثل في كونها تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط، الزمان، المكان...).

2.1.3. الخلفية الفكرية لبيداغوجية الكفاءات

إن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين، وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات، **فليب جونير** مثلا يرى أن تصورات علوم التربية

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **كفايات التدريس**: المفهوم، التدريب، الاداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2003، ص26-27.

[2*] من الدول العربية التي استخدمت مصطلح" الكفاية" نجد لبنان، الأردن، تونس البحرين، المغرب. وقد تم الاستدلال على ذلك من كتابات الباحثين التربويين بهذه الدول، ومنها كتاب الكفايات في علوم التربية لحسن اللحية الذي ضمنه مقتطفات من الميثاق الوطني للتربية والتكوين المغربي.

للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة.[1]

ولكن المدرستين تعودان إلى إطار نظري واحد؛ إنه السوسيوبنائية، وسميت النظرية البنائية لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى مباشرة حيث ينطلق **بياجيه** من المسلمة القائلة بوجود أساس وراثي من خلاله تبنى المعرفة وتتكون الأطر العقلية، بتفاعل الذات مع المحيط وذلك لغاية ضرورية بيولوجية هي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيط..."[2] أي إن هناك علاقة بين الذات المتعلمة والمحيط، هذه العلاقة هي التي تنمي الأسس الوراثية وتنظم الواقع بحسب حاجة الذات مما يحدث نوعا من التوازن، فإن اختل هذا التوازن لسبب ما فلا بد من إعادته بعملية جديدة للتكيف وذلك عن طريق عملية الاستيعاب التي تؤدي إلى دمج المعطيات الجديدة في الأطر العقلية القديمة، وعملية التلاؤم التي تؤدي إلى تكوين أطر عقلية جديدة".[3]

فإذا نظرنا إلى مجال التعليم مثلا فالمتعلم ينطلق من مكتسباته القبلية وهو ما يسميه **بياجيه** بالتوازن القديم، ثم يحاول الربط بين المعرفة الجديدة التي يكون بصدد اكتسابها والمعرفة القديمة أي المكتسبات القبلية ويبحث عن الرابط بين المعرفتين وفي هذه المحاولة يكون قد توصل إلى الفهم وأدرك ضالته فيعود إلى التوازن بعد الحيرة التي انتابته طيلة فترة الربط بين المرحلتين.

إن بناء المعرفة عند بياجيه يتكون في آخر مراحل النشاط التعليمي، وهو نشاط متصل الحلقات تسلم كل دورة إلى الدورة التي تليها وكل واحدة تتحول إلى نشاط تفاعلي ينتهي إلى قاعدة من المعرفة تبعث على نشاط من جديد، فالتعلم إذا لا يحدث فجأة بل يحدث نتيجة تغير في البناء المعرفي، تغير في النسق الدافعي، تغير في أهداف الفرد ونسقه القيمي وتغير في اكتساب القدرات والمهارات. وعليه فإن محتوى الخبرات المعرفية للمتعلم وتفاعلها مع الخبرات السابقة، بالإضافة إلى مهمة كل من المعلم والمتعلم يحدث نوعا من التكامل بين نوعين من الخبرات، الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة في استراتيجيات التدريس بالكفايات، لتصبح الكفايات: تعلم الفرد كيف يصنف، ثم كيف يعيد تصنيف المعلومات، وكيف يقوم

---

[1] فيليب جونير، **الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري**، ترجمة الحسين سحبان، الدار البيضاء، 2005، ص 34-37.

[2] محمد الراجي، **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، طوب بريس، الرباط، 2007، ص 48.

[3] المرجع نفسه، ص 48.

صحتها، وكيف يغير من المقولات إذا لزم الأمر، وكيف ينتقل من الواقع إلى المجرد ومن المجرد إلى الواقع، وكيف ينظر إلى المشكلات من زاوية جديدة، وكيف يعلم نفسه.

وإذا نظرنا إلى هذه المراحل وبعد مضي أكثر من 15 سنة على تبني المقاربة بالكفايات نجد أنفسنا مازلنا لم نتخطى المرحلة الأولى، وما يزال التطبيق عندنا في مراحله الأولى (مرحلة الحبو). فإذا أخذنا بعين الاعتبار المباديء التربوية لهذه النظرية كضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلمين في بناء المواقف التعليمية التعلمية حتى يتجاوز المعلم جوانب الضعف وتتاح الفرص للتفاعل بين المتعلم والمحيط، فإننا لم نهيئ الظروف لهذه المقاربة ولا المناخ الذي تطبق فيه.

3.1.3. مكونات الكفاءة:

الكفاية لفظ حديث التداول في مجال التربية يرتبط بتصور تربوي جديد غايته التحسين من جودة فاعلية المعلمين والمتعلمين، فهي تقترح تعلما اندماجيا لا يمكن أن يجزأ، وتجعل من المعارف المدرسية لدى التلميذ أدوات للتفكير كما تجعله يتعلم الملاحظة والتصور والتواصل والتحليل باستغلال معارفه في حل ما يصادفه من مشكلات وتساعده في إنتاج النصوص وفق أنماط مختلفة، وتكون ممارسة هذه الأنشطة السابقة الذكر في وضعيات مختلفة وفي جميع مناحي حياته لأن هذه المقاربة تعتمد على مبدأ (لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة).[1]

وقد ارتبطت عدة مفاهيم بالمفهوم وتداخلت معه بحيث لا يمكن تصور وجود كفاية بمعزل عن هذه المقومات وهي:

– المهارة **Habilité:** فالمهارة إذاً وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال المجال الحركي والمعرفي والوجداني، و تكتسب المهارة عندما يقوم الإنسان بنشاط يظهر فيه التحكم والبراعة. فهي غاية التعلم لأنها تتضمن عددا من القدرات تسمح للمتعلم بالإنجاز وفي وقت قصير. [2]

– القدرة **Capacité** : هي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني كما يمكن ان تكون فطرية تنمى من خلال الخبرة.[3]

---

[1] مختار مراح وكمال رأس العين، **مقاربة الكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17، 2005، ص 14.

[2] بوكرمة اغلال فاطمة الزهراء، **الكفاءة مفاهيم ونظريات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 130.

[3] المرجع نفسه، ص 130

– الإستعداد **Aptitude:**هو" القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء كامن وهو نجاح كل نشاط... يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور...".[1]

– الأداء أو الإنجاز **Performance:** الإنجاز من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية، فيعتبر هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظا . بمعنى أن الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد.[2]

إذا كان ما يستطيع الفرد القيام به يعتبر قدرة، وتكون هذه الأخيرة مشروطة بالاستعداد فإن الإنجاز هو ما يمكن للفرد أن يقوم به آنياً وهكذا يقترن الإنجاز بمفهومي الاستعداد والقدرة.

نستخلص أن الكفاءة هي مجموعة المعارف الفعلية والسلوكية التي توظف في أداء نشاط ما بشكل فعال، وبهذا تكون ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تعد من أهم مكوناتها، لأنه لا يمكن أن نتصور كفاءة دون مهارة أو معرفة. وتظهر الكفاءة في قدرة الفرد على القيام بعمل ما نتيجة عملية تعليمية وتظهر في شكل سلوك وإنجاز قابل للملاحظة والقياس، يخضع هذا السلوك للتقييم، حينها يمكن القول أن هذا الفرد ذا كفاءة أو لا، لأن الكفاءة تتحقق نتيجة تسخير الموارد والإمكانات التي يمتلكها المتعلم من معارف ومعارف فعلية ومعارف سلوكية. فإذا أخذنا اللغة الفرنسية كمثال، فإن المعارف تتمثل في التحكم في زمام اللغة الفرنسية والقدرة على التحدث بها، وأما المعارف الفعلية فتظهر في صوغ الأسئلة والقدرة على الإجابة وحسن توظيف زمن الأفعال واستعمال علامات الترقيم إلى جانب الاستعمال السليم للتراكيب النحوية والصيغ الصرفية والرسم الصحيح لقواعد الإملاء وغيرها. وأما المعارف السلوكية فتظهر في وضوح الكتابة والخط وحسن التنظيم في عرض الأفكار. فالأفكار تتكون من قطب باطني (مكونات معرفية، وجدانية، نفس حركية) وقطب سلوكي ملاحظ (سلوك شفهي أو كتابي، سلوك الاقبال او الاحجام على التعلم، سلوك حركي).[3]

[1] بوكرمة اغلال فاطمة الزهراء، المرجع السابق، ص 132.

[2] المرجع نفسه، ص134.

[3] المرجع نفسه، ص100.

4.1.3. مميزات الكفاءة:

– **الكفاءة لا تعزل عن سياقها:** بمعنى أنه للحديث عن الكفاءة لابد من تحديد السياق الذي تطبق فيه، أي أن المدرسة اليوم أصبحت مجبورة على إقامة علاقات مع المجتمع وأكثر من ذلك مصرة لتحديد نوع العلاقة من خلال فهم متطلباته والاستجابة لها بتكوين المتعلمين وإكسابهم القدرات والكفاءات اللازمة والمطلوبة وهنا لابد أن تجيب من خلال برامجها وأهدافها وإستراتيجياتها البيداغوجية على التساؤلات التالية: ما هي المعارف التي يحتاجها الشباب للاستجابة لمطالب المجتمع؟ ما هي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المتعلم والتي تمكنه من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف التي سيواجهونها مستقبلا؟ وما يرجى من الأنظمة التربوية في العالم هو منح التعليم معنى ودلالة وفائدة، هذه الدلالة وهذه الفائدة لا تظهر إلا بالنظر لسياق معين وظروف معينة ينبغي الانطلاق منها وإليها، ولهذا كان ربط الكفاءة بسياقها مبدأ منظما للتكوين والتعليم.[1]

– **الكفاءة هي نتيجة سيرورة عملية التعلم:** إن النتيجة النهائية التي يسعى إليها كل معلم هي تمكين التلميذ من التحكم في معلوماته ومواقفه ومهاراته بشكل مرضي في إطار المتطلبات العادية لمحيطه، علما بأنه ليس كل سيرورة تعلم تنتهي إلى اكتساب كفاءة، لذلك فان التعلم الذي يحقق كفاءة يعتمد أساسا على الممارسة والتطبيق (التعلم الذاتي) وتدريب على تجديد المعلومات في وضعيات مختلفة، يقول **فليب بيرنو** في مقال عنوانه " المدرسة التي تستهدفها الكفاءات" يقول نحن نتعلم المشي بالمشي والرقص بالرقص فلماذا تريدون أن تتعلم التفكير والملاحظة والتصور والتواصل والتحليل بغير ممارسة هذه الأنشطة في وضعيات متنوعة قدر الإمكان حتى تبقى الكفاءة مرتبطة بنمط وحيد من السياقات ويؤكد على أن تحويل المعارف على كفاءات جعلها صالحة للاستعمال في كل وضعيات الحياة في العمل وخارجه.[2]

---

[1] وسيلة قرايرية حرقاس، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة** ، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة منتوري بقسنطينة، 2010/2009، ص 152.

[2] المرجع نفسه، ص 153.

– **الكفاءة نهائية:** إن الكفاءة كنتيجة أو هدف تحقق في نهاية مرحلة تعليمية، فترة تكوينية أو نهاية سنة دراسية، هي بذلك تعبر عن نتائج بعيدة المدى نسبيا.

– **الكفاءة كلية واندماجية:** إن الكفاءات ليست مجرد معلومات تكتسب ولا مجرد معرفة أو مجرد حسن أداء. أن تكتسب المعارف أو القدرات لا يعني أننا صرنا أكفاء كما يقول **بيرنو** قد تستطيع الإلمام بقواعد وتقنيات المحاسبة مثلا، دون معرفة تطبيقاتها في الوقت المناسب، وقد تستطيع الإلمام بالقانون التجاري كله، ومع ذلك لا نعرف كيف تحرر عقدا من العقود. وحتى ينتقل التلميذ من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها، ينبغي تدريبه على تجنيد مكتسباته وتحويلها في ملقى معارف كثيرة تكون على شكل مشاريع متعددة التخصصات (المواد)، لتصبح معلوماته ومهاراته وقدراته موارد لحل مشاكل أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات داخل المدرسة وخارجها والتكيف مع مختلف الوضعيات والتحكم في ممارستها الاجتماعية، المهنية والتعليمية. فهي بذلك تدمج كل التعليمات من مختلف المجالات: المعرفي الوجداني والحس حركي، وتجندها أيضا في كل هذه المجالات دون أن تدير ظهرها للمعلومات كعناصر جزئية.[1]

– **الكفاءة قابلة التقويم:** تتميز الكفاءة أيضا، بأنها يمكن أن تخضع لعملية التقويم من خلال السلوكيات القابلة للملاحظة والمؤشرات (مؤشرات الكفاءة)، وتقويم الكفاءة لا يتم بشكل اعتباطي، بل يتأسس على عملية تخصيص، تحديد الكفاءات أو الكفاءة المستهدفة، تحديد معاملها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا في تجسيد مستوى الإتقان والتحكم ونوعية النتيجة المحصل عليها، ويمكن تقويم الكفاءة كذلك من حيث سرعة الإنجاز والاستقلالية وبغض النظر عن ناتج العملية.[2]

5.1.3. الوضعيات (السياق التطبيقي للمقاربة بالكفاءات): الوضعية هي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا، وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها،[3] أي أنها ليست سوى التقاء عدد من العوائق في إطار شروط وظروف معينة حيث تقع مهمة التلميذ فيها على تشغيل معارفه المفاهيمية

[1] وسيلة قرايرية حرقاس، المرجع السابق، ص 163-164.

[2] فريد حاجي، المرجع السابق، ص21-22.

[3] الحسن اللحية، المرجع السابق، ص76.

والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها، وينبني النموذج السوسيوبنائي للوضعية حسب **فيليب جونير** انطلاقا من ثلاثة ابعاد أساسية:[1]

- البعد البنائي وهو سيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.
- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث تتفاعل مع موضوع معارفها المراد تعلمها.
- البعد السوسيولوجي للمعارف والتعلمات مادامت تتم في سياق مدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

ويعد مفهوم الوضعية إذن مركزيا في التعلم من منظور سوسيوبنائي كون أن المعارف تتوطن في سياق اجتماعي والكفايات المترتبة عليها لا تتحدد الا تبعا لهذه الوضعيات.

ففي المقاربة بالكفاءات، تمكّن الوضعية التعّلمية التلميذ من تجنيد المضامين والمسارات المكتسبة من أجل حلّ الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة. أما ضبط هذا التعّلم، فإنّه يكون بتقييم تكويني مندمج. ويقصد بعائلة الوضعيات مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعّقد، وترتبط كّلها بنفس الكفاءات.[2]

6.1.3. البيداغوجيا الفارقة ومقاربة الكفاءات:

لقد أصبح من باب التسليم، بأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية والحس حركية، وأن هذه الفروق ومهما كانت أسبابها، تفرض نفسها كواقع، يجب التعامل معه والاعتراف به وتخصيص مكان له، وقد سبق أن ذكرنا أنه من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه، تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها، ويواجه تحقيق هذا الهدف، كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد. بما أنه لا يمكن الاكتفاء بدراسة هذه الفروق من خلال علم النفس الفارقي، فإنه ينبغي استثمارها في عملية التعليم بمساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه وفروقه على تحقيق الكفاءات المستهدفة. وفي هذا الإطار فرضت البيداغوجيا الفارقة وجودها وأصبحت أساسا مهما من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات.

---

[1] فيليب جونير، المرجع السابق، ص94-95.

[2] حسن اللحية، المرجع السابق، ص 23.

إن المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، تقتضي تصميم وضعيات تعلم ذات علاقة بالسياق الاجتماعي للمتعلم، غير انه في بيئتنا المحلية تكاد هذه الفرصة أن تنعدم أمام تعلم اللغات الأجنبية كاللغة الفرنسية التي لا تجد فرصا لاستعمالها إلا في بعض الأوساط الأسرية، أما بالنسبة للمتعلمين الذين يحيون في بيئات أسرية تتحدث اللغة الفرنسية كلغة ثانية فإنهم يجدونها ضرورة اجتماعية، ومبررات تعلمها حقيقية غير مصطنعة، ويصبح تصميم وضعية التعلم في الصف الدراسي كامتداد للسياق الاجتماعي واحتياجات المتعلم الحياتية حيث يتوقع **ليتلوود Littlewood** :" ان يزداد المتعلمون اندماجا في الوضعيات ذات العلاقة بالتفاعلات الصفية، أو الشلة، أو بما يعايشونه بالفعل في الحياة".[1]

و هو ما أكده **بنتر Pinter** في توضيحه لدافعية المتعلم تجاه تعلم اللغة الأجنبية في وضعيات القسم ، حيث أنها تتوقف على وضعية اللغة في السياق الاجتماعي للمتعلم ذاته وانتشار اللغة فيه، والمستعمر والاتجاه نحوه، واتقان الأبوين للغة يرفع أيضا اتجاه الأبناء نحوها و نحو المدرس.[2]

6.1. بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات: رغم كل الإيجابيات التي يسوقها لها أنصار المقاربة بالكفايات إلا أن هناك العديد من الإشكاليات التي رصدناها من نتائج بعض الدراسات الاكاديمية التي تتناول موضوع المقاربة بالكفاءات في الجزائر من خلال تقييم هذه التجربة وتحديد التحديات والصعوبات التي تواجهها سواء على صعيد التخطيط او التنفيذ، من هذه الإشكاليات نذكر:

1.6.1. التعليم ليس لاكتساب مهارات فقط: مسألة التعليم والتعّلم بصورة عامة أشمل من أن نختزلها في مجرد تعليم كفايات، فطبيعة المشاريع التعليمية التي كرست منذ 1962 أغفلت اعتبارا مهما وهو تنمية المجتمع والإنسان وتبنت مفهوما للتعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين ومزيد ترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة. ان تعليم الكفايات الذي بدا العمل به منذ2004/2003 ويدعي واضعوه أنه جاء لإصلاح الأنظمة السابقة ولتجاوزها ما هو في الحقيقة إلا مواصلة في النهج نفسه، لأن تعليم الكفايات القائم على

[1] خواجة بن عمر فقيه، المرجع السابق، ص27.

[2] المرجع نفسه، ص28.

مقولة "معارف أقل ومهارات أكثر" هو تجسيم ملموس لعولمة التعليم لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل مجتمعنا وبلادنا،[1] فتتجسد هذه العولمة في جانب هام منها في الانفتاح المبالغ فيه على اللغات الأجنبية على حساب لغة الهوية.

2.6.1. مسألة ضبط الكفاءات: إن مسألة من يضبط الكفاءة، موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات (محتويات برامج التعليم وغاياته) وهي مسألة تثير بشدة الأسئلة التالية: هل يحق لطرف واحد أن يحدد ماذا نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟ وبالتالي صياغة فكر وشخصية المتعلمين.[2]

– مقاييس تحديد الكفاءات: هل مرجعيتنا في ذلك مجتمعنا وإنسان مجتمعنا أم مجتمعات أخرى وإنسان آخر غير إنسان مجتمعنا؟ ارتباطا بواقع مجتمعنا هل نحن بالفعل في حاجة إلى تعلم مهارات أكثر ومعارف أقل أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد نقل لمشاريع وقع إملاؤها؟ هل بالفعل أصبح مجتمعنا اليوم مجتمع معرفة حتى يكون تعليمنا من أجل مهارات أكثر ومعارف أقل؟ إن الإجابة على هذه الأسئلة لا شك ستجعلنا أكثر قناعة بضرورة مراجعة هذا النظام من التعليم لأنه في تعارض مع ما تطمح إليه الأغلبية في ميدان التربية لا بل موجه تحديدا ضد كل رهاناتها على التحكم بمصيرها.[3]

3.6.1. مشكلة الوسائل: مشكلة الوسائل في مدارسنا مشكلة مزمنة وقد أثرت سلبا على عملية التعّلم في كل الفترات السابقة وقد ازداد تأثيرها هذا في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة وفي نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

4.6.1. مشكلة الفوارق داخل الفصل الواحد وقصور نظام الكفاءات على تحري التباينات الاجتماعية: تعتبر مشكلة الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد أحد أهم الإشكاليات التي

---

[1] نور الدين بوخنوفة، **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية: قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010–2011، ص 66.

[2] المرجع نفسه، ص68.

[3] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

طرحها نظام تعليم الكفايات وأظهرت إلى أي مدى هو عميق التناقض بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفايات وحقيقة الأوضاع في مدارسنا.[1]

وهي ملاحظة نوهنا إليها سابقا من خلال حديث **بورديو** عن الاصطفاء التقني والاصطفاء الاجتماعي، أين يعمل نسق التعليم على تورية الوظيفة الاجتماعية التي تقضي بشرعنة التباينات الطبقية وراء وظيفته التقنية التي تقضي بإنتاج كفاءات بقدر ما لا يستطيع تجاهل مستلزمات سوق الشغل غير القابل للانضغاط، أين تنجح المجتمعات الحديثة في الحصول من المدرسة على أفراد مؤهلين ومتكيفين مع حاجات طلبات الاقتصاد، وهو ما يمس باستقلالية نسق التعليم المفترضة حيث تصبح هذه الاستقلالية شكلية أكثر مما هي واقعية بسبب الرفع من الحد الأدنى من الكفاءة التقنية التي تتطلبها ممارسة المهن، الشيء الذي يزيد من الفجوة بين الكفاءة التقنية التي يضمنها الامتحان والميزة الاجتماعية التي يكافأ بها نسق التعليم عبر ما يسمى بـ"أثر الاشهاد".[2]

وفي نفس السياق يرى **بورديو** أن نسق التعليم مطابق لقيم الأيديولوجيا التكنوقراطية، وذلك لقدرته على اكساب الندرة المدرسية التي ينتجها عبر الشهادة، ندرة اجتماعية مستقلة نسبيا عن الندرة التقنية للكفاءات التي يلزمها المركز الذي تفضي إليه الشهادة شرعيا، وهو ما يُفهم منه أن المدرسة تمارس انتقاء بين الكفاءات التقنية بالرجوع إلى مستلزمات الشغل، وتخلق ميزات اجتماعية بالرجوع إلى بنية العلاقات التي تسهم هي في تأبيدها، بمعنى أنها تمتلك في الآن ذاته وظيفتين: وظيفة انتاج تقنية للكفاءات واشهادها حيث يحدد نمط هذه الكفاءات بانتمائها إلى الثقافة الجديرة بالاكتساب، ووظيفة اجتماعية تقضي بحفظ الامتيازات وتصديقها،[3] وهنا يذهب **بورديو** إلى القول:" إن المجتمعات الحديثة تمد نسق التعليم بفرص مضاعفة لممارسة سلطته على تبديل الامتيازات الاجتماعية إلى امتيازات مدرسية هي ذاتها قابلة على أن تعاد سيرتها الأولى إلى امتيازات اجتماعية، ذلك لأن المجتمعات تتيح لنسق التعليم تقديم مقدمات مدرسية، هي اجتماعية ضمنيا، على أنها ضرورات ما قبلية تقنية لممارسة مهنة ما".[4]

---

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 84.

[2] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص311.

[3] المرجع نفسه، ص 311-313.

[4] المرجع نفسه، ص 313.

وهنا نعود إلى دراسة **نور الدين بخنوفة** الموسومة بـ" **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية**" والتي يتساءل فيها عن مقاييس تحديد الكفايات، أهي مقاييس مرتبطة بواقع المجتمع الجزائري أم بواقع مجتمعات أخرى، لنضيف تساؤلا حول مدى استجابة هذه الكفاءات المطلوبة لحاجيات المتعلمين من مختلف والفئات السوسيومهنية، هل تراعي التركيبة البنيوية العامة للمجتمع الجزائري من حيث العامل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي؟ هل يراعى فيها الخصوصيات الثقافية والمادية والبيئية لكل منطقة؟ لنأخذ مثالا عن الكفاءات التواصلية واللغوية في منهاج اللغة الفرنسية، هل حددت بناء على دراسات سوسيولغوية للمجتمع الجزائري باختلاف مناطقه؟

فمن المعلوم أنه ولتطبيق تعليم الكفايات في فصل مكون من مجموعة من التلاميذ متفاوتة الاستعدادات والميولات والدافعية ومنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة لابد من أن يراعى في تعليمهم مجمل هذه الفروقات، وعليه فعملية التعليم لابد أن تتوجه في نفس الوقت إلى هذا الكم المختلف من القدرات مع مراعاة حاجيات كل متعّلم أو مجموعة متعّلمين وذلك من حيث الوضعيات المقترحة للتعلم ومن حيث الزمن المخصص لها ومن حيث التقويم والتدريب والدعم. إن هذا النوع من التعلم القائم على تعلمات فردية أو على تعلمات داخل مجموعات والذي يتطلبه تعليم الكفايات ومبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم يفترض توفر الوسائل التعليمية الضرورية والتمويل اللازم والفضاءات المناسبة، إضافة إلى مرونة البرامج والزمن المدرسي مع حرية كاملة للمعّلم في أخذ القرار المناسب بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيا على هذا النوع من التعليم.

لقد عوض الّتعليم الفارقي بشعار تلفيقي هو بيداغوجيا النجاح بحيث أصبح المتعلم ينتقل آليا من درجة إلى أخرى ليس على قاعدة تحقيق تعلمات تمكنه من الارتقاء بل على قاعدة إزاحة إلى الأعلى دون الاهتمام عموما بالمستوى لأنه أصبح ينظر إلى المتعلم لا على اعتبار مستواه وتملكاته بل على اعتبار أنه كلفة مادية وبالتالي أصبح النجاح أي الارتقاء الآلي أحد الشروط الضامنة لتجنب كلفة أكبر.

5.6.1. تعليم الكفايات أرسى منظومة تقييم تلفيقيه تقوم على مقولة "النجاح قاعدة والرسوب استثناء": وهو شعار تُرجم في الواقع إلى ما يسمى بالارتقاء الآلي الذي تسبب في تراجع الدافعية لدى المتعلمين للتعّلم والاجتهاد للنجاح وأدى إلى تدني المستوى كما أن تعليم

الكفايات ضرب مجانية التعليم فالأسرة أصبحت تتكبد نفقات كبيرة لتعليم أبنائها في العشر سنوات الأخيرة، وهو عبء ظل يكبر ويتضخم من سنة إلى أخرى. تعليم الكفايات عمق من واقع عدم التساوي في الحظوظ بين أبناء الفقراء وأبناء الأسر الميسورة ويمكن التدليل على ذلك بأن النسبة الغالبة من الذين لا يتمكنون من إنهاء تعليمهم الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي أو من الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم الذي يرغبون فيه بحكم مقاييس التوجيه الجامعي أو من الذين يعززون صفوف العاطلين من أصحاب الشهادات هم من أبناء الأسر الفقيرة.[1]

2.3. المنهاج

1.2.3. مفهوم المنهاج :

لغة: المنهاج لفظة أصلها اغريقي وتعني سباق الخيل "**Course**" والطريق التي يسلكها الفرد، وقد وظف اليونان المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة: النحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى.[2]

اصطلاحا: قبل تحديد مفهوم المنهاج الدراسي، يجدر بنا التمييز أولا بين مفهومين متداخلين فيما بينهما هما: المنهاج **Curriculum** والمنهج **La méthode**، حيث عادة ما تترجم الكلمتان في اللغة العربية إلى دلالة واحدة ولفظ واحد يجمعهما، فيستخدم لفظ المنهج للدلالة على المعنيين، في حين أن كلمة منهج تعني الطريقة العلمية في البحث ومجموع المراحل أو الخطوات المتبعة في دراسة ظاهرة ما. أما كلمة منهاج فهي ترمز الى سياق تعليمي أو إلى برنامج دراسي متكامل من الفعاليات والنشاطات والمواد المدرسية في مؤسسة تعليمية.[3]

ويأخذ المنهاج الدراسي العام صورة مخطط للعمل التربوي يكون أكثر شمولا وعمقا من المقررات التعليمية، إذ يتضمن المقررات والكتب والغايات التربوية، ويشمل أنشطة التعليم والتعلم التي يتطلبها العمل التربوي في المؤسسات المدرسية فيصفه **دينيو D'hainaut** بتخطيط العمل البيداغوجي الأكثر اتساعا من المقرر التعليمي، حيث أنه لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي يتم بها

---

[1] نور الدين بوخنوفة، المرجع السابق، ص 70.

[2] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 234.

[3] علي أسعد وطفة، **رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، منشورات اتحاد العرب، 2011، ص 106.

تقييم التعليم والتعلم،[1] ووفقا لهذا التصور العام للمنهاج فانه يشمل كل ما يدور في المدرسة، وهو يتضمن في الوقت نفسه مختلف المناهج الفرعية في المؤسسة المدرسية مثل : المناهج المكتوبة والصريحة والرسمية والخفية والعملية.[2]

2.2.3. من المنهاج الدراسي الى المنهاج الخفي

إن التربية المدرسية مهما حاولنا التحكم فيها أو ضبطها بخطط وتحديد مساراتها بمناهج مدروسة، فإن العارفين بعملية الاستثمار التعليمي يدركون جيدا أن العلبة السوداء في العملية الاستثمارية، سميت بهذا الاسم لأنها تشمل العديد من التفاعلات ما هو محدد ما هو غير محدد، ما هو متوقع ما هو غير متوقع. وهنا بدأ الحديث عن نوع جديد من الأهداف والمناهج التربوية ألا وهو المنهاج الذي لا يخطط له أي غير الرسمي أو المنهاج الخفي كما يحلو للبعض تسميته. فقد كشف **اميل دوركايم** في تحليله للأنظمة التربوية القائمة عن أسرار وخفايا الأنظمة التربوية القائمة في عصره، وبرهن عن حضور فلسفات تربوية مضمرة في صورة مفاهيم وتصورات خفية تقوم بتوجيه الفعالية التربوية في المؤسسات التعليمية، تكرهنا على اتباع القواعد التربوية السائدة في إطار الوسط الذي نعيش فيه.[3]

– **تعريف المنهاج الخفي:** من أجل تعريف المنهاج الخفي **Hidden curriculum** في المدرسة يلجأ الباحثون الى تقسيم المنهاج المدرسي العام الى شقين: أحدهما خفي مستتر ومضمر، والآخر معلن صريح وظاهر، ووفقا لهذا التقسيم يعرف المنهاج الخفي بأنه كل فعل أو نشاط تربوي غير مقصود يتم في الوسط المدرسي، وهذا يعني أن أية إضافة تربوية محسوبة أو تلقائية مقصودة أو غير مقصودة يمكن أن تنسب الى المنهاج الخفي،[4] في حين أن فالمنهج الرسمي هو المنهج المعلن والأهداف المحددة والظاهرة والمتمثل في الوثيقة المكتوبة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعداده، يطبقها في أثناء تدريسه في فترة زمنية محددة ووفق نظام معين.[5]

---

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، المرجع السابق، ص234.

[2] علي اسعد وطفة، الرسائل **الصامتة في المدرسة قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهاج الخفي**، المرجع السابق، ص 32.

[3] المرجع نفسه، ص16–17.

[4] المرجع نفسه، ص 33–34.

[5] محمد السيد علي، **علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات**، دار عامر للطباعة والنشر، مصر، 1998، ص45.

وتستعمل للإشارة الى هذا المنهاج، تسميات أخرى مثل المنهاج الذي لا يدرس، المنهج غير المقرر، المنهاج الباطن، المنهاج غير المقصود أو الكامن.[1] ويمكن أن نسوق واحدا من التعريفات الكلاسيكية للمنهاج الخفي التي تراه مجرد اضافات في الفعاليات التربوية داخل المؤسسة المدرسية، هو تعريف **علي أسعد وطفة** الذي يرى أنه:" يتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تدرس للطلبة بواسطة المدرس والمدرسة من غير تخطيط".[2]

ووفقا لهذ التعريف يؤكد الباحث وجود نظامين في المدرسة، أحدهما خفي ومستتر والثاني واضح وصريح، ولكل منهما وظيفة محددة، وإذا كانت وظيفة الأول نقل المعلومات بالدرجة الأولى، فإن النظام الخفي يعتمد على مبدأ الرسائل الصامتة لمنظومة الأفعال المدرسية، والتي تسعى إلى بناء روح الاستكانة والخضوع عند التلاميذ لمعايير الوجود الاجتماعي السائد، لما ينطوي عليه هذا الوجود من تمايز اجتماعي وطبقي.[3]

والملاحظ أن اغلب تعريفات المنهاج الخفي تنطوي على مغالطة منهجية تتمثل في اختزال مفهوم المنهاج الخفي إلى منهاج غير رسمي وغير مقصود، في حين المنهاج غير المقصود ليس منهاجا خفيا بالمعنى الدقيق للكلمة، ذلك أن التعلم غير المقصود موجود منذ القدم ويعد طريقة تربوية غير موجهة لكنها مؤثرة وفاعلة في الحياة التربوية، فمعظم ما يتم تعلمه في الحياة يكون عن طريق التعلم غير القصدي أو التفاعلي.

إن البحث عما هو خفي ومضمر في الفعل التربوي، يقتضي التمييز بداية بين منهجين أساسيين هما: المنهاج الحقيقي والمنهاج الشكلي، لأنهما يشكلان مقدمة أساسية لفهم جوانب المنهاج الخفي، فالمنهاج الخفي يمثل النتائج التربوية غير المتوقعة الناجمة عن التطبيق، والمنهاج الحقيقي يتمثل في المنهاج المتحقق عمليا ويسمى بالنواتج غير المتوقعة في المنهاج الرسمي، بينما يعنى بالمنهاج الشكلي، المنهاج النظري المرغوب الذي يتم اعداده بصورة مسبقة.[4]

---

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية**، المرجع السابق، ص 238.

[2] علي اسعد وطفة، **رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، المرجع السابق، ص 111.

[3] المرجع نفسه، ص 112.

[4] علي اسعد وطفة، **الرسائل الصامتة في المدرسة قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهاج الخفي**، المرجع السابق، ص 38.

إن هذا التمييز أملته ضرورة وضع مسافة فاصلة بين التصور الذي تضعه المؤسسة التربوية والنتائج التي تحظى بها في نهاية الأمر، وهذا الأمر ينسحب كذلك على المنهاج المرغوب والواقع التجريبي لهذا المنهاج كما يرى **بيير بورديو**، ذلك أننا عندما نتحدث عن كتاب **روسو** وهو " إميل" مثلا، يجب علينا أن نميز بين المشروع التربوي في هذا الكتاب وبين إمكانية تطبيقه في الواقع التربوي، فالمنهاج التربوي الذي صوره **روسو** يتعلق بطفل واحد هو إميل وعلى مقياس إميل، ومنه فان عملية تصميم نصوص أو برامج تربوية للمنهاج وفقا لتصور يتعلق بتلميذ نموذجي متقارب مع نموذج **بياجيه**، تجعل من تجربة التلميذ الحية في عملية بناء المنهاج مستبعدة كليا، وتولد عدة مفارقات بين التصميمات النظرية والواقع التربوي الحي.[1]

فالمنهج الخفي هو فعالية رمزية يكمن دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية الهشة، عبر آواليات الإخفاق، وتنمية شعور الدونية والقصور لديه، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن كثيرا مما تعلمه التلميذ في المدرسة ربما يتعدى محتويات الدروس والمقررات إلى عملية ترويض الطالب قيم ومعايير الطاعة والامتثال والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع، وبذلك فإن المدرسة وفقا لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ، بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم.[2]

ولتفادي هذا النوع من المناهج تسعى الأنظمة التربوية جاهدة إلى بناء مناهج يراعى فيها مجموعة من الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية للمجتمع، وبتفقد مجموعة الأسس التي يقوم عليها النظام التربوي الجزائري نجدها تتنوع بين:[3]

-الأساس الاجتماعي: اذ لا بد من مراعاة المجتمع ومشكلاته وكذا تطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته.

---

[1] علي اسعد وطفة، **رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، المرجع السابق، ص 114-115.

[2] علي أسعد وطفة، **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، المرجع السابق، ص 70-71.

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية**، المرجع السابق، ص 135-136.

-الأساس النفسي: فالتربية تسعى في المقام الأول إلى مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل من خلال ما تقدمه في مناهجها الدراسية، والمنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة عمرية ويدرك أهمية الفروق الفردية.

-الأساس الثقافي: فالثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى لها دوره في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة.

-الأساس الفلسفي: ان كل منهاج دراسي يجب ان يركز على فلسفة تربوية واضحة تعكس بداية فلسفة المجتمع كونها هي التي تحدد التوجهات العامة للمنهاج.

إن قراءة تحليلية لهذه الأسس، تجعلنا نلتمس غياب اعتبارات الواقع السوسيولغوي لتدريس اللغات الأجنبية من حيث واقع استخدام هذه اللغات في الأسر الجزائرية من مختلف البنيات الطبقية حيث لا يقيم الأساس الاجتماعي اعتبارات إلا لمشكلات المجتمع العامة وتطلعاته.

3.2.3. المبادئ التي تُبنى عليها المناهج الدراسية

من الوثائق المؤطرة التي تحدد توجهات الكبرى للمناهج في الجزائر نذكر وثيقتان أساسيتان: القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج اللتان تحددان المبادئ المؤسسة لهذه المناهج بما فيها منهاج اللغة الفرنسية والتي نوجزها فيما يلي: [1]

ا-**على المستوى القيمي:** يمثل اختيار القيم وتنظيمها اول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلم، ومن القيم التي تبنى عليها المناهج: قيم الهوية وقيم التفتح والعالمية.

ب- على المستوى الابستيمولوجي (المعارف المهيكلة للمادة): إذ توجد عدة كيفيات لتشكيل مادة من المواد الدراسية ومن بينها:

- الربط على التسلسل للمفاهيم و**التشارك الفوقي للمواد Transdisciplinaire**، ففي الربط التسلسلي للمفاهيم تبنى المادة على انها مفاهيم متعاقبة ترتبط ارتباطا خطيا وزمنيا، لكن هذا التصور يتناقض ونمو المعارف الذي لا يتصف بالخطية بل بالحلزونية.

- التشارك الفوقي للمواد أين يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد.

جـ- على المستوى المنهجي: إن المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز سيضمن الوحدة بين المنهاجية والانسجام (انسجام بين مناهج مختلف المراحل، تشارك فوقي للمواد

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص17-19.

مناهج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية...).[1]

- **مجالات التشارك الفوقي للمواد:** إن هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلق واحد هو التلميذ. ويرتكز هذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية). لكن المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدة مواد في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة. كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف التي تتحقق أولا في المواد المتقاربة التي تشكّل مجالات المواد المتداخلة؛ وتسعى إلى فك العزلة عن البرامج المنفردة بكلّ مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحد، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد، أو على الأقلّ على مستوى مجالات المواد التي ستتكون، كما هو الحال في ميدان اللغات والآداب.[2]

د- على المستوى البيداغوجي

على الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلاّ أنّه يتم في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي مما نفكّر ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو كما أنّها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب بين المواجهات فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية.[3]

وباتخاذ الجزائر فلسفة التيار البنيوي الاجتماعي كأساس تفسيري لعملية التعلم، فقد عمدت رسميا سنة 2003 إلى تبني المقاربة بالكفاءات كمقاربة متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول المتعلم وأفعاله وردود افعاله أمام وضعيات تمثل وضعيات حقيقية يعيشها المتعلم في حياته اليومية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص20.

[2] المرجع نفسه، ص20-21.

[3] المرجع نفسه، ص21.

وعلى هذا الأساس، تسعى المنظومة التربوية في الجزائر الى توظيف "**مبدأ المرونة**" في تعليم جميع المواد واللغات، ومن بينها اللغة الفرنسية، حتى يحدث تكاملا بين الغايات من تدريسها وإطار الممارسة التعليمية المناسبة لوسط يتميز بالتعدد اللغوي والتباين الاجتماعي الثقافي.[1] وهنا نتساءل عن مدى استجابة طرق التدريس بالكفاءات، بما تقتضيه من وضعيات حقيقية، ومضمون المنهاج، للواقع الاجتماعي الثقافي اللغوي للمتعلمين.

والملاحظ في إطار هذا الوسط اللغوي متعدد اللغات واللهجات، إن المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، لم تحدد أولوية مادة أجنبية بالنسبة لأخرى، ونقصد هنا اللغة الانجليزية، واكتفت بضرورة تمكين التلميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين عند نهاية التعليم الأساسي، وأحالت ذلك على النصوص التنظيمية الداخلية لوزارة التربية، مع أنه قد تم تأكيد الموقف الواضح تجاه اللغة الفرنسية في عدة مرات في خطابات رئيس الجمهورية حيث صرح أثناء القمة التاسعة للفرانكفونية ببيروت أن للغة الفرنسية الدور الايجابي في تطور وتفتح الشباب.[2]

وبالرغم من أهمية الكفاءة التواصلية في تعلم اللغات الأجنبية، إذ لا يقتصر مفهومها على معرفة النسق اللغوي وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي،[3] إلا أن الدليل المنهجي لإعداد المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات، لم يؤكد إلا على اكتساب التلميذ للكفاءات اللغوية، حيث ينص الدليل على أنه:" يكتسب التلميذ على مدى مساره الدراسي الابتدائي والثانوي عددا من الكفاءات المتعلّقة باللغة والتي تمكّنه تدريجيا من الاستقلالية في العمل الفكري، والانتقال من الاستعمال المدرسي للغة إلى الاستعمال الشخصي، ويأخذ بذلك مسؤوليات أكثر في مساره التعّلمي. ومهما كان النشاط أو المادة فإن الكفاءات اللغوية (بل اللسانية) ينبغي أن تستخدم باستمرار، وأن تُقيم قبل كلّ شيء في كلّ التعلمات، وأن نولي لها عناية خاصة في إعداد كلّ حصيلة بيداغوجية دورية".[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص38.

[2] Yasmina Cherrad Bencherfa et Derradji Yacine , Op, cit, p168.

[3] عمراني مصطفى وآخرون، **اللغة والتواصل التربوي والثقافي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008، ص 13.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص36-37.

غير أنه، وبعنوان الكفاءات العرضية المشتركة بين مختلف المواد، يصنف الدليل السابق الذكر، الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في مستوى واحد مع الكفاءات **ذات الطابع الفكري**، الكفاءات **ذات الطابع المنهجي** والكفاءات **ذات الطابع الشخصي والاجتماعي**.[1]

4.2.3. غايات تعليم اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية وملامح تخرج التلميذ في مجال اللغات الأجنبية

أ- غايات تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية:

يحدد الدليل المنهجي لإعداد المناهج في الجزائر الغايات من تعليم اللغة الفرنسية والمتمثلة في تمكين التلميذ من اكتساب عددا من الكفاءات المتعلقة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في مساره الدراسي، هذه الكفايات تعمل تدريجيا على تحقيق استقلاليته في العمل الفكري والانتقال من الاستعمال المدرسي للغة إلى الاستعمال الشخصي في الحياة اليومية. ومن منظور مُعدِّي المناهج الجديدة فالكفاءات اللغوية والتواصلية للغة الفرنسية ولباقي اللغات الأخرى، يجب أن تقيم قبل كل الكفاءات الأخرى في كل التعلمات والمواد الدراسية، وأن تولى لها عناية خاصة في إعداد كل حصيلة بيداغوجية دورية.[2] ويمكن تلخيص غايات تدريس اللغة الفرنسية فيما يلي:[3]

- تزويد التلميذ بكفاءة التواصل الشفوي والكتابي.
- ممارسة هذه اللغة للاطلاع المباشر على المعارف العلمية والتكنولوجية وعلى الفكر والثقافة العالميتين.
- اعتمادها كوسيلة تبادل وحوار بين الثقافات والحضارات.
- ممارستها لمواجهة مستلزمات عولمة الاقتصاد والمستجدات التكنولوجية.

ب- ملامح تخرج التلميذ من التعليم الاساسي في مجال اللغات الاجنبية

ملمح التلميذ هو جميع المكتسبات التي تشمل المعارف والمهارات والسلوكيات التي بناها طيلة حياته اليومية ومسيرته التعليمية، وهي مهمة في العملية التعليمية لأنها تعد الحجر الأساس لبناء التعلمات والمادة الخام لصناعة الكفايات. وقد حدد الدليل المنهجي لإعداد

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص36.

[3] المرجع نفسه، ص48.

المناهج ملامح تخرج التلميذ من مرحلة التعليم الأساسي في مجال اللغات الأجنبية ومنها اللغة الفرنسية فيما يلي:[1]

– التفتح على العالم بإبداء تفتح على اللغات الأجنبية وتقبل الاختلاف والسعي للتعايش السلمي مع الآخرين واحترام ثقافات وحضارات العالم.

– تحقيق كفاءة تواصلية لسانية متعلقة بنظام اللغة: النحو والصرف والمفردات والأصوات.

– تحقيق كفاءة تواصلية نفعية بالاستعمال الوظيفي لموارد اللغة من خلال انجاز وظائف لغوية، أفعال مرتبطة بوضعيات تواصلية وبأغراض استراتيجيات التواصل.

– تحقيق كفاءة تواصلية اجتماعية لسانية متعلقة بالاستعمال الاجتماعي للغة في محيطها الأصلي، وهي كفاءة تتعلق على وجه الخصوص باللغات الوطنية.

ويتمثل ملمح خروج تلميذ السنة الثالثة متوسط في مادة اللغة الفرنسية في قدرته:[2]

– على مستوى فهم الشفوي: التموضع كمستمع، إيجاد المكونات الأساسية للقصة.

–على مستوى انتاج الشفوي: استرجاع الأهم في القصة المسموعة، إعادة بناء وصياغة القصة، إنتاج قصة متناسقة ومفهومة، التفاعل الإيجابي مع اثبات شخصيته وكذلك احترام آراء الآخرين.

– على مستوى فهم المكتوب: تحليل القصة مع إعادة بناء المعنى، التمييز بين مختلف القصص، القراءة بصوت مرتفع للنص السردي.

–على مستوى إنتاج المكتوب: ثراء الملاحظات وتنظيمها، إعادة صياغة القصة لرفع عراقيل التواصل، تلخيص القصة بمرجعية الأحداث الحقيقية، التموضع ككاتب للقصة.

5.2.3. استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:

في سابقة فريدة، قررت المناهج الجديدة الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة، وترجم هذا الإجراء العملي بفضل الاستعمال المنهجي للترميز الدولي في برامج المواد العلمية والكتب المدرسية الجديدة. وتم تطبيق هذا المسعى بتكييفه مع كل المستويات الدراسية بالشكل التالي:

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص 59.

[2] Ministère de l'éducation nationale, **Guide de professeur Langue Française 3ieme année moyenne**, p06.

في المرحلة الابتدائية: يتم تدريب التلميذ على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، واستخدام رموز وحدات مقياس الكميات المعروفة والمألوفة بحروف لاتينية وإغريقية في الوصف الهندسي، وإلحاق كتب التربية العلمية والتكنولوجية بمسرد للمصطلحات المستخدمة في كل الدروس والوحدات التعليمية بلغة مزدوجة عربية وفرنسية.[1]

في المرحلة المتوسطة: تتواصل كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين واستخدام الرموز الجبرية والهندسية العالمية، وكذا استعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية، مع التركيز على مفاهيم ومبادأة الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي، وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز الدولية مرفقة بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة.[2]

لقد تم إدخال هذه الإجراءات الفريدة من نوعها في المناهج الجزائرية، بناءً على طلب مُلِح من طرف الشركاء الاجتماعيين للمنظومة التربوية والتلاميذ أنفسهم بعد أن لاحظ أن التعريب التام لكل المواد الدراسية وفي كل المستويات التعليمية بالنسبة للمدرسة الأساسية، خلّف العديد من المشكلات التعليمية والمهنية للتلاميذ، حيث بقيت كل التخصصات العلمية على مستوى الجامعة تمنح بلغة أجنبية، الأمر الذي أشعر الطالب بالعجز وصعوبة التعلم. ضف إلى ذلك أن متابعة الدراسة في الخارج تكاد تكون أمرا مستحيلا أمام الطالب المتفوق وذلك بسبب عائق اللغة، دون أن ننسى انفتاح السوق الجزائرية وطلبها لكفاءات علمية بلغات أجنبية، وعليه أتخذ إجراء استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة في المناهج بغية تحقيق الأهداف التالية: تمكين التلاميذ بمتابعة دراستهم العليا بلغة أخرى غير العربية بدون صعوبات، تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية باللغة العربية ولغة أجنبية، تمكين المتعلمين من استعمال الوثائق العلمية والتقنية في كل مراحل التعليم، وذلك في إطار تسهيل التكوين الذاتي للتلاميذ، تعزيز تساوي الفرص لخارجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم، إما في الجامعة أو في الحياة المهنية، الحد من الصعوبات التي

[1] وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 881/وت/اع/ المؤرخ في 2003/09/10 المتعلق باستعمال الترميز العالمي للمصطلحات العلمية.**

[2] وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 245/وت/اع/ المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط.**

يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية خاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.[1]

وفي مقابل توجه البعض نحو فاعلية نظام الرموز المعتمد، يذهب البعض الآخر وعلى رأسهم **عبد القادر فضيل** إلى القول بأن الهدف من هذا الإجراء ليس هدفا علميا كما يدعي مؤيدوه، وليس نظاما عالميا بالمعنى الحقيقي للكلمة، وإنما هو نظام يعتمد الحروف اللاتينية وخصائص اللغة التي تدرس بها المواد العلمية. ويميز **عبد القادر فضيل** بين الرموز والمصطلحات المستخدمة في الفيزياء والكيمياء، والتي لها صبغة عالمية، وبين الرموز والمصطلحات المستعملة في تدريس الرياضيات والتي تختلف من دولة لأخرى، مشيرا إلى ما كتبه أستاذ الرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الأستاذ **سعد الله** بحثا مركزا في هذا الموضوع، الذي بين بالأدلة والأمثلة ان الرموز التي يُتحدث عنها ليست رموزا عالمية كما يدعون، وإنما هي رموز ذات منشأ لاتيني. ويذهب **فضيل** في هذا الصدد إلى أننا نحاول بهذا الإجراء أن نربط أنفسنا باللغة الفرنسية حتى في هذه الرموز التي هي مجرد إشارات يرمز بها إلى المتغيرات ذات الدلالة العلمية.[2] ويضيف **فضيل** بأن الأسباب التي يتذرع بها أصحاب هذا القرار وهي تهيئة الطلاب لمواصلة دراساتهم الجامعية والاستفادة من المراجع الأجنبية هي أسباب لا ترتكز على دليل، وإن الرموز التي تنتمي لمكونات اللغة العربية والتي اتفق أجدادنا على استخدامها في مجال الرياضيات لا تناقض الفكر العلمي ولا تؤخر التفكير الرياضي، بينما فرنسة الرموز والمصطلحات لا تغير من الواقع الثقافي والعلمي ولا ترفع من المستوى التعليمي للمتعلمين. [3]

3.3. التقويم (الامتحانات):

1.3.3. مفهوم التقويم:

– **التعريف اللغوي:** نقول قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه ويقال ما اقومه، أي ما أكثر اعتداله واستقامته، وقوم والسلعة أي قدرها بقيمة.[4]

---

[1] أبو بكر بن بوزيد، **إصلاحات التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، 2009، ص 59.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 267–268.

[4] ابن منظور، المرجع السابق، ص3782–3783.

ويخلط البعض في استخدام كلمتي تقويم وتقييم، حيث يعتقدون بأن كليهما يؤدي المعنى ذاته. فمع العلم أنهما تفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل وتصحيح ما إعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط. ومن هنا نجد أن مصطلح التقييم يفيد القياس والحكم، في حين يفيد مصطلح التقويم التحسين والتعديل والتصحيح.[1] بينما يجادل البعض بأنه نظرا لكون أصل الياء (ي) في كلمة (تقييم) هو واو(و)، فيفضل إذن استخدام مصطلح (تقويم) لكنه الأصل اللغوي لنظيره (التقييم)، وربما يرجع تفضيل هؤلاء أيضا لمصطلح (التقويم)، للغاية التي ينشدونها عادة من جراء دراسة وتقييم أهلية الفعل التربوي والمتمثلة في التعديل والتصحيح أو التحسين.[2]

– **التعريف الاصطلاحي:** رغم أن معجم علوم التربية استخدم لفظة التقييم كمرادفة للفظة التقويم، إلا أن أغلبية المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم من معلمين وأساتذة ومفتشين يميزون بين المصطلحين فقط من حيث وظيفة كل واحد منهما، حيث يدل التقييم، حسب **محمد السيد**، على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، أما التقويم فهو يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج والفعل التربوي وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وتحديد كيفيات التعديل والتحسين أو علاج نقاط الضعف، فالتقييم إذا في مجال العمل التربوي يعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية الشاملة التي هي التقويم.[3]

ويعرف **جلازر Glaser. R** التقويم على أنه: "يساير التعلم والتفاعل مع الموقف التعليمية بدءا بتحقيق الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس" ، فيما يرى **بلوم** أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال، الحلول، أو الطرق أو لمواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها.[4]

---

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الأول، المرجع السابق، 384.

[2] المرجع نفسه، ص385.

[3] محمد السيد علي، المرجع السابق، ص 192.

[4] محمد صالح الحثروبي، **المدخل إلى التد ريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر،2002، ص116-117.

وحسب الدراسات الدوسيومولوجية **Docimologie** (علم الامتحانات و التنقيط)، يعني التقويم كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل النتائج، أي إصدار حكام في شكل علامات آتية من القياس قصد اتخاذ قرار ملائم.[1]

وتشير بعض النصوص القانونية والتنظيمية الجزائرية، مثل القانون 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية إلى مفهوم التقييم بدل التقويم، حيث تخصص له أحكام المادة 69 والمادة 40 من الفصل السابع. فتعرف المادة 69 التقييم على أنه:" عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم". وتحدد المادة 70 منه آليات التقييم المتمثلة في العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسون للتلاميذ بمناسبة المراقبة الدورية لأنشطتهم التربوية.[2]

ونجد بعض النصوص التطبيقية كالدليل المنهجي لأعداد المنهاج، تستخدم مصطلح التقويم وتقدمه على أنه مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات.[3] بمعنى أنه يتم وفق المراحل التالية: الملاحظة، القياس، التقدير، الحكم ثم القرار للوصول للعلاج.

وترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على المبادئ التالية:[4]

– لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات، معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف الى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة واعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم يستلزم اختبارهم في وضعيات معقدة تتطلب لحلها توظيف مكتسبات أساسية.

– يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي، تمكن من إبراز التحسينات المحققة، واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم وللعلاج البيداغوجي، وفي هذا السياق وطالما ان عملية التعلم لم تنته، لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، 2004، ص 182.

[2] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، **الجريدة الرسمية**، العدد 04، السنة 45، التاريخ 27يناير 2008، ص15.

[3] وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، الجزائر،2009، ص67.

[4] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، الجزء الثاني، عدد خاص، الجزائر، مارس2010، ص28–29.

بناء الكفاءات، لذا يجب استغلال الخطأ بصفة انية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

– إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها صادقة وموضوعية، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

– إن النتائج المدرسية المعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها يجب مرافقتها بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ، المعلم والولي.

– يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءتها فعاليتها ويجب أن تكون هذه الوضعيات حقيقية من سياق حياته.

وتتعدد مواضيع التقويم بتعدد الميادين التي تجري فيها هذه العملية، حيث يمكن أن تنصب على المعلم من خلال مراقبة (التحكم، الأداء، المعارف، المهارات)، المتعلم (المعارف، المهارات، الإنتاج الكتابي، الإنتاج الشفوي)، التعليم (صلاحية الأهداف، وجاهة الطريقة، النظام التربوي، نوعيته)، الوسائل (البرامج، الكتاب المدرسي، أدوات القياس)،[1] حيث ستتركز دراستنا فيها على تقويم المتعلم فقط.

2.3.3. الترتيبات الخاصة بالتقويم البيداغوجي الجديد: وصف التقويم الممارس في المقاربات القديمة (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف)، بالشكلية وعدم الموضوعية وتفوُّق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب الوظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الخصائص التالية:[2]

– فصل الممارسات التقويمية عن الفعل التربوي، والتي غالبا ما تتم في نهاية الحصة، وتهدف الى قياس منتوج دون التساؤل عن ظروف انتاجه؛

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية: سند تكويني لفائدة مستخدمي المدارس الابتدائية**، الجزائر،2004، ص186.

[2] وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 مؤرخ في 2008/01/23**، الجزائر، مارس2009، ص55.

– تخصيص كل الاهتمام لقياس اكتساب المعارف المدرسة، وتفضيل التصنيف المميز الى تلميذ نجيب وتلميذ ضعيف؛

– اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية التي تولد لدى التلميذ تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب والتحظير للامتحان فحسب، وعلى المظاهر التقنية على حساب التفكير في المقتضيات الأساسية لهذه الممارسات. بالإضافة الى استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (اجازات، ارتقاء، إعادة، توجيه....)، والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات الكتابية والشفهية للتلاميذ.

وبانتقال الجزائر الى تطبيق المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) منذ سنة 2003 ، كان عليها تجديد مختلف الممارسات البيداغوجية حتى تظهر درجة الانسجام والعقلانية للاختيارات الجديدة، وأصبح التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ يخضع منذ سنة 2005 لأحكام المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 ، والمنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15مارس 2005 المتعلق بالإجراءات الخاصة بتقويم أعمال التلاميذ وبوتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب العلامات الداخلية، وقد عدلت بعض جوانب هاذين المنشورين بمقتضى منشور ثالث رقم 128 مؤرخ في 10 سبتمبر 2006.[1] واقتصر التقويم بذلك على وظيفتين:[2]

ا– وظيفة تكوينية للضبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى التلاميذ، فيسهل له تصحيح استراتيجيات تعلمه، وعلى مستوى المدرس، فيساعده على تكييف تعليمه، أي المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

ب– وظيفة تحصيلية لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فتمكن من الحصول على عناصر التقدير بالمضبوط والدقيق والعادل لنتائج التلاميذ وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها. أي إقرار كفاءات التلاميذ. وتتخذ هاتان الوظيفتان، عند التطبيق الأشكال التالية في التقويم:

ا– **التقويم التشخيصي الأولي:** ويتم قبل بداية التعلم، فيتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين، كما يهتم هذا النوع من التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات، وتنمية الكفاءات، كما يساعد هذا التقويم على

[1] وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، المرجع السابق، ص04.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج: معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08–04 مؤرخ في 23يناير2008**، المرجع السابق، ص 56.

جمع البيانات والمعلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية، لذلك فهو يمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق الملائمة بناء على المعرفة الدقيقة لمستوى المتعلمين ومكتسباتهم القبلية.[1]

ب- التقويم التكويني: يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم الى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.[2]

ت- التقويم التحصيلي: يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، ويهدف الى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات. حيث يخصص فرضين محروسين للمادة مع اختبار في نهاية الفصل.

ويبين المنشور رقم 2006/128 المؤرخ في 12 نوفمبر 2006 و المتعلق بتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، كيفيات حساب معدل مادة اللغة الفرنسية، حيث تقوم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة والتي تكون على شكل: استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، ويكون تنظيم مدتها ووتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة مع تكثيفها بالنسبة للفرنسية كلغة أساسية إلى جانب العربية، الرياضيات، الإنجليزية، ويُحسب المعدل الفصلي لهذه المادة بحساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل أعمال التلاميذ المنجزة في فترة ما قبل الاختبار والتي سبق الإشارة اليها، وعلامة الفرضين، ويضرب هذا المعدل في (2)، ثم تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في(3) ، فيصبح المعدل الفصلي لمادة اللغة الفرنسية= ((**معدل المراقبة المستمرة× 2) +(علامة الاختبار× 3))/5.**[3]

غير أنه ومع حلول السنة الدراسية 2017/2016 تم التعديل في استعمال الزمن البيداغوجي ومعاملات بعض المواد، كاللغة الفرنسية، اللغة العربية والرياضيات، بحيث أصبح معامل مادة اللغة الفرنسية يقدر بـ 2 في الطور الثاني (أي السنتين الثانية والثالثة) من التعليم المتوسط، وهو معامل مساو لمعامل مادة الرياضيات في السنة الثانية متوسط وأقل بواحد من معامل اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة وأكبر من معاملات كل المواد

[1] محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 125.

[2] وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، المرجع السابق، ص28.

[3] المرجع نفسه، ص 64.

المتبقية باستثناء معامل اللغة الامازيغية الذي يماثله، وقد جاءت هذه التعديلات استجابة لمتطلبات المرحلة الجديدة المتميزة بالتنصيب التدريجي للمناهج المحسنة وللتوصيات المنبثقة عن الندوة الوطنية لتقييم مرحلة التعليم الالزامي المنعقدة في شهر جويلية 2014، والندوة الوطنية للتقييم المرحلي للمنظومة التربوية المنعقدة في جويلية 2015.[1]

هذا وتستدعي المخططات السنوية في إطار المنهاج المحسن تخصيص 32 أسبوعا للدراسة و4 أسابيع للتقويم. كما تم تخصيص نصف ساعة أسبوعيا بالنسبة لتلاميذ السنتين الثانية والثالثة متوسط للأعمال الموجهة بالأفواج في مادتي الفرنسية والانجليزية، الرياضيات واللغة العربية.[2]

3.3.3. التقويم اللغوي: من أجل تقويم موضوعي للكفاءة اللغوية عند الأطفال يعتمد الاخصائيون على مقاييس واختبارات، والتي هي عبارة عن مجموعة من البنود والأسئلة أو المواقف التي تمثل القدرة أو السمة أو الخاصية المطلوب قياسها.[3] كما تعرف الاختبارات على أنها: "عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام، يُطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا وأحيانا قليلة بالتمثيل الايمائي أو بالإشارة، ويفترض أن يشمل الاختبار، ويفحص استجابات المتعلم للحصول على قياس أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية "، ويعرفه **دولاندشير** بكونه: "وضعية مقننة تستعمل لتنشيط سلوك سيتم تقييمه بالمقارنة مع سلوكات أفراد آخرين يوجدون في نفس الوضعية، وذلك قصد تصنيف هذ الفرد كميا أو نمطيا".[4] ويمكن تحديد تصنيفات للاختبارات انطلاقا من معايير مختلفة:[5]

- حسب ما يقوم به الاختبار بقياسه: اختبارات عقلية، اختبارات الاستعداد، اختبارات التحصيل.
- حسب أداء المتعلم: اختبار شفهي، اختبار عملي، اختبار عملي.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 1547 مؤرخ في 21 سبتمبر والمتعلق بتنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثانية والثالثة) من مرحلة التعليم المتوسط**، ص 01-03.

[2] المرجع نفسه، ص 03

[3] سعد عبد الرحمن، **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983، ص 191.

[4] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية**، الجزء الثاني، المرجع السابق، ص 937.

[5] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- حسب طريقة التطبيق: اختبار فردي، اختبار جماعي.
- حسب ما يعده المدرس: اختبار مقالي، اختبار موضوعي...الخ.

ويتميز هذا النوع من الأدوات عن غيرها من وسائل التحليل (كالمقابلات الشخصية والملاحظات وفحص البيانات المسجلة عن الفرد في وثائق رسمية) في أغلب الأحيان بميزتين أساسيتين هي إعطاؤه للخاصية النفسية التي تقيسها درجة كمية تحدد مدى توافر الخاصية موضوع القياس وتوفرها على درجة اعلى من الموضوعية في القياس.[1] ولا بد أن تحتوي هذه الاختبارات على خصائص ومميزات تحتل المستويات التحليلية للغة من أبسط مستوياتها إلى أعقدها فيشترط التحكم فيها ومعرفة العناصر التي تقيسها بالضبط، وفي هذا الصدد يذهب **روندال Rondal** إلى أن اللغة ظاهرة جدٌّ معقدة لأنها تتكون من عدة عناصر : الفونيمات، الكلمات، القواعد المورفولوجية، قواعد الكلام، ويجب تقييم مختلف هذه العناصر وفي علاقاتها بالنظام اللغوي، كما يجب أيضا تقييم مختلف العناصر في جانبها الإنتاجي (التعبير) والاستقبال (الفهم).[2]

4.3.3. الامتحانات وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي: تعد الامتحانات من منظور بورديوري ذات وظيفة اجتماعية، إذ تقوم بتعزيز عملية إعادة انتاج بنية العلاقات الطبقية السائدة في المجتمع، و يوجد ميل كبير في المجتمعات الحديثة تجاه تنوع أساليب الامتحانات والتوسع في دورها وتعميق وظائفها داخل النظام التعليمي، حيث تعمل على غرس و تكريس القيم المرتبطة بهذا النظام التعليمي، بل المرتبطة بكل نوع من أنواع المعرفة في حقل الثقافة وبالتالي على غرس وتكريس القيم المرتبطة بنمط الثقافة السائدة في المجتمع،[3] كما هو الشأن بالنسبة لقيم الانفتاح على اللغات الأجنبية لاسيما اللغة الفرنسية بوصفها لغة المجموعات اللسانية المتميزة؟

وبما أن المدرسة قد فوضتها الجماعة المسيطرة سلطة الفرض أي سلطة فرض المحتويات المطابقة فقط لمصالح هذه الجماعة، فإن الاختبارات تعد وسيلة انتقاء لفئة

---

[1] بشير معمرية، **القياس النفسي وتصميم أدواته**، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص92.

[2] Rondal Jean- Adolphe, **Troubles du language, diagnostic et rééducation**, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1982, p 173-174.

[3] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 134.

المتعلمين الذين استوعبوا هذه المحتويات، في حين أنها وسيلة اقصاء للذين لم يتكيفوا مع هذه المحتويات.

وتتراوح هذه الاختبارات بين اختبارات شفوية واختبارات كتابية، حيث يمكن اعتبار الأولى كاختبارات حول الأسلوب، هدفها تقييم الشكل أكثر من المحتوى، فيركز المعلمون الممتحنون على دلائل حذقة خاصة بالاعتراف الاجتماعي كالمظهر والنبرة واللباقة والأسلوب الجيد، وهو ما تسميه لجنة التحكيم بـ "الحضور" حيث: " تتيح الملاحظة المنهجية لسلوك المترشحين اللساني والحركي بمناسبة امتحان شفهي ما إن نميط اللثام عن بعض العلامات الاجتماعية ، التي بها يهتدي، من غير وعي، الحكم الأستاذي، ومن بينها يتعين اعتماد مؤشرات عن منوال استعمال اللسان (التصويب، النبرة، رنة الصوت، ...)، وترتبط تلك المؤشرات عينها بمنوال العلاقة بالأستاذ وبوضعية الامتحان التي تعبر عن نفسها في الهيئة والحركات، واللباس والتجمل والايماء".[1] بينما تتمثل الاختبارات الكتابية في تحرير المقالات أو الإنشاء وتخضع لنفس الاستعدادات في الأسلوب المستعمل.

إن ما يعزز دور الامتحانات والتقويم في إعادة إنتاج التفاوت والتقسيم الاجتماعي داخل النظم التعليمية، هو تلك الأسطورة التي تولدت من حولها وأبرزها في صورة عملية تكنيكية وموضوعية، يتم من خلالها انتقاء الطلاب بطريقة محايدة وفقا لنظرية رأسمال الثقافي، فإن الامتحانات والتقويم واقعيا لا يلعبان دورا رئيسيا في منأى عن الأصل الاجتماعي، ذلك الجزء الأكبر من عملية استبعاد هؤلاء التلاميذ، إنما يتم بمحض اختيارهم لنوع التعليم والشعبة والتخصص، أو حتى اختيارهم الاستغناء عن التعليم نهائيا، وهنا يذكر **بورديو** أن معظم هؤلاء الذين طردوا من المدرسة قد استبعدوا أنفسهم قبل الامتحانات، وأن هؤلاء الذين كان استبعادهم عن طريق الانتقاء المباشر (الامتحانات) إنما يتوقف، أيضا، على مستوى طبقتهم.[2]

ويعبر **بورديو** عن هذه الحقيقة بقوله:" يكفي أن نلاحظ أن معظم هؤلاء الذين طردوا من المدرسة في مختلف مستويات المدرسة، قد استبعدوا أنفسهم حتى قبل الامتحان، وأن نسبة

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 251.

[2] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 134-135.

أولئك الذين تم استبعادهم عن طريق الانتقاء المباشر، إنما يتوقف على مستوى طبقتهم الاجتماعية".[1]

ومن ثم فإن هؤلاء الذين لهم الحق في معاناة قلق الامتحان، قد تم انتقاؤهم بالفعل من بين أقرانهم الذين طردوا منتحرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتي المستمرة أثناء مراحل التعليم المختلفة، ولذلك فإن مسألة التفاوت الاجتماعي لا تظهر في حجمها الصحيح داخل النظام التربوي إلا إذا تم حسابها عن طريق مقارنة الطبقات الاجتماعية وفق نسب احتمالات النجاح والفشل في امتحان ما، ولهذا السبب يؤكد **بورديو** قائلا:" إن اللامساواة بين الطبقات لا تبدو في حجمها الحقيقي، في كل الدول، إلا حينما نقارن بين الطبقات على أساس حساب نسب انتقال أطفال كل طبقة أي الذين وصلوا الى مرحلة تعليمية معينة والذين لم يصلوا الى هذه المرحلة بعد أن حققوا جميعا، من قبل، مستوى متكافىء من الإنجاز".[2]

وبعبارة أخرى، فإن التفاوت لا يظهر أصلا في حجمه الصحيح إلا بمقارنة الأصول الطبقية لهؤلاء الأطفال داخل مرحلة تعليمية معينة مع الأصول الطبقية لأقرانهم من نفس المجموعة العمرية للذين لفظهم النظام التعليمي خارجا.[3]

وهكذا يتجلى أن المقاييس الصريحة للتقييم لها أهمية أقل من المقاييس المضمرة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية، لأن ما نحكم عليه ليس هو الامتياز المدرسي بقدر ما هو الامتياز الاجتماعي كما يبينه هابتوس المترشحين. إن النجاح المدرسي وارد جدا كلما تشابه هابتوس الأساتذة مع هابتوس المتعلمين.

وفي الجزائر، يحدث ترسيخ تدريس التخصصات العلمية الجامعية باللغة الفرنسية ارتباكا واضحا في مستوى التحصيل الدراسي بهذه التخصصات، بل ويقف عائقا أحيانا أمام الطلبة للالتحاق بهذه التخصصات، ذلك أن الحصول على علامات متدنية في مادة اللغة الفرنسية يؤثر على المعدل العام للالتحاق بهذه الشعب.

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement,** Op.cit, p186.
[2] Ibid, p 186.
[3] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 135.

5.3.3. مقاييس الحكم على الامتياز المدرسي مقاييس اجتماعية: تتجاهل المدرسة تنوع الإرث الثقافي للمتعلمين المنحدرين من مختلف الأصول الاجتماعية وتفصح عن لامبالاتها تجاه الاختلافات، ففي مواجهة جمهور لا متجانس Hétérogène، تغذي المدرسة ما هو ضمني، والذي يبقى في متناول الورثة فحسب، لدرجة أنه يمكن الحديث عن غياب البيداغوجيا أو البيداغوجيا اللامرئية، ويتمثل هذا الضمني في الكفايات اللغوية أو بعض المرجعيات، غير تلك التي يتم تلقينها بشكل صريح في المدرسة والتي يظل التمكن منها شرطا من شروط المدرسة، ولو أن الورثة وحدهم يجدون داخل أسرهم وسائل اكتسابها. فهؤلاء الورثة يعايشون التحول وحسن التواجد المستمدان من الوسط الأسري إلى امتيازات مدرسية، بينما يتعين على التلاميذ المنحدرين من الأوساط المتباعدة مع المؤسسة المدرسية تعلم كل شيء، وعليهم انجاز سيرورة مثاقفة **Acculturation** حقيقية من أجل النجاح، ويبقى كل ذلك ضمنا تحت شعار المساواة.[1]

وتمظهر التفاوتات الاجتماعية بهذه الحدة حسب **بورديو** و**باسرون** إنما مردها إلى كون أن المدرسة تتعامل مع أفراد باعتبارهم متساويين في الحقوق والواجبات، بينما هم ليسوا كذلك بالنسبة لما يتطلبه النجاح، مادامت الشروط القبلية ذات طبيعة اجتماعية لا فوارق في الموهبة. غير أن **بورديو** و**باسرون** لا يذهبان إلى حد الإقرار بعدم وجود الموهبة، لكنهما يتشبثان بحكم توجههما السوسيولوجي، بالرصد المنهجي للتفاوت الثقافي المشروط اجتماعيا بتفاوتات طبيعية ظاهرية، ذلك أن التلميذ الموهوب شبيه بالوريث بنوع من الغرابة، لكن تصور التلميذ الوريث على أنه موهوب ليس بأمر جانبي ودون أهمية، وذلك لكون وضعه الاجتماعي المستقبلي يبدو في الآن نفسه تتويجا عادلا لميزاته الجوهرية، والتي يتم الاشهاد عليها مدرسيا. وهكذا تعطي المدرسة صفة الطبيعي لما هو اجتماعي، من خلال تحويل التفاوتات الاجتماعية إلى تفاوتات على مستوى الكفايات، زد على ذلك أن الأمر يتعلق هنا بالنمط الوحيد المشروع لرتبنة الأفراد في ظل مجتمع ديموقراطي، حيث يذهب **اكاردو Accordo (1986)** إلى أن الارستقراطية تأخذ في ظل الديموقراطية، قناع ديموقراطية الاستحقاق.[2]

---

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009، ص 58.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

إن مثل هذا الاعتقاد يستلزم من المدرسة أن تعامل كل المتعلمين على قدم المساواة في الحقوق والواجبات وتضمن لهم تساوي الفرص المدرسية وتتجاهل كل فرق ناتج عن الأصل الاجتماعي، منضوية بذلك في إطار الأيديولوجية السياسية الليبرالية التي تجعل من الحرية الفردية القيمة الأساسية في المجتمع ومعترفة بذلك للإنسان بحقه في الاستقلالية والمبادرة وتنمية كل قدراته، هذه الأيديولوجية يتقاسمها حسب **بورديو** كل أعضاء سلك التعليم.

إن إهمال الحديث عن المقاييس الاجتماعية للنجاح الدراسي، يظل أساسيا كي تضطلع المدرسة بوظيفتها الانتقائية والمتمثلة في شرعنة المقاييس المدرسية باعتمادها أيديولوجية الموهبة، و هنا يرى **بورديو** أن :" النسق التعليمي يواري الاصطفاء الاجتماعي تحت مظاهر الاصطفاء التقني، وشرعنة إعادة انتاج التراتبيات الاجتماعية عبر تحويل التراتبيات الاجتماعية، تراتبيات مدرسية"،[1] فالمدرسة عندما تغض النظر عن التباين الاجتماعي والثقافي للأطفال، فهي تعزز مختلف أشكال التمييز التربوي فيما يتعلق بالنجاح وزيادة التعلمات، وهي أيضا عندما تركز على إعطاء التباين في القدرات الفردية أهمية قصوى، فهي تترجم اللامساواة الاجتماعية الثقافية لأسرة الانتماء الى نوع من التباين في مستويات الذكاء والقدرات العقلية.

إن مقاييس النجاح أو تحقيق الكفاءة في التعلم إذن مقاييس اجتماعية وليست مدرسية، ومنه فإن التدرج المدرسي هو في الحقيقة تدرج اجتماعي مغطى بإيديولوجية الموهبة التي تقوم المدرسة من خلالها بتطبيع اجتماعي **Naturalisation du social** مترجمة بذلك عدم المساواة الاجتماعية إلى عدم مساواة في الكفاءات، ومحوّلة التفاوت الاجتماعي الذي يعزى لاختلاف الأصول الاجتماعية إلى نتائج تنافس منصف وعادل، وهكذا فان منظومة التقييم المدرسي تصبح اعتباطية ومتعسفة.

فإيديولوجيا المواهب هي أكثر عوامل اللامساواة العمياء، وأكثر اشكال العنف الثقافي والتربوي حضورا وأهمية في فعاليات المدرسة التربوية، وكان المدرسة هنا تستكشف القدرات والكفاءات الثقافية واللغوية التي تتصل بشروط حياة طبقة انتماء المتعلم خارج أسوار المدرسة.

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 292.

4.3. التعبير الشفهي:

يعتبر التعبير الشفهي ضرورة إنسانية لا غنى عنها، فالنظام الصوتي يسبق النظام الكتابي، ذلك أن الفرد يستغرق 80% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع على 45% استماع، 30% تحدث، 16% قراءة و9% كتابة،[1] وتزداد هذه الضرورة بانتقال الطفل إلى حجرة الدراسة أين تشكل مهارته الكلامية الأساس في مختلف العمليات التعليمية التعلمية وعمليات التقويم، وهو ما منح للتعبير الشفهي مكانة خاصة في المدرسة كنشاط مقصود بذاته في عمليات تعليم اللغات الأجنبية.

1.4.3. مفهوم التعبير الشفهي: أشار **أنيس** و**آخرون** في المعجم الوسيط إلى معنى الكلام (التحدث)، فهو عبارة عن أصوات مفيدة، وعند المتكلمين هو المعنى القائم الذي يعبر عنه بألفاظ وقد ذكر القرآن الكريم لفظ (حدث) بأكثر من شكل وفي أكثر من آية،[2] كقوله تعالى: ﴿يومئذ تحدث أخبارها﴾، الزلزلة 04.[3]

ونظرا لأهمية التعبير الشفهي في عملية الاتصال الانساني عموما، وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة على الخصوص، فقد تناوله العديد من الباحثين بمزيد من الاهتمام والدراسة، وبناء على ذلك تعددت مفاهيم التعبير الشفهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه. فهناك من يرى أن التعبير الشفهي يمثل مزيجا من التفكير كعمليات عقلية، ومن اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، ومن الصوت كعملية حمل للأفكار بأصوات ملفوظة، ومن الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. فهو عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام.[4]

ويعرف التعبير الشفهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من آراء وأفكار، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير و سلامة في الأداء.[5] كما يقصد به ذلك الشكل من الأداء اللغوي الذي يتلفظ به الفرد تعبيرا

---

[1] رشدي طعيمة وآخرون، المرجع السابق، ص 346.

[2] محمد صلاح جمعة يوسف، المرجع السابق، ص 30.

[3] القرآن الكريم، سورة الزلزلة، الآية 40.

[4] رشدي طعيمه وآخرون، المرجع السابق، ص 347.

[5] المرجع نفسه، ص 347.

عن أفكاره بطريقة تيسر للسامع أن تصل اليه رسالته، حيث ترى **صوريز هيلين Sorez Helene** بأنه لا يفهم إلا من خلال علاقته باللغة وبالمتكلم، بالمحيطين به وبالعالم الخارجي.[1]

2.4.3. أبعاد التعبير الشفهي: يرى **عبد الفتاح البجة** أن التعبير الشفهي يبنى على بعدين متلازمين لا يتحقق بناؤه إلا بهما معا وهما:[2]

- **البعد اللفظي:** ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل افكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها.
- **البعد المعنوي المعرفي:** ويقصد به المعلومات والحقائق والافكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الانسان عن طريق قراءته الواعية ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

ويمكن أن نستنتج من الكلام السابق أن البعد الأول يمثل اللغة في حين أن البعد الثاني يمثل الفكر، وبين الفكر واللغة علاقة وطيدة سالت أقلام الباحثين في الحديث عنها. فإذا كان البعد اللفظي بمثابة الجسد فإن البعد المعرفي يمثل الروح التي لا يمكن للجسد أن يستغني عنها وإلا أصبح بلا معنى، والإنسان يتعامل مع الأشياء، ومع الواقع بواسطة التفكير لأنه الوسيلة العقلية التي تهدي إلى الحقائق، وذلك من خلال العمليات المعرفية، خاصة إذا علمنا بأن الدراسات الحديثة أثبتت أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي ارتباطا شديدا، كلما اتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية وازداد نمو ذكائه وأصبح تفكيره قويا، الأمر الذي جعل اللغة أداة التواصل والتعامل بين البشر، وظائفها مرهونة بالسياق والمواقف التي يكون فيها صاحب اللغة، والمقصود بالتواصل هنا التواصل اللغوي(على مستوى التعبير ومستوى المحتوى). أي إن فهم الرسالة بين المرسل والمستقبل تتوقف على فهم اللغة، حيث ترسل الرسالة فيتلقاها المستمع ويفك رموزها حتى يكشف عن هدف الباعث فيحلل أفكاره.

[1] Sorez Helene, **Prendre la parole**, Hatier, Paris,1995, p38.

[2] رشدي طعيمه وآخرون، المرجع السابق، ص 347.

ويرى علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة وأن نمو أحدهما منوط بنمو الآخر، والاثنان مرتبطان بخبرة الإنسان وتجاربه في الحياة، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها، وبواسطة اللغة يؤثر الفرد على الآخرين ويستثير عواطفهم كما يؤثر في عقولهم، [1] وحتى يستقطب الإنسان الآخرين ويؤثر فيهم فإنه يحتاج إلى التعبير الجميل المؤثر سواء كان كتابة أو تحدثا.

3.4.3. التعبير الشفهي في اللغة الاجنبية: يتراوح التعبير الشفهي في اللغة الأجنبية وكل اللغات بشكل عام بين:[2]

– **تعبير شفهي وظيفي:** يستخدمه الأفراد في حياتهم العامة لقضاء حاجياتهم ولتنظيم شؤونهم، ويتم في مواقف ذات قيمة اجتماعية، ومن مجالاته المحادثة والمناقشة والخطب وإعطاء التعليمات والارشادات وتقديم التقارير الشفهية وسرد الأخبار.

– **تعبير شفهي إبداعي:** نوع من التعبير يتسم بالتقنية في العرض والأداء، أسلوبه مصقول وعباراته منتقاة يهدف من خلاله الى التأثير في السامع، يتسم بالذاتية في التعبير عن فكر صاحبه ومشاعره، ومن مجالاته: حكاية القصص والنوادي والتمثيليات والمناظرات.

واتفق العديد من الباحثين ومنهم **بوين** و**دهفا**، على أهمية مهارة التعبير الشفهي واتصالها بمهارة الاستماع، نوجزها فيما يلي:[3]

– نطق المتعلم للكلمات والجمل والتراكيب وجميع الحروف الساكنة والمتحرك نطقا سليما مع مراعاة النغمة والنبرة.

– أن يعبر المتعلم عن نفسه وعن محيطه تعبيرا واضحا مستمدا من أفكاره، ومستخدما الكلمات المناسبة في المواقف المناسبة.

– اكساب المتعلم خبرات لفظية مناسبة لمستواه العلمي وحاجاته وميوله.

– تحدث المتعلم بشكل متصل ومترابط وبلغة سليمة لفترات زمنية مقبولة كلما أتيحت له الفرصة.

– التواصل مع أصحاب اللغة الاصلية والتحدث معهم بشكل مطلق وبدون رهبة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 153.

[2] المرجع نفسه، ص 349.

[3] محمد صلاح جمعة يوسف، المرجع السابق، ص 31-32.

– اكساب المتعلم طلاقة في الحديث من خلال مشاركته في المسابقات الثقافية وحفظ الأغاني الأجنبية التي تزيد من حصيلته اللغوية.

– أن يعرف المتعلم الاستخدام الصحيح لنغمة الصوت وتعبيرات الوجه لنقل الرسالة بشكل صحيح.

5.4.3. صعوبات التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية: لقد بينت **كورتيلون Courtillon** أن التعبير الشفوي يعتبر النقطة الأضعف في تعليم اللغات الحية، وهو الظاهرة الأكثر صعوبة، وأشارت إلى أن العلماء قد اختلفت آراؤهم في هذا الموضوع، فبعضهم يطالب بأن يتكلم الطلاب اللغة داخل الصف، وبعضهم الآخر يرى أنه لا يمكن أن يكون الصف مكانا للتعبير الشفوي، وذلك لأن المعلم يضع الطلاب في حالة من إنتاج الجمل التي يريدها ويتوقعها هو، ولا يكون فيها للطلاب قدر كافٍ من الحرية في التعبير. لذلك ومن أجل أن نساعد الطلاب على إنتاج اللغة، لا بد من أن يكون هناك اتصال حقيقي بين الأفراد، في صف اللغة، وأن يكون التبادل الكلامي به نوع من التلقائية، بحيث لا يكون الكلام موجهًا فقط إلى المعلم، بل يكون هناك تبادل كلامي بين الطلاب أنفسهم، عن طريق طرح مواضيع للنقاش تهم الطلاب، وتثير دافعيتهم، مما يحفزهم على الكلام بحرية وتلقائية.[1]

وتضيف **Tagliante**، أنه على المعلم أن يحلل العناصر التي تدخل في التعبير الشفوي للمتعلم، وان يكون واعيًا لها حتى يتمكن من تحسين هذه المهارة لدى تلاميذه، وهذه العناصر هي:

– العمق والخلفية: كالأفكار ، المعلومات المعطاة، الحجج والبراهين، الآراء والمشاعر المعبر عنها، التوضيحات الشفوية، الأمثلة المرافقة للأفكار والمعلومات، بناء الأفكار، تصحيح اللغة، اللفظ، مخارج الحروف واللهجة .

– الشكل: كالهيئة العامة، النظرات، الابتسامات، الصوت وشدته، الإلقاء، النظرات، الوقفات ذات المعنى، السكوت المقصود.[2]

ومن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعبير الشفوي باللغة الفرنسية، نجد كذلك، أن الكلمات لا تلفظ بنفس صورتها الكتابية، فالتلميذ في البداية يحاول إنتاج الجمل من خلال

[1] منار عبد المنعم فوزي العكر، المرجع السابق، ص 38.

[2] المرجع نفسه، ص 38.

تذكر الكلمات الموجودة في ذاكرته، ثم يحاول ترتيب الجمل، وفي البداية يركز في جمله على استعمال الضمير "أنا"، ثم يبدأ باستعمال الضمائر الأخرى عن طريق التفاعلات الصفية التي تتطلب اشتراك أشخاص آخرين، وهكذا تتطور مهارته اللغوية والثقافية والاجتماعية والخطابية والاستراتيجية التي تجتمع معا لتكون مهارة الاتصال لديه.

ومن مظاهر الصعوبة في إدراك النظام الصوتي للغة الفرنسية والقراءة، النطق بطريقة خاطئة لبعض الأصوات التي لا تتوافر في اللغة العربية، والخلط في الأصوات المتشابهة صوتيا مثل (p,b)، قلب الحروف وصعوبة تشفير الأصوات المركبة عند القراءة، مثل (d و t والمركبة مثل ph=f)، إهمال الحروف أو المقاطع الصوتية (كأن يقرأ كلمة panier يقرأها paner ويهمل الصوت ier)، ابدال حروف أو كلمات كاملة مثل (كلمة vélo يقرأها félo)، مشكل الإيقاع وعدم القدرة على انتاج الترانيم الايقاعية، عدم التمييز بين بعض الحروف مثل (p و b، v و f). ومن العوائق الصوتية الحروف الصامتة (Les lettres muettes) التي تثقل الكلمات ولا تنطق ككلمة (tapi**s**) التي لا تنطق سينها (s)، ونهايات الأفعال مثل (tu parle**s**) التي لا تنطق نهايتها وفي علامات الجمع أيضا فلا تنطق علامات جمعها، وفي الجانب الصرفي تتعدد اللواحق النهائية suffixes واللواحق الأولية préfixes كلواحق التضاد، وأما في الجانب التركيبي فتمتاز الجمل الفرنسية بالتعقد خلافا للعربية التي تتشكل من أجزاء قصيرة مربوطة بحروف العطف، ويستخدم الأسلوب الفرنسي بكثرة الصيغ المبنية للمجهول وبتأخر الخبر الى نهاية الجملة المطولة، وبتصدر الاسم أو الضمير الجملة الاسمية عكس الجملة العربية التي يتصدرها الفعل عادة.[1]

ويرى **برين هنري** وآخرون أن صعوبات الكتابة لدى متعلم اللغة الفرنسية تظهر في عدم السيطرة على نظام العلاقة الصوت والحرف، الخلط في كتابة الحروف المتشابهة من حيث النطق، عدم التمييز البصري والتشوش بين الحروف التي تتشابه من حيث الشكل ولكن تختلف في الحجم، والاتجاه، عدم الانتباه للإضافات في بعض الأصوات أو الحروف،

[1] فتحي بن غزالة، المرجع السابق، ص 352-353.

الأخطاء المتعلقة بالحروف المزدوجة، الخلط بين المتماثلة في النطق وغير المتماثلة في الكتابة، مثلا: et و est، أخطاء ارتباط كلمة بأخرى من حيث التصريف أو العدد.[1]

وهناك كثير من الصعوبات التي تتعلق بالمعنى تواجه التلاميذ، حيث يعانون من عدم فهم المفردات في السياق، فالمفردات يتغير معناها بتغير السياق الموجودة فيه، والمشكلة أن التلاميذ يحفظون المعاني منفردة، فنجدهم غير قادرين على فهمها إذا وجدت، وقد أشار **ديفايز Defays** في هذا الصدد إلى أن مشكلة الكلمات داخل النص تشكل صعوبة أكبر حينما نتكلم عن معنى مرتبط بالثقافة، كما أكد وجود إلى أن هناك مشكلة أخرى تتعلق بتدريس القاعدة قبل استعمالها، فيتبع المتعلم القواعد دون أن تحدد مهارته بالجمل التي سمعها.[2]

وفي إطار الدراسة التي قام بها **الأخضر جغبوبي**، حول فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بابتدائية هواري بومدين بولاية ورقلة، تقدم بتحديد لأهم صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الجنوب، نوجزها فيما يلي:[3]

– صعوبات في التمييز البصري بين الحروف: بين " b " و " p" في النطق.

–صعوبات في التمييز البصري بين الحروف: بين "d " " b " ، "p " " q" لتشابهها في الشكل.

– عدم النطق السليم للكلمات التي تحتوي أحرفا متحركة" voyelles " بعد الحرف g .

–عدم النطق السليم للكلمات التي تحتوي أحرفا متحركة" voyelles " بعد الحرف c .

–عدم التمكن من قراءة بعض الكلمات التي تحتوي على أصوات مركبة مثل " eil, ail, tion,ui " أو الحروف التي لا تقرأ في آخر الكلمة مثل: " p,d,s,z ".

– الخلط بين حرفي: " c,s " وبين " c,k " وبين: " j,g " وبين: " z,s " في عملية الإملاء.

---

[1] الأخضر جغبوبي، **فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي– دراسة ميدانية على مستوى ابتدائية هواري بومدين بولاية ورقلة**، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص تكنولوجيا التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 01، 2018/107، ص 99.

[2] منار عبد المنعم فوزي العكر، المرجع السابق، ص 29–31.

[3] المرجع نفسه، ص 99–100.

6.4.3. التعبير الشفهي والأصل الاجتماعي: تعكس، حسب **بورديو**، درجة سلاسة التعبير الشفهي للتلميذ أو صعوبته انتماءه لأصل اجتماعي معين حيث" يتضح من ملاحظة أن العلامات الإيجابية أو السلبية لسير التعبير أو التوضع (فعل المخاطبة والتمظهرات الجسدية للحرج أو القلق من قبيل ارتعاش اليدين أو احمرار الوجه، وطريقة التكلم، ارتجالا أو قراءة للمدونات، والطرائق التي تسم العلاقة بالممتحن من قبيل التماس الرضا أو التجرد عن الصحبة، إلى آخره) تبدو شديدة الارتباط ببعضها البعض، وفي الوقت نفسه بالأصل الاجتماعي".[1]

كما يميز **بوديو** و **باسرون** بين نموذجين للعلاقة باللغة يحيلان إلى التناقض بين نمطين في اكتساب القدرة على التعبير الشفهي، أحدهما نمط الاكتساب المدرسي ويرصد علاقة مدرسية للتلميذ باللسان المدرسي، وثانيهما نمط اكتساب بالاستئناس غير المحسوس، الذي يتمكن فيه التلميذ بمفرده من الاتقان والتحكم العملي في اللسان والثقافة، ويترتب على ذلك أن تجربة الفضاء المدرسي لأطفال الطبقات العليا تعد امتدادا لطفولة قضيت في فضاء عائلي يزخر بمفردات وعبارات اللغة المقصودة بالتعلم المدرسي، بينما يعاني أطفال الطبقات الشعبية قطيعة بين الاكتساب المدرسي للغة ولغة تنعتها الملاحظات بالمبتذلة أو البسيطة أو اللغة المضادة التي ليس للأبناء فيها أصيلي المناطق الريفية الذين يواجهون تجربة المثاقفة عنوة وتجربة المثاقفة المضادة السرية في آن واحد، خيارا بين الخيارين: الازدواج أو الإخلاد للإقصاء.[2] فالطفل المنحدر من الأسرة الميسورة والمثقفة يتمتع بذوق فني رفيع يفتقر إليه طفل الطبقة الشعبية، وذلك باعتبار أن الفن سلوك اجتماعي مكتسب، يحصل عليه في إطار الممارسات الثقافية الأسرية. وهو ما شار إليه **ابن خلدون** من خلال حديثه عن اكتمال الملكة اللغوية، حيث يرى أن ملكة الذوق كغيرها من الملكات تحصل بممارسته الكلام وتكراره على السمع والّتفطن لخواص تراكيبه.

7.4.3. التعبير الشفهي والتقويم: لدراسة لغة الطفل يقترح **روندال** تقييما للمكونات البنائية للغة، من العناصر الأكثر أهمية الى العناصر الأكثر ادماجا، حيث أن اللغة هي نتاج

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، هامش 16 ص251.

[2] المرجع نفسه، ص 253-254.

ادماج عدة أنظمة تحتية والتي تتمثل في النظام التركيبي، النظام القواعدي النحوي، النظام الصوتي، والنظام النصي، واستقلالية الأنظمة التحتية للغة تقتضي تقييمها بصفة مستقلة خاصة ما يتعلق بالإنتاج والفهم.[1]

4. التمكنات الثقافية واللغوية في علاقة الاتصال البيداغوجي:

لقد أوضح **بورديو** أن الآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي على تثبيت إعادة انتاج البنية الثقافة والمجتمع القائم، لا تكمن في محتوى العملية التربوية (أي المقررات الدراسية في ذاتها) فحسب، لكنها تكمن كذلك في العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداغوجي، أي في طريقة تدريس المحتوى الدراسي، لذلك نجد أن **بورديو** عندما أراد تحديد عوامل النجاح في العمل التربوي اتجه الى تحليل التنوعات الاجتماعية للتلميذ،[2] أي انطلق من فرضية تمايز وتباين الأصل الاجتماعي للتلميذ.

1.4. علاقة الاتصال البيداغوجي

يعني **بورديو** بعلاقة الاتصال البيداغوجي، مجموع التمكنات الثقافية واللغوية التي يتمتع بها التلميذ، وتمثل في الوقت ذاته الثقافة السائدة والمختارة لكونها جديرة بإعادة إنتاجها ونقلها من خلال العملية التربوية، ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية، كما تبدو في بنية الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية.[3]

2.4. التمكنات الثقافية واللغوية

لقد حاول **بيير بورديو** و**جون كلود باسرون** في كتابهما "الورثة"، دراسة الميراث الثقافي الذي يرثه أبناء الطبقات العليا وكيف يساعدهم في تحقيق النجاح والتفوق في المجال المدرسي، ويؤكدان على أنه إذا كانت هناك اختلافات بين نمطي ثقافة الصفوة وثقافة الطبقات الدنيا، فإنه يوجد أيضا اختلافات بين طرق الحصول على كل نمط من أنماط الثقافة، فثقافة الطبقات الدنيا، تقليدية ميسورة ويمكن أن يتعلمها أبناء الطبقات الدنيا سواء من الكتب أو من المدارس، أما الثقافة الرفيعة فتظل حكرا على أبناء الصفوة ولو تمكن أبناء

---

[1] دليلة عدي وسيد احمد بارة، **أهمية الاختبارات اللغوية في تقييم اللغة الشفهية**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 7، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، ص3.

[2] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص120.

[3] المرجع نفسه، ص120.

الطبقات الدنيا من الحصول على حصة متساوية من المعارف التجريدية بعد جهد ومعاناة، فإنه ستوجد دائما اختلافات في طرائق حصول كل منهما على هذه المعارف، وسيظل الفرق بينهم مثل الفرق بين من يشاهد مسرحية معينة ويناقش مؤلفيها وممثليها، وبين من يقرأ هذه المسرحية في كتاب.[1]

وينطبق ذلك في مجتمعنا المحلي على من يتداول باللغة الفرنسية في حياته اليومية، ومن يتعثر في قراءة نص محرر باللغة الفرنسية في صفه الدراسي أو في محاولة فهم تفاصيل فيلم سينمائي فرنسي من خلال إيماءات وحركات ممثليه أو من المعنى العام لقصة الفيلم.

وبما أن التمكنات اللغوية تحتل جزءا رئيسيا من الرأسمال الثقافي، أو ما يعرف برأسمال اللغوي، فإن لها أهمية خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي، كونها من الميكانيزمات المؤثرة في فعالية الاتصال التربوي، وخاصة في المراحل الأولى من النظام التعليمي، ذلك أن فهم اللغة واستعمالها من الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية تقييم المعلمين، فاللغة ليست مجرد أداة تواصل فحسب، وإنما توفر للتلميذ مفردات غنية أو فقيرة، نسق من المقولات والمفاهيم، حيث أن:" قدرة الطفل على الفهم والتعامل مع المعاني المعقدة، سواء كانت منطقية أم جمالية، إنما يتوقف في جزء منها على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت غليه من أسرته خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويتبع ذلك منطقيا أن معدل الهدر المدرسي يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التي يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوي المدرسي...".[2]

إذا يمكن القول أن التوزيع غي المتكافئ لرأسمال اللغوي بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، يعتبر أحد المعوقات التربوية لديهم، ذلك أنه إذا كانت التمكنات اللغوية التي تسود النظام التعليمي والتي تعتبر شرطا لإنجاز العملية التعليمية تختلف أو بعيدة عن النمط اللغوي لمجموعة معينة من المتعلمين، فإن التمكنات اللغوية نفسها ستصبح عامل اقصاء

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 124-125.

[2] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron**, La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement,** Op. Cit, P92.

لهؤلاء المتعلمين من العملية التعليمية، ولعلها الظاهرة التي أطلق عليها **بورديو** وصف " العنف الثقافي أو الرمزي".[1]

وخلافا للوهم التربوي الذي كان سائدا، والذي يعتبر عملية التواصل ضمن العلاقة البيداغوجية تقتصر على النقل البسيط للمعارف، يشدد **بورديو** على أن واقع كل فعل بيداغوجي هو عملية فرض ثقافية معينة بكل تجلياته الرمزية واللغوية، أي عملية فرض تعسفية.

3.4. الاتصال البيداغوجي ودرجة الانتقاء النسبي:

إن مفهوم درجة الانتقاء النسبي في نظرية إعادة الإنتاج الثقافي يصف أهم جوانب الخصائص النوعية للبنية الاجتماعية التي يتم من خلالها الاتصال البيداغوجي، ويعني **بورديو** بهذا المفهوم، بنية الفرص الموضوعية داخل فصل دراسي معين كما تقاس بمعدل استبعاد مجموعة معينة من التلاميذ من النظام التعليمي في مرحلة معينة.

وتكمن أهمية درجة الانتقاء النسبي لمجموعة معينة من التلاميذ، فيما تمثله من شروط موضوعية بنيوية تلعب دورا هاما في تحديد الطموحات الفعلية لجميع التلاميذ المتشابهين في الأصول الطبقية، ذلك أن احصائيات النجاح والاستبعاد المعلن عليها سنويا، توضح لهؤلاء التلاميذ وتذكرهم دائما بما هو محتمل، وما هو غير محتمل بالنسبة لهم مستقبلا.[2]

ويوضح **بورديو** أن الأطفال وآباؤهم يصنعون اختياراتهم من خلال التفاعل مع بنية الفرص الموضوعية، وذلك بالرجوع إلى هابتوساتهم التي استبطنوها خلال تنشئتهم الاجتماعية في طفولتهم المبكرة (هابتوساتهم الأولية)، وإلى هابتوساتهم الثانوية الناتجة عن الخبرات التربوية التي مروا بها في مدارسهم مؤخرا، وما إن تبدو درجة الانتقاء النسبي العالية لأطفال الطبقة العاملة طبيعية أمام أعينهم وأعين آبائهم، حتى تلعب دورا مؤثرا في تحديد ميولهم والإبقاء على نمط تطلعاتهم واختياراتهم حيال المدرسة، التعلمات والشعب، وحيال مستقبلهم بعد المدرسة وأن كانت اختياراتهم تبدو لهم وكأنها نابعة من أحاسيسهم وأمزجتهم،[3] فيقول **بورديو**:" كل فعل من أفعال الاختيار الفردي، الذي من خلاله، يستبعد الطفل نفسه من الوصول إلى مرحلة تعليمية موالية، أو يخلد إلى التدني الى نمط دراسات بخس(...)، إن

[1] شبل بدران وحسن البيلاوي، المرجع السابق، ص 127.

[2] المرجع نفسه، ص 128.

[3] المرجع نفسه، ص 128-129.

فعل الاختيار هو نتاج العلاقات الموضوعية (الموجودة قبل هذا الاختيار والتي تعمل على استمراره في نفس الوقت) بين الأصول الطبقية الاجتماعية ونسق التعليم".[1]

5.4. علاقة الفعل البيداغوجي بالتربية الأسرية الأولية:

إن معارف الطفل ومهاراته اللغوية المكتسبة في أسرته تشكل المنطلق الأول للعلاقة بين الأسرة والمدرسة، فهذه الأخيرة تمارس تأثيرها انطلاقا من معطيات أسرية سابقة، مما يعني أن تأثير المدرسة مرهون بحصاد الفعل الأسري السابق، وهذا الحصاد قد يعزز نجاح التلميذ ونماءه المعرفي واللغوي، أو قد يشكل عقبة في مسار التطلعات المدرسية، ذلك أن الطفل الذي نشأ في وسط أسري مثقف، وأُحيط بالرعاية قد يجد في المدرسة تشجيعا أكبر، خاصة إذا كان قد تعلم بعضا من مبادئ القراءة والكتابة والمشافهة في البيت، فيحقق تعلمات أكثر في المدرسة قياسا إلى الأطفال الذين لم تسنح لهم مثل هذه الفرص.[2]

وفي نفس السياق دائما يقول **بيير بورديو** و**جون كلود باسرون:**" إن نجاح أي تربية مدرسية، وبصورة عامة نجاح كل عمل بيداغوجي ثانوي، يتوقف أساسا على التربية الأولى التي سبقته، وخاصة حينما ترفض المدرسة هذه الأولوية في إيديولوجيتها وممارستها، وذلك بجعل التاريخ المدرسي تاريخ بدون ما قبل التاريخ ".[3]

وهنا لا يتوقف الباحثان عند حدود تحديد دور نسق الاستعدادات المكتسبة أو الهابتوس الثانوي(المدرسي) الذي يرسخه النظام المدرسي، وإنما يحاولان توسيع دائرة التحليل الذي انطلقا منه في كتابيهما "الورثة" ، لإبراز أن هذا النسق (الهابتوس الثانوي) لا يمكن أن ينجح في عمله إلا اذا كان مقتربا من النسق (الهابتوس الأولي) الذي يرسخه العمل البيداغوجي الاولي للأسرة أو الهابتوس الموروث، وكلما تحقق هذا الاقتراب بين الهابتوس المدرسي الثانوي أو الهابتوس الأسري الأولي، كلما سهلت عملية التطبع وإعادة الإنتاج،[4] وهو ما

---

[1] Pierre Bourdieu et Jean -Claude Passeron**, La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op.cit, p189.

[2] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص137.

[3] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron**, La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op. cit, p 58-59.

[4] محمد فاوبار، **المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ**، تقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2011، ص47.

يظهره الباحثان في قولهما: " حيث إن الهابتوس الأولي الذي يرسخه العمل البيداغوجي الاولي يعتبر بمثابة مبدأ بناء لأي هابتوس لاحق، فإن درجة إنتاجية أي عمل بيداغوجي ثانوي تقاس، في ظل هذه العلاقة، بدرجة تنظيم الوسائل الضرورية لإنجاز العمل البيداغوجي (نمط الترسيخ) بشكل يتناسب موضوعيا مع المسافة التي تفصل الهابتوس المنتظر ترسيخه عن الهابتوس الناتج عن الأعمال البيداغوجية السابقة".[1]

من الضروري إذن، التمييز في هذا الإطار، بين نمط الهابتوس الخاص بالعمل البيداغوجي الأولي (الأسري)، والذي يتمظهر في التطبع اللاشعوري للمبادئ التي لا تتكشف إلا في الممارسة، وبين نمط الهابتوس المكتسب، والخاص بالعمل البيداغوجي الثانوي الذي يتسم بصوريته وبعلنيته.

فإذا أخذنا مثالا على هذا، فان أبناء الطبقات الدنيا يتعلمون الخبرات بصورة عملية، أي عن طريق التدريب العملي، ولا يمر هذا التعليم عن طريق الامتلاك الرمزي اللفظي، لذا فعند ولوجهم المدرسة يحسون بالإخفاق لأنهم يتلقون تعسفا ثقافيا مفروضا عن طريق الامتلاك الرمزي، وكنتيجة لذلك يعجزون عن تعلم اللغة المدرسية بمثل السرعة التي يتعلم بها أبناء الطبقات العليا، لأنهم امتلكوا خبرات ومهارات لغوية عن طريق الامتلاك الرمزي قبل دخولهم الى المدرسة.[2]

والأمر نفسه ينطبق على أبناء الأسر الجزائرية التي تتداول باللغة الفرنسية، حيث يجدون تطابقا بين ما تنشؤوا عليه في أسرهم وبين ما ترسخه المدرسة فيهم مما يسهل عليهم عملية الاندماج والنجاح المدرسي، على عكس أبناء الأسر التي تتداول بغير اللغة الفرنسية، الذين سيجدون لامحالة صعوبة في تعلم اللغة الفرنسية المدرسية وفي استدماج الهابتوس اللغوي تجاه هذه اللغة.

[1] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, cit, p60.

[2] محمد فاوبار، المرجع السابق، ص47-48.

5. الفعل البيداغوجي وتكافؤ الفرص التعليمية

1.5. تكافؤ الفرص التعليمية والتباينات الاجتماعية

يدل مبدأ المساواة أو تكافؤ الفرص أمام التعليم على حق كل فرد في الالتحاق بالتعليم وبقسط ما تؤهله قدراته وكفاءاته الشخصية، لكونه يتمتع بخدمات هذا التعليم، ويسفر ذلك على الوظيفة التي تتفق وتتناسب مع مستواه التعليمي بغض النظر على أي عامل أو مؤشر خارجي له صلة بطبقته الاجتماعية أو النوع أو الجماعة أو للمنطقة الجغرافية التي ينحدر منها وينتمي إليها. وهذا ما أشار إليه **ميلر Miller** في تعريفه لمفهوم المساواة أو تكافؤ الفرص أمام التعليم، حيث يرى أنه لا يجب أن تكون الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل من الأسرة، أو الدين أو العرق أو الطبقة ميزة في حصول الفرد على تعليم عال أو وظائف راقية، بل يحصل على ذلك وفقا لقدارته واستعداداته الشخصية.[1]

ومن جهتهما نجد **بورديو** و**باسرون** قد تطرقا لها وتناولاها بوضوح، وأشارا إلى أن التباينات والاختلافات الفردية ما هي إلا اختلافات في التطبيع العائلي، هذا يعني أن المدرسة تتعامل مع لامساواة اجتماعية وتعمل على إعادة إنتاجها، ويتم ذلك بممارسة المدرسة "للعنف الرمزي" على المنحدرين من الطبقات المحرومة، وذلك عن طريق فرضها على الجميع معيارا للتفوق خاص بالطبقة المهيمنة والمسيطرة اجتماعيا، الأمر الذي يجعل المحرومين في مكانات ووضعيات محتقرة مقارنة مع المنحدرين من أصول اجتماعية عالية وراقية، فالحكم على المتمدرسين يتم وفق معيار الثقافة المسيطرة، والتي تعتبر المدرسة من خلال فعلها البيداغوجي حقلا لها، تعيد من خلاله إنتاج منطق الطبقية الاجتماعية.[2]

ويصعب تحقق مبدأ المساواة أو تكافؤ الفرص، وخاصة في المجتمعات التي تتميز بالخاصية الطبقية، وهذا بالنظر إلى أن هذا المبدأ يقوم على مجموعة من الأسس التي تساعدنا على معرفة مدى تحقيق مجتمع ما للمساواة أمام التعليم، وتتلخص هذه الأسس فيما يلي: [3]

---

[1] Marcel crahay, **L'école peut-elle -être juste et éfficace ,** Edition de bock université , Belgique, 2000, P395.

[2] على السيد محمد الخشبي، **علم الاجتماع التربية المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص 243.

[3] المرجع نفسه، ص 243.

– أن يكون لجميع الأفراد الحق في الالتحاق بالتعليم، وذلك بفرص متكافئة، ومهما كان مستواهم الأسري، مع الأخذ بعين الاعتبار القدرات والاستعدادات الذاتية، وأن يحصل كل منهم على الوظيفة المناسبة لشهادته ومستواه العلمي.

– أن تكرس وتضمن الدولة كل الإمكانيات لجميع المواطنين في كل أماكن عرض وتوزيع الخدمات التعليمية، وذلك استنادا على مبدأ العدالة.

– أن تفتح المدرسة أبوابها للجميع لتساهم بدورها في تحقيق مبدأ المساواة، وأن تعد وتهيئ الأفراد لممارسة الوظائف وفقا لقدراتهم وهذا ما يسمى بمبدأ الاستحقاق.

– أن تكون المدرسة موضوعية في طريق اختيار وتصنيف المتمدرسين، وذلك بعدم التحيز لفئة معينة ومهما كان أصلها الاجتماعي.

ويمر مبدأ تحقيق المساواة ببعض المستويات وأهمها:[1]

– مستوى المساواة في القبول والالتحاق، وذلك بأن تعتمد الدولة معايير موضوعية في الالتحاق بمختلف الشعب والتخصصات.

– المساواة في المعاملة بحيث يكون المتمدرسين سواسية أمام الإمكانيات المتاحة من طرف المدرسة، وموزعون بطريقة عادلة سواء داخل مدرسة واحدة أو بين عدة مدارس.

– المساواة في المخرجات، أي أن المخرجات تكون على أساس مبدأ الاستحقاق، فكل فرد يحصل على الشهادة التي تتناسب مع استعداداته ورغبته وميوله.

– المساواة في النتائج، بحيث يتحصل كل متخرج من المدرسة على فرص متكافئة مع غيره في الحصول على الوظيفة وهذا وفقا لمجموعة من المؤهلات.

واستنادا على ما سبق ذكره، وما نلاحظه في الواقع، فإننا نستطيع القول أن ارتفاع الطلب على التربية والتعليم والرغبة في الارتقاء الاجتماعي، أدى إلى تزايد نسبة المتمدرسين بحيث أصبح التعليم في متناول الأغلبية، إلا أن هذا لا يمثل إلا البعد الكمي لديمقراطية التعليم، ذلك أن ديموقراطية التعليم لها بعدين، الأول كمي ويعني الزيادة في نسبة التمدرس أو العدد، و الثاني كيفي يتضمن إعطاء فرص أكثر للمنتمين إلى الأوساط الشعبية للاستفادة من التعليم وبلوغ النجاح.

[1] على السيد محمد الخشبي، ص 243–244.

وقد أثارت قضية تكافؤ الفرص أفكارا متضاربة من خلال نقاشات عديدة بين الباحثين وفي أطر التيارات الفكرية، فيؤمن الاتجاه الليبرالي بمعيار الاستحقاق، حيث يرى أنه على الفرد أن يبرهن على قدراته وبأكثر جدارة كي يحصل على خدمات أكثر،[1] بينما يؤكد الاتجاه المساواتي على ضرورة الاعتماد على معيار الحاجة، أي الإنصاف في توزيع الخدمات التعليمية وفق حاجة كل فرد وخاصة داخل إطار المدرسة،[2] ويؤكد هذا الاتجاه على أن البيئة الثقافية تلعب دورا في إنماء القدرات الفردية، وعلى المدرسة انتهاج المساواة، وذلك أخذا بعين الاعتبار أفراد الأسر التي تعاني من حرمان ثقافي لتعويض لهم هذا النقص وتحقيق الاندماج وذلك بتضييق مجال الفروقات بين الأفراد وبين الجماعات.

2.5. نظريات تفسير الاصطفاء المدرسي

وجدت مجموعتين من النظريات التي تحاول تفسير طبيعة النجاح المدرسي وقضايا تكافؤ الفرص التعليمية، هي النظريات الحتمية التي يمثلها كل من **بازل برنشتاين** و**بيير بورديو**، والنظريات التي تأخذ بعين الاعتبار أهمية الفرد ودوره في صنع المصير ويمثلها **ريمون بودن**. فتؤكد المجموعة الأولى من النظريات على الأهمية القصوى لتاريخ الفرد وماضيه في تحديد مصيره التعليمي، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية ظروف الحياة الطبقية والاجتماعية في تحديد مستقبل الأطفال في المستويات المهنية والمدرسية كذلك، بينما يعتقد الفردانيون الذين يرفضون حتمية الظروف الاجتماعية أن الأفراد قادرين على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيسا على مبادراتهم وفعالياتهم الاجتماعية.[3]

ومع أهمية هذه الرؤى وقدرتها على تقديم التفسيرات المناسبة لقضايا المدرسة، فإنها حسب رأي **علي أسعد وطفة** تستطيع أن تفسر لنا التغيرات الجارية في إطار الزمن والتي تتعلق باللامساواة المدرسية للأفراد باختلاف أصولهم الاجتماعية، إن نظرية الفردانيين تعكس اهتمامات الفرد الواحد، واهتمامات الفرد الواحد لا يمكنها أن تنفصل عن عائلته والظروف

[1] على السيد، محمد الخشبي، المرجع السابق، ص 248.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 195.

المحيطة به، مما يفسر أهمية ظروف الحياة الطبقية والاجتماعية في تحديد مستقبل الفرد وتعلماته.[1]

3.5. اللامساواة المدرسية في الحظوظ تبعا للأصول

اختلفت وتضاربت الآراء حول موضوع اللامساواة في الحظوظ المدرسية، فهناك من أرجعها إلى الاختلاف في المحفزات والقدرات لكل فرد، وهناك من أرجعها إلى الاختلاف في الإمكانيات الثقافية المنقولة إلى كل فرد من طرف العائلة التي نشأ فيها، والتوجيهات الدراسية خلال المسار الدراسي لكل منهم، فيفسر **بورديو** هذه اللامساواة في الحظوظ الدراسية بلامساواة اجتماعية، حيث اهتم بدور الإرث الثقافي للأسرة في نجاح المتمدرسين، وشرح الطريقة غير المباشرة التي ينتقل بها هذا الإرث الثقافي من الآباء إلى الأبناء وكيف يتحول ويعود بالمنفعة على المردود الدراسي للفرد. وهكذا فالمدرسة تعطي الفرصة للإرث الثقافي العائلي أن يفرض نفسه ويستحوذ على المنطق المدرسي. فتفوق المنتمين إلى الطبقات المحظوظة راجع إلى أصلهم الاجتماعي وما ورثوه من مكتسبات وإمكانيات، ومعايير وميول وأذواق وحسن التصرف والتدبير عن أسرهم وهذا ما يبين أن تربية الأطفال المنتمين إلى الطبقات العليا ترتكز على تقوية وإعادة إنتاج الامتيازات الخاصة بهذه الطبقات من جهة، وإقصاء أبناء الطبقات غير المحظوظة، وهذا الإقصاء يزداد قوة كلما نزلنا في سلم الطبقات الاجتماعية. وفي نفس السياق يذهب **بورديو** إلى أن الأصل الاجتماعي يعين مسبقا، بواسطة التوجهات الأساسية القدر المدرسي، أي يعين تسلسل خيارات الدرب المتتابعة مثلما يعين حظوظ النجاح أو الاقصاء التي تنجم عنها.[2]

4.5. الفعل البيداغوجي واللامساواة الاجتماعية

اختلفت النظرة إلى العلاقة بين اللامساواة الاجتماعية والفعل المدرسي فهناك دراسات ترى أن المدرسة تعمل على تكريس وتوسيع التباين بين المتمدرسين، أي أن المدرسة مسؤولة عن اللامساواة، ودراسات أخرى تستبعد المدرسة من دور إعادة إنتاج ظاهرة اللامساواة التربوية والاجتماعية، وترى أن شروط الحياة الاجتماعية هي التي تلعب دور حاسم في ذلك، وتتلخص هاتين النظريتين فيما يلي:

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص196.

[2] المرجع نفسه، ص119.

النظرة الأولى: تعتبر أن المدرسة ومن خلال فعلها البيداغوجي مسؤولة عن ظهور اللامساواة، لأن نظامها القائم يعزز الأنظمة الاجتماعية القائمة، وذلك من خلال ما يقوم به من ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي إلى اللامساواة على المستوى المدرسي، ويتجلى ذلك من خلال تأكيد المدرسة لقيم وثقافة الطبقة الاجتماعية المسيطرة وإعطائها صبغة شرعية. وهنا يشير **بورديو** إلى أن الاختبارات قد تضمن المساواة الشكلية بين المترشحين، ولكنها تفضي إلى لامساواة حقيقية أمام الثقافة، حيث هذه المساواة الشكلية التي تتضمنها المسابقة تقوم فقط بتحويل الامتياز إلى استحقاق لكونها تسمح باستمرارية تأثير الأصول الاجتماعية، ولكن بطريقة سرية. ويعتقد كل من **بودلو** و**استابليه** إذ يعتقدان بأن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة بورجوازية في خدمة الطبقة البورجوازية، وذلك لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم، وتعمل على ترجمة التباين الاجتماعي إلى تباين مدرسي يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية والتعلمات.[1]

النظرة الثانية: ترجع هذه النظرة مسؤولية اللامساواة الاجتماعية إلى المجتمع، ذلك أن المدرسة ليست لها قدرة التأثير أو التغيير، وإنما قدرتها في تحقيق المساواة مرهونة بتغير عميق في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة. وهنا يؤكد **اميل دوركايم** على الهوية الاجتماعية للمؤسسات التربوية، حيث يرى أن الأنظمة التربوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالأنظمة الاجتماعية، منطلقا في ذلك من فكرة اجتماعية التربية في بنيتها ووظيفتها، فيترتب بذلك على الصلة بين الظاهرتين التربوية والاجتماعية عدم مسؤولية المدرسة على اللامساواة الاجتماعية والتربوية، وفي سياق هذا الاتجاه الفكري، يرى **كريستوفير جينكيس Christopher Jenkis** أن قدرة المدرسة على المساهمة في تحقيق المساواة مرهون إلى حد كبير بتغير عميق في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة، ويدعم هذه الآراء المفكر الفرنسي **جورج سنيدر Snyder George** الذي يرى أن اللامساواة الاجتماعية تشكل مصدرا لمختلف أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية.[2]

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 184.

[2] المرجع نفسه، ص 192-193.

خلاصة الفصل:

يقول **بورديو** و**باسرون:** " إن الاعتقاد بأننا نعطي الجميع نفس الحظوظ للالتحاق بالتعليم الأكثر علوا، وبالثقافة الأكثر سموا حينما نضمن الوسائل الاقتصادية لكل أولئك الذين لهم المواهب الضرورية، فمعناه البقاء في نصف الطريق في تحليل العوائق مع الجهل بأن الكفاءات التي تقاس بالمقياس المدرسي صادرة عن أكثر من المواهب الطبيعية (التي تبقى مجرد افتراضات) لأن هناك تجانسا كبيرا بين العادات الثقافية لطبقة ما ومقتضيات النظام التعليمي أو المقاييس التي يحددها للنجاح".[1]

تنطبق مقولة الباحثان على ما تضمنه هذا الفصل من إبراز لمفعول الفعل البيداغوجي في إنتاج ظاهرة لا تكافؤ الحظوظ وإعادة انتاج الفئة المتمكنة من اللغة والثقافة المدرسية بدلالة الأصول الاجتماعية للمتعلمين، ذلك أن كل فعل بيداغوجي مدرسي يعمل على تورية الوظيفة الاجتماعية التي تقضي بشرعنة التباينات الطبقية وراء وظيفته التقنية التي تقضي بإنتاج كفاءات تبدو بالنظرة السطحية أنها نتاج لفروق طبيعية وفطرية بين المتعلمين. فليس للفعل البيداغوجي من مهمة سوى تعزيز وتأكيد هابتوس ورأسمال الفئات الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة انتاج العلاقات التراتبية بين الفئات السوسيومهنية على أساس اللغة، ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد.

فإذا كانت المدرسة بصفة عامة تكرس التفاوت الطبقي والاقصاء الاجتماعي عبر مناهجها وسلطة الاتصال البيداغوجي لمعلميها، حسب دراسة **بورديو**، فإن آليات الفعل البيداغوجي المتمثلة في مقاربة التدريس وما تقتضيه من منهاج وتقويم وترميز أضحت الأداة المميزة في توسيع مدى التفاوت في التمكنات اللغوية من اللغة الأجنبية الأولى بين المتعلمين في دراستنا، بحيث يكون أبناء الفئات السوسيومهنية الدنيا معرضين للفشل أكثر من أبناء الفئات المحظوظة التي تتقن اللغة الفرنسية، والتي تجد في اللغة المدرسية امتدادا للغتها المنزلية لغة التداول اليومي، وهو ما يجعل أبناء الفئات الشعبية يجدون صعوبة في التعلم المدرسي والنجاح المهني لاحقا.

[1] محمد فاوبار، المرجع السابق، ص 17.

أما بالنسبة لمقاربة التدريس "**المقاربة بالكفاءات**" فقد طُرِحت بشأنها عدة إشكاليات منها ما يتعلق بالشخص المؤهل لضبط الكفاءة المطلوبة، ومنها ما يتعلق بمقاييس ومرجعيات تحديد الكفاءات، بالإضافة إلى مشكلة الوسائل اللازمة لتنفيذ هذه المقاربة وقصورها عن تحري الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد نظرا لعامل الاكتظاظ، غياب الوسائل، وكثافة الموارد في المنهاج الذي تميز بالصعوبة والتعقيد من خلال بحثنا عن مكامنه ونسق فعالياته، ذلك أنه يمثل فعالية تربوية صامتة خفية غير منظورة وعلى الباحث أن يرصدها فيما بين السطور وما خلفها.

وبما أن المدرسة قد فوضتها الجماعة المسيطرة سلطة فرض محتويات المنهاج المطابقة فقط لمصالح الجماعة العليا المفرنسة، فإن التقويم أو الاختبارات اتضحت هي الأخرى من خلال هذا الفصل كوسيلة انتقاء لفئة المتعلمين الذين استوعبوا هذه المحتويات، في حين أنها وسيلة إقصاء للذين لم يتكيفوا مع هذه المحتويات.

الباب الثاني

الجانب الميداني للدراسة

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة.

أولا. الدراسة الاستطلاعية

يميز العديد من الباحثين في الدراسة الاستطلاعية بمعناها العام بين الجولة الاستطلاعية التي تسمح للباحث ببناء إشكاليته وصياغة فرضياته لا التحقق منها، وبين الدراسة الاستطلاعية بالمعنى الضيق للعبارة والذي يتمثل في التحقق من الفرضيات بالتأكد من سلامة أداة جمع المعلومات من حيث الصدق والثبات.

1. المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية (الجولة الكشفية):

تظهر الجولة الاستطلاعية على أنها مكمل ومدعم للقراءات مع العلم أنه لا يوجد تدرج بينهما أو أنهما تتمان على مرحلتين مستقلتين، بل يمكن لهما أن تتمان في الوقت ذاته، وهي تهدف حسب **سعيد سبعون** إلى إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث وتساعد على تدقيق سؤال الانطلاق وضبطه، كما تساعد في الدراسات الميدانية على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه ومعرفة بعض جوانبه التي لا يظهرها التراث الأدبي المتعلق بالظاهرة موضوع الدراسة. وتبرز تقنية **المقابلة الاستكشافية** على أنها التقنية الأكثر استعمالا في الجولة الاستطلاعية في الدراسة الميدانية، وهذا في سبيل بناء عناصر الإشكالية وصياغة للفرضيات المقبولة وذات العلاقة بالواقع.[1]

والهدف من وراء القيام بالمقابلات الاستكشافية وفق **ريمون كيفي**، هو تحقيق وفرة في الانفاقات غير المجدية على صعيد الجهد والوقت المخصصين للقراءة وكذلك على صعيد عملية بناء الفرضيات وإجراء المعاينات، بمعنى أن الأمر يتعلق بأول جولة في المجال واحتكاك ابتدائي بالميدان قبل توظيف إمكانات أهم.[2]

---

[1] سعيد سبعون، **الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، الطبعة الثانية، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012، ص 77.

[2] ريمون كيفي وفان كمبنهود لوك، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1997، ص85.

ولما كانت المقابلة الاستكشافية في الجولة الاستطلاعية هي ذات بعد كشفي، لا تهدف إلى التحقق من الفرضيات بقدر ما تهدف لبناء النموذج التحليلي، صياغة الفرضيات وبناء أداة الدراسة،[1] فقد قامت الباحثة بتاريخ 2016/02/03 و 2016/02/04 ، بمقابلة (06) أساتذة في مادة اللغة الفرنسية للطور المتوسط، من ذوي الخبرة المهنية، من مختلف متوسطات بلدية الجلفة، وذلك بهدف حصر أهم العوامل الوالدية المؤثرة في مستوى تعلم التلميذ للغة الفرنسية من وجهة نظرهم، وبذلك اقتصرت أسئلة المقابلة الاستكشافية على **ثلاثة أسئلة** فقط بهدف ترك الحرية للمقابل في طرح أفكاره التي" تستخدم لإيجاد مسالك فكرية وأفكار فرضيات عمل، لا التحقق من فرضيات".[2] الأسئلة الموجهة وإجابات الأساتذة موجودة في الملحقين رقم(04) و (05) على التوالي.

2. المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية (تطبيق استبيان أولي موجه للتلاميذ):

لا يخلو أي بحث علمي من اعتماد جملة من الشروط والخطوات المهمة، ففي حالة تجاوزها يكون أثرها سلبيا على كل مرحلة من مراحله خاصة عند تحليل النتائج، وهنا تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية.[3]

ومن خلال قيامنا بالجولة الاستكشافية لهذه الدراسة في متوسطات بلدية الجلفة، تمكنا من ضبط إشكالية الدراسة ومتغيراتها بشكل نهائي، وصياغة فرضياتها وأهدافها الأساسية، كما مكنتنا هذه الدراسة الاستطلاعية في مرحلة موالية من تحديد سمات العينة وحجمها، ومن التأكد في الأخير من صلاحية الأداة الأساسية في الدراسة (الاستبيان) ودقتها في جمع البيانات المطلوبة بتحديد درجة صدقها من خلال تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية وعرضها على المحكمين، بالإضافة إلى التأكد من صلاحية الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي تم جمعها. فعلى ضوء القراءات ونتائج المقابلة الاستكشافية، تم إعداد استبيان أولي جرب، بتاريخ 06 و07 من شهر فيفري 2017، على **عينة عشوائية** من **تلاميذ الصف الثالث من الطور المتوسط** من متوسطات بلدية الجلفة المختارة **قصديا**

[1] سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 82.

[2] المرجع نفسه، ص 79.

[3] أحمد بن مرسلي، **مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات، الجزائر،2003، ص105.

وفق موقع بعضها وسط الأحياء المنتظمة والبعض الآخر على مقربة من الأحياء العشوائية، والجدول التالي يبين المتوسطات التي أخذت منها العينة الاستطلاعية:

- الجدول رقم (10) يوضح المتوسطات عينة الدراسة الاستطلاعية

اسم المتوسطة	العنوان	عدد تلاميذ العينة
بسطامي شويحة	حي الضاية ص ب 579 الجلفة	09
الأمير عبد القادر	شارع الأمير عبد القادر الجلفة	09
رويني لخضر	حي عين السرار الجلفة	09
علي قوجيل	حي عين السرار الجلفة	09
بن عياد بن عياد	حي الصنوبر الجلفة	09
حساني سعيد	حي الفصحى الجلفة	09
11 ديسمبر1960	حي عيسى القايد الجلفة	09
بن جقينة علي	حي سليمان عميرات الجلفة	09
المجموع		72

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من72 تلميذا منهم 42 تلميذ (أي بنسبة 58.33 %) و30 تلميذة (أي بنسبة 41.66 %)، وبعد استرداد هذه الاستمارات، استبعدت منها 08 استمارات لعدم اكتمالها.

يتكون الاستبيان الأولي من أسئلة أغلبها مفتوح، تنتظم في خمسة محاور: يتعلق الأول بالرأسمال الثقافي للوالدين، ويكشف الثاني عن هابتوس التلاميذ اللغوي، والثالث عن الرأسمال الاقتصادي، أما الرابع فيتعلق بمستوى تعلم اللغة الفرنسية والخامس خاص بموقف التلميذ من ديناميات الفعل التعليمي. نموذج الاستبيان الأولي ونتائجه متضمنة في الملحقين رقم (06) و(07) على التوالي.

إن الهدف من وراء تجريب الاستبيان الأولي على عينة الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من صدق أداة جمع البيانات واختبار مدى فهم المبحوثين لأسئلة الأداة وعدم وجود صعوبات لديهم في تفسير الأسئلة، أي التحقق عمليا من وضوح الأسئلة قبل الشروع في التطبيق النهائي للاستبيان، وهذا ما أتاح لنا كذلك إمكانية حصر مختلف مؤشرات البحث وإثراء محاوره بإضافة أسئلة أخرى والتعرف على مدى ملائمة مفردات وعبارات الأسئلة للمحاور.

ثانيا. منهج الدراسة:

يعبر المنهج عن الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في موضوع من الموضوعات، بدءا من مرحلة اختيار الموضوع إلى بناء الإشكالية وصياغة فرضيات البحث واختيار الأدوات التي ستُجمع بها المادة العلمية النظرية والميدانية، كيفية عرضها، تفسيرها، وتحليلها وصولا إلى نتائج البحث التي تقدم حلا لإشكاليته، لذلك يحتل اختياره مكانة بالغة من بين خطوات البحث الأخرى، بحيث يكون محيطا بعموم عناصر الدراسة، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد وأسئلة وفروض البحث.

وتتعدد وتنوع مناهج البحث في العلوم الاجتماعية بتعدد وتنوع الظواهر والحالات والإشكاليات والظروف في مجال البحث، في الفرد والجماعة والمجتمع، وفي زمان البحث، في الماضي والحاضر والمستقبل، وأن اختيار أحد هذه المناهج دون الآخر تتحكم فيه بالضرورة **طبيعة الموضوع وأهدافه**، كطبيعة موضوع دراستنا الحالية التي تقتضي استخدام المنهج الوصفي. فيستخدم المنهج الوصفي كما يؤكد الدكتور **هشام حسان**، في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، مع ما يشمله من عمليات تنبؤ لمستقبل هذه الظواهر التي يدرسها، وعليه فهو يهدف إلى فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل،[1] و" يقوم الباحث فيه بوصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا دقيقا كما وكيفا"، وهو: " طريقة علمية منظمة لوصف الظاهرة عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض وتحليل وتفسير وتعليل وتركيب للمعطيات النظرية والبيانات الميدانية بغية الوصول إلى نتائج علمية، توظف في السياسات الاجتماعية، بهدف إصلاح مختلف الأوضاع المجتمعية".[2]

ويقوم هذا المنهج على أسس تُميز استخدامه عن باقي المناهج مثل:[3]

---

[1] هشام حسان، **منهجية البحث العلمي**، ط2، بدون دار نشر، 2007، ص73.

[2] رشيد زرواتي، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007، ص 86-87.

[3] المرجع نفسه، ص 87-88.

– اعتماده في أدوات جمع البيانات الميدانية على المقابلة، الاستمارة، الملاحظة، الوثائق والسجلات، فضلا عن المعلومات النظرية من مختلف المصادر والمراجع والتقارير والاحصائيات الرسمية.

– اتباع أسلوب الوصف الكمي والكيفي للظاهرة.

– الاستناد في الوصف على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

– التجريد لتمييز خصائص الظاهرة والتعميم للنتائج على الظواهر المشابهة.

وبإسقاط خصائص ومميزات المنهج الوصفي على ما تقتضيه طبيعة دراستنا، نكون قد قدمنا تبريرا كافيا لاعتماد هذا المنهج، حيث مكننا هذا الأخير من وصف الظاهرة المتمثلة في واقع تعلم اللغة الفرنسية بين متعلمي الطور المتوسط، وهو ما يجسد مرحلة الوصف، وصولا إلى تحديد مختلف العناصر المؤثرة في هذا التعلم، والتي تعد كأبعاد للأصل الاجتماعي للتلميذ، وهو ما يمثل مرحلة التفسير، وتتطلب المرحلتان اعتماد أسلوبي الكم والكيف في تحليل البيانات واللذين يهدف إليهما المنهج الوصفي.

ولما اقتضت أهداف دراستنا الحالية الحصول على معلومات كافية وصادقة من عينتين مختلفتين، كان علينا التنويع في أدوات جمع البيانات من استمارة بالمقابلة، مقابلة شبه موجهة، وتحليل لمحتوى المقابلة والوثائق والسجلات وهي أدوات يتطلبها كذلك المنهج الوصفي.

ثالثا. تحديد المجتمع الأصلي واختيار العينة

1. تحديد المجتمع الأصلي للدراسة

يعد المجتمع الأصلي للدراسة إطارا مرجعيا للباحث في اختيار عينته، وسمي كذلك، لأنه المستهدف بالدراسة الشاملة أو المستهدف باختيار العينة منه.

ويتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في تلاميذ القسم الثالث المتوسط، الذين يزاولون دراستهم ببلدية الجلفة، حيث يقدر عددهم بـ 5854 تلميذا موزعين على 36 متوسطة.

2. اختيار عينة الدراسة

لقد أصبح البحث أو التحقيق الاجتماعي من خلال العينة من أهم التقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي، ذلك أن البحوث الميدانية المعاصرة لم تعد تعتمد على طريقة

المسح الشامل وإنما على عينات مختارة من مجتمع البحث،[1] توفيرا للوقت والجهد والمال، فليس من السهل على الباحث القيام بدراسة شاملة لجميع مفردات البحث، لذلك يعتمد وسيلة بديلة، وهي انتقاء عدد قليل من المفردات يأخذها في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتوفرة فيدرسها ويعمم صفاتها على المجموع، وهو ما يسمى بالعينة.[2]

وتهدف بذلك، العينة، إلى الحصول على معلومات ومعطيات بتمثيل الكل بالجزء، مؤدية في أغلب الأحيان إلى إبراز معطيات يمكن استغلالها وتكميمها مباشرة. وهي طريقة لا تدرس جميع وحدات مجتمع البحث، بل جزءا صغيرا من مجتمع البحث على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث إحصائيا.[3]

ويتوقف تصميم العينة واختيارها على موضوع البحث ودرجة دقة المعلومات التي يريد البحث تحقيقها، وعلى طبيعة مجتمع البحث إن كان متجانسا أو غير متجانسا في الصفات الديموغرافية والاجتماعية والمادية والحضارية التي يهتم بها البحث، بالإضافة إلى حجم مجتمع البحث وإمكانيات الباحث المادية والبشرية والزمنية،[4] فليس من السهل على الباحث القيام بدراسة شاملة لجميع مفردات البحث، لذلك يعتمد وسيلة بديلة، وهي انتقاء عدد قليل من المفردات يأخذها في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتوفرة فيدرسها ويعمم صفاتها على المجموع، وهو ما يسمى بالعينة.[5]

1.2. عينة التلاميذ

بما أن متطلبات الدراسة تقتضي الحصول على عينة تلاميذ ذات أصول سوسيومهنية متنوعة، ونظرا لعدم تجانس مجتمع البحث من حيث تمدرس التلاميذ في مؤسسات تقع وسط الأحياء المنتظمة وأخرى بالقرب من الأحياء العشوائية، وهو أمر يعكس تباين انتماءات التلاميذ، من ناحية أصولهم، لمختلف الشرائح و الفئات السوسيومهنية، لذلك فقد عمدنا إلى اختيار **المعاينة غير الاحتمالية من خلال الاختيار القصدي** لثمان 08 متوسطات من

---

[1] عماد عبد الغني، **منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات، المقاربات**، المرجع السابق، ص 54.

[2] Madlhéne Gravits, **Méthodes des sciences sociales**,9ieme Edition, Dalloz, Paris,1993, p352.

[3] عماد عبد الغني، **منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات، المقاربات**، المرجع السابق، ص 54.

[4] المرجع نفسه، ص55.

[5] Madlhéne Gravits, Op, cit,p352.

مجموع 36 متوسطة، تتوزع إلى أربع (04) متوسطات واقعة بالأحياء المنتظمة ونفس العدد (04) بالنسبة للمتوسطات الواقعة بالقرب من الأحياء العشوائية، وذلك لأن طبيعة الموضوع المدروس تفرض أن يكون التناقض محتوى داخل التجانس، فيكونان كالوجهين للعملة الواحدة، وبالتالي فإننا سنعرف تجانس مجتمع البحث باحتوائه على " المنتظم والعشوائي بنفس العدد"، وهذا سيعرضنا إلى احتمال وجود عناصر غير معروفة، كأن توجد صفات عشوائية داخل المنتظم، أو عناصر منتظمة داخل العشوائي، وهو ما يؤيده قول **موريس انجرس** في تعريفه **للمعاينة غير الاحتمالية:** " احتمال انتقاء عنصر من عناصر مجتمع البحث ليصبح ضمن العينة غير معروف"،[1] إلاّ أن " المعطيات التي يتم جمعها من عينة غير احتمالية تبقى مقبولة وملائمة"،[2] كما أنه لا يوجد صنف عينة في حد ذاته أحسن من صنف آخر، بل أهداف البحث والسياق الذي يجري فيه هي التي توجه منهجيا كيفية تعيين صنف العينة.[3]

ولإثبات جدوى العينة القصدية وملائمتها لموضوعها، تشاطر الباحثة رأي **عقيل حسن عقيل** في كون أن العينة العمدية تستوي مع غيرها من العينات بما لها من محاسن وعيوب، وهي تتداخل مع جميع أنواع العينات، فإذا اختار الباحث العينة العشوائية فإن السبب في ذلك تعمد الباحث اختيارها، وإذا اختار العينة المنتظمة أو الفئوية، فإن ذلك يكون نتيجة تعمد الباحث لها بغض النظر عن مزاياها وعيوبها، المهم أن تحديد نوع العينة لم يعط فرصا متساوية في الاختيار بين أنواعها، ولكن الفرص تتساوى في طرق استعمالها عشوائيا وتناسبيا حسب الفئة أو الانتظام أو الطبقات المتكون منها المجتمع.[4]

وعليه فإن العينة **القصدية** تكون باختيار الباحث لمجموعة من المفردات قصديا لاعتقاده بأنها تساعده على تحقيق الغرض من البحث أحسن من غيرها،[5] ولأهمية الخبرة العلمية لديه

---

[1] موريس انجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، الطبعة الثانية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص302.

[2] المرجع نفسه، ص310.

[3] سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 150.

[4] عقيل حسن عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلمي**، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، بدون سنة، ص 244-245.

[5] سميرة بوشعالة، **البناء المنهجي لرسائل الماجستير في علم الاجتماع**، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/2007، ص145.

في اختيار عينة بحثه، و يشير هنا **بولي Bowly** إلى أنه لا توجد قواعد جامدة تستطيع أن تحل محل تقدير الباحث وخبرته في اختيار أي عينة، فإنها لا ترقى في الأهمية إلى مستوى خبرة الباحث خاصة تجاه موضوعه وبحثه.[1]

أما فيما يتعلق بطريقة سحب عينة التلاميذ الذين سيطبق عليهم الاستبيان، فستكون **احتمالية عشوائية بسيطة**، إذ أنه " ليس هناك مانعا من تركيب بعض المعاينات الاحتمالية مع معاينات غير احتمالية بشرط يكون هذا الاختيار مبررا بطريقة مقنعة"،[2] **فاختيارنا للمعاينة الاحتمالية عند سحب عينة التلاميذ يجد تبريره في تجانس مجتمع الدراسة باحتوائه على المنتظم والعشوائي السابق الذكر.**

ولعل أهم ما يميز العينة العشوائية البسيطة أن كل أفراد المجتمع الأصلي لهم نفس الاحتمال الثابت ومتساوي الظهور ضمن العينة، سواء باستخدام طريقة السحب من الوعاء بالإرجاع أو بدون ارجاع، أو استخدام جدول الأرقام العشوائية.[3]

وفي تحديد الحجم النهائي لعينة أداة الاستمارة بالمقابلة، استندت الباحثة إلى ما ذكره **موريس انجرس** في عملية التحديد النهائي لحجم عينة البحث حيث: " أنه في المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر، فالأفضل هو أخذ مائة عنصر من كل طبقة معدة وأخذ إجماليا 10% من مجتمع البحث لما يكون متكونا من بعض الآلاف".[4]

وعليه، وبما أن سحب عينة التلاميذ يتم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث المحدد بـ 08 متوسطات والبالغ عدد مفرداته 1386 تلميذا، فإن حجم العينة النهائية يقدر بـ15% من مجموع 1386 أي 208 مفردة، علما أنه لم يتم الاعتماد في حساب حجم العينة استنادا إلى حجم المجتمع الأصلي والمقدر ب 4854 مفردة للسببين التاليين:

---

[1] عقيل حسن عقيل، المرجع السابق، ص 245.

[2] موريس انجرس، المرجع السابق، ص318.

[3] السيد عبد الحميد عطية، **التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية**، الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2001، ص22.

[4] موريس انجرس، المرجع السابق، ص319.

– العينة النهائية هي تركيب من معاينة غير احتمالية (قصدية) ومعاينة احتمالية (عشوائية بسيطة)، وحجمها يتحدد بمرجعية حجم المجتمع المحدد، بمعنى أن المجتمع المحدد بـ 8 متوسطات أصبح في حكم المجتمع الأصلي بعد اختياره بطريقة العينة القصدية.

– عدد مفردات المجتمع الأصلي للدراسة كبير نسبيا لا يتلاءم وأداة الاستمارة بالمقابلة.

– الجدول رقم (11) يبين مراحل وإجراءات سحب عينة الدراسة

النسبة المئوية / التعيين	عدد التلاميذ القسم الثالث متوسط	النسبة المئوية من المجتمع
المجتمع الأصلي 36 متوسطة.	4854	%4.28
مجتمع البحث المحدد بـ 08 متوسطات، مختارة قصديا.	1386	%100
العينة المسحوبة من مجتمع البحث المحدد، مختارة عشوائيا	208	%15

واستهداف الباحثة لعينة من تلاميذ القسم الثالث متوسط، تحكمت فيه عوامل عديدة، يمكن تصنيفها إلى:

– **مبررات متعلقة بميدان الدراسة:** بتجنب إجراء البحث لدى تلاميذ أقسام الامتحانات النهائية أي الروابع، الذين قد يُبْدون عدم تجاوبهم مع الباحثة لانهماكهم في التحضير لهذه الامتحانات، كما أن نتائجهم الدراسية لا توحي دائما بالصورة الحقيقية لمستواهم اللغوي الفعلي نظرا لعدة أسباب: سعيهم الحثيث للحصول على أحسن العلامات حتى بالطرق غير الشرعية (وساطة، الغش،...الخ)، بذلهم لمجهود زائد واعتمادهم على الحفظ بدل الفهم قد يخفي أحيانا مستواهم الفعلي،...الخ.

ويجد اختيار هذه العينة تبريره كذلك في إمكانية تقصي أثر الأصل الاجتماعي على مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى تلميذ الطور المتوسط نظرا لتحكم الأصل الاجتماعي، حسب **ريمون بودون**، في السنوات الأولى من الحياة الدراسية للطفل، وتناقص مفعوله تدريجيا كلما انتقل التلميذ إلى المراحل التعليمية الموالية.[1]

–**مبررات متعلقة بعلم نفس النمو:** حيث يبدو أن تلاميذ الأقسام الأولى والثانية من التعليم المتوسط حديثي العهد بالتعليم المتوسط، ولا يمكن لآرائهم إلا أن تكون انطباعية متسرعة، في حين أن مساءلة تلاميذ القسم الثالث تبدو أكثر مصداقية لاكتمال إدراكهم لمعاني

[1] محمد فاوبار، المرجع السابق، ص25.

المفاهيم المجردة كما أثبتت ذلك أبحاث علم نفس النمو، حيث تتحرر لغة الطفل في هذه المرحلة العمرية، حسب **بياجيه**، من سيطرة الحس فيتمكن من استخدام الأفكار المجردة، فهم المجاز، القدرة على التمييز ضمن الفئات، ومن التعامل مع عدد كبير من البدائل من الأجوبة دون تجريب حسي، والتواصل بالمعلومات الرمزية [1] الواردة في أداة جمع المعلومات (استمارة الاستبيان بالمقابلة).

ويتأثر النمو الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة العمرية بالخلفية الثقافية للأسرة والطبقة الاجتماعية التي نشأ فيها، فيزداد احتكاكا بجماعات الكبار واكتسابا لمعاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، وفي الوقت ذاته تنمو لديه روح الفردية والشعور بالاستقلالية وتميل اهتماماته إلى التخصص وتصبح أكثر موضوعية بحيث تبرز ميوله المهنية ويتشكل النمط الثقافي العام لديه،[2] الأمر الذي يعيننا على تحديد مواقفه وتمثلاته والهابتوس الخاص به تجاه اللغة الفرنسية بمرجعية انتمائه الأسري السوسيومهني.

– **مبررات متعلقة بمنهاج اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط:** حيث أن الدارس للكفاءات التي يقرها هذا المنهاج والأهداف التعليمية التي يسعى الى تحقيقها يجدها للوهلة الأولى تتلاءم مع متطلبات النمو لدى تلاميذ هذه المرحلة، في حين أن تفحص ملمح الخروج الفعلي للتلميذ يظهر عكس ذلك، وهو ما لمسناه من استجابات الأساتذة المقابلين أثناء المقابلة الاستطلاعية.

وعليه فإن التكامل بين ما ذهب إليه علم النفس من إقرار لمعطيات النمو وما يتوافق مع ما أقرته نتائج تنفيذ المنهاج الدراسي والظروف الميدانية المتاحة، كل ذلك جعل من تلاميذ القسم الثالث متوسط وجهة البحث لما يتمتعون به من قدرات لغوية وظروف دراسية لأن يكونوا الأجدر لاختبار علاقة أصلهم الاجتماعي بمستوى تعلمهم اللغوي، لاسيما وأن تعليم اللغة الفرنسية في هذه السنة وكما نص عليها منهاجها يعتبر استثمارا وتعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة.

---

[1] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 363.

[2] كريمان بدير، المرجع السابق، ص 162-164.

2.2. عينة الأساتذة والمفتشين

وفي إطار التأكيد على المعلومات المستقاة من التلاميذ وإثباتها أو نفيها، واختبارا للفرضية الرابعة خاصة، لجأت الباحثة إلى تعزيز بحثها بعينة ثانية تتكون من ثمان (08) أساتذة للغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط وثلاثة (03) مفتشين لمادة اللغة الفرنسية لنفس الطور.

رابعا. أدوات جمع البيانات

1. الاستمارة بالمقابلة

يعتبر الاستبيان تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، وهذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية.[1]

ويستخدم الاستبيان عندما تتوفر الثقة لدى الباحث بأنه يساعد في جمع معطيات ذات مصداقية عالية، من خلال الاتصال بعدد كبير من الأفراد في وقت قصير وبهدف الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة غالبا ما تكون غير قابلة للملاحظة، [2] وهو ما ينطبق على مواصفات عينة الدراسة من حيث الحجم وقدرة أفرادها على التفاعل مع أسئلة الاستمارة، ومع طبيعة المعلومات الدقيقة المتطلب جمعها.

وبالنسبة لطريقة تمرير الاستمارة على المبحوثين يمكن أن يكون بكيفية الملء الذاتي، أو بطريقة الاستمارة بالمقابلة، والتي تتطلب قيام الباحث بطرح الأسئلة شفهيا على المبحوث وتسجيل ما يقوله المبحوث.[3]

وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الأوضاع الوالدية الثقافية والاقتصادية وعلى الهابتوس اللغوي للتلاميذ ومستواهم في اللغة الفرنسية، ذلك لأن: " أسئلة الاستمارة تتصل بأوضاع المستجوبين الاجتماعية والمهنية والعائلية، وبآرائهم(...)، وبمستوى معرفتهم أو وعيهم بالنسبة إلى حدث أو مشكلة ... تهم الباحث"،[4] بالإضافة تطلع الباحثة إلى

---

[1] موريس انجرس، المرجع السابق، ص204.

[2] المرجع نفسه، ص207.

[3] المرجع نفسه، ص 206.

[4] ريمون كيفي وفان كمبفود لوك، المرجع السابق، ص226.

استرداد جميع الاستمارات مملوءة منطقيا من طرف المبحوثين الذين قد يتحاشون الإجابة عن بعض الأسئلة نتيجة إهمال منهم خاصة وأنهم من فئة عمرية صغيرة نوعا ما، أو تحاشيا منهم للإفصاح عن بعض المعلومات الخصوصية كما سبق وأن واجهت الباحثة ذلك مع السؤال الخاص بمتوسط الدخل الشهري لأسرهم في الاستبيان الأولي، نظرا لكل هذه العوامل، فإن منطق البحث اقتضى من الباحثة اللجوء إلى الاستمارة بالمقابلة.

ونظرا لكبر حجم عينة الدراسة نسبيا (208) مفردة، فقد تم الاعتماد على عدد من أساتذة اللغة الفرنسية للطور المتوسط كباحثين مساعدين على إجراء الاستمارة بالمقابلة مع تلاميذهم أفراد عينة الدراسة، وذلك ربحا للوقت وللجهد اللذان تتطلبهما هذه التقنية في ظل حجم عينة كبير، حيث تم توزيع الاستمارات النهائية بتاريخ 12 أفريل 2017 واستردادها كاملة في 20 أفريل 2017.

وقد احتوت استمارة البحث النهائية بعد التحكيم، على39 سؤالا، ثلاث منها يتعلق بالبيانات العامة للمبحوثين، أما الأخرى فتتراوح بين المغلق والمفتوح والمذيل بأجوبة متوقعة، وتتوزع هذه الأسئلة على 05 محاور تغطي مختلف الأبعاد والمؤشرات التي تحصلت عليها الباحثة بعد تفكيك مفاهيم ومتغيرات الفرضيات على ضوء مفاهيم المقاربة المتبناة من أجل التحليل.

1.1. إجراءات تصميم الاستمارة بالمقابلة

تحقيقا لأهداف البحث، قامت الباحثة بتصميم استمارة كأداة أساسية في هذه الدراسة، بغية جمع البيانات من المبحوثين (التلاميذ)، مرورا بالمرحلة الاستطلاعية التي تم فيها تصميم استمارة أولية وتجريبها على عينة مكونة من 72 تلميذا. وأثناء تفريغ البيانات الأولية المتحصل عليها بعد توزيع الاستمارة الأولية، اتضح لها أن محاور الاستبيان تتطلب إثراءً في بعض جوانبها عن طريق إضافة أسئلة تعمل كمؤشرات لقياس الظاهرة، كما أن بعض الأسئلة تحتاج الى تعديل والبعض الآخر يحتاج الى الحذف كونها بدون جدوى، لتسمح في الأخير نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بهذا الاستبيان الموجه للتلاميذ برصد مجموعة نتائج تقدم وصفا كميا لمتغيرات الدراسة، ترفقها من خلال الملحق رقم (07).

وهكذا تحصلت الباحثة على الاستمارة النهائية بعد تحكيم المحكمين. قائمة أسماء المحكمين ونموذج الاستمارة النهائية متضمنة في الملحقين رقم (08) و(09) على التوالي.

وتشتمل الاستمارة بالمقابلة في شكلها النهائي على قسمين هما:

ا- **القسم الأول:** ويتضمن البيانات العامة للمبحوثين وهي اسم المؤسسة، الجنس والسن.

ب- القسم الثاني: ويتكون من خمسة محاور هي كما يلي:

- المحور الأول: خاص بالرأسمال الثقافي للوالدين، به احدى عشرة سؤال رئيسي وسبع أسئلة فرعية.

-المحور الثاني: يتعلق بهابتوس التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية، يضم سبع أسئلة رئيسية وسؤالا فرعيا.

-المحور الثالث: يتعلق بالرأسمال الاقتصادي للوالدين، ويحتوي على ثمان أسئلة رئيسية.

-المحور الرابع: متعلق بتقييم مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية، ويضم خمس أسئلة رئيسية.

-المحور الخامس: خاص بآليات تدخل الفعل البيداغوجي في إعادة إنتاج تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ، ويتكون من خمس أسئلة رئيسية وثلاث أسئلة فرعية.

2.1. الخصائص السيكو مترية لأداة الاستبيان:

تتعلق الخصائص السيكومترية للأداة بتحديد مدى صدقها وثباتها، فنعني بالصدق أن تقيس عبارات الاستبيان ما وضعت لقياسه، ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبيان من خلال الاعتماد على الصدق الظاهري أو صدق المحكمين، بينما استغنت عن الاعتماد على حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وأنواع الصدق الأخرى كالصدق البنائي وصدق الاتساق الداخلي، ذلك أنها معاملات لا تتلائم إلا مع المقاييس أو الاستبيانات ذات أسئلة موحدة الخيارات.

ويعتبر الصدق الظاهري الذي اعتمدته الباحثة، من أكثر أنواع الصدق استخداما وشيوعا، حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية في هذه المرحلة، على خمسة (05) محكمين من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخبرة والاختصاص، والذين أبدوا رأيهم في مدى مناسبة عبارات الاستبيان لتحقيق الهدف من إعداده، ومن صحة الصياغة اللغوية للمفردات، ومدى

انتمائها إلى المحور الذي تقيسه، ومدى شمول الاستبيان لمشكل الدراسة وتحقيق أهدافها، وكانت هذه الملاحظات كالتالي:

- الجدول رقم (12) يبين التعديلات المدخلة من حيث الصياغة والبناء لعبارات الاستبيان

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل / حذف العبارة
06	- ماهي اللغة التي يتقنها الوالدان؟ الاب (عربية، فرنسية، انجليزية، أخرى اذكرها...) الام (عربية، فرنسية، انجليزية، أخرى اذكرها...)	حذف السؤال لصعوبة تقدير التلميذ لدرجة الاتقان.
07	- ما هي اللغة المتداولة داخل الأسرة؟ (عربية، فرنسية، امازيغية، لغة أخرى تذكر.....)	هل يستعمل ابواك اللغة الفرنسية كلغة للحوار في المنزل؟
09	- هل يقرا والداك هذه الكتب؟ الأب: (دائما، لا يقرأها، أحيانا). الأم: (دائما، لا تقرأها، أحيانا).	هل يقرا والداك كتبا محررة باللغة الفرنسية؟ (لإمكانية عدم وجود مكتبة للمطالعة في المنزل مع اهتمام الوالدين بقراءة هذه الكتب)
14	- بأي لغة كان والداك يرويان لك القصص؟ (العربية، الفرنسية، أخرى تذكر.....)	حذف السؤال لوجود أسئلة أخرى تقيس الرأسمال الثقافي للوالدين
15	هل ألحقك والداك بروضة الأطفال؟ (نعم، لا)	حذف السؤال لوجود أسئلة أخرى تقيس الرأسمال الثقافي للوالدين
28	- ما اسم الحي الذي تقيمون فيه حاليا؟	حذف السؤال لصعوبة تصنيف الأحياء حسب أسمائها الفرعية الى أحياء عشوائية ومنتظمة وذلك في غياب مرجعية رسمية جغرافية.
31	- كم عدد الغرف؟	حذف السؤال لوجود أسئلة أخرى تقيس الرأسمال الاقتصادي للوالدين.
33	- هل تمتلكون سيارة؟ (نعم، لا).	حذف السؤال لكفاية الأسئلة التي تقيس الرأسمال الاقتصادي للوالدين.
34	- هل يخصص لك والداك مصروفا لاقتناء الكتب والمراجع المدرسية غير الرسمية؟ (نعم،لا). - إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل الفرنسية من المواد المعنية بهده الكتب والمراجع؟ (نعم، لا).	حذف السؤال لكفاية الأسئلة التي تقيس الرأسمال الاقتصادي للوالدين
35	- هل تتلقى دروسا خصوصية؟ (نعم،لا). - إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل اللغة الفرنسية هي احدى المواد المعنية بهذه الدروس؟	هل تتلقى دروسا خصوصية في مادة اللغة الفرنسية؟ (لتجنب كثرة تفرع الأسئلة)
40	- هل تجد صعوبات في فهم الدروس التي يقدمها استاذ اللغة الفرنسية؟ (نعم، لا). - إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل سبب ذلك هو:	حذف بعض الصعوبات التي توحي بمسؤولية الأستاذ المباشرة في إعادة انتاج مستوى التعلم في معزل عن الأصل الاجتماعي للتلميذ وضم بعضها الآخر لتصبح الخيارات هي:

	(ضعف رصيدك اللغوي السابق، عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية المساعدة على تعلم اللغة داخل القسم، عدم تشجيع الأستاذ لك على الحوار والمناقشة، تحدث الأستاذ بسرعة لا تناسب تركيزك كمستمع، عدم تقبل الأستاذ لأخطائك، الشعور بالخجل أمام زملائك المتمكنين من اللغة الفرنسية، آخر أذكره.....)	ضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ، عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية المساعدة على تعلم اللغة داخل القسم، عدم تشجيع الأستاذ لروح الحوار والمناقشة بين التلاميذ، كثرة الدروس وطول البرنامج، الشعور بالاحراج أمام الزملاء المتمكنين من اللغة الفرنسية، أخرى تذكر..
42	هل يتجاوب زملاؤك في القسم مع نصوص كتاب اللغة الفرنسية بنفس الدرجة؟ (نعم، لا). – في حالة الإجابة بـ "لا" ما هو السبب في رأيك؟	حذف السؤال لوجود عبارات أخرى تقيس الظاهرة.
43	– هل تجد ان كتاب اللغة الفرنسية يراعي الاختلاف في مستوى فهم هذه اللغة بين التلاميذ؟ (نعم، لا). – إذا كانت الإجابة بـ "لا" هل تعتقد أن هذا الكتاب مصمم على أساس أن اللغة الفرنسية هي لغة تتحدثون بها في المنزل (أي لغة ثانية)؟ (نعم، لا).	حذف السؤالين الرئيسي والفرعي نظرا لصعوبة استيعاب التلميذ لهذا المستوى الكبير من التجريد في عبارتيهما.

ولحساب هذا النوع من الصدق، فإن ذلك يقتضي إجراء معالجة إحصائية لاستجابات عينة المحكمين، حيث اتبعنا الخطوات التالية:

- حساب صدق كل بند بصفة منفردة وفقا للمعادلة الإحصائية التي اقترحها **لوشي Lawché**: [1]

$$CVR = \frac{nc - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

حيث أن nc= عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه.

N= عدد المحكمين الاجماليين.

- تجمع كل القيم المحصل عليها ثم تقسم على عدد هذه الأخيرة أي البنود، والناتج المحصل عليه هو قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان وفق ما هو موضح في الجدول التالي:

[1] Colin Ayre' and Andrew John Scally , **Critical Values for Lawshe's content validity ratio : Revisiting the original Methods of Calculation Measurment and Evaluation in Counseling and Development** ,vol47(1)79-86 , Bradford ,UK , 2014.p01.

- الجدول رقم (13) يبين صدق محتوى الاستبيان وفقا لاستجابات المحكمين.

محور رأسمال الثقافي				محور الهابتوس اللغوي				محور رأسمال الاقتصادي				محور متعلق بتقييم التلميذ				محور الفعل البيداغوجي			
البند	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق البند	البند	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى	البند	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى	البند	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى	البند	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى
04	5	0	1	18	5	0	1	24	5	0	1	36	5	0	1	40	5	0	1
05	5	0	1	19	5	0	1	25	5	0	1	37	5	0	1	41	5	0	1
06	1	4	0.2	20	5	0	1	26	4	1	0.8	38	5	0	1	42	4	1	0.8
07	5	0	1	21	5	0	1	27	4	1	0.8	39	5	0	1	43	4	1	0.8
08	4	1	0.8	22	5	0	1	28	1	4	0.2					44	5	0	1
09	4	1	0.8	23	5	0	1	29	5	0	1					45	5	0	1
10	5	0	1					30	5	0	1					46	5	0	1
11	5	0	1					31	1	4	0.2								
12	5	0	1					32	4	1	0.8								
13	5	0	1					33	1	4	0.2								
14	1	4	0.2					34	4	1	0.8								
15	1	4	0.2					35	5	0	1								
16	5	0	1																
17	5	0	1																
المجموع: 11.2 صدق المحور: 0.8				المجموع:6 صدق المحور: 1				المجموع: 8.8 صدق المحور: 0.73				المجموع:4 صدق المحور: 1				المجموع: 6.6 صدق المحور :0.9			
صدق المحتوى الاجمالي للاستبيان: 0.85 والمجموع الكلي: 36.6																			

انطلاقا من الجدول رقم **(13)** الموضح أعلاه، يتبين لنا أن قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان موضوع دراستنا قد بلغ ما يقارب **0.85** وهي قيمة كبيرة تدعونا الى التأكد من أن بنود الاستبيان تقيس بصفة فعلية وصادقة الميادين المراد قياسها.

وبناء على الملاحظات الموجهة من طرف المحكمين وبعد حساب قيمة صدق محتوى الاستبيان وفقا لاستجاباتهم فقد تم تعديل الاستبيان الأولي ليظهر في شكله النهائي. (انظر ملحق رقم (09).

2. المقابلة

تعد المقابلة " أداة تقصي علمي تقوم على مسعى اتصالي كلامي من أجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث"،[1] وهي أكثر أدوات جمع البيانات السوسيولوجية استعمالا، لأنها تعتمد على التفاعل اللفظي بين الباحث والمشاركين بالبحث.[2]

ولأن المقابلة تستخدم بغرض الحصول على تفاصيل أكثر، لا يوفرها الاستبيان من خلال أسئلته المقننة والمُوجِّهة لإجابات المبحوثين،[3] فقد لجأت الباحثة إلى توظيف أداة للمقابلة مع أساتذة اللغة الفرنسية ومفتشي المادة للطور المتوسط ، كأداة مدعمة ومكملة لكل محاور الاستمارة بصفة عامة ولبيانات الفرضية الرابعة المتعلقة بدور الفعل البيداغوجي في تكريس الفروقات اللغوية بين التلاميذ وإعادة انتاج تعلمهم للغة الفرنسية تبعا لأصولهم الاجتماعية على الخصوص، ذلك أن التحقق من الفرضية الرابعة المتعلقة بآليات تدخل الفعل البيداغوجي في إعادة انتاج تعلم هذه اللغة بيت التلاميذ وفق أصولهم الاجتماعية يبدو ممكنا مع عينة أساتذة ومفتشي المادة بحكم خبرتهم المهنية في الميدان كما تبدو مساءلة أساتذة اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط وفق تقنية المقابلة دون غيرها مبررة لسببين هما:[4]

---

[1] سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 173.

[2] ناجد محمد الخياط، **أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص260.

[3] سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 173..

[4] المرجع نفسه، ص 175. بتصرف.

*ارتباط أهداف الدراسة، خاصة المتعلقة بالفرضية الأخيرة، بمعرفة التمثلات والدلالات والمعاني التي يمنحها المبحوث لواقعه المعيش، لا بإحصاء لضروب سلوك معينة، حيث لا تمتلك الباحثة معلومات عن آراء المبحوث وتمثلاته ولا تريد أن تلجأ إلى أي تخمين وتوجيه لإجابات المبحوث في اتجاه معين.

* قلة حجم عينة أساتذة اللغة الفرنسية للصف الثالث متوسط بالمؤسسات التعليمية موضوع الدراسة ومفتشي المادة للمقاطعات التابعة لها هذه المؤسسات. فطبيعة العينة وحجمها الصغير نسبيا يحددان أيضا التوجه نحو المقابلة.

وفي تحديد شكل المقابلة استندت الباحثة في اختيارها على مبررات **بيير بورديو** لاستخدام **المقابلة شبه الموجهة** في مواضيع كهذه، حيث يقترح **بيير بورديو** في مؤلفه الجماعي "**بؤس العالم**"**la misère du monde**، أسلوبا آخر في إجراء المقابلة في البحوث السوسيولوجية الميدانية، لم نعهدها في أبحاثه الأخرى، هو استعمال تقنية المقابلة شبه الموجهة بشكل إبداعي وتجديدي في هذه التقنية، كون أن البحث الميداني عن طريق المقابلة أصبح يواجه صعوبات حسبه هي:[1]

– العنف الرمزي الذي يمارسه الباحث على المبحوث، بفعل وجود " **لا تساوق اجتماعي**" في كل مرة عندما يتحول الباحث إلى مركز ومكانة متفوقة على المبحوث، خاصة فيما يتعلق بهرمية الرأسمال الثقافي.

– إن التشابه بين الباحث والمبحوث، على غرار **الاستراتيجية التعويضية** التي انتهجها مؤلفو كتاب بؤس العالم بتوظيفهم لباحثين محليين مدربين على تقنيات البحث ويمكنهم بحكم نمط القرابة التي تربطهم بفئات المبحوثين الآخرين الذين يرغب **بورديو** وجماعته بمقابلتهم، قد يوقع الباحث في حقل المضمر واللامعقول، بمعنى أن هذا التشابه بين الباحث والمبحوث يجعل المبحوث لا يجد ما يقوله وما لا يعرفه الباحث سلفا.

لذلك فقد اقترح **بورديو** هذا النوع من المقابلات الذي يتوطن بين ديكتاتورية الاستمارة والحرية الخالصة التي تطبع المقابلة.

[1] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص288–292.

وبما أن عينة دراستنا التي ستجرى معها المقابلة، تتمثل في أساتذة اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط ومفتشي المادة لنفس الطور، وهم من فئة لا تبتعد من الهابتوس والرأسمال الثقافي الذين يخصان المركز الاجتماعي للباحثة، فان التخوف من الوقوع تحت طائلة اللامساواة الاجتماعية بين الباحث والمبحوث يصبح غير مجديا.

إن اعتماد الباحثة على تقنية **المقابلة شبه الموجهة**، أي بوصفها محاورة عادية، أو ما تشير إليه المقابلة غير المقننة التي وضعها **روجرزRogers**،[1] جعلتها كذلك تتخلص من هاجس **اللامقول** بوجود اهتمام متفتح وجاهزية لدى الباحثة دون حكم مسبق، كما أن حضورها ورد فعلها يشكلان تحفيزا مستمرا للتعبير العفوي عند المبحوث.

وبناء على ما سبق، وقصد إجراء مقابلات منظمة وهادفة مع المبحوثين، فقد أعدت الباحثة دليلا للمقابلة، واتبعت البرنامج التالي في زيارة المبحوثين من الأساتذة وعددهم (08) والمفتشين وعددهم (03):

- الجدول رقم (14) يتضمن برنامج زيارة ومقابلة أفراد العينة الثانوية من الأساتذة والمفتشين.

التاريخ	المؤسسة التعليمية	الأستاذ المقابل
الاحد 23 افريل 2017	المجاهد رويني لخضر	براهيمي لمبارك- السيدة حساني.
الاثنين 25 افريل 2017	11 ديسمبر 1960	شويحة سهام- ساهل سامية.
الأربعاء 26 افريل 2017	الأمير عبد القادر	مايدي نورة.
الاثنين 07 ماي 2017	بسطامي شويحة	نوال ربوح.
الثلاثاء 08 ماي 2017	بن عياد بن عياد	بن شنة أم الخير – بوكردنة حياة
التاريخ	المقاطعة الادارية	المفتش المقابل
الأربعاء 17 ماي 2017	الثالثة	ربيحي محمد
الثلاثاء 10 أكتوبر 2017	الثالثة	زهمي سعد
مقابلة هاتفية بتاريخ 12 ديسمبر 2017	الأولى	السيدة مكار

يتضمن دليل المقابلة ثمانية أسئلة، متضمنة في الملحق رقم (10).

[1] بوبكر بوخريسه، المرجع السابق، ص293.

3. تحليل المحتوى

ولتعزيز نتائج البحث المحصل عليها إحصائيا اخترنا استخدام تحليل المحتوى والمضمون للإجابات التي تحصلت عليها الباحثة من أساتذة اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط ولمفتشي المادة عن طريق المقابلة.

وتحليل المحتوى كما هو معروف هو عبارة عن تقنية مباشرة للتقصي العلمي تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات حيث يكون المحتوى غير رقمي ويسمح بالقيام بسحب كيفي وكمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة.

تتيح تقنية تحليل المحتوى عملية فحص المجال الذهني لأفراد العينة المقابلة وتمكننا من مقارنة استجاباتهم باستجابات التلاميذ المبحوثين، المتعلقة خصوصا بديناميات الفعل البيداغوجي، وذلك لتأكيدها أو نفيها.

وعن الإجراءات العملية المتبعة في تحليل محتوى المقابلات، فقد تم الاعتماد على فئة الموضوع في تصنيف محتوى المقابلات، وعلى الجملة كوحدة تسجيل، وعلى الفقرة كوحدة سياق.[1]

4. تحليل الاحصائيات

إن تحليل الاحصائيات هو تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي مطبقة على مواد أو وثائق ذات محتوى رقمي تسمح بسحب كمي من أجل التفسيرات الإحصائية والمقارنات الرقمية، فتعتبر معطيات ثانوية تستعمل في التحليل وتدعيم نتائج البحوث.[2]

وبناء على ما توفره هذه الأداة من معلومات لا غنى عنها في إتمام بحث معتمد على وسائل أخرى، فقد لجأنا إلى اعتماد الوثائق والإحصائيات التي زودنا بها مركز التوجيه المدرسي بالجلفة والمتعلقة بنتائج الامتحانات الرسمية في مادة اللغة الفرنسية لمتوسطات

---

[1] تعيين الفئات هي عملية تصنيف محتوى الاتصال والوصول إلى تقليص النص الى أجزائه الأساسية، وتعد فئة الموضوع إحدى أنواع الفئات، و تسمح بالتعرف على الموضوع المعالج، بينما وحدات التحليل فهي تتكون من وحدة التسجيل والتي قد تتمثل في الجملة أو الكلمة والمعنى، وتوجد وحدة الشخصية ووحدة المساحة والزمن، وتسمح وحدة السياق بفهم أين توجد وحدة التسجيل وهي محددة بوحدة التسجيل ، فيمكن أن تكون وحدة التسجيل الكلمة الموجودة في وحدة السياق الجملة، اما اذا كانت وحدة التسجيل الجملة ذات المعنى فيمكن أن تكون وحدة السياق الفقرة. لمزيد من التفصيل انظر: سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 229-237.

[2] موريس انجرس، المرجع السابق، ص 222-223.

بلدية الجلفة، إضافة إلى الاحصائيات الشاملة التي قامت بها مصالح الديوان الوطني للإحصاء المصالح التابعة لولاية الجلفة كمديرية التخطيط ومديرية السكن والتي تعكس جملة من الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلدية والتي كان لها بالغ الأهمية في التعرف على الفئات السوسيومهنية المحلية وطبيعة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لسكان المجتمع المحلي.

خامسا. مجالات الدراسة

1. المجال المكاني

أجريت الدراسة الحالية ببلدية الجلفة عاصمة الولاية، على مستوى مجموعة من المتوسطات، حيث تم اختيار 8 متوسطات من إجمالي 36 متوسطة، وفقا لخصائص الموقع الجغرافي لهذه المؤسسات، أي مدى بعدها أو قربها من الأحياء العشوائية والأحياء المنتظمة **(انظر الملحق رقم 02)**، الشيء الذي أتاح للباحثة إمكانية الحصول على عينة تلاميذ ممثلة لمجتمع الدراسة من حيث الانتماء إلى فئات سوسيومهنية تتباين فيها الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي بدورها تتبلور في ميولات، تمثلات وممارسات لغوية، وكل ذلك قصد تحري درجة مساهمة الأصل الاجتماعي في إعادة انتاج مستوى لغوي معين في اللغة الفرنسية بين المتعلمين، وتُظهر البطاقات الفنية المقتضبة التالية وصفا للمتوسطات عينة الدراسة:[1]

– **متوسطة بسطامي شويحة:** تصنف هذه المؤسسة ضمن الوسط الحضري العمراني، فتقع بحي الضاية وسط المدينة، انشأت سنة 1985، تشغل مساحة تقدر بـ: 2750 م^2 منها 2550 م^2 كمساحة مبنية، تشتمل على 13 حجرة دراسية، مخبرين وساحة واحدة، عدد تلاميذها حاليا 524 وتصل طاقة استيعابها إلى 700 تلميذا.

– **متوسطة الأمير عبد القادر:** وتقع بحي وسط المدينة، تعد من أقدم المؤسسات التربوية حيث يعود انشاؤها إلى العشرية الأولى التي تلي سنوات الاستقلال أي سنة 1971، تصنف هي الأخرى ضمن الوسط الحضري، وتحتل مساحة تقدر بـ 3600 م^2، تضم 16 حجرة دراسية بالإضافة الى ساحة كبيرة، ويتمدرس بها حاليا 518 تلميذ.

[1] انظر الملحق رقم (11) يتضمن عدد تلاميذ وأفواج القسم الثالث بمتوسطات بلدية الجلفة.

- **متوسطة رويني لخضر:** وتقع بحي عين السرار، انشأت سنة 2003، تصنف هي الأخرى ضمن الوسط الحضري، وتحتل مساحة تقدر بـ 14876 م^2، تضم 16 حجرة دراسية بالإضافة إلى ساحة كبيرة ومكتبة ومخابر.

- **متوسطة علي قوجيل:** و تقع بحي عين السرار، أنشأت سنة 2007، تصنف ضمن الوسط الحضري، وتحتل مساحة تقدر بـ13875 تضم 20 حجرة دراسية بالإضافة إلى ساحة كبيرة ومكتبة، ويبلغ عدد تلاميذها 592 تلميذ موزعين على السنوات الأربع.

- **متوسطة بن عياد بن عياد:** وتقع بحي الصنوبر، تعد من أقدم المؤسسات التربوية حيث يعود إنشاؤها إلى سنوات الاستقلال وأُعيد تحويل مقرها وفتحها من جديد سنة 2004، وتحتل مساحة تقدر بـ 16107.47 م^2 منها 7077.11 م^2 مبنية، تضم 21 حجرة دراسية بالإضافة الى ساحة كبيرة وورشتين ومكتبة ومطعم، ويتمدرس بها حاليا 1136 تلميذا.

- **متوسطة حساني سعيد:** بالرغم من أنها تقع بحي الفصحى المصنف ضمن الوسط الحضري، إلا أن تسمية هذا الحي ذاتها توحي بالفوضوية والعشوائية السكنية، ذلك أنها منطقة محاطة بالعديد من الأحياء العشوائية غير المصنفة، مثل الحي العشوائي بن سعيد الجنوبية، والفصحى الغربية. تعد هذه المتوسطة جديدة حيث يرجع تاريخ انشاؤها الى سنة 2009 أين شهدت هذه السنة زيادة في الكثافة السكانية بهذه المنطقة، وتتربع على مساحة قدرها63100 م^2، تحتوي على 20 حجرة دراسية، مكتبة وساحة لممارسة النشاطات الرياضية، تستوعب المتوسطة نظريا ما يقرب 1324 تلميذا.

- **متوسطة 11 ديسمبر1960:** وتقع بحي عيسى القايد، أُنشات سنة 1997، تصنف هي الأخرى ضمن الوسط الحضري، وتحتل مساحة تقدر بـ 7700 م^2، تضم 17 حجرة دراسية بالإضافة إلى ساحة كبيرة ومكتبة، ويتمدرس بها حاليا 518 تلميذ.

- **متوسطة بن جقينة علي:** وتقع بحي سليمان عميرات، أنشأت سنة 2004، تصنف هي الأخرى ضمن الوسط الحضري، وتحتل مساحة تقدر بـ 10553 م^2، تضم 26 حجرة دراسية بالإضافة الى ساحة كبيرة ومخابر، ويتمدرس بها حاليا 744 تلميذ.

2. المجال الزماني:

يمكننا أن نهتم بموضوع في فترة معينة من تطوره أو في فترات مختلفة من تقدمه، غير أنه غالبا ما تتم دراسة ظاهرة ما في فترة معينة،[1] كما هو الحال في دراستنا التي تمت على مرحلتين هما:

1.2. المرحلة الاستطلاعية:

وكانت بدايتها منذ اختيارنا لموضوع البحث واجراء القراءات الأولية وجمع المادة العلمية، إلى القيام بمقابلات استكشافية مع أساتذة اللغة الفرنسية للتعليم المتوسط، ومفتشي المادة وتنتهي بتجريب الاستمارة الأولية على عينة من تلاميذ القسم الثالث متوسط. امتدت هذه المرحلة من شهر أكتوبر 2015 إلى غاية شهر مارس 2017.

2.2. المرحلة التطبيقية:

وفيها تم توزيع الاستمارات النهائية على تلاميذ الصف الثالث متوسط وإجراء مقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية لنفس الطور والقسم، ثم جمع وتبويب وتفريغ البيانات، إلى مرحلة تحليلها وتفسيرها وعرض النتائج، وأخيرا كتابة التقرير النهائي للبحث.

استغرقت هذه المرحلة مدة زمنية امتدت من أفريل 2017 إلى شهر نوفمبر 2018.

3. المجال البشري

نقصد بالمجال البشري الأفراد المعنيون بالدراسة الميدانية، وهم وفق هذه الدراسة مجموع تلاميذ القسم الثالث متوسط بمتوسطات بلدية الجلفة، ممثلين في عينة تضم 208 مبحوثا، اختيرت بطريقة عشوائية من بين تلاميذ المتوسطات الثمانية المنتقاة بصفة قصدية، والتي تم التعامل معها وفق تقنية الاستمارة بالمقابلة كأداة أساسية لجمع البيانات والمعلومات، كما غطى المجال البشري للدراسة أساتذة اللغة الفرنسية للقسم الثالث من نفس الطور ومفتشي المادة لذات المؤسسات التعليمية والمقاطعات الإدارية التابعة لها، والبالغ عددهم ثمانية أساتذة وثلاثة مفتشين، تم التعامل معهم وفق تقنية المقابلة كأداة ثانوية مكملة للأداة الرئيسية.

[1] موريس انجرس، المرجع السابق، ص 73.

- الجدول رقم (15) يبين المتوسطات عينة الدراسة.

اسم المتوسطة	العنوان	عدد تلاميذ القسم الثالث	عدد الافواج	عدد الذكور	عدد الاناث	عدد أفراد العينة
بسطامي شويحة	حي الضاية	139	04	72	67	26
الأمير عبد القادر	حي الظل الجميل	137	05	78	59	26
رويني لخـــضر	حي عين السرار	148	05	75	73	26
علي قوجـــيل	حي عين السرار	121	04	70	51	26
بن عياد بن عياد	حي الصنوبر- بالقرب من الحي العشوائي الزريعة الشمالية	218	05	125	93	26
حساني سعيـــد	حي الفصحى- بالقرب من الحي العشوائي الفصحى الغربية	340	07	230	110	26
11ديسمبر1960	حي عيسى القايد- بالقرب من الحي العشوائي الشعوة.	97	03	53	44	26
بن جقينـــة علي	حي سليمان عميرات- بالقرب من الحي العشوائي المتشعبة.	186	04	71	115	26
المجموع		1386	37	774	612	208

سادسا. أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد انتهائنا من عملية جمع البيانات والمعطيات وفق تقنيتي الاستبيان والمقابلة، تكونت بحوزتنا قاعدة من المعطيات الخام تستوجب المعالجة والتحليل قصد اختبار فرضيات الدراسة، حيث تتطلب عملية التحليل هذه القيام ببعض العمليات الإجرائية الأساسية كالترميز وبناء الجداول التفريغية وصولا إلى التحليل الفعلي للبيانات، ولعل برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss v.20، يعد أنجع وأدق وسيلة لإجراء عملية التصنيف الآلي للبيانات، حيث مكننا من بناء جداول تكرارية بسيطة تتضمن التكرارات والنسب المئوية للمتغير الواحد، وجداول تقاطعية بسيطة ومركبة ومضاعفة تأخذ في الحسبان متغيرين إلى عدة متغيرات في شكل علائقي كما مكننا هذا البرنامج من حساب المعاملات الإحصائية الملائمة لاختبار صحة الفرضيات .

وإن القراءة الإحصائية الصحيحة للجداول المصممة والتي نختبر من خلالها مدى صدق وثبات البيانات بداية والتي تحيلنا على قراءة سوسيولوجية سليمة تموضع الظاهرة المدروسة

في إطارها النظري المناسب في مرحلة موالية، تقتضي منا التعريف بكل الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة كما يلي:

1. **النسبة المئوية** وتعطى بالعلاقة:

$$x\% = \frac{f.100\%}{n}$$

x% : النسبة المئوية.

f : التكرار.

N : حجم العينة.

2. **معادلة لوشي لصدق الاستبيان بناء على ردود المحكمين**، وتعطى بالعلاقة التالية:

$$CVR = \frac{nc - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

nc : هو عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه.

N : عدد المحكمين الاجماليين.

3. **اختبار كاي تربيع:**

وقد استخدم من أجل اختبار مدى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة وذلك بالنسبة للفرضيات الثلاث الأولى، ويعطى بالعلاقة التالية:

$$x^2 = \sum \frac{(\theta_i - E_i)}{E_i}$$

O_i: التكرارات أو القيم المشاهدة.

E_i: التكرارات أو القيم النظرية.

H_0: الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود علاقة بين المتغيرين، نقبلها اذا كانت كاي^2 المحسوبة أقل من كاي^2 الجدولية ، أو أن الدلالة المعنوية $0.05 < SIG$.

H_1: الفرضية البديلة والقائلة بوجود علاقة بين المتغيرين، وتقبل اذا كانت كاي^2 المحسوبة أكبر من كاي^2 الجدولية، أو الدلالة المعنوية $0.05 > SIG$.

وبما أن اختبار كاي^2 لا يخبرنا عن حجم العلاقة بين المتغيرين، بل يزودنا فقط بالمعلومات الضرورية لرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالاستقلالية بين المتغيرين، لذلك، ومن أجل تقرير قوة العلاقة الارتباطية فقد ارتأينا إلى حساب معامل التوافق كذلك.

4. معامل التوافق: Coefficient of Contingency

وهو مقياس يستخدم عندما تكون المتغيرات المراد إيجاد معامل الارتباط بينها على شكل مجموعات وذات طبيعة وصفية، بمعنى أنه يتلاءم مع الجداول التي تحتوي على أكثر من (2×2)،[1] وهو ما ينطبق على الجداول المركبة المصممة في دراستنا حيث أن أغلب متغيراتها هي ذات طبيعة وصفية **Qualitative** مقسمة إلى أكثر من صفتين، حيث يبدو لنا أننا لا نستطيع استخدام معامل فاي Φ الذي يتطلب جداولا ثنائية التقاطع (مزدوجة من نوع 2×2) ، في حين أن معامل التوافق C يمكن حسابه لأي حجم من الجداول، ويعتمد في حسابه على قيمة كاي^2 الذي وظفناه في مرحلة أولى. وتعطى معادلة معامل التوافق وفق الصيغة التالية:[2]

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

X^2: معامل كاي تربيع.

N : عدد أفراد العينة.

وتنحصر قيمة معامل التوافق بين الصفر والواحد الصحيح، مما يترتب عليه عدم معرفة اتجاه العلاقة (طردية أم عكسية)، غير أن هذا المعامل يمكننا من معرفة اتجاه العلاقة من القيم المعطاة فقط، وتقرأ نتائج هذا الاختبار وفق المؤشرات التالية:

---

[1] عبد الله فلاح المنيزل وعايش موسى عزايبه، **الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، د س، ص155.

[2] المرجع نفسه، ص155.

– الجدول رقم (16) يبين كيفية قراءة قيمة معامل التوافق

قيمة معامل التوافق	طبيعة العلاقة	معامل الدلالة SIG
C = 0	لا توجد علاقة	يعكس معامل الدلالة مدى تحقق الفرضية حيث انه إذا كان: SIG > 0.05 نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود علاقة بين المتغيرين. SIG < 0.05 نقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة بين المتغيرين.
C = 1	توجد علاقة تامة	
C > 0.8	توجد علاقة قوية جدا	
0.5 < C < 0.8	توجد علاقة قوية	
0.2 < C < 0.5	توجد علاقة متوسطة	
0 < C < 0.2	توجد علاقة ضعيفة	

5. اختبار كاف تربيع X^2 أيضا من أجل معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات في بعض جداول الفرضية الأولى حيث أن:

– الفرضية الصفرية H_0: عدم وجود فروق بين التكرارات، نقبلها إذا كانت X^2 المحسوبة أقل من X^2 الجدولية.

– الفرضية البديلة H_1 : وجود فروق بين التكرارات، نقبلها إذا كانت X^2 المحسوبة أكبر من X^2 الجدولية.

6. معامل الارتباط الخطي بيرسون :Pearson

وهو مقياس لنوع وقوة العلاقة القائمة بين متغيرين كميين، وقد تم توظيفه لاختبار العلاقة بين المتغيرين الكميين (الدخل الشهري للوالدين كمؤشر للرأسمال الاقتصادي للوالدين وعلامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني، وكذا بين عدد أفراد الأسرة والعلامات)، حيث تقرأ نتائج هذا الاختبار وفق المؤشرات التالية:

الجدول رقم (17) يبين كيفية قراءة قيمة معامل الارتباط بيرسون

قيمة المعامل بيرسون R_P	طبيعة العلاقة
R_P = 1+	ارتباط طردي تام
من 0.70 الى 0.99	ارتباط طردي قوي
من 0.50 الى 0.69	ارتباط طردي متوسط
من 0.01 الى 0.49	ارتباط طردي ضعيف
R_P = 0	لا يوجد ارتباط

وما يقال عن الارتباط الطردي ينطبق على الارتباط العكسي لما توجد إشارة سالبة.

خلاصة الفصل

يعتبر هذا الفصل محاولة بسيطة لرسم الأسس المنهجية الميدانية المختلفة، والكفيلة بكشف واقع الحدث الذي تناوله البحث بالدراسة، من خلال عرض مفصل للإجراءات المنهجية، ومن خلالها حيثيات المنهج المعتمد وهو المنهج الوصفي الذي روعي فيه أن يكون موائما لطبيعة هذه الدراسة وإمكانيات تطبيق عناصره ميدانيا، وكذا التمكن من اختيار أدوات البحث الميداني وأساليب التحليل، التي تسمح بالتحقيق في المكونات الكمية والأبعاد الكيفية في معالجة مختلف البيانات التي تحصلنا عليها.

ومن أجل مقاربة واقع الحدث امبريقيا، تم الاعتماد أساسا على استمارة بالمقابلة مدعمة بنتائج المقابلات والملاحظات التي ساعدتنا على تقريب صورة الواقع الذي سعينا إلى معاينته، وساهمت جملة هذه الإجراءات في الوصول مجموعة من النتائج الكمية المدعومة بتحليلات وتفسيرات واستنتاجات نقف على تفاصيلها في الفصول اللاحقة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل أولا، عرضا للبيانات العامة ولخصائص مجتمع البحث المدروس والمتمثل في عينة من تلاميذ القسم الثالث متوسط، ثم محاولةً لاستنطاق المعطيات الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى، والتي يتمثل نصها فيما يلي:" **يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الثقافي للوالدين**"، حيث تم تبويب المعطيات الخاصة بها والمجسدة في المحور الأول من الاستمارة، وعرضها في جداول مركبة تتخللها بعض الجداول البسيطة، لتتم بعد ذلك إحاطتها بتحليل إحصائي يليه آخر سوسيولوجي، كما تم تدعيم هذه النتائج ببعض الأجوبة الصادرة عن الأساتذة والمفتشين في إطار المقابلة المجراة معهم.

أولا. عرض وتحليل جداول البيانات العامة وخصائص المبحوثين من التلاميذ:

يتم فيما يلي وصف وتحليل البيانات العامة لأفراد عينة التلاميذ الذين وجهت إليهم استمارة الاستبيان بالمقابلة والتي تغطي محاورها كل فرضيات الدراسة.

- **الجدول رقم (18) يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس**

الجنس	التكرار ك	النسبة المئوية %
ذكر	**124**	**59.6**
انثى	**84**	**40.4**
المجموع	**208**	**100**

تبين المعطيات الكمية لهذا الجدول أن نسبة التلاميذ من الذكور تفوق نصف حجم العينة وتقدر بـ 59.6%، بمعنى أن أكثر من نصف عدد المبحوثين هم من جنس الذكور مقابل نسبة إناثٍ تقترب من نسبة الذكور وتقدر بـ 40.4%، وهي نسبة معتبرة تؤكد أن النمو النسبي للتمدرس بمنطقة الجلفة، سمح بتعليم الفتيات، بينما تعزى الاختلافات الطفيفة القائمة بين نسب الجنسين في التمدرس إلى التفاوت النسبي الطبيعي بين الجنسين.

- **الجدول رقم (19) يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السن**

سن التلميذ	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 13 سنة	33	15.9
13 سنة	136	65.4
أكثر من 13	39	18.8
المجموع	**208**	**100**

تُبدي عملية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عامل السن دلالات إحصائية يمكن أن تُستغل في تقديم تفسيرات سوسيولوجية لتعالقات المتغيرات المدروسة في الجداول اللاحقة.

وتستند الكيفية التي حُدِّدت بها المجالات العمرية في الجدول السابق، إلى مرجعية السن القانونية للتمدرس، فيترتب على ذلك أن السِّن الطبيعية أو العمر المدرسي لمتعلم السنة الثالثة متوسط هي (13 سنة)، والتي بلغت نسبتها في عينة دراستنا حوالي 65.4%، وتليها نسبة 18.8% لفئة المتعلمين الأكبر من 13 سنة، في حين تبلغ نسبة الفئة العمرية الأقل من 13 سنة، أقل قيمة بـ 15.9%.

إن ما يهمنا من العمر المدرسي للتلميذ، هو كونه يكشف عن قدراته الدراسية، المعرفية واللغوية، فالعمر المدرسي كما يرى **بورديو:" شكل متحول من الرأسمال الثقافي الموروث"**،[1] ذلك أن تأخر العمر يؤدي بالتلميذ إلى الفصل عن التعليم، أو توجيهه إلى إحدى مراكز التكوين المهني، أما إذا كان العمر المدرسي للتلميذ ناقصا عن العمر المطلوب مدرسيا، فمن الممكن الحديث عن عملية استثمار وقلب للرأسمال الثقافي واللغوي الموروث عن الأسرة الى رأسمال مدرسي.

وتأسيسا على ما سبق فإن نسبة 18.8% من تلاميذ العينة، هم ذوي عمر أكبر من العمر المدرسي، وتفسر هذه النسبة بارتفاع معدل الإعادة والرسوب نتيجة ضعف الرأسمال الثقافي واللغوي الموروث، أكثر مما تدل على السن المتأخرة للالتحاق بالمدرسة، ذلك لأن الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته، كمبادئ أساسية للسياسة التربوية الجزائرية، هي مضمونة لجميع الأطفال البالغين من العمر ستة (06) سنوات وإلى غاية نهاية المرحلة المتوسطة. *

---

[1] Pierre Bourdieu**, La distinction**, Op.cit., P116.

* كُرِّس مبدأ الحق في التعليم، إلزامية التعليم ومجانيته في مختلف المواثيق والدساتير، كالأمر رقم 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين في مادته الخامسة، وكذا نص المرسوم المنفذ له رقم 76/66 المؤرخ في 1976/04/16 المتضمن الطابع الاجباري للتعليم الأساسي لجميع الأبناء البالغين من العمر 06 سنوات، و توقيع عقوبات على الكافلين للأبناء الذين لم يتم تسجيلهم في المؤسسات التعليمية رغم بلوغهم السن القانونية للتمدرس، و تؤكد المادة 53 من دستور 1996 المعدل و كذا القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 المؤرخ في 2008/01/23 على المبادئ ذاتها .انظر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، النظام التربوي و المناهج التعليمية، **سند تكويني لفائدة المدارس الابتدائية**، المرجع السابق، ص 56-57. وانظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 المؤرخ في 2008/01/23**، المرجع السابق، ص 18.

وتقدر فئة التلاميذ ذوي العمر الأقل من العمر المطلوب مدرسيا بـ15.9%، وهي نسبة قليلة تخص أبناء موظفي قطاع التربية والتعليم الذين تقتصر عليهم إمكانية الحصول على رخصة الدخول المدرسي المبكر، والذين حافظوا على هذا الامتياز من خلال تميزهم وجدارتهم. وتبين نفس المعطيات الإحصائية بأن 65.4% فقط من التلاميذ هم الذين بلغوا مستوى العمر الطبيعي، من هنا تتضح زيادة نسبة الإعادة بين صفوف المتعلمين نتيجة للضعف النسبي في الإرث اللغوي العائلي لهذه الفئات من التلاميذ في الوقت الذي تبدو فيه المنظومة التربوية الوطنية مكرِّسة لكل جهودها في إقرار مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين بضمان الحق في التمدرس، التعليم الالزامي والمساواة بين الجنسين.

ثانيا. عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى

- الجدول رقم (20) يبين توزيع عينة التلاميذ حسب علامات الفصل الأول والثاني لمادة اللغة الفرنسية

التكرار والنسبة / العلامات	الفصل الأول		الفصل الثاني	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
4.99-1	60	28.8	34	16.3
9.99-5	55	26.4	61	29.3
14.99-10	38	18.3	58	27.9
20-15	55	26.4	55	26.4
المجموع	**208**	**100**	**208**	**100**

تُظهر المعطيات الكمية الخاصة بتوزع أفراد العينة حسب علاماتهم في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول، أن 28.8% منهم تحصلوا على علامات ضعيفة جدا (1-4.99)، في مقابل نسبة قريبة منها 26.4 % تحصلت على علامات ممتازة (15-20)، وتكافؤها نسبة الحاصلين على معدلات ضعيفة بـ 26.4%، و18.3% للعلامات الحسنة (10-14.99). ولا تختلف نتائج الفصل الثاني عن الأول في نسبة التلاميذ الممتازين، بينما تتحسن نسبة التلاميذ الحاصلين على علامات حسنة لتبلغ 27.9%، وتنخفض نسبة التلاميذ ذوي العلامات الضعيفة جدا إلى 16.3%، مقابل زيادة عدد الحاصلين على العلامات المحصورة بين (5-9.99) الى 29.3%.

وتخبرنا المعطيات الإحصائية حول علامات أفراد العينة، عن انخفاض نسبي في المستوى العام في مادة اللغة الفرنسية، إذ تمثل نسبة التلاميذ محدودي المستوى (الأقل من 10) حوالي 55.2% أي أكثر من نصف عينة الدراسة بمجموع (55+60) :115 مفردة بالنسبة للفصل الأول، وما يقارب نصف حجم العينة في الفصل الثاني أي 45.6% أو 95 مفردة. ويعود الانخفاض النسبي في مستوى تحصيل مادة اللغة الفرنسية في منطقة الجلفة إلى التغيير في الاستعمالات الوالدية الحقيقية للغة الفرنسية وخصوصية السياق السوسيولغوي للمنطقة، فاستخدام اللغة الفرنسية في الجزائر يرتبط بالاختلافات الجغرافية (بين الولايات الشمالية والولايات الجنوبية بحكم علاقاتها التاريخية السابقة بالمعمرين والاحتلال)، كما يرتبط بالفوارق الاجتماعية والمهنية بين الأسر في المنطقة الواحدة، فقد تكون لغة أجنبية أو لغة ثانية.

وهناك من يذهب إلى تبرير ضعف المستوى العام في مادة اللغة الفرنسية إلى تردي المكانة الخاصة باللغة الفرنسية في المنظومة التربوية، كنتيجة لتذبذب موازين القوى بين المعربين والمفرنسين، حيث الفرنسية معممة تارة ومهمشة تارة أخرى، حسب الظرفية وتبعا لموازين القوى بين دعاة التعريب والنفعيين من أصحاب القرار ومستعملي اللغات الموجودة المناصرين للفرانكفونية. فمن لغة التعليم الأساسية بالنسبة لكل المنظومة التربوية في بداية الستينات من القرن الماضي، إلى مجرد مادة لا يتم تدريسها إلا ابتداء من السنة الثالثة في السبعينيات من القرن الماضي، ثم ابتداء من السنة الرابعة، مع إلغائها كلية من الامتحانات بالنسبة للمواد العلمية كالبيولوجيا في التعليم الثانوي، ثم في بداية القرن الحالي العودة إلى تدريسها ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، ثم ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي. فمع تراجع انتاج واستهلاك الدولة للمواد الثقافية باللغة الفرنسية والادراج المتأخر لمادة اللغة الفرنسية في المسار التعليمي للتلميذ واعتبارها مادة مستقلة لا لغة للتدريس، أصبح أبناؤها اليوم يتخرجون من المدرسة شبه أميين، يجهلون كلا من اللغة العربية واللغة الفرنسية، وهو ما يفسر وجود قلة فرانكفونية وأغلبية معربة، فقد أنتجت المنظومة التربوية التي كان من المفروض أن تنفذ تعريبا تدريجيا، حسب **أحمد معتصم**:" هرما غير متوقع يعتمد على سيرورة تمايز خاصة، حيث نجد في القمة النخبة الفرانكفونية، وفي وسط الهرم نخبة معربة تائهة وإطارات مزدوجي اللغة أو عامية من أصول شعبية، وأخيرا كل من لفظتهم المنظومة التربوية، أي الأغلبية

التي تسمى "بالمعربة" وهي في الحقيقة "مفعربة" لا تتحكم لا في هذه ولا في تلك اللغة، أي أنها تملك خليطا لغويا يستعير من اللغات التي لها علاقة بالجغرافية اللغوية الجزائرية".[1]

ويمكننا في هذه الحالة أن نحكم على صحة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة ونعمم نتيجة توزيع التلاميذ حسب تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة الفرنسية إذا أخذنا بعين الاعتبار استجابات الأساتذة والمفتشين المقابلين، الذين صرحوا بضعف المستوى العام في مادة اللغة الفرنسية في ولاية الجلفة عموما وفي المؤسسات الواقعة بالضواحي وعلى أطراف المدينة بالقرب من البناء الفوضوي، وهو الأمر الذي سنفصل فيه لاحقا من خلال الجداول رقم 79،78، 80، 81 و82 اللاحقة.

- الجدول رقم (21) بين علاقة مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بجنسه.

مستوى اللغة / جنس التلميذ		مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
ذكر	ك	39	37	48	**124**
	%	31.5	29.8	38.7	**100**
انثى	ك	19	33	32	**84**
	%	22.6	39.3	38.1	**100**
المجموع	ك	**58**	**70**	**80**	**208**
	%	**27.9**	**33.7**	**38.5**	**100**
قيمة كاي^2 المحسوبة		**2.734**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.255**			
قيمة كاي^2 الجدولية		**5.991**			
معامل التوافق		**0.114 عند 0.255**			

ملاحظة 01: من البديهي أن أي جدول مركب يضم نتائج إحصائية لتقاطع قيم متغيرين (مستقل وتابع)، كما أنه يحتوي كذلك فرزا مسطحا للمتغيرين، يظهر في التوزيعات الهامشية أي في المجاميع، وهو كذلك ذو دلالة إحصائية وسوسيولوجية، لذلك يجدر بنا قراءتها وتحليلها من خلال كل الجداول المركبة اللاحقة تجنبا لإدراج هذه الجداول التكرارية البسيطة إلا في حالات الضرورة (حالة معطيات خاصة بالمتغير التابع).

ملاحظة 02: التنسيب في الجدول الحالي وكل الجداول المركبة اللاحقة كان على أساس أو أخذ كقاعدة قيم المتغير المستقل الموجود في الصفوف، متبعين بذلك قاعدة F. de Singly الذي يضع كقاعدة أولى لقراءة الجدول التقاطعي أن يتموقع المتغير المستقل افقيا، أما التابع فيوضع عموديا. انظر سعيد سبعون، المرجع السابق، ص 202.

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص 112.

تتوزع عينة التلاميذ من الإناث والذكور تبعا لمستواها في مادة اللغة الفرنسية خلال مسارها الدراسي بطريقة متجانسة تقريبا، بحيث تُبْرِز النتائج من خلال قيمة المعامل كاف تربيع 2.734 عند مستوى الدلالة $sig\ 0.255 > 0.05$ ومعامل التوافق 0.114 عند مستوى الدلالة $sig\ 0.255 > 0.05$، عدم وجود علاقة بين مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وجنسه.

إن النظرة إلى الفروق بين الجنسين، وإلى عهد قريب، كانت شيئا مسلما به وطبيعيا خاصة في مجال القدرات العقلية والخصائص النفسية والاجتماعية والتي لخصها **جورج كلاس** معتبرا أن الإناث يتفوقن في مجال استعمال اللغة عن الذكور،[1] بينما تشير الدراسات التي تمت في الفترة (1940–1960) إلى أن القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند الأولاد خلال مرحلتي الرضاعة والطفولة المبكرة فحسب، حيث وُجدت بعض الدلائل التي اقترحت أن البنات يتكلمن في مرحلة أسبق، ويتكون لديهن ثراء لغوياً بدرجة أكبر، كما أنهن أكثر مهارة في كل المطالب اللغوية، فمن المتوقع أن يتكلم الذكور أقل من الإناث وأن يختلف محتوى الحديث والطريقة التي يتحدثون بها، لكن بعد سن الخامسة تتساوى الإناث مع الذكور في المفردات، ولا توجد فروق فيما بينهم في النمو اللغوي.[2]

ويمكن تفسير هذه النتيجة الأخيرة في ضوء أسباب اجتماعية حيث تشجع الأسرة الحديثة أطفالها على النمو اللغوي وإثراء النمو اللغوي بصرف النظر عن جنس الطفل، فهي تأمل في أطفالها أن يحققوا الراحة المادية والاجتماعية، وأن يَصِلوا إلى وظائف مناسبة مرموقة وحساسة حتى يتسنى لهم العيش بسعادة. وكذلك تلعب التنشئة الاجتماعية الحديثة دوراً مهماً في التخفيف من حدة الفروق بين الجنسين، فلا يفرق الآباء إلى حد كبير في المعاملة بين الذكر أو الأنثى في الناحية التعليمية وإثراء النمو اللغوي، بل يهتمون بأطفالهم من أجل النجاح والاستمرار في السلم التعليمي والنمو اللغوي تبعاً لقدراتهم ولاستعداداتهم على التعلم. كما يلعب المستوى الثقافي للأسرة ومستوى تعليم الوالدين دوراً كبيراً في تخفيف الفروق بين الجنسين، فالآباء المثقفون والمتعلمون يرغبون في أن يصل أطفالهم إلى أعلى الدرجات

[1] محمد بوقربة، **محاضرات في اللسانيات الاجتماعية**، جامعة بشار، الجزائر، د ت، ص 09–10.

[2] محمد نواف الهوارنة، المرجع السابق، ص 233.

العلمية بصرف النظر عن كون الطفل ذكراً أو أنثى، فلم تعد فكرة التفرقة الجنسية قائمة إلى حد كبير بين الآباء.

ونجد هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة **محمد نواف الهوارنة** من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التي حصل عليها الأطفال جراء أدائهم على بطارية القدرات النفسية اللغوية للأطفال ترجع إلى متغير جنس الطفل (ذكور/ إناث)،[1] كما تتأكد هذه النتيجة بقوة من خلال ما استنتجه **بيير بورديو** و**باسرون** في دراستهما" الورثة"، بحيث أن ميل الإناث الكبير نحو الشعب الأدبية وما يقابله من ميل للذكور نحو الشعب العلمية، وحتى سن التمدرس لم يخلان بقاعدة الأصل الاجتماعي كمحدد أساسي للنجاح، فالنتائج الامبريقية للباحثان أثبتت أن إظهار الفتيات لمهارات استعمال اللغة والتملق في الأسلوب التي تعزى لميزات نسوية، قد يُمَكِنهن من ولوج الشعب الأدبية وبعض اختصاصات اللغات الحية، إلا أنه لا يميزهن عن الذكور داخل شرائح الأطر العليا والأطر المتوسطة، بقدر ما يتدخل الأصل الاجتماعي في ولوج الجامعة والتوزع بين التخصصات، وهو ما لمسناه في قول **بورديو** و**باسرون** التالي: " بما أن معدل الجنوسة في التعليم الثانوي مجاور جدا لمعدل الجنوسة للطبقات العمرية المناسبة، فإنه بمستطاعنا أن نفترض أن الفتيان والفتيات هم مُصْطَفُّون تقريبا بالتساوي(...) وإذا كانت الطالبات **نادرا** ما تظهرن، مقارنة بالطلبة، مهارة استعمال لسان الأفكار...فلأن الأواليات الموضوعية التي تصرف تفاضليا الفتيات تلقاء كليات الآداب وفي داخل تلك الكليات، تلقاء بعض الاختصاصات (...) تدين بجزء من نجاعتها، قبل كل شيء، لتعريف اجتماعي لميزات نسوية (...) مثل رهافة الحس ...أو الميل الى التكلف الملتبس في الأسلوب...".[2]

ولعل اختبارنا للعلاقة بين الجنس ومستوى تعلم اللغة الفرنسية بين المبحوثين، لم يكن من متطلبات الدراسة بقدر ما كان استجابة لضرورة **تحييد الجنس كمتغير دخيل من شأنه أن يؤثر في العلاقة المستهدفة بالدراسة والتي تربط الأصل الاجتماعي بتعلم اللغة.**

[1] محمد نواف الهوارنة، المرجع السابق، ص 252.

[2] بيير بورديو جان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 195-196.

- الجدول رقم (22) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بالمستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب / علامات التلميذ		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من 1 الى4.99	من5 الى 9.99	من 10 الى14.99	من 15 الى20		من 1 الى 4.9	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من 15 الى20	
دون مستوى " أمي"	ك	6	2	0	0	8	2	6	0	0	8
	%	75	25	0	0	100	25	75	0	0	100
إبتدائي	ك	32	12	2	1	47	22	22	1	2	47
	%	68.1	25.5	4.3	2.1	100	46.8	46.8	2.1	4.3	100
متوسط	ك	18	14	5	8	45	10	19	8	8	45
	%	40	31.1	11.1	17.8	100	22.2	42.2	17.8	17.8	100
ثانوي	ك	4	26	20	7	57	0	14	35	8	57
	%	7	45.6	35.1	12.3	100	0	24.6	61.4	14	100
جامعي	ك	0	1	11	39	51	0	0	14	37	51
	%	0	2	21.6	76.5	100	0	0	27.5	72.5	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
قيمة كاي^2 المحسوبة		160.339					168.684				
درجة الحرية		12					12				
مستوى الدلالة		0.000					0.000				
كاي^2 الجدولية		21.026					21.026				
معامل التوافق		0.660 عند 0.000					0.669 عند 0.000				

ملاحظة: تجدر الإشارة إلى أن الجدول رقم (22) هو تركيب لجدولين من مخرجات spss، ونظرا لتناولهما ذات العلاقة بين متغيري (المستوى التعليمي للأب وعلامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول والفصل الثاني) فقد ارتأينا الى ضمهما في جدول واحد رغبة في تبسيط عملية القراءة الاحصائية وتفاديا للتكرار في القراءة السوسيولوجية. وينطبق الأمر على كل الجداول اللاحقة التي يضم المتغير التابع فيها علامات التلميذ في الفصل الأول والثاني.

يبين الجدول المركب، في جزئه الخاص بعلامات الفصل الأول، وبقراءة تصاعدية للعمود المخصص للعلامات (15–20)، وجود سلم من النسب المئوية متدرج، يتربع على قمته نسبة أبناء الجامعيين بـ 76.6%، يليهم الأبناء من آباء متوسطي المستوى بـ 17.8%، وعلى التوالي فئة الأبناء من آباء ذوي مستوى ثانوي بـ 12.3%، والابتدائي 2.1%، ولم يحصل أي تلميذ من أب عديم المستوى على علامة ممتازة (15–20).

ويُقرأ العمود المخصص للعلامات (1–4.99) قراءة متعاكسة تماما مع العمود السابق، فتكون القراءة تنازلية، أي من الأعلى إلى الأسفل، حيث تبين لنا أن التلاميذ من آباء دون مستوى يمثلون أعلى نسبة مئوية في العلامات الضعيفة جدا بـ 75%، ويليهم التلاميذ من آباء ذوي مستوى ابتدائي بـ68.1%، فمتوسط وثانوي، إلى أن ينعدم عدد التلاميذ المنحدرين من آباء جامعيين. أما التلاميذ الحاصلين على علامات (5–9.99) فهم عموما من آباء لهم مستوى ثانوي، وذلك بمعدل 45.6% في مقابل نسبة 2% لأبناء الجامعيين. بينما يحصل على العلامات الحسنة (10–14.99) الأبناء من آباء ذوي مستوى ثانوي بـ 35.1%، يليهم مباشرة أبناء الجامعيين بـ 21.6%، وأبناء الآباء متوسطي المستوى، فذوي المستوى الابتدائي والأميين.

ومن خلال هذه النتائج تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة تقدر بـ160.33 عند درجة حرية 12 و هي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 و قيمة احتمال المعنوية sig 0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، و عليه توجد دلالة على أن للمستوى التعليمي للآباء علاقة بعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول، وتتأكد قوة هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.660 عند مستوى الدلالة $sig\ 0.000 < 0.05$

هذا وتشير **علامات الفصل الثاني** للتلاميذ إلى الارتفاع كذلك كلما زادت درجة آباؤهم في السلم التعليمي، لتبلغ 72.5% لأبناء الجامعيين، و17.8% مستوى متوسط، 14% ثانوي، و4.3% مستوى ابتدائي. كما أظهرت النتائج أن قيمة كاي^2 المحسوبة تقدر بـ 168.68 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 و قيمة احتمال المعنوية sig 0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، وبحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.669 عند مستوى الدلالة $sig\ 0.000 < 0.05$، تتأكد مرة أخرى قوة العلاقة بين المستوى التعليمي للآباء وعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني. بمعنى أن

فرص الحصول على علامات هامة في هذه المادة غالبا ما تكون من نصيب التلاميذ الأكثر أهمية في السلم التعليمي الأبوي، وفي مقابل ذلك تزداد احتمالات حصول الأبناء على علامات ضعيفة كلما كان المستوى التعليمي للآباء متدنيا.

وتفسر هذه العلاقة بأهمية العامل الثقافي والتعليمي للآباء في التنشئة اللغوية للطفل، بحيث يعد المستوى التعليمي المرتفع للآباء، بالإضافة إلى كونه مؤشرا عن حيازتهم لرأسمال ثقافي ولغوي هام تجاه اللغة الفرنسية كما سبق وأن عرفناه ضمن التعريف الاجرائي للمفهوم، مظهرا مؤسساتيا يستمد شرعيته من المؤسسة التعليمية المانحة له، فيكون محل اعتراف الآخرين ويمثل رهانا فاصلا بين مختلف الفئات السوسيومهنية، فيتمظهر عبر ممارسات لغوية (التداول باللغة الفرنسية في الوسط المنزلي، المطالعة، ...) وممتلكات رمزية مرتبطة باللغة أو دالة عليها من قبيل الكتب والمعالم واللوحات الفنية...الخ. وتمكن هذه الأشكال المتحولة للمستوى التعليمي للآباء كرأسمال مؤسساتي من تهيئة البيئة اللغوية الطبيعية لاكتساب اللغة من طرف الطفل، حيث أن هذا الاكتساب يحدث بشكل عفوي غير حامل للقصد التعليمي، ويدل على :" تحقق المعرفة باللغة من خلال النشأة في المحيط الاجتماعي الناطق بها، وهو يحدث خلال الخمس سنوات الأولى من العمر"،[1] وهو في الوقت ذاته، يُدَل به في علم النفس على المرحلة الأولى من مراحل التعلم(مرحلة الاكتساب، ثم الاختزان وأخيرا الاستعادة)،[2] وفي هذا المجال أثبتت العديد من الأبحاث العلمية أن الآباء الذين يحوزون على شهادات عليا يؤثرون بشكل مباشر في مستوى النمو اللغوي لدى الأطفال بحكم ارتباطهم بآبائهم مثل ارتباطهم بأمهاتهم حسب **الكنيد Elkind**، كما يؤكد كل من **لين وكروس و بيل Lynn,Cross et Bill** على أن الشخص المفضل لدى الأبناء من الذكور والإناث في مراحل الطفولة الأولى هو الأب، أين يظهرون إعجابهم بشخصية الأب ومن ثمة يقلدون ما يصدر عنها من أفعال واقوال.[3]

ويجد هذا الاستنتاج تأكيدا له في دراسة الباحث الفرنسي **بول كليرك Paul Clerc** الذي أعلن أن النجاح المدرسي للأطفال يكون على وتيرة واحدة بالنسبة لأطفال الآباء ذوي

[1] نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 30.

[2] صالح محمد أبو جاو، المرجع السابق، ص 151.

[3] سهير احمد كامل وانسي محمد احمد قاسم، المرجع السابق، ص 17.

المستوى التعليمي الواحد، و ذلك مهما كان التباين في مستوى الدخل المادي للأبوين.[1] وتؤيد هذه الفكرة كذلك، النتائج التي توصلت إليها **فتيحة حمار** في دراستها، من خلال الوقوف على أهمية المستوى التعليمي للأولياء كعامل أساسي في التنشئة اللغوية للطفل.[2]

وتشير قراءة الفرز المسطح لتوزع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للآباء إلى أكبر قيمة بالنسبة للمبحوثين المنحدرين من آباء لهم مستوى تعليم ثانوي بـ 57 مفردة، مقابل 51 مفردة للآباء الجامعيين، و47 لآباء ذوي مستوى ابتدائي، ثم 45 مفردة من آباء لهم مستوى متوسط و08 فقط من آباء دون مستوى. فاقتراب نسبة الآباء الجامعيين من ربع حجم العينة يوحي بوعي سكان بلدية الجلفة بأهمية التعليم في بناء مكانة الفرد والامتيازات التي تمنحها له الشهادات لاحتلال المكانة المهنية والاجتماعية، ويبرز ذلك جليا من توجه الأفراد إلى التعليم العالي. لكن ذلك لا يوحي بالغياب التام لظاهرة الأمية بالمنطقة، فبالرغم من مجهودات الدولة المبذولة في رفع نسبة التمدرس ومحو الأمية، إلا أن الولاية لازالت تعاني من وجود نسبة أمية ضئيلة لكن لها دلالة سوسيولوجية، تعود، حسب تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، عادة إلى اعتراض السكان أنفسهم على التمدرس، خاصة بالمناطق النائية في الولايات الصحراوية، كما هو الحال في بعض البلديات الواقعة بولاية الجلفة التي تحتل المراتب الدنيا وطنيا في نسبة التمدرس (كأُم لدهم، قطارة، سلمانة...).[3]

وقياسا على فكرة ارتفاع نسبة الأمية بالبلديات النائية، فإن الأحياء العشوائية ببلدية الجلفة هي الأخرى تبرز ارتفاعا في عدد الأفراد الأميين أو الذين توقفوا في مسارهم الدراسي عند مستوى ابتدائي فحسب، ويبدو ذلك من خلال البحث في توزع أفراد العينة تبعا للمستوى التعليمي الآباء * على المؤسسات التعليمية التي يتمدرس بها الأبناء والتي تقدم مؤشرا تقريبيا عن الحي الذي يقيم فيه الآباء، ** نحاول إظهاره من خلال معطيات الجدول التالي:

---

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، المرجع السابق، ص 144.

[2] فتيحة حمار، المرجع السابق، ص 77-78.

[3] تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، المرجع السابق، ص 89-90.

* اكتفينا بالبحث في توزع أفراد العينة على أحياء الإقامة تبعا للمستوى التعليمي للآباء دون الأمهات بافتراض أن الأمهات يتبعن الآباء في محل الإقامة.

** أثناء عملية التحديد القصدي للمتوسطات المعنية بالدراسة، تم الاعتماد على معيار القرب أو بعد المؤسسة من الأحياء المنتظمة والأحياء العشوائية، بالاستعانة بمرجعية جغرافية تحصلنا عليها من مصالح بلدية الجلفة، مصلحة الإحصاء، انظر الملحق رقم (2).

– الجدول رقم (23) يبين علاقة المستوى التعليمي لأب المبحوث بطبيعة حي الإقامة *

المستوى التعليمي للأب / طبيعة حي الاقامة		دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
الأحياء المنتظمة	ك	0	6	20	30	48	**104**
	%	0	2.90	9.61	14.42	23.07	**50**
الأحياء العشوائية	ك	8	41	25	27	3	**104**
	%	3.84	19.71	12.01	12.99	1.45	**50**
المجموع	ك	**8**	**47**	**45**	**57**	**51**	**208**
	%	**3.84**	**22.60**	**21.63**	**27.40**	**24.52**	**100**
قيمة كاي^2 المحسوبة		**132.99**					
درجة الحرية		**28**					
مستوى الدلالة		**0.000**					
معامل التوافق		**0.625 عند 0.000**					

يبين الجدول أعلاه أن نسبة الآباء الجامعيين الذين يقطنون الأحياء المنتظمة تمثل 23.07% من الحجم الإجمالي للعينة، في مقابل 1.45% منهم يقطنون الأحياء العشوائية، في حين ينعدم وجود الآباء الأميين في الأحياء المنتظمة ويتركز وجودهم في الأحياء الهامشية بنسبة 3.84%، وعلى العموم يأخذ توزيع الآباء بين نمطي الأحياء شكل توزيع عكسي، حيث نسجل زيادة عدد الآباء كلما كان مستواهم الدراسي مرتفعا في الأحياء المنتظمة، ويتناقص عددهم كلما كان مستواهم الدراسي مرتفعا في الأحياء العشوائية.

وتبين قيمة كاي^2 (132.99) عند درجة حرية 28 وقيمة احتمال المعنوية sig = 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة ألفا= 0.05، وجود علاقة بين المستوى التعليمي لآباء المبحوثين وطبيعة الأحياء التي يقيمون بها (عشوائية أو منتظمة). وتبدو هذه العلاقة قوية بحسابنا لمعامل التوافق C الذي يساوي 0.625 عند مستوى دلالة Sig0.000 <0.05، بمعنى أنه كلما تمركزت إقامة آباء المبحوثين في الأحياء العشوائية كلما كان المستوى

* تم التعديل في الجدول، الناتج عن برنامج SPSS، باستبدال المتغير التابع، والمتمثل في مؤسسة تمدرس الابن، بالحي الذي تقع بقربه المؤسسة التعليمية، أي استبدال المتوسطة بطبيعة الحي الذي تقع فيه: عشوائي ومنتظم، وذلك بافتراض أن الحي الذي يقع فيه سكن المبحوثين هو نفسه حي تواجد المتوسطة. ويجب التنويه مجددا الى أن عدد المتوسطات المعنية بالدراسة هو ثمانية، اختيرت بطريقة قصدية (أربع منها واقع قرب الأحياء العشوائية والأربعة الباقية بالأحياء المنتظمة)، على أن عينة التلاميذ من كل مؤسسة هي 26 تلميذ، لذلك يتوزع عدد آباء المبحوثين من التلاميذ في الجدول أعلاه على 104 مفردة بالنسبة للأحياء العشوائية و104 مفردة للأحياء المنتظمة.

التعليمي لهم متدنيا، والعكس بالنسبة للمبحوثين المقيمين بالأحياء المنتظمة أين يسجلون ارتفاعا في المستوى التعليمي.

إن الأحياء الفوضوية بمنطقة الجلفة، كحي الشعوة، الزريعة الشمالية، الفصحى الغربية، المتشعبة، هي صورة للهامشية الايكولوجية والاجتماعية، تتجسد فيها ملامح الفقر والحرمان وغياب أهم مقومات الحياة الإنسانية كالتعليم، وهو ما لاحظناه من خلال تدني المستوى التعليمي للآباء القاطنين بهذه الأحياء، والتي تشكل في الواقع، حسب **كلينار مارشال Clinard Marchel**، أسلوب حياة وثقافة فرعية تتكون من المعايير والقيم المتمحورة حول تدني مستويات التعليم والانعزال واللامبالاة وتشكل أحد الأعراض المتصلة ببُنية اجتماعية اقتصادية متخلفة.[1]

وباستثناء الأحياء المنتظمة الجديدة التي تضم سكنات موزعة في إطار القضاء على السّكن الفوضوي (كحي الوئام وحي .....)، فإن الأحياء المنتظمة تضم ساكنة من فئات سوسيومهنية متوسطة أو عليا والتي يقتضي تصنيفها هذا حصولها على قدر هام من التعليم. كما يمكن أن تضم هذه الأحياء فئات سوسيومهنية دنيا تعاني من حرمان اقتصادي لكنها متعلمة، وبحكم مستواها الثقافي والتعليمي فهي تأبى العيش في الأحياء الفوضوية وتفضل السكن لدى الأهل والأقارب أو في السكن الايجاري، ...الخ.

[1] إبراهيم توهامي، **الأحياء المتخلفة بين التهميش والاندماج في البناء السوسيو – اقتصادي الحضري**، مجلة الباحث الاجتماعي، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، عدد05، جانفي2004، ص 2.

- الجدول رقم (24) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بالمستوى التعليمي للأم.

علامات التلميذ / المستوى التعليمي للأم		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من 1 الى 4.99	من 5الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى 20		من 1 الى 4.99	من 5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى 20	
بدون مستوى	ك	18	5	0	0	**23**	8	15	0	0	**23**
"امية"	%	78.3	21.7	0	0	**100**	34.8	65.2	0	0	**100**
ابتدائي	ك	26	10	3	0	**39**	20	16	1	2	**39**
	%	66.7	25.6	7.7	0	**100**	51.3	41	2.6	5.1	**100**
متوسط	ك	16	20	6	1	**43**	6	23	12	2	**43**
	%	37.2	46.5	14	2.3	**100**	14	53.5	27.9	4.7	**100**
ثانوي	ك	0	18	16	20	**54**	0	6	28	20	**54**
	%	0	33.3	29.6	37	**100**	0	11.1	51.9	37	**100**
جامعي	ك	0	2	13	34	**49**	0	1	17	31	**49**
	%	0	4.1	26.5	69.4	**100**	0	2	34.7	63.3	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**161.545**					**165.164**				
درجة الحرية		**12**					**12**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^{2}الجدولية		**21.02**					**21.02**				
معامل التوافق		**0.661 عند 0.000**					**0.665 عند 0.000**				

يوضح الجدول من خلال قراءة إحصائية لتوزيع المجموع الخاص بمتغير المستوى التعليمي للأمهات، ارتفاعا نسبيا في نسبة التعليم والتمدرس الخاص بهن، فأغلبهن مستواهن ثانوي بـ (54 مفردة)، أو جامعي بـ (49 مفردة)، فمتوسط بـ (43 مفردة)، مقارنة بذوات المستويات الدنيا فهي ضئيلة نسبيا (23 مفردة دون مستوى، و39 مفردة بمستوى ابتدائي). ويعود ذلك إلى زيادة الوعي بأهمية العلم والمعرفة وأيضا توفر المؤسسات التعليمية، إضافة إلى مقاطعة المجتمع الجلفاوي للتقاليد والذهنيات البالية التي تعيق التحاق أو مواصلة الإناث دراستهن.

وبتمعننا في هذه النتائج، نجدها لا تختلف كثيرا عن توزع عينة الدراسة تبعا للمستوى التعليمي للآباء الوارد بالجدول رقم **(22)**، الشيء الذي يدل على سيادة مبدأ التشابه والتماثل النسبي بين الشريكين في المستوى التعليمي في حالة الاختيار للزواج في المجتمع الجلفاوي، أو ما يسمى، حسب **بورديو**، باستراتيجية إعادة الإنتاج المتعلقة بالزواج والخصوبة والوقاية، التي تهدف من خلالها الأسرة إلى الحفاظ على رأسمالها الرمزي عبر إنتاج الورثة القادرين على تأبيد إرث الزوجين واكتساب حلفاء مهيبين.[1] وتتوافق هذه النتيجة مع بعض ما توصلت إليه دراسة **بودبزة** من حيث الدور الريادي للعائلات القسنطينية الوسطى في خلق نخب تشرعن ممارسات الدولة والطبقات المهيمنة، وتعيد إنتاج ممارستها حفاظا على مصالحها ومصالح أبنائها.

ويفسر كذلك التقارب في المستوى التعليمي للأبوين بتعميم مبدأ المساواة في التعليم بين الجنسين، هذا المبدأ الذي يعد حقا مكفولا دستوريا، حيث سجل مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الطور الابتدائي 90 بنتا لكل 100 ولد سنة 2008، فيما سجل 95 في الطور المتوسط، باستثناء بعض الولايات الجنوبية كولاية غرداية التي تلعب القيود والتقاليد المحلية ظرفا مباشرا في عدم التحاق الفتيات بالمدارس بالقدر الكافي مقارنة بالعنصر الذكوري مثل بعض البلديات بولاية الجلفة (سد الرحال، قطارة، ام لدهم، عمورة،...) التي تشير فيها معدل التمدرس إلى أقل من 50%.[2]

وإذا دققنا في توزيع عينة الدراسة من حيث علاماتها للفصل الأول حسب مؤشر المستوى التعليمي للأم نجد أن أغلب التلاميذ المنحدرين من أمهات جامعيات تحصلوا على علامات ممتازة (15-20) بنسبة 69.4%، وتتناقص هذه النسبة إلى أن تنعدم في المستويات التعليمية الدنيا للأمهات(دون مستوى أو مستوى ابتدائي)، وفي مقابل ذلك، تقدم النتائج الضعيفة للتلاميذ ارتباطا واضحا بالمستويات التعليمية الدنيا للأمهات أي بنسبة 78.3% للأمهات الأميات و 66.7% لذوات المستوى الابتدائي، وتتناقص هذه النسب إلى أن تنعدم في المستويات الثانوية والجامعية. وتبلغ قيمة كاي^2 المحسوبة 161.545 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 و قيمة احتمال المعنوية sig 0.000 أقل

[1] بيير بورديو، **الهيمنة الذكورية**، ترجمة سلمان قعفراني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ابريل 2009، ص 145.

[2] تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، المرجع السابق، ص 90-91.

من مستوى الدلالة ألفا 0.05، وعليه توجد دلالة على ان للمستوى التعليمي للأمهات علاقة بعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الاول، وتتأكد قوة هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.661 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05. هذا وتشير **علامات الفصل الثاني** للتلاميذ إلى الارتفاع كذلك في المستويات التعليمية العليا للأمهات، لتبلغ 63.3% لأبناء الجامعيين، و37% مستوى ثانوي. وأظهرت النتائج أن قيمة كاي^2 المحسوبة تقدر بـ 165.164 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 و قيمة احتمال المعنوية sig 0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، و بحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.665 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05، تتأكد مرة أخرى قوة العلاقة بين المستوى التعليمي للأمهات وعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني. بمعنى أن فرص الحصول على علامات هامة في هذه المادة غالبا ما تكون من نصيب التلاميذ الأكثر أهمية في السلم التعليمي الأبوي، وفي مقابل ذلك تزداد احتمالات حصول الأبناء على علامات ضعيفة كلما كان المستوى التعليمي للأمهات متدنيا، إلا في حالات استثنائية لا يتبع فيها المستوى اللغوي للتلميذ مستوى الأم التعليمي مثل التي يقدمها الجدول في شق علامات الفصل الثاني، حيث أن نسبة التلاميذ من أمهات دون مستوى، والحاصلين على علامات ضعيفة جدا بلغت 34.8% وتفوق نسبة التلاميذ من أمهات لهن مستوى ابتدائي 51.3%، ولعل ذلك يوحي بأن آليات المساعدة والدعم للتلميذ، تتوقف على تعاون وتشارك الوالدين معا، من خلال حضورهما كبنيتين اجتماعيتين في البناء المعرفي واللغوي للأبناء.

وبالرغم من أن المستوى الدراسي لكل من الوالدين يحظى بأهمية لا يُستهان بها، ويبقى الأساسي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي عموما والتحصيل اللغوي هو توفر مخزون أدنى من المعرفة اللغوية لدى الأسرة، لكننا مع ذلك، نفضل أن نذهب مذهب **دوسنجلي De Singly (2002)** و**كايي وڤالي (1996)** من أن الأطفال الذين ينجحون بشكل أفضل هم أولئك الذين تتمتع أمهاتهم بحظ وافر من التعليم،[1] وكذلك **بازل برنشتاين** يؤكد أنه ضمن الطبقات الاجتماعية الوسطى، أي المتعلمة، تعمل التنشئة اللغوية للطفل في إطارها الإيجابي بمساعدة من الأم على تنظيم إجاباته وطريقة طرحه للأسئلة وتشجيعه على التعبير عن

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 116.

مشاعره الذاتية، فيتعلم الطفل التصرف باستقلالية وتتكون لديه ثقة كبيرة بالنفس. وعلى خلاف ذلك، تتصف الأشكال اللغوية المستخدمة من قبل الطبقة العاملة بأنها بنى تقوم على منظومة من العبارات المختصرة التي تأخذ شكل تأكيدات قطعية أو أسئلة بسيطة وتنطوي على نسق من دلالات رمزية وصفية ملموسة وحسية ولا تشتمل إلا على قليل من التوجيهات التي تتطلب المعايير المنطقية.

والمستوى التعليمي المرتفع للأمهات عادة ما يقتضي معرفتهن على الأقل بنظام لغة أجنبية كاللغة الفرنسية، إذ يُمَكِّنُهن هذا المستوى من استخدام اللغة واكسابها للطفل القادر على تعلم لغتين أو أكثر في وقت واحد، خاصة إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي.[1]

وتمثل هذه العلاقة الموجودة بين مستوى تعليم الوالدين وأداء المبحوثين في اللغة الفرنسية نقطة تقاطع بين دراستنا ودراسة **صوريا حجراب** عن" **التمثلات الاجتماعية للغة وأثرها على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية**"، ودراسة **فتيحة حمار**، ودراسة **نواف الهوارنة**، وكذلك تشكل نقطة تقاطع مع دراسة **بودبزة ناصر** من حيث انتقال الرأسمال الثقافي والإرث العائلي من الآباء الى الأبناء.

- الجدول رقم (25) يبين توزيع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الوالدين

التكرار والنسبة المئوية / لغة التكوين	الآبـــــــــاء		الأمـــــــــهات	
	التكرار ك	النسبة المئوية%	التكرار ك	النسبة المئوية%
العربية	97	46.6	114	54.8
الفرنسية	24	11.5	2	1
الإنجليزية	1	0.5	1	0.5
عربية وفرنسية	75	36.1	84	40.4
العربية والانجليزية	6	2.9	4	1.9
الفرنسية والانجليزية	5	02.4	3	1.4
المجموع	**208**	**100**	**208**	**100**

يظهر الجدول التكراري البسيط وجود نسب متفاوتة في توزيع عينة الدراسة بمرجعية لغة تكوين الوالدين، حيث تبلغ نسبة الآباء والأمهات الذين تلقوا تعليما عربيا أعلى النسب بـ 46.6% و 54.8% على التوالي، وهي نسب ضعيفة بالنظر إلى كون أن اللغة العربية هي

[1] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها**، المرجع السابق، ص 19-20.

اللغة القومية والوطنية والرسمية، بينما تشكل الثنائية اللغوية العربية والفرنسية لغة تكوين للآباء والأمهات ما يقارب 36.1% و 40.4% على التوالي، وتفسر هذه النسب المعتبرة بمعايشة بعض الآباء الذين هم من جيل الاستقلال لمرحلة التعليم المزدوج أو لمحاولات التعريب الأولى التي شهدت إخفاقا بسبب الصراع الأيديولوجي بين التكنوقراطيين المفرنسين والمعربين (أو ما يعرف الردة الأولى عن التعريب سنة 1962 والردة الثانية سنة 1977 حسب عثمان السعدي)،[1] وينطبق هذا التبرير على الآباء دون الأمهات، ذلك لأن الزوجات عادة ما يكنّ أصغر سنا من الأزواج. وبحكم المجال العمري للتلاميذ عينة الدراسة والممتد بين (أقل من 13 سنة و16 سنة كأقصى حد لإلزامية التعليم)، فإنه يفترض ألا تعايش أغلب الأمهات مرحلة التعليم المزدوج خلال سنوات الستينيات.

ويمكن أن يكون السبب وراء الارتفاع النسبي للأمهات وبعض الآباء ثنائيي اللغة (عربية/ فرنسية) هو تكوينهم العالي في التخصصات الجامعية الهامة كالطب والصيدلة والشعب التقنية كالهندسة والتكنولوجيا والاعلام الآلي...الخ.

هذا، وتضمر النسبة الضعيفة 2.9%، 1.9% للآباء والأمهات ذوي تكوين عربي/انجليزي، عدم اعتماد الانجليزية كلغة تدريس إلا في السنوات الأخيرة، فضلا عن فشل هذه التجربة المتضمنة تدريس اللغة الفرنسية كبديل للغة الانجليزية والذي جاء نتيجة عدم توفر قاعدة ثقافية ولغوية اجتماعية يمكن أن تدعم الإنجليزية، حيث تبين عدة دراسات بالإضافة إلى إحصائيات وزارة التربية الوطنية تفضيل الأولياء والتلاميذ للغة الفرنسية، لإدراكهم لهيمنتها وانسجامها مع الوضعية اللغوية والثقافية للمجتمع.

فعلى العكس من اللغة العربية التي يدعمها القرار السياسي والواقع الاجتماعي، واللغة الفرنسية التي يساندها الواقع الاجتماعي الثقافي الجزائري، فان اللغة الإنجليزية، كما يعتقد **طيبي غماري**، لم يقف بجانبها إلا قرار سياسي مهلهل ومتردد، مؤسس على استراتيجية أيديولوجية تهدف الى إزاحة الفرنسية عن مكانتها والحد من انتشارها، وحتى الاشهار

[1] عثمان السعدي، المرجع السابق، ص 34-37.

المجاني الذي قامت به وسائل الاعلام للغة الإنجليزية كلغة علم وتكنولوجيا لم يشفع لها أمام حقيقة هيمنة اللغة الفرنسية على الواقع السوسيوثقافي الجزائري.[1]

- الجدول رقم (26) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأب.

علامات التلميذ / لغة تكوين الأب		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1الى 4.99	من5الى 9.99	من10 الى 14.99	من15الى 20		من1 الى 4.99	من 5 الى9.99	من 10 الى14.99	من 15 الى20	
عربية	ك	57	31	8	1	97	34	50	11	2	97
	%	58.8	32	8.2	1	100	35.1	51.5	11.3	2.1	100
فرنسية	ك	1	1	4	18	24	0	2	8	14	24
	%	4.2	4.2	16.7	75	100	0	8.3	33.3	58.3	100
انجليزية	ك	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1
	%	0	0	100	0	100	0	0	100	0	100
عربية وفرنسية	ك	2	22	21	30	75	0	9	34	32	75
	%	2.7	29.3	28	40	100	0	12	45.3	42.7	100
عربية وانجليزية	ك	0	1	3	2	6	0	0	4	2	6
	%	0	16.7	50	33.3	100	0	0	66.7	33.3	100
فرنسية وانجليزية	ك	0	0	1	4	5	0	0	0	5	5
	%	0	0	20	80	100	0	0	0	100	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
كاي^2 المحسوبة		136.429					143.608				
درجة الحرية		15					15				
مستوى الدلالة		0.000					0.000				
كاي^2 الجدولية		24.995					24.995				
معامل التوافق		0.629 عند 0.000					0.639 عند 0.000				

[1] طيبي غماري، المرجع السابق، ص96-97.

يشير الاتجاه العام للجدول المركب، أن عينة التلاميذ تتركز أكثر في العلامات الممتازة، كلما اتجهت لغة تعليم الآباء نحو اللغات الأجنبية (فرنسية وانجليزية) بـ 80%، أو لغة التكوين الأحادية الفرنسية بـ 75%، وأخيرا الى لغة التعليم المزدوجة (فرنسية وعربية) بـ 40%. وفي مقابل ذلك، تشكل نسبة الأبناء الذين تتراوح علاماتهم بين (1-4.99) حوالي 58.8% من مجموع التلاميذ الذين تلقى آباؤهم تعليما عربيا.

وتُدعم هذه النتائج بحساب كاي^2 لتأكيد وجود العلاقة بين متغيري: مستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية ولغة تكوين الآباء في الشق الأول من الجدول (المتعلق بعلامات الفصل الأول)، حيث بلغت قيمته 136.429 عند درجة حرية 15 ومستوى دلالة 0.000 وهي تفوق كاي^2 الجدولية 24.995، مع معامل توافق C= 0629 حيث sig 0.000 < 0.05 مما يثبت قوة العلاقة بين المتغيرين السابقين، والأمر نفسه ينطبق على الفصل الثاني، حيث أن كاي^2 المحسوبة 143.608 أكبر من كاي^2 الجدولية 24.995 مما يثبت وجود علاقة تتضح كذلك قوية عند حسابنا لمعامل التوافق0.639 ومستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05.

إن تكوين الآباء الذي يتم باللغة الفرنسية أو الذي يعتمد على تلقي الفرنسية كمادة دراسية على الأقل، يغني ممارساتهم اللغوية المنزلية، وينعكس إيجابيا على نماذج اللغة المتطورة لدى الطفل الذي يصبح ابن أسرته لغويا.

ويشير نفس الجدول، لكن في شقه المتعلق بعلامات الفصل الثاني، إلى ملاحظة أساسية تتجلى في تحسن المستوى العام لعلامات مادة اللغة الفرنسية، حيث لم نسجل سوى نسبة 35.1% من التلاميذ الذين تعد العربية لغة التكوين الوحيدة لآبائهم، تحصلوا على معدلات ضعيفة جدا(من1 الى 4.99) ، ويتعلق الأمر هنا، حسب **بورديو**، باستراتيجيات الاكتساب والارتقاء الخاصة بالأسر الفقيرة بدرجات متفاوتة على مستوى الرأسمال الثقافي اللغوي والاقتصادي،[1] حيث يعد الرأسمال الوحيد في هذا الإطار بشري بشكل صرف، ويمثل التلميذ حجر الزاوية لرأس المال هذا، فيقوم الآباء الفقراء للغة الفرنسية، بالاستثمار في المدرسة من خلال تبنيهم في المقام الأول، لممارسات، تتجسد في التتبع الدقيق للعمل المدرسي، واللجوء إلى الموارد المحلية والمجانية، كالمساعدات المدرسية المنظمة من قبل جهات خارجية

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 169.

(مساعدة الجيران للتلميذ على حل الواجبات المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية، الجمعيات التعليمية المنظمة لحصص استدراكية...الخ).

- الجدول رقم (27) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأم.

علامات التلميذ / لغة تكوين الأم		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من 1 الى 4.99	من 5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20		من 1 الى 4.99	من 5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20	
عربية	ك	60	42	11	1	**114**	34	56	20	4	**114**
	%	52.6	36.8	9.6	0.9	**100**	29.8	49.1	17.5	3.5	**100**
فرنسية	ك	0	0	0	2	**2**	0	0	0	2	**2**
	%	0	0	0	100	**100**	0	0	0	100	**100**
انجليزية	ك	0	0	1	0	**1**	0	0	1	0	**1**
	%	0	0	100	0	**100**	0	0	100	0	**100**
عربية وفرنسية	ك	0	13	22	49	**84**	0	5	33	46	**84**
	%	0	15.5	26.2	58.3	**100**	0	6	39.3	54.8	**100**
عربية وانجليزية	ك	0	0	4	0	**4**	0	0	4	0	**4**
	%	0	0	100	0	**100**	0	0	100	0	**100**
فرنسية وانجليزية	ك	0	0	0	3	**3**	0	0	0	3	**3**
	%	0	0	0	100	**100**	0	0	0	100	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**159.357**					**140.563**				
درجة الحرية		**15**					**15**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^2 الجدولية		**24.995**					**24.995**				
معامل التوافق		**0.659 عند 0.000**					**0.635 عند 0.000**				

تشير القراءة الإحصائية للجدول إلى ملاحظة هامة مفادها أنه لا يوجد في فئة التلاميذ الذين تلقت أمهاتهم تعليما (فرنسيا، انجليزيا، عربيا فرنسيا، عربيا انجليزيا، فرنسيا انجليزيا)، فردا تحصل على علامة ضعيفة جدا، حيث تصل نسبة الأبناء الذين تحصلوا على علامات ممتازة (من 15 إلى 20) خلال الفصلين إلى 100% من بين أبناء الأمهات اللواتي تلقين تعليما مفرنسا، وتبلغ هذه النسبة 58.3% و54.3% للفصلين على التوالي إذا كان تكوين الأمهات مزدوجا (فرنسيا/عربيا). وفي المقابل يحصل الأبناء على علامات ضعيفة جدا (من 1 إلى 4.99) بنسبة معتبرة تصل إلى 60% و34% للفصلين من بين أبناء الأمهات عربيات التكوين.

فبمجرد أن تتلقى الأم تعليما يتضمن على الأقل لغة أجنبية واحدة فإن ذلك التكوين يشكل إرثا لغويا منقولا للطفل يُستثمر فيه من خلال المدرسة، وتجدر الملاحظة هنا الى التقارب اللغوي بين الفرنسية والإنجليزية، أين تتمكن الأم التي تلقت تعليما انجليزيا من مساعدة ابنها على تخطي الصعوبات المتعلقة بالفرنسية.

وعلى العموم يرتفع مستوى الاكتساب اللغوي في اللغة الفرنسية لدى التلميذ كلما اتجهت لغة تكوين الأم نحو اللغة الفرنسية واللغات القريبة منها كالإنجليزية، حيث يبرز معامل كاي^2 من خلال قيمتيه 159.357 و 140.563 للفصلين الأول والثاني اللتان تتجاوزان كاي^2 الجدولية 24.995، مع درجة حرية 15 ومستوى دلالة sig 0.000 $<$ 0.05 وجود هذه العلاقة، ويبرز معامل التوافق من خلال قيمتيه للفصلين 0.659 و0.635 عند مستوى دلالة sig 0.000 $<$ 0.05 قوة هذه العلاقة.

وبمقارنة نتائج الفصلين الخاصة بالتلاميذ من أمهات تلقين تكوينا معربا، نلاحظ تغييرا ذو دلالة إحصائية، يتمثل في تناقص نسبة المبحوثين الحاصلين على علامات ضعيفة جدا من 52.6% إلى أكثر من النصف أي29.8 %، في مقابل تزايد نسبة الحاصلين على علامات جيدة وممتازة، من 9.6% و0.9% إلى 17.5% و13.5% على التوالي. وهو ما يترجم بإعمال استراتيجيات الاكتساب من طرف الطبقات المتوسطة، والتي تتضمن، حسب **بورديو**، تحويل اللاشيء من خلال استخدام هذا الرأسمال الصوري، أي الأمل الذي يجسده الطفل، ذلك أنه ليس هناك ما يُعاد انتاجه، إذ يتعين على الوريث الثقافي ذاته أن يتجند ويعمل جاهدا من أجل الاكتساب.

فالأم المعربة والتي لا تَحْتكِم على رأسمال لغوي ورصيد في اللغة الفرنسية لتنقله لوريثها، تُبلوِر كما يقول **استابلي:**" بصفة خاصة نوعا من اليقظة، التي توحي من خلالها حرصها على الضبط الزمني، بالتزاماتها في العمل وقضاء حاجيات البيت".[1] وهو ما يفسر وجود عدد من التلاميذ المتفوقين في اللغة الفرنسية بالرغم من انتمائهم لأمهات معربات أو حتى أميات.

- الجدول رقم (28) يبين توزيع أفراد العينة التلاميذ تبعا لإمكانية التعبير الشفهي باللغة الفرنسية

إمكانية التعبـــــــير شفهيا باللغة الفرنسية من طرف التلميذ	التكرار ك	النسبة المئوية
لا يستطيع	82	39.4
بصعوبة	65	31.3
بسهولة	61	29.3
المجموع	**208**	**100.0**

من معطيات هذا الجدول، يتضح أن أكبر نسبة إجابة كانت لصالح المبحوثين الذين لا يستطيعون التعبير شفويا باللغة الفرنسية بـ 39.4%، مقابل نسبة 31.3% للذين يجدون صعوبات في التعبير و29.3% يسترسلون في التعبير، ولا بد أن نشير هنا إلى أن المقصود بالصعوبات في التعبير الشفهي، عدم القدرة على التعبير بتلقائية وسلاسة، إذ يظهر التلميذ عجزا في إيجاد المفردات المناسبة نظرا لفقر رصيده اللغوي، فيحدث له انسداد وتوقف عن الكلام، واستخدام لمقاطع باللغة العربية أو استخدام مفرط للإشارة وحركات اليد وتعابير الوجه.

وتتأكد نتائج هذا التوزيع لأفراد العينة حسب إمكانيتهم في التعبير الشفهي، توزيعا مماثلا في إجابات مفردات عينة الأساتذة والمفتشين والمقابلين على السؤال الثاني من دليل المقابلة، حيث أجمعوا على أن أكثر من $\frac{3}{4}$ من تلاميذ الأقسام بالمتوسطات الواقعة بالقرب من الأحياء الفوضوية (كمتوسطة بن عياد بن عياد، حساني سعيد، 11 ديسمبر1960، بن جقينة ،...الخ) لا يحسنون التعبير مشافهة باللغة الفرنسية، بينما تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ربع عدد التلاميذ في أقسام المؤسسات الواقعة في الأحياء المنتظمة والراقية كمؤسسة الأمير عبد القادر، مؤسسة بسطامي شويحة، ومؤسسة الرويني لخضر التي تتمدرس بها نسبة كبيرة من أبناء الإطارات العليا (أساتذة جامعيون وعسكريون وافدون من ولايات أخرى).

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 170.

وتعود استحالة التعبير باللغة الفرنسية أو صعوبتها بالنسبة لبعض المبحوثين، حسب تصريح أغلب الأساتذة والمفتشين الذين أجرينا معهم المقابلة، إلى انعدام الرصيد اللغوي السابق أو نقص مفردات اللغة لأعضاء عينة الدراسة، بالإضافة إلى خوفهم من الكلام وعدم امتلاكهم للشجاعة الأدبية والقدرة على الوصف والتحليل في فترة وجيزة لا تتجاوز الساعة الواحدة لكل محور **Séquence** كمدة مخصصة لإنتاج التعبير الشفهي **Production de l'orale** من الحجم الساعي المخصص للغة الفرنسية، حيث يستغرق المحور الواحد مدة أسبوع إلى أسبوع ونصف الأسبوع، مما يجعل أستاذ المادة، ورغبة منه في إعطاء فرصة التدخل الشفهي لأغلب التلاميذ، يدفع بالعديد من التلاميذ للتعبير شفهيا ضمن مجال زمني ضيق، وعليه لا يتأتى للتلميذ في مثل هذا الوضع أخذ الوقت الكافي لتقدير الموقف والتخطيط للكلام، بحيث يميل أحيانا إلى الترجمة من العربية إلى الفرنسية أو الانسداد والتوقف عن الحديث أحيانا أخرى، وتتمثل العقبة الرئيسية، بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، في هذه الحالة في عدم وجود حافز لعدم وجود أهمية لهذه اللغة في السياق الاجتماعي بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه **صوريا حجراب** التي حددت الإعاقة الأساسية لغالبية المبحوثين لدى تعلم اللغة الفرنسية والمتمثلة في التعبير الشفهي، أين يعانون من التوقف عند التحدث وذلك لضعف الرصيد من المفردات والعجز في التحكم في الروابط المنطقية والزمنية من جهة وخوفا من ارتكاب أخطاء أثناء مشاركتهم في الصف من جهة ثانية.

- الجدول رقم (29) يبين علاقة استعمال الأب للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل بمهنته.

استعمال الأب للفرنسية / مهـنة الأب		استعمال الاب للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل			المجموع
		أبدا	احيانا	دائما	
بدون مهنة	ك	34	2	1	**37**
	%	91.9	5.4	2.7	**100**
عامل مهني في القطاعين العام أو الخاص	ك	62	14	0	**76**
	%	81.6	18.4	0	**100**
موظف بالقطاع العام	ك	13	25	0	**38**
	%	34.2	65.8	0	**100**
من أرباب المهن الحرة	ك	1	15	12	**28**
	%	3.6	53.6	42.9	**100**
من كوادر القطاع العام	ك	4	7	18	**29**
	%	13.8	24.1	62.1	**100**
المجموع	ك	**114**	**63**	**31**	**208**
	%	**54.8**	**30.3**	**14.9**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**155.411**			
درجة الحرية		**8**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**15.507**			
معامل التوافق		**0.654 عند 0.000**			

تبين نتائج تقاطع المتغيرين في الجدول أن نسبة 91.9% من الآباء الذين لا يزاولون أي مهنة، لا يستعملون مطلقا الفرنسية كلغة حوار منزلي، مقابل 81.6% للآباء العمال المهنيين ومقابل 34.2% لموظفي القطاع العام و3.6% لأرباب المهن الحرة و13.8% لكوادر القطاع العام. في حين أن الاستخدام الدائم للغة الفرنسية كلغة حوار يقتصر على الآباء الذين يزاولون أعلى المهن في سلم التراتب المهني، كما هو الحال في فئة الكوادر العليا بـ 62.1% وفئة أرباب المهن الحرة بـ 42.9%. ويترتب على هذه النتائج الإحصائية قيام علاقة ارتباطية بين درجة استعمال الأب للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي ومهنته نثبتها من خلال حساب قيمة معامل كاف تربيع التي بلغت155.411 عند درجة حرية 08 ومستوى دلالة 0.000 وهي تفوق كاي^2 الجدولية 15.507، مع إثبات قوة هذه العلاقة من خلال حساب قيمة معامل التوافق التي بلغت 0.654 حيث sig 0.000 < 0.05 .

إن استخدام اللغة الفرنسية كلغة حوار منزلي من طرف الآباء هو سبب ونتيجة في الوقت ذاته لشغل منصب هام في سوق العمل، ذلك أن الفرنسية اليوم أضحت في الجزائر اللغة التي تمكن الأفراد من الاندماج في سوق الشغل، وبالتالي نيل الاعتراف من طرف الآخر، وكل من أراد ان يترقى اجتماعيا واقتصاديا عليه تعلم هذه اللغة، هذه ما خلفه الاستعمار وضاعفت النخبة الإدارية والسياسية المفرنسة من وجوده.

هذه النخبة التي ترى في استعمال اللغة الفرنسية ضرورة للاتصال من جهة وميلا إلى الانفراد أو أكثر من ذلك إلى التميز الاجتماعي من خلال الوظيفة من جهة أخرى. ذلك ما أكده **جيلبرت غرانغيوم** في قوله: " إن اللغة الفرنسية كلغة شفوية (...) تتغير حسب الأوساط، تظهر أحيانا كضرورة للاتصال، وأحيانا أخرى تقترن بالميز الاجتماعي".[1]

إن هذا المعطى الواقعي تدل عليه مختلف المناصب السياسية والاقتصادية داخل الجزائر، التي يشغلها أفراد فرانكفونيين، أو يتقنون اللغة الفرنسية، كما تثبته بعض آراء الباحثين والكتاب الجزائريين أمثال **ياسين سدراتي** الذي كتب يقول:" في كثير من الأحيان لا سبيل لنا إلى الترقية الاجتماعية، وحتى الحصول على منصب عمل، دون المرور على لغة "العدو" أي الفرنسية والنظر باحتقار إلى إعلانات رنانة على نوايا التعريب، وقد ظهرت المفارقة المشار إليها سابقا في وجود جيش جرار من المتخرجين من الأقسام المعربة بدون شغل ، وخاصة في العلوم الإنسانية".[2] فكل من لا يتقن هذه اللغة محكوم عليه بالفشل، أو على الأقل بعدم الترقي، فكثيرة هي المعاهد العليا التقنية والإدارية والفروع الطبية تدرس بالفرنسية كلغة فريدة، والتي يكون ولوجها مشروط بتعلم اللغة الفرنسية واتقانها، وإلا سوف يتعرض للإقصاء.

لقد هيمنت فكرة مفادها أن اللغة الفرنسية ضرورية للاندماج في عالم الشغل، حيث تؤكد مليكة **الرباعي معامري** في كتابها "متلازمة اللغة الفرنسية في الجزائر"، أن:" اللغة الفرنسية مازالت اللغة المسيطرة على الأعمال والدوائر المهنية"،[3] لذلك فإن امتلاك ناصية اللغة

---

[1] عثمان فكار، **مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري**، مجلة الصوتيات، العدد السادس، مخبر الصوتيات العربية الحديثة، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر، جوان 2008، ص 228.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 228.

[3] لغات الجزائر من ويكيبيديا الموسوعة الحرة، المرجع السابق.

الفرنسية بالنسبة للفرد الجزائري بالإضافة إلى لغته الأم يبدو كخيار سوسيومهني يجعله مسلحا بشكل جيد ويحصل بأسرع وقت على ترقية لوضعيته الاجتماعية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **صوريا حجراب** من حيث أن تداول اللغة الفرنسية بين أفراد المجتمع يظل محدودا ويرتبط فقط بالرغبة في العمل، خاصة قطاع التعليم الذي يشهد شغورا في مناصب أساتذة اللغة الفرنسية.

- الجدول رقم (30) يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية باستعمال الأب للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل.

مستوى التعبير الشفهي / استعمال الأب للفرنسية كلغة حوار بالمنزل		مدى تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
ابـــــــــدا	ك	78	29	7	**114**
	%	68.4	25.4	6.1	**100**
احيـــــــانا	ك	4	32	27	**63**
	%	6.3	50.8	42.9	**100**
دائمـــــــا	ك	0	4	27	**31**
	%	0	12.9	87.1	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**65**	**61**	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**126.398**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.615 عند 0.000**			

يوضح الجدول المركب من خلال قراءة إحصائية لتوزيع المجموع الهامشي الخاص بمتغير استخدام الآباء للفرنسية كلغة حوار بالمنزل، ارتفاع نسبي في عدد الآباء الذين لا يتداولون باللغة الفرنسية بصفة مطلقة بـ 114 مفردة أي بمعدل 54.80%، فنسبة 30.30% لآباء يستخدمونها أحيانا، وأخيرا 14.90% تمثل حالة التحدث الدائم بهذه اللغة، مما يعني أن فئة قليلة من المجتمع المحلي التي تعد اللغة الفرنسية بالنسبة لها لغة ثانية، في حين أنها تعد بالنسبة للأغلبية لغة أجنبية نظرا لبعدها عن السياق السوسيو- لغوي لأغلب الأسر المحلية من جهة ومن جهة ثانية، نتيجةً لضعف التكوين القاعدي في هذه

اللغة خاصة في مرحلة التعليم الالزامي، المترتب عن التذبذب في قرارات التعريب بين التدريجي والفوري، بحيث أنتجت المنظومة التربوية التي كان من المفروض أن تنفذ تعريبا تدريجيا، هرما غير متوقع يعتمد على سيرورة تمايز خاصة، حيث نجد في القمة عدد قليل من المتمكنين من اللغة الفرنسية والذين يدعون بالنخبة الفرانكفونية، وفي وسط الهرم نخبة معربة وإطارات مزدوجة اللغة، وأخيرا كل من لفظتهم المنظومة التربوية، أي الأغلبية التي تسمى بالمعربة، وهي في حقيقة الأمر لا تملك أيًّا من اللغتين (الفرنسية والعربية الفصحى). ويعكس هذا التوزيع لآباء المبحوثين، تبعا لدرجة استعمال اللغة الفرنسية، تنوعا للبنية الاجتماعية واللغوية للآباء في المجتمع المحلي، ذلك أن اللغة تعبر عن حضور بنية اجتماعية معينة، غير أن ذلك لا يفهم منه وجود ثلاث مجموعات لغوية مستقلة تماما : معربة ومفرنسة وثنائية اللغة لأن: " أفراد المجموعة الواحدة ليسوا بحاجة إلى اعتماد نفس اللغة ولا استخدام نفس الصيغ اللغوية في الظروف والأحوال " ،" فالجماعة ليست استنساخا للتماثل بل تنظيما للتنوع " ، ذلك أننا بعيدون الآن عن تحديد **بلومفيلد** الذي قرن بين مفهوم الجماعة اللغوية ومفهوم اللغة، وهو ما تذهب إليه **خولة طالب الابراهيمي** بالقول بتنوع الإمكانيات اللغوية للجزائريين بصفة عامة وتكييف استخدامها حسب عدة معايير كالمقام، موضوع الخطاب، منزلة المتخاطب ...، فينتقل الناطقون من لغة لأخرى بفضل رصيدهم اللغوي وللمعايير السابقة الذكر.[1] وتبين نتائج تقاطع المتغيرين أن نسبة 87.1% من التلاميذ الذين يستعمل آباؤهم الفرنسية كلغة حوار دائمة في المنزل يستطيعون تحدث الفرنسية بسهولة، مقابل 42.9% من الذين يتحدثونها أحيانا ومقابل 6.1% فقط للذين لا يستخدمونها مطلقا، بينما نجد 68.4% من أفراد العينة الذين لا يستخدم آباؤهم الفرنسية كلغة للحوار، عاجزون تماما عن التعبير الشفهي، مقابل 6.3% من الذين يستخدم آباؤهم هذه اللغة أحيانا. كما نلاحظ أن 50.8% من المبحوثين الذين يستخدم آباؤهم الفرنسية أحيانا كلغة تخاطب يواجهون صعوبات في التعبير الشفهي، مقابل 25.4% لا يستعملونها أبدا ومقابل 12.9% يستعملونها دائما.

وبإجراء اختبار الدلالة كاي^2 بين متغير مدى استخدام الأب للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي ومتغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة تقدر بـ

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 70-71.

126.398 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 9.48 عند درجة حرية 4 و المستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة بين المتغيرين. وبحساب معامل التوافق يتبين أن C يساوي 0.615 مما يدل على أن درجة الارتباط مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتأكيد على أهمية الحوار في تنمية المسارات اللغوية لدى تلميذ أبناء الفئات المفرنسة أو ثنائية اللغة (عربية فرنسية أو انجليزية عربية)، لأنه الأداة والهدف في الوقت ذاته، فهو يستعمل لاكتساب اللغة، كما يتم اكتساب اللغة بهدف التحاور بها. ويترتب على ذلك أن نشأة الطفل في أسرة أحادية اللغة (العربية الدارجة في هذه الحالة)، يجد صعوبات لاحقا في تمثل نظام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المؤسسة التعليمية، بينما نشأة الطفل في وسط يتميز بأكثر من لغة حوار (عربية وفرنسية)، فإن ذلك يمكنه من اللغتين معا. ويكمن ذلك في إعماله لإمكانات النقل الإيجابي من لغة الى أخرى وتقليصه للتكلفة الذهنية، فيصبح المتعلم يفكر بكيفية حدسية في تعلم ميكانيزمات اللغة الأم وبالتالي تعلم اللغة الثانية بكيفية سهلة، لذلك يتفق عدد من الباحثين على القول بوجود فترة حرجة، بعدها تختلف طبيعة الاكتساب اللغوي، فبين السنة الثانية والخامسة من عمر الطفل، يتميز الدماغ بليونة تمكنه من تثبيت الكفاءات اللغوية، أين يتعرف الطفل على العناصر التواصلية بطريقة عفوية، حيث يستضمر القواعد النحوية ويتمكن من رصيد من المفردات التي يلتقطها سمعه من حوار وحديث الآباء، وتتقلص هذه الليونة بعد السنة الثانية عشر، حيث يشرع المتعلم في استخدام الإجراءات الواعية والارادية الصحيحة،[1] وعليه فإنه كلما كان التعلم للغات الأجنبية مبكرا، كلما حقق الأطفال نموا لغويا أفضل، وهذا لا يتحقق إلا في وجود آباء يتحكمون في اللغات الثانية ويتحاورون بها في البيت.

وتظهر أهمية التحدث أمام الطفل من خلال ما ذهب اليه **ابن خلدون** وأكده من خلال ربط تعلم اللغة بالسماع ثم الاستعمال والتكرار، وجعل أثر البيئة الاجتماعية في اكتساب اللغة ايجابيا، ويستدل **ابن خلدون** على هذا الاكتساب في قوله:"...وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم"، ومثاله: " لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربي في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم، ويحكم شأن الاعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها..."،[2] ويترتب على ذلك أن جنسية الطفل لا تؤثر على اكتسابه للغة البيئة المحيطة

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص 33.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص 776.

به، فتكتمل ملكته اللغوية دون حدوث عملية تعليمية، حيث أن الاكتساب في هذه الحالة يحدث بشكل عفوي غير حامل للقصد التعليمي، وهو ما ينطبق على الأسر ثنائية اللغة.

هذا، وقد أفرزت نتائج المقابلة مع أساتذة ومفتشي المادة بنسبة تقدر بـ 63.63%على أهمية الحوار الأسري بين الآباء والأبناء باستخدام بعض مفردات اللغة الفرنسية، من مسميات الأشياء، والأفعال، وتصحيح الأخطاء، والنقاشات التي تأخذ طابعا ديموقراطيا وتدعو إلى الانفتاح على لغة الآخر، حيث أكد المقابلون على أن مثل هذه الممارسات تتم في الأوساط المثقفة والمتعلمة وتنعكس إيجابا على الرصيد اللغوي للطفل وأدائه الشفوي وقدرته على المناقشة الفاعلة وروح المبادرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه دراسة **برنشتاين**، التي استنتج من خلالها أن الفئات الوسطى تتيح لأبنائها حرية التعبير والتواصل في ظل الجو الديموقراطي المساعد على خلق أجواء مناسبة لتنمية الحوار، ذلك أن أسر الفئات الوسطى تعتمد في علاقاتها اللغوية مع أبنائها على مستوى عال من التعبير الرمزي المجرد الذي يغني الحوار المنطقي، كما تعتمد على استخدام الضمائر والتسلسل في الأزمنة وأدوات الربط على عكس الفئات الدنيا التي تقتصر في حوارها على لغة حسية وسيادة العلاقات اللغوية ذات الطابع التسلطي المبني على الأوامر والنواهي، وعلى هيمنة البعد العاطفي للحياة المشتركة التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة التفاهم الضمنية. فالحياة المشتركة تجعل الأفراد قادرين على فهم كثير من الأمور بإشارات بسيطة وهي بالتالي تقلل من أهمية الحوار المقنن.[1]

ويذهب **بورديو** إلى أبعد من ذلك في تحليله لسلطة الجبر والفرض التي تتوفر عليهما اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، بحيث تمارس نوعا من الإلزام والقهر من طرف الناطقين بها لإلزام الآخرين على استخدامها باعتبارها شرط للوصول إلى الموارد الموجودة بين أيدي هؤلاء الناطقين المهيمنين، فقياسا على فكرة **بورديو** المتمثلة في استحالة اختيار الكثير من الشعوب للغتها في وجود لغة أخرى مفروضة بسلطة أقوى مستمدة من سلطة ناطقيها، [*] فإنه يمكن اعتبار الآباء في الأسرة الجلفية والجزائرية البطرياكية عموما كسلطة فرض للرموز اللغوية والثقافية، وتماشيا مع بنية العلاقة بين المتحدثين (الآباء والابناء)، تزداد النزعة إلى تبني

---

[1] علي أسعد وطفة، **اللغة والانتماء الاجتماعي رؤية نقدية في طروحات بازل برنشتاين**، المرجع السابق، ص16-17.

[*] يرى بيير بورديو أن علة تفسير فعالية الكلام وبالتالي قوة اللغة ليست مستمدة من فعالية المادة اللغوية في حد ذاتها وإنما مستمدة من خارجها، انظر: بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص58

اللغة المهيمنة كلما ارتفعت مرتبة الشخص الذي يتوجه إليه بالحديث (الآباء)، بمعنى أنه إذا كان المستمع مهما بذل الابن جهدا للحديث بالفرنسية على أفضل نحو ممكن، وبذلك تسود اللغة الفرنسية في الأسر المفرنسة لا سيما وأن الآباء يسيطرون على السوق اللغوية الأسرية على نحو تام. هذا ما حاول **بيير بورديو** إثباته من خلال تقديمه مثالا عن الجزائر ومثيلتها القرية البيارنية التي لا يغير المتحدثون فيها لغتهم عشوائيا في حالة ازدواجية اللغة، بل يفعلون ذلك وفقا للموضوع المطروح وتبعا للسوق اللغوية، وتماشيا مع بنية العلاقة بين المتحدثين.[1]

– الجدول رقم (31) يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية باستعمال الأم للغة الفرنسية كلغة حوار في المنزل.

مستوى التعبير الشفهي / استعمال الأم للفرنسية كلغة حوار بالمنزل		مدى تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
ابـــــــــدا	ك	82	34	5	**121**
	%	67.8	28.1	4.1	**100**
احيـــــــانا	ك	0	31	43	**74**
	%	0	41.9	58.1	**100**
دائمـــــــــا	ك	0	0	13	**13**
	%	0	0	100	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**65**	**61**	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**135.32**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.628 عند 0.000**			

يوضح الجدول المركب من خلال قراءة إحصائية للتوزيع الهامشي الخاص بمتغير استخدام أمهات للفرنسية كلغة حوار بالمنزل، ارتفاع نسبي في عدد الأمهات اللواتي لا يتداولن باللغة الفرنسية بصفة مطلقة بـ 121 مفردة أي بمعدل 58.17%، فنسبة 35.57% لأمهات يستخدمنها أحيانا، وأخيرا 6.25% تمثل حالة التحدث الدائم بهذه اللغة، مما يعني

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 174.

أن نسبة ضئيلة من الأمهات الجلفاويات، اللواتي تعتبر اللغة الفرنسية بالنسبة إليهن لغة ثانية أو قريبة من اللغة الثانية. لكن وبحكم بعد اللغة الفرنسية عن السياق اللغوي المحلي، إلا أن هذه النسبة الضعيفة ذات دلالة سوسيولوجية، فالنساء المحليات وككل النساء الجزائريات ميالات إلى الحديث أو حتى إلى **التعاقب** صوب اللغة الفرنسية حتى يشعرن بالتمايز وتعزيز منزلتهن وبأنهن نساء عصريات،[1] وحتى في مجال اللغة الواحدة، كاللغة الفرنسية، تميل النساء أكثر الى استعمال صيغ الوجاهة والصيت prestige ، والنطق المتميز، وهو ما ذهب اليه **لابوف Labov**، حين أكد أن النساء أكثر محافظة من الناحية اللغوية، ويملن إلى تفضيل المتغيرات ذات الامتياز الاجتماعي، ويعد التصحيح المفرط والحذلقة أبرز ملامح اللغة لديهن.

وبمقارنة نتائج الجدول الحالي(**31**) بالسابق رقم (**30**)، نخلص إلى أن متغير الجنس يُبيِّن مواقف مختلفة بين النساء والرجال إزاء التعاقب اللغوي بين الفرنسية والعربية كسلوك اجتماعي حيث بلغت نسبة الأمهات اللواتي يتحدثن الفرنسية بالتناوب مع العربية 35.57% مقابل نسبة30.30% للآباء، وهنا نستحضر فقرة **لبورديو** هي ذات إيحاء ودلالة يقول فيها: " وهكذا ندرك، على غرار علماء الاجتماع اللغوي بأن النساء ميالات إلى تبني اللغة الشرعية (أو النطق الشرعي): فلما كانت المرأة منذورة للطاعة إزاء الاستعمالات السائدة وتقسيم العمل بين الجنسين، الذي يجعلهن يختصن في مجال الاستهلاك، وبمنطق الزواج، الذي يمثل بالنسبة إليهن الطريق الأساس ولربما الوحيد للترقية الاجتماعية، حيث ينتقلن من الأسفل إلى الأعلى، فهن مؤهلات لقبول، أولا في المدرسة، المتطلبات الجديدة لسوق الممتلكات الرمزية".[2] وتفسر النسبة الهامة للأمهات اللواتي لا يوظفن مطلقا الفرنسية كلغة حوار، بجهلهن التام لهذه اللغة نظرا لعدم تمدرس نسبة معتبرة منهن أو عدم اكمالهن لدراستهن كما لاحظنا ذلك سابقا.

وتستحق نتائج تقاطع المتغيرين التنويه إلى ملاحظة هامة، تتمثل في كون أنه بالرغم من محدودية عدد المبحوثين من أمهات يستخدمن الفرنسية كلغة حوار 13 مفردة، إلا أنهم كلهم بنسبة 100% يمكنهم التعبير شفهيا بسهولة وطلاقة، مقابل 58.1 % من أمهات يتحدثن بها أحيانا ومقابل 4.1% فقط من أمهات لا يوظفنها في حوارات منزلية.

[1] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 111.

[2] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire**, Op.cit. , P 35.

بينما تتركز نسبة كبيرة من الأبناء الذين لا تعرف أمهاتهم طريقا للحوار بالفرنسية في مجال عدم القدرة التامة على التعبير بالفرنسية، بحيث يمكننا الادلاء بارتباط درجة التمكن من التعبير الشفهي للتلميذ بدرجة توظيف الأمهات للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي. فبإجراء اختبار الدلالة كاي^2 بين متغير مدى استخدام الأم للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي ومتغير إمكانية التعبير الشفهي لأفراد العينة، يتبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة تقدر بـ 135.32 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 9.48 عند درجة حرية 4 والمستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة بين المتغيرين، وبحساب معامل التوافق يتبين أن C يساوي 0.628 مما يدل على أن درجة الارتباط مرتفعة.

وتظهر أهمية العلاقة بين الطفل وأمه ضمن السياق اللغوي من خلال ما يمكن أن تقدمه الأم لطفلها بناء على العلاقة الدائمة والقوية التي تربط الطفل بأمه أكثر من أبيه لاسيما في المراحل العمرية الأولى، وعليه فان الأمهات اللواتي يدرن حوارا باللغة الفرنسية أو يمارسن نوعا من **التناوب اللغوي**،[1*] بين اللغة الأم (العربية الدارجة) واللغة الثانية المتمثلة في الفرنسية، من خلال وصف الأشياء المحيطة بالطفل، ورواية القصص وتقديم التفسيرات عن تساؤلاته، هن أكثر الأمهات ملائمة لرفع المستويات اللغوية الشفوية للأطفال. ومن هنا فإن المحيط اللفظي للطفل يتشكل:" من كل الأشخاص الذين يتكلمون من حوله. إلا أن هؤلاء الأشخاص لا يلعبون جميعهم بالطبع دورا متساويا في الاكتساب. وثمة من يدعو للاعتقاد بقوة بأن أفراد المحيط الذين يمارسون تأثيرا حاسما، هم هؤلاء الذين لا يتكلمون فقط من حول الطفل بل يكلمونه أيضا، وهم أيضا لا يكلمونه فقط بل يحتلون أيضا موقعا رئيسيا في عالمه عن طريق تأمينهم اشباع حاجاته. ولا شك أن الأم (أو من ينوب عنها) تحتل من هذه الزاوية موقعا متميزا. ومن الحكمة إذا أن نلاحظ أنماط علاقتها اللفظية، وغير اللفظية مع الطفل، وأن نقابل بين هذه الأنماط من العلاقة، وبين تطور اللغة عند الطفل...".[2]

وتُظهر أهمية المستوى التعليمي للأمهات الجلفاويات في التمكن من اللغة الفرنسية كلغة ثانية أو أجنبية من جهة، ومن جهة ثانية في إعمالها لمبدأ الحوار وإبداء الرأي والمشاركة

[1*] التناوب اللغوي استراتيجية تواصلية يستخدمها الأفراد ثنائيو أو متعددو اللغات، حيث يستعمل المتكلم الجزائري أكثر من لغة (العربية الدرجة والفرنسية والامازيغية بالنسبة لبعض المناطق) داخل نفس المحادثة. انظر علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص 42.

[2] سرجيو سبيني، المرجع السابق، ص 72.

والمساندة كتمظهرات للاتجاه الديموقراطي في التنشئة اللغوية، حيث تنظر الأم الديموقراطية ذات المستوى التعليمي الجيد إلى الطفل بوصفه فردا مستقلا قصد تعزيز النزعة الفردية وتأكيد الذات لديه لتصبح لغته بالنهاية غنية ومتنوعة قياسا إلى لغة الأطفال المنحدرين من أمهات غير متعلمات أو محدودات المستوى، ونستشهد في هذا الصدد بما ذهب إليه **برنشتاين** في تحديده لنمطي لغة الأم في الطبقتين العمالية والوسطى، حيث أنه لَمَّا تطلب الأم في الطبقات الوسطى من ابنها الكف عن إحداث الضجة فإنها تلجأ الى أساليب وعبارات متعددة لمواجهة الموقف وإعادة الهدوء، ومن هذه الأساليب : " حبيبي، يجب أن لا تصدر أصواتا مزعجة" ، فتكون الأم قد أصدرت جملة مركبة، بحيث طلبت الامتناع المرفق بالعاطفة والأدب في النداء، بينما تتجه الأم في الطبقات العمالية الى الأوامر والجمل البسيطة وعبارات التسلط مثل " اصمت" ، "اخرج" ، وتنعكس جملة هذه العلاقات والأساليب اللغوية في النهاية على مستوى التحصيل اللغوي المدرسي عند الأطفال.[1]

والحقيقة أن نظم المعاملة في المجتمع المحلي التي كانت قائمة أساسا على نوع من التسلط الأبوي والعاطفة الأمومية الزائدة، عرفت نوعا من التغيير بفعل عوامل التعليم والتثاقف، فتمكنت الأم المتعلمة ضمن هذا السياق من التأثير في ابنها من خلال مختلف الممارسات اللغوية التي تتطلبها العلاقة بينهما، والتي لها أهميتها الخاصة في تنمية رصيد الطفل من اللغة الفرنسية، والاستثمار في هذا الرصيد داخل النسق المدرسي.

وتتطابق نتيجة هذه الفرضية الاجرائية مع نتائج دراسة **بيرنار لاهير** التي قام بها ضمن مجموعة الأبحاث المنسوبة للمركز الوطني لإطارات ومشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary**، حيث أبدى المعلمون استيائهم اتجاه الفقر اللغوي الذي يعاني منه التلاميذ، بعدم الاسترسال في الحديث أو عدم القدرة على إيجاد المترادفات، وقد أعزى هؤلاء المعلمون، هذا الفقر اللغوي إلى غياب الحوار الوالدي الذي يستدعي تصحيح أخطاء الطفل وتطوير لغته الانفعالية، واضطلاع الوالدين فقط بمهام الحراسة مع أبنائهم.[2]

[1] علي اسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل ، المرجع السابق، ص 152-153.

[2] Bernard Lahire, Op.cit.

-الجدول رقم (32) يبين توزع عينة التلاميذ حسب وجود مكتبة للمطالعة في المنزل ولغة الكتب فيها

وجود مكتبة للمطالعة في المنزل	لغة الكتب	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	عربية	3	1.4
	فرنسية	9	4.3
	انجليزية	1	0.5
	عربية وفرنسية	52	25
	عربية وانجليزية	7	3.4
	فرنسية وانجليزية	7	3.4
	المجموع	**79**	**38**
لا		**129**	**62**
المجموع		**208**	**100**

يتضح من خلال الجدول أن 79 مبحوثا فقط بنسبة 38% من مجموع المبحوثين يمتلك مكتبة كتب بالمنزل، مقابل 129 مبحوث بنسبة 62% من مجموع أفراد العينة لا تشكل المكتبة بالنسبة لهم موضوع ملكية، مما يعني أن فئات قليلة من المجتمع المحلي تولي أهمية خاصة للمطالعة، تتحدد مواصفاتها من خلال تصنيفها ضمن الفئات السوسيومهنية العليا بحكم ميولاتها لامتلاك وقراءة الكتب المكتوبة باللغتين الفرنسية والعربية معا أو باللغة الفرنسية الصرفة، بحيث بلغت نسبة المبحوثين التي تعد اللغتين العربية والفرنسية لغة الكتب المتوفرة لديهم 25% من حجم عينة الدراسة، تليها نسبة 4.3% أي بتعداد 9 للمبحوثين الذين تحتوي مكتباتهم على كتب باللغة الفرنسية، ونسبة 3.4% أي بتعداد 7 لكل من المبحوثين الذين تتوفر مكتباتهم على كتب بالعربية والانجليزية وكتب بالفرنسية والانجليزية، وأخيرا نسبتي 1.4% و0.5% لكل من الكتب المحررة باللغة العربية والانجليزية على التوالي.

فالمكتبة وما تحتويه من كتب، تعتبر في نظر **بورديو**، من الثروات الثقافية التي تحظى بها الطبقات المتميزة، وتعكس التفاوت الاقتصادي بين الطبقات، وعليه فان امتلاكها واستهلاكها من مقومات التصنيف الطبقي. وضمن هذه الممارسة الثقافية يمكن أن توجد مستويات مختلفة من التميز، فداخل سلوك المطالعة يمكن أن نعثر على الذوق الشعبي

والمتوسط والذوق المميز،[1] والذي قد تحدده لغة هذه الكتب (عربية أو فرنسية)، كما يمكن أن تحدده أسلوب الكتابة أو مواضيعها.

وعلى هذا الأساس تحاول نسبة ضئيلة من أفراد المجتمع المحلي والمتمثلة في الفئات السوسيومهنية العليا، الحفاظ على موقعها من خلال استراتيجية التميز باستهلاكها الثقافي وفرضها للذوق **السليم le bon gout** المتمثل في الميول نحو قراءة الكتب فرنسية اللغة أو فرنسية وعربية معا.

وتختلف هذه النتيجة مع تضمنته الاحصائيات الوطنية التي قدمتها **خولة طالب الابراهيمي** في كتابها "الجزائريون ولغتهم"، في مقارنة الإنتاج والاستهلاك الثقافي باللغتين العربية والفرنسية، والتي توصلت من خلالها إلى أن ديوان المنشورات الجامعية نشر خلال العشر سنوات الموالية للاستقلال 1304 عنوان كتاب منها 466 باللغة الوطنية و838 باللغة الفرنسية، و205 من المنشورات، 69 منها باللغة الوطنية و136 بالفرنسية، كما بلغ حجم التوزيع باللغة الوطنية2600.000، و بالفرنسية5600.000 من إجمالي8200000،[2] وهذا يعنى أن سيرورة التعريب أثرت فعلا في مستوى الإنتاج والاستهلاك الثقافي باللغة الفرنسية من جهة، ومن جهة ثانية لا يوحي امتلاك المكتبة والكتب دائما بزيادة نسبة المقروئية بين المبحوثين، فقد يمكن امتلاكا تفاخريا وتقليدا للممارسات النبيلة للعائلات الراقية، كما يمكن أن يكون بدافع التزيين والديكور، هذا ما سنحاول ايضاحه من خلال الجداول اللاحقة.

[1] عبد الكريم بزاز، المرجع السابق، ص 114-117.

[2] خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 35.

- الجدول رقم (33) يبين علاقة وجود مكتبة بالمنزل بمهنة الأب

المكتبة المنزلية / مهنة الأب		وجود مكتـــبة بالمنـــــــــــزل		المجموع
		لا	نعم	
دون مهنة	ك	34	3	**37**
	%	91.9	8.1	**100**
عامل مهني في القطاعين العام او الخاص	ك	71	5	**76**
	%	93.4	6.6	**100**
موظف بالقطاع العام	ك	21	17	**38**
	%	55.3	44.7	**100**
من ارباب المهن الحرة	ك	3	25	**28**
	%	10.7	89.3	**100**
من كوادر القطاع العام	ك	0	29	**29**
	%	0	100	**100**
المجموع	ك	**129**	**79**	**208**
	%	**62**	**38**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**125.21**		
درجة الحرية		**4**		
مستوى الدلالة		**0.000**		
كاي2 الجدولية		**9.487**		
معامل التوافق		**0.613 عند 0.000**		

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب الأسر التي تمتلك مكتبة بمنزلها، الأب فيها من كوادر القطاع العام بتعداد 29 فردا من مجموع 79 (مبحوثا مجيب بنعم)، أي بنسبة 100% من مجموع الكوادر، ثم 25 فردا من أرباب المهن الحرة كالأطباء والصيادلة والمحامون والتجار الكبار ورجال الأعمال بنسبة 89.3% من أفراد هذه الفئة، ليتناقص احتمال وجود مكتبة في منازل المبحوثين إلى 44.7% من بين أبناء موظفي القطاع العام. وفي المقابل لا يولي أغلب أفراد الفئة العمالية والفئة من دون عمل أي اهتمام لاقتناء كتب للمنزل، وعليه تتضح العلاقة متوسطة بين متغيري المهنة وما تقتضيه من مستوى تعليمي وامتلاك مكتبة، حيث يتحدد معامل التوافق، بعد التأكد من وجود العلاقة بحساب معامل كاي تربيع، بـ0.613 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 .

وعلى العموم، فإن التوجه العام لاقتناء الأسر المحلية للكتب وإنشاء مكتبات منزلية، يبقى ضعيفا، إلا بالنسبة للنخبة التي تحوز رأسمالا ثقافيا واقتصاديا هاما، ذلك أن هذه الممارسة

الثقافية تتطلب استعدادات وميولات، يطلق عليها **بورديو** وصف الهابتوس، إلى جانب الإمكانيات المادية، ويختلف مبدأ التصنيف لممارسات الحيازة للكتب والمكتبات وفعل المطالعة باختلاف الفئات السوسيومهنية، فتعد من الكماليات بالنسبة للفئات العمالية كونها تعتمد في تحديد خياراتها على مبدا "اختيار الضروري" وذلك لقلة مواردها من كافة أنواع رأسمال، في حين أن هذا النوع من الممتلكات والممارسات الثقافية، يعد " أسلوبا للتميز" لدى الفئات السوسيومهنية العليا، ويشترك أعضاء الفئات المتوسطة في "مبدأ حسن النية الثقافية " التي تقوم على محاكاة ممارسات النبيلة أو القيام بممارسات تعويضية،[1] فتتجلى هذه الوضعية المزيفة في امتلاك المكتبة دون استغلال محتوياتها.

- الجدول رقم (34) يبين توزيع عينة التلاميذ حسب مستواها في اللغة الفرنسية خلال المسار الدراسي

مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي	التكرار ك	النسبة المئوية
في تراجع	58	27.9
في استقرار	70	33.7
في تطور	80	38.5
المجموع	**208**	**100.0**

يشير الجدول التكراري البسيط إلى توزع أفراد عينة الدراسة بطريقة منتظمة تقريبا على فئات الإجابة (تطور المستوى اللغوي في الفرنسية بـ 38.5%، استقراره بـ 33.7%، وأخيرا بنسبة 27.9% لتراجع المستوى)، وتحتمل نسبة المبحوثين الذين اختاروا فئة الإجابة الثانية، أن يكونوا من ذوي المستوى الجيد، كما يمكن أن يكونوا من ذوي المستويات الدنيا ولم يتمكنوا من تطوير امكانياتهم اللغوية، لذلك فإنها الفئة الفصل التي تساهم في تحديد تجاه المستوى العام لمفردات عينة الدراسة من حيث التراجع، الاستقرار أو التطور في المستوى اللغوي.

[1] عبد الكريم بزاز، المرجع السابق، ص 117-118.

-الجدول رقم (35) يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بلغة الكتب في حالة وجود مكتبة للمطالعة في المنزل.

مستوى اللغـــــــة / لغة الكتب في حالة وجود مكتبة للمطالعة في المنزل		مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
عربية	ك	0	2	1	**3**
	%	0	66.7	33.3	**100**
فرنسية	ك	5	0	4	**9**
	%	55.6	0	44.4	**100**
انجليزية	ك	0	0	1	**1**
	%	0	0	100	**100**
عربية وفرنسية	ك	2	9	41	**52**
	%	3.8	17.3	78.8	**100**
عربية وانجليزية	ك	0	2	5	**7**
	%	0	28.5	71.4	**100**
فرنسية وانجليزية	ك	0	1	6	**7**
	%	0	14.3	85.7	**100**
المجموع	ك	**7**	**14**	**58**	**79**
	%	**8.9**	**17.7**	**73.4**	**100**
قيمة كاي^2 المحسوبة		**33.700**			
درجة الحرية		**10**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
قيمة كاي^2 الجدولية		**18.307**			
معامل التوافق		**0.547**			

تظهر قراءة التوزيع الهامشي لمتغير (مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي) اتجاها هاما نحو التطور بـ 73.4%، وبنسبة أقل للاستقرار أي بـ 17.7%، بينما لم تبلغ نسبة التلاميذ الذين تراجع مستواهم اللغوي سوى 8.9%، ويوحي هذا التوزيع المختلف عن التوزيع الوارد في الجدول رقم **(34)** بأن عينة التلاميذ التي تمتلك مكتبة منزلية(والمحدد عدد مفرداتها بـ79 مفردة)، بغض النظر عن لغة الكتب الموجودة بها، هي ذات ماضي دراسي يتسم بالتطور والتحسن في مستوى تحصيل اللغة الفرنسية، بخلاف المبحوثين الذين لا يتوفرون على مثل هذه المكتبات.

ويبرز الجدول أعلاه أن نسبة 100% من التلاميذ الذي يتوفرون على مكتبة تتمثل لغة كتبها في الإنجليزية، يتجه مستواهم اللغوي في الفرنسية نحو التطور، مقابل 85.7% للكتب المحررة باللغتين الفرنسية والانجليزية ومقابل 78.8% لكتب عربية وفرنسية، 71.4% للعربية والانجليزية، ثم 44.4% للكتب المحررة بالفرنسية وأخيرا 33.3% للكتب بالعربية.

ويبدو مستوى التلاميذ مستقرا في حالة توفرهم على كتب باللغة العربية بنسبة 66.7%، و28.50% للتلاميذ الذين يتوفرون على كتب بالعربية والانجليزية، 17.3% للكتب العربية والفرنسية، و14.3 % للكتب الفرنسية والانجليزية، بينما لم نسجل أي تلميذ حقق استقرارا وتتوفر مكتبتهم المنزلية على كتب بالإنجليزية أو الفرنسية.

توحي هذه الأرقام، إذن، بوجود علاقة بين لغة الكتب والمستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي، حيث أن التلاميذ الذين يتوفرون على كتب بالإنجليزية أو الفرنسية أو هما معا، وكل مزيج تعد الفرنسية عنصرا فيه، هم أكثر قابلية لتطوير مستواهم اللغوي، مع الإشارة إلى أن التقارب والتشابه بين البنيات المعجمية والصوتية ونظام الكتابة بين الفرنسية والانجليزية يسهل من عملية **النقل الإيجابي** من الإنجليزية الى الفرنسية.[1]

لكن لما نلاحظ أن 55.6% من أفراد العينة الذين يتوفرون على كتب بالفرنسية، مستواهم اللغوي في تراجع، مقابل 3.8% من الذين لهم كتب عربية وفرنسية، ومقابل 0% من الذين لهم كتب بالعربية أو الإنجليزية أو عربية وانجليزية أو فرنسية وانجليزية، يمكننا التصريح هنا بعدم اتضاح هذه العلاقة في المستويات المستقرة والمتدهورة، أين يمكننا تأويل هذه النتيجة بعدم إقبال التلاميذ على المطالعة للكتب بالرغم من توفرها بالمكتبة.

وعلى العموم يطلعنا اختبار الدلالة كاي^2 عن وجود علاقة بين متغير مستوى التلميذ خلال مساره الدراسي ولغة الكتب بمكتبة المطالعة المنزلية، حيث تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة المقدرة بـ 33.700 كانت أكبر من كاي^2 الجدولية 18.307 عند درجة حرية 10 والمستوى 0.05، كما بلغت قيمة معامل التوافق 0.547 مما يدل على أن درجة الارتباط مرتفعة. فالمطالعة او القراءة تعد إحدى مهارات اللغة الأساسية إلى جانب الاستماع والكلام والكتابة، وهي مهارات متسلسلة فبدون استماع لا يمكننا الكلام وبدون كلام لانقرأ وبدون

[1] علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، المرجع السابق، ص 88.

قراءة لا نكتب، لذلك فإن اكتساب لغة ما لا يتحقق في معزل عن كل هذه المهارات بما فيها مهارة القراءة. وهكذا يبقى وجود الكتاب في المحيط الأسري من العوامل المساعدة على إثراء الرصيد الثقافي اللغوي للطفل، باعتباره قناة ناقلة للمعرفة وللغة بالدرجة الأولى.

- الجدول رقم (36) يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بدرجة مطالعة الأب للكتب المحررة باللغة الفرنسية

مستوى اللغة / مطالعة الأب للكتب المحررة بالفرنسية		مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
ابـــــــــدا	ك	52	52	17	**121**
	%	43	43	14	**100**
احيـــــــانا	ك	1	16	37	**54**
	%	1.9	29.6	68.5	**100**
دائمـــــــا	ك	5	2	26	**33**
	%	15.2	6.1	78.8	**100**
المجمـــــوع	ك	**58**	**70**	**80**	**208**
	%	**27.9**	**33.7**	**38.5**	**100**
قيمة كاي^2 المحسوبة		**81.160**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
قيمة كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.530**			

يشير التوزيع الهامشي لمتغير مطالعة الأب للكتب المحررة بالفرنسية إلى أن 121 مبحوثا أي بنسبة 58.17% من مفردات عينة الدراسة لا يطالع آباؤهم كتبا باللغة الفرنسية مطلقا، مقابل 54 مبحوثا أي 24.96% يطالعها آباؤهم أحيانا، ومقابل 33 مبحوثا أي بنسبة 15.86% يطالعها دائما، مما يوحي بضعف نسبة المقروئية للأدب المكتوب باللغة الفرنسية في المجتمع المحلي، وهو ما تشير إليه كذلك الإحصائيات الموجودة عن واقع القراءة والمقروئية في كل من الجزائر والعالم العربي، وإلى الفرق الكبير والبون الشاسع بين أرقام القراءة والمقروئية في العالم الغربي والتي تعتبر واقعية ومنطقية وتعكس تطورا واهتماما، ونظيرتها في الجزائر، وحتى في العالم العربي والتي تعتبر أكثر من صادمة بل مقلقة، وفي هذا الصدد يرى الأستاذ **مرتاض** رئيس المجلس الأعلى للغة العربية سابقا في إحدى حواراته

حول تقييم سوق الكتاب في الجزائر: " إن مشكلة المقروئية في العالم العربي من أعوص المشكلات الثقافية التي تعترض سبيل تطور الثقافة العربية ورقيها وازدهارها. ولا نعتقد أن سوق الكتاب في الجزائر بعيد من السوق العربية للكتاب، حيث يشتكي القائمون على تسويق الكتاب وإنتاجه تقلصا باديا في عدد القراء".[1]

وتتأكد هذه النتيجة أكثر بما ورد في حصيلة الاستطلاع الذي قامت به المكتبة الوطنية الجزائرية عل موقعها الرسمي على الانترنيت حول: إقبال الجزائري على القراءة؟ حيث جاءت النتائج كما يلي: نعم: 24 % – لا: 21.3 % – أحيانا: 23.8 % ، والباقي دون إجابة، كما استخلصت دراسات أخرى أن نصف الجزائريين لا يقرؤون، وأن عدد الذين يقرؤون لا تتعدى نسبتهم 7 % وتمثل فئة الجامعيين 2 %، ويصل معدل القراءة بينهم إلى نصف كتاب في السنة في مقابل المعدل العالمي 4 كتب في السنة، هذا في الوقت الذي يشهد فيه المعرض الدولي للكتاب في الجزائر إقبالا متزايدا في عدد الزوار الذي بلغ 700000 زائر خلال ثلاث سنوات الأخيرة.[2] إلا أن هذه الزيادة الكبيرة في عدد الزوار قد لا تعكس اهتماما بالكتاب والمطالعة بقدر ما تعبر عن محاولة لإبراز التمايز ومحاكاة الممارسات الثقافية النبيلة التي هي من صميم عادات الطبقة المثقفة.

ومن خلال استنطاق بيانات تقاطع المتغيرين (قراءة الأب للكتب المحررة بالفرنسية ومستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي)، نجد أن نسبة 78.8% من التلاميذ، الذين يداوم آباؤهم على مطالعة الكتب المحررة بالفرنسية، مستواهم في اللغة الفرنسية في تطور خلال مسارهم الدراسي، مقابل 68.5% من التلاميذ الذين يطالع آباؤهم أحيانا هذه الكتب، ومقابل 14% فقط من التلاميذ الذين لا علاقة لآبائهم بهذه الممارسة.

ويتراجع المستوى اللغوي للتلاميذ إذا كان آباؤهم لا يمارسون أي نشاط للمطالعة باللغة الفرنسية بنسبة 43%، مقابل 15.2% من آباء يطالعون دائما، ومقابل 1.9% يطالعون أحيانا. ويعرف مستوى التلميذ اللغوي استقرارا في حالة انتمائه لآباء لا يطالعون بنسبة

[1] خالدي أحمد، **آليات اكتساب وممارسة الفعل القرائي: مقاربة سيكو بيداغوجية**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 6، العدد 2، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015، ص 314.

[2] المرجع نفسه، ص 314–315.

43%، ذلك أنهم لم تتوفر لديهم فرصة إقامة علاقة مع اللغة الفرنسية من خلال سلوك المطالعة الوالدي، الذي يرجى منه تعويد الأبناء على المطالعة بهذه اللغة واكسابهم مهاراتها.

وتتأكد هذه علاقة بين المتغيرين (مطالعة الأب للكتب الفرنسية ومستوى التلميذ في هذه اللغة) من خلال قيمة كاي^2 المحسوبة التي بلغت 81.160 عند درجة حرية 4 والمستوى 0.05 والتي تجاوزت كاي^2 الجدولية 9.487، كما تبدو هذه العلاقة قوية بحسابنا لمعامل التوافق C حيث يساوي 0.530 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 .

وتعزى هذه العلاقة إلى كون أن المطالعة تعد من أهم وسائل التثقيف الذاتي للكبار والصغار على حد سواء، فهي من الوسائل الأساسية للحصول على المعرفة، تجديد المعلومات، وتطوير الرصيد اللغوي، وهي عادة إيجابية في حياة الفرد، وقابلة للنقل من الآباء إلى الأبناء باعتباره سلوك وممارسة ثقافية تكتسب بصفة تلقائية عن طريق القدوة والمحاكاة، لذلك نجد **محمد الرابحي** و**وحيد قدورة** يعرفانها على أنها:" ممارسة أو امتناع عن الممارسة، فهي لها بعد اختياري أكثر منه إلزامي".[1]

واذا كانت بعض الفنون النبيلة كالرسم والمسرح والموسيقى الكلاسيكية، يصنفها **بورديو** على رأس تراتبية الممارسات الثقافية في المجتمع الفرنسي ويحصرها في الطبقة المهيمنة فإن المطالعة الفعلية للأدب المكتوب باللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المحلي على الخصوص، هي سمة الطبقة الفرانكفونية المحظوظة وطريقها لتمايزها الاجتماعي وتمايز أبنائها بفرض الذوق السليم **Le bon gout**، بينما يتصف أعضاء الطبقة المتوسطة المثقفة ثقافة عربية بالاستعداد الثقافي أو حسن النية الثقافية، لاعترافهم باللغة الفرنسية كلغة شرعية وإبدائهم الرغبة في اكتسابها، لذلك فهم يتميزون بنشاط ثقافي كثيف، ملتفتين إلى بدائل أخرى: كالمطالعة باللغة العربية والانجليزية، بما أنهم لا يتمكنون جيدا من قواعد المجالات الأكثر نبلا، والمتمثلة في مجتمعنا المحلي في مطالعة كل ما هو مكتوب بلغة موليير. وقد تجدهم يمتلكون مكتبات ضخمة في بيوتهم إلا أنها لا تعدو أن تكون جزءا من ديكور البيت أو تصميمه، ومظهر ترف وفخر ليس إلا، فحسب **روبرت اسكاربيت** هناك شراء تفاخري للكتاب كدليل على الغنى أو الثقافة أو حسن الذوق والشراء الوظيفي لطبعة

[1] الرابحي محمد وقدورة وحيد، **المكتبة المدرسية في التعليم والتعلم**، إدارة التوثيق والمعلومات، تونس، 1996، ص 128.

نادرة، وشراء مجموعة معينة بفعل العادة، والشراء وفاء لقصة أو شخص، والشراء بدافع التذوق للأشياء الجميلة، فيقدر الكتاب عندئذ لكونه عملا فنيا في طريقة تجليده وطبعه وتصويره.[1]

أما الطبقات أو الفئات السوسيومهنية الدنيا فإنها تتميز بممارسات لغوية وثقافية تجد منطقها في رفض الاندماج مع الثقافة واللغة المهيمنة وبالتالي فهي تكيف ممارسات ثقافية لاختيار الضروري الذي تظهر فيه المطالعة كآخر اهتماماتها.

وعلى هذا الأساس، فإن مطالعة الكتب المحررة بالفرنسية، تبدو لبعض فئات المجتمع المحلي كممارسة ثقافية أصيلة وانتقاش جسدي، يتأثر بها مستوى التلميذ اللغوي، وهنا يرى **سبيجل Spiegel** أنه مهما كانت البيئة المنزلية غنية بمستلزمات وأدوات القراءة والمطالعة فإنها لن تكون مؤثرة بشكل جيد ما لم يكن للوالدين دور إيجابي في تفعيل هذه البيئة الغنية بما ينعكس على نمو مهارات القراءة لدى الطفل.[2]

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال الذين ينشؤون في أوساط أسرية تظهر فيه بوادر الاهتمام بالمطالعة وبتكوين مكتبة منزلية أو التردد إلى معارض الكتب، يمكنهم تكوين عادات سليمة تجاه الكتاب ونشاط المطالعة، حيث بينت سلسلة دراسات **Durlein (1966)**، أن وجود نموذج يقرأ في البيت ويقلده الطفل هو أكثر العوامل أهمية في بناء شخصية قادرة على الالتزام بسلوك القراءة، كما أشارت دراسة **بولوك Bullock** (1982) إلى أن القراءة للأطفال الصغار تحفز نموهم اللغوي.[3] كما أنها عادة مكتسبة تترسخ لدى الأبناء من خلال كيفيات سلوكية وحياتية أسرية ونظام قيم متميزة.

---

[1] اسكاربيت روبير، **سوسيولوجيا الأدب**، ترجمة امال أنطوان عرموني، منشورات عويدات، بيروت، 1978، ص 161.

[2] محمد محمد سالم وصالح بن عبد العزيز النصار، **أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد89، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أكتوبر 2003، ص 06.

[3] المرجع نفسه، ص 07.

- الجدول رقم (37) يبين علاقة مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بدرجة قراءة الأم للكتب المحررة باللغة الفرنسية

مستوى اللغة / قراءة الأم للكتب المحررة بالفرنسية		مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
أبدا	ك	52	60	18	**130**
	%	40	46.2	13.8	**100**
احيانا	ك	6	10	56	**72**
	%	8.3	13.9	77.8	**100**
دائما	ك	0	0	06	**06**
	%	0	0	100	**100**
المجمـــــوع	ك	**58**	**70**	**80**	**208**
	%	**27.9**	**33.7**	**60.238.5**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**90.123**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.530**			

من خلال الجدول يتضح أن المبحوثين يتوزعون وفق متغير قراءة أمهاتهم للكتب المحررة باللغة الفرنسية بنسب مقاربة لتوزعهم وفق متغير قراءة آبائهم لهذه الكتب الواردة في الجدول السابق رقم **(36)**، مع وجود اختلاف يتمثل في تدني عدد المبحوثين الذين تطالع أمهاتهم دائما، بحيث بلغ 6 مبحوثين بنسبة 2.88%، مقابل 33 مبحوثا أي بنسبة 15.56 % يطالع آباؤهم هذه الكتب بصفة دائمة، ويعود هذا الفارق في نسب المطالعة الدائمة بين الأبوين غالبا إلى كثرة مشاغل المرأة البيتية، ولواجباتها تجاه الأبناء، والعمل خارج المنزل بالنسبة للأمهات العاملات، كل ذلك من شأنه أن يعيق ممارستها لفعل القراءة والمطالعة.

هذا ويتقارب عدد المبحوثين الذين لا يطالع آباؤهم (87 مبحوث) وأمهاتهم (78 مبحوث) هذه الكتب إطلاقا، نظرا لتأسيس العائلة الزواجية المحلية والجزائرية، في ظل التغيرات الاجتماعية الحالية على مبدأ تماثل الاهتمامات والمؤهلات والممارسات بين الزوجين.

وتوضح القراءة الإحصائية لتقاطع متغيري الجدول المركب أن كل الأبناء بنسبة 100%، الذين اعتادت أمهاتهم على قراءة الكتب باللغة الفرنسية يتحسن مستواهم اللغوي

باستمرار، في مقابل نسبة 77.8% للأبناء من أمهات يطالعنها أحيانا، ومقابل 13.8% لأبناء من أمهات لا يطالعن مطلقا.

وتُقرأ نتائج تقاطع المتغيرين(المطالعة/ المستوى اللغوي) في العمود المتضمن تراجع المستوى اللغوي قراءة معاكسة للقراءة الأولى، حيث ان نسبة 40% من الأبناء الذين لا تولي أمهاتهم اهتماما لقراءة هذه الكتب، يعانون من تراجع في مستواهم في هذه اللغة بالرغم من تلقيها كلغة أجنبية أولى في صفوف الدراسة، ونسبة أقل للأبناء الذين تطالع أمهاتهم أحيانا، الشيء الذي يوحي بوجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين السابقي الذكر، وذلك بعد حساب معامل كاف تربيع الذي بلغت قيمته 90.123 عند درجة حرية 4 والمستوى 0.05 والتي تجاوزت كاي^2 الجدولية 9.487 ،وتبدو هذه العلاقة قوية بحسابنا لمعامل التوافق C حيث يساوي 0.530 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 . وعليه تلعب الأم المثقفة المحبة للمطالعة باللغة الفرنسية دورا إيجابيا في القراءة للأطفال، وترغيبهم بها وشدهم إليها، إنها الأكثر قدرة على جعلهم متميزين، خاصة وأن الأطفال يتميزون في مراحل نموهم الأولى بالميل إلى التقليد ومحاكاة الكبار فيما يقومون به من سلوك، أو ما يتلفظونه من كلام. حتى النقاش عن أهمية الكتاب والمطالعة وفعل تبادل الكتب بين الآباء والأصدقاء، كل ذلك ينقل الطفل من مرحلة التقليد إلى مرحلة الوعي وإدراك قيمة المطالعة لتصبح عادة من عاداته.

- الجدول رقم (38) يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمدى قراءة الوالدان للجرائد الورقية والإلكترونية ولغة القراءة

قراءة الوالدان الجرائد	لغة القراءة	التكرار ك	النسبة المئوية
لا		115	55.3
نعم	العربية	19	9.13
	الفرنسية	32	15.38
	العربية والفرنسية	42	20.19
	المجموع	93	44.7
المجموع		**208**	**100**

يظهر الجدول السابق، أن نسبة القراءة للجرائد الورقية والالكترونية لا تتعدى 44.7%، أي أن أقل من نصف أفراد العينة، لا يولي آباؤهم اهتماما للجرائد واليوميات، بسبب توفر الأخبار والمعطيات اليومية الجديدة التي تنقلها القنوات التلفزيونية الإخبارية على مدار 24 ساعة، دون جهد أو تكلفة.

وتختلف لغة القراءة لهذه الجرائد لتبلغ نسبة القراء ثنائيي اللغة 20.19%، مقابل 15.38 للغة الفرنسية و 9.13% فقط للعربية، ويفسر ذلك بأن أغلب آباء المبحوثين هم ممن تعرضوا إلى تعليم مزدوج (عربي/فرنسي)، أي ممن تمدرسوا أثناء العشريتين الأوليتين للاستقلال، بينما يمثل قراء الجرائد المكتوبة بالفرنسية وحدها، فئة الآباء الذين ورثوا رأسمال ثقافي فرنسي عن آبائهم وهابتوس إيجابي تجاه اللغة الفرنسية سمح بإعادة انتاجها عبر الممارسات الثقافية واللغوية (فعل القراءة باللغة الفرنسية).

وتجاوز عدد القراء باللغة الفرنسية، وبالفرنسية والعربية معا نصف حجم العينة المعنية بالقراءة، أي 74(42+32) مفردة من بين 93 مفردة، له دلالة سوسيولوجية من حيث القيمة الرمزية التي لازالت اللغة الفرنسية تحتفظ بها في سوق الصحافة المكتوبة.

وهنا تؤكد **خولة طالب الابراهيمي** في مقال نشر لها بالمغرب سنة 2004، على أن اللغة الفرنسية لا تزال تحتل مكانة معتبرة نسبيا في مجال الاعلام، بالرغم من زحف الصحافة الناطقة بالعربية التي استفادت من حملة التعريب منذ الثمانينيات، فأصبحت جريدة الوطن، على سبيل المثال، بعدما صنفت سابقا الأولى من حيث عدد النسخ المطبوعة يوميا 133000 نسخة، أصبحت تحتل المرتبة الرابعة بعد جريدة الشروق بـ 531984 نسخة، والخبر بـ 465227 نسخة، والنهار بـ 365000 نسخة،[1] وهي مرتبة هامة بالنظر الى المكانة الاجتماعية للقراء الفرانكفونيين وللغة الفرنسية كلغة مقام وحظوة اجتماعيين للناطقين والقارئين بها بالرغم من قلة عددهم، فبالنسبة للإنتاج الصحفي، قد تفيدنا نظرية الممتلكات اللغوية في تفسير التواطؤ الموجود بين مؤسسة الاعلام والصحافة والكتاب الفرانكفونيين، أين يعتبر **بورديو** أن التبادلات اللسانية تخضع إلى نفس القواعد التي تسير الأسواق الاقتصادية الأخرى، فالكاتب الفرنكفوني هو بمثابة المنتج للخطاب، وكتاباته سلعة يعرضها على جمهور قادر على تقييمها، غير أنه بالنسبة للحالة المدروسة لا يكون التقييم على أساس الميزات الأدبية الاسلوبية والنحوية والتنميقات اللغوية، ولكن ما يقيم هي قناة التعبير نفسها، أي اللغة المستعملة في التحرير الأدبي.

[1] مهدي سويح وفيصل صاحبي، **دور النخبة والسلطة والصحافة في رسم معالم سوق الرمزيات: قراءة في الحقل الادبي الجزائري المعاصر**، مجلة التدوين، العدد 05، وهران، ديسمبر 2013، ص 32.

- الجدول رقم (39) يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية بلغة قراءة الأب للجرائد الورقية والالكترونية

مستوى التعبير الشفهي / لغة قراءة الأب للجرائد الورقية والالكترونية		مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
عربية فقط	ك	5	10	4	**19**
	%	26.3	52.6	21.1	**100**
فرنسية فقط	ك	0	6	26	**32**
	%	0	18.8	81.2	**100**
عربية وفرنسية	ك	3	13	26	**42**
	%	7.1	31	61.9	**100**
المجمـــــوع	ك	**8**	**29**	**56**	**93**
	%	**8.6**	**31.2**	**60.2**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**21.388**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.432 عند 0.000**			

تبين خانة تقاطع المجموعين في الجدول أعلاه، أن 93 مبحوثا أي ما يقارب نصف حجم العينة بنسبة 44.71% يزاول آباؤهم عادة القراءة للجرائد بنوعيها الورقي والالكتروني، وهي نسبة متوسطة تدل على إقبال محتشم للمجتمع المحلي على متابعة الأخبار الوطنية والعالمية، مقابل 115 مفردة بنسبة 55.28% للأبناء من آباء لا يمارسون مثل هذا الفعل القرائي.

ولعل التراجع في نسبة المقروئية للجرائد الورقية والالكترونية يعود إلى إطلاق هذه الصحف لقنواتها الفضائية ما جعل المواطن الجزائري يشاهد جديد الأخبار على القنوات الفضائية بدل تصفح أوراق الجرائد أو تصفح مواقعها على الأنترنت.

وتتوزع العينة الجديدة المكونة من 93 مفردة على لغات القراءة بكيفية غير متجانسة، بحيث تحتل قراءة الآباء للجرائد باللغتين العربية والفرنسية أكبر عدد بـ 42 مفردة ثم قراءة الجرائد بالفرنسية بدرجة أقل بـ 32 مفردة، وأخيرا بـ 19 مفردة للجرائد المحررة بالعربية، مما

يدل على وجود نسبة هامة من الآباء في المجتمع المحلي عايشت مرحلة التعليم المزدوج باللغتين، أو تلقت تكوينا جامعيا في إحدى التخصصات العلمية أو التقنية المفرنسة.

كما يبين نفس الجدول أن عينة الدراسة تتوزع بطريقة منتظمة نسبيا بين لغات القراءة للجرائد الورقية والإلكترونية، اعتمادا على مؤشر تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية، حيث تبلغ نسبة التلاميذ المتمكنين من التعبير الشفهي والذين يعتمد آباؤهم اللغة الفرنسية كلغة قراء للجرائد حوالي 81.2%، في مقابل 61.9% لتلاميذ آباؤهم ثنائيي اللغة (عربية وفرنسية)، ومقابل 21.1% بمقدار أربع مفردات للتلاميذ الذين يستخدم آباؤهم العربية كلغة قراءة. أما التلاميذ الذين يجدون صعوبة أو عاجزون تماما عن التعبير الشفهي، فينحدرون من آباء لا يستخدمون إلا العربية في قراءة الجرائد بنسبتي 52.6% و26.3% على التوالي. وهذا يعني وجود علاقة بين لغة قراءة الآباء للجرائد والدوريات ودرجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا، نثبتها من خلال حساب قيمة كاي^2 التي بلغت 21.38 عند درجة حرية 4، حيث أنها تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 9.487 عند المستوى 0.05. وتبرز درجة قوة أو ضعف هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي يساوي 0.432 عند مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05، حيث توحي هذه القيم بوجود علاقة ارتباط متوسطة بين المتغيرين السابقي الذكر.

وتشكل قراءة الأب للجرائد سواء في شكلها الورق أو الالكتروني، شكلا من أشكال رأسمال الثقافي واللغوي المندمج في شخصيته، على شكل هابتوس قابل للتوريث والنقل من جيل لآخر، فيكتسب الطفل من والده سلوك القراءة لكل ما يصادفه مكتوبا باللغة الفرنسية، فضلا عن تكوينه للبعد المعنوي المعرفي للتعبير الشفهي من خلال الحصول على المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات التي يحصل عليها عن طريق قراءاته أو بالاحتكاك بوالده في إطار تصحيح الأخطاء.

فنمط العلاقة باللغة الفرنسية، يحيل إلى نمطين من اكتساب القدرة على التعبير الشفهي بهذه اللغة، أحدهما نمط اكتساب مدرسي، وثانيهما نمط الاكتساب بالاستئناس غير المحسوس، وهو أكثر فعالية، يتمكن فيه التلميذ بمفرده من الاتقان والتحكم العملي في المشافهة، بناء على ما يتلقاه من مفردات وعبارات وتراكيب لغوية في بيئة والديه الطبيعية، فتعكس درجة سلاسة التعبير الشفهي للتلميذ أو صعوبته انتمائه لأصل اجتماعي

وسوسيومهني يتحدد من خلال الممارسات الثقافية واللغوية والسلوكات الاجتماعية المكتسبة كسلوك القراءة، وتتضح سمات التعبير الشفهي، حسب **بورديو**، من ملاحظة العلامات الإيجابية أو السلبية لسير التعبير، أي فعل التخاطب والتمظهرات الجسدية للحرج أو القلق أو الارتعاش واحمرار الوجه وطريقة التكلم ارتجالا أو قراءة من جهة، ومن جهة ثانية سلامة التراكيب اللغوية، والتي تبدو شديدة الارتباط بالأصل الاجتماعي،[1] وممارساته الثقافية واللغوية كفعل القراءة للجرائد والمجلات.

– الجدول رقم (40) يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية بلغة قراءة الأم للجرائد الورقية والإلكترونية

مستوى التعبير الشفهي / لغة قراءة الأم للجرائد الورقية والالكترونية		مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
عربية فقط	ك	08	19	03	**30**
	%	26.7	63.3	10	**100**
فرنسية فقط	ك	0	0	07	**07**
	%	0	0	100	**100**
عربية وفرنسية	ك	0	10	46	**56**
	%	0	17.9	82.1	**100**
المجمـــــوع	ك	**08**	**29**	**56**	**93**
	%	**8.6**	**31.2**	**60.2**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**50.991**			
درجة الحرية		**4**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**9.487**			
معامل التوافق		**0.595**			

نلاحظ من الجدول المركب أن توزع المبحوثين تبعا لمتغير لغة قراءة الأمهات للجرائد، يأخذ شكلا غير متجانس، بحيث تميل أمهات المبحوثين إلى قراءة الجرائد باللغتين العربية والفرنسية بـ 56 مفردة من مجموع 93 مفردة المعنية بقراءة الجرائد، تليها الجرائد باللغة العربية بـ 30 مفردة، فالفرنسية بـ 7 مفردات، فيتقارب إذن عدد المبحوثين الذين تباشر أمهاتهم وآباؤهم القراءة باللغتين بـ 42 و56 مفردة على التوالي، مما يدل على أن فئة

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، هامش 16، ص 251.

المبحوثين المعنية بقراءة الجرائد هي فئة ثنائية اللغة، بينما لم تسجل الأمهات اللواتي يقرأن باللغة الفرنسية حضورا مثلما ورد عند آباء المبحوثين، وذلك نظرا لعدم معايشتهن لنظام التعليم المزدوج، فهن غالبا أصغر سنا من أزواجهن.

ويمكننا الجدول منذ البداية من أن نرى بوضوح تأثير متغير لغة قراءة الأمهات للجرائد على درجة تمكن التلاميذ من التعبير الشفهي، فأغلب التلاميذ المتمكنون من التعبير مشافهة باللغة الفرنسية هم من أمهات يقرأن الجرائد بنوعيها الورقي والإلكتروني باللغة الفرنسية بنسبة 100.0%، مقابل نسبة 82.1% للقراءة باللغتين الفرنسية والعربية، ومقابل 10% فقط للمبحوثين الذين تباشر أمهاتهم القراءة بالعربية. في حين أن نسبة 26.7 % من التلاميذ المنحدرين من أمهات لا يقرأن سوى بالعربية لا يستطيعون التعبير شفهيا بالفرنسية، مقابل نسبة معدومة للتلاميذ الذين تزاول أمهاتهم القراءة بالفرنسية أو باللغتين. وتجد نسبة 63.3% من أبناء الأمهات اللواتي يقرأن بالعربية صعوبات في التعبير، مقابل نسبة 17.9% من أمهات يقرأن باللغتين، بينما لم نسجل أي مبحوث لديه صعوبات تعبيرية ومنحدر من أم لغة قراءتها الفرنسية.

هذا، وتتأكد علاقة لغة قراءة الأمهات للجرائد بمستوى التعبير الشفهي للأبناء بعد حسابنا كذلك لقيمة كاي^2 التي بلغت 50.991 عند درجة حرية 4، حيث أنها تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 9.487 عند المستوى 0.05. وتبرز درجة قوة أو ضعف هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي يساوي 0.595 عند مستوى دلالة sig $0.000 < 0.05$، حيث توحي هذه القيم بوجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين السابقي الذكر.

وبإجراء مقارنة بسيطة بين شدة ارتباط المتغيرين (مستوى التعبير الشفهي لدى التلميذ ولغة القراءة للجرائد) للجدول الحالي والسابق رقم **(39)** والخاص بلغة قراءة الآباء، نلاحظ أن العلاقة بين المتغيرين هي أقوى لما نكون بصدد لغة القراءة لدى الأمهات منه عند الآباء، ونفسر ذلك بكون أن الأم هي الشخص الأول في عالم الطفل اللغوي سواء أكان ذلك من ناحية الزمن أو من ناحية دورها في الاحتكاك والتعامل مع أبنائها، والاجابة عن استفساراتهم بخصوص ما تقرؤه من جرائد يومية ومجلات، وتصحيح أخطائهم في الفهم والنطق للكلمات، فالدعم اللغوي الذي تقدمه الأم سواء عن قصد أو عن غير قصد، يلعب دورا إيجابيا ودقيقا في سرعة ونوعية تعلم الطفل للغة، لأن أساس التعلم اللغوي هو المحاكاة

وتكرار السماع، وتصحيح الأخطاء والإجابة عن التساؤلات، وفي هذا الصدد يذهب **ميرنجر Meringer** إلى القول بأن النساء والأطفال هم أكثر محافظة من الرجال، من وجهة النظر اللغوية، فيما يتعلق بتطور اللغة.

– الجدول رقم (41) يوضح توزع المبحوثين من التلاميذ تبعا لمدى تشجيع الوالدين لهم على التحدث باللغة الفرنسية

تشجيع الوالدين للتلميذ على التحدث باللغة الفرنسية	المشجع منهما	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	الأب	23	11.1
	الأم	42	20.2
	كلاهما	38	18.3
	المجموع	**103**	**49.5**
لا		**105**	**50.5**
المجمـــــــــــــــوع		**208**	**100**

يصرح أغلب أفراد العينة بمعدل 105 مبحوث أي نسبة 50.5% من عينة البحث أنهم لا يتلقون تشجيعا من آبائهم فيما يخص التحدث باللغة الفرنسية مقابل 49.05% أي ما يقارب نصف أفراد العينة يحصلون على هذا التشجيع، ويعود هذا التوزع المتكافئ بين الآباء المشجعين من غيرهم، إلى مواصفات العينة المختارة من حيث تنوعها وتمثيلها للمجتمع المدروس، والذي يتضمن الفئات السوسيومهنية المتفاوتة في حجم وبنية الرأسمال الثقافي واللغوي، والتي تعكس بنية المجتمع الجزائري الناتجة عن فرز اجتماعي وطبقي آلت اليه مخرجات التعليم المزدوج السابق والمتمثلة في وجود فئات معربة، مفرنسة، وثنائية اللغة في السنوات الموالية للاستقلال.

فالفئة الوالدية المشجعة على تعلم واستخدام اللغة الفرنسية، تعي جيدا وزن اللغات الأجنبية، والفرنسية على الخصوص، في السوق اللغوية الجزائرية، وما يمكن أن تضمنه لمستقبل اطفالها، باعتبارها لغة التخصصات الحيوية في الجامعة، والوحيدة المفضية إلى المهن الراقية والمربحة كالطب والصيدلة والهندسة والمالية...الخ، كما أنها تجزل الحظوة الاجتماعية لمتكلميها حتى وإن كانت درجة حظوتها متناسبة عكسيا مع درجة استعمالها، بمعنى أن الفرنسية لم تكتسب قوتها بكثرة مستعمليها بقدر ما اكتسبتها من المقام الاجتماعي للمتكلمين بها.

وتتوزع هذه النسبة من فئة الآباء المشجعة على استخدام الفرنسية كلغة تواصل وفق عامل الجنس لصالح الأمهات بنسبة 20.2%، الأمهات والآباء بـ 18.3% وأخيرا الآباء بـ 11.1%، الأمر الذي يثبت أن اللغة سلوك اجتماعي يختلف تبعا لمتغير الجنس، فالنساء ميالات، حسب **بورديو**، إلى تبني اللغة المهيمنة وذات القيمة الرمزية في سوق اللغات وهي في هذه الحالة اللغة الفرنسية، لأن:" جنس النساء منذور للطاعة إزاء الاستعمالات السائدة (...) فهن مؤهلات لقبول، أولا في المدرسة، المتطلبات الجديدة لسوق الممتلكات الرمزية".[1]

- الجدول رقم (42) يوضح العلاقة بين درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وتشجيع الوالدان له على التحدث بهذه اللغة

مستوى التعبير الشفهي / تشجيع الوالدان للتلميذ على التحدث باللغة الفرنسية		مدى تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
لا	ك	75	26	4	**105**
	%	71.4	24.8	3.8	**100**
نعم	ك	7	39	57	**103**
	%	6.8	37.9	55.3	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**65**	**61**	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**105.030**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية.		**5.991**			
معامل التوافق		**0.579 عند 0.000**			

بالتدقيق في توزع أفراد العينة من حيث درجة التمكن من التعبير الشفهي حسب مؤشر تشجيع الوالدين، نجد أن غالبية التلاميذ العاجزين عن التعبير الشفهي بنسبة 71.4% لا يتلقون التشجيع من آبائهم، مقابل نسبة 6.8% تتلقى التشجيع.

بينما تصل نسبة التلاميذ المتمكنين من التحدث باللغة الفرنسية والذين يجدون التشجيع من آبائهم إلى 55.3%، في حين أن التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التعبير مشافهة،

[1] Pierre Bourdieu**, Ce Que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, Op.cit., p35.

بالرغم التشجيع الوالدي لهم، لا تتجاوز نسبتهم 37.9% ولعل ذلك يجد تبريره في عدم تمكن هذه الفئة من الآباء من اللغة الفرنسية مع وعيهم بأهمية هذه اللغة بالنسبة لمستقبل أطفالهم.

وعلى العموم ترتبط درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي، كلما لقي التشجيع والاهتمام والدعم من والديه، وتتضح هذه العلاقة قوية بين هاذين المتغيرين بحسابنا لمعامل كاي^2 الذي بلغت قيمته 105.030 عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05 ، وهي أكبر من قيمة كاي^2 الجدولية 5.991، ويتحدد معامل التوافق لمعرفة شدة العلاقة العلاقة بـ 0.579 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 .

ومهارة التحدث والتعبير عملية تتطلب من الطفل القيام بعدة عمليات عقلية معقدة متعددة من حيث استدعاء الأفكار والمعاني وانتقاء ما يلائمها من الألفاظ والتراكيب والأساليب وربطها ببعضها البعض مع مراعاة النسق الكلامي والتسلسل والترتيب، لذلك في تحتاج إلى عناية وتشجيع من الآباء وإلى ممارسة مستمرة. وتتصل مهارة التحدث بمهارة الاستماع أو الاصغاء، ذلك لأن المسموع يحتل مكان الصدارة من حيث الأهمية والترتيب بالنسبة للمهارات اللغوية الأخرى، حيث يعد فهم المسموع المدخل الأول والحقيقي لاكتساب اللغة. ومن الطبيعي أن الطفل لا يستطيع تحدث اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أساسا أو لغة ثانية بالنسبة لبعض الأسر، إلا إذا سمعها في وسطه الأسري. ولا بد ضمن هذا الإطار أن يهتم الوالدان بتقديم التعزيز والإثابة للطفل خاصة في مراحل عمره الأولى لدى تقليده لمفردات اللغة الفرنسية، وتصويب سلوكه اللغوي بالتكرار والمحاكاة عند الخطأ بدل معاقبته والتقليل من إمكانياته.

تتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة **بازل برنشتاين** من حيث أن سيادة العلاقات اللغوية الأسرية ذات الطابع الديموقراطي والتشجيعي للحوار، من شأنها أن تتيح للطفل فرص تملك لغة جيدة تمكنه من المشاركة وإغناء الحوار في قاعة الصف، كما تمكنه من المبادرة دائما في اللحظات المناسبة للمشاركة في كافة النشاطات اللغوية المدرسية، كما تتفق هذه النتيجة كذلك مع ما توصلت إليه دراسة **فتيحة حمار**.

- الجدول رقم (43) يوضح توزع عينة التلاميذ حسب مدى الاستفادة من خدمات شبكة الأنترنيت في المنزل والأجهزة الموصولة بها

الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت	الأجهزة الموصولة بشبكة الانترنيت	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	جهاز الحاسوب	10	4.8
	الهاتف النقال	31	14.9
	كلاهما	69	33.2
	المجموع	**110**	**52.9**
لا		**98**	**47.5**
المجمـــــــــــــــوع		**208**	**100**

تبرز النتائج الكمية للجدول التكراري البسيط، أن أكثر من نصف عدد المبحوثين مستفيدون من خدمات شبكة الانترنيت بنسبة 52.9%، ويعود ذلك إلى:

- الطابع التشويقي والجذاب لهذه الخدمة، لتوفيرها لما يعرف بالواقع التخيلي أو الافتراضي حيث تزود مستخدميها بخدمات ومعلومات وتعلمات في جميع الميادين، بالولوج إلى المكتبات الالكترونية الغنية بالقواميس والكتب، إضافة إلى برامج التسلية والترفيه.

- السياسة التي انتهجتها الدولة في تحسين وتوسيع خدمات شبكة الأنترنيت، حيث قدر عدد المستعملين بـ 180 ألف مستعمل بمعدل 50 مستعمل لكل اشتراك، علما أنه يوجد تباين كبير في عدد المشتركين ومستعملي الانترنيت نظرا لانخفاض نسبة الاشتراك الفردي مقارنة مع نسبة اشتراك الهيئات (مقاهي الانترنيت، ميدياتيك، مؤسسات...) بسبب ارتفاع تكلفة الربط بالشبكة.[1]

ويمكننا تفسير توجه أفراد العينة إلى الاستفادة من خدمات الانترنيت عبر الهاتف النقال بتعداد 31 مفردة من إجمالي 110، أكثر منه عبر الحاسوب بتعداد 10 مفردات، بإمكانية الحصول على الهاتف النقال بأثمان بسيطة مقارنة بالحاسوب إضافة إلى سهولة نقله وربطه بالشبكات أينما وجدت. بينما يبرر لجوء أغلب أفراد العينة إلى استخدام الانترنيت عبر وسيلتي الحاسوب والهاتف النقال، بنسبة 33.2% إلى تعدد مجالات الاستخدام لدى المبحوثين من تواصل اجتماعي وبحث علمي وترفيه.

[1] محمد لعقاب، **الانترنيت وعصر المعلومات**، دار هومة، الجزائر، 1999، ص 120-122.

وأثر الحاسوب الفعال في تعليم اللغة وتلقي الكلمات يكمن في الطريقة المنهجية التي تعد وتعرض وتستخدم بها البرامج وفي الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة وفي تفاعل المستخدم واستجابته للمثيرات والحوافز السمعية والبصرية التي تصاحب عمليات تعليم اللغة، فتجسد له اللغة في إطار مرئي جميل أو مسموع مؤثر أو هما معا، أو تستحثه على التحدي وتستدرجه فيواصل أو يعاود النشاط ويكرر المجابهة، هذا بالإضافة إلى ما قد يتوافر لديه من قدرة على الانتقال والاختيار لما يتناسب مع قابلياته الطبيعية الخاصة وإمكاناته وما يتلاءم مع حاجاته ويلبي رغباته. إن قدرة الإنسان على انتقاء ما يرغب من مواد أو برامج أو مهارات تبعثه على الانشداد لما ينتقي وتشجعه على التعلم الطوعي وتمكنه من اكتساب ما يرغب في اكتسابه ويلبي حاجته من مفردات اللغة أو مهاراتها.

- الجدول رقم (44) يبين درجة تعلم اللغة الفرنسية (الشفهية والكتابية) لدى عينة التلاميذ تبعا لمدى الاستفادة من خدمات الأنترنيت بالمنزل.

	تعلم اللغة الفرنسية			
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي	
الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت بالمنزل	كاي^2 م	مستوى الدلالة	كاي^2 م	مستوى الدلالة
	74.54	دالة	74.18	دالة

كاي^2 م المحسوبة، قيمة كاي^2 المجدولة عند 0.05 ودرجة حرية 02 = 5.991

- بالنسبة للتعبير الشفهي:

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين الاستفادة من خدمات الانترنيت فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة قد بلغت 74.54 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 5.991 عند درجة حرية 02 والمستوى 0.05، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الشفهي حسب مدى الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت بالمنزل، وكانت الفروق لصالح الاستفادة من هذه الخدمات.

- بالنسبة للتعبير الكتابي:

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين الاستفادة من خدمات الانترنيت فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة قد بلغت 74.18 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 5.991 عند درجة حرية 02 والمستوى 0.05، مما يعني وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التعبير الكتابي حسب مدى الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت بالمنزل، وكانت الفروق لصالح الاستفادة من هذه الخدمات.

نستخلص من هذه الأرقام الإحصائية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم اللغة الفرنسية (الشفهية والكتابية) حسب مدى الاستفادة من خدمات الأنترنيت بالمنزل، وكانت الفروق لصالح الاستفادة، مما يعني أن الاستفادة من خدمات شبكة الانترنت يشكل عاملا داعما لتعلم اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، ذلك ان لغة الاستخدام تتراوح ما بين الانجليزية والفرنسية غالبا، وأن اللغة الإنجليزية في حد ذاتها تشكل عامل نقل إيجابي للغة الفرنسية نظرا لوجود قرابة بين اللغتين.

- الجدول رقم (45) يبين درجة تعلم اللغة الفرنسية (الشفهية والكتابية) لدى عينة التلاميذ تبعا للغة الغالبة عند استخدام الانترنيت

	تعلم اللغة الفرنسية			
	التعبير الشفهي		التعبير الكتابي	
اللغة الغالبة عند استخدام	كاي^2 م	مستوى الدلالة	كاي^2 م	مستوى الدلالة
الانترنيت	63.394	دالة	69.354	دالة

كاي^2 م المحسوبة، قيمة كاي^2 الجدولية عند 0.05 ودرجة حرية 04 = 9.487

- بالنسبة للتعبير الشفهي:

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين اللغة الغالبة عند استخدام الانترنيت فيما يتعلق بالتعبير الشفهي، تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة قد بلغت 63.394 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 9.487 عند درجة حرية 04 والمستوى 0.05، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الشفهي حسب اللغة الغالبة في استخدام الانترنيت، وكانت الفروق لصالح اللغة الفرنسية.

- بالنسبة للتعبير الكتابي

بإجراء اختبار دلالة الفروق بين التكرارات بين اللغة الغالبة عند استخدام الانترنيت فيما يتعلق بالتعبير الكتابي، تبين أن قيمة كاي^2 المحسوبة قد بلغت 69.354 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 9.487 عند درجة حرية 04 والمستوى 0.05، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الشفهي حسب اللغة الغالبة في استخدام الانترنيت، وكانت الفروق لصالح اللغة الفرنسية والانجليزية.

نستخلص من هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم اللغة الفرنسية حسب اللغة الغالبة عند استخدام الانترنيت، وكانت الفروق لصالح اللغة الفرنسية والانجليزية، مما يعني أن اللغة الغالبة عند استخدام الانترنيت المتمثلة في الفرنسية والإنجليزية تشكل دعامة أساسية في تعلم اللغة الفرنسية لدى المبحوثين، ذلك أن خدمات الاتصال التي توفرها الأنترنيت تشكل مجالا حقيقا للتطبيق الفعلي للغة عن طريق المحادثة المباشرة أو باستخدام القوائم البريدية أو منتديات النقاش، وكذلك خدمات التزويد بالمعارف عن طريق نشر البرامج التعليمية ودوائر المعارف والمعاجم والمكتبات الالكترونية، والتي تتخصص في المعارف اللغوية أو تكون هي بحد ذاتها حاملا للغة.

- الجدول رقم (46) يبين توزع عينة التلاميذ تبعا لمجالات استخدام الأنترنيت بكثرة

مجالات استخدام الأنترنيت بكثرة	التكرار ك	النسبة المئوية
التواصل الاجتماعي	131	63.0
الترفيه	40	19.2
البحث العلمي	37	17.8
المجموع	**208**	**100.0**

يشير الجدول البسيط رقم **(46)** إلى توزيع لامتجانس لأفراد عينة الدراسة، حيث يحتل فيه التواصل الاجتماعي كمجال لاستخدام الأنترنت النسبة الأعلى بـ 63.0%، ثم مجالي الترفيه والبحث العلمي بنسبتين متقاربتين أي 19.2% و17.8% على التوالي.

ويرى بعض الباحثين أن خصائص الأنترنت تجعل منها وسيلة اتصالية أكثر منها وسيلة بحث علمي أو ترفيه، كما أنها ليست حكرا على فئة عمرية بدل الأخرى، فتجد فيها كل الفئات العمرية مجالا لتوسيع العلاقات الاجتماعية والتعارف على الآخرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وهي كذلك تقدم مجالا رحبا للتقديم بالنفس والتعبير عن الاهتمامات والميولات بكل حرية، وهي كلها من متطلبات النمو الاجتماعي واللغوي. فشبكات التواصل الاجتماعي هي مواقع يتواصل من خلالها ملايين البشر الذين تجمعهم اهتمامات أو تخصصات معينة، ويتاح لأعضاء هذه الشبكات مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو وانشاء المدونات وإرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية.

ولعل أهم المواقع التي كان لها الفضل في إيصال الأخبار السريعة والرسائل النصية ومقاطع الفيديو هي التويتر واليوتوب والفايس بوك الذي بلغ فيها عدد المشتركين الجزائريين، حسب احصائيات موقع "**سوشيول باكرز**" المتخصص في متابعة الشبكات الاجتماعية عبر العالم، في نهاية ديسمبر 2012 أكثر من أربعة ملايين وثلاثة وعشرون ألفا وتسعمائة وأربعون مشتركا. وهذا يدل على أهمية هذه المواقع بالنسبة للمشتركين، بحيث لا يمكنهم الاستغناء عنها لما تقدمه من خدمات وتطبيقات، وكذلك مبحوثي الدراسة، حيث تبين أن نسبة 63.0% من مفردات العينة تستخدم الانترنت من أجل التواصل الاجتماعي، مع وجود فئة محدودة من المتعلمين التي تحبذ استخدام الأنترنيت تلبية للرغبة في الترفيه أو انجاز البحوث المدرسية.

- الجدول رقم (47) يوضح علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير كتابيا باللغة الفرنسية بلغة كتابة الرسائل الالكترونية عند التواصل الاجتماعي.

مستوى التعبير الكتابي / لغة كتابة الرسائل الالكترونية عند التواصل الاجتماعي		مدى تمكن التلميذ من التعبير كتابيا باللغة الفرنسي			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
العربية	ك	32	10	4	**46**
	%	69.6	21.7	8.7	**100**
الفرنسية	ك	0	0	31	**31**
	%	0	0	100	**100**
عربية بأحرف لاتينية	ك	9	14	3	**26**
	%	34.6	53.8	11.5	**100**
عربية وفرنسية	ك	0	10	18	**28**
	%	0	35.7	64.3	**100**
المجموع	ك	**41**	**34**	**56**	**131**
	%	**31.3**	**26**	**42.7**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**102.472**			
درجة الحرية		**6**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**12.591**			
معامل التوافق		**0.662 عند 0.000**			

تشير قراءة المجموع الخاص بتوزع المبحوثين تبعا للغة كتابتهم للرسائل الالكترونية إلى نسبة 35.11%، بما يعادل 46 مفردة من عدد المبحوثين الذي يستخدمون الأنترنت

لأغراض تواصلية (131 فردا)، يوظفون العربية كلغة لكتابة الرسائل الالكترونية، تليها مباشرة نسبة 23.66% للذين يوظفون اللغة الفرنسية (بحجم 31 مفردة) ، وتتقارب نسب المبحوثين ممن يفضلون العربية مع الفرنسية أو العربية بأحرف لاتينية لتبلغ 21.37% و 19.84%، بما يقابل 28 و26 مفردة على التوالي، بمعنى أن اللغة الفرنسية موجودة في التواصل الكتابي بشكل أو بآخر إذا ما أخذنا بعين الاعتبار كذلك نسب أفراد العينة التي تستخدم اللغة الفرنسية مع العربية أو تستعمل العربية بأحرف لاتينية أي (21.37%+ 19.84%)، وتدل هذه النتيجة على أن توظيف اللغة الفرنسية في التواصل عبر الرسائل الالكترونية، أمر فرضته لغة الأنترنيت المتمثلة خصوصا في الإنجليزية والفرنسية من بعدها، حيث تعود نشأة الأسلوب التواصلي الجديد إلى بداية انتشار الاتصالات المحمولة والانترنيت منتصف التسعينات من القرن الماضي. فقد كانت الخيارات اللغوية في الهواتف المحمولة والحواسيب التقليدية شبه مقتصرة على الحروف اللاتينية، وكانت الحروف العربية غائبة بشكل شبه كلي. ومع انتشار هذا النوع من الهواتف المحمولة في المنطقة العربية وجد المستخدم العربي لخدمات الاتصال المكتوب نفسه أمام تحد لغوي كبير تمثل في التواصل مع الآخرين بلغة مفهومة، بالاعتماد على حروف لاتينية، واستبدال الحروف العربية غير المنطوقة باللاتينية ببعض الأرقام، من ذلك الرقم 2 مكان الهمزة والرقم 3 لحرف العين،...الخ. وقد ساهم هذا الاستخدام للحرف اللاتيني بالإضافة الى بعض العبارات الفرنسية مثل: **Salut, Merci, D'accord, Bonj**,...الخ في شيوع كتابة الحرف اللاتيني بين مستخدمي الانترنيت.

وتبين القراءة التقاطعية للجدول المركب، أن كل التلاميذ الذين يتخذون من الفرنسية كلغة كتابة للرسائل الالكترونية أي نسبة 100% منهم، يمكنهم بسهولة انتاج تعبير كتابي بالمعايير اللغوية والمدرسية المطلوبة، مقابل نسبة 64.3% ممن يختارون العربية والفرنسية كلغة كتابة ومقابل 11.5% ممن يختارون العربية بأحرف لاتينية، وأخيرا نسبة ضئيلة 8.7% للذين يكتبون رسائلهم بالعربية.

وتفيد القراءة الشاقولية للعمود الخاص بعدم تمكن التلميذ من إنتاج تعبير كتابي بالمعايير المعروفة، أن نسبتهم تتركز في فئة التلاميذ الذين يحررون رسائلهم بالعربية بـ 69.6%، بينما تجد نسبة 53.8% من التلاميذ الذين يستخدمون الحرف اللاتيني في الكتابة بالعربية، صعوبات في التعبير الكتابي باللغة الفرنسية.

وهذا يعني وجود علاقة بين لغة كتابة الرسائل الإلكترونية عند التواصل الاجتماعي ودرجة تمكن التلميذ من التعبير كتابيا بالفرنسية، نثبتها من خلال حساب قيمة كاي^2 التي بلغت 102.472 عند درجة حرية 6، حيث أنها تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 12.591 عند المستوى 0.05، وتبرز درجة قوة او ضعف هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي يساوي 0.662 عند مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05، حيث توحي هذه القيم بوجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين السابقي الذكر.

إن الكتابة عبر مواقع التواصل باللغة الفرنسية هي مؤشر عن رأسمال لغوي فرانكفوني ومؤشر عن انتماء للطبقة المحظوظة المفرنسة أو على الأقل ذات المستوى التعليمي الرفيع، هذه الطبقة أو بالأحرى الفئة السوسيومهنية التي حافظت على تراتبيتها، ليس فقط من خلال اللغة الفرنسية كلغة ذات مكانة سوسيوتاريخية استمدت قوتها من قوة المستعمر الاقتصادية والاجتماعية، بل من التفوق العلمي والتكنولوجي لأهل اللغات المهيمنة، لذلك عرف هذا العصر بعصر اقتصاد المعرفة، وقد بينت **المؤسسة الملكية للعلاقات الدولية في لندن** هذه المسألة، لما ذكرت ان الناس قد يغيرون لغتهم، ويتعلمون لغة أخرى إذا دعت الضرورة إلى ذلك.[1]

ويفسر البعض لجوء الأفراد إلى اللغة العامية المكتوبة بأحرف لاتينية، في مواقع التواصل الاجتماعي، بالتأثر باللغات العالمية كالإنجليزية والفرنسية، فالعديد من المصطلحات الأجنبية المنتشرة في هذه المواقع، سببها استخدام الفرنسية كلغة تعامل في المجتمع الجزائري، وفي هذا الصدد أشارت دراسات إلى أن درجة الاستفادة من لغة الانترنيت باعتبارها وسيلة اتصال تتوقف على وعي المتعلمين بأهمية الكتابة باللغة الفرنسية، وبالشعور بالتميز الذي تمنحه لمستخدمها أو ما يسميه **بورديو** بالحس بالمقبولية، وبما تجلبه هذه اللغة المهيمنة من أرباح على مستخدمها:" يعني الحس بالمقبولية أننا لا نتعلم البتة اللغة من دون أن نتعلم ، في الوقت نفسه، شروط مقبولية هذه اللغة، أي أنه لدينا توقعات عن الأرباح أو الخسائر التي نتعرض لها".[2]

[1] لطيفة النجار، المرجع السابق، ص 216.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 159.

- الجدول رقم (48) يبين علاقة درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية بمتابعة برامج تلفزيونية ناطقة باللغة الفرنسية

مستوى التعبير الشفهي / متابعة برامج تلفزيونية ناطقة بالفرنسية		مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
أبدا	ك	78	25	4	107
	%	72.9	23.4	3.7	100
احيانا	ك	4	38	30	72
	%	5.6	52.8	41.7	100
دائما	ك	0	2	27	29
	%	0	6.9	93.1	100
المجموع	ك	82	65	61	208
	%	39.4	31.2	29.3	100
كاي^2 المحسوبة		148.953			
درجة الحرية		4			
مستوى الدلالة		0.000			
كاي^2 الجدولية		9.487			
معامل التوافق		0.646 عند 0.000			

تبين قراءة التوزيع الهامشي لمتغير المتابعة لبرامج تلفزيونية ناطقة بالفرنسية أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون بطريقة غير متجانسة، حيث لا تتابع غالبيتهم هذه البرامج بتعداد 107 مفردة أي بنسبة 51.44%، بينما تتابع هذه البرامج أحيانا فئة مكونة من 72 مفردة أي بنسبة 34.61%، وأخيرا تداوم الفئة المتبقية المكونة من 29 مفردة أي بنسبة 13.94% على متابعة هذه البرامج، مما يدل على أن مجتمع الدراسة يتوزع على فئتين عريضتين تختلف لغة مشاهدتها التلفزيونية كممارسة لغوية باختلاف انتماءاتها السوسيومهنية والتي تتحدد وفقها علاقتها بهذه اللغة.

وتشير قراءة الأرقام الناتجة عن تقاطع متغيري لغة المشاهدة ومدى التمكن من التعبير الشفهي بالفرنسية، إلى أن نسبة 93.1% من المبحوثين الذين يتابعون برامج تلفزيونية باللغة الفرنسية يتمكنون بسهولة من التعبير شفهيا بالفرنسية، ونسبة 41.7% للذين يشاهدون هذه البرامج أحيانا، مقابل 3.7% لفئة المبحوثين التي لا تتابع مثل هذه البرامج مطلقا. وتبلغ نسبة التلاميذ العاجزين على التعبير الشفهي 72.9% من الفئة التي لا تتابع هذه البرامج،

مقابل 5.6% من الذين يتابعونها أحيانا، ومقابل0.00% من الذين يتبعونها دائما. وهذا يعني وجود علاقة بين متغير المتابعة للبرامج التلفزيونية الناطقة بالفرنسية ومتغير درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا بالفرنسية، نثبتها من خلال حساب قيمة كاي^2 التي بلغت 148.953 عند درجة حرية 4، حيث أنها تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 9.487 عند المستوى 0.05 ، وتبرز درجة قوة أو ضعف هذه العلاقة بحساب معامل التوافق C الذي يساوي 0.646 عند مستوى دلالة $0.05 > 0.000sig$، حيث توحي هذه القيم بوجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين السابقي الذكر.

فالتلفزيون يعد من أكثر وسائل الإعلام انتشارا، وهو في متناول أغلب الفئات الاجتماعية إذ لا ترتبط ملكيته بالمستوى المادي أو الثقافي للأبوين، غير أن قنواته وبرامجه المشاهدة هي التي تشكل نوعا من الممارسات الثقافية واللغوية التي يختارها الأبوان وبالتالي فهي تمثل عامل تمايز بين هذه الفئات. وفي هذا المجال اختلفت الدراسات حول تحديد أهمية البرامج التلفزيونية في اكساب اللغة للطفل، من حيث مدة المشاهدة وطبيعة هذه البرامج ولغتها. فتعمل البرامج التعليمية والترفيهية الناطقة باللغتين الفرنسية أو الإنجليزية والموجهة للطفل خاصة على تزويده بكم كبير من المفردات والتراكيب وتمكنه من تصحيح أخطائه اللغوية بنفسه خصوصا إذا تكررت أو استخدمت النماذج والشخصيات التي يمكن أن يتوحد معها ويقوم بتقليدها، أو إذا أرفقت بالترجمة للعربية.

- الجدول رقم (49) يبين توزيع المبحوثين من التلاميذ تبعا للمساعدة الوالدية على مراجعة دروس اللغة الفرنسية

مساعدة الوالدان للتلميذ على مراجعة دروس اللغة الفرنسية.	سبب عدم مساعدة الوالدين للتلميذ على مراجعة دروس اللغة الفرنسية.	التكرار	النسبة المئوية %
لا	جهلهما للغة الفرنسية	97	46.6
	انشغالهما الدائم	7	3.4
	عدم اهتمامهما باللغة الفرنسية	13	6.3
	المجموع	**117**	**56.3**
نعم		**91**	**43.8**
المجمـــــــــــــــوع		**208**	**100**

من خلال الجدول التكراري البسيط نلاحظ أن أكثر من نصف حجم عينة الدراسة أي نسبة 56.3% من المبحوثين لا تتلقى مساعدة والدية فيما يتعلق بمراجعة دروس مادة اللغة

الفرنسية، مقابل 43.8% تتلقى المساعدة، ويرجع سبب عدم تقديم المساعدة الوالدية للمبحوثين على مراجعة وفهم الدروس المتعلقة باللغة الفرنسية إلى جهل الوالدين بالدرجة الأولى لهذه اللغة بنسبة 46.6%، وذلك نتيجة لضعف مستواهم التعليمي اذا أخذنا بعين الاعتبار نتائج الجدول رقم **(22)**، أين قدر عدد المبحوثين من آباء من دون مستوى أو ذوي المستوى التعليمي(ابتدائي، متوسط) حوالي (8+47+45) مفردة أي بنسبة 48.07%، مقابل عدد (51+57) اي نسبة 51.92% للمبحوثين من آباء لهم مستوى تعليمي (ثانوي وجامعي)، والأمر سيان بالنسبة لعدد الأمهات من دون مستوى أو ضعيفات المستوى التعليمي الذي بلغ (23+39+43) في الجدول رقم **(24)**، أي بنسبة 50.48%، مقابل عدد (49+54) ونسبة 49.51% للمبحوثين من أمهات ذوات مستوى ثانوي وجامعي.

وتحتل فئات الإجابة (عدم اهتمام الأبوين باللغة الفرنسية) و(الانشغال الدائم للأبوين) في السؤال المفتوح نسب ضعيفة في استجابات المبحوثين بنسب 6.3% و3.4% على التوالي، نظرا لوعي الآباء بأهمية هذه اللغة في النجاح المدرسي بولوج أحسن التخصصات الجامعية المفضية إلى شغل مناصب العمل النبيلة والمربحة، ووعيهم بضرورة تنظيم وقتهم لمساعدة أبنائهم وتلبية حاجياتهم.

– الجدول رقم (50) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للسنوات الماضية بمساعدة الوالدان له في مراجعة دروس اللغة الفرنسية

المستوى اللغوي السابق / مساعدة الوالدان للتلميذ على المراجعة للغة الفرنسية		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للسنوات الماضية			المجموع
		ضعيفة	متوسطة	جيدة	
لا	ك	82	33	2	**117**
	%	70.1	28.2	1.7	**100**
نعم	ك	0	30	61	**91**
	%	0	33	67	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**63**	**63**	**208**
	%	**39.4**	**30.3**	**30.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**136.276**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**5.991**			
معامل التوافق		**0.629 عند 0.000**			

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أن توزع أفراد العينة، حسب متغير العلامة للسنوات الدراسية السابقة، يأخذ شكلا متجانسا بين العلامات المتوسطة والجيدة بنسبة 30.3%، ومختلفا في ذات الوقت، بحيث تبدو هذه النسب **قليلة** بالمقارنة بنسبة المبحوثين المتحصلين على علامات ضعيفة والمقدرة بـ 39.4%.

وتوحي هذه القراءة الإحصائية، استنادا إلى استجابات الأساتذة والمفتشين المقابلين، إلى أن التباين في مستوى تحصيل اللغة الفرنسية بين مفردات العينة هو موجود منذ المرحلة الابتدائية وممتد إلى السنتين الأولى والثانية من المرحلة المتوسطة، والذي تفسره بعض الدراسات، بأسباب متعلقة بنقص كفاءة المعلم وضعف تكوينه البيداغوجي واللغوي، أو بغيابه المتكرر، وباستعماله القوي للغة العربية كوسيلة للشرح في كل سنوات المرحلة الابتدائية. وفي المرحلة المتوسطة يرتبط التباين في مستوى التحصيل اللغوي بين التلاميذ، بانحياز الأستاذ إلى التعامل مع الفئة المتمكنة من اللغة وإهماله للفئة الضعيفة بحجة تجاوب الأولى وضرورة إتمام البرنامج في آجاله المحددة. ومن الدراسات التي أسفرت على هذه النتيجة نجد دراسة **فتيحة حمار** التي أثبتت تأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على المستوى اللغوي للتلاميذ في اللغات الأجنبية، وكذا دراسة **عفاف بعالة**، التي أكدت على ارتباط ضعف أداء التلميذ بعدم كفاية تكوين الاساتذة.

كما تشير المعطيات الرقمية لنفس الجدول إلى أن 67% من الأبناء الذين يلقون مساعدة من الوالدين في مراجعة دروس اللغة الفرنسية، تحصلوا على علامات جيدة في هذه المادة في السنوات الماضية، مقابل نسبة 1.7% ممن لم يتلقوا مثل هذه المساعدة. وفي مجال العلامات الضعيفة تتركز نسبة هامة تقدر بـ 70.1% من التلاميذ الذين لا يتلقون هذا النوع من المساعدة مقابل غياب تام للأبناء في هذا المجال من العلامات الذين يحصلون على المساعدة الوالدية.

ويتوزع التلاميذ حسب العلامات المتوسطة إلى 33% من الحاصلين على المساعدة الوالدية مقابل 28.2% لغير الحاصلين عليها، مما يعني وجود علاقة بين مساعدة الآباء للأبناء في مراجعة دروس الفرنسية بعلامات الأبناء خلال السنوات الماضية. وتثبت هذه العلاقة من خلال حسابنا لقيمة كاي^2 التي بلغت 136.276 عند درجة حرية 2، حيث أنها تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 5.991، وتبرز درجة قوة أو ضعف هذه العلاقة

بحساب معامل التوافق C الذي يساوي 0.629 عند مستوى دلالة $0.000sig < 0.05$، حيث توحي هذه القيم بوجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين السابقي الذكر.

ويكتسي هذا الجدول أهمية بالغة من الناحية السوسيولوجية لأنه يظهر جانبا من المستوى اللغوي للوالدين واستراتيجياتهم التربوية المعتمَدة والمتمثلة في مدى حرصهم وتشجيعهم للأبناء على تعلم هذه اللغة من جهة، كما يعكس هذا الجدول مدى كفاءة النظام التعليمي بما يتضمنه من محتوى المنهاج، أساليب التدريس والتقويم أو حتى كفاءة المعلم من جهة أخرى، فحصول المبحوثين الذين يتلقون مساعدة والدية على علامات متوسطة بنسبة 33%، وجيدة بنسبة 67% في السنوات الأولى من الدراسة، يوحي بوجود تفاوت في مستويات التلاميذ في هذه المادة خلال المرحلة الابتدائية، وأن نتائج تدريسها لم ترق إلى الأهداف البيداغوجية المسطرة، فيستمر هذا التفاوت بين التلاميذ إلى المراحل المتقدمة من الدراسة ويلازم الضعف بعض المتعلمين إلى المتوسط والثانوي، في حين أنه يفترض في تدريس أي لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية أن يحقق تعلمات متجانسة بين التلاميذ الذين ليست لهم بها دراية سابقة إلا من خلال المدرسة. وبناء على ذلك نذهب في تفسير التباين في المستوى اللغوي بين التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية والسنتين الأولى والثانية من الطور المتوسط، بالرغم من وجود الإعانة الوالدية، إلى تباين آخر في مستوى اللغة الفرنسية بين الأولياء ذاتهم من جهة وإلى عوامل أخرى متعلقة بالفعل البيداغوجي كما سنرى ذلك لاحقا.

03. الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى:

نص الفرضية:" **يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الثقافي للوالدين**".

– أبرزت النتائج وجود انخفاض نسبي في مستوى تحصيل اللغة الفرنسية بين مفردات العينة، يعود أساسا إلى خصوصية السياق السوسيولغوي للمنطقة، فاستخدام اللغة الفرنسية في الجزائر يرتبط أولا بالاختلافات الجغرافية، كما يرتبط بالفوارق الاجتماعية والمهنية بين الأسر في المنطقة الواحدة، فقد تكون لغة أجنبية أو لغة ثانية، هذا وهناك من يذهب في تبريره لضعف المستوى العام في مادة اللغة الفرنسية إلى تردي المكانة الخاصة بها في المنظومة التربوية، كنتيجة لتذبذب موازين القوى بين المعربين والمفرنسين، حيث الفرنسية

معممة تارة ومهمشة تارة أخرى، حسب الظرفية وتبعا لموازين القوى بين دعاة التعريب والمناصرين للفرانكفونية.

– تنفي النتائج الإحصائية وجود علاقة ارتباط بين جنس التلميذ ومستواه في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي، وتفسر هذه النتيجة في ضوء أسباب اجتماعية تتمثل في تشجيع الأسرة الحديثة لأطفالها على النمو اللغوي بصرف النظر عن جنس الطفل، وتساعدنا هذه النتيجة المتوصل إليها على تحييد متغير الجنس كمتغير دخيل يمكن أن يؤثر في العلاقة المستهدفة بالدراسة، وتشجعنا على مواصلة اختبار علاقة الأصل الاجتماعي بتعلم اللغة.

– توجد علاقة قوية بين المستوى التعليمي للآباء ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة اللغة الفرنسية، تفسر بأهمية العامل التعليمي للآباء في التنشئة اللغوية للأبناء، بحيث يعتبر المستوى التعليمي المرتفع للآباء، شكلا من أشكال رأسمال الثقافي واللغوي ومظهرا مؤسسيا يتجسد عبر ممارسات لغوية كالتداول بالفرنسية في الوسط المنزلي والمطالعة بهذه اللغة، متابعة برامج ناطقة بالفرنسية... الخ، وممتلكات رمزية مرتبطة باللغة أو دالة عليها من قبيل الكتب والمعالم واللوحات الفنية...الخ، وتمكن هذه الأشكال المتحولة للمستوى التعليمي للآباء كرأسمال مؤسساتي من تهيئة البيئة اللغوية الطبيعية لاكتساب اللغة الفرنسية.

– تتباين المستويات التعليمية للآباء في المجتمع المحلي مع وجود وعي بأهمية لمواصلة التعليم إلى مستوى التعليم الجامعي.

– يتوزع الآباء في المجتمع المحلي بين الأحياء المنتظمة والأحياء العشوائية تبعا لمستواهم التعليمي، فتضم الأحياء المنتظمة ساكنة من فئات سوسيومهنية متوسطة أو عليا، بينما تشكل الأحياء العشوائية أسلوب حياة وثقافة فرعية تتكون من المعايير والقيم المتمحورة حول تدني مستويات التعليم واللامبالاة تجاه التكوين والتثقيف وبالتالي هي تضم الفئات السوسيومهنية الدنيا.

– تتمتع الأمهات بمستوى تعليمي متوسط، مع وجود تشابه وتماثل نسبي بينهن وبين الأزواج في المجتمع المحلي، أو ما يسمى باستراتيجية إعادة الإنتاج المتعلقة بالزواج التي تهدف من خلالها الأسرة الجلفاوية إلى الحفاظ على رأسمالها الرمزي عبر إنتاج الورثة القادرين على تأبيد إرث الزوجين، ويفسر كذلك هذا التقارب في المستوى التعليمي للأبوين بتعميم مبدأ المساواة في التعليم بين الجنسين، هذا وتثبت النتائج وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي

للأمهات ومستوى التحصيل الدراسي للأبناء في مادة اللغة الفرنسية، ذلك أنه ضمن الطبقات الاجتماعية الوسطى، أي المتعلمة، تعمل التنشئة اللغوية للطفل في إطارها الإيجابي بمساعدة من الأم التي أخذت حظها الوافر من التعليم.

– تعد اللغة العربية هي لغة تكوين بالنسبة لآباء وأمهات أغلب المبحوثين كنتيجة حتمية لمسار التعريب، بينما تشكل الثنائية العربية والفرنسية، لغة تكوين لنسبة أقل من آباء وأمهات المبحوثين لسبب راجح هو معايشة الآباء لمرحلة التعليم المزدوج، أو تلقي تكوين جامعي مفرنس يعود إلى طبيعة التخصص، بينما يضمر الغياب لآباء ولأمهات المبحوثين في مجال التكوين باللغة الانجليزية، حقيقة عدم اعتمادها كلغة تدريس إلا في السنوات الأخيرة، فضلا عن فشل تجربة تدريس اللغة الإنجليزية كبديل للغة الفرنسية والذي جاء نتيجة عدم توفر قاعدة ثقافية ولغوية اجتماعية يمكن أن تدعم الإنجليزية.

– تظهر النتائج وجود علاقة قوية بين لغة تكوين الآباء ومستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى ارتباط الممارسات اللغوية للآباء ولغة الحوار بلغة تكوينهم.

– يواجه أغلب تلاميذ العينة صعوبات في التعبير الشفهي باللغة الفرنسية، تتمثل في الانسداد والتوقف عن الكلام، استخدام مقاطع باللغة العربية والاستخدام المفرط للغة الإشارة وغيرها.

– تقوم علاقة ارتباطية قوية بين درجة استعمال الآباء للفرنسية كلغة حوار ومهنهم، ذلك أن استخدام اللغة الفرنسية كلغة حوار هو سبب ونتيجة لشغل منصب هام، فالفرنسية أضحت اليوم لغة الاندماج في سوق الوظائف المتميزة، وان الترقية الاجتماعية والاقتصادية تتطلب من الفرد إتقان هذه اللغة. وكون أن الفرنسية لغة نخبوية، فإن فئة قليلة من المجتمع المحلي التي تعد الفرنسية لغة ثانية بالنسبة لها، بينما تعد لغة أجنبية بالنسبة للأغلبية لعدم وجود علاقة بالناطقين الفرنسيين أثناء الفترة الاستعمارية، ومنه بعدها عن السياق السوسيولغوي في الوقت الحالي لأغلب الأسر المحلية، هذا من جهة ومن جهة ثانية نتيجة ضعف التكوين القاعدي في هذه اللغة المترتب عن تذبذب قرارات التعريب بين التعريب التدريجي والفوري.

– تنشأ علاقة قوية بين مدى استخدام الآباء للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي وإمكانية التعبير الشفهي للمتعلمين، ومن المؤكد أن ارتقاء اللغة عند الطفل لا يشكل عملية مستقلة عن المحيط اللفظي الذي يتعرض إليه، وذلك لأن للمحيط اللفظي أثر عظيم على التطور اللغوي

للطفل، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تتميز بأكثر من لغة حوار (عربية وفرنسية)، فإن ذلك يمكنه من اللغتين معا، وفي هذا يتفق عدد من الباحثين على وجود فترة حرجة تختلف بعدها طبيعة الاكتساب والتعلم اللغوي، فكلما كان التعلم للغات الأجنبية مبكرا، كلما حقق الأطفال نموا لغويا أفضل. ونظرا لتمتع الآباء في الأسرة المحلية البطرياكية بسلطة فرض للرموز اللغوية والثقافية، أين تزداد النزعة للحديث باللغة المهيمنة كلما ارتفعت مرتبة الشخص الذي يتوجه إليه بالحديث كالآباء، فإن الأبناء يبذلون جهدا للحديث بالفرنسية على أفضل نحو ممكن، فتسود اللغة الفرنسية لاسيما إذا كان الآباء يسيطرون على السوق اللغوية الأسرية على نحو تام، هذا ما حاول **بورديو** إثباته من خلال تقديمه مثالا عن الجزائر ومثيلتها القرية البيارنية التي لا يغير المتحدثون فيها لغتهم عشوائيا في حالة ازدواجية اللغة ، بل يفعلون ذلك تماشيا مع بنية العلاقة بين المتحدثين.

– فئة قليلة من الأمهات الجلفاويات من تعد الفرنسية لغة ثانية بالنسبة لهن، كونهن تلقين تعليما معربا، بينما تمثل الأمهات اللواتي يتحدثنها أحيانا فئة معتبرة الحجم، ذلك أنهن وككل النساء الجزائريات عموما ميالات إلى الحديث أو حتى إلى التعاقب اللغوي صوب الفرنسية بورود الفرنسية في الخطاب الذي تطغى عليه العربية، حتى يشعرن بالتمايز وتعزيز منزلتهن وبأنهن نساء عصريات.

– بالرغم من محدودية عدد المبحوثين من أمهات يستخدمن الفرنسية كلغة حوار إلا أنهم وبنسبة عالية يتمكنون من التعبير الشفهي بهذه اللغة، بحيث يمكننا الإدلاء بارتباط درجة التمكن من التعبير الشفهي للتلميذ بدرجة توظيف الأمهات للفرنسية كلغة حوار منزلي فتظهر أهمية العلاقة بين الطفل وأمه ضمن السياق اللغوي من خلال ما يمكن أن تقدمه له بناء على العلاقة القوية التي تربط الطفل بأمه لاسيما في المراحل العمرية الأولى.

– نسبة قليلة من المبحوثين الذين يمتلكون مكتبات منزلية، مما يعني وجود إقبال محتشم على المطالعة في المجتمع المحلي، يقتصر على الفئات السوسيومهنية العليا.

– يرتبط امتلاك مكتبة بمهنة الآباء وبالتالي بمستواهم التعليمي بعلاقة متوسطة، مع وجود توجه عام ضعيف للأسر المحلية نحو اقتناء الكتب وإنشاء المكتبات المنزلية، حيث تزداد فرص امتلاكها لدى الآباء كلما صنفوا في أعلى سلم التراتب المهني. وعلى العموم فإن التوجه العام لاقتناء أسر المبحوثين للكتب وإنشاء المكتبات يبقى ضعيفا إلا بالنسبة للنخبة التي تحوز رأسمالا ثقافيا واقتصاديا هاما، ذلك أن هذه الممارسة الثقافية تتطلب استعدادات

وميولات، إلى جانب الإمكانيات المادية. ويختلف مبدأ التصنيف لممارسات الحيازة لهذه الكتب والمكتبات وفعل المطالعة باختلاف الفئات السوسيومهنية، فتعد من الكماليات بالنسبة للفئات العمالية كونها تعتمد في تحديد خياراتها على مبدأ "اختيار الضروري"، وذلك لقلة مواردها من كافة أنواع رأسمال، في حين أنها أسلوب للتمييز لدى الفئات السوسيومهنية العليا، ويشترك أعضاء الفئات المتوسطة في "مبدأ حسن النية الثقافية"، التي تقوم على محاكاة الممارسات النبيلة أو القيام بممارسات تعويضية، كأن تتجلى هذه الوضعية المزيفة في امتلاك المكتبة دون استغلال محتوياتها.

– تتأسس علاقة ارتباط قوية بين مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي ولغة الكتب في حالة وجود مكتبة منزلية للمطالعة، حيث أن التلاميذ الذين يتوفرون على كتب بالإنجليزية أو الفرنسية أو هما معا وكل مزيج تعد الفرنسية عنصرا منه، هم أكثر حظا في تطور مستواهم اللغوي.

– تشير نتائج الدراسة إلى ضعف نسبة المقروئية للأدب المكتوب باللغة الفرنسية بين الآباء في المجتمع المحلي.

– توجد علاقة قوية بين درجة قراءة الآباء للكتب المحررة بالفرنسية ومستوى التلميذ في هذه اللغة تعزى إلى كون أن المطالعة وسيلة تثقيف ذاتي للكبار والصغار، وتطوير للرصيد اللغوي كما أنها عادة ايجابية في حياة الفرد وقابلة للنقل من الآباء إلى الأبناء كسلوك وممارسة ثقافية تكتسب بصفة تلقائية عن طريق القدوة والمحاكاة.

– بالرغم من وجود فارق في حجم المقروئية للكتب المحررة باللغة بالفرنسية بين الوالدين لصالح الآباء، نفسرها بكثرة مشاغل الأمهات البيتية والمهنية للعاملات منهن، إلا أن درجة قراءة الأمهات لهذه الكتب لها علاقة قوية كذلك بمستوى الأبناء في هذه اللغة، وذلك نظرا للدور الإيجابي الذي تمثله الأم المثقفة في نقل الطفل من مرحلة التقليد إلى مرحلة الوعي وإدراك قيمة المطالعة لتصبح عادة من عاداته.

– لا يولي أغلب آباء المبحوثين اهتماما لقراءة الجرائد واليوميات الورقية والالكترونية على السواء، بسبب توفر الأخبار والمعطيات الجديدة التي تنقلها القنوات التلفزيونية الإخبارية على مدار 24 ساعة، دون جهد أو تكلفة. وتحتل اللغتين العربية والفرنسية معا أعلى نسب الجرائد قراءة بالنسبة للآباء الذين يقبلون على قراءة الجرائد، وذلك لإتقانهم للغتين بسبب معايشتهم للتعليم المزدوج أو تلقيهم لتكوين جامعي في إحدى التخصصات التقنية، المالية أو الطبية.

– تبرز النتائج وجود علاقة متوسطة بين مستوى التعبير الشفهي لدى التلاميذ ولغة قراءة الجرائد بالنسبة للآباء، بحيث يتجه مستوى التعبير الشفهي نحو الأفضل كلما اتجه الآباء نحو قراءة الجرائد المكتوبة باللغة الفرنسية، وذلك لأن قراءة الجرائد المفرنسة يعد شكلا من أشكال الرأسمال اللغوي المندمج في شخصية الآباء على شكل استعداد أو هابتوس قابل للتوريث والنقل بين الأجيال، فيكتسب الطفل من والده سلوك القراءة لكل ما يصادفه مكتوبا باللغة الفرنسية، فضلا عن تكوينه للبعد المعنوي المعرفي للتعبير الشفهي من خلال الحصول على المعلومات والأفكار والخبرات التي يحصل عليها عن طريق قراءاته أو بالاحتكاك بوالده في إطار طرح التساؤلات، المناقشة وتصحيح الأخطاء.

– تساهم الأمهات اللواتي يدأبن على قراءة الجرائد باللغة الفرنسية بفعالية في زيادة سرعة ونوعية تعلم الطفل للغة، لأن أساس التعلم هو المحاكاة وتكرار السماع، تصحيح الأخطاء والاجابة عن التساؤلات، وبناء على ذلك فقد بدت علاقة قراءة الأم للجرائد المكتوبة باللغة الفرنسية بمستوى التعبير الشفهي للأبناء علاقة قوية.

– تبين النتائج وجود توزع للأولياء، في المجتمع المحلي، إلى فئتين متكافئتين من حيث تشجيعهم لأبنائهم على استخدام اللغة الفرنسية والتحدث بها، وهو ما يعكس بنية المجتمع المدروس المكون من فئات سوسيومهنية متفاوتة في حجم وبنية الرأسمال الثقافي واللغوي وحتى الاقتصادي، والتي تكونت نتيجة الفرز الاجتماعي والطبقي الذي آلت إليه مخرجات التعليم المزدوج السابق والمتمثلة في وجود فئات معربة، مفرنسة، وثنائية اللغة في السنوات الموالية للاستقلال، فتعي جيدا، الفئة الوالدية المشجعة على تعلم واستخدام اللغة الفرنسية، وزن اللغات الأجنبية، والفرنسية على الخصوص، في السوق اللغوية الجزائرية، وما يمكن أن تضمنه لمستقبل أطفالها. وتميل الأمهات في مجتمع الدراسة، أكثر من الآباء إلى تشجيع الأبناء على التحدث بالفرنسية، حيث تظهر النساء، حسب **بورديو**، ميالات إلى تبني اللغة المهيمنة وذات القيمة الرمزية في سوق اللغات، كونهن منذورات للطاعة إزاء الاستعمالات السائدة، فهن مؤهلات لقبول المتطلبات الجديدة لسوق الممتلكات الرمزية.

– تبرز النتائج أن أكثر من نصف عدد المبحوثين يستفيدون من شبكات الانترنيت مع تفضيل الهاتف النقال كوسيلة استخدامها، وذلك لسهولة نقله وربطه بالشبكات أينما وجدت وكذا لتواضع سعره مقارنة بجهاز الحاسوب، وتختلف مستويات تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ (في التعبير الشفهي والكتابي) تبعا لمدى الاستفادة من خدمات شبكة الانترنيت

بالمنزل، وذلك لأن لغة الاستخدام لهذه الخدمة تتراوح ما بين الإنجليزية والفرنسية، وأن اللغة الإنجليزية في حد ذاتها تشكل عامل نقل إيجابي للغة الفرنسية نظرا لوجود قرابة بين اللغتين.

– يحتل التواصل الاجتماعي كمجال لاستخدام الانترنيت النسبة الأعلى بين أفراد العينة ثم مجالي الترفيه والبحث العلمي، وتحتل الفرنسية كلغة كتابة للرسائل الالكترونية، لدى نسبة معتبرة من أفراد العينة الذين يستخدمون الأنترنيت لأغراض تواصلية، المرتبة الثانية بعد اللغة العربية، تليها الثنائية اللغوية (العربية والفرنسية)، ثم العربية بأحرف لاتينية، وهو ما يدل على أن اللغة الفرنسية هي موجودة في التواصل الكتابي بشكل أو بآخر كواقع فرضته لغة الأنترنيت المتمثلة خصوصا في الإنجليزية والفرنسية بعدها.

– توضح النتائج أن أغلب المبحوثين الذين يتابعون برامج تلفزيونية باللغة الفرنسية رفقة أسرهم يتمكنون بسهولة من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية، فالتلفزيون يعد من أكثر وسائل الاعلام انتشارا، وهو في متناول أغلب الفئات الاجتماعية إذ لا ترتبط ملكيته بالمستوى المادي أو الثقافي للأسرة، غير أن قنواته وبرامجه المشاهدة هي التي تشكل نوعا من الممارسات الثقافية واللغوية وبالتالي فهي تمثل عامل تمايز بين هذه الفئات.

– تتأسس علاقة قوية بين مساعدة الآباء للأبناء في مراجعة دروس اللغة الفرنسية وعلامات الأبناء خلال السنوات الماضية، بحيث تعكس هذه المساعدة جانبا من المستوى جانبا من المستوى اللغوي للوالدين واستراتيجياتهم التربوية المعتمدة، والمتمثلة في مدى حرصهم وتشجيعهم للأبناء على تعلم اللغة الفرنسية.

خلاصة لما سبق ذكره فإن كل المؤشرات بينت أن الرصيد أو الرأسمال الثقافي للوالدين في عينة الدراسة يرتبط بعلاقة قوية بمستوى تعلم التلميذ للغة الفرنسية المدرسية، مما يعني تحقق الفرضية الأولى.

تمهيد:

خصص هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية التي مفادها ما يلي:" **كلما كان هابتوس التلميذ إيجابيا تجاه اللغة الفرنسية كلما زاد تعلمه لها**"، حيث تم الحصول على هذه النتائج في إطار تطبيق استمارة بالمقابلة على التلاميذ أفراد عينة الدراسة، كما تمت الاستعانة بنتيجة السؤال الخامس من المقابلة المجراة مع أساتذة ومفتشي مادة اللغة الفرنسية.

أولا. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

– الجدول رقم (51) يوضح توزع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الأجداد

لغة تعليم الأجداد	التكرار ك	النسبة المئوية
عربية	74	35.57
فرنسية	45	21.63
تكوين ديني بالكتاب	35	16.82
عربية وفرنسية	54	25.96
المجموع	**208**	**100**

تعكس القراءة الإحصائية لتوزع أفراد العينة حسب لغة تكوين الأجداد توزيعا متباينا نتيجة السياسة اللغوية التعليمية الانتقائية التي انتهجها فرنسا أثناء الاحتلال والتي امتدت آثارها إلى ما بعد الاستقلال لبروز توترات في السياسة اللغوية من جراء عملية الاخصاب للثقافة واللغة العربية بالثقافة واللغة الفرنسية، والتي قابلتها الحركات الوطنية بالمقاومة. ويبرز ذلك من خلال عينة الدراسة التي يمثل فيها الأجداد الذين تلقوا تعليما عربيا أكثر من ثلث حجم العينة بـ 35.57% أي 74 فردا وهي نسبة هامة ترشدنا إلى إنجازات مدرسة الإخلاص التابعة لجمعية العلماء المسلمين، والتي ساهم في تشييدها أعيان الجلفة أمثال **الحاج كاس محمد البخيتي** و **الحاج بلقاسم بن قحضاب** و **الحاج لكحل** و**محمد بن شونان** ، **دروازي** ، **عمران النعاس، الإخوة شكالي** ...الخ، وقد أشرف عليها الشيخ **محمد الرايس** و الشيخ **لخضر بن القويني لبقع** والشيخ **بن شريك**، وكانت مفتوحة للجنسين.[1]

وتقترب من النسبة المعربة، نسبة الأجداد مزدوجي اللغة بـ 25.96% أي 54 فردا، وتحتمل هذه النسبة وجود فئة من الأجداد الذين عايشوا المرحلة الاستعمارية واستفادوا من التعليم بالمدارس العربية –الفرنسية، وهي في حقيقة الأمر مدارس ترسي لسيادة اللغة الفرنسية على

[1] مصطفى داودي، المرجع السابق، ص 20.

حساب العربية، كما تحتمل هذه النسبة من ثنائيي اللغة وجود عدد من الأجداد الذين واكبوا التعليم المزدوج في السنوات الأولى من الاستقلال، وهم غالبا، وفق عملية حسابية بسيطة، من مواليد الخمسينيات.

ويمثل الأجداد المفرنسون نسبة ضئيلة بـ 21.63%، حيث يمكننا الجزم هنا بأن الأثرياء فقط والمدعومين من الإدارة الفرنسية كانوا وحدهم الذين يلجون المدارس الفرنسية ويواصلون مسارهم الدراسي الذي يستلزم قسطا من اليسر المالي كشكل متميز من أشكال الثراء وسط البؤس العام المميز للأهالي. لقد ترتب على الوجود الفرنسي بالمنطقة والبلاد بصفة عامة، شيوع اللغة الفرنسية بين فئة قليلة من الأهالي وذلك لضعف إقبال ساكني المنطقة على التعليم الفرنسي. ومن بين المؤسسات التعليمية التي شيدت حينها مدرستين للبنات، الأولى عام 1912 والثانية سنة 1928،[1] حيث خص التعليم الفرنسي أبناء الطبقة المثقفة والأعيان وحتى من رجال الدين والعلم أو الموالون للسلطات الاستعمارية والموظفون بإدارتها، وكان هؤلاء عادة من عائلات قديمة معروفة ومؤثرة، ومن بين العائلات الحضرية البعيدة عن أهل البادية والأرياف، ذلك أن رجال التصوف عارضوا بشدة التعلم باللغة الفرنسية.[2] وتحتل نسبة الأجداد الذين تلقوا تعليما دينيا بالكتاتيب قيمة دنيا بـ 16.82% كونه كان خاضعا للرقابة الفرنسية مثل دروس القاضي **حشلاف** وتدريس الشيخ **بلقاسم بن عيسى** للأجرومية في مسجد **الباشاغا السعيد بن عبد السلام** في 1931/10/30، كما أن بناء المساجد كان يتم بإذن من الادارة الفرنسية وتطوع المحسنين (كبناء **المسجد العتيق** بحاسي بحبح عام 1924 وبناء **مسجد بن معطار** من طرف **الشيخ بن معطار..**).[3] وقد حرصت الزوايا أو المحضرة قديما والتي تعرف حاليا بالكتاتيب والعربية، التي يرتادها الأطفال بالموازاة مع التعليم الرسمي النظامي، على نشر اللغة العربية الفصحى من خلال تحفيظ القرآن والحديث وتعليم أحكام التجويد، استعدادا لتلقي المتعلم للعلوم الأخرى. وتشتهر منطقة الجلفة بعدة زوايا، منتشرة على كل أرجائها، وهذا يدل على اهتمام أهلها بالقرآن والعلم الشرعي، بالرغم من خضوعها لرقابة المستعمر، حيث ذكر الشيخ **عامر محفوظي**– رحمه الله – في كتابه: تحفة السائل، ما عدده اثنتا عشرة زاوية علمية.[4]

---

[1] مصطفى داودي، المرجع السابق، ص 19.

[2] ابو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص 329–330.

[3] مصطفى داودي، المرجع السابق، ص 18–19.

[4] علي عبد العزيز عدلاوي، المرجع السابق، ص 30–31.

وبناء على الطرح السابق يمكننا استنتاج وجود تعالق بين بنية لغة الجماعة والبنية والتقسيم الطبقي للمجتمع المحلي في حقبة الاستعمار، والمكون من عدد محدد من الباشا آغوات والقياد والعساكر وأعوان القضاء والتراجمة والمعلمين وأعوان الصحة الذين يتحكمون في لغة المستعمر، مقابل قاعدة شعبية واسعة من الخماسين والأجراء اليوميين والمستضعفين القاطنين بالأرياف والأحياء القصديرية بالمدينة الذين لا يعرفون سوى الدراجة أو العربية الفصحى في أقل الحالات.

– جدول رقم (52) يوضح علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال الفصلين الأول والثاني بلغة تكوين الأجداد

العلامة / لغة تعليم الأجداد		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى20	
عربية	ك	37	30	6	1	**74**	19	36	16	3	**74**
	%	50	40.5	8.1	1.4	**100**	25.7	48.6	21.6	4.1	**100**
فرنسية	ك	0	4	3	38	**45**	0	2	12	31	**45**
	%	0	8.9	6.7	84.4	**100**	0	4.4	26.7	68.9	**100**
تكوين ديني	ك	19	12	4	0	**35**	12	17	5	1	**35**
	%	54.3	34.3	11.4	0	**100**	34.3	48.6	14.3	2.9	**100**
عربية وفرنسية	ك	4	9	25	16	**54**	3	6	25	20	**54**
	%	7.4	16.7	46.3	29.6	**100**	5.6	11.1	46.3	37	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^{2}المحسوبة		**170.435**					**115.779**				
درجة الحرية		**9**					**9**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^2 الجدولية		**16.919**					**16.919**				
معامل التوافق		**0.671 عند 0.000**					**0.598 عند 0.000**				

تبين القراءة الإحصائية لتقاطع متغيري العلامة ولغة تكوين الأجداد أن أغلب التلاميذ من أجداد مفرنسين هم ممتازي المستوى بنسبة 84.4%، مقابل 29.6% للتلاميذ الذين تلقى أجدادهم تعليما مزدوجا، ومقابل 1.4% من أجداد معربين، بينما لم يسجل أي تلميذ منحدر من أجداد تتلمذوا في الكتاتيب على علامة ممتازة. كما نلاحظ أن نسبة 54.3% من التلاميذ

الذين تلقى أجدادهم تعليما دينيا بالكتاتيب هم ذوي مستوى ضعيف جدا، مقابل 50% من أجداد معربين و7.4% من أجداد ثنائيي اللغة.

وتتوزع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الأجداد والعلامات الضعيفة (5-9.99) بنفس وتيرة العلامات الضعيفة جدا. كما تتوزع عينة التلاميذ حسب لغة تكوين الأجداد والعلامات الجيدة (10-14.99) بنفس وتيرة التوزع تبعا للعلامات الممتازة. ويشير الجزء الثاني من الجدول والمتعلق بعلامات الفصل الثاني، إلى توزيع متقارب مع الجزء الخاص بعلامات الفصل الأول، مما يعني وجود علاقة قوية بين لغة تكوين الأجداد ومستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية، وتتأكد هذه العلاقة بحسابنا لمعامل كاي^2، الذي بلغت قيمته للجزء الأول من الجدول 170.435 عند درجة حرية 9 ومستوى دلالة sig 0.000 < 0.05 ، حيث تعد قيمة كاف تربيع المحسوبة أكبر من كاف تربيع الجدولية 16.919، وبلغت قيمة معامل التوافق 0.671 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05. بينما تقدر قيمة كاي^2 للجزء الثاني من الجدول بـ 115.779 عند درجة حرية 9 ومستوى دلالة sig 0.000 < 0.05 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 16.919، وبلغ معامل التوافق قيمة 0.598 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05.

إن الاكراهات التي يعاني منها التلاميذ عند تعلمهم للغة الفرنسية تزداد كلما أثبت هؤلاء التلاميذ نسبهم لأجداد معربين أو تلقوا تعليما دينيا بالكتاتيب، فيشكل الهابتوس الثانوي(المدرسي) للغة الفرنسية بالنسبة لهذه الفئة كتثاقف مركب، ذلك أن الإرث الثقافي المتمثل في الرأسمال اللغوي المتناقل بين الأجيال، والذي اكتسبه التلاميذ بصورة لاشعورية في الغالب والذي تشكل اللغة العربية الرأسمال المدمج فيه، يتجسد لديهم في صورة خطاطات إدراكية راسخة، ومن ثم فإن تعلمهم للغة الفرنسية يتحقق في علاقة بهذه الخطاطات التي تحدد رؤيتهم السلبية لهذه اللغة، أي اللغة الفرنسية، وعلاقتهم بها. بينما يتجسد الرأسمال اللغوي الفرنسي الموروث من الأسرة المفرنسة على مر أجيالها في صورة إدراكات إيجابية تجاه الفرنسية وتعلمها والتي تحقق مكاسبا وتميزا تعليميا للطفل داخل قاعات الدراسة، كما تحقق أرباحا في سوق العمل بتفرد التلميذ بعد إنهاء الدراسة في مجالات الشغل الهامة. هذه الخطاطات والادراكات والاستعدادات والملكات الدائمة والمرتبطة بجماعة العائلة تؤثر في الممارسات اللغوية لهؤلاء التلاميذ وتنعكس سلبا على تعلمهم للغة الفرنسية، وبالعكس، فان الجماعة

العائلية التي تمتلك رصيدا هاما من اللغة الفرنسية واستعدادا لممارستها وتعلمها، تنقل هذا الرصيد لطفلها، ويظل الهابتوس الجماعي الخاص بها ممتدا في الطفل إلى نهاية العمر.

إن لغة تكوين الأجداد هي إحدى عوامل تكوين الهابتوس الأولي للطفل، حيث يتم بناء الخطاطات الأولى تجاه لغة وثقافة الأجداد، فيستبطن الطفل المعايير والأدوار والمواقف الخاصة بالأسرة وبالطبقة التي ينتمي إليها، وتعتبر بذلك الممارسات اللغوية والثقافية التي تحدث خلال مرحلة التربية الأولية هي المحدد الحاسم في بناء الهابتوس، بحيث يصعب لاحقا تغييره بشكل جوهري. ويحمل الهابتوس الأولي الخصائص الاجتماعية، الثقافية واللغوية للأسرة والطبقة التي ينحدر منها الفرد، فيكتسب الطفل عبر تجاربه المتراكمة الذوق والإحساس وأساليب العيش، أو ما يسميه **بورديو** بـ **ايطوس الطبقة éthos de classe** ، ويتميز هذا الهابتوس برسوخه واستمراريته وصعوبة استبدال بعض منه.

– الجدول رقم (53) يوضح العلاقة بين درجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية وعمل الأجداد في الإدارة الفرنسية

مستوى التعبير الشفهي / عمل الأجداد بالإدارة الفرنسية		مدى تمكن التلميذ من التعبير الشفهي باللغة الفرنسية			المجموع
		لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
لا	ك	76	48	21	**145**
	%	52.4	33.1	14.5	**100**
نعم	ك	6	17	40	**63**
	%	2.9	8.2	19.2	**100**
المجمـــــوع	ك	82	65	61	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**56.989**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**5.991**			
معامل التوافق		**0.464 عند 0.000**			

يبين الفرز المسطح للمتغير المستقل: عمل الأجداد بالإدارة الفرنسية، أن أكثر من ثلثي حجم العينة أي 69.71% بما يمثل 145 مفردة لم يعملوا لصالح الإدارة الفرنسية المدنية منها والعسكرية، في مقابل نسبة 30.28% عمل بعضهم كممثلين للأهالي بالمكاتب العربية التي يشرف عليها ضباط فرنسيين ومترجمين أو كجنود في الجيش الفرنسي. ومن الناحية الإدارية

والعسكرية اعتبرت منطقة الجلفة كمقر قيادة لقطاع منطقة الجنوب (قطاع غرداية) بموجب مرسوم 14 اوت 1905، ونصبت كبلدية مختلطة في 11 جانفي 1929 بحكم وجود عسكريين ومترجمين ومعلمين ومبشرين ومعمرين بالمنطقة، ومن الموظفين المحليين الكبار في المنطقة سنة 1925 نذكر **السعيد بن عبد السلام** باشاغا أولاد نايل، والشريف **بن احمد** اغا لِعِين معبد و**أحمد بن محمد بلقاسم** أغا المعلبة.[1] وكان التوظيف في الإدارة الفرنسية يخضع لشرط معرفة اللغة الفرنسية، حيث يرى **ابن السادات** أن اللغة الفرنسية كانت ضرورية لكسب العلوم والوظائف وتعد جواز السفر الوحيد للوظائف فيقول في اللغة الفرنسية هي:" التي عليها الدار ولصاحبها يحصل العز، والعاري منها يبقى في خمول الأدبار، ومن حصلها واستغنى عن التلبس بالتولية (الوظيفة) فهي له نعم التحلية، يتنزه في مراتع آدابها".[2] ومنه فإن فرنسا كانت تعين حاكما جزائريا في كل منطقة تغلبت عليها، يحكم باسمها ثم تحكم هي من ورائه، وتدعمه بالبرنس والتنصيب الرسمي والمال وبعض العسكر، وكان بعض هؤلاء الحكام قد قبلوا الوظائف الفرنسية طمعا في الجاه، وبعضهم لم يقبلها إلا بعد فشل المقاومة أو تحت الضغط، وقد حكم بهم الفرنسيون فترة من الزمن ثم تم الاستغناء عنهم بتوظيف جيل آخرين من غير الأكفاء الذين لا مؤهل لهم سوى الولاء بالنعمة لفرنسا وتقبيل اليد المتفضلة عليهم بالنعمة.

وتبين القراءة الإحصائية في نفس الجدول، ارتباط متغير التمكن من التعبير الشفهي بعمل الأجداد في الإدارة الفرنسية قائم وفق علاقة متوسطة، وذلك بعد حساب كاي^2 = 56.989 عند درجة حرية 2 و sig 0.000 < 0.05، وبعد حساب معامل التوافق الذي بلغت قيمته 0.464 حيث sig 0.000 < 0.05.

وتترجم علاقة عمل الأجداد بالإدارة الفرنسية بتمكن الأبناء من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية بإمكانية توارث الهابتوس اللغوي كنسق من الاستعدادات والملكات المتكونة في اللغة الفرنسية، والتي بدورها تعمل من جديد، من خلال قدرة هذا الهابتوس على التوليد والتوالد بين الأجيال والجماعات، على إعادة إنتاج البيئة اللغوية التي تكوَّن فيها. وتفسر الدرجة المتوسطة للعلاقة بين المتغيرين، بإمكانية تناقص الإرث اللغوي (من اللغة الفرنسية) بين الأجيال نظرا لتدخل عوامل وظروف أخرى كالمتغيرات المدرسية، وهذه: " لأن الأصل الاجتماعي إذا كان يتحكم في السنوات الأولى من الحياة الدراسية للطفل، فإن مفعوله يتناقص تدريجيا كلما انتقل التلميذ

[1] مصطفى داودي، المرجع السابق، ص 18.

[2] أبو القاسم سعد الله، المرجع السابق، ص212.

إلى الأسلاك الدراسية العليا(...) ونفس الشيء ينطبق على الإرث الثقافي".[1] وينطبق الأمر كذلك على الهابتوس اللغوي الذي يعد ليس قارا بل يمكن أن يخضع للتغيير والتطور النسبي:" إن بنى الهابتوس ليست إذن جامدة ولكنها تتطور، إنها راسخة وقابلة للنقل نعم، ولكنها ليست أبدا جامدة عصية على التغيير"،[2] **فبورديو** لا يؤكد ستاتيكية الهابتوس المطلقة، ذلك أن هابتوس الأفراد غير محكوم بالقدر المحتوم عليهم،[3] فهو قابل للتعديل والتصحيح بعد بعض الممارسات والتجارب، إذ يمكن للمتعلم أن يكيفه ويجعله يتماشى ومحيطه السوسيوثقافي، وقد يصل الأمر إلى إنتاج بنية جديدة لنسق الاستعدادات تختلف تماما عن التي ورثها عن أسرته.

- الجدول رقم (54) يوضح مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بتقاضي أحد الوالدين لمنح مالية من الإدارة الفرنسية

مستوى اللغة / تقاضي أحد الوالدين لمنح مالية من الإدارة الفرنسية		مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
لا	ك	53	68	76	**197**
	%	26.9	34.5	38.6	**100**
نعم	ك	5	2	4	**11**
	%	45.5	18.2	36.4	**100**
المجمـــــوع	ك	**58**	**70**	**80**	**208**
	%	**27.9**	**33.7**	**38.5**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**2.125**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.346**			
كاي^2 الجدولية		**5.991**			

يبرز الجدول أعلاه توزيعا متباينا للأبناء من حيث تقاضي آبائهم لمنح من الإدارة الفرنسية وذلك بنسبة 94.71% بما يمثل 197 مفردة من مجموع مفردات العينة المقدرة بـ 208 للآباء الذين لا يتقاضون منحا، مقابل نسبة جد ضئيلة للمستفيدين من هذه المنح تقدر بـ 5.28%، ويعود ذلك إلى مضي فترة زمنية طويلة على سنوات الاحتلال ووفاة العديد من الأفراد الذين أثبتوا مشاركتهم في صفوف الجيش الفرنسي أو الإدارة الفرنسية، وكذا وفاة أغلب ذوي الحقوق

[1] محمد فاوبار، المرجع السابق، ص 25.

[2] كارل ماتون، المرجع السابق، ص 20.

[3] Céline Béraud et Baptiste Colmont, Op, cit, p94.

من بعدهم: أراملهم وبناتهم غير المتزوجات. ويتضح من نفس الجدول أن التلاميذ الذين أثبتوا تراجعا في مستواهم اللغوي هم من آباء يستفيدون من منح مالية من الإدارة الفرنسية بـ 45.5%، مقابل 26.9% للأبناء الذين لا يحصل آباؤهم على مثل هذه المنح، مما يثبت عدم وجود علاقة بين متغيري (المستوى اللغوي/ المنح المالية الفرنسية) تؤكده قيمة كاي^2 =2.125 والتي هي أقل من كاي^2 الجدولية =5.991 عند درجة حرية 2 ومستوى دلالة sig 0.346 < 0.05

إن حصول الآباء على منح مالية من الإدارة الفرنسية لقاء أعمالهم السابقة في صفوف الجيش الفرنسي أو في الإدارة أثناء الاحتلال، يعد نوعا من العلاقة السابقة مع اللغة الفرنسية التي تتيح فرصة الاحتكاك بها واكتساب لسانها بتعلم مفرداتها والتحكم في تراكيبها، ذلك أنه:" لن يتأتى للمرء اكتساب لغة من غير أن يكتسب بالمناسبة ذاتها العلاقة باللغة".[1] وهو الأمر الذي يدفعنا إلى التشكيك في حقيقة هذه العلاقة بالنسبة لعينة الدراسة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ما يكتب ويسمع في وسائل الاعلام عن تحقيقات شرع فيها الصندوق الفرنسي للمنح والمعاشات بخصوص التزوير في شهادات الحياة لبعض المعنيين بهذه المنح والمعاشات.[2]

- الجدول رقم (55) يوضح درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بالسفر المتكرر لأحد الوالدين

السفر المتكرر لأحد الوالدين لفرنسا / مستوى اللغة		مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
لا	ك	76	57	30	**163**
	%	46.6	35	18.4	**100**
نعم	ك	6	8	31	**45**
	%	13.3	17.8	68.9	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**65**	**61**	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**43.896**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**5.991**			
معامل التوافق		**0.417 عند 0.000**			

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 246.

[2] مقال منشور بالشروق اونلاين بتاريخ 2015/01/03 بعنوان:" الصندوق الفرنسي للمنح والمعاشات يحقق في تزوير شهادة الحياة". على الموقع الالكتروني:www.echoroukonline.com

يتصف أفراد عينة الدراسة اعتمادا على توزيع متغير السفر المتكرر لأحد الوالدين لفرنسا، بغياب هذه العادة بمعدل 78.36% أي 163 مفردة من مجموع 208، مقابل 21.63% أي 45 فردا يسافر باستمرار.

وبالرغم من ضآلة النسبة الأخيرة إلا أنها تبدي أثرا إيجابيا في تطور مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ بنسبة 68.9% مقابل 18.4% فقط للتلاميذ الذين ليس لآبائهم علاقات سفر إلى فرنسا. هذا ويثبت لنا اختبار الدلالة بين متغير السفر المتكرر للآباء لفرنسا ومتغير مستوى اللغة الفرنسية للتلميذ خلال مساره الدراسي وجود علاقة معنوية بين المتغيرين حيث تبلغ قيمة كاي^2 المحسوبة 43.896 عند درجة حرية 2، وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 5.991 عند المستوى 0.05، وبحساب معامل التوافقC تتضح أكثر العلاقة متوسطة كون أن C= .0.417

لا يختلف إثنان في أن السفر إلى البلاد الناطقة باللغة المستهدفة بالتعلم يوفر نوعا من البيئة الطبيعية لتعلم اللغة الأجنبية،[1] ذلك أن الاكتساب يتم في بيئة اللغة الطبيعية وبطريقة غير مقصودة. وفي هذا يذهب **ابن خلدون** إلى القول بأن جنسية الفرد لا تؤثر على اكتسابه للغة البيئة المحيطة به، حيث أن الاكتساب في هذه الحالة يتم بشكل عفوي غير حامل للقصد التعليمي:" فإن عرض لك ما تسمعه عن أن سيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم، فاعلم أن أولئك القوم الذين تسمع عنهم كانوا عجما في نسبهم فقط. وأما المربى والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلمها منهم فاستولوا بذلك من الكلام...حتى أدركوا كنه اللغة وصاروا من أهلها...".[1]

إن العلاقة باللغة تتأبد أكثر من خلال الاحتكاك بأهل اللغة، كالسفر إليهم والإقامة معهم، لتصبح المنطوقات والعبارات اللغوية شكل من أشكال الممارسة لدى الآباء، ويصبح المظهر اللغوي مغروس في الجسد ذاته كالصوت أو الأسلوب في التلفظ ، فتسهل عملية محاكات الخطاب السلطوي للآباء من طرف الأبناء، ذلك أن ما يتحرك في السوق اللغوية الأسرية ليس اللغة ولكن خطابات متميزة في منتجيها المتمثلين في الآباء الذين يمثلون السلطة الأبوية في المجتمعات العربية بصفة عامة، وفي هذا يقول **بورديو:** " فليست سلطة الكلام إلا السلطة الموكولة لمن فوض إليه أمر التكلم والنطق بلسان جهة معينة".[2] ومجرد امتلاك الآباء للقدرة

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص 777.

[2] Pierre Bourdieu, **Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, Op.cit., p 105.

اللغوية في مجال اللغة الفرنسية لا يمكن من التنبؤ بدرجة تعلم الأبناء لهذه اللغة بقدر ما تمكن سلطة الكلام للآباء من التنبؤ بهذه التعلمات.

– الجدول رقم (56) يوضح درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بوجود علاقات اجتماعية وصداقات للوالدين مع فرنسيين أو جالية جزائرية بفرنسا

وجود علاقات للوالدين مع فرنسيين أو جالية جزائرية بفرنسا	مستوى اللغة	مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
لا	ك	79	38	14	**131**
	%	60.3	29	10.7	**100**
نعم	ك	3	27	47	**77**
	%	3.9	35.1	61	**100**
المجمـــــوع	ك	**82**	**65**	**61**	**208**
	%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**
كاي^2 المحسوبة	**81.636**				
درجة الحرية	**2**				
مستوى الدلالة	**0.000**				
كاي^2 الجدولية	**5.991**				
معامل التوافق	**0.531 عند 0.000**				

بينت قراءة التوزيع الهامشي لمتغير العلاقات والصداقات الوالدية مع الفرنسيين أو الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج أن أغلب المبحوثين بتعداد 131 مفردة أي 62.98% لا يقيم آباؤهم لهذا النوع من العلاقات، مقابل 77 مفردة، أي نسبة 37.01% فقط صرحت بوجود هذه العلاقات والصداقات، مما يعني أن أقل من ثلث الآباء في المجتمع المحلي فقط، حافظوا على شبكة علاقاتهم بالناطق الفرنسي، هذه العلاقات كممارسات اجتماعية تكونت في ظل قدرة الهابتوس على توليد الادراكات، التمثلات والممارسات الاجتماعية، وتم توارثها في الإطار العائلي منذ أول صلة للأجداد بالسلطة وبالمعمرين الفرنسيين:" فالعائلة تلعب بالفعل دورا حاسما في الحفاظ على النظام الاجتماعي وإعادة إنتاج الحيويات أي إعادة إنتاج بنية المجال الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية"،[1] أو تكونت هذه العلاقات في إطار مواصلة الآباء للدراسة بالخارج أو حركات الهجرة من أجل العمل، نتيجة الهابتوس الإيجابي تجاه سوق التعليم الذي

[1] بيير بورديو، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، المرجع السابق، ص 164.

تهيمن فيه اللغة الفرنسية كلغة للغالب والعمل الفرنسيين ويعرف هذا النوع من العلاقات، الذي يجلب لمالكيه فوائدا رمزية ومادية عند استثماره، **بالرأسمال الاجتماعي** الذي يعطي للآباء: " إنتماء إلى جماعة فاعلين ليسوا فقط مخصوصين بملكيات مشتركة ولكن أيضا موحدين بروابط دائمة ونافعة".[1]

والملاحظ فعلا من خلال هذا الجدول المركب أن 61% من الأبناء المنحدرين من آباء لهم رصيد علائقي مع فرنسيين أو جالية جزائرية مقيمة بفرنسا لهم مستوى لغوي يتطور خلال مسارهم الدراسي، مقابل 10.7% للأبناء من آباء ليست لهم علاقات من هذه الشاكلة، وتزداد نسب التلاميذ المنحدرين من آباء من دون علاقات أو صداقات بالأجانب الفرنسيين في مجال المستويات اللغوية المرتدة والمتراجعة لتصل إلى 60.3% مقابل نسبة 3.9% من آباء يقيمون هذا النوع من العلاقات، فتدل بذلك هذه النتائج على وجود علاقة قوية بين متغير علاقات الآباء ومتغير مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي، مثبتة من خلال قيمة كاي^2 المحسوبة التي بلغت 81.636 عند درجة حرية 2، والتي هي أكبر من كاي^2 الجدولية 5.991 عند المستوى 0.05، ومن خلال معامل التوافقC = 0.531، حيث sig 0.000 < 0.05.

وإذا كان الرأسمال الاجتماعي بصفة عامة، حسب **بورديو**، يوفر لمالكه أفضل الوظائف والترقي المهني المبكر والأرباح العالية والرعاية الصحية العضوية والنفسية، وغيابه يؤدي بفاقده إلى الاقصاء الاجتماعي، فإن الرأسمال الاجتماعي المتمحور حول علاقات وصداقات مع الناطقين باللغة الفرنسية يوفر للآباء هابتوسا لغويا يتعدى المقدرة أو الكفاءة اللغوية بالمفهوم التشومسكي إلى الحق في الكلام كمرسلين يستمدون شرعيتهم من شرعية اللغة الفرنسية كسلطة رمزية. حيث لم تحصل هذه اللغة على شرعيتها وهيمنتها المعترف بها في سوق اللغات من مجموع تغيرات النطق وكيفيات التلفظ ولا من تعقيد تراكيبها وغناها اللفظي، وإنما من الشروط الاجتماعية لإنتاج وإعادة انتاج المعرفة بهذه اللغة المشروعة والعمل على الاعتراف بها داخل الطبقات الاجتماعية حاليا، وبين المستعمِر الفرنسي والمستعمَر الجزائري في وقت مضى، أي بين الغالب والمغلوب.

وتتوقف فعالية الحديث بين الوالدين كمرسلين شرعيين للغة والأبناء على المقام الاجتماعي والسلطوي للوالدين كمتكلمين لا على طبيعة الكلام ذاته، فيزودان الخطاب الموجه للأبناء

[1] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، المرجع السابق، ص 164.

بفائض المعنى الذي يمكنه من قوة التبليغ وبالتالي اكتساب الأبناء للغة هذا الخطاب. هذا ما استشفيناه من المثال الذي ضربه **بيير بورديو** لما قدم نموذجه عن لغة القساوسة والأساتذة، كلغة مشروعة، بحيث تتميز لغة هؤلاء بخصائص التقليد والتكرار وترديد القوالب الجاهزة، ومع ذلك فإن هؤلاء يضفون على الكلمات " معان ثانوية" ترتبط بسياق خاص وتزود الكلام الموجه بفائض المعنى والقوة على إيصال الرسالة.[1]

واذا كان الآباء ذوي الصداقات مع الناطقين بالفرنسية أو الفرنسيين قد يبذلون جهدهم للحديث معهم بلغتهم، ذلك أن هؤلاء الناطقين يهيمنون على السوق اللغوية على نحو تام، :" حيث تزداد النزعة إلى تبني اللغة المهيمنة كلما ارتفعت مرتبة الشخص المتوجه إليه بالحديث"،[2] فإن الأبناء كذلك يمارسون رقابة في اتجاه رقابة الناطقين الفرنسيين أو الفرنسيين ذاتهم، فيخضعون لغتهم العربية، اللغة غير المهذبة في نظرهم، لرقابة ذاتية وتصحيح مفرط ولا يمكن أن تنطق في وضع سوقٍ، المُرْسِل الشرعي فيه هو المتحدث باللغة الفرنسية أي الفرنسيين أو الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج وحتى الآباء، فتزيد بذلك هذه العلاقات التي تقتضي ممارسات لغوية معينة من ممارسة الأبناء للغة الفرنسية وتعلمها.

- الجدول رقم (57) يبين مدى وجود أقارب كافحوا الاستعمار ومدى إظهارهم لكرههم للغة الفرنسية

مدى وجود أقارب كافحوا الاستعمار	إظهار كرههم للغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	**نعم**	63	30.28
	لا	100	48.07
	المجموع	**163**	**78.36**
لا		**45**	**21.63**
المجمـــــــــــــــوع		**208**	**100**

من خلال ما أقرته الأرقام يتضح أن 78.36% من المبحوثين يؤكدون وجود أقارب لهم عايشوا الاستعمار، في مقابل نسبة 21.63% فقط من أفراد العينة، نفوا وجود أقارب لهم عايشوا الحقبة الاستعمارية، مما يدل على مشاركة أغلبية ذوي المبحوثين في الأحداث التاريخية وتمسك أهل منطقة الجلفة بموقفهم المؤيد للثورة والمعادي للمستعمر وللقوى المناوئة للثورة والمتعاونة مع المستعمر من أتباع **بلونيس**،[3] فقد كانت الجلفة، بالإضافة إلى كونها مقصد

[1] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، المرجع السابق، ص 58.

[2] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 174.

[3] علي بن عبد العزيز عدلاوي، المرجع السابق، ص27.

العديد من قياد الثورة واحتضانها لمعارك حاسمة، مركزا للتموين ومكانا لراحة جيش التحرير الوطني.

وتتوزع فئة المبحوثين المؤكدة لوجود أقارب كافحوا ضد المستعمر إلى نسبة 48.07% تنفي الكره عن أقاربها للغة الفرنسية، مقابل 30.28% تؤكد هذا الكره، حيث يمكننا أن نستشف من هذه القراءة الإحصائية أن نسبة مهمة من الجزائريين اليوم تنظر للغة الفرنسية بصفتها لغة محايدة ومجرد أداة تواصل وانفتاح، مستقلة عن أعمال التنكيل والاضطهاد المنسوبة للمستعمر، بينما تعتقد الفئة المتبقية أن اللغة الفرنسية مرتبطة بالاستعمار والعنصرية واختلاف الديانة، إذ أن ممارستها، حسب هذه الفئة، تبقى محدودة بين أفراد المجتمع ومحددة في إطار بعض مناصب العمل الهامة، وفي نفس السياق تضيف **صوريا حجراب** من خلال دراستها السابقة الذكر أن متابعة الدراسة باللغة الفرنسية في التخصصات الجامعية تعد مجرد مرحلة مؤقتة، بالنسبة للمبحوثين، من أجل الحصول على الأداة اللغوية اللازمة للتوجه لدراسة تخصصات أخرى.

- الجدول رقم (58) يوضح مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بمدى إظهار أقاربه الذين كافحوا ضد الاستعمار لكرههم لهذه اللغة.

اظهار الأقارب الذين عايشوا الاستعمار كرههم للغة الفرنسية	مستوى اللغة	مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
		في تراجع	في استقرار	في تطور	
لا	ك	7	26	67	**100**
	%	7	26	67	**100**
نعم	ك	30	27	6	**63**
	%	47.6	42.9	9.5	**100**
المجمـــــوع	ك	**37**	**53**	**73**	**163**
	%	**22.7**	**32.5**	**44.8**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**59.981**			
درجة الحرية		**2**			
مستوى الدلالة		**0.000**			
كاي^2 الجدولية		**5.991**			
معامل التوافق		**0.519**			

يؤكد الجدول رقم **(58)** وجود علاقة قوية بين متغيري كره الأقارب المعايشين للاستعمار للغة الفرنسية ومستوى التلميذ في هذه اللغة خلال مساره الدراسي، لاحظناها من خلال قيمة

كاي^2 المحسوبة التي بلغت 59.981 عند درجة حرية 2، والتي هي أكبر من كاي^2 الجدولية 5.991 عند المستوى 0.05، ومن خلال معامل التوافقC = 0.519.

حيث sig 0.000 < 0.05. كما أن توزيع مستوى المبحوثين اللغوي تبعا للمتغير المستقل أظهر أن 67% من المبحوثين الذين لا يظهر ذويهم كرها للغة الفرنسية صرحوا بتطور مستواهم في اللغة الفرنسية خلال مسارهم الدراسي، مقابل 9.5% من الذين يبدي أهلهم هذا الكره.

إن مشاعر الكره والنفور أو الانجذاب والاعجاب باللغة تعد من قبيل المواقف والتمثلات الاجتماعية تجاه اللغة، حيث يرى الباحثان **لودي** و **باي Ludy et Py** بصعوبة الفصل بين مفهومي المواقف والتمثلات، نظرا لتكاملهما خاصة إذا تعلقا بمواضيع اللغات، فترتبط المواقف، على غرار التمثلات، بمواضيع اجتماعية وتكون سلبية أو إيجابية تجاهها، وتظهر في صورة مشاعر انجذاب أو نفور، تعاطف أو لامبالاة، إعجاب أو احتقار.[1] من جهة، كما تعد التمثلات، حسب **بورديو**، نتاجا للهابتوس بوصفه مبادئ مولدة لممارسات ومواقف تمثلات،[2] من جهة ثانية.

ويترتب على ذلك أن تمثلات الأهل والأقارب تجاه اللغة الفرنسية كجزء من الهابتوس الخاص بهم لها صفة التوليد والتوريث بين الأجيال، إذ تنتقل إلى الأبناء في صورتيها السلبية والايجابية وتؤسس لتمثلاتهم تجاه تعلم هذه اللغة وممارساتهم لها.

وبناء على ذلك، يكوِّن الأبناء تمثلات سلبية تجاه اللغة الفرنسية من خلال سرد الأهل والأقارب للأحداث التي عايشوها أثناء الحقبة الاستعمارية وما تسبب فيه المستعمر الفرنسي من مآسي للأهالي الجزائريين، كما يكونون تمثلات إيجابية إذا أبدى ذويهم تحفظاتهم من تحميل اللغة الفرنسية تبعات أعمال السلطة المحتلة أثناء الاستعمار. وهكذا يستبطن الأبناء الخصائص المرتبطة بموقع الجماعة المحلية المحيطة بهم من أسرة وجماعة الأقارب، ومن بينها الخصائص والتمثلات والاستعدادات اللغوية، أو ما يعرف حسب **بورديو بهابتوس الجماعة المحلية**، الأمر الذي يتيح للممارسات اللغوية، كفعل الحديث أو تعلم اللغة، أن تكون متماثلة موضوعيا بين الأبناء والأهل دون أي حساب أو قصد.

---

[1] Ludy Georges et Py Bernard, Op, cit, p88.
[2] Pierre Bourdieu**, Le sens Pratique** ,Op, Cit, p113.

- الجدول رقم (59) يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لتمثلاتهم للغة الفرنسية.

طبيعة التمثلات اللغة الفرنسية		التكرار	النسبة المئوية
التمثلات إيجابية	اللغة الفرنسية كلغة للعائلات الراقية	120	18.54
	اللغة الفرنسية كلغة للعلم والحضارة	92	14.21
	اللغة الفرنسية سبيل لبلوغ مناصب الشغل السامية	121	18.7
	المجموع	333	51.14
التمثلات سلبية	اللغة الفرنسية كلغة للمستعمر ولا تناسب الجزائريين	103	15.91
	اللغة الفرنسية كسبب لانقسام الجزائريين الى معربين ومفرنسين	115	17.77
	اللغة الفرنسية مجرد لغة اجنبية	96	14.83
	المجموع	**314**	**48.53**
المجموع		**647**	**100**

ملاحظة: المجموع يمثل الإجابات على الاحتمالات المقترحة، وليس العدد الإجمالي لأفراد العينة.

من خلال الجدول البسيط يمكننا أن نلاحظ أن توزع أفراد العينة في إجابتهم عن السؤال المتعلق بتمثلاتهم تجاه اللغة الفرنسية، يأخذ شكلا متوازن النسب بين التمثلات الإيجابية بـ 51.14%، والتمثلات السلبية بـ 48.53%، ويفسر بوجود جماعتين لغويتين في المجتمع المحلي والجزائري عموما، تخضعان لوعي جمعي مختلف حول تموقعهم بالنسبة لباقي المتكلمين ومكانة لغتهم بالنسبة للغات الأخرى.[1] فحينما ترتبط التمثلات الاجتماعية باللغة كموضوع اجتماعي، فإنها تصنف إلى تمثلات إيجابية وتمثلات سلبية تظهر في مشاعر انجذاب أو نفور، إعجاب أو احتقار.

والتمثلات حسب **بورديو** تعد نتاجا للهابتوس بوصفه مبادئ مولدة لممارسات ولهذه التمثلات،[2] وهي تتغير(التمثلات) حسب مواقع الفاعلين، أي مصالحهم المشتركة، وحسب هابتوساتهم بوصفها منظومة من البنى الادراكية ومن بنى التقدير والمعرفة والتقييم، والمكتسبة من خلال التجربة الدائمة في موقع داخل العالم الاجتماعي،[3] بينما التمثلات السوسيولغوية حسب **بوير Boyer** هي فئة من مجموع التمثلات الاجتماعية، وتحمل الخصائص ذاتها مع وجود خصوصية موضوعها المتمثل في اللغة، [4] وفي شرح التمثلات الاجتماعية للغة لا يختلف **Petitjean** عن **Boyer** في اعتبارها متضمنة في التمثلات الاجتماعية، [5] بالرغم من أنه واصل

[1] Sara Abdula Bader, Op.cit , p145.
[2] Pierre Bourdieu**, Le sens Pratique**, Op, cit ,p113.
[3] Ibid, p156.
[4] Boyer Henri,Op, cit ,p42.
[5] Sara Abdula Bader, Op.cit., p144

كتاباته في الحديث عن التمثلات اللغوية، أما **كالفي** ، وبالرغم من نضاله من أجل إرساء علم اجتماع لغوي، [1] إلا أنه لم يتردد في تناول مفهوم التمثلات اللغوية باعتباره الطريقة التي يفكر بها المتحدثون حول الاستخدامات، وكيفية تموقعهم بالنسبة لباقي المتكلمين والاستخدامات الأخرى ومكانة لغتهم مقارنة باللغات الأخرى.[2]

وعملا بفكرة مواقع الفاعلين، فإن التمثلات في الجدول السابق تتراوح بين تمثلات إيجابية تخص تلاميذ منحدرين من آباء ينتمون إلى نخبة ثنائية اللغة (عربية/ فرنسية)، محتكة جدا بالنموذج الثقافي المنقول عبر اللغة الفرنسية والتي تستمد مرجعياتها من العالم الرمزي الغربي، وترى بأن أحسن وسيلة للإنخراط فيه هي اللغة الفرنسية، اللغة العصرية الحية، لغة التفتح المعبرة عن تطور العصر وتكنولوجيته وشغل مناصب العمل الهامة، فقياسا على ما يقوله **لابوف**، وهو من أكثر الباحثين اهتماما بعلاقة اللغة بالمجتمع و بتمثلات الأفراد تجاهها، فإن شعور الناس بالنسبة للانتقال أو التحول الاجتماعي، أو التصحيح المفرط للغة،[3] له أثر كبير على الأشكال اللغوية أو بالأحرى اللغة التي يختارونها، فالأفراد الذين يطمحون للانتقال إلى طبقة اجتماعية أعلى من طبقتهم يتخذون لغة تلك الطبقة، بينما يتميز التحول إلى أسفل أي إلى طبقة أدنى برفض كثير من الأساليب والاستعمالات المتعارف عليها في اللغة الواحدة، أو برفض اللغة في حد ذاتها.[4]

وتأتي هذه النتيجة في سياق العديد من الدراسات السابقة كدراسة **عفاف بودبيه** حول " **تأثير السياقات السوسيو-لغوية والمدرسية على تعليم/تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف بواسطة تحليل التمثلات كأداة للوصف**"، والتي خلصت إلى تطور التمثلات المرتبطة باللغة الفرنسية من "لغة الاستعمار" إلى لغة ذات فائدة لمستقبل التلاميذ. ودراسة **سناء حتيت** التي تحمل عنوان "**تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في جنوب لبنان: التدريس السياقي والاندماج في ديناميكية ثقافية فرنكفونية؟** "، والتي أسفرت على التمثل الإيجابي لأغلبية المبحوثين من

[1] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص11-26.

[2] Sara Abdulla Bader, op.cit.p 145.

[3] جان لويس كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، المرجع السابق، ص 60.

[4] نايف خرما، **أضواء على الدراسات العربية المعاصرة**، المرجع السابق، ص192.

تلاميذ المستوى الثانوي، والنظر للغة الفرنسية باعتبارها موروث ثقافي ذو حظوة وليس كلغة مستعمر. [1]

وتتعلق التمثلات السلبية بتلاميذ الزمرة المعربة التي تستشعر الانتماء القوي للحضارة العربية الإسلامية وترى في اللغة الفرنسية لغة المستعمر والاضطهاد والجور، على أنه لا يمكننا كما أسلفنا، الاحتفاظ دائما بتحديد الجماعة اللغوية، لوجود عدد من الإمكانيات اللغوية التي يتوفر عليها الجزائريون عموما ويكيفونها وفق معايير محددة، وهو ما ينعكس عادة على عدم وضوح التمثلات الاجتماعية من اللغة، الذي لمسناه من خلال تعدد إجابات المبحوثين وخياراتهم لبدائل الأجوبة المتناقضة حيث بلغ عدد الإجابات 647 في حين أن عدد أفراد العينة 208 مفردة. وتعود هذه المزاوجة والتناقض في آراء المبحوثين إلى غموض وضعية ومكانة اللغة الفرنسية في الجزائر، فهي من وجهة نظر قانونية ورسمية لا تتجاوز مكانة اللغة الأجنبية الأولى، بينما يشهد الواقع السوسيوتربوي والسوسيولغوي عموما وجودها الفعلي كلغة تداول ذات قيمة رمزية.

وتتوزع خيارات التمثلات الإيجابية بشكل متوازن تقريبا بين تمثل الفرنسية كوسيلة لبلوغ مناصب العمل الهامة وتمثل الفرنسية كلغة للعائلات الراقية وكلغة علم وحضارة بالنسب التالية: 18.70%، 18.54% و14.21% على التوالي، حيث يفسر ذلك وعي المجتمع المحلي بما فيه فئة تلاميذ الطور المتوسط بالرغم من حداثة سنهم، بمتطلبات سوق العمل من الكفاءات المكونة في بعض التخصصات التقنية والطبية ...الخ والتي تعد الفرنسية هي لغة التدريس السائدة فيها. كما نفسر تمثلها كلغة للعائلات الراقية بوجود تباين كبير بين الأسر المحلية لدى استخدام الفرنسية وتركزها لدى بعض الألقاب الاسرية المعروفة بالمنطقة والتي لها علاقة باللغة الفرنسية من أيام الاحتلال الفرنسي وفي السنوات الأولى من الاستقلال.

وتتوازن تقريبا نسب البدائل في التمثلات السلبية تجاه اللغة الفرنسية بين لغة إنقسام بـ 17.77%، إلى لغة مستعمر بـ 15.91% ومجرد لغة أجنبية بـ 14.83%. ويعود هذا الموقف من اللغة الفرنسية إلى اقترانها بالأحداث التاريخية أثناء الفترة الاستعمارية، والأثر الذي تركه المستعمر في نفوس الجزائريين.

[1] 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 , Ecole doctorale sciences Humaines et sociales , Rennes 2, France, 2010.

- جدول رقم(60) يوضح علاقة العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ بتمثلاته الإيجابية لهذه اللغة .

	العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ خلال الفصلين الأول والثاني											
التمثلات الإيجابية	علامات الفصل الأول						علامات الفصل الثاني					
	$كا^2_م$	د ح	sig	$كا^2_ج$	c	د ا	$كا^2_م$	د ح	sig	$كا^2_ج$	c	دا
	121.85	9	0.00	16.91	0.608	قوية	121.83	9	0.00	16.91	0.608	قوية

$كا^2_م$: كاي تربيع المحسوبة، د ح: درجة الحرية، $كا^2_ج$: كاي تربيع الجدولية، c: معامل التوافق، د ا: درجة الارتباط أو الاستنتاج الاحصائي.

بإجراء اختبار الدلالة للعلاقة بين التمثلات الإيجابية لأفراد العينة تجاه اللغة الفرنسية ومستوى تحصيلهم لهذه اللغة خلال الفصلين الأول والثاني، نجد أن قيمة كاي^2 المحسوبة لعلاقة التمثلات الإيجابية بعلامات الفصل الأول بلغت 121.85 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 16.91 عند درجة حرية 02 والمستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين، وبحساب معامل التوافق ينبين ان C= 0.608 مما يدل على أن درجة الارتباط قوية، وبالتالي فالتمثل الإيجابي لأفراد العينة نحو اللغة الفرنسية يظهر كحافز قوي للتحصيل الدراسي اللغوي.

وبلغت كذلك كاي^2 المحسوبة للجزء الثاني من الجدول والمتعلق بعلامات الفصل الثاني 121.83 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 16.919 عند درجة حرية 9 والمستوى 0.05، مما يعني وجود علاقة معنوية بين المتغيرين، وبحساب معامل التوافق C يتبين أنه يساوي 0.608 مما يدل على أن درجة الارتباط قوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتبلور موضوع تمثلات التلاميذ بشكل كاف لإحداث تطور في التعلم اللغوي، علما أن هذه التمثلات هي إحدى تجليات الهابتوس اللغوي كمبدأ مولد لممارسات وتمثلات تتسم بديمومة أحكامها وقابلية نقلها بين الأفراد والأجيال والجماعات، وهذا ما يجعلنا نفترض أن تمثلات التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية هي ذاتها تمثلات الآباء، ونستدل على ذلك بما ذهب إليه **بورديو** من أن اللغة بنية رمزية تحمل أيديولوجية وتنقل تمثلات، هذه الأخيرة نجدها مع الهابتوس[1] الذي هو قابل للتوريث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

[1] Pierre Bourdieu, **Habitus, codes et codification**, Actes de recherches en sciences sociales, 1986, n 64, p62.

فكثيرا ما نسمع جدالات واضحة بين أفراد من جماعات لغوية مختلفة (مفرنسة، معربة، ثنائية اللغة، ...) عن أي اللغات هي الأرقى أو الأبلغ...وغيرها من الأحكام القيمية التي تجعل الفرد المتكلم المنتمي إلى هذه الجماعة أو تلك، يحاول الاستفادة من الحظوة الاجتماعية المتميزة التي منحتها له لغة هذه الجماعة الراقية، أو على النقيض من ذلك، سيحاول التخلص من وضعية الاستهجان والاحتقار التي ينظر الآخر المتلقي له من خلالها، أو حتى شعوره الذاتي إزاء لغته من نقص ودونية، مما يجعله يقبل على لغة الجماعة الأولى ليحسن من تصنيفه الاجتماعي الذي سيمنحه له سلوكه اللغوي المتمثل في تعلم هذه اللغة.

وبناء على ما سبق يتضح تطابق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسة السابقة لـ **صوريا حجراب** من حيث قيام العلاقة بين تمثلات اللغة وأداء المبحوثين في اللغة الفرنسية.[1]

- الجدول رقم (61) يوضح علاقة العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ بتمثلاته السلبية لهذه اللغة.

	العلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية من طرف التلميذ خلال الفصلين الأول والثاني											
التمثلات السلبية	علامات الفصل الأول						علامات الفصل الثاني					
	$كا^2_م$	د ح	sig	$كا^2_ج$	c	د ا	$كا^2_م$	د ح	Sig	$كا^2_ج$	c	دا
	111.540	9	0.000	16.919	0.591	قوية	120.246	9	0.000	16.919	0.605	قوية

$كا^2_م$: كاي تربيع المحسوبة، د ح: درجة الحرية، $كا^2_ج$: كاي تربيع الجدولية، c: معامل التوافق، د ا: درجة الارتباط.

يبين اختبار الدلالة وجود علاقة بين متغير التمثلات السلبية ومتغير العلامات لمادة اللغة الفرنسية للفصل الأول، تظهر من خلال قيمة كاي^2 المحسوبة =111.540 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 16.919 عند درجة حرية 9 والمستوى 0.05، كما يبين نفس الاختبار بالنسبة لعلامات الفصل الثاني أن كاي^2 المحسوبة= 120.246 وهي أكبر من كاي^2 الجدولية 16.919 عند درجة حرية 9 والمستوى 0.05. وتظهر درجة هذه العلاقة قوية بحسابنا لمعامل التوافق C الذي يساوي للفصلين الأول والثاني 0.591 و0.605 على التوالي.

ويقتضي وجود تمثلات سلبية لدى المتعلمين تجاه اللغة الفرنسية تحيزا للغة العربية، أو للغة الأمازيغية في المجتمع الجلفاوي ولكن بدرجة أقل لغياب جماعة كبيرة ناطقة بالأمازيغية،

[1] Soraya Hadjrab, Op , cit.p 313

ونقصد بالتحيز اللغوي اتخاذ الفرد أو الجماعة لموقف سلبي من فرد آخر أو جماعة أخرى بسبب لغتهم أو لهجتهم، فتصبح اللغة هنا معيارا لتحديد الحيز الاجتماعي أو الموقع السوسيولغوي الذي ينتمي اليه الناطق المعرب.

ويرجع تكوين التمثلات السلبية تجاه اللغة الفرنسية بين المتعلمين في المجتمع الجلفاوي إلى تحيز لغوي للعربية لغة المثقفين والقرآن الكريم، وأحيانا إلى تطرف لغوي يعلو فيه شأن اللغة العربية ويكاد يبلغ مرتبة الوثنية،[1] حتى وإن كانت اللغة العربية تستطيع بفضل هذه الوثنية تعويض إهانات الماضي ونقائص الحاضر، فاللغة هنا تبوأت هنا هي الأخرى مرتبة الفن والكمال، فأصبحت في نظر هؤلاء أجمل اللغات، أغناها، أفصحها، لغة العرب ورمز وحدتهم. فتعتبر التمثلات السلبية إذن تجاه اللغة من بين المعوقات التي تجعل تعلم اللغة صعبا أو تحول دون حدوثه نهائيا، لأن تعلم اللغة لا يتمثل في اكتساب أواليات الاستعمال اللغوي التداولي فحسب، بل كذلك تعلم التفكير بشكل مختلف والنظر إلى العالم بذهنية ثقافة أخرى، وهذا يعني حينئذ أن الصورة التي تعكسها اللغة ورؤية العالم التي تقترحها هي عوامل تبني الصلة بهذه اللغة من ناحية التعلم والممارسة. وفي ذات المنحى أشارت نتائج السؤال الخامس في المقابلة مع أساتذة ومفتشي مادة اللغة الفرنسية بنسبة 90% إلى وجود علاقة وطيدة بين تمثلات التلميذ المحلي تجاه اللغة الفرنسية ومستوى تمكنه منها، والتي هي في الغالب تمثلات سلبية يكونها التلميذ كلما حاول التكلم بهذه اللغة خارج جدران المدرسة وكان محل تهكم وسط جيرانه وأصدقائه.

كما بينت **عفاف بودبيه بعالة** في دراستها الموسومة بـ " **تأثير السياقات السوسيولغوية والمدرسية على تعليم /تعلم اللغة الفرنسية في منطقة وادي سوف بواسطة تحليل التمثلات كأداة للوصف**"، أن التمثلات السلبية للمتعلمين تجاه الفرنسية يشكلها المجتمع بصورة واسعة وهي التي تعرقل تعلمهم لهذه اللغة.[2]

[1] يترتب عن هذه الوثنية جمود رؤية التقليديين، لأن اللغة العربية عندهم قد بلغت مرتبة الكمال ومن ثم فلا جدوى من تجديدها، حيث قام القدماء بكل شيء ولا حاجة الى التجديد والابتكار، ومنه فإن علاقتها العضوية بالدين والقداسة قد شكلت حاجزا لحيويتها ومسايرتها للتكنولوجيا، انظر خولة طالب الابراهيمي، المرجع السابق، ص 79-82

[2] Afaf Boudebia_Baala , Op.cit.

ثانيا. الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية من الدراسة على أنه:" **كلما كان هابتوس التلميذ إيجابيا تجاه اللغة الفرنسية كلما زاد تعلمه لها**"، ونوجز نتائجها فيما يلي:

– يتوزع أفراد العينة حسب لغة تكوين الأجداد توزيعا متباينا نتيجة السياسة اللغوية التعليمية الانتقائية التي انتهجها فرنسا أثناء الاحتلال والتي امتدت آثارها إلى ما بعد الاستقلال لبروز توترات في السياسة اللغوية من جراء عملية الاخصاب للثقافة واللغة العربية بالثقافة واللغة الفرنسية، حيث تتجاوز نسبة المبحوثين الذين تلقى أجدادهم تعليما عربيا الثلث، فنسبة المبحوثين الذين تلقى أجدادهم تعليما مزدوجا، وتحتمل هذه النسبة وجود فئة من الأجداد الذين عايشوا المرحلة الاستعمارية واستفادوا من التعليم بالمدارس العربية –الفرنسية، وهي في حقيقة الأمر مدارس ترسي لسيادة اللغة الفرنسية على حساب العربية، كما تحتمل هذه النسبة من المعربين وجود عدد من الأجداد الذين واكبوا التعليم المزدوج في السنوات الأولى من الاستقلال، وهم غالبا، وفق عملية حسابية بسيطة، من مواليد الخمسينيات. ويمثل الأجداد المفرنسون نسبة ضئيلة، حيث يمكننا الجزم هنا بأن الأثرياء فقط والمدعومين من الإدارة الفرنسية كانوا وحدهم الذين يلجون المدارس الفرنسية ويواصلون مسارهم الدراسي الذي يستلزم قسطا من اليسر المالي كشكل متميز من أشكال الثراء وسط البؤس العام المميز للأهالي. لقد ترتب على الوجود الفرنسي بالمنطقة، شيوع اللغة الفرنسية بين فئة قليلة من الأهالي وذلك لضعف إقبال ساكني المنطقة على التعليم الفرنسي، بينما تحتل نسبة الأجداد الذين تلقوا تعليما دينيا بالكتاتيب قيمة دنيا لكونه كان خاضعا للرقابة الفرنسية. وبناء على هذا التقسيم نستنتج وجود تعالق بين بنية لغة الجماعة مع البنية والتقسيم الطبقي للمجتمع المحلي في حقبة الاستعمار، والمكوّن من عدد محدد من الباشا أغوات والقياد والعساكر وأعوان القضاء والتراجمة والمعلمين وأعوان الصحة المتمكنون من الفرنسية، مقابل قاعدة شعبية واسعة من الخماسين والأجراء اليوميين والمستضعفين القاطنين بالأرياف والأحياء القصديرية بالمدينة الذين يجهلون هذه اللغة.

– تتأسس علاقة قوية بين لغة تكوين الأجداد ومستوى التحصيل اللغوي بين الأبناء، فالإكراهات التي يعاني منها التلاميذ عند تعلمهم للغة الفرنسية تزداد كلما أثبت هؤلاء التلاميذ نسبهم لأجداد معربين أو تلقوا تعليما دينيا بالكتاتيب، ويشكل الهابتوس الثانوي(المدرسي) للغة الفرنسية بذلك بالنسبة لهذه الفئة كتثاقف مركب، ذلك أن الإرث الثقافي المتمثل في الرأسمال

اللغوي المتناقل بين الأجيال، والذي اكتسبه التلاميذ بصورة لاشعورية في الغالب والذي تشكل اللغة العربية الرأسمال المدمج، يتجسد لديهم في صورة خطاطات إدراكية راسخة، ومن ثم فإن تعلمهم للغة الفرنسية يتحقق في علاقة بهذه الخطاطات التي تحدد رؤيتهم السلبية لهذه اللغة، ونقصد الفرنسية، وعلاقتهم بها. هذه الخطاطات والادراكات والاستعدادات والملكات الدائمة والمرتبطة بجماعة العائلة تؤثر في الممارسات اللغوية لهؤلاء التلاميذ وتنعكس سلبا على تعلمهم للغة الفرنسية، وبالعكس، فإن الجماعة العائلية التي تمتلك رصيدا هاما من اللغة الفرنسية واستعدادا لممارستها وتعلمها، تنقل هذا الرصيد لطفلها، ويظل الهابتوس الجماعي الخاص بها ممتدا في الطفل إلى نهاية العمر.

– تبين النتائج أن أكثر من ثلثي حجم العينة لم يعمل أجدادهم لصالح الإدارة الفرنسية بما فيها المدنية والعسكرية، بينما عمل أجداد البقية كممثلين للأهالي بالمكاتب العربية التي يشرف عليها ضباط فرنسيين ومترجمين كما جند البعض الآخر في الجيش الفرنسي. مع العلم أن التوظيف في الإدارة الفرنسية كان يخضع لشرط معرفة اللغة الفرنسية. وتبين نفس النتائج وجود علاقة متوسطة بين متغير التمكن من التعبير الشفهي وبين عمل الأجداد في الإدارة الفرنسية، وتفسر بإمكانية تناقص الإرث اللغوي (من اللغة الفرنسية) بين الأجيال نظرا لتدخل عوامل وظروف أخرى كالمتغيرات المدرسية، وينطبق الأمر كذلك على الهابتوس اللغوي الذي يعد ليس قارا بل يمكن أن يخضع للتغيير والتطور النسبي.

– اتضح من النتائج أن التلاميذ الذين أثبتوا تراجعا في مستواهم اللغوي هم من آباء يستفيدون من منح مالية من الإدارة الفرنسية مما يعني عدم وجود علاقة بين متغيري (المستوى اللغوي/ المنح المالية الفرنسية)، فحصول الآباء على منح مالية من الإدارة الفرنسية لقاء أعمالهم السابقة في صفوف الجيش الفرنسي أو في الإدارة أثناء الاحتلال، يعد نوعا من العلاقة السابقة مع اللغة الفرنسية التي تتيح فرصة الاحتكاك بها واكتساب لسانها بتعلم مفرداتها والتحكم في تراكيبها، ذلك أنه لن يتأتى للمرء اكتساب لغة من غير أن يكتسب بالمناسبة ذاتها العلاقة باللغة، وهو الأمر الذي يدفعنا إلى التشكيك في حقيقة هذه العلاقة بالنسبة لعينة الدراسة، خاصة اذا أخذنا بعين الاعتبار ما يكتب ويسمع في وسائل الاعلام عن تحقيقات شرع فيها الصندوق الفرنسي للمنح والمعاشات بخصوص التزوير في شهادات الحياة لبعض المعنيين بهذه المنح والمعاشات.

– يتصف أفراد عينة الدراسة، اعتمادا على توزيع آبائهم تبعا لمتغير السفر المتكرر لفرنسا، بغياب هذه العادة بين آبائهم، وبالرغم من ضآلة النسبة الأخيرة إلا أنها تبدي أثرا إيجابيا في تطور مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ وفق علاقة متوسطة. فعادة ما تتأبد العلاقة باللغة أكثر من خلال الاحتكاك بأهل اللغة، كالسفر إليهم والإقامة معهم، لتصبح المنطوقات والعبارات اللغوية شكلا من أشكال الممارسة لدى الآباء، ويصبح المظهر اللغوي مغروس في الجسد ذاته كالصوت أو الأسلوب في التلفظ، فتسهل عملية محاكات الخطاب السلطوي للآباء من طرف الأبناء، ذلك أن ما يتحرك في السوق اللغوية الأسرية ليس اللغة ولكن خطابات متميزة في منتجيها المتمثلين في الآباء الذين يمثلون السلطة الأبوية في المجتمعات العربية بصفة عامة.

– عدد قليل من المبحوثين الذين صرحوا بوجود علاقات وصداقات بالفرنسيين أو الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج، مما يعني أن قلة من الآباء في المجتمع المحلي حافظوا على شبكة علاقاتهم بالناطق الفرنسي، هذه العلاقات كممارسات اجتماعية تكونت في ظل قدرة الهابتوس على توليد الادراكات، التمثلات والممارسات الاجتماعية، وتم توارثها في الإطار العائلي منذ أول صلة للأجداد بالسلطة وبالمعمرين الفرنسيين، أو تكونت هذه العلاقات في إطار مواصلة الآباء للدراسة بالخارج أو حركات الهجرة من أجل العمل، نتيجة الهابتوس الإيجابي تجاه سوق التعليم الذي تهيمن فيه اللغة الفرنسية كلغة للغالب والعمل، ويعرف هذا النوع من العلاقات الذي يجلب لمالكيه فوائدا رمزية ومادية عند استثماره بالرأسمال الاجتماعي.

– تدل النتائج كذلك على وجود علاقة قوية بين متغير علاقات الآباء بالناطقين الفرنسيين ومتغير مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي، حيث تتوقف فعالية الحديث بين الوالدين كمرسلين شرعيين للغة والأبناء على المقام الاجتماعي والسلطوي للوالدين كمتكلمين لا على طبيعة الكلام ذاته، فيزودان الخطاب الموجه للأبناء بفائض المعنى الذي يمكنه من قوة التبليغ وبالتالي اكتساب الأبناء للغة هذا الخطاب. وإذا كان الآباء ذوي الصداقات مع الناطقين بالفرنسية أو الفرنسيين قد يبذلون جهدهم للحديث معهم بلغتهم، ذلك أن هؤلاء الناطقين يهيمنون على السوق اللغوية على نحو تام، فإن الأبناء كذلك يمارسون رقابة في اتجاه رقابة الناطقين الفرنسيين، فيخضعون لغتهم العربية اللغة غير المهذبة في نظرهم، لرقابة ذاتية وتصحيح مفرط ولا يمكن ان تنطق في وضع سوقٍ: المرسل الشرعي فيها

هو المتحدث باللغة الفرنسية أي الفرنسيين أو الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج وحتى الآباء، فتزيد بذلك هذه العلاقات التي تقتضي ممارسات لغوية معينة من اكتساب الأبناء للغة الفرنسية وتعلمها.

– تصرح نسبة هامة من المبحوثين بعدم كره أقاربهم الذين عايشوا الاحتلال للغة الفرنسية، حيث يمكننا أن نستنتج أن نسبة مهمة من الجزائريين اليوم تنظر اليوم للغة الفرنسية بصفتها لغة محايدة ومجرد أداة تواصل وانفتاح، مستقلة عن أعمال التنكيل والاضطهاد المنسوبة للمستعمر، بينما تعتقد الفئة المتبقية أن اللغة الفرنسية مرتبطة بالاستعمار والعنصرية واختلاف الديانة، اذ ان ممارستها، حسب هذه الفئة، تبقى محدودة بين أفراد المجتمع ومحددة في إطار بعض مناصب العمل الهامة. كما تؤكد نفس النتائج وجود علاقة قوية بين مدى كره الأقارب المعايشين للاستعمار للغة الفرنسية ومستوى التلميذ في هذه اللغة خلال مساره الدراسي، أين تعتبر تمثلات الأهل والأقارب تجاه اللغة الفرنسية كجزء من الهابتوس الخاص بهم لها صفة التوليد والتوريث بين الأجيال، إذ تنتقل الى الأبناء في صورتيها السلبية والايجابية وتؤسس لتمثلاتهم تجاه تعلم هذه اللغة وممارساتهم لها.

– تأخذ تصريحات المبحوثين المتعلقة بتمثلاتهم تجاه اللغة الفرنسية، شكلا متوازن النسب بين التمثلات الإيجابية، والتمثلات السلبية، يفسر بوجود جماعتين لغويتين في المجتمع المحلي، تخضعان لوعي جمعي مختلف حول تموقعهم بالنسبة لباقي المتكلمين ومكانة لغتهم بالنسبة للغات الأخرى. فحينما ترتبط التمثلات الاجتماعية باللغة كموضوع اجتماعي، فإنها تصنف إلى تمثلات إيجابية وتمثلات سلبية تظهر في مشاعر انجذاب أو نفور، تعاطف أو لامبالاة، إعجاب أو احتقار.

فتخص التمثلات الإيجابية تلاميذ منحدرين من آباء ينتمون إلى نخبة ثنائية اللغة (عربية/ فرنسية)، محتكة جدا بالنموذج الثقافي المنقول عبر اللغة الفرنسية والتي تستمد مرجعياتها من العالم الرمزي الغربي، وترى بأن أحسن وسيلة للانخراط فيه هي اللغة الفرنسية، اللغة العصرية الحية، لغة التفتح المعبرة عن تطور العصر وتكنولوجيته وشغل مناصب العمل الهامة، بينما تتعلق التمثلات السلبية بتلاميذ الزمرة المعربة التي تستشعر الانتماء القوي للحضارة العربية الإسلامية وترى في اللغة الفرنسية لغة المستعمر والاضطهاد والجور.

– يعتبر التمثل الإيجابي لأفراد العينة نحو اللغة الفرنسية كحافز قوي للتحصيل الدراسي اللغوي، لأن اللغة بنية رمزية تحمل أيديولوجية وتنقل تمثلات، هذه الأخيرة نجدها مع الهابتوس الذي هو قابل للتوريث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ويساعد على تمثل نظام اللغة المستهدفة بالتعلم.

– توجد علاقة بين التمثلات السلبية تجاه اللغة الفرنسية ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في هذه المادة ، حيث يقتضي وجود هذه التمثلات لدى المتعلمين تحيزا للغة العربية، فتعتبر من بين المعوقات التي تجعل تعلم اللغة صعبا أو تحول دون حدوثه نهائيا، لأن تعلم اللغة لا يتمثل في اكتساب أواليات الاستعمال اللغوي التداولي فحسب، بل كذلك تعلم التفكير بشكل مختلف والنظر إلى العالم بذهنية ثقافة أخرى، وهذا يعني حينئذ أن الصورة التي تعكسها اللغة ورؤية العالم التي تقترحها هي عوامل تبني الصلة بهذه اللغة من ناحية التعلم والممارسة.

وخلاصة لما سبق ذكره تبين وجود علاقة قوية في عمومها بين الهابتوس اللغوي ومستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ، بحيث إذا كان الهابتوس اللغوي للتلاميذ إيجابيا تجاه اللغة الفرنسية زادت درجة تعلمهم لها، وبالتالي يمكننا إطلاق الحكم بتحقق الفرضية الثانية.

تمهيد:

خصص هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة التي مفادها ما يلي:" **يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الاقتصادي للوالدين**"، حيث تم الحصول على هذه النتائج في إطار تطبيق استمارة بالمقابلة على أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى نتائج أداة المقابلة كأداة ثانوية طبقت على عينة تضم ثمان (08) مبحوثين من أساتذة مادة اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط وثلاثة (03) من مفتشي المادة لنفس الطور.

أولا. عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة:

- جدول رقم (62) يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمهنة الأب

مهنة الأب	التكرار ك	النسبة المئوية%
دون مهنة *	37	17.8
عامل مهني في القطاعين العام أو الخاص	76	36.5
موظف بالقطاع العام	38	18.3
من أرباب المهن الحرة	28	13.5
من كوادر القطاع العام	29	13.9
المجموع	**208**	**100**

ملاحظة: قبل الشروع في قراءة الجدول السابق وتحليله، تجدر الإشارة إلى أننا قد وقفنا على عدد كبير من المهن والتسميات والتعريفات، وكان علينا أن نعيد تصنيفها وأن نناقشها مع الأستاذ المشرف، حيث تم في الأخير اعتماد هذا السلم المهني الموضوعي الناتج عن توليف مجموعة من التصنيفات النظرية والواقعية، حيث اعتمدنا على دليل الفئات الاجتماعية–المهنية الفرنسي والذي استمد منه بيير بورديو تصنيفه الذي أقام على أساسه دراسته "الورثة"، بالإضافة الى التصنيف المعتمد في الجزائر من طرف الديوان الوطني للإحصائيات في إطار تعداد القوى العاملة الذي يتخذ من طبيعة الوظيفة، المهام، المستوى التعليمي والمعيار القانوني كأسس ومعايير للتصنيف المهني. كما تم الأخذ بعين الاعتبار كذلك إجابات المبحوثين في الاستمارة المقدمة لهم على سؤال المهنة، وذلك مراعاة منا لخصوصية المجتمع المحلي.

بالعودة إلى الجدول السابق، نلاحظ أن أغلب المبحوثين بنسبة 36.5% هم أبناء لعمال مهنيين في القطاعين العام والخاص(عمال مهنيين، حرفيين وصناع، تجار صغار، فلاحين

* من الجدير بالذكر أن الفئة من دون عمل، لا تتضمن سوى البطالين بينما فئة المتقاعدين فأشار إليها المبحوثين في إطار واحدة من الوظائف السابقة الذكر. والبطالون هم الذين يعرفهم المكتب العالمي للعمل بمجموع الأفراد القادرين على العمل والذين هم في سن العمل، أنظر البشير عبد الكريم، **دلالات معدل البطالة والعمالة ومصداقيتهما في تفسير فعالية سوق العمل**، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، العدد السادس، جامعة الشلف، ص179.

صغار، أصحاب مهن حرة،...)، بينما تشكل نسبة المبحوثين من آباء موظفين بالقطاع العام (أساتذة الأطوار الثلاث الأولى، الإداريون والتقنيون السامون الذين يشغلون مناصب تكون المهام فيها ذات طابع تنفيذي) 18.3% ونسبة أقل 17.8% من آباء دون مهنة، وتأخذ نسب المبحوثين من آباء يمثلون كوادر القطاع العام(موظفون حكوميون سامون، إطارات الجهاز العسكري وكل المناصب التي تؤهل لشاغلها مهام التسيير وسلطة اتخاذ القرار) وأرباب المهن الحرة (أطباء، مهندسون، محامون، محاسبون..) قيما دنيا بـ 13.9% و 13.5% على التوالي.

مما سبق يتضح لنا أن نسبة التلاميذ من آباء مهنيين في القطاعين العام والخاص تحتل الصدارة في العينة المقصودة بالدراسة من خلال تمثيلها نسبة 36.5%، وهو أمر طبيعي جدا إذ تعتبر فئة العمال المهنيين شريحة هامة تتوسط القوى العاملة في المجتمعات النشطة. ويمثل أكثر من ربع أفراد العينة بنسبة 17.78% شريحة التلاميذ من آباء بطالين، وهي نسبة تتجاوز معدل البطالة على المستوى الوطني والمقدر بـ 9.9% لدى الذكور حسب إحصائيات 2015،[1] الشيء الذي يقودنا إلى اعتبار ولاية الجلفة من ضمن الولايات الأكثر معاناة من ظاهرة البطالة، خاصة:

– نوع **البطالة الهيكلية** أو البنيوية الناتج عن تحول الاقتصاد من طبيعة إنتاجية معينة إلى أخرى كتحول الاقتصاد المحلي من زراعي رعوي إلى صناعي وخدماتي، حيث تشير الأرقام في دراسة قام بها وا**دي بوزار Wadi Bouzar** الى وجود نشاط اقتصادي يغلب عليه الطابع الزراعي في المنطقة، بحيث أنه كان يقيم في دائرة الجلفة لوحدها، ما يقارب المئة ألف بدوي يزاول مهنة الزراعة والرعي من مجموع 220000 ساكن سنة 1975.[2]

– نوع **البطالة الاقتصادية Conjoncturel** الذي يتسع كلما لاحظت المؤسسات الإنتاجية انخفاض على طلب منتجاتها، وهذا الانخفاض يعزى إلى انخفاض الطلب الكلي[3] بسبب تفضيل المستهلك الجزائري للعلامة الأجنبية على العلامة المحلية. لكن لا يجب أن نقتصر في تفسير

[1] Office National Des statistiques**, Activité, Emploi et Chômage en Septembre 2015**, N°726

[2] Wadi Bouzar, op. Cit, p 399.

[3] بشتلة مختار، **أثر التكنولوجيا وانعكاساتها على التشغيل في ظل التحولات الى اقتصاد السوق: حالة الجزائر**، اطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2006/2005، ص 123.

أسباب ارتفاع نسب البطالة محليا على العوامل الاقتصادية فحسب، بل لابد حسب، **روبر سولو Robert Solow**، من إدماج الطرح الاجتماعي المتمثل في العدالة الاجتماعية **exigence de justice sociale** في تحديد عوامل البطالة.[1] وقياسا على ذلك نتخذ من عدم ملائمة مخرجات النظام التعليمي لمتطلبات السوق كعامل مفسر لهذه الظاهرة محليا ووطنيا، حيث أن سياسة عرض خريجي المدارس ومراكز التكوين والجامعات ليست مبنية على دراسات واقعية ومعمقة حول الحاجيات الحقيقة والدقيقة لسوق العمل في القطاعين العام والخاص، ويترتب على ذلك نوع آخر من البطالة، يعرف **بالبطالة البنيوية Structurel**، وذلك بحرمان خريجي الجامعة من فرص التشغيل أو الالتحاق بمناصب عمل تتطلب تأهيلا مهنيا يقل عن كفاءاتهم المهنية.[2]

وتجد فكرة تبرير ظاهرة البطالة بمسببات اجتماعية، دعما لها من خلال آراء **بورديو** المشككة في فعالية النظام التعليمي في تحقيق الحراك الاجتماعي في المجتمع الفرنسي في فترة الستينيات بالرغم من ارتفاع عدد المتمدرسين.

ونترجم انتساب عدد هام من أفراد عينة الدراسة إلى آباء عمال بالقطاعين العام أو الخاص وإلى آباء موظفين بالقطاع العام، وشريحة هامة من فئة أرباب المهن بنسب 36.5%، 18.3% و13.5% بتطور الوزن النسبي للفئات المتوسطة ضمن البناء السوسيومهني الجزائري. ويعود ذلك، حسب دراسة **عبد اللطيف بن أشنهو**، إلى سياسات الدولة في مجال التوسع في الخدمات الحكومية والإدارية والتوسع في عدد أرباب المهن (مهندسون، محامون، أطباء...) والفئات التكنوقراطية المرتبطة بالقطاع العام.[3] بينما يعود ذلك، حسب الدراسة السابقة **لبودبزة**، إلى ارتقاء عائلات الطبقات الدنيا وخاصة العمالية إلى شرائح الطبقة الوسطى من خلال متابعة أبنائها عبر المسار التعليمي ومواصلة الدراسات طويلة المدى، وذلك بدعم من سياسة الدولة في فترة السبعينيات من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية.

[1] بشتلة مختار، المرجع السابق، ص 123.

[2] المرجع نفسه، ص 122.

[3] محمود عبد الفضيل، المرجع السابق، ص 239.

- الجدول رقم (63) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمهنة الأب

العلامة / مهنـــة الأب		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى20		من 1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى20	
دون مهنة	ك	28	4	4	1	37	16	16	2	3	37
	%	75.5	10.8	10.8	2.7	100	43.2	43.2	5.4	8.1	100
عامل في القطاع العام او الخاص	ك	31	35	8	2	76	18	39	17	2	76
	%	40.8	46.1	10.5	2.6	100	23.7	51.3	22.4	2.6	100
موظف بالقطاع العام	ك	1	16	16	5	38	0	6	27	5	38
	%	2.6	42.1	42.1	13.2	100	0	15.8	71.1	13.2	100
من ارباب المهن الحرة	ك	0	0	5	23	28	0	0	7	21	28
	%	0	0	17.9	82.1	100	0	0	25	75	100
من كوادر القطاع العام	ك	0	0	5	24	29	0	0	5	24	29
	%	0	0	17.2	82.8	100	0	0	17.2	82.8	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
كاي^2 المحسوبة		200.263					185.948				
درجة الحرية		12					12				
مستوى الدلالة		0.000					0.000				
كاي^2 الجدولية		21.02					21.02				
معامل التوافق		0.700 عند 0.000					0.687 عند 0.000				

يتضح لنا من الجدول رقم(**63**)، في جزئه المتعلق بعلامات الفصل الأول، في قراءة شاقولية، أن أبناء الكوادر العليا يحصلون على أعلى العلامات (15-20) بأعلى نسبة بـ 82.8%، يليهم أبناء أرباب المهن الحرة بنسبة 82.1%، وعلى التوالي تأتي فئة موظفي القطاع العام والآباء من دون مهنة بـ 13.2% و 2.7%، وأخيرا أبناء عمال القطاع العام أو الخاص بـ 2.6%، وفي المقابل نجد أن أبناء البطالين الحائزين على علامات ضعيفة جدا (1-4.99) يحتلون النسبة العليا بـ 75.5%، يليهم أبناء عمال القطاع العام والخاص بـ

40.8% و 2.6% لأبناء موظفي القطاع العام، بينما يلاحظ غياب أبناء أرباب المهن الحرة وكوادر القطاع العام في هذا المجال من العلامات.

وتزداد احتمالات حصول أبناء الفئة المتوسطة (القطاع العام والخاص وكذا موظفي القطاع العام) على علامات ضعيفة (5-9.99) بنسب عالية 46.05% و42.10% على التوالي. وفي مجال العلامات الجيدة (10-14.99) يتمركز أبناء موظفي القطاع العام بـ 42.1% وأبناء أرباب المهن الحرة وأبناء الكوادر بـ 17.9% و17.2% على التوالي.

وتثبت العلاقة القوية بين مستوى تعلم الأبناء للغة الفرنسية وتدرج الآباء في سلم المهن من خلال حساب قيمة كاي^2 المحسوبة 200.26 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 و قيمة احتمال المعنوية sig =0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، وحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.700 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05

ويتوزع أفراد العينة حسب متغيري العلامة للفصل الثاني ومهنة الأب كذلك وفق علاقة قوية، حيث تزداد فرص حصول الأبناء على علامات عالية كلما شغل الآباء مهنا ذات أهمية في السلم السوسيومهني لتصل إلى 82.8% من أبناء الآباء كوادر القطاع العام، وفي مقابل ذلك تضعف هذه الفرص كلما أثبت الأبناء انتماء لآباء من فئات سوسيومهنية متدنية لتصل إلى 2.6%لأبناء العمال. وبعبارة أخرى فإن فرص الحصول على علامات جيدة غالبا ما تكون من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية- المهنية الأكثر أهمية في السلم المهني الاجتماعي، وبالمقابل فإن فرص أبناء الفئات المتدنية تكون كبيرة جدا في الحصول على علامات ضعيفة جدا أو ضعيفة.

وتثبت هذه العلاقة القوية بين المتغيرين من خلال حساب معامل كاي^2 الذي بلغت قيمته 185.94 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 وقيمة احتمال المعنوية sig = 0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، وحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.687 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05.

وتحيلنا هذه القراءة الإحصائية للنتائج إلى مسلمة هامة انطلق منها **بيير بورديو** في دراسته "الورثة"، وتتمثل في أن المهنة مؤشر عن أصل اجتماعي معين للمبحوث، يصنفه

ضمن فئة من الفئات الاجتماعية المهنية المتراتبة وفق حجم وبنية رأسمال المملوك، أو بالأحرى ضمن فضاء للاختلافات والتمايز.[1] فيمكن للمهنة أن تكون مؤشرا لنوعي رأسمال الثقافي والاقتصادي، حيث يتطلب شغل وظيفة ما مستوى تعليمي معين أو شهادة كفاءة وهو ما يندرج ضمن الرأسمال الثقافي، بينما يترتب على شغل الوظيفة الحصول على مقابل هو الأجر الذي يعد مؤشرا للرأسمال الاقتصادي. وعلى هذا الأساس فإن الفئات السوسيومهنية العليا وبحكم رأسمالها الثقافي والاقتصادي، فإنها حسب ما توصل إليه **بورديو** و**باسرون**، تفرض دلالات جديدة بواسطة اللغة والكلام، ورغبة منها في التمايز على باقي أفراد المجتمع فإنها تلجأ إلى تفضيل بعض الممارسات اللغوية والثقافية على أخرى، كأن تفضل استخدام لغة أجنبية كاللغة الفرنسية على العاميات العربية التي يتداول بها عامة الناس، وذلك من خلال القدرة المادية على توفير المثيرات اللغوية: كتب، سفريات، زيارة مسارح... الخ، مما ينعكس إيجابا على الأداء اللغوي للأبناء في هذه اللغة، وهو ما تؤيده دراسة **علي أسعد وطفة** من حيث الدور الهام الذي يلعبه المستوى المهني للأبوين في توجه الطلاب نحو الفروع الجامعية المهمة.

- الجدول رقم (64) يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمهن الأم

مهنة الأم	التكرار ك	النسبة المئوية%
دون مهنة	138	66.3
عامل مهني في القطاعين العام او الخاص	7	3.4
موظف بالقطاع العام	31	14.9
من أرباب المهن الحرة	28	13.5
من كوادر القطاع العام	4	1.9
المجموع	**208**	**100**

يبين الجدول أعلاه، تفاصيل توزع التلاميذ وفقا لمتغير مهنة الأم، وهو يتضمن النسبة المئوية والتكرارات الخاصة بتوزيع هذا المتغير، فتظهر النسب أن أغلب الأمهات ماكثات بالبيت بنسبة 66.3%، وإذا نظرنا إلى نسب العاملات الفعلية من غير ربات البيوت، فإن هذه النسب تتغير وتأخذ الصورة التالية: تشكل نسبة الأمهات الموظفات بالقطاع العام أعلى

[1] ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، المرجع السابق، ص 198.

نسبة في السلم المهني بـ14.9%، وتتوزع النسب الأخرى كما يلي: أرباب مهن حرة بـ 13.5%، ثم العاملات المهنيات بـ 3.4% وأخيرا كوادر القطاع العام بـ 1.9%.

تعكس النسبة العالية للأمهات العاطلات عن العمل وضعية المرأة في المجتمع المحلي والنظرة والاتجاهات المختلفة اتجاه عملها وتعليمها المدعومة بعادات وتقاليد بالية، حيث تعتبِر العائلة الجلفاوية عمل المرأة ظاهرة جديدة من شأنها أن تحدث اضطرابات في التوازن العائلي، وتفرض إعادة النظر في دور المرأة ووظيفتها في العائلة، كما أنها تهدد بنية العائلة التقليدية، وتتوافق هذه الاحصائيات مع ما ورد في **التقرير الصادر عن البنك الدولي عام 2003** عن الشرق الأوسط وشمال افريقيا بعنوان **Unlocking the employement potential in the Middle East and North Africa**، حيث يؤكد مضمون التقرير أن حجم مشاركة المرأة العربية بما فيها المرأة الجزائرية في سوق العمل ببلدان الوطن العربي هي الأدنى بين دول العالم وان كانت تتفاوت فيما بينها.[1] ويعود ذلك إلى السمة الذكورية للمجتمعات العربية، التي تهيمن فيها صورة الرجل ككاسب للرزق والمرأة كربّة منزل من واجبها الاعتناء بشؤون الأسرة اليومية ورعاية أطفالها.

وتُترجم نسبة عمل الأمهات في القطاع العام كموظفات 14.9% أهمية الشهادات الدراسية المحصل عليها من جهة، كون أن منصب الموظف يختلف عن العامل المهني، من حيث تطلُّب الأول لنوع من الكفاءة والأداء المهنيين تضمنهما الشهادة والمستوى التعليمي، ويمكن أن نستنتج من خلال هذا التوجه النسبي للأمهات نحو العمل في القطاع العام (في التربية والتعليم والصحة...) إلى السببين التاليين:

– أهمية هذا القطاع نظرا لما يوفره من ضمانات وحماية للعاملين به، وعلى العكس من ذلك نجد توجه قليل جدا نحو القطاع الخاص بسبب تخوف كثير من العمال منه في ظل غياب القوانين الواضحة التي تحدد نوعية العلاقة بين المتعاملين الخواص وبين العمال، وكذا عدم وضوح في جانب الحقوق والواجبات والحماية الاجتماعية في هذا القطاع، على عكس ما هو في القطاع العام.

[1] فايوة لحلوح، **المعوقات الثقافية لمساهمة المرأة الجزائرية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد02، المجلد 02، 2016، ص 196.

– ميول المجتمع الجلفاوي إلى تقسيم العمل حسب الجنس حيث تنحسر وظائف النساء في طبيعة أعمال تتناسب، من وجهة نظر المجتمع، وطبيعتها (معلمة، ممرضة، سكرتيرة، مرؤوسة وليست رئيسة ...)، كما يعد نوعا من الهيمنة الذكورية التي يتحدث عنها **بورديو** بمناسبة دراسته الاثنوجرافية للمجتمع القبائلي بالجزائر، حيث يعد تقسيم العمل بين الجنسين قائما على الاختلافات الجسدية من أجل التعاون في الحياة ظاهريا، غير أن هذا التصنيف الجسدي هو تعسفي يوسع من الفوارق السوسيوثقافية بين الإناث والذكور، فعلاقات الهيمنة والاستغلال التي أقيمت بين الجنسين، إنما تندرج في شكل تخلق جسدي متناقض ومتكامل، أي في شكل مبادئ رؤية وتقسيم تؤدي إلى تصنيف الأشياء والممارسات كالعمل بحسب تمييزات تختزل في التعارض بين المذكر والمؤنث، " فيرجع إلى الرجال لكونهم يقعون من جانب الخارج والرسمي والعمومي والقانون والجاف والأعلى والمتقطع، إنجاز كل الأعمال المختصرة والخطيرة والمذهلة، وعلى العكس من ذلك، ولأن النساء يقعن من جانب الداخل والرطب والأسفل والمنحني والمتصل، يعهد إليهن بكل الأعمال المنزلية، أي الخاصة والمخبئة، لا بل اللامرئية أو المخجلة، كرعاية الأطفال والحيوانات...".[1]

ويترتب على ذلك أن كل الأعمال ذات القيمة المجتمعية، لا من حيث الحظوة ولا من حيث التعويض، تبقى من نصيب الرجال، أما النساء فلا يشغلن سوى المناصب البسيطة والتي تكون غالبا تابعة لسلطة عليا ذكورية، وذلك ما أثبته توزع الأمهات في عينة الدراسة حيث لم تمثل نسبة كوادر القطاع العام إلا 1.9% من حجم العينة.

[1] بيير بورديو، **الهيمنة الذكورية**، ترجمة سلمان قعفراني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، افريل 2009، ص 55.

- الجدول رقم (65) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمهنة الأم

العلامة / مهـــنة الأم		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من 1 الى 4.99	من 5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى 20		من 1 الى 4.99	من 5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من 15 الى20	
دون مهنة	ك	56	50	19	13	**138**	30	60	34	14	**138**
	%	40.6	36.2	13.8	9.4	**100**	21.7	43.5	24.6	10.1	**100**
عامل في القطاع العام أو الخاص	ك	4	2	1	0	**7**	4	1	1	1	**7**
	%	57.1	28.6	14.3	0	**100**	57	14.3	14.3	14.3	**100**
موظف بالقطاع العام	ك	0	3	17	11	**31**	0	0	6	22	**31**
	%	0	9.7	54.8	35.5	**100**	0	0	51.6	48.4	**100**
من أرباب المهن الحرة	ك	0	0	0	28	**28**	0	0	6	22	**28**
	%	0	0	0	100	**100**	0	0	21.4	78.6	**100**
من كوادر القطاع العام	ك	0	0	1	3	**4**	0	0	1	3	**4**
	%	0	0	25	75	**100**	0	0	25	75	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**200.263**					**108.237**				
درجة الحرية		**12**					**12**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^2 الجدولية		**21.02**					**21.02**				
معامل التوافق		**0.700 عند 0.000**					**0.585 عند 0.000**				
القرار											

يتضح لنا من الجدول رقم(**65**)، في جزئه المتعلق بعلامات الفصل الأول، في قراءة شاقولية، أن الأبناء من أمهات تعتبرن من أرباب المهن الحرة يحصلون على أعلى العلامات (15–20) بأعلى نسبة بـ 100%، يليهم الأبناء من أمهات هن كوادر في القطاع العام بـ 75%، وعلى التوالي تأتي فئة موظفات القطاع العام والأمهات العاملات بالقطاع العام ومن دون مهنة بـ 35.5% و9.4%، وأخيرا أبناء العاملات بالقطاع العام أو الخاص بنسبة معدومة، وفي المقابل نجد أن أبناء الحائزين على علامات ضعيفة جدا (1–4.99) ينحدرون من

أمهات تشتغلن في القطاع العام أو الخاص بنسبة 57.1%، يليهم أبناء الماكثات بالبيت بـ 40.6%، بينما يلاحظ غياب أبناء ارباب المهن الحرة وكوادر القطاع العام في هذا المجال من العلامات. وينحدر أغلب التلاميذ ضعيفي المستوى (5-9.99) من أمهات ماكثات بالبيت بنسبة 36.2% أو عاملات بالقطاعين العام أو الخاص بـ 28.6%.

وفي مجال العلامات الجيدة (10-14.99) يتمركز أبناء موظفات القطاع العام بـ 54.8% وأبناء الكوادر بـ 25% و14.3% و13.8% لأبناء العاملات في القطاع العام والخاص والماكثات بالبيت على التوالي.

وتثبت العلاقة القوية بين مستوى تعلم الأبناء للغة الفرنسية وتدرج الأمهات في سلم المهن من خلال حساب قيمة كاي^2 المحسوبة 200.263 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 وقيمة احتمال المعنوية sig =0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، وحساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.700 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05.

ويتوزع أفراد العينة حسب متغيري العلامة للفصل الثاني ومهنة الأم كذلك وفق علاقة قوية، حيث تزداد فرص حصول الأبناء على علامات عالية كلما شغلت الأمهات مهنا ذات أهمية في السلم السوسيومهني لتصل إلى 78.6% من بين أبناء الأمهات من أرباب المهن الحرة، وفي مقابل ذلك تضعف هذه الفرص كلما أثبت الأبناء انتماء لأمهات من فئات سوسيومهنية متدنية لتصل إلى 10.1%لأبناء الماكثات بالبيت.

وبعبارة أخرى فإن فرص الحصول على علامات جيدة غالبا ما تكون من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية- المهنية الأكثر أهمية في السلم المهني الاجتماعي، وبالمقابل فإن فرص أبناء الفئات المتدنية تكون كبيرة جدا في الحصول على علامات ضعيفة جدا أو ضعيفة، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المتغيرين، نثبتها من خلال حساب معامل كاي^2 الذي بلغت قيمته 108.237 عند درجة حرية 12 وهي أكبر من قيمة كاي^2 المجدولة 21.02 وقيمة احتمال المعنوية sig =0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، ومن خلال حساب معامل التوافق C الذي بلغ 0.585 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05.

تؤكد الكثير من الاحصائيات أن أغلب النساء المشتغلات ينتمين إلى الفئة المتعلمة حيث يؤهلهن المستوى التعليمي للحصول على مكانة مهنية مناسبة، لذلك فيعتبرن أكثر قدرة على تحمل المسؤولية وتربية الأبناء والسهر على تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية وعلى تحصيلهم الدراسي لأنه في نظرهن السبيل الوحيد للنجاح.

وتتراوح دوافع عمل الأمهات خارج المنزل، بين الدوافع الاقتصادية والرغبة في تحقيق الذات وتغيير نظرة المجتمع إليها، وترتبط الدوافع المادية لعمل المرأة بالأساس الطبقي في المجتمعات ذات التراتبية الطبقية أو بالأحرى السوسيومهنية حيث أنها أكثر إلحاحا لدى الطبقات الدنيا وحتى المتوسطة من أجل إعالة أُسرِهن اقتصاديا، بينما تتركز اهتمامات المرأة العاملة في الأسر الميسورة على تحقيق الحاجيات الأسرية في المجالين الثقافي والاجتماعي، كتكثيفها لدروس الدعم الخصوصية لأبنائها، وإخضاع الصغار منهم للتربية الموجهة في دور الحضانة، ويكمن الوعي والتفكير في هذا الاتجاه حتى في قضية اقتناء الوسائل التعليمية كالكتب والمجلات والأجهزة التثقيفية كالكمبيوتر.

ونظرا لدور الأم المتميز في بناء البنية اللغوية للطفل وإنماء مهاراته اللغوية، خاصة في مراحل حياته الأولى، فإن العديد من الدراسات تطرح مشكلة تعويض غياب الأم العاملة عن البيت ولجوئها قصرا إلى أشخاص آخرين ومؤسسات اجتماعية توكل إليها مهمة الرعاية البديلة كدور الحضانة والمربيات، فيما تثبت دراسات أخرى كدراسة **بثينة قنديل** 1964 عدم تأثير الأم البديلة على تكيف الأبناء عند المقارنة بين الأمهات المشتغلات وغير المشتغلات، وهو ما تؤكده نتائج دراستنا الحالية فيما يخص العلاقة القوية بين مستوى تحصيل الأبناء في مادة اللغة الفرنسية وترتيب أمهاتهم في سلم المهن، ونتائج دراسة **حفيظة تازورتي** فيما يتعلق باستبدال الدور اللغوي للأم العاملة بالروضة التي أصبحت اليوم تمد الطفل الجزائري برصيد فرنسي تتجاوز فيه المفردات الفرنسية في لغة أطفال الروضة نسبة 17.94% مقابل 0.33% عند الأطفال الذين لم يرتادوها.[1]

[1] حفيظة تازورتي، المرجع السابق، ص 99.

- الجدول رقم (66) يبين توزيع عينة التلاميذ تبعا لمتوسط الدخل الشهري للوالدين

متوسط الدخل الشهري للوالدين	التكرار ك	النسبة المئوية
أقل من 18000 دج	82	39.4
من 18000 إلى 40000 دج	46	22.1
من 40001 دج إلى 70000دج	16	7.7
أكثر من 70000دج	64	30.8
المجموع	**208**	**100**

يُظهر الجدول التوزيعي أعلاه أن أكثر من 3/1 ثلث حجم العينة تتوزع عائلاتهم على متوسطات دخول ضعيفة جدا (أقل من 18000 دج)، في مقابل 3/1 ثلث آخر للعائلات كبيرة الدخل الشهري (أكبر من 70000 دج)، في حين أن المبحوثين المنتمين إلى عائلات متوسطة الدخل أي (من 18000 الى 40000 دج ومن 40001 الى 70000دج) لا يمثلون سوى نسبة 22.1% و7.7% من إجمالي حجم العينة.

إن هذا التوزيع اللامتوازن لعائلات المبحوثين تبعا لمتغير متوسط الدخل الشهري، يكشف عن وجود تباين اقتصادي بين الفئات الاجتماعية واستفحال ظاهرة الفئوية الاجتماعية في المجتمع المحلي، والتي ترتسم حدودها بوضوح خاصة بين الفئات السوسيومهنية العليا، المتوسطة والسفلى. وبذلك يعد الدخل مؤشرا هاما في التفيئة الاجتماعية، قياس الحراك الاجتماعي ومستوى العدالة الاجتماعية، وهنا تؤكد دراسة **وهيبة سراج** و**أسماء ناويس** على أن الجزائر تعد من ضمن الدول النامية ذات العدالة المتوسطة في المساواة في توزيع الدخل **بمعامل جيني** * بلغ 35.36%، وذلك لأن الحكومة الجزائرية في سياستها وبرامجها الاقتصادية والاجتماعية لم تول اهتماما كبيرا لتحقيق العدالة في توزيع الدخل، وإنما كان همها بالدرجة الأولى هو تحقيق التنمية الاقتصادية والاستقرار الاقتصادي، إذ شهدت السنوات الأولى (1980-1990) استقرارا في **معامل جيني** الذي بلغت قيمته 39%، بينما في الفترة (1991-2001) انخفض إلى 33.10% لحدوث تحسن طفيف في توزيع الدخل، ثم يعود للارتفاع في

* معامل جيني من أكثر المعاملات الإحصائية المستعملة في قياس التفاوت في توزيع الدخل، وكلما اقتربت قيمته من الصفر 0 يعني ذلك ان كل الأفراد لها نفس الدخول وتزداد عدم المساواة في توزيع الدخول كلما اقتربت قيمته من الواحد 1. انظر: وهيبة سراج وأسماء ناويس، **التحليل القياسي لأثر توزيع الدخل على النمو الاقتصادي في الجزائر**، مجلة الاقتصاد والمالية، المجلد 03، العدد 01، 2017، ص 70.

الفترة (2002-2013) ليبلغ 35.36%.[1] وعلى الرغم من محاولات الحكومة الدائمة في تحسين مستوى معيشة الأفراد وتحسين قدرتهم الشرائية برفع الحد الأدنى للأجور، إلا أن الدخل الشهري للفرد لا يغطى كل احتياجاته الضرورية والكمالية نظرا لعدم تدخل الدولة لمراقبة وتحديد الأسعار بحكم توجهها الاقتصادي الرأسمالي، حيث بلغ متوسط الدخل الشهري سنة 2011 للأجراء في كل القطاعات 29507 دج للشهر، تتوزع بين 36084 دج للقطاع العام و22872 دج للقطاع الخاص،[2] مع العلم أن مداخيل القطاع الخاص المصرح بها غالبا لا تكون فعلية.

- الجدول رقم (67) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بمتوسط الدخل الشهري للوالدين.

العلامة / متوسط الدخل الشهري		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1 الى 4.99	من5 الى9.99	من10الى 14.99	من15 الى20		من1الى 4.99	من 5 الى 9.99	من 10الى 14.99	من 15 الى20	
أقل من 18000دج	ك	57	23	2	0	82	33	45	3	1	82
	%	69.5	28	2.4	0	100	40.2	54.9	3.7	1.2	100
من 18000 الى40000	ك	3	28	10	5	46	1	16	28	1	46
	%	6.5	60.3	21.7	10.9	100	2.2	34.8	60.9	2.2	100
من 40001 الى 70000	ك	0	3	10	3	16	0	0	14	2	16
	%	0	18.8	62.5	18.8	100	0	0	87.5	12.5	100
أكثر من 70000دج	ك	0	1	16	47	67	0	0	13	51	64
	%	0	1.6	25	73.4	100	0	0	20.3	79.7	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
معامل بيرسون		+ 0.863					+ 0.858				

[1] وهيبة سراج وأسماء ناويس، المرجع السابق، ص 72.

[2] Office National des statistiques, Collections Statistiques N° 189 Série S : Statistiques Sociales, **Revenus salariaux et caractéristiques individuelles-Enquête sur les dépenses de consommation et le niveau de vie des ménages , Novembre 2011, p 03.**

يمكننا الجدول منذ البداية من تحسس تأثير الدخل الشهري للوالدين على مستوى تحصيل الأبناء في مادة اللغة الفرنسية، فأغلب التلاميذ المبحوثين الذين تحصلوا على علامات ممتازة في اللغة الفرنسية للفصل الأول هم من أسر ذات متوسط دخل شهري أكثر من 70000 دج بنسبة 73.4%، في مقابل نسبة 18.8% من أسر يتراوح دخلها ما بين (40001 و 70000 دج) ومقابل 10.9% من أسر دخلها ما بين (18000 و40000 دج)، و 0% من أسر ضعيفة الدخل، ويحصل أغلب التلاميذ من الأسر الفقيرة (التي دخلها يقل عن 18000 دج)، على علامات ضعيفة جدا بنسبة 69.5%، مقابل نسبة 6.5% من الأسر ذات الدخل المتوسط نسبيا (من 40001 إلى 70000 دج) أو الأسر الميسورة (أكثر من 70000دج) على علامات ضعيفة جدا.

وتقرأ معطيات العمود الثاني بعنوان العلامات (5–9.99) بطريقة تنازلية تقريبا أي من الأعلى إلى الأسفل، حيث يتبين أن أبناء الأسر متوسطة الدخل نسبيا (من18000 إلى 40000 دج) يمثلون أعلى نسبة مئوية بـ 60.3%، يليهم أبناء الأسر ضعيفة الدخل بـ 28% والأسر المتوسطة الدخل بـ 18.8%، وأخيرا الأسر الميسورة بـ 1.6 %.

وتكتمل قراءة العمود الخاص بالعلامات الضعيفة (5–9.99) تعاكسيا بقراءة تكاملية مع العمود الخاص بالعلامات الجيدة (10–14.99)، حيث نجد أن أبناء الأسر متوسطة الدخل (من40001 الى 70000دج) يحتلون المرتبة الأعلى في سلم توزع التلاميذ على هذه العلامات الجيدة بـ 62.5%، يليهم أبناء الأسر الميسورة بـ 25%، وأبناء الأسر متوسطة الدخل نسبيا بـ21.7%، وأخيرا أبناء الأسر الفقيرة بـ2.4%.

وتبين قيمة الاختبار الاحصائي: معامل الارتباط بيرسون 0.863 عند مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05 وجود علاقة طردية قوية بين متوسط الدخل الشهري للأسرة وعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول.

ويبرز الاتجاه العام لنتائج الفصل الثاني العلاقة ذاتها، مع اختلاف ضئيل في النسب، يعود إلى تحسن في مستوى التلاميذ اللغوي، فعلى مستوى العلامات الممتازة، انتقلت نسبة التلاميذ من الأسر الميسورة من 74.4% الى 79.7%، تليها نسبة 12.5% و2% للتلاميذ

من أسر متوسطة الدخل، أي (من 18000 الى 40000 دج) و (من 40001 الى 70000 دج)، وأخيرا 1.2% فقط من أبناء الأسر الفقيرة تحصلوا على علامات ممتازة.

وفي العمود الأول، تحت عنوان العلامات (1–4.99) تقرأ معطيات متعاكسة تماما مع معطيات العمود الخاص بمعطيات العلامات (15–20)، وهنا علينا أن نقرأ قراءة تنازلية أي من الأعلى إلى الأسفل، حيث يتبين لنا أن أبناء الأسر ضعيفة الدخل يمثلون أعلى نسبة مئوية في مجال العلامات الضعيفة جدا، بلغت 40.2%، يليهم أبناء الأسر متوسطة الدخل نسبيا بـ 2.2%، بينما يغيب تمثيل الأسر متوسطة وميسورة الدخل في مجال العلامات الضعيفة جدا.

وفيما يتعلق بمجال العلامات (5–9.99) فإننا نجد فئتي دخل ايجابيتين، حيث تأخذ فئة الدخل (أقل من 18000 دج) المرتبة الأولى بـ 54.9%، تليها فئة الدخل (من 18000 الى 40000 دج) بـ 14.8%، ويلاحظ أن بقية الدخول تسجل حضورا سلبيا في هذا المجال التحصيلي بمعيار النسبة المئوية العامة للتلاميذ في هذا المجال.

وتكتمل قراءة العمود الخاص بالعلامات الضعيفة (5–9.99) تعاكسيا بقراءة تكاملية مع العمود الخاص بالعلامات الجيدة (10–14.99) حيث نجد أن أبناء الاسر ذات الدخل المتوسط (40001 الى 70000 دج) يحتلون المرتبة الأولى في سلم توزع التلاميذ على العلامات الجيدة، يليهم أبناء الأسر ذات الدخل (18000 الى 40000 دج)، فالأسر الميسورة بـ 20.3%، وأخيرا الأسر الفقيرة جدا بـ 3.7%، وهذه النسب هي إيجابية [1] باستثناء فئة الأسر ذات الدخل الضعيف وفئة الأسر ذات الدخل المرتفع جدا.

وبالنتيجة فإننا نستطيع القول بأن متغير متوسط الدخل الشهري يؤثر جدا في مستوى العلامات المحصل عليها من قبل التلاميذ، وقد اتضح ذلك جليا خلال معالجتنا، حيث أشارت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.858+ عند مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05 إلى وجود علاقة طردية قوية بين متوسط الدخل الشهري للأسرة وعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني.

[1] تعتبر النسب إيجابية إذا كانت قيمتها المطلقة تفوق النسبة الاجمالية العامة للتلاميذ في المجال نفسه (مجال العلامات من 10 إلى 14.99)، والتي تقدر في هذه الحالة بـ 27.9%.

يعد الدخل الشهري مؤشرا عن الرأسمال الاقتصادي للأسرة، ويقاس من خلال الراتب الشهري أو الدخول السنوية أحيانا التي يتقاضاها أفراد الأسرة، وغالبا ما تحسب نسبة الدخل بتقسيم الدخول المادية على عدد الأفراد كما لا حظنا في التفاصيل فإنه يمكننا أن نستنتج أنه كلما ارتفع متوسط الدخل الشهري للوالدين كلما زادت فرص الأبناء في الحصول على علامات ممتازة وفي تطوير التعلمات اللغوية، فالأسرة التي تتمكن من توفير الاحتياجات المادية لأبنائها بشكل جيد من غذاء وسكن وألعاب ورحلات علمية وامتلاك اجهزة تعليمية: كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة لغوية سليمة، وعلى العكس فإن الأسر ضعيفة الدخل والتي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل لغوي أو معرفي مكافئ.

وتؤكد مختلف الدراسات الكمية والمعيارية والتتبعية –الطولية التي أجريت حول التطور اللغوي هذه العلاقة بين متغيري تعلم اللغة والدخل المادي للأسرة، فقد بينت نتائج دراسة **شارلوت بهلر** عام 1931 أن الأطفال الذين ينشؤون في بيئة محرومة وضعيفة الدخل المادي، يعانون من تأخر كبير في جميع جوانب تطوهم، وإن كان ذلك التأخر أوضح ما يكون في مجال التطور اللغوي. وأجمعت في نفس الاتجاه عينة الأساتذة والمفتشين المقابلين على التلاميذ المتمكنون من اللغة الفرنسية عادة ما ينحدرون من أوساط مرتاحة ماديا، ذلك لأن زيادة الدخل المادي للأسرة يرافقه بالضرورة وفرة في المثيرات اللغوية وتعدد نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل كالسفر والرحلات العلمية وزيارة المسارح، وهذا ما كشفته ملاحظات وتقارير **دريفر Drever و** الدراسة التي قام بها **بيين Bean** (1932)، حيث أن الفترات التي يتعرض فيها الطفل لهذا النوع من الخبرات تكون هي نفس الفترات التي تكشف عن زيادة سريعة في حصيلته اللغوية .[1]

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **معمر نواف الهوارنة**، التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو اللغوي لدى أطفال الروضة والمستوى الاقتصادي للأسرة.

[1] ليلى كرم الدين، المرجع السابق، ص 102.

- الجدول رقم (68) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بعدد أفراد أسرته.

العلامة / عدد أفراد الأسرة		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1الى 4.99	من5الى 9.99	من 10الى 14.99	من15الى 20		من1الى 4.99	من5 الى 9.99	من 10الى 14.99	من 15 الى 20	
أقل من 4 أفراد	ك	1	8	10	20	**39**	1	4	14	20	**39**
	%	2.6	20.5	25.6	51.3	**100**	2.6	10.3	35.9	51.3	**100**
من 4 الى 06 أفراد	ك	12	22	21	31	**86**	4	20	33	29	**86**
	%	14.0	25.6	24.4	36.0	**100**	4.7	23.3	38.4	33.7	**100**
أكثر من 06 أفراد	ك	47	25	7	4	**83**	29	37	11	6	**83**
	%	56.6	30.1	8.4	4.8	**100**	34.9	44.6	13.3	7.2	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
معامل بيرسون r		**0.560- عند 0.01**					**0.548- عند 0.01**				

يبين الجدول رقم **(68)** في العمود الأخير الخاص بالمجموع، توزيعا للتلاميذ حسب عدد أفراد أسرهم، ونقرأ في هذا العمود أن التلاميذ المنحدرين من أسر متوسطة الحجم (من 04 إلى 06 أفراد) يمثلون أعلى نسبة بـ 41.34%، تليهم نسبة 39.90% للتلاميذ من أسر كبيرة الحجم (أكثر من 06 أفراد)، وأخيرا التلاميذ من أسر صغيرة الحجم (أقل من 04 أفراد) بنسبة 18.75%.

لنقرأ الآن قراءة أفقية للجزء الأول من الجدول والخاص بعلامات الفصل الأول، ولنبدأ بقراءة وضعية المستوى التحصيلي للتلاميذ المنحدرين من أسر يزيد عدد أفرادها عن 06، وسنلتمس ضعفا شديدا في مستوى التحصيل اللغوي لهؤلاء التلاميذ بـ 56.6%، وأن نسبة 30.1% يتحصلون على علامات ضعيفة و8.4% على علامات جيدة، في مقابل4.8% فقط يتحصلون على علامات ممتازة. بينما يثبت المبحوثون من الأسر صغيرة الحجم مستوى ممتازا في اللغة الفرنسية بـ 51.3% ومستوى جيد بـ25.6%، في مقابل 20.5% للعلامات الضعيفة و 2.6% فقط للعلامات الضعيفة جدا.

ويتحصل التلاميذ من الأسر متوسطة الحجم، على علامات ممتازة بنسبة 36%، ونسبة 25.6% للعلامات الضعيفة، في حين أن حضورهم في مجال العلامات الجيدة يقدر بـ 24.4%، وبـ 14% في مجال العلامات الضعيفة جدا.

وما لاحظناه في الجزء الأول من الجدول والخاص بعلامات الفصل الأول بدلالة حجم الأسرة، يسجل نفسه في مستوى الجزء الثاني من الجدول، حيث نسجل حضورا قويا لتلاميذ الأسر صغيرة الحجم في مجال العلامات الممتازة بأعلى نسبة 51.3%، مقابل 33.7% للتلاميذ من أسر متوسطة الحجم ومقابل 7.2% من تلاميذ الأسر كبير العدد.

ويحصل التلاميذ من الأسر كبيرة الحجم على علامات ضعيفة بنسبة 44.6%، مقابل 23.3 فقط للأسر المتوسطة و10.3% للأسر محدودة العدد. ويثبت التلاميذ من أسر متوسطة الحجم حضورهم في مجال العلامات الجيدة بنسبة 38.4%، ونسبة 35.9% من أسر صغيرة الحجم وأخيرا 13.3% من أسر كبيرة الحجم.

وتصل نسبة التلاميذ من أسر كبيرة الحجم في مجال العلامات الضعيفة جدا الى 34.9%، بينما لا نسجل حضورا للتلاميذ من أسر متوسطة وصغيرة الحجم في نفس المستوى إلا بـ 4.7% و2.6%. ويمكننا أن نستخلص بعد هذه التفاصيل أنه كلما زاد حجم الأسرة كلما نقصت فرصهم في الحصول على علامات ممتازة في مادة اللغة الفرنسية، والعكس صحيح.

ويبين الاختبار الاحصائي معامل بيرسون وجود **علاقة عكسية متوسطة** بين متغيري العلامة وعدد أفراد الأسرة، حيث بينت نتائج الاختبار المثبتة في أسفل الجدول السابق، أن قيمة معامل بيرسون للجزء الأول من الجدول بلغت 0.566− عند مستوى دلالة sig 0.01 < 0.05 وقيمة معامل بيرسون للجزء الثاني من الجدول 0.548 − عند مستوى دلالة sig 0.000 < 0.05.

تدل القراءة الإحصائية للمجموع الخاص بالمتغير المستقل: **عدد أفراد الأسرة**، على أن الأسرة الجلفاوية ذات بنية متوسطة الحجم، وذلك نظرا للسياسات الصحية التي تبنتها السلطات الجزائرية في مجال تنظيم النسل والصحة الإنجابية، إضافة إلى عوامل أخرى كزيادة عمل الزوجة الأم المأجور، وصعوبات معيشية وبروز فكرة "الطفل التكلفة"، بالإضافة إلى تحسن المستوى الثقافي والتربوي للوالدين، كلها عوامل ساهمت في تدني معدلات الولادات وبالتالي

تقلص حجم الأسرة. وهو ما تؤكده فكرة **ليبتشتين** عن التحول التنازلي في معدلات الخصوبة نتيجة: ارتفاع درجة تعليم النساء، انهيار المعتقدات التقليدية المؤيدة لمعايير الخصوبة المرتفعة، التغير في أدوار المرأة وعملها خارج المنزل، ضعف نسق الأسرة الممتدة.[1] ويرى الباحث التونسي **خميس طعم الله** أن العوامل الاقتصادية لعبت دورا واضحا في تغير بناء ووظيفة الأسرة، خاصة بعدما دخلت المرأة مجالات متعددة من المهن، كان لها الأثر الكبير في توجهات الأسرة نحو تنظيم النسل.[2] كما أن العوامل الثقافية تؤثر هي الأخرى في بناء الأسرة، فالنساء المتعلمات بالإضافة إلى زواجهن في سن متقدمة نسبيا فإنهن يتمتعن بوعي أكبر في مجال تنظيم النسل وبالقدرة على التفاوض في مسألة الانجاب. والأسرة الجلفاوية اليوم تميل إلى تنظيم نسلها خاصة تلك التي تحصل أعضاؤها على قدر متقدم من التعليم، وذلك من أجل المحافظة على المستوى المعيشي المناسب لأفرادها هو ما لمسناه من خلال دراسة قام بها المركز الوطني للتكنولوجيا والاستشارات Centre National de technologie et de consulting سنة 2012 في إطار مخطط التهيئة العمرانية لولاية الجلفة، حيث اقترب معدل أفراد الأسرة في السكن الواحد(6.59 شخص/سكن) من المعدل الوطني المستهدف T.O.L (06 افراد بالسكن)،[3] وهو معدل يضمر تخلص الأسرة الجلفاوية من شكل العائلة الممتدة وتوجهها نحو شكل الأسرة النووية.

وتظهر العلاقة جليا بين عدد أفراد الأسرة ومستوى التحصيل اللغوي إذا ما أخذنا بعين الاعتبار العلاقة القائمة بين متغيري حجم الأسرة ومستوى الدخل المادي لها والذي يقاس غالبا بتقسيم الدخول المادية على عدد أفراد الأسرة. فيؤثر حجم الأسرة في نصيب الفرد الواحد من الدخل الشهري وبالتالي في تلبية حاجياته المادية وزيادة نموه اللغوي. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو اللغوي حسب حجم الأسرة (كبيرة/صغيرة) كالدراسة السابقة لـ**معمر نواف الهوارنة.**[4]

---

[1] سناء الخولي، **التغير الاجتماعي والتحديث**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص229.

[2] خميس طعم الله، **المرأة والتحولات الديموغرافية في المجتمع التونسي**، مجلة 7 نوفمبر، العدد 15، تونس، نوفمبر 1990، ص25.

[3] Wilaya de Djelfa, Direction de la programmation et de suivi budgétaires, **Plan d'aménagement du territoire de Wilaya de Djelfa**, Centre National de des technologies et du consulting, Juin 2012, p162.

[4] معمر نواف الهرارنة، المرجع السابق، ص 254.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أسباب اجتماعية اقتصادية حيث أن محدودية عدد أطفال الأسرة، يزيد من فرص استفادتهم من المثيرات اللغوية والخبرات المتعددة التي يتطلب توفيرها وجود إمكانيات مادية لتعمل كتنبيهات لإثراء لغتهم باكتسابهم لعدد كبير من المفردات، وتكوين عادات لغوية صحيحة، بعكس الأطفال كثيري العدد الذين يعيشون في بيئة فقيرة، ويؤثر حجم الأسرة في اكتساب اللغة لدى الأطفال، بتشجيع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى أسرة كبيرة الحجم، فغالباً ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد أما الأسر الكبيرة فغالباً ما يسيطر على جوها التسلطية التي تحد من كلام الطفل، فهو لا يستطيع أن يتكلم وفقاً لرغبته في الكلام. بعبارة أخرى فإن الأسرة ذات الحجم الكبير لا يتسنى فيها الاتصال العميق بين الآباء والأبناء.

- الجدول رقم (69) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني بطبيعة السكن.

العلامة / طبيعة السكن		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1الى 4.99	من5الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20		من1الى 4.99	من5 لى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20	
بيت قصديري أو فوضوي	ك	46	12	2	0	60	31	27	1	1	60
	%	76.7	20	3.3	0	100	51.6	45	1.7	1.7	100
شقة	ك	14	31	11	1	57	3	29	23	2	57
	%	24.5	54.4	19.3	1.8	100	5.2	50.9	40.4	3.5	100
منزل	ك	0	11	22	25	58	0	5	26	27	58
	%	0	19	37.9	43.1	100	0	8.6	44.8	46.6	100
فيلا	ك	0	1	3	29	33	0	0	8	25	33
	%	0	3	9.1	87.9	100	0	0	24.2	75.7	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
كاي^{2}المحسوبة		203.371					185.742				
درجة الحرية		9					9				
مستوى الدلالة		0.000					0.000				
كاي^{2}الجدولية		16.919					16.919				
معامل التوافق		0.703					0.687 عند0.000				

تبين قراءة المجموع الخاص بتوزع أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة السكن، توزيعا متقارب النسب، تمثل فيه نسبة الأسر التي تقطن بيوتا قصديريه قديمة أو فوضوية هامشية أعلى نسبة بـ 28.84% أي ما يعادل 60 مفردة، وتليها نسبة 27.88% بـ 58 مفردة لأسر المبحوثين التي تسكن منازل عادية، فشقق بـ 27.40% بـ 57 مفردة، وأخيرا 15.86 % أي 33 مفردة للأسر المقيمة بفيلات.

ويوضح الجدول في جزئه الخاص بعلامات الفصل الأول، في قراءة شاقولية أن أبناء الأسر التي تقطن مساكن كبيرة أي فلات، يحصلون على أعلى العلامات بأعلى نسبة 87.9%، يليهم أبناء الأسر المقيمة بمنازل عادية بـ 43.1%، وعلى التوالي تأتي فئة أبناء الأسر المقيمة بالشقق والبيوت القصديرية أو الفوضوية بنسبتي 1.8% و0% على التوالي، وفي المقابل نجد أن أبناء التي تقطن ببيوت قصديرية أو فوضوية المتحصلين على علامات ضعيفة جدا، يحتلون نسبة عليا بـ 76.7%، يليهم أبناء الأسر التي تعيش في شقق بـ24.5%، بينما يلاحظ غياب أبناء الأسر المقيمة في منازل وفيلات في هذا المجال من العلامات.

وتزداد احتمالات حصول أبناء الأسر المقيمة بشقق على علامات ضعيفة (5-9.99) بنسب عالية تصل إلى 54.4%، بينما يتمركز في مجال العلامات الجيدة (10-14.99) أبناء الأسر المقيمة في منازل، مما يعني وجود علاقة بين مستوى التحصيل اللغوي للأبناء وطبيعة سكن الأسرة. وتثبت هذه العلاقة من خلال حساب قيمة كاي^2 المحسوبة 203.371 عند درجة حرية 9 وهي أكبر من قيمة كاي^2 الجدولية 16.919 وقيمة احتمال المعنوية sig 0.000 $<$ 0.05 ، كما تثبت قوة هذه العلاقة من خلال حساب معامل التوافق الذي بلغ 0.703 عند مستوى الدلالة sig 0.000 $<$ 0.05 .

ويتوزع أفراد العينة كذلك حسب متغيري العلامة للفصل الثاني وطبيعة السكن وفق علاقة قوية، حيث تزداد فرص الحصول على علامات عالية كلما كان المسكن أوسع، وذا قيمة مالية، ويتموقع بالأحياء الراقية، وفي مقابل ذلك تضعف هذه الفرص كلما ثبتت إقامة الأبناء في سكنات أقل مساحة وقيمة مالية وتقع بأحياء شعبية، وتثبت هذه العلاقة من خلال حسابنا لمعامل كاي^2 الذي بلغت قيمته 185.74 عند درجة حرية 9، حيث أنها أكبر من قيمة كاي^2

الجدولية 16.919 وقيمة احتمال المعنوية Sig= 0.000 أقل من مستوى الدلالة ألفا 0.05، كما بلغ معامل التوافق C =0.687 عند مستوى الدلالة sig $0.000 < 0.05$.

تظهر نتائج القراء الإحصائية للتوزيع التكراري البسيط لأفراد العينة حسب متغير طبيعة السكن وجود أزمة سكن في المجتمع المحلي أفضت الى ظهور بعض الأشكال السكنية الفوضوية خصوصا على أطراف البلدية كحي الزريعة، حي الشعوة، حي الفصحة،....الخ، وترتبط هذه الأزمة أساسا بظاهرة الهجرة الريفية والقسرية للكثير من الأسر خلال فترة التسعينيات من المناطق النائية والريفية المحيطة بمدينة الجلفة لعوامل أمنية وزيادة درجة الجفاف، أو من بعض الولايات المجاورة وحتى من ولايات الشمال، كما ترتبط بغياب الرقابة العقارية والبلدية في تطبيق التشريعات الخاصة بمتطلبات البناء كالتراخيص والحد من استمرارية المباني المخالفة لأحكام التنظيم. وفي نفس الإطار تشير الاحصائيات المتعلقة بإعداد مخطط تهيئة الإقليم لولاية الجلفة أن نسبة السكن الهش ببلدية الجلفة فقط يصل الى 20%.[1] هذا، ولا تخلو نسبة السكنات القصديرية والفوضوية من وجود بعض السكنات القديمة الهشة بوسط المدينة، ونقصد بها المساكن القرميدية، والتي تعود الى عهد ما قبل الاستقلال كحي دار البارود، حي بيرو عرب، الضاية وبن عزيز، باب الأغواط...وهي أحياء لم تطالها عمليات الترميم والصيانة كلها، لكنها تحتضن سكان المنطقة غير النازحين والذين يمثلون غالبا الفئة السوسيومهنية المتوسطة ذات الرأسمال الثقافي المتميز. وقد شهدت الولاية كذلك نموا متزايدا اتجاه العمران العمودي كاستجابة لمتطلبات الانفجار الديموغرافي الذي شهدته البلاد عموما، حيث تم تطوير صيغ عروض السكن في شقق من السكن الاجتماعي إلى البيع بالإيجار الى السكن التساهمي، وكل ذلك مراعاة لمداخيل الأسر والاستجابة لأكبر عدد من الاحتياجات، حيث خصصت الدولة غلافا ماليا يتمثل في 3700 مليار دينار جزائري لتغطية مشاريع المخطط الخماسي (2010-2014).[2] وسجلت الأسر التي تقطن السكنات الراقية نسبة معتبرة تقدر بـ 15.86%، وهي سكنات كبيرة تتوفر على مختلف مرافق الحياة العصرية وتقع في مناطق جغرافية راقية جدا.

[1] Wilaya de Djelfa, Direction de la programmation et de suivi budgétaires, **Plan d'aménagement du territoire de Wilaya de Djelfa,** Op.cit., p160.

[2] المومن عبد الكريم، **برامج السياسة السكنية ودورها في معالجة ازمة السكن بالجزائر**، مجلة دفاتر اقتصادية، المجلد 03، العدد 06، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة الجلفة، ص36.

إن المسكن الملائم يعد مطلبا ضروريا للأسرة ولاستقرار الأفراد وضمان راحتهم، فهما، أي المسكن والأسرة، وحدة متكاملة تعبر عن تمازج ظاهرتين معقدتين بين الذات والموضوع، بين الروح و الجسد، ذلك أن السكن ليس مجرد إطار فيزيائي مشيد بأسلوب هندسي راق وتقنية عالية، بل يمتد إلى أسلوب حياة ساكنيه وإلى زخم متنوع من العلاقات الاجتماعية وعلى رأسها اواليات التنشئة الاجتماعية للأطفال ورعاية نموهم اللغوي والاجتماعي، وهو ما تؤكده نتائج دراسة **بيير جورج Pierre George** حين يرى أن الأسرة تستمر وتنمو وتحتاج إلى وسط اجتماعي مغذى بالعلاقات الاتصالية بين أعضائها، ويتمثل هذا الوسط في السكن الملائم الذي يدعم الاتصال الأسري عبر اللغة خاصة.[1]

- الجدول رقم (70) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بطبيعة ملكية السكن

العلامة / طبيعة ملكية السكن		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1الى 4.99	من5الى 9.99	من10الى 14.99	من15 الى 20		من1الى 4.99	من5الى 9.99	من10الى 14.99	من15الى 20	
لدى الاقارب	ك	16	7	2	0	**25**	10	12	2	1	**25**
	%	64.0	28.0	8	0	**100**	40	48	8	04	**100**
ايجار	ك	30	30	4	7	**71**	13	38	17	3	**71**
	%	42.3	42.2	5.6	9.9	**100**	18.3	53.5	23.9	4.2	**100**
سكن وظيفي	ك	0	6	17	4	**27**	0	5	17	5	**27**
	%	0	22.2	63	14.8	**100**	0	18.5	63	18.5	**100**
ملك	ك	14	12	15	44	**85**	11	6	22	46	**85**
	%	16.5	14.1	17.6	51.8	**100**	12.9	7.1	25.9	54.1	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^{2}المحسوبة		**112.411**					**105.587**				
درجة الحرية		**9**					**9**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^2 الجدولية		**16.919**					**16.919**				
معامل التوافق		**0.592**					**0.580 عند0.000**				

[1] مصطفى عوفي وهالة لبرارة، **الأسرة والمسكن بين الحاجات والوظائف**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 02، العدد 04، جامعة عمار ثليجي، الاغواط، د س، ص31.

يظهر الجدول المركب أعلاه في توزيعه الهامشي الخاص بطبيعة ملكية السكن أن أكثر من 4/1 ربع حجم العينة أي 85 مفردة بنسبة 40.86% يقطنون سكنات بصفتها أملاك خاصة، والتي تحتمل شكل شقق أو فيلات أو منازل متحصل عليها في إطار صيغ السكن التساهمي، الترقوي، الخاص...الخ، في مقابل 71 مفردة نسبة 34.13% تقيم في سكنات إيجارية، يلجأ إليها أصحابها كحلول مؤقتة في انتظار الحصول على سكن اجتماعي من طرف الدولة، أو انتظار إتمام انجاز سكن في إطار إحدى الصيغ السابقة، كما تحتمل هذه النسبة كذلك السكنات الاجتماعية التي توزعها الدولة على الفئات محدودة الدخل مقابل مبلغ الايجار الشهري، حيث بلغت نسبة إنجاز السكنات الاجتماعية ببلدية الجلفة سنة 2012 وحدها حوالي68.10%، وهي لا تغطي، حسب مخطط التهيئة العمرانية لولاية الجلفة، كل طلبات السكن المسجلة نظرا لعوامل النمو الديوغرافي والنزوح الريفي.[1]

وعموما تصنف هذه الفئات، بسبب عدم امتلاكها لسكن خاص وتحملها للأعباء الايجارية بدل اللجوء إلى البناء الفوضوي، تصنف ضمن الفئات السوسيومهنية المتوسطة لتميزها بقدرة مالية متوسطة على توفير السكن وبثقافة مغايرة للثقافة الشعبية التي تتجه نحو البناء العشوائي.

ويتوزع الحجم المتبقي من العينة على سكنات وظيفية والسكن لدى الأقارب بـ27 و25 مفردة أي بنسبتي 12.98% و12.0% على التوالي، علما أن شاغلي السكنات الوظيفية تتأرجح وظائفهم بين الهامة (مهام قيادية الإدارة والتسيير ...)، ومهام متدنية في سلم المهن كالحجابة والحراسة، وبالتالي لا يمكن لشاغلي هذه السكنات أن يقدموا لنا صورة واضحة عن وضعهم الاقتصادي والثقافي. ولا تسمح لنا النسبة المقيمة لدى الأقارب إلا بتفسير استمرار شكل الأسرة الممتدة لدى بعض العائلات الجلفاوية المحافظة.

وتبين نتائج تقاطع المتغيرين طبيعة ملكية السكن وعلامات التلميذ للفصل الأول، وجود علاقة جوهرية بين علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية ونوع ملكية السكن حيث ترتفع نسب التلاميذ ممتازي المستوى المقيمين في سكنات ذات ملكية خاصة بـ 51.8%، وتنخفض نسبهم إذا كانوا يقطنون سكنات وظيفية إلى 14.8% أو سكنات إيجار بـ 9.9%، وبالمقابل يلاحظ

[1] Wilaya de Djelfa, Direction de la programmation et de suivi budgétaires, **Plan d'aménagement du territoire de Wilaya de Djelfa, Op.cit.** P 168.

ارتفاع كبير نسب التلاميذ ذوي المستوى الضعيف جدا (1-4.99) والذين يثبتون سكنهم لدى الأقارب إلى 64.0%، أو سكنات إيجار 42.3%.

ومن جهة أخرى يلاحظ ارتفاع نسبة تلاميذ السكنات الوظيفية في مجال العلامات الجيدة (10-14.99) إلى 63%، مقابل 5.6% للتلاميذ الذين يقطنون سكنات بالإيجار، على عكس التلاميذ ضعيفي المستوى الذين يثبتون حضورا بـ 42.3%. وبصورة عامة يبين نفس الجدول في جزئه المتعلق بعلامات الفصل الثاني، التأثير الكبير الذي يمارسه متغير ملكية السكن على علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية، وذلك من خلال تواجد أهم نسبة بـ 54.1% من التلاميذ المقيمين بسكنات ذات ملكية خاصة مقابل 4.2% في سكنات إيجارية في مجال العلامات الممتازة، في حين أن مجال العلامات الضعيفة جدا يحتضن أبناء الأسر المقيمة لدى الأقارب بـ 40% و 18.3% في سكنات إيجارية، ويمكننا أن نستخلص هنا أنه كلما آلت حيازة المسكن إلى الملكية الخاصة والاستقلالية والقيمة المالية، كلما زادت فرص حصول التلاميذ على علامات جيدة. وتثبت هذه العلاقة من خلال حساب قيمة كاي^2 التي بلغت 112.411 و 105.587 عند درجة حرية 9 ومستوى دلالة $sig\ 0.000 < 0.05$، للعلاقة بين نوع ملكية السكن وعلامات الفصل الأول والثاني على التوالي وهي علاقة قوية كما يظهر ذلك معامل التوافق C حيث بلغ 0.592 و 0.580 عند $sig\ 0.000 < 0.05$.

إن الملكية العقارية تعتبر مؤشرا هاما لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للفرد إضافة إلى دخوله المادية، ويذهب كل من **ميبرت مور** و**جون راكس** إلى أن طبيعة حيازة المسكن ترتبط بطبقة الانتماء أو ما يعرف بالوظيفة الطبقية في الإقامة السكنية حيث تتباين الطبقات تبعا لطبيعة المسكن إلى طبقة تقيم في مسكن خاص تملكه وهي أكثر الطبقات حظوظا، وطبقة تنتظم في مساكن حكومية في إطار الإسكان العام بطريقة الايجار وطبقة تستأجر من الأفراد مساكن للإقامة أو ما يعرف بالإيجار الخاص.[1]

واذا كانت طبيعة الملكية تمثل مؤشرا هاما عن قيمة الرأسمال الاقتصادي المملوك من طرف الآباء، علما أن هذا الرأسمال يمكن، حسب **بورديو**، أن يتحول الى أشكال أخرى من الرساميل خاصة منها الثقافي واللغوي، فإن طبيعة الملكية هي الأخرى تؤثر في تكوين الرصيد

[1] مصطفى عوفي وهالة لبرارة، المرجع السابق، ص 25.

اللغوي والثقافي لدى الأبناء، فيمكن أن يتحول عامل الاستقرار في السكن الخاص أو التنقل بين السكنات المؤجرة إلى عامل دعم أو كبح لنمو استعدادات الطفل اللغوية والعقلية، كما يمكن أن تحول الأعباء الإيجارية دون توفير الأبوين للإمكانيات التعليمية الكافية والمثيرات المادية التي تساعد على التقدم على التحصيل اللغوي والمعرفي.

- الجدول رقم (71) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بمدى وجود أجهزة الكترونية وكهرومنزلية بالمنزل.

العلامة / أجهزة الكترونية وكهرومنزلية		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من 15 الى 20	
لا	ك	29	5	2	0	36	20	14	1	1	36
	%	80.5	13.8	5.7	0	100	55.6	38.8	2.8	2.8	100
نعم	ك	31	50	36	55	172	14	47	57	54	172
	%	18	29.1	20.9	32	100	8.1	27.3	33.2	31.4	100
المجموع	ك	60	55	38	55	208	34	61	58	55	208
	%	28.8	26.4	18.3	26.4	100	16.3	29.3	27.9	26.4	100
كاي^2 المحسوبة		58.312					61.364				
درجة الحرية		3					3				
مستوى الدلالة		0.000					0.000				
كاي^{2}الجدولية		7.814					7.814				
معامل التوافق		0.468					0.477				

يبين التوزيع الهامشي لعينة المبحوثين حسب توفرهم على أجهزة الكترونية وكهرومنزلية، أن نسبة 82.69% أي بتعداد 172 مفردة منهم تتوفر منازلهم على هذه الأجهزة، مقابل 17.30% أي 36 مفردة تفتقر لها، مما يعني أن هذه الوسائل والأجهزة هي ذات أهمية بالغة في حياة الأسرة المحلية بالإضافة إلى إمكانية اقتنائها بسهولة لانخفاض سعرها نسبيا.

وتظهر نتائج هذا الجدول في شقها المتعلق بعلامات الفصل الأول ان نسبة 80.5% من المبحوثين الذين لا تتوفر منازلهم على مثل هذه الأجهزة يحصلون على علامات ضعيفة جدا، مقابل 18% للذين تتوفر منازلهم عليها، بينما نجد أنه من بين 32% من المبحوثين الذين تمتلك أسرهم مثل هذه الأجهزة يحصلون على علامات ممتازة مقابل 0% لا يمتلكون هذه

الأجهزة. وتقترب نتائج الجدول في الشق المتعلق بعلامات الفصل الثاني من نتائج الجدول الخاصة بعلامات الفصل الأول، ويمكننا أن نستخلص هنا وجود علاقة بين ملكية أسر المبحوثين للأجهزة الالكترونية والكهرومنزلية ومستوى تحصيل المبحوثين في مادة اللغة الفرنسية، بحيث تتأكد هذه العلاقة من خلال حسابنا قيمة كاي^2 التي بلغت 58.312 و 61.364 عند درجة حرية 3 ومستوى دلالة sig $0.000 < 0.05$، للعلاقة بين ملكية الأجهزة الالكترونية والكهرومنزلية وعلامات الفصل الأول والثاني على التوالي وهي **علاقة متوسطة** كما يظهر ذلك معامل التوافق C حيث بلغ 0.460 و 0.477 عند sig $0.000 < 0.05$.

وغالبا ما يكون دليل استعمال الأجهزة الالكترونية والكهرومنزلية مكتوب بإحدى اللغات العالمية الإنجليزية والفرنسية او الصينية واليابانية مع وجود ترجمة فرنسية أو انجليزية، فيتمكن طفل الأسر الميسورة التي تتوفر على هذه الأجهزة من تجميع رصيد من المفردات باللغة الفرنسية وشبيهتها الإنجليزية حول مسميات هذه الأشياء والأفعال المستخدمة لدى تشغيلها ومواصفاتها.

- الجدول رقم (72) يبين علاقة علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية بتلقيه لدروس خصوصية بها

العلامة / تلقي دروس خصوصية		علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول				المجموع	علامات التلميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني				المجموع
		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من 10 الى 14.99	من15 الى 20		من1 الى 4.99	من5 الى 9.99	من10 الى 14.99	من15 الى 20	
لا	ك	58	38	13	4	**113**	34	54	20	5	**113**
	%	51.3	33.6	11.5	3.5	**100**	30.1	47.8	17.7	4.4	**100**
نعم	ك	2	17	25	51	**95**	0	7	38	50	**95**
	%	2.1	17.9	26.3	53.7	**100**	0	7.4	40	52.6	**100**
المجموع	ك	**60**	**55**	**38**	**55**	**208**	**34**	**61**	**58**	**55**	**208**
	%	**28.8**	**26.4**	**18.3**	**26.4**	**100**	**16.3**	**29.3**	**27.9**	**26.4**	**100**
كاي^{2}المحسوبة		**103.455**					**111.898**				
درجة الحرية		**3**					**3**				
مستوى الدلالة		**0.000**					**0.000**				
كاي^{2}الجدولية		**7.814**					**7.814**				
معامل التوافق		**0.576 عند 0.000**					**0.591**				

تبين القراءة الإحصائية للتوزيع الهامشي الخاص بمتغير تلقي الدروس الخصوصية، أن ما يقارب نصف حجم العينة هم مستفيدون من هذه الدروس بتعداد 95 تلميذ من مجموع 208 أي بنسبة 45.67 %، مقابل 113 تلميذ غير معني بها أي بنسبة 54.32%. وتخفي هذه الأرقام دلالة سيوسيولوجية أكيدة، ذلك أن الأصل في هذه الدروس أن تكون مخصصة فقط للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تحصيلية، لكن لجوء ما يقارب نصف أفراد عينة الدراسة لهذه الدروس يوحي بأن سبب الإقبال على الدروس الخصوصية ليس فقط تجاوز العجز الدراسي، وإنما لأسباب ذكرتها بعض الدراسات السابقة في الموضوع، كدراسة مجموعة اقتصاديات التعليم في برلين بتكليف من وزارة التربية و التعليم الألمانية بعنوان" **انتشار الدروس الخصوصية بين الطلاب**"، أثبتت هذه الدراسة أن الاقبال عليها يشمل الأبناء المتخوفين من الرسوب والانتقال من الثانويات إلى مدارس أدنى أو مهنية إضافة إلى أعداد كبيرة من الأكاديميين وأصحاب الدخول المرتفعة الراغبين في الاحتفاظ بمستوياتهم المتقدمة أو الحصول على مستويات مرتفعة.[1] ودراسات أخرى، كدراسة **فرشان لويزة** و**أخريات** بعنوان "**الدروس الخصوصية: مدى انتشارها ووصفها**" ، حيث ترى، هذه الدراسة، في الدروس الخصوصية تقليدا للزملاء وتفضيلا للأسلوب التعليمي الذي تتبعه المؤسسات المتخصصة في مثل هذه الدروس، والذي له الأثر الإيجابي في تحقيق النجاح، ويُرْجِع **محسن حسن** و**آخرون** في دراسة له سنة 2009، انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية لأسباب تربوية صرفة، من ذلك محاباة المعلم للتلاميذ الذين يأخذون دروسا خصوصية عنده في الفصل الدراسي وإهماله للآخرين وعدم الاهتمام بتوصيل المادة العلمية لكافة تلاميذه، نتيجة تكليفه بأعباء الاشراف الإداري داخل المدارس مما يرهقه ويضيع من الجهد والوقت ويؤثر على كفاءة أدائه.[2]

وتظهر النتائج الكمية لتقاطع متغيري الدروس الخصوصية والعلامات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية للفصل الأول، أن 53.7% من التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية

---

[1] نسيبة المرعشلي، **أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين وأولياء الأمور وسبل الحد منها**، مجلة كلية التربية، العدد 50، سوريا، 2012، ص 184-185.

[2] صدقاوي كمال، **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ الامتحانات الرسمية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 04، العدد 07، ص06-12.

هم ممتازي المستوى مقابل 3.5% ممن لا يتلقونها، وتحصل نسبة 51.3% من التلاميذ الذين لا يستفيدون منها على علامات ضعيفة جدا (1-4.99) مقابل نسبة 2.1% للذين يستفيدون منها. ويترتب على هذه النتائج وجود علاقة بين المتغيرين، نثبتها بحساب قيمة كاي^2 التي تساوي 103.455 بدرجة حرية 3 ومستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 هي أكبر من كاف تربيع الجدولية 7.814، وباستخدام معامل التوافق C تبدو العلاقة بين المتغيرين قوية، ذلك لأن C=0.576 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 . ويبرز الاتجاه العام لنتائج الفصل الثاني العلاقة ذاتها، مع اختلاف ضئيل في النسب، يعود إلى تحسن في مستوى التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية حيث لم تسجل أية علامة ضعيفة جدا (1-4.99) للتلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية، كما انتقلت نسبة التلاميذ جيدي المستوى (10-14.99) إلى 40%. هذا وتشير قيمة كاي^2 111.898 عند sig 0.000 < 0.05 وقيمة معامل التوافق 0.591 عند مستوى الدلالة sig 0.000 < 0.05 إلى وجود علاقة قوية بين تلقي الدروس الخصوصية وعلامات مادة اللغة الفرنسية للفصل الثاني، تعود إلى كون هذه الدروس تمثل حلولا سريعة لما يخلقه الرسوب للتلاميذ خاصة بالنسبة للأولياء أصحاب الإمكانيات الكبيرة أو الرساميل الاقتصادية والذين لا يملكون المؤهلات والقدرات اللغوية لمتابعة أبنائهم، بمعنى أن خيار الدروس الخصوصية بالنسبة لآباء الفئات المرتاحة اقتصاديا ناجم عن استراتيجية إعادة التحويل، كما يسميها **بورديو**، حيث يتعين على هذه الفئات، إن أرادت الحفاظ على وضعها الاقتصادي، أن تعمد إلى تحويل بنية الأشكال المتراكمة للرأسمال المادي الى رأسمال مدرسي من خلال وضع رأسمالها الاقتصادي في خدمة مستقبل أبنائها وعدم التردد في الانفاق على دروس الدعم، اقتناء الكتب...الخ. ويرى **جاك هالاك** في هذا السياق أن:" الأسرة توظف بعضا من دخلها في عملية التربية والتعليم، وذلك من شأنه أن يعطي للأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصا أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي".[1]

وتبقى العلاقة بين الدروس الخصوصية والتحصيل الدراسي في الأدبيات أمر غير حاسم جوهريا، اذ يوجد اتجاهان مختلفان حول وجود علاقة سببية بينهما، لكن أغلب الدراسات ومنها

[1] علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 147.

دراسة الحال، تؤكد على العلاقة الإيجابية بين المتغيرين خصوصا في المواد التي تحظى بأهمية كبيرة كاللغات الأجنبية والرياضيات.

- الجدول رقم (73) يبين العلاقة بين مهنة الأب واستعانة التلميذ بالدروس الخصوصية

الدروس الخصوصية / مهنـــة الأب		مدى الاستفادة من الدروس الخصوصية في اللغة الفرنسية		المجموع
		لا	نعم	
دون مهنة	ك	34	3	**37**
	%	91.9	8.1	**100**
عامل بالقطاع العام أو الخاص	ك	57	19	**76**
	%	75	25	**100**
موظف بالقطاع العام	ك	15	23	**38**
	%	39.5	60.5	**100**
من أرباب المهن الحرة	ك	2	26	**28**
	%	71	92.9	**100**
من كوادر القطاع العام	ك	5	24	**29**
	%	17.2	82.8	**100**
المجموع	ك	**113**	**95**	**208**
	%	**54.3**	**45.7**	**100**
كاي^2 المحسوبة		**78.709**		
درجة الحرية		**04**		
مستوى الدلالة		**0.000**		
كاي^2 الجدولية		**9.457**		
معامل التوافق		**0.524 عند 0.000**		

رغبة منا في معرفة العلاقة بين الإقدام على الدروس الخصوصية والانتماء السوسيومهني للمبحوث، إرتأينا إلى تصميم الجدول المركب أعلاه، اعتمادا على معطيات ومخرجات spss، فأفصحت المعطيات الرقمية للجدول عن توجه كل الآباء على اختلاف مهنهم إلى الاستعانة بهذه الدروس، وذلك رغبة في سد الضعف في اللغة الفرنسية باعتبارها لغة التمايز الاجتماعي والتخصصات الهامة، "ذلك أنه إذا كانت هذه الدروس محاولة لتوجيه الأبناء نحو أحسن التخصصات في المجتمع من قبل العائلات الغنية، فقد تطور مدلولها في المجتمع الجزائري في الآونة الأخيرة من حيث الأهمية التي أصبح الفرد الجزائري يوليها لها ومدى ضرورتها

للأبناء سواء الذين يملكون المال أم لا على حد السواء".[1] لكن المتمعن في هذه النتائج يجد أن نسبة هذا التوجه تزداد كلما ارتقى الأب في السلم التراتبي للمهن، حيث يتجه 26 أب من بين 28 من أرباب المهن الحرة، أي بما يعادل 92.9% ، للإفادة من هذه الدروس، في حين أن 3 تلاميذ من بين 37 تلميذ لآباء دون مهنة أي 8.1% فقط يفيدون من هذه الدروس، مما يعنى أن فرص التحاق الأبناء بالدروس الخصوصية مرتبطة بمدى أهمية الانتماء السوسيومهني للآباء، ويتأكد ذلك من خلال قيمة كاي^2 المحسوبة 78.709 التي هي أكبر من كاي^2 الجدولية 9.457 عند درجة حرية 04 ومستوى دلالة sig $0.000 < 0.05$ فتبدو العلاقة قوية بالنظر إلى قيمة معامل التوافق(0.524 عند مستوى الدلالة sig $0.000 < 0.05$).

ونعتمد في تفسير عدم إقبال الأبناء من الفئات السوسيومهنية الدنيا على هذه الدروس في كون أن هذه الأخيرة إذا كانت تمثل مصدر دخل إضافي للمعلمين، فإنها ترهق كاهل الأسر الفقيرة والمتوسطة بأعباء ومصاريف إضافية، حتى أنها تشكل هاجسا مع بداية كل سنة دراسية وحتى في العطلة الصيفية مما ينعكس سلبا على ميزانية الأسرة، إذ يدفع الكثيرون جزءا لا يستهان به من دخلهم لقاء هذه الدروس، وعلى هذا الأساس فإن الآباء محدودي الدخل يلجؤون إليها فقط في المواد الهامة وفي سنوات الامتحانات النهائية للأطوار الثلاثة.

واعتمادا على ما سبق، يمكن القول إنه وبالرغم من ثقل أعباء الحياة وارتفاع مستوى المعيشة، إلا أن مدلول الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري والمحلي على السواء، قد تطور من حيث الأهمية التي أصبح الفرد يوليها لها مهما كانت وضعيته الاقتصادية وإمكانياته المادية، خاصة في السنوات النهائية للأطوار الدراسية.

[1] طلحة المسعود، **الدروس الخصوصية: الأسباب، اثار الممارسة والعلاج**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، العدد الثاني عشر، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، جوان 2015، ص 272.

ثانيا. الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة:

نص الفرضية:" **يعكس مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ مستوى معين من الرأسمال الاقتصادي للوالدين**".

يمكن تلخيص أهم النتائج المتوصل إليها من خلال التحقق من هذه الفرضية فيما يلي:

– تبين النتائج أن أغلب المبحوثين هم أبناء لعمال مهنيين في القطاعين العام والخاص، وهو أمر طبيعي جدا إذ تعتبر فئة العمال المهنيين شريحة هامة تتوسط القوى العاملة في المجتمعات النشطة، تليها نسبة الموظفين بالقطاع العام، فالآباء من دون مهنة، وهي نسبة تتجاوز معدل البطالة على المستوى الوطني، وتأخذ نسب المبحوثين من آباء يمثلون كوادر القطاع العام وأرباب المهن الحرة قيما دنيا في نفس التوزيع.

– تثبت علاقة قوية بين مستوى تعلم الأبناء للغة الفرنسية وتدرج الآباء في سلم المهن، وبعبارة أخرى فإن فرص الحصول على علامات جيدة غالبا ما تكون من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية– المهنية الأكثر أهمية في السلم المهني الاجتماعي، وبالمقابل فإن احتمال حصول أبناء الفئات المتدنية على علامات ضعيفة جدا أو ضعيفة تكون كبيرة جدا. فالمهنة، حسب **بورديو**، تعد مؤشرا دالا عن أصل اجتماعي معين للمبحوث، يصنفه ضمن فئة من الفئات الاجتماعية المهنية المتراتبة وفق حجم وبنية رأسمال المملوك، أو بالأحرى ضمن فضاء للاختلافات والتمايز. فيمكن للمهنة أن تكون مؤشرا لنوعي رأسمال الثقافي والاقتصادي، حيث يتطلب شغل وظيفة ما مستوى تعليمي معين أو شهادة كفاءة وهو ما يندرج ضمن رأسمال الثقافي، بينما يترتب على شغل الوظيفة الحصول على مقابل هو الأجر الذي يعد مؤشرا للرأسمال الاقتصادي. وعلى هذا الأساس فان الفئات السوسيومهنية العليا وبحكم رأسمالها الثقافي والاقتصادي، فإنها حسب ماتوصل إليه **بورديو** و**باسرون**، تفرض دلالات جديدة بواسطة اللغة والكلام، ورغبة منها في التمايز على باقي أفراد المجتمع فإنها تلجأ الى تفضيل بعض الممارسات اللغوية والثقافية على أخرى، كأن تفضل استخدام لغة أجنبية كاللغة الفرنسية على العاميات العربية التي يتداول بها عامة الناس، وذلك من خلال القدرة المادية على توفير المثيرات اللغوية: كتب، سفريات، زيارة مسارح... الخ.

– تُظهر النسب أن أغلب الأمهات ماكثات بالبيت، وتعكس النسبة العالية للأمهات العاطلات عن العمل وضعية المرأة في المجتمع المحلي والنظرة والاتجاهات المتخلفة اتجاه عملها وتعليمها المدعومة بعادات وتقاليد بالية، حيث تعتبر العائلة الجلفاوية عمل المرأة ظاهرة جديدة من شأنها أن تحدث اضطرابات في التوازن العائلي، وتفرض إعادة النظر في دور المرأة ووظيفتها في العائلة، كما أنها تهدد بنية العائلة التقليدية، وتترجم نسبة عمل الأمهات في القطاع العام كموظفات أهمية الشهادات الدراسية المحصل عليها من جهة، كون أن منصب الموظف يختلف عن العامل المهني، من حيث تطلب الأول لنوع من الكفاءة والأداء المهنيين تضمنهما الشهادة والمستوى التعليمي، ويمكن أن نستنتج من خلال هذا التوجه النسبي للأمهات نحو العمل في القطاع العام (في التربية والتعليم والصحة...) أهمية هذا القطاع نظرا لما يوفره من ضمانات وحماية للعاملين به، وميول المجتمع الجلفاوي إلى تقسيم العمل حسب الجنس حيث تنحسر وظائف النساء في طبيعة أعمال تتناسب، من وجهة نظر المجتمع، وطبيعتها (معلمة، ممرضة، سكرتيرة، مرؤوسة وليست رئيسة ...)، كما يعد نوعا من الهيمنة الذكورية .

– توجد علاقة قوية بين مستوى تعلم الأبناء للغة الفرنسية وتدرج الأمهات في سلم المهن حيث تؤكد الكثير من الاحصائيات أن أغلب النساء المشتغلات ينتمين إلى الفئة المتعلمة أين يؤهلهن المستوى التعليمي للحصول على مكانة مهنية مناسبة، لذلك فيعتبرن أكثر قدرة على تحمل المسؤولية وتربية الأبناء والسهر على تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية وعلى تحصيلهم الدراسي لأنه في نظرهن السبيل الوحيد للنجاح.

– أكثر من ثلث عدد المبحوثين تتقاضى أسرهم مداخيل شهرية ضعيفة، مقابل ثلث آخر تتقاضى مداخيل مرتفعة، بينما لا تمثل العائلات متوسطة الدخل إلا نسبة قليلة من عينة الدراسة، ويكشف هذا التوزيع اللامتوازن لعائلات المبحوثين تبعا لمتغير متوسط الدخل الشهري، عن وجود تباين اقتصادي بين الفئات الاجتماعية– المهنية واستفحال ظاهرة الفئوية الاجتماعية في المجتمع المحلي، ترتسم حدودها بوضوح بين الفئات السوسيومهنية العليا، المتوسطة والسفلى. وبذلك يعد الدخل مؤشرا هاما في التفيئة الاجتماعية، قياس الحراك الاجتماعي ومستوى العدالة الاجتماعية.

– توجد علاقة طردية قوية بين متوسط الدخل الشهري للأسرة وعلامات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية للفصلين الأول والثاني، حيث يعد الدخل الشهري مؤشرا عن الرأسمال الاقتصادي للأسرة، ويقاس من خلال الراتب الشهري أو الدخول السنوية أحيانا التي يتقاضاها أفراد الأسرة. ويمكننا أن نستنتج أنه كلما ارتفع متوسط الدخل الشهري للوالدين كلما زادت فرص الأبناء في الحصول على علامات ممتازة وفي تطوير التعلمات اللغوية، فالأسرة التي تتمكن من توفير الاحتياجات المادية لأبنائها بشكل جيد من غذاء وسكن والعاب ورحلات علمية وامتلاك أجهزة تعليمية: كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة لغوية سليمة، وعلى العكس من ذلك، فإن الأسر ضعيفة الدخل والتي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل لغوي أو معرفي مكافئ.

– تدل النتائج على أن الأسرة الجلفاوية ذات بنية متوسطة الحجم، وذلك نظرا للسياسات الصحية التي تبنتها السلطات الجزائرية في مجال تنظيم النسل والصحة الإنجابية، إضافة إلى عوامل أخرى كزيادة عمل الزوجة الأم المأجور، وصعوبات معيشية وبروز فكرة "الطفل التكلفة"، بالإضافة إلى تحسن المستوى الثقافي والتربوي للوالدين. وتظهر العلاقة العكسية جليا بين عدد أفراد الأسرة ومستوى التحصيل اللغوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أسباب اجتماعية اقتصادية حيث أن محدودية عدد أطفال الأسرة، يزيد من فرص استفادتهم من المثيرات اللغوية والخبرات المتعددة التي يتطلب توفيرها وجود إمكانيات مادية لتعمل كتنبيهات لإثراء لغتهم باكتسابهم لعدد كبير من المفردات، وتكوين عادات لغوية صحيحة، بعكس الأطفال كثيري العدد الذين يعيشون في بيئة فقيرة.

– تقوم علاقة قوية بين مستوى التحصيل اللغوي للأبناء وطبيعة سكن الأسرة، حيث تزداد فرص الحصول على علامات عالية كلما كان المسكن أوسع، وذا قيمة مالية، ويتموقع بالأحياء الراقية، وفي مقابل ذلك تضعف هذه الفرص كلما ثبتت إقامة الأبناء في سكنات أقل مساحة وقيمة مالية وتقع بأحياء شعبية، فالمسكن الملائم يعد مطلبا ضروريا للأسرة ولاستقرار الأفراد وضمان راحتهم، ذلك أن السكن ليس مجرد إطار فيزيائي مشيد بأسلوب هندسي راق وتقنية

عالية، بل يمتد الى أسلوب حياة ساكنيه والى زخم متنوع من العلاقات الاجتماعية وعلى رأسها اواليات التنشئة الاجتماعية للأطفال ورعاية نموهم اللغوي والاجتماعي.

– يمكننا أن نستخلص أنه كلما آلت حيازة المسكن إلى الملكية الخاصة والاستقلالية والقيمة المالية، كلما زادت فرص حصول التلاميذ على علامات جيدة، فالملكية العقارية تعتبر مؤشرا هاما لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للفرد إضافة إلى دخوله المادية. وإذا كانت طبيعة الملكية تمثل مؤشرا هاما عن قيمة الرأسمال الاقتصادي المملوك من طرف الآباء، علما أن هذا الرأسمال يمكن، حسب **بورديو**، أن يتحول إلى أشكال أخرى من الرساميل خاصة منها الثقافي واللغوي، فإن طبيعة الملكية هي الأخرى تؤثر في تكوين الرصيد اللغوي والثقافي لدى الأبناء، فيمكن أن يتحول عامل الاستقرار في السكن الخاص أو التنقل بين السكنات المؤجرة إلى عامل دعم أو كبح لنمو استعدادات الطفل اللغوية والعقلية، كما يمكن أن تحول الأعباء الإيجارية دون توفير الأبوان للإمكانيات التعليمية الكافية والمثيرات المادية التي تساعد على التقدم عي التحصيل اللغوي و المعارف.

– يمكننا أن نستخلص وجود علاقة بين ملكية أسر المبحوثين للأجهزة الالكترونية والكهرومنزلية ومستوى تحصيل المبحوثين في مادة اللغة الفرنسية، فغالبا ما يكون دليل استعمال الأجهزة الالكترونية والكهرومنزلية مكتوب بإحدى اللغات العالمية الإنجليزية والفرنسية أو الصينية واليابانية مع وجود ترجمة فرنسية أو انجليزية، فيتمكن طفل الأسر الميسورة التي تتوفر على هذه الأجهزة من تجميع رصيد من المفردات باللغة الفرنسية وشبيهتها الإنجليزية حول مسميات هذه الأشياء والافعال المستخدمة لدى تشغيلها ومواصفاتها.

– يستفيد ما يقارب نصف أفراد عينة الدراسة من الدروس الخصوصية لأسباب قد تتجاوز العجز الدراسي، إلى دافع التميز وتقليد الزملاء، وتفضيل الأسلوب التعليمي الذي تتبعه المؤسسات الخصوصية. وترتبط، في عينة الدراسة، علامات مادة اللغة الفرنسية بتلقي الدروس الخصوصية بعلاقة قوية، تعود إلى كون هذه الدروس تمثل حلولا سريعة لما يخلقه الرسوب للتلاميذ خاصة بالنسبة للأولياء أصحاب الإمكانيات الكبيرة أو الرساميل الاقتصادية والذين لا يملكون المؤهلات والقدرات اللغوية لمتابعة أبنائهم، بمعنى أن خيار الدروس الخصوصية

بالنسبة لأباء الفئات المرتاحة اقتصاديا ناجم عن استراتيجية إعادة التحويل، حيث يتعين على هذه الفئات، إن أرادت الحفاظ على وضعها الاقتصادي، أن تعمد الى تحويل بنية الأشكال المتراكمة للرأسمال المادي الى رأسمال مدرسي من خلال وضع رأسمالها الاقتصادي في خدمة مستقبل أبنائها و عدم التردد في الانفاق على دروس الدعم، اقتناء الكتب...الخ .

– يوجد توجه لآباء أغلب المبحوثين على اختلاف مهنهم إلى الاستعانة بهذه الدروس، وذلك رغبة في سد الضعف في اللغة الفرنسية باعتبارها لغة التمايز الاجتماعي والتخصصات الهامة، غير أن فرص إلتحاق الأبناء بالدروس الخصوصية مرتبطة بمدى أهمية الانتماء السوسيومهني للآباء، الذين أصبحوا يلجؤون إليها فقط في المواد الهامة وفي سنوات الامتحانات النهائية للأطوار الثلاثة.

خلاصة لما سبق ذكره تبين لنا فعلا أن مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ يعكس مستوى معين من الرأسمال الاقتصادي للوالدين، مما يعني تحقق الفرضية الثالثة هي الأخرى.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا تحليليا لبيانات المبحوثين الذي أجريت معهم المقابلة، كما يتضمن نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي: " **يعاد إنتاج تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ على مستوى المدرسة وفقا لديناميات الفعل البيداغوجي**"، حيث تم بناء الجداول التفريغية الخاصة بالمحور الخامس من الاستمارة وأسئلة دليل المقابلة كأداة مكملة أُجريت مع عينة من أساتذة القسم الثالث متوسط للغة الفرنسية ومفتشي المادة لذات الطور، علما أن هذه الجداول التفريغية بعضها عبارة عن جداول مضاعفة لوجود متغير رائز جديد يتوسط المتغيرين المستقل والتابع، ويتمثل في مؤشرات الفعل البيداغوجي.

أولا. عرض وتحليل جداول البيانات العامة وخصائص المبحوثين من الأساتذة والمفتشين:

- الجدول رقم (74) يبين توزيع عينة المقابلة من الأساتذة والمفتشين حسب الجنس

الأساتذة			المفتشين		
الجنس	التكرار ك	النسبة المئوية	الجنس	التكرار ك	النسبة المئوية
ذكر	01	12.5	ذكر	02	66.66
انثى	07	87.5	انثى	01	33.33
المجموع	**08**	**100.0**	**المجموع**	**03**	**100.0**

تبين النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين من الأساتذة هم من جنس الإناث بنسبة 87.5%، مقابل نسبة ذكور تقدر بـ 12.5%، بينما يغلب جنس الذكور في عينة المفتشين بنسبة 66.66% مقابل 33.33% فقط للإناث.

وهي نتيجة تعكس طغيان المرأة على الرجل في ميدان التعليم وظفرها بحصة الأسد، فعقلية المجتمع البطرياكي، بتعبير **هشام شرابي**، هي التي أعطتها هذه الفرصة البديلة لقاء تنازلها عن العمل في المجالات التي تخص الرجل، كما أن فاعليتها في ميدان التعليم أهَّلتها للاشتغال فيه، حيث يقول **بورديو**:" ونجد بصفة عامة أن المعلمين من النساء هن أكثر فاعلية من زملائهن من الرجال، مع أنهن على وجه العموم أقل منهم تدريبا".[1]

ويؤكد المفكر والعالم السوسيولوجي العربي **هشام شرابي** هذا الرأي بطريقة أخرى حين يبين دور المعلم في المجتمع الأبوي إذ يقول:" والواقع أن المعلمين من الرجال، وإن كانوا من ذوي

[1] هشام شرابي، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، ط3، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1980، ص 113.

التدريب المتطور، يميلون إلى التشدد والتسلط، مقلدين بذلك دور الأب، فهم لا يتوقعون من الطفل أن يطيعهم فحسب بل أيضا أن يهابهم ويحترمهم، وأسوة بطاعة الأب فإن طاعة المعلم تنمو في نفس الطفل كنتيجة من نتائج الخوف بدلا من أن تكون نتيجة من نتائج الحب والاحترام".[1]

وعدم تسجيل تواجد هام للمرأة في عينة المفتشين، يعود ربما إلى كون أن التفتيش يصنف ضمن المهن القيادية والرقابية التي هي حكر على الرجل، فعلاقات الهيمنة والاستغلال التي أقيمت بين الجنسين، حسب **بورديو**، طالت كذلك تقسيم الوظائف، بحيث يستفيد الرجل من الوظائف القيادية التي تبرز فيها سلطته، أما النساء فلا يشغلن سوى المناصب البسيطة والتي تكون غالبا تابعة لسلطة عليا ذكورية.

- الجدول رقم (75) يبين توزيع عينة المقابلة من الأساتذة والمفتشين حسب سنوات الخدمة.

الاقدمية في مهنة تدريس اللغة الفرنسية بالنسبة للأساتذة	التكرار ك	النسبة المئوية	الاقدمية في مهنة التفتيش بالنسبة للمفتشين	التكرار ك	النسبة المئوية
من سنة الى 5 سنوات	1	12.5	**من سنة الى 5 سنوات**	1	33.33
من 6 سنوات الى 10 سنوات	2	25	**من 6 الى 10 سنوات**	0	0.00
أكثر من 10 سنوات	5	62.5	**أكثر من 10 سنوات**	2	66.66
المجموع	**08**	**100.0**	**المجموع**	**03**	**100**

يبين الجدول التكراري البسيط أن أغلب المبحوثين من الأساتذة والذين تقدر نسبتهم بـ 62.5%، هم من ذوي الخبرة الميدانية الأكثر من 10 سنوات، تليها نسبة 25% لذوي الخبرة المتوسطة و12.5% لأفراد العينة حديثي العهد بمهنة التدريس.

وتتوزع عينة المفتشين، حسب الأقدمية في ممارسة مهنة التفتيش، وفق توزع الأساتذة، أي تتركز أكثر في مجال الخبرة الطويلة لأكثر من 10 سنوات بنسبة 66.66%، ويعود سبب هذا التوزيع إلى تدخلنا القصدي لاختيار عينة يتوفر أفرادها على خبرة طويلة عايشوا من خلالها مختلف الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية وأدركوا مجال الاختلاف بين المقاربة الجديدة وسابقاتها، كما واكبوا مسارات التعديل والتطوير لمناهج اللغة الفرنسية اللازمة التي تمكنهم من إدراك تساؤلاتنا والاجابة عليها.

[1] هشام شرابي، المرجع السابق، ص 115.

ثانيا. عرض وتحليل جداول الفرضية الرابعة:

- الجدول رقم (76) يوضح استجابات التلاميذ المبحوثين حول قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم.

قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم	التكرار ك	النسبة المئوية %
لا	75	36.1
نوعا ما	75	36.1
نعم	58	27.9
المجموع	**208**	**100**

يبين الجدول التكراري البسيط أن أكثر من ثلث حجم العينة أي نسبة 36.1% لا يجدون محتوى كتاب اللغة الفرنسية مفهوما، وتكافؤها نسبة المبحوثين الذين يواجهون صعوبات في فهم هذا المحتوى، في مقابل نسبة أقل أي 27.9% للمبحوثين الذين يجدونه مفهوما.

ويعد الكتاب المدرسي، من خلال محتواه اللغوي والثقافي، من أهم الوسائل المساعدة على تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم بفضل ما يعرضه عليه من مفردات وصيغ وتراكيب منتقاة بعناية في ضوء الدراسات اللغوية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم فالمحتوى اللغوي يعتبر مدخلا مهما لفهم المضمون الثقافي لأي مدونة، ذلك لأنه يمثل:" جملة العناصر اللسانية المشكلة لمضمون رسالة ما، ووظيفته ترجمة الأفكار والمضامين المجردة إلى أنظمة لغوية متعارف عليها تحقق التواصل".[1] بينما يفترض في المحتوى الثقافي أن يعبر عن مجموعة التمثلات المعقدة والأحكام الأيديولوجية والتراث الفكري والأدبي، كما يشتمل أيضا على المعارف العلمية بالإضافة الى طرق وأشكال تمثل العالم الخارجي في الكتاب المدرسي عبر الوسائط المختلفة مثل النص والصورة ومختلف الأنشطة، وهو ما لا يتوفر في محتوى كتاب اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط، حيث صرحت فئة كبيرة من أفراد العينة، بمواجهتها لصعوبات في فهم محتوى كتاب اللغة الفرنسية مما ينعكس سلبا على تطوير مهاراتهم اللغوية في الفرنسية التي غالبا ما يصفونها بمادة الرسوب، ذلك ما تشير إليه نتائج الامتحانات الرسمية النهائية للأطوار الثلاث في منطقة الجلفة،[2] والولايات الجنوبية على العموم التي لم تشهد سابقا وجود علاقة وطيدة باللغة الفرنسية أثناء الحقبة الاستعمارية نظرا لنقص الاحتكاك بسلطات الاحتلال وبالمعمرين

[1] Marcel Cohen**, Matériaux pour une sociologie du langage fait linguistique et faits sociaux,** Les groupes sociaux petite collection Maspero, Paris, 1983, p 101.

[2] انظر الملحق رقم (01).

باستثناء بعض الأسر ذات الوجاهة والعلاقة المباشرة بالمستعمر، ومنه فمستوى فهم واستعمال اللغة الفرنسية اليوم في الأوساط المحلية هو حصيلة عملية إعادة انتاج لوضعية هذه اللغة في الأوساط المحلية، وهو ما يؤيده المحلل اللغوي **محمد ميلد**، مدير المعهد العالي للغات بجامعة تونس، حينما انتهي إلى ربط علاقة الاستعمالات الحقيقية للغة الفرنسية بالاختلافات الجغرافية والاجتماعية والمهنية داخل نفس البلد فقد تكون لغة أجنبية أو لغة ثانية.[1]

ويعالج بعض الباحثين الجزائريين وعلى رأسهم **رابح تركي**، موضوع تراجع المستوى العام في اللغة الفرنسية وفق رؤية مختلفة، بحيث يحملون مسؤوليته لسياسة التعريب المنتهجة، وإلى إعلان العداوة على اللغة الفرنسية التي من كان المفترض أن تُحتوى لكونها أصبحت واقعا،[2] كما يقدر لنا **عبدو الإمام**، أستاذ اللسانيات، الخسائر الناجمة عن هذا التوجه (التعريب) معربا عن حرمان 80% من الشعب من الكلمة والاتصال العام، ونشر الأمية الثقافية **Illettrisme** أو الأمية باللغتين الفرنسية والعربية بالإضافة إلى الفشل المدرسي.[3]

ويبقى التفسير الأرجح يكمن فيما يذهب إليه بعض الباحثين التربويين والمتخصصين في مجال تعليمية المواد والديالكتيك، الذين يحملون مسؤولية عدم فهم محتويات الكتاب المدرسي من طرف التلميذ لمصممي المناهج الذين لا يراعون في إعدادها مختلف معايير المرجعية: الفكرية والثقافية اللغوية والاجتماعية للمتعلم، حيث تتطلب هذه العملية إشراك جميع الفاعلين أثناء صنعه وتقويمه كذلك. وهو ما توصلت إليه **حفيظة تازورتي** في دراستها" لغة الطفل بين المحيط والمدرسة: دراسة افرادية"، من حيث كيفية استثمار الكتاب لمقياس التواتر **Fréquence** والتوزع **Répartition** إذ لاحظت الباحثة أن الكلمات الواقعة على رأس القائمة التواترية كلمات معروفة لدى الطفل، لا تحتاج إلى مثل درجة التواتر التي حظيت بها، وفي المقابل فإن نسبة 76.96% من الكلمات التي لم تظهر إلا مرة واحدة في الكتاب هي جديدة لا عهد للطفل بها، أما بالنسبة لتوزع المفردات فهو الآخر لم يخضع إلى تخطيط علمي يقتضي أن توزع الكلمات على ملفات الكتاب بشكل يسمح للتلميذ بأن يلتقي بها في مواضع مختلفة، وبالتالي يتذكرها فترسخ في ذهنه.[4]

---

[1] محمد دغة، **مهارات تدريس اللغة الفرنسية دراسة ميدانية في متوسطات وثانويات ورقلة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم اللغة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، 2009، ص 11.

[2] المرجع نفسه، ص 09-10.

[3] محمد العربي ولد خليفة، المرجع السابق، ص 158.

[4] حفيظة تازورتي، المرجع السابق، ص83.

- الجدول رقم (77) يبين مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب وبقابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم من قبل التلميذ.

قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم			مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع	المتغير المستقل * المتغير الرائز
			في تراجع	في استقرار	في تطور		
المستوى التعليمي للأب	أمي	لا	ك 3	3	–	6	6
			% 50	50	–	100	85.71
		نوعا ما	ك 1	0	0	1	1
			% 100	0	0	100	14.28
		نعم	ك –	–	–	–	–
			% –	–	–	–	–
		المجموع	ك **4**	**3**	**0**	7	7
			% **57.14**	**43.85**	**0**	100	100
	ابتدائي	لا	ك 29	8	–	37	37
			% 78.4	21.6	–	78.72	100
		نوعا ما	ك 0	7	1	8	8
			% 0	87.5	12.5	17.02	100
		نعم	ك –	0	2	2	2
			% –	**0**	**100**	4.25	100
		المجموع	ك **29**	**15**	**3**	47	47
			% **61.7**	**31.91**	**6.38**	100	100
	متوسط	لا	ك 12	9	–	21	21
			% 57.1	42.9	–	45.65	100
		نوعا ما	ك 1	12	3	16	16
			% 6.2	75	18.8	34.78	100
		نعم	ك –	1	8	9	9
			% –	**11.1**	**88.9**	19.56	100
		المجموع	ك **13**	**22**	**11**	46	46
			% **28.26**	**47.82**	**23.91**	100	100
	ثانوي	لا	ك 6	4	–	10	10
			% 60	40	–	17.54	100
		نوعا ما	ك 1	18	17	36	36
			% 2.8	50	47.2	63.15	100
		نعم	ك –	3	8	11	11

		%	-	27.3	72.7	100	19.29
	المجموع	ك	7	25	25	57	57
		%	12.28	43.85	43.85	100	100
جامعي	لا	ك	0	1	-	1	1
		%	0	100	-	100	1.96
	نوعا ما	ك	5	1	8	14	14
		%	35.7	7.1	57.1	100	27.45
	نعم	ك	-	3	33	36	36
		%	-	8.3	91.7	100	70.58
	المجموع	ك	5	5	41	51	51
		%	9.8	9.8	80.39	100	100
المجموع		ك	58	70	80	208	208
		%	27.9	33.7	38.5	100	100
لا		ك	50	25	0	75	
		%	66.66	33.33	0	36.1	
نوعا ما		ك	8	38	29	75	
		%	10.66	50.66	38.66	36.1	
نعم		ك	0	7	51	58	
		%	0	12.06	87.93	27.9	

لنبدأ القراءة الاحصائية للجدول المضاعف بالعلاقة الأولية بين المتغير التابع (مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي) والمستقل (المستوى التعليمي للأب)، حيث نلاحظ أن 61.7%، من الأبناء المنحدرين من آباء ذوي مستوى ابتدائي، مستواهم اللغوي في تراجع مقابل 57.14% للأبناء من آباء أميين ومقابل 28.26% للأبناء من آباء لهم مستوى متوسط، ومقابل 12.28% للأبناء من آباء لهم مستوى ثانوي و9.8% لأبناء الآباء الجامعيين، اذن هناك علاقة بين المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي والمستوى التعليمي للأب.

نمر إلى قراءة العلاقة بين المتغير التابع (مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية) والمتغير الرائز أو الوسيط (قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم)، حيث نلاحظ ان 87.93% من أفراد العينة الذين يرون أن محتوى كتاب اللغة الفرنسية قابلا للفهم لهم مستوى لغوي في حالة متطور خلال مسارهم الدراسي، مقابل 38.66% من أولئك الذين يرون بقابليته للفهم نوعا ما، ومقابل نسبة 0 % من أولئك الذين يرونه غير قابلا للفهم، وعليه توجد علاقة بين مستوى التلميذ اللغوي خلال مساره الدراسي وقابلية فهمهم لمحتوى كتاب اللغة الفرنسية.

لدينا إذا مع العمليتين الأولى والثانية للقراءة الاحصائية، كلا المتغيرين المستقل (المستوى التعليمي للأب) والرائز (قابلية محتوى الكتاب للفهم)، يؤثران في المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي أي في المتغير التابع.

وفي المرحلة الثالثة من القراءة التي تستهدف معرفة البنية حسب الرائز أو متغير قابلية محتوى الكتاب للفهم، نلاحظ أن نسبة 85.71% من أبناء الآباء الأميين لا يرون بقابلية محتوى الكتاب للفهم مقابل 14.28% يرون بقابلية فهمه نوعا ما، في نلاحظ أن 78.72 % من أبناء الآباء ذوي المستوى الابتدائي، يعد محتوى الكتاب غير مفهوم بالنسبة لهم مقابل 17.02% يفهمونه نوعا ما ومقابل 4.25 % يفهمونه جيدا.

وكذلك نجد أن 45.65 % من أبناء الآباء ذوي المستوى المتوسط يرون بعدم قابلية محتوى الكتاب للفهم مقابل 34.78 % يفهمونه نوعا ما ومقابل 19.56% يمكنهم فهمه. كما ان نسبة 63.15 % من أبناء الآباء ذوي المستوى الثانوي يرون بقابلية محتوى الكتاب للفهم نوعا ما مقابل 19.29% يفهمونه و17.54% لا يفهمونه اطلاقا، ونسبة 70.58% من أبناء الآباء الجامعيين يفهمون محتوى الكتاب جيدا، في حين أن 27.45% يفهمونه نوعا ما و1.96 % لا يفهمونه.

توحي هذه النتائج بأن العينة تضم نسبة أكبر من أبناء الآباء الأميين الذين لا يفهمون محتوى كتاب الفرنسية من الذين يرون بقابليته للفهم نوعا ما أو جيدا، كما أن العينة تضم نسبة أكبر من أبناء الآباء الجامعيين الذين يستسهلون فهم الكتاب من الذين لا يفهمونه.

ونمر إلى العملية الرابعة لنعرف من المتغير المستقل أو الرائز يُؤثر في التابع مباشرة. فبالنسبة للأبناء من آباء أميين، نلاحظ أن 100% منهم والذين يتسم مستواهم اللغوي بالتراجع هم ممن يرون أن محتوى كتاب اللغة الفرنسية هو مفهوم نوعا ما، مقابل0 %منهم يرونه مفهوم، هناك علاقة إذن بين المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي وقابلية محتوى الكتاب للفهم، حيث أن الأبناء من آباء أميين الذين يرون بقابلية فهم الكتاب نوعا ما ومستواهم اللغوي في تراجع أكثر من الذين يرونه مفهوما.

وبالنسبة للأبناء من آباء جامعيين، نلاحظ أن 37.5 % منهم والذين يرون بأن محتوى الكتاب مفهوم نوعا ما مستواهم اللغوي في تراجع، مقابل 0 % منهم يرون بأن هذا المحتوى

مفهوم، كما أن نسبة 51 % منهم والذين يرون محتوى الكتاب مفهوم، مستواهم اللغوي في تطور مقابل 36 % منهم يرون أن هذا المحتوى مفهوم نوعا ما ومقابل 14% يرونه غير مفهوم.

إذن هناك علاقة بين مستوى التلميذ اللغوي خلال مساره الدراسي وقابلية محتوى كتاب الفرنسية للفهم من طرفه. وعليه يمكن القول أن العلاقة بين المتغيرين التابع (المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي) والرائز (قابلية محتوى الكتاب للفهم) تم الاحتفاظ بها حيث زالت العلاقة الأولية بين المتغير التابع(مستوى اللغة الفرنسية خلال المسار الدراسي) والمستقل(المستوى التعليمي للأب) في مجموعة الأبناء من آباء مختلفي المستويات التعليمية، بمعنى أن قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم كمؤشر للفعل البيداغوجي يمارس تأثيره على المستوى اللغوي للتلاميذ باختلاف مستويات آبائهم التعليمية التي تعد مؤشرا للرأسمال الثقافي واللغوي للآباء. فيعيد محتوى الكتاب المدرسي إنتاج الأوضاع السابقة التي أنتجها الأصل الاجتماعي ممثلا في مؤشر المستوى التعليمي للأب، بمعنى أن محتوى الكتاب كمؤشر للفعل البيداغوجي يؤثر في مستويات تعلم اللغة للتلاميذ ويطورها بالنسبة للأبناء المنحدرين من آباء متعلمين، بينما يعمل على تراجع هذا المستوى بالنسبة للأبناء من آباء محدودي المستوى التعليمي. وذلك بأن يحل متغير مستوى فهم التلميذ لمحتوى الكتاب محل متغير المستوى التعليمي للآباء ويؤثر في مستوى التلميذ اللغوي. وبناء على ذلك لا يمكننا نؤسس ضعف بعض التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية على ضعف قدراتهم الذهنية أو الفكرية بقدر ما هو ضعف ناتج عن التواطؤ بين فعل بيداغوجي مترجم إلى محتوى مدرسي لغوي تظهر فيه الفرنسية وكأنها لغة ثانية للمتعلمين وبين مستويات تعليمية والدية راقية تتجسد في ممارسات لغوية واسعة للغة الفرنسية في بعض الأوساط الأسرية. فيعتبر بذلك المستوى التعليمي للآباء المظهر المؤسساتي للرأسمال الثقافي واللغوي للأسر، هاته الأخيرة التي تتخذ استراتيجيات معينة للحفاظ عليه من خلال الاستثمار المدرسي لأبنائها من خلال تزويدهم برأسمال لغوي موروث يولد لهم أرباحا مباشرة داخل النظام التعليمي المؤيد لهذا النوع من الرساميل عبر عدة فعاليات منها محتوى الكتاب المدرسي.

إن محتوى المادة أو الكتاب المدرسي يعد جزء من مفهوم شامل هو المنهاج، هذا الأخير الذي ينطلق، حسب **دينو** 1983 **D. Hainaut** من تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا

من المقرر التعليمي، فلا يتضمن مقررات المواد فقط، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكيفية تقييمها، ومنه فإن المنهاج هو كل نشاط بيداغوجي من شأنه أن يؤثر على تعلم التلميذ.[1]

يمكن إرجاع هذه الصعوبات في التكيف مع محتوى الكتاب إلى إهمال مصممو المنهاج للفروقات الاجتماعية واللغوية بين المتعلمين على اختلاف انتماءاتهم السوسيومهنية، وهنا يتحدث **توما جورج خوري** عن ضرورة استجابة المنهاج لضرورة محو الطبقية، باحتواء كل الطبقات الاجتماعية دون تمييز وعدم الاقتصار على قيم ومكتسبات الطبقة الوسطى.[2]

ويبدو من الدليل المنهجي لإعداد المناهج في الجزائر، أن الغايات من تعليم اللغة الفرنسية هو تمكين التلميذ من اكتساب عددا من الكفاءات المتعلقة بهذه اللغة الأجنبية في مساره الدراسي، وهي في الأخير تمكن من تزويد التلميذ بكفاءات التواصل واعتماد هذه اللغة كلغة حوار بين الثقافات والتفتح على العالم،[3] لكن الواقع اظهر عكس ذلك، وهو ما لمسناه فعلا من خلال الدراسات المتعلقة بالموضوع من جهة، ومن جهة ثانية من خلال قراءتنا لنتائج الجداول السابقة، بحيث أن اتضح التباين في مستويات تعلم اللغة الفرنسية بين مفردات عينة الدراسة حال دون تحقق ملمح الخروج الذي حدده منهاج اللغة الفرنسية.

فرغم تميز منهاج اللغة الفرنسية كباقي المناهج الدراسية بطابع الوحدة والشمول، بحيث يصلح لكل متعلمي القسم الثالث متوسط باختلاف انتماءاتهم الجغرافية والجهوية، إلا أنه يضمر جوانب تمييزية خفية، تجعله يحتمل تصنيفه ضمن المناهج الخفية التي يعرفها **فيليب جاكسون Philip Jackson** بأنها تتمثل في النواتج الثانوية للعملية التربوية أو كل النواتج الناجمة عن المنهاج الصريح.[4] حيث تمثل النواتج الثانوية عن منهاج اللغة الفرنسية في عينة الدراسة في إلحاق الضرر بأبناء الفئات الاجتماعية – المهنية الدنيا والاستثمار في الرأسمال اللغوي الأسري لأبناء الفئات العليا، أي بالإبقاء على الأوضاع السائدة من حيث العلاقة باللغة الفرنسية وبتعلمها، بل وبإعادة إنتاج جماعة النخبة المتمكنة منها. وهذا ما استشفيناه من خلال مقابلة مفردات عينة الأساتذة والمفتشين، أين تم تنظيم استجاباتهم في الجداول اللاحقة.

---

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 234- 235.

[2] توما جورج خوري، **المناهج التربوية مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983، ص 34-35.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، المرجع السابق، ص 48.

[4] علي اسعد وطفة، **الرسائل الصامتة في المدرسة: قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهاج**، المرجع السابق، ص34.

- الجدول رقم (78) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم للمستوى العام للغة الفرنسية بين تلاميذ القسم الثالث متوسط

المستوى اللغوي العام في مادة اللغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	6	54.54
متوسط	3	27.27
جيد	2	18.18
المجموع	**11**	**100.0**

تميل ردود الأساتذة والمفتشين على السؤال الأول من المقابلة نحو وصف المستوى اللغوي العام في المجتمع المحلي بالضعيف والمتدني وذلك بنسبة 54.54%، مقابل نسبة 27.27% للمستوى المتوسط و18.18% فقط للمستوى الجيد، وتؤيد هذه النتيجة ما تضمنته تقارير اللجنة الوطنية للتربية والتكوين للنقابة الوطنية حول النتائج السلبية التي تحصلت عليها ولايات الجنوب عموما واحتلالها ذيل الترتيب في الامتحانات الرسمية لنهاية المرحلة الابتدائية والمتوسطة منذ بداية الإصلاحات المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية.[1]

ويفسر ضعف المستوى اللغوي العام بين تلاميذ المرحلة المتوسطة، حسب أفراد العينة المقابلة، إلى اختلاف علاقة طفل المناطق الجنوبية عموما ومنها منطقة الجلفة باللغة الفرنسية، حيث تنتهي علاقة الاستماع والاستعمال لهذه اللغة بمجرد خروج الطفل من قاعة الدراسة، باستثناء عدد قليل من الأطفال الذين يستمرون في علاقتهم باللغة الفرنسية من خلال المحيط الأسري.

- الجدول رقم (79) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين تبعا لموقفهم من وجود تباين في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ

وجود تفاوت في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**11**	100.0
لا	**0**	0.00
المجموع	**11**	**100.0**

يجيب جميع الأساتذة والمفتشين بنسبة 100% على السؤال الثاني من أسئلة المقابلة، بوجود تفاوت في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ القسم الثالث متوسط، أي في المهارات المطلوبة التي سنفصل فيها من خلال الجداول الثلاث اللاحقة.

[1] الأخضر جغبوبي، المرجع السابق، ص 104.

وتعزي فئة المقابلين هذا التباين إلى اختلاف الممارسات اللغوية ووضعية اللغة الفرنسية في بيئة الطفل الأسرية كلغة أجنبية أو لغة ثانية.

- الجدول رقم (80) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الشفهي.

نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعبير الشفهي	التكرار	النسبة المئوية%
أكثر من نصف عدد التلاميذ	5	45.45
نصف عدد التلاميذ	4	36.36
أقل من ربع عدد التلاميذ	2	18.18
المجموع	**11**	**100.0**

يبرز الجدول التكراري البسيط أن كل إجابات الأساتذة والمفتشين على السؤال الثاني من دليل المقابلة تؤكد وجود صعوبات في التعبير الشفهي بين التلاميذ، إلا أن النسبة المقدرة تختلف باختلاف المؤسسة أو المقاطعة التي يؤدون فيها مهام التدريس أو التفتيش حسب الحالة.

وعلى العموم نلاحظ أن نسبة 45.45 % من أفراد العينة المقابلة (بتعداد 5 مفردات) تجد أن أكثر من نصف القسم يعاني من صعوبات في التعبير، 36.36 % من الأفراد المقابلين يجدون أن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات نصف العدد، ويجد 18.18% منهم أن نسبة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعبير الشفهي يشكلون أقل من ربع عدد تلاميذ القسم، ويرتبط سبب هذا التباين في المستويات، حسب الأساتذة والمفتشين، بعدة عوامل، منها ما هو متعلق بالمحيط الأسري خاصة، ومنها ما له علاقة بالعوامل المدرسية: كمعلم المرحلة الابتدائية، محتوى المنهاج، ومقاربة التدريس .

والتباين في مستوى تعلم اللغة الفرنسية في المجتمع المحلي كما يصفه الأساتذة والمفتشون هو تباين في المهارات المطلوبة، أي في التعبير الشفوي والكتابي القراءة، ويعتبر التعبير الشفوي النقطة الأضعف في تعلم اللغات الحية وتعليمها، وبالتالي يظهر التباين بين المتعلمين في صعوبات وأخطاء يقع فيها التلاميذ غير المتمكنين من هذه اللغة في مقابل التلاميذ الذي يسترسلون في الحديث بها باستخدام الروابط المنطقية والزمنية المناسبة، الجمل الطويلة، التعبير الرمزي المجرد، بينما تظهر لغة الفئة الأولى حسِّية خالية من أدوات الربط، مختصرة. ويواجه المتحدثون بها صعوبات جمة منها الخلط في استخدام الضمائر مع المبالغة في استعمال

ضمير المفرد المتكلم (je) والتصريف غير السليم للأفعال، عدم التفريق بين المؤنث والمذكر والخلط في الجمع الذي يبدأ من إثنين في الفرنسية، الخلط بين النوع والعدد.[1]

ومن العوائق الصوتية الحروف الصامتة (Les lettres muettes) التي تثقل الكلمات ولا تنطق ككلمة (tapis) التي لا تنطق سينها (s)، ونهايات الأفعال مثل (tu parles) التي لا تنطق نهايتها وفي علامات الجمع أيضا فلا تنطق علامات جمعها، وفي الجانب الصرفي تتعدد اللواحق النهائية suffixes واللواحق الأولية préfixes كلواحق التضاد، وأما في الجانب التركيبي فتمتاز الجمل الفرنسية بالتعقد خلافا للعربية التي تتشكل من أجزاء قصيرة مربوطة بحروف العطف، ويستخدم الأسلوب الفرنسي بكثرة الصيغ المبنية للمجهول وبتأخر الخبر إلى نهاية الجملة المطولة، وبتصدر الاسم أو الضمير الجملة الاسمية عكس الجملة العربية.[2]

- الجدول رقم (81) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي.

نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعبير الكتابي	التكرار	النسبة المئوية%
أكثر من نصف عدد التلاميذ	3	27.27
نصف عدد التلاميذ	4	36.36
أقل من ربع عدد التلاميذ	4	36.36
المجموع	**11**	**100.0**

من معطيات الجدول، يتضح أن نسبة 36.36% من الأساتذة والمفتشين ترى أن نصف عدد التلاميذ يواجهون صعوبات في الإنتاج الكتابي، وتكافؤها نسبة المقابلين الذين يرون أن هذه النسبة تقل عن الربع، في حين أن 27.27% يرون أن أكثر من نصف عدد تلاميذ القسم يعانون صعوبات في التعبير الكتابي. ونقصد بصعوبات التعبير الكتابي بالضعف الحاصل في الكتابة أثناء مراحل النمو دون أي سبب عصبي أو ذهني يمكن أن يفسر ذلك، فالإنجازات الكتابية، التي يتم تقييمها بواسطة اختبارات مقننة يمتحن فيها التلميذ بشكل فردي لقياس جودة الكتابة ووتيرتها، تبين أن المستوى أقل بكثير من المتوقع مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني للتلميذ ومستواه العقلي والنفس حركي والتعليم المناسب لهذا العمر.[3] ويمكن أن تظهر على التلميذ العلامات الآتية: صعوبات في كتابة الحروف وبطء الكتابة، إظهار أخطاء

[1] بشير محمد آدم، المرجع السابق، ص 22-23.

[2] فتحي بن غزالة، المرجع السابق، ص 352-353.

[3] الأخضر جغبوبي، المرجع السابق، ص 98.

إملائية، اغفال المقاطع وتقطيع خاطئ الذي يؤدي إلى اضطراب النطق للأصوات، ويضيف **برين هنري وآخرون Brin-Henry** أن صعوبات الكتابة تظهر في عدم السيطرة على نظام العلاقة الصوت والحرف، عدم الانتباه للانعكاسات الحركية للأصوات أو الحروف، الخلط بين الحروف المتشابهة من حيث النطق، عدم التمييز البصري والتشوش بين الحروف التي تتشابه من حيث الشكل ولكن تختلف في الحجم، والاتجاه... الخ.[1]

- الجدول رقم (82) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تقديرهم لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة

نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة	التكرار	النسبة المئوية%
أكثر من نصف عدد التلاميذ	4	36.36
نصف عدد التلاميذ	4	36.36
اقل من ربع عدد التلاميذ	3	27.27
المجموع	**11**	**100.0**

يتضح من هذا الجدول أن نسبة 36.36% من الأساتذة والمفتشين ترى أن أكثر من نصف عدد التلاميذ يواجهون صعوبات في القراءة، وتكافؤها نسبة المقابلين الذين يرون أن هذه النسبة تصل إلى النصف، في حين أن 27.27% يرون أن أقل من ربع عدد تلاميذ القسم يعانون صعوبات في القراءة وفك رموز الكتابة المدونة أمامهم، والتي تنجم عادة عن العجز في المكون الصوتي للغة ويمكن أن تؤدي إلى تعثر في نمو مفردات التلميذ والمعرفة العامة له.

وفي إطار الدراسة التي قام بها **الأخضر جغبوبي**، حول فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بابتدائية هواري بومدين بولاية ورقلة، تقدم بتحديد لأهم صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الجنوب، مثل صعوبات في التمييز البصري بين الحروف: بين b و p في النطق، صعوبات في التمييز البصري بين الحروف: بين b ، d ، p ، q لتشابهها في الشكل، عدم النطق السليم للكلمات التي تحتوي أحرفا متحركة voyelles بعد الحرف g ،عدم النطق السليم للكلمات التي تحتوي أحرفا متحركة voyelles بعد الحرف c ،عدم التمكن من قراءة بعض الكلمات التي تحتوي على أصوات مركبة مثل eil, ail, tion, أو الحروف التي لا تقرأ في آخر الكلمة

[1] الأخضر جغبوبي، المرجع السابق، ص 99.

مثل: p,d,s,z .[1] ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى افتقار البيئة الأسرية للمتعلم للغة الفرنسية مما يحول دون إقبال المتعلمين على القراءة أو حتى المطالعة بهذه اللغة.

– الجدول رقم (83) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لعوامل عدم ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لحاجيات وإمكانيات التلميذ.

فئة الموضوع: عوامل عدم ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لحاجيات وامكانيات التلميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	عدم مراعاة محتوى الكتاب لمتطلبات المرحلة العمرية	1	1.61
02	عدم مراعاة محتوى الكتاب للفروق الفردية	03	4.84
03	نصوص الكتاب ليست مستوحاة من الواقع الاجتماعي اللغوي للتلميذ	11	17.74
04	مفردات وتراكيب وعبارات المحتوى ليست مناسبة لمستوى كل التلاميذ	08	12.90
05	مفردات المحتوى ليست شائعة وليس لها أهمية اتصالية	09	14.51
06	لا يستخدم المحتوى المعينات البصرية والسمعية بشكل مناسب	05	08.06
07	لا يخضع محتوى الكتاب للتنظيم المنطقي من السهل إلى الصعب	05	08.06
08	عدم نقل الصورة الإيجابية للغة الفرنسية	11	17.74
09	عدم مراعاة الحجم المطلوب من النصوص والوحدات	09	14.51
المجموع		**62**	**100.00**

بالنظر إلى الجدول السابق، نلاحظ أن 17.74% من محددات عدم ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لحاجيات التلميذ تتعلق بالخاصية "نصوص الكتاب ليست مستوحاة من الواقع الاجتماعي اللغوي للتلميذ" وبخاصية عدم نقل الصورة الإيجابية للغة الفرنسية، مثلما تبين ذلك وحدتي التحليل رقم 3 و8 ، مقابل نسبتان متساويتان ومتعادلتان تقدران بـ 14.51% لكل من عدم شيوع مفردات المحتوى وغياب أهميتها اتصالية، و عدم مراعاة الحجم المطلوب من النصوص والوحدات وهذا ما تبينه الوحدتان 5 و9 على التوالي، ومقابل 12.90% تخص عدم مناسبة مفردات وتراكيب وعبارات المحتوى لمستوى كل التلاميذ مثلما تبين ذلك وحدة التحليل رقم 3، في حين تبين فئتي التحليل رقم 6 و7 أن عدم ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لحاجيات التلميذ يتمظهر في عدم استخدام المحتوى للمعينات البصرية والسمعية بشكل مناسب وعدم خضوعه للتنظيم المنطقي من السهل إلى الصعب وجاءت بنسبة 8.06%، في حين لم تكتسي خاصيتي عدم مراعاة محتوى الكتاب للفروق الفردية ولمتطلبات المرحلة العمرية دلالة إحصائية كبيرة إلا بنسبتي 4.84% و 1.61% على التوالي.

[1] الأخضر جغبوبي، المرجع السابق، ص 99-100.

من هذه النتائج، تبدو نظرة الأساتذة والمفتشين سلبية إلى حد ما إلى محتوى الكتاب، خاصة فيما يتعلق بنصوصه غير المستوحاة من الواقع الاجتماعي واللغوي للمتعلم المحلي، إذ أن أغلبها يلائم أكثر بيئة وواقع المتعلمين الذين يقيمون في ولايات الشمال، ومن هذه النصوص ذكر أفراد العينة:

Les bijoux kabyles, La casbah d'Alger, Trafic de corail Annaba et Eltaref، Raconte-moi Oran….

كما أكد أفراد العينة على وجود تباين أيضا في المكتسبات اللغوية السابقة للمتعلمين بين مناطق الشمال والجنوب بحكم التداول اليومي بهذه اللغة في الحياة الاجتماعية لساكنة الولايات الشمالية وفي منطقة الجلفة بين مختلف البيئات الأسرية والفئات السوسيومهنية.

إن هذا الاختلاف بين النتائج التربوية والمتمثلة في تباين مستوى فهم الكتاب ومنه التباين في مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى المتعلمين، يقتضي التمييز بين المنهاج المرغوب والواقع التجريبي لهذا المنهاج كما يرى **بورديو**، ذلك أننا عندما نتحدث عن كتاب **روسو** وهو " **اميل**" مثلا، يجب علينا أن نميز بين المشروع التربوي في هذا الكتاب وبين إمكانية تطبيقه في الواقع التربوي، فالمنهاج التربوي الذي صوره **روسو** يتعلق بطفل واحد هو اميل و على مقياس اميل، ومنه فإن عملية تصميم نصوص أو برامج تربوية للمنهاج وفقا لتصور يتعلق بتلميذ نموذجي متقارب مع نموذج **بياجيه**، تجعل من تجربة التلميذ الحية في عملية بناء المنهاج مستبعدة كليا، وتولد عدة مفارقات بين التصميمات النظرية والواقع التربوي الحي.[1]

وقد جاءت النظرة السلبية لأفراد العينة تجاه محتوى الكتاب، من حيث نقله للصورة السلبية للغة الفرنسية، من خلال التوافر المبالغ فيه لعناصر الهوية في نصوصه التي تتحدث عن مخلفات المستعمر الفرنسي مثل: **Le premier novembre 1954, petit Omar,**

Mémoire d'un survivant (1940-1962), …

في حين أنه تم التأكيد، حسب رأي المقابلين، على عناصر الهوية ضمن محتويات منهاج التاريخ، التربية المدنية، ...الخ، وهي كافية لترسيخها لدى المتعلم.

[1] علي اسعد وطفة، **رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، المرجع السابق، ص 114-115.

وفي نفس الإطار نجد **Pich** بدوره يكشف عن ثلاث قوالب أو صور نمطية موجودة في الكتب المدرسية لبلدان المغرب العربي من بينها الصورة النمطية المتمثلة في العلاقة بين مستعمِر ومستعمَر.[1]

ونوّه عدد مهم من مفردات العينة إلى ضرورة تصميم المناهج وفق معيار الشيوع وذلك باختيار الكلمات الأكثر استعمالا وتداولا لتمكين التلميذ من قدرة التعبير الدقيق في جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية ومختلف ظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة، فمتى اتصف الرصيد اللغوي بالشيوع فهو وظيفي. ومعيار الشيوع مرتبط بضرورة تحديد المواقف والملامح الثقافية التي توظف فيها الكلمة في شكل بنى غير معزولة عن سياقاتها، وهو ما لا يتوفر في منهاج اللغة الفرنسية نسبيا حسب رأي المبحوثين، الذي يبدون غير راضين بالمنهاج القائم ويرغبون في تطويره.

وعليه فإن اختيار المحتوى التعليمي اللغوي في الكتاب المدرسي أو المنهاج بصفة أشمل يتطلب رؤية ودراسة متكاملة تشمل المتعلم وخصوصياته الثقافية واللغوية ومكتسباته اللغوية السابقة، كما أن هذا المحتوى لا يستهدف فقط الجانب المعرفي العقلي وإنما ينبغي فيه مراعاة الجوانب النفسية والوجدانية للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى احترام هذا المحتوى إلى معايير الشيوع، التوزيع، التدرج من السهل الى الصعب، استخدامه للمعينات الايضاحية، الحجم المعقول...الخ، تتطلب عملية التصميم هذه إشراك كل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية بما فيهم ممثلي التلاميذ وأوليائهم من مختلف الفئات السوسيومهنية.

وتتماثل نتيجة التحقق من هذه الفرضية الإجرائية مع ما توصلت إليه **حفيظة تازورتي** من حيث عجز كتاب القراءة للسنة الأول ابتدائي عن تبليغ المادة اللغوية اللازمة، بالإضافة إلى هدر جهده في تعليم مفردات لا يحتاجها التلميذ بنسبة 37.33% من مجموع ما تضمنه الكتاب، وهي من قبيل الحشو الذي لا طائل منه، كما أن بعض المفردات جاءت غير وظيفية، وبعضها الآخر ورد بمعزل عن السياق الذي يسهم في توضيح معانيها بالإضافة إلى عدم تجسيد بعضها بالصور تحقيقا للغرض نفسه.[2]

[1] Piche E, Op, cit, p80..

[2] حفيظة تازورتي، المرجع السابق، ص 96-97.

- الجدول رقم (84) يبين استجابات أفراد عينة التلاميذ حول أسباب صعوبات فهم دروس مادة اللغة الفرنسية.

أسباب صعوبات فهم دروس مادة اللغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية
ضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ	153	22.2
عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية المساعدة على تعلم اللغة الفرنسية في القسم.	94	13.6
عدم تشجيع الأستاذ لروح الحوار والمناقشة بين التلاميذ.	65	9.4
كثرة الدروس وطول البرنامج.	143	20.8
الشعور بالخجل امام الزملاء المتمكنين من اللغة الفرنسية	107	15.5
اكتظاظ القسم بالتلاميذ	127	18.4
المجموع	**689**	**100**

ملاحظة: نلاحظ أن عدد الإجابات على هذا السؤال الاختياري (اختيار من متعدد) وصل الى 689، وهذا يفوق عدد أفراد العينة 208، لأن كل مبحوث بإمكانه أن يختار أكثر من بديل، وهذا ما جعل عدد الإجابات يفوق عدد أفراد العينة.

تبين الأرقام الواردة بالجدول أعلاه، أن نسبة 22.2% من حجم عينة الدراسة تؤكد أن صعوبات فهمهما لدروس مادة اللغة الفرنسية تعود بالدرجة الأولى إلى ضعف رصيدها اللغوي السابق ومكتسباتها القبلية من مفردات وتراكيب اللغة الفرنسية في ظل ما يعرف بالفعل البيداغوجي الأولي، ذلك أن معارف الطفل ومهاراته اللغوية المكتسبة في أسرته تشكل المنطلق الأول لفهم ما يقدم في المدرسة، فهذه الأخيرة تمارس تأثيرها انطلاقا من معطيات أسرية سابقة، مما يعني أن إنتاج تعلمات مدرسية جديدة مرهون بما يوفره الوالدان كبنية اجتماعية من امتيازات لغوية ومعرفية، بمعنى أن المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس يتطلب تنفيذها وجود مكتسبات قبلية لدى التلاميذ، يُفترض غيابها في السنوات الأولى لتدريس لغة أجنبية كاللغة الفرنسية.

ويمثل التلاميذ الذين يشتكون من كثرة الدروس وطول البرنامج نسبة هامة من مجتمع البحث بـ 20.8%، وفي ذلك دعوة ضمنية لتقليص حجم الموارد الكثيفة الناتجة عن الزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها وعن اهتمام مصممو المواد الدراسية فقط بإدخال الإضافات المستمرة على هذه الموارد باعتبارها مواد مستقلة ومنفصلة عن بعضها البعض بحيث أصبحت عبئا ثقيلا على المتعلم، بالرغم من وجود إشارة صريحة، في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، إلى مبدأ التشارك الفوقي للمواد، بفك العزلة بين برامج مختلف المواد والاهتمام المشترك بينها قصد التخفيف من ثقل برنامج المادة الواحدة وضمان وحدة المعارف. وتتأكد هذه النتيجة مع

ما توصلت إليه **عفاف بودبيه** في دراستها التي عبرت فيها فئة كبيرة من الأساتذة المبحوثين عن صعوبات في استيعاب محتوى البرنامج.

وترى نسبة 18.4% من المبحوثين أن صعوبات فهم الدروس تعود إلى اكتظاظ القسم بالتلاميذ، وهو أمر يتنافى مع متطلبات تنفيذ مقاربة التدريس" المقاربة بالكفاءات" بأن لا يتجاوز عدد المتعلمين في الفصل الواحد 25 متعلم كحد أقصى.

والغريب في الأمر أن هذه الأرقام لا تتطابق مع ما هو مصرح به ضمن الاحصائيات الإجمالية التي قامت مديرية البرمجة والمتابعة لولاية الجلفة نهاية سنة 2015، والتي نلاحظ من خلالها أن القدرة الاستيعابية للأقسام تغطي عدد التلاميذ المتمدرسين في الطور المتوسط لبلدية الجلفة، حيث تتحدد نسبة المتمدرسين بـ 22857 متعلم، وتقدر القدرة الاستيعابية لمجموع الأقسام بـ 26480،[1] لكن يمكن تفسير ظاهرة اكتظاظ الأقسام بزيادة الكثافة السكانية ومنه زيادة عدد التلاميذ المتمدرسين بالمتوسطات الواقعة بالقرب من الأحياء الهامشية بما يتجاوز القدرة الاستيعابية لهذه المتوسطات كما يمكن أن نفسر اكتظاظ أقسام الصف الثالث متوسط بزيادة نسبة الإعادة في هذه السنة وعدم التوزيع المتكافئ للتلاميذ بين السنوات الأربع للطور المتوسط .

ويؤثر العامل النفسي، الشعور بالخجل أمام الزملاء المتمكنين من اللغة الفرنسية، في درجة استيعاب التلاميذ لدروس هذه المادة من حيث المشاركة الصفية والتعبير الشفهي بنسبة 15.5%، ذلك أن الخجل في هذه الحالة إنما هو استدخال لاشعوري لمفعول الخوف من اللغة الفرنسية التي تبدو بالنسبة لتلاميذ الفئات السوسيومهنية الدنيا وكأنها غريبة ومتعالية، فالنفور من هذه اللغة يوحي بضعف امتلاك هؤلاء التلاميذ للرأسمال اللغوي، هذا الضعف الذي يعزز عوامل الفشل في تعلم الفرنسية والذي بدوره يضاعف من كره اللغة والخجل من الزملاء، وهو ما تؤيده دراسة **سناء حتيت** الموسومة بـ "**تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في جنوب لبنان: التدريس والسياقي والاندماج في ديناميكية ثقافية فرانكفونية؟**"، حيث عبر 67% من أفراد عينة تلاميذ المرحلة الثانوية أن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء دروس اللغة الفرنسية تتعلق

[1] Wilaya de Djelfa, Direction de programmation et du suivie budgétaires, **Monographie de la Wilaya de Djelfa**, Op.cit, p 81.

بالتعبير الشفهي، وهي صعوبات ناتجة عن نقص مفردات اللغة، والمشافهة هي أكثر تهديدا من الكتابة لأن أحكام الزملاء في القسم تكون فورية، لذلك فهم لا يجرؤون على أخذ الكلمة.[1]

ولا توحي نسب المبحوثين المتبقية الموزعة على النسبتين 13.6% و9.4% بأهمية العاملين: عدم توفر الوسائل السمعية البصرية المساعدة على التعلم داخل الفصل الدراسي وعدم تشجيع الأستاذ لروح الحوار بين التلاميذ، في التأثير على إمكانية فهم دروس اللغة الفرنسية، لكنها مع ذلك هي ذات دلالة سوسيولوجية، لأن مشكلة الوسائل في مدارسنا هي مشكلة مزمنة وعامة وقد أثرت سلبا على عملية التعلم في الفترات السابقة وازداد تأثيرها في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة في نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

فالوسائل التعليمية إن لم تكن مطلوبة في الطريقة التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية، حيث يمكن الاكتفاء بالكتاب المدرسي، فهي ضرورية في ظل المقاربة الجديدة التي تتبنى الطريقة البنيوية، والتي صادف استخدامها إنتاجا هائلا للأجهزة الالكترونية، بدءا باستخدام المخبر اللغوي وأجهزة التسجيل السمعية إلى التلفاز التعليمي وجهاز الحاسوب، وتفيد الوسائل الايضاحية التعليمية كالأشرطة السمعية ومكبرات الصوت والمعينات والسبورات والصور والرسوم و التلفزيون التعليمي وأجهزة الكمبيوتر والبرامج التعليمية والنماذج والعينات في تنمية مهارات الاستماع، الفهم، ومنه الإنتاج اللغوي الكتابي والشفهي، ذلك أن الوسيلة الايضاحية مع تلميذ هذه المرحلة الدراسية لا تستخدم من أجل الاقتراب بهم من العالم المحسوس، لأنه لا يحتاج بحكم سنه إلى النزول بالمعلوم إلى مستوى المحسوس، وإنما تقترب بالخبرة من ميدان الممارسة الفعلية للغة وتبعده عن مجرد النقل اللفظي. لكن وعلى أهمية هذه الوسائل إلا أنها ليست في متناول أساتذة اللغات الأجنبية، لذلك نجدهم يستغنون عن الحصة الأولى المتعلقة بالتعبير الشفهي والمتمثلة في حصة فهم المسموع، لتستغل لإجراء درس لغوي في النحو أو الصرف على الرغم من أهمية حصص الفهم والإنتاج الشفهي في تعلم اللغة الأجنبية ضمن سياقها التواصلي الحقيقي.

[1] Sanna Hoteit, Op, cit, p 419.

- الجدول رقم (85) يبين درجة تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته باستعمال الأب للفرنسية كلغة حوار في المنزل وبضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ كإحدى صعوبات فهم دروس اللغة الفرنسية في القسم.

صعوبات فهم دروس اللغة الفرنسية التي تعود لضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ. (م رائز)			مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية			المجموع
			لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
استعمال الأب للفرنسية كلغة حوار في المنزل.	أبدا	لا	1	4	4	9
			11.1	44.4	44.4	100
		نعم	77	25	3	105
			73.3	23.8	2.9	100
		المجموع	78	29	7	114
			68.42	25.43	6.14	100
	أحيانا	لا	3	11	15	29
			10.3	37.9	51.7	100
		نعم	1	21	12	34
			2.9	61.8	35.3	100
		المجموع	4	32	27	63
			6.35	50.80	42.85	100
	دائما	لا	0	2	15	17
			0	11.8	88.2	100
		نعم	0	2	12	14
			0	14.3	85.7	100
		المجموع	0	4	27	31
			0	12.9	87.09	100
	المجموع		82	65	61	208
			39.4	31.2	29.3	100

نلاحظ من هذا الجدول أن 44.4% من التلاميذ الذين لا يستخدم آباؤهم الفرنسية كلغة حوار والذين لا يجدون صعوبات في فهم درس اللغة الفرنسية بسبب ضعف الرصيد اللغوي السابق، هم تلاميذ يمكنهم التعبير شفهيا باللغة الفرنسية بسهولة، مقابل 2.9% من التلاميذ الذين يستخدم آباؤهم الفرنسية كلغة حوار وصعوبات فهمهم للدروس تعود لضعف مكتسباتهم القبلية.

ونجد 51.7% من التلاميذ الذين يستخدم آباؤهم الفرنسية لغة حوار أحيانا ولا يجدون صعوبات فهم للغة تعود لضعف رصيدهم اللغوي السابق، هم تلاميذ يمكنهم الاسترسال في التعبير الشفهي، مقابل 35.3% للتلاميذ الذين يجدون صعوبات مردها الضعف اللغوي السابق. في حين أن النسبتان متكافئتان تقريبا لدى التلاميذ المنحدرين من آباء يستعملون الفرنسية كلغة حوار دائمة، أي أن 88.2% من هؤلاء التلاميذ الذين لا يجدون صعوبات فهم للدروس تعود لضعف الرصيد اللغوي، يمكنهم التعبير شفهيا بسهولة مقابل نسبة مكافئة لها 85.7%من التلاميذ الذين يجدون صعوبات متعلقة بضعف الرصيد السابق.

نستنتج إذن من هذه النتائج أن المتغير الرائز(صعوبات فهم دروس اللغة الفرنسية التي تعود لضعف الرصيد اللغوي السابق) أثر في العلاقة الأولية، حيث أنه لدى التلاميذ المنحدرين من آباء لا يستعملون الفرنسية كلغة حوار أو يستعملونها أحيانا هو الذي لديه علاقة بإمكانية تمكن التلميذ من التعبير شفهيا بالفرنسية، في حين لم يكن له تأثير في مجموعة التلاميذ المنحدرين من آباء يستخدمون الفرنسية كلغة تداول يومي نظرا لتكافؤ النسب في وجود أو عدم وجود صعوبات تعود للرصيد اللغوي السابق لدى أبناء الآباء الذين يتحدثون الفرنسية باستمرار، وبالنتيجة يمكن القول أنه: لِمدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية علاقة بصعوبات فهم الدروس التي تعود إلى الرصيد اللغوي السابق للتلاميذ المنحدرين من آباء لا يستخدمون الفرنسية كلغة حوار أو يستخدمونها أحيانا فحسب، وليس لتمكن التلاميذ من التعبير الشفهي علاقة بصعوبات فهم الدروس المتعلقة بالرصيد اللغوي السابق إذا كان آباؤهم يستخدمون الفرنسية كلغة حوار دائمة.

ونظرا لخصوصية المجتمع المحلي في علاقته باللغة الفرنسية، يجدر بنا التذكير بالتوزيع اللامتجانس لعينة المبحوثين تبعا درجة استخدام آبائهم للفرنسية كلغة حوار، بالإحالة إلى الجدول رقم **(30)**، أين تبين لنا أن فئة قليلة من آباء المبحوثين تقدر بـ 14.90% تتواصل بهذه اللغة بصفة دائمة، وهم غالبا من فئة الأطباء، الصيادلة، أساتذة اللغة الفرنسية، وكل من يشغلون الوظائف الناتجة عن التكوين المفرنس أو ينتمون لبعض العائلات ذات العلاقة باللغة الفرنسية.

ويمكننا أن نصنف في هذه الحالة، صعوبات فهم دروس اللغة الفرنسية العائدة لضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ، ضمن الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفاءات في

الجزائر، وذلك لأن هذه المقاربة هي ذات أساس بنائي معرفي، تفترض لبناء المعارف الجديدة، ضرورة وجود معارف سابقة. وبناء على ذلك يعمل نسق التعليم، الذي يشتغل وفق هذه المقاربة، على تورية الوظيفة الاجتماعية، التي تقضي بشرعنة التباينات الطبيعية، وراء وظيفته التقنية التي تقضي بإنتاج كفاءات وفق مبدأ بناء معارف ومهارات جديدة على أساس أخرى قديمة. وهو الذي حاول **العربي اسليماني** إثباته من خلال وقوفه على مشكلة الفوارق داخل الفصل الواحد وقصور نظام الكفاءات على تحري التباينات الاجتماعية، حيث توصل إلى وجود تناقض عميق بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفايات وحقيقة الأوضاع في مدارسنا.[1]

فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة، وهذا المبدأ يتمثل بصورة أكثر وضوحا في تعلم اللغة وتلقن مفرداتها وصيغها، فالمفردات المدركة شكلا ومعنى في الوسط الأسري للتلميذ، والمختزنة في ذاكرته تعينه على تصور وإدراك مفردات أخرى مرتبطة بها أو مجاورة لها في كلام يسمعه أو يقرأه في صفوف الدراسة. وهذه الفكرة تقترب من قول **فتجتشتين** ضمن تحليلاته للغة، حيث يقرر أن معنى الكلمة يتحدد بناء على الظروف المختلفة التي تستخدم فيها الكلمة بالفعل،[2] وأقصد هنا بالظروف المحيط الأسري بالطبع.

إن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة الحضور في الذهن كانت عملية اكتساب الألفاظ أو العبارات الجديدة أسرع وأكثر إيجابية، حيث تكون عملية تذكر واستيعاب ما يسمع ويقرأ أسرع، كما تكون عملية اكتساب المفردات والألفاظ الجديدة أو المجاورة لها المرتبطة بها شكلا أو معنى في سياقاتها القائمة أسرع أيضا. وهكذا فإن المفردات الدائمة الحضور في الذهن تستحث باستمرار مثيلاتها في المعاني أو الأصوات والأشكال إلى الانبعاث والظهور، ويزيد بعضها من نسبة فهم وإدراك بعضها الآخر. فعند ملاحظة تفاوتات التمكن من التعبير الشفهي في ختام سنة دراسية، يمكن التمييز بين تلك التي حدثت خلال السنة الدراسية وتلك التي كانت متواجدة في بداية السنة، وهكذا فإن أغلب التفاوتات الملاحظة في ختام المستوى الدراسي، تكون متواجدة في بداية هذا المستوى.

---

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 84.

[2] احمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها مصادرها وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة 212، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، اوت 1996، ص 239-240.

إذن ليس اشتغال هذا المستوى الدراسي **وحده** هو الذي يولد فوارق التحكم في اللغة الشفوية الملاحظة في نهاية العام الدراسي، وإنما الحوار الأبوي بهذه اللغة هو الذي يولد تفاوتات على مستوى المكتسبات القبلية المتطلبة للتعلم اللغوي، تشكيلها وبناؤها في ظل الحوار الأبوي المنزلي بهذه اللغة، والمدرسة من خلال مقاربتها الجديدة، تحافظ على هذه الفوارق بعدم إتاحتها لفرص تعلم لغوي متماثلة بين أبناء الفئات السوسيومهنية، بحيث تحرم أبناء الآباء الذين يعتمدون الفرنسية كلغة حوار منزلي، من تعلم هذه اللغة، في حين أن هذا التأثير السلبي والحرمان من تعلم اللغة لم يطرح بالنسبة لأبناء الآباء الذين يستخدمون الفرنسية كلغة حوار يومي.

وتتأكد العلاقة بين لغة الحوار الوالدية، صعوبات فهم الدروس ودرجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي بالرجوع إلى الدراسة التي قام بها **بيرنار لاهير Bernard Lahire** حول موضوع " علاقة اللغة بالتعلم، العلوم للجميع: فرص متساوية للجميع". ضمن مجموعة أبحاث المركز الفرنسي الوطني لإطارات وأساتذة ومشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary**، الذي صرح ، بناء على أبحاث عديدة أجريت في هذا المجال، باقتراب لغة الأطفال المنتمين الى العائلات المتوسطة والعليا ذات المستوى التعليمي والتي تستعمل الحوار والنقاش وتجيب عن تساؤلات أبنائها من اللغة المدرسية اكثر من أطفال الطبقات الشعبية. كما سبقتنا **حفيظة تازورتي** هي الأخرى إلى هذه النتيجة من خلال توصلها الى ان المفردات التي نجح التلاميذ في تعلمها بسهولة هي المفردات الشائعة في وسطهم الأسري والتي تؤدى بلغة المدرسة نفسها. وكذلك دراسة **ناصر بودبزة** التي كشفت عن ميكانيزمات التفاعل بين الأجيال، جيل الآباء وجيل الأبناء، والعوامل المتحكمة في انتقال الرأسمال الثقافي واللغوي والإرث العائلي، وعن الدور الكبير الذي يلعبه المجال التربوي في تكريس التراتيب في المجتمع، وإضفاء الشرعية على التفاوت الاجتماعي، والذي هو في الأصل تفاوت في الموارد المادية والثقافية، من خلال الفعل التربوي الذي يعمل على إنتاج وإعادة إنتاج التراتيب الاجتماعية، وعلاقتها بالعائلة واستراتيجياتها.

وتؤكد نتائج دراسة **فتيحة حمار** العلاقة الأولية بين المتغيرين المستقل والتابع من خلال تحقق فرضيتها الأولى التي ترى بأن تداول استعمال اللغات الأجنبية من طرف الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها.

- الجدول رقم (86) يبين استجابات أفراد عينة التلاميذ حول مدى تحفيز علامة نشاط التعبير الشفوي على تعلم اللغة الفرنسية

اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم على نشاط التعبير الشفهي يحفز على تعلم اللغة الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية
لا	108	51.9
نعم	100	48.1
المجموع	**208**	**100**

من خلال الجدول، نلاحظ أن عينة التلاميذ تبدي استجابات متوازنة حول دور علامة التقويم المنصبة على التعبير الشفهي في عدم التحفيز أو التحفيز على تعلم اللغة الفرنسية وذلك بنسبتي 51.9% و48.1% على التوالي.

وتكشف هذه المعطيات عن وجود فئتين من التلاميذ، الأولى متمكنة من التعبير مشافهة باللغة الفرنسية، بينما تجد الثانية صعوبات في التحدث بهذه اللغة، لذلك ترى في اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم المستمر على نشاط التعبير الشفهي والمشاركة في القسم عامل تعطيل وليس عامل تحفيز لتعلم الفرنسية، حيث يعد التعبير الشفهي حسب **كورتيلون Courtillon** النقطة الأضعف في تعليم اللغات الحية، وهو الظاهرة الأكثر صعوبة، داخل فصول الدراسة لغياب قدر كاف من الحرية في التعبير والتلقائية في التبادل الكلامي.[1]

ونظرا لأهمية التعبير الشفهي في عملية الاتصال الانساني عموما، وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة على الخصوص، فقد تناوله العديد من الباحثين بمزيد من الاهتمام والدراسة، وبناء على ذلك تعددت مفاهيم التعبير الشفهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه. فهناك من يرى أن التعبير الشفهي يمثل مزيجا من التفكير كعمليات عقلية، ومن اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، ومن الصوت كعملية حمل للأفكار بأصوات ملفوظة، ومن الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. فهو عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام.[2]

ويترتب على هذه التعريفات أن عملية تقويم التعبير الشفهي تقتضي بدورها، حسب **روندال**، تقويما للمكونات البنائية للغة الشفهية، ذلك لأن اللغة هي نتاج ادماج عدة أنظمة تحتية تتمثل

[1] منار عبد المنعم فوزي العكر، المرجع السابق، ص 38.

[2] رشدي طعيمه وآخرون، المرجع السابق، ص 347.

في النظام التركيبي، النظام القواعدي النحوي، النظام الصرفي والدلالي...الخ، واستقلالية هذه الأنظمة التحتية للغة تقتضي تقييمها بصفة مستقلة خاصة فيما يتعلق بالإنتاج والفهم.[1]

وتعتبر الاستجوابات الشفوية حسب المنشور رقم 2006/128 المؤرخ في 12 نوفمبر 2006 والمتعلق بتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، كإحدى الأعمال المنجزة في فترة ما قبل الاختبار، فتدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة الذي يمثل جزءا هاما من المعدل الفصلي للمادة،[2] بحيث تترك للمدرس حرية توزيع علامة المراقبة المستمرة بين نشاط التعبير الشفهي وباقي الأعمال الأخرى الأعمال التطبيقية والوظائف المنزلية والعروض، وعلى هذا الأساس يمكن أن للمدرسين أن يتخذوا من التعبير الشفهي ومشاركة المتعلم داخل الفصل الدراسي كنشاط وحيد في عملية التقويم المستمر، كما يمكن لهذا النشاط أن يولد تباينات في نتائج التقويم بين صفوف القسم الثالث وبين المتوسطات إذا تباين مجال العلامات الممنوحة لهذا النشاط من قبل مدرسي المادة.

وبما أن محتوى منهاج اللغة الفرنسية يتطابق فقط، كما أثبتنا ذلك سابقا، مع المتعلمين الذين أثبتوا علاقتهم بهذه اللغة، فإن الاختبارات الشفوية هي الأخرى لا تلائم إلا فئة المتعلمين الذين استوعبوا هذا المحتوى.

ويعتبر **بورديو** الاختبارات الشفوية كاختبارات حول الأسلوب، هدفها تقييم الشكل أكثر من المحتوى، حيث يركز المعلمون الممتحنون حكمهم، دون وعي منهم، على الشكل أكثر من المحتوى اللغوي، أي على المظهر والأسلوب الجيد والنبرة والحركات، أو ما يسمى بـ " الحضور"، وهي في واقع الأمر مزايا اجتماعية يتوفر عليها الورثة وحدهم،[3] ويترتب على ذلك أن هذه الامتحانات الشفوية لا تمارس دوها في منأى عن الأصل الاجتماعي للمتعلمين، ذلك أن نمط اللغة الشفوية المتعلمة في المدرسة هو نتاج لاستثمار اللغة المكتسبة بالاستئناس غير المحسوس بالفضاء العائلي،[4] مما يعزز دور هذه الامتحانات الشفوية في إعادة إنتاج التفاوت في المستوى اللغوي القائم بين الأوساط الأسرية.

---

[1] دليلة عدى وسيد أحمد بارة، المرجع السابق، ص03.

[2] وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية، التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، المرجع السابق، ص64.

[3] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، ص 251.

[4] المرجع نفسه، ص 253-254.

- الجدول رقم (87) يبين مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية وعلاقته بتشجيع الوالدان له على التحدث بهذه اللغة وبتحفيز عملية تعلمها الناتجة عن اعتماد الأستاذ على نشاط التعبير الشفهي في رصد عملية التقويم.

اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم على نشاط التعبير الشفوي يحفز على تعلم اللغة الفرنسية			مدى تمكن التلميذ من التعبير شفهيا باللغة الفرنسية			المجموع
			لا يستطيع	بصعوبة	بسهولة	
تشجيع الوالدان للتلميذ على التحدث باللغة الفرنسية	لا	لا	ك	74	21	3	98
			%	75.5	51.4	3.1	100
		نعم	ك	1	5	1	7
			%	14.3	71.4	14.3	100
		المجموع	ك	**75**	**26**	**4**	**105**
			%	**71.44**	**24.76**	**3.8**	**100**
	نعم	لا	ك	3	7	0	**10**
			%	30	70	0	**100**
		نعم	ك	4	32	57	**93**
			%	4.3	34.4	61.3	**100**
		المجموع	ك	**7**	**39**	**57**	**103**
			%	**6.8**	**37.86**	**58.34**	**100**
	المجموع		ك	**82**	**65**	**61**	**208**
			%	**39.4**	**31.2**	**29.3**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول المضاعف التقاطع أن 75.5% من التلاميذ الذين لا يجدون تشجيعا والديا للتحدث بالفرنسية والذين يجدون في اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم على نشاط التعبير الشفوي عاملا غير محفز على تعلم اللغة الفرنسية، هم ممن لا يستطيعون التعبير شفهيا باللغة الفرنسية، مقابل 14.3% من الأبناء الذين لا يتلقون تشجيعا والديا للتحدث بالفرنسية ويرون في علامة تقويم التعبير الشفوي عاملا محفزا لتعلم الفرنسية. في حين أن 30% من الأبناء الذين يجدون التشجيع من آبائهم للتحدث بالفرنسية والذين يرون في تقويم التعبير الشفهي عاملا غير محفز هم عاجزون عن التعبير شفهيا باللغة الفرنسية، مقابل 6.8% للأبناء الذين يجدون في تقويم التعبير الشفهي عاملا محفزا.

كذلك نلاحظ أن 61.3%من التلاميذ الذين يجدون التشجيع من آبائهم والذين تمثل لهم علامة التعبير الشفهي عامل تحفيز هم ممن يسترسلون في التعبير بالفرنسية مقابل 0% من

الأبناء الذين يلقون تشجيعا والديا ويجدون علامة التعبير الشفهي عامل مثبط لتعلم اللغة، في حين أن 14.3% من الأبناء الذين لا يلقون تشجيعا ويرون تقويم التعبير الشفهي عامل تحفيز يجدون سهولة في التعبير الشفهي مقابل 3.1% للأبناء الذين لا يجدون في علامة التقويم عامل تحفيز.

نستنتج إذن أن المتغير الرائز (رأي التلميذ في اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم على نشاط التعبير الشفهي هل هو عامل تحفيز أم لا) أثر في العلاقة الأولية المثبتة سابقا (من خلال جداول الفرضية الأولى)، وحل محل متغير التشجيع الوالدي بتأثيره المباشر على مستوى التعبير الشفهي لدى التلميذ، حيث يعد رأي التلميذ في مدى تحفيز علامة التقويم لنشاط التعبير الشفهي على التعلم انعكاسا وامتدادا لواقع تلقيه للتشجيع الوالدي للتحدث باللغة الفرنسية.

ومنه فإن تقويم نشاط التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ضمن المراقبة المستمرة في المنظومة التربوية الجزائرية، يعد فعلا بيداغوجيا لا يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية، لأن ما يحكم عليه هذا التقويم ليس هو الامتياز والتعلم المدرسي بقدر ما هو الامتياز الاجتماعي، فالمدرسة الجزائرية باعتمادها تقويم الشفهي بمعايير أبناء الفئة التي تتحدث اللغة الفرنسية كلغة ثانية، هي تقصي أبناء الفئات السوسيومهنية الدنيا والتي تعد الفرنسية لغة أجنبية عنها. فدرجة سلاسة التعبير الشفهي أو صعوبته لدى التلميذ إذن تعكس، حسب **بورديو**، انتماءه إلى أصل اجتماعي معين، أي انتماء لفئات سوسومهنية عليا تشجع على التحدث بالفرنسية أو فئات سوسومهنية دنيا لا تولي للفرنسية والحديث بها أهمية، حيث:" يتضح من ملاحظة أن العلامات الإيجابية أو السلبية لسير التعبير أو التوضع (فعل المخاطبة والتمظهرات الجسدية للحرج أو القلق من قبيل الارتعاش أو احمرار الوجه، وطريقة التكلم ، ارتجالا أو قراءة للمدونات، والطرائق التي تسم العلاقة بالممتحن من قبيل التماس الرضا أو التجرد عن الصحبة)، تبدو شديدة الارتباط ببعضها البعض، وفي الوقت نفسه بالأصل الاجتماعي".[1] وهي التي تشكل حكم الأساتذة على أساس أنها مظاهر نفسية لعجز لغوي مدرسي. فالمدرسة بفعلها البيداغوجي، المتمثل في هذه الحالة في آليات تقويم الشفهي، تتجاهل طبيعة الإرث الثقافي واللغوي للمتعلمين، وتفصح عن لامبالاتها تجاه الاختلافات، ففي مواجهة جمهور تلاميذ لا متجانس **Hétérogène** هي تغذي ما هو ضمني، والذي يبقى في متناول

[1] بيير بورديو وجان كلود باسرون، المرجع السابق، الهامش 16، ص 251.

الورثة فحسب، ويتمثل هذا الضمني في الكفايات اللغوية والتواصلية من اللغة الفرنسية، بحيث أن هؤلاء الورثة هم وحدهم يعايشون التحول وحسن التواجد في المدرسة والمستمدان من الوسط الأسري، بينما يتعين على التلاميذ المنحدرين من الأوساط المتباعدة مع المؤسسة المدرسية تعلم كل شيء وعليهم إنجاز مثاقفة حقيقية من أجل التعلم ومنه النجاح.

وفي نفس الاتجاه، يذهب **ميرل 1996 Marelle** و **بورتوا 1978 Pourtois** إلى اعتبار أن ما يقوم به المدرسون من تجميع للمعلومات حول التلميذ عن طريق بطاقات المعلومات، بما يطابق المراقبة المستمرة في المناهج الجزائرية، من دون التنبه إلى أن المعلومات المدرسية والاجتماعية المجمعة، ستشكل توقعاتهم وتولد وسائط للتنقيط، وهكذا ينزع المدرسون إلى الرفع من درجة تقييم التلاميذ، الذين يتوقعون منهم الكثير، وبخاصة التلاميذ المنحدرون من وسط اجتماعي ميسور، وينعكس ذلك لامحالة على مستوى تعلمهم للمحتويات.[1]

- الجدول رقم (88) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لأسباب تباين مستوى التعبير الشفهي بين التلاميذ.

فئة الموضوع: أسباب تباين مستوى التعبـــــير الشـــــــــــفوي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	غياب الحاجيات التواصلية لدى بعض التلاميذ	9	24.32
02	عدم التنويع في أنشطة مهارة التحدث	6	16.21
03	هاجس التقويم بالنسبة للتلميذ	10	27.02
04	أسباب متعلقة بالمعلم	04	10.81
05	المكتسبات اللغوية القبلية	8	21.62
المجموع		**37**	**100.0**

يعطينا إذن تحليل محتوى المقابلات مع الأساتذة والمفتشين فئة موضوع خاصة بأسباب تباين مستوى التعبير الشفوي بين التلاميذ وخمس وحدات تحليل. بحيث نلاحظ ان 27.02% من نصوص المقابلات تتطرق إلى هاجس التقويم بالنسبة للتلميذ كسبب من أسباب اختلاف مستوى التعبير الشفهي بين التلاميذ مثلما هو مبين في وحدة التحليل رقم 3، مقابل 24.32% من نصوص المقابلات تخص عامل غياب الحاجة التواصلية لدى التلميذ كما هو موضح في الوحدة رقم 1، في حين بلغت المكتسبات اللغوية القبلية كعامل اختلاف في مستوى التعبير ما نسبته 21.62% مثلما هو وارد مع وحدة التحليل رقم 5، وتحتل وحدة التحليل رقم 02 الخاصة

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 279. بتصرف.

بعدم التنويع في أنشطة مهارة التحدث، المرتبة الرابعة أي بنسبة 16.21% من حيث اعتمادها كسبب لتباين مستوى التعبير الشفهي، في حين لم تكتس الأسباب المتعلقة بالمعلم سوى دلالة إحصائية ضعيفة تقدر بـ 10.81%. وهذا يمكن تفسيره بنوع من ذاتية المعلم وتملصه من تحميله مسؤولية اختلاف مستوى التعبير الشفهي وتَدَنِّيهْ بالنسبة لبعض التلاميذ.

لقد أثبتت نتائج مقابلة المبحوثين أنهم على رأي واحد حول وجود اختلاف وتباين بين المتعلمين في نشاط التعبير الشفهي، حيث يظهر هذا التباين من خلال أحكام يضعها المعلمون أنفسهم، حول مستوى الأفكار، من حيث تسلسلها وترتيبها المنطقي باستخدام الروابط المنطقية والزمنية واحترام علامات الوقف والترقيم، كما يظهر من خلال المستوى التركيبي الذي يقاس بتفحص الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، وفي المستوى الصوتي من حيث مخارج الحروف، وأخيرا من خلال مستوى الأداء بقياس مستوى الأخطاء في كل المستويات السابقة، وهنا يتساءل **بورديو**: من يحدد مقبولية اللغة الشفوية؟ مجيبا بأن المدرس هو بمثابة قاض للتلاميذ فيما يتصل باللغة، له حق التصحيح والعقوبة وفق معايير يضعها هو،[1] وعادة ما لا تكون خاضعة للكفاءة اللغوية بقدر ماهي خاضعة للكفاءة التواصلية، بمعنى أن ما يهم المدرس في لغة المتعلم لغته التواصلية وأهليته الاجتماعية في الكلام لا كفاءته النحوية واللغوية التي تحدث عليها **تشومسكي**، وهنا يقول **بورديو**:" إن وضعا لغويا ليس وضعا لغويا بحتا (...) وذلك لوجود شروط اجتماعية للتواصل".[2]

لقد بدت وحدة التحليل " هاجس التقويم بالنسبة للتلميذ " كسبب لتباين مستوى التعبير الشفهي بين المتعلمين في استجابات أكبر عدد من المُقابَلين، وذلك لأن الشعور بالخوف أو الخجل كعامل نفسي هو نتيجة وسبب في الوقت نفسه لضعف التعبير الشفهي، بحيث يشعر التلميذ بالخوف أثناء التحدث خشية أن يقع في الخطأ فيحصل على أسوا العلامات ويسخر منه الزملاء، وهذا الخوف من الحصول على علامات متدنية ومن سخرية الزملاء بدوره يمنع التلميذ من التحدث بطلاقة واسترسال.

ويكتسي غياب الحاجيات التواصلية لدى بعض التلاميذ كعامل اختلاف في مستوى التعبير الشفوي اهتماما واضحا في إجابات المقابلين، ذلك أن الحاجة التواصلية هي أن يشعر المتعلم

[1] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 161.

[2] المرجع نفسه، ص 171.

بحاجة ضرورية إلى التواصل باللغة الفرنسية مع أطراف أخرى في سياقات واسعة، وهذا يجعل تعلمها ذا معنى مبرر لدى المتعلم، لكن هذا غير متوفر لمتعلم اللغة الفرنسية في مجتمعنا المحلي، فهي ليست جزءا من ثقافته، لذا فإن مفهوم الحاجة كعامل داخلي ينقصه عنصر ضروري وحيوي فيه وهو انبعاثه من شعور داخلي ملح، أو وضعيات تواصلية يوفرها المدرس داخل الصف الدراسي، خاصة وأن المنهاج المتبع يؤكد ضرورة علاقة المحتوى بالسياق الاجتماعي للمتعلم، ليتمكن من نقل أثر التعلم وتعميمه، فعندما لا تتوفر الفرص لاستعمال اللغة، فإن الاحتمال الأرجح هو نسيان التعلم. وبالنسبة للمتعلمين الذين يعيشون في بيئة تتحدث اللغة الفرنسية كلغة ثانية فإنهم يجدونها كضرورة اجتماعية ومبررات تعلمها وتعليمها حقيقية وأصيلة غير مصطنعة، عكس المتعلم الذي تمثُل الفرنسية له كلغة أجنبية حيث يصعب الحديث فيها عن حاجة تواصلية فعلية، وتصبح هذه اللغة بالنسبة لهم مجرد مادة دراسية محددة المكان، ينتهي زمن تعلمها مباشرة بعد مغادرة حجرة الدراسة، وتبقى الغاية من تعلمها مقتصرة على مجرد الحصول على علامة جيدة أو لاجتياز الامتحان، مما يجعلها حاجة مؤقتة غير أصيلة.

وفي غياب الحاجة التواصلية كحاجة نفسية ملحة، فإن الراجح أن تظل دافعية المتعلم منخفضة، وحسب **دورني Dornyei** فإن اختلاق شروط محفزة للتعلم قد ترفع الدافعية لاستعمال اللغة في وضعيات القسم، ويقصد به أن تكون وضعية التعلم ممتعة تدعم المتعلم وتشجعه، ومن ذلك حديث المدرس عن قيمته وأهميته وتوقعاته حول نجاحهم، ويجعلهم يفكرون بإيجابية حول قدرتهم على الأداء، خاصة إذا فتح لهم المجال ليقترحوا النشاطات المرغوبة، وهذا لن يرفع دافعيتهم فحسب بل سيمنحهم شعورا بالاحترام والتقدير، ومن شأن ذلك أن يغير تصورات المتعلم عن ذاته وقدرته على الأداء، وتتوقف دافعية المتعلم، حسب **بنتر Pinter**، على ثلاثة أشياء اتجاههم نحو المدرس الذي يرفع الدافعية، ووضعية اللغة في السياق الاجتماعي للمتعلم وانتشار اللغة فيه، والمستعمر والاتجاه نحوه، وإتقان الأبوين للغة يرفع أيضا اتجاه الأبناء.[1]

وأما بالنسبة للمكتسبات اللغوية القبلية فهي كذلك عامل تعزيز للقدرة على الاسترسال في الحديث، حيث أن قدرة الطفل على الفهم والتعامل مع المعاني المجردة، إنما تتوقف في جزء

[1] خواجة بن عمر فقيه، **مستوى تطبيق اجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية: دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة**، مذكرة ماجستير في علوم التربية تخصص علم التدريس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2009، ص 28.

كبير منها على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه من أسرته في ظل عملية التنشئة الاجتماعية.

وتحتل وحدتي التحليل " عدم التنويع في أنشطة مهارة التحدث" و" أسباب تعود للمعلم" أهمية كبيرة فقط بالنسبة للمفتشين، الذين صرحوا بافتقار صفوف بعض المعلمين لعنصر التنويع في أنشطة التعبير الشفوي وغياب الوسائل التعليمية المثيرة التي ترفع من دافعية المتعلم كأشرطة الفيديو، وعدم تشكيلهم لوضعيات فعلية لاستعمال اللغة الفرنسية في المحيط المدرسي كالنوادي العلمية والأدبية والمسابقات والمجلات وعرض المسرحيات، حيث يذهب العديد من الباحثين ومنهم **ويلهويت** و **سافينين** و**بنتر** **Wilhoit 1994 ,Savignon 2002, Pinter 2006** إلى أن المتعلمين يميلون إلى الأنشطة التي فيها تفاعل ونشاط في مواضيع وسياقات أَلِفُوها في حياتهم اليومية وفي حياتهم الاجتماعية،[1] وأنه ما من سبيل لتعلم اللغة إلا أن يحاولوا بأنفسهم استعمالها خلال تلك الوضعيات، ويقصد بذلك اختيار وضعية مما ألفه المتعلمون في البيئة التي ينتمون إليها، فلا يمكن أن يحاول المدرس دمج متعلمين من بيئة شبه صحراوية كمنطقة الجلفة في وضعية السباحة أو صيد السمك...الخ.

وقد برر المفتشون، بالإضافة إلى عدد محتشم من الأساتذة، هذا الوضع بضعف تكوين المعلمين في مادة التدريس وتحدثهم بالعربية، وعدم إتاحتهم لفرص الكلام للتلاميذ وعدم مراعاتهم للفروق الفردية والاجتماعية بين المتعلمين. وهو ما تؤيده دراسة الباحثة الموسومة بـ " **صعوبات تحقيق الكفاءة الاتصالية في مادة اللغة الفرنسية وفق المقاربة بالكفاءات**" والتي أسفرت على عدم إمكانية تحقيق الكفاءات التواصلية المطلوبة في تدريس اللغات الأجنبية نظرا لضعف تكوين المعلمين وطول مدة التدريس على الطرق التقليدية الذي أورثهم انسجاما مع الطرق القديمة وحرمهم إمكانية التمييز بين الكفاءتين اللغوية والتواصلية وبالتالي عدم إمكانية توظيف الأنشطة التواصلية المبنية على الحوار والمناقشة والأسلوب التعاوني.[2]

---

[1] خواجة بن عمر فقيه، المرجع السابق، ص 36.

[2] فتيحة زياني، **صعوبات تحقيق الكفاءة الاتصالية في مادة اللغة الفرنسية وفق المقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية الجلفة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد العاشر، العدد الأول: عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات 25-26 أكتوبر 2017، جوان 2017، ص 185.

- **الجدول رقم (89) يبين توزع عينة الأساتذة والمفتشين حسب تحديدهم لأسباب عدم مساهمة المقاربة بالكفاءات في تخفيف حدة الفروق اللغوية بين التلاميذ**

فئة الموضوع: أسباب عدم مساهمة المقاربة بالكفاءات في تخفـــيف حدة الفروق اللغوية بين التـــــــــلاميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحـــــــــــليل	التكرار	النسبة المئوية
01	**عدم ارتباط مقاييس الكفاءة بالواقع السوسيولغوي الجزائري**	10	29.41
02	**غياب الوسائل**	10	29.41
03	**كثافة الموارد ومحدودية الحجم الساعي**	11	32.35
04	**ضعف تكوين المدرس**	3	8.82
المجموع		**34**	**100.0**

يقدم تحليل محتوى المقابلات مع الأساتذة والمفتشين فئة موضوع خاصة بأسباب عدم مساهمة المقاربة بالكفاءات في تخفيف حدة الفروق اللغوية بين التلاميذ ضمن أربع وحدات تحليل. بحيث نلاحظ أن 32.35% من نصوص المقابلات تتطرق إلى كثافة الموارد ومحدودية الحجم الساعي مثلما هو مبين في وحدة التحليل رقم 3، مقابل 29.41% من نصوص المقابلات تخص عامل عدم ارتباط مقاييس الكفاءة بالواقع السوسيولغوي الجزائري كما هو موضح في الوحدة رقم 1، ونسبة مكافئة لها تتعلق بغياب الوسائل، في حين اقتصرت الإجابة حول عامل ضعف تكوين المدرس على المفتشين فقط بتعداد 3 مفردات ونسبة 8.82%.

وتعود كثافة الموارد في منهاج اللغة الفرنسية وعدم ارتباط مقاييس الكفاءة بالواقع كما في المناهج الأخرى إلى كون أن تصميم هذه المناهج تم في غياب الإطار المرجعي، حيث صدر كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد مباشرة الإصلاحات، كما أنه تم تبني هذه المقاربة الجديدة في التدريس دون التحضير المسبق لها من حيث توفير الوسائل التعليمية وتكوين المعلمين. فالمقاربة بالكفاءات تجربة استوردت من العالم الغربي دون تكييف لها مع الواقع التربوي واللغوي، وكذلك مرجعية تحديد الكفاءات فيها تمثلت هي الأخرى في مجتمع ومتعلم آخر غير متعلم مجتمعنا. إن هذه النقائص التي سجلت حول سوء تنفيذ المقاربة بالكفاءات على أرض الواقع كانت كذلك موضوع دراسة تشخيصية للجوء إلى إصلاح جديد للمناهج التربوية والانتقال إلى مناهج الجيل الثاني.

- الجدول رقم (90) يبين استجابات أفراد عينة التلاميذ حول مدى استحقاق مادة اللغة الفرنسية منحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي وأسباب عدم استحقاقها ذلك

مدى استحقاق منح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي	أسباب عدم استحقاق مادة اللغة الفرنسية منحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي	التكرار ك	النسبة المئوية
لا	لأنها مجرد لغة اجنبية	56	26.92
	كونها تؤثر سلبا على المعدل الفصلي	52	25.00
	المجموع	108	51.92
نعم		100	48.07
المجموع		**208**	**100.0**

تُظهر نتائج الجدول أعلاه أن استجابات التلاميذ تتجه نحو التوزيع المتوازن بنسبتين متكافئتين تقريبا أي بـ 48.07% و 51.92% على التوالي بين المواقف المؤيدة لاستحقاق منح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي ومنه المعدل العام للارتقاء وبين المواقف غير الموافقة على هذا الإجراء، هذا ، وتتوزع استجابات المبحوثين غير المؤيدة لاستفادة مادة اللغة الفرنسية من معامل هام على خيارين، بحيث تعتبرها نسبة 26.92% منهم مجرد لغة أجنبية لا يمكنها أن ترقى إلى مصاف اللغات الوطنية كالعربية والأمازيغية وتخصص لها تقنيا معاملات هامة ضمن التقويم، بينما ترى نسبة 25.0% المتبقية أن منح المادة هذه الميزة يُحَوِّلها إلى مادة رسوب وإقصاء بتأثيرها السلبي على المعدل الفصلي.

ويشير هذا التوزيع المتوازن في استجابات المبحوثين إلى وجود نوعين من المواقف تجاه نمط التقويم كآلية من آليات الفعل البيداغوجي التربوي، بحيث تشكل هذه المواقف، حسب **بيلي** و**مييي** **Billez et Miellet** وسيطا بين التمثلات والسلوكات أو الممارسات، وتعكس محتوى هذه التمثلات بإظهار البعد التقييمي لها.[1]

ونشير إلى أن مواقف المتعلمين وبالتالي تمثلاتهم تتغير حسب مواقعهم في البنية الاجتماعية أي انتمائهم إلى فئة سوسيومهنية وما تقتضيه من رأسمال وهابتوس لغويين ايجابيين تجاه اللغة الفرنسية، وهو ما نلاحظه من خلال توزع مفردات العينة على توجهين متناظرين، الأول فرانكفوني، مؤيد لتعلم اللغة الفرنسية ولا يعترض على تأمين معايير تقييم تمييزية لها. بينما الثاني فهو عربفوني، مناهض لمعاملتها كمادة أساسية، كالتي أفْردها بها، من بين كل اللغات الأجنبية، المنشور رقم 2006/128 المؤرخ في 12 نوفمبر 2006 والمتعلق بالتعديلات

[1] Sara Abdulla Bader, op, cit , p148.

الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، حيث يخصص لها معامل 3، مثلها مثل مادة الرياضيات واللغة العربية، ويصبح المعدل الفصلي لمادة اللغة الفرنسية = ((**معدل المراقبة المستمرة× 2) +(علامة الاختبار× 3))/5.**[1]

غير أنه ومع حلول السنة الدراسية 2017/2016 تم التعديل في معامل مادة اللغة الفرنسية ومواد أخرى، كاللغة العربية والرياضيات، بحيث أصبح يقدر معامل مادة اللغة الفرنسية بـ 2 في الطور الثاني (أي السنتين الثانية والثالثة) من التعليم المتوسط، وهو معامل مساو لمعامل مادة الرياضيات في السنة الثانية متوسط وأقل بواحد من معامل اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة وأكبر من معاملات كل المواد المتبقية بما فيها اللغة الإنجليزية، باستثناء معامل اللغة الأمازيغية الذي يماثله.[2] ورغم هذا الإجراء الذي يقضي بتنزيل معامل مادة اللغة الفرنسية من 3 إلى 2 إلا أنه لا يُسْقِط عن هذه المادة صفة الانتقائية والاصطفائية مادامت محافظة على مركز اللغة الأجنبية الأولى قبل الإنجليزية وقبل المواد الأخرى التي تدرس بالعربية (كالعلوم الفيزيائية والطبيعية والتربية الإسلامية والاجتماعيات ...الخ).

ويقف الأساتذة والمفتشين المقابلين موقف المؤيد لمنح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما كونها اللغة الأجنبية الأولى لما لها من جذور تاريخية وارتباطات ثقافية بشرائح هامة من المجتمع، لذلك يتعين تنويع طرق التقويم فيها ورفع معاملاتها لزيادة دافعية المتعلم نحو الاهتمام بها.

- الجدول رقم (91) يبين مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بتمثلاته الإيجابية تجاه هذه اللغة وبمدى استحقاق منح هذه المادة معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي

مدى استحقاق منح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي (متغير رائز)		مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي (متغير تابع)						
		$كا^2_م$	د ح	SIG	$كا^2_ج$	C	SIG	القرار
التمثلات الإيجابية للتلميذ تجاه اللغة الفرنسية (متغير مستقل)	لا	10.562	6	0.103	12.591	0.298	0.103	لا توجد علاقة
	نعم	28.182	6	0.000	12.591	0.469	0.000	علاقة قوية

كاي$^2_م$ المحسوبة، قيمة كا$^2_ج$ الجدولية عند 0.05 ودرجة حرية 06 تساوي 12.591

[1] وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية، التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، الجزء الثاني، عدد خاص، مارس 2010، ص64.

[2] وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 1547 مؤرخ في 21 سبتمبر والمتعلق بتنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثانية والثالثة) من مرحلة التعليم المتوسط**، ص 01-03.

يشير الجدول أعلاه إلى ارتباط مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي برأيه باستحقاق منح مادة اللغة معاملا هاما وبتمثلاته الإيجابية تجاه اللغة الفرنسية، حيث بلغت قيمة كاي^2 المحسوبة 28.182 عند درجة حرية 6، وهي تتجاوز قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 12.591 عند المستوى 0.05. وتبدو هذه العلاقة متوسطة بحسابنا لمعامل التوافق C الذي يساوي 0.469 عند مستوى دلالة $0.000sig < 0.05$، بينما لا يرتبط مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية برأيه بعدم أحقية مادة اللغة الفرنسية في منحها معاملا هاما وبالتالي بتمثلاته الإيجابية، وهو ما تثبته قيمة كاي^2 المحسوبة 10.562 عند درجة حرية 6، التي هي أقل من قيمة كاي^2 الجدولية المقدرة بـ 12.591 عند المستوى 0.05، حيث أن التمثلات الإيجابية للتلاميذ تجاه اللغة الفرنسية هي نوع من الهابتوس اللغوي الموروث عن أسرهم، وتضاف إلى تحفيزات الفعل البيداغوجي المدرسي المتمثل في هذه الحالة في منح معامل هام لمادة اللغة الفرنسية بحيث يبدو لهذه الفئة أن الفرنسية تستحقه. وبالتالي يمثل الهابتوس اللغوي كعامل لسببية الممكن، دولابا أساسيا بالنسبة للاندماج في فعاليات الفعل البيداغوجي،[1] مما يساهم في تطوير المستوى اللغوي للتلميذ خلال مسيرته الدراسية.

وبمفهوم المخالفة، فإن كل تراجع في المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي يرتبط بعلاقة غير مباشرة بتمثلاته السلبية تجاه اللغة الفرنسية ويرتبط مباشرة بإحدى تجليات الفعل البيداغوجي والممثلة في منح معامل هام لمادة اللغة الفرنسية، التي هي غير جديرة به بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ.

إن تمثلات الأبناء تجاه اللغة الفرنسية هي مظهر من مظاهر الهابتوس اللغوي الموروث عن آبائهم بالإضافة إلى الممارسات والإدراكات والميول ورؤى العالم، التي استبطنوها حسب الظروف الموضوعية لوجودهم ولعلاقاتهم السلبية أو الإيجابية باللغة الفرنسية، ويعاد إنتاج هذه الظروف الموضوعية والبيئة الاجتماعية (بيئة متعلمة للغة في مقابل بيئة تجهلها) من خلال قدرة الهابتوس على التوليد والتناقل بين الأجيال.

إن الهابتوس اللغوي لا ينبني على ممارسات أساسها التكرار والتطبيق الآلي، بل هو إدماج إبداعي يتجاوز المماثلة إلى الاستيعاب ومواجهة وضعيات جديدة، ويعني هذا أن الفرد يستطيع

[1] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، المرجع السابق، ص 58.

أن يولد مجموعة من الخطط والاستراتيجيات، حينما يواجه وضعيات مجتمعية جديدة إما بطريقة واعية أو بطريقة لا واعية.

وللتمثيل بحقل اللغة، فإن المتعلمين الذين لهم هابتوس لغوي عربفوني[1] وتمثلات سلبية تجاه اللغة الفرنسية باعتبارها لغة المستعمر تبعا لما نقله لهم الآباء، فإنهم اليوم يكيفون تمثلات وهابتوس لغوي جديد تجاه الفرنسية باعتبارها مجرد لغة اجنبية لا تحظى بمكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية. بينما يكيف المتعلمون الذين لديهم هابتوس فرانكفوني،[2] وتمثلات إيجابية هابتوس لغوي، تَمْثُل فيه اللغة الفرنسية وكأنها لغة التقنية ولغة مناصب الشغل الهامة.

والفعل البيداغوجي المدرسي الذي يتمظهر من خلال أسلوب التقويم بمنح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي، يتخذ منه التلميذ موقفا هو ناتج عن علاقته السابقة باللغة الفرنسية، فيعد هذا الموقف عاملا حاسما في إقبال التلميذ على تعلمها أو النفور منها. علما أن الموقف، حسب **ابريك Abric**، يترتب عن الوجود المسبق للتمثلات،[3] أو الهابتوس بلغة **بيير بورديو**. بمعنى أن التلميذ الذي له هابتوس وتمثلات سلبية تجاه الفرنسية، يتخذ موقفا غير موافق للتمكين للغة الفرنسية بمنحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي، وعليه يؤسس نمط التقويم لأسباب نفور تلميذ الفئات السوسيومهنية الدنيا من تعلم الفرنسية بدل تحفيزه وتحبيبها إليه بتبسيط متطلبات التقويم المدرسي، مع العلم أن:" التلاميذ الذين يأتون الى السوق المدرسية يعرفون مسبقا نسبة المكافأة أو الخسارة وفق هذا النوع أو ذاك من اللغة، بمعنى آخر، تمارس الحالة المدرسية بصفتها حالة ألسنية من نوع خاص رقابة كبيرة على كل أولئك الذين يعرفون مسبقا فرص الربح والخسارة التي يملكونها استنادا الى الكفاءة الألسنية التي في حوزتهم. وصمت البعض ليس إلا مصلحة مدركة تماما ".[4] فيعي تلميذ المرحلة المتوسطة مسبقا المقابل من العلامات المدرسية لقاء رصيده من اللغة الفرنسية، كما يعي فرصه في ولوج

---

[1] الفرانكفونيين هم المتعلمون بالفرنسية والناطقون بلغتها، والفرانكوفيليين أولئك الذين تجاوزا حدود رابطة اللغة الفرنسية في علاقتهم بالثقافة الفرنسية الى روابط التعاطف والاعجاب والانبهار بكل ما له علاقة بالأمة الفرنسية. مسعودة خلاف، المرجع السابق، ص259. وللتمييز بين المصطلحات الفرنسية Francophone وFrancophile وfrancomanie وFrancophobe، انظر العنوان: **في التمييز بين بين الفرانكفوبيين والعربفوبيين** من الفصل الثاني في الجزء النظري من المذكرة.

[2] العربفونيين في نظر **غرانغيوم** هم من خرجي المدارس القرآنية المكونون بالجامعات العربية بتكوين ديني، وبالتالي فهم ليسوا من ثنائيي اللغة. انظر: Gilbert Grandguillaume,**Arabisation et Demagogie en Algerie**,op.cit,p3

[3] Abric Jaune – Claude, **Pratiques Sociales et Représentations** Op, cit ,p26.

[4] بيير بورديو، **مسائل في علم الاجتماع**، المرجع السابق، ص 160-161.

التخصصات الهامة وفي سوق العمل حيث قوانين السوق اللغوية المهيمنة مستمرة في فرض نفسها.

وهكذا فإنه عندما تخص المنظومة التربوية اللغة الفرنسية بوضعية اللغة الأجنبية الأولى في وجود لغات أجنبية اخرى كالإنجليزية، وبتدريسها بحجم ساعي ينافس اللغات الوطنية، فإن هذه اللغة تكون قد ضمنت مسبقا فرص تعلم أكبر لأبناء الفئات الفرانكفونية أو مزدوجة اللغة وأقصت أبناء الفئات المعربة أو أبناء الفئات السوسيومهنية الدنيا من فرص تملك هذه اللغة وبالتالي اقصائهم من التوجه لتخصصات الجامعية المهمة، الأمر الذي يدفعهم إلى بذل جهود مضاعفة من أجل اتقان هذه اللغة، وهذا ما يعني أن إعادة انتاج المفرنسين ونخبهم لاتزال مضمونة عبر النسق المدرسي الذي يفترض فيه ضمان فرص التعلم المتكافئة بين المتعلمين غير المتكافئين اجتماعيا ولغويا.

ويترتب على ذلك أن نمط التمثلات المدرسية والهابتوس الثانوي لا يمكن أن ينجح في عمله إلا اذا كان مقتربا من الهابتوس الأولي الذي يرسخه العمل البيداغوجي الأولي للأسرة أو الهابتوس الموروث، وكلما تحقق هذا الاقتراب بين الهابتوس المدرسي الثانوي و الهابتوس الأسري الأولي، كلما سهلت عملية التطبع و إعادة الإنتاج،[1] وحيث أن الهابتوس الأولي الذي يرسخه العمل البيداغوجي الأولي يعتبر بمثابة مبدأ بناء لأي هابتوس لاحق، فإن درجة إنتاجية أي عمل بيداغوجي ثانوي تقاس، في ظل هذه العلاقة، بدرجة تنظيم الوسائل الضرورية لإنجاز العمل البيداغوجي، من قبيل التقويم، بشكل يتناسب موضوعيا مع المسافة التي تفصل الهابتوس المنتظر ترسيخه عن الهابتوس الناتج عن الأعمال البيداغوجية الأسرية السابقة.[2]

[1] محمد فاوبار، المرجع السابق، ص47.

[2] Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, **La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement**, Op, cit ,p60.

- الجدول رقم (92) يبين استجابات المبحوثين من التلاميذ حول مدى تفضيل استخدام الحروف والرموز والمصطلحات العلمية الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى والأسباب الكامنة وراء التفضيل من عدمه.

تفضيل استخدام الحروف والرموز والمصطلحات الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى.	أسباب التفضيل / عدم التفضيل	التكرار	النسبة المئوية
لا	زيادة الاختلاف في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ.	107	30.22
	تشكيل صعوبة في فهم المواد الأخرى.	84	23.72
	المجموع	**191**	**53.95**
نعم	الرفع من المردود اللغوي بين التلاميذ	85	24.01
	التمكن من الالتحاق بالشعب العلمية والتقنية	78	22.04
	المجموع	**163**	**46.05**
المجموع		**354**	**100**

ملاحظة: نلاحظ أن عدد الإجابات على هذا السؤال الاختياري (اختيار من متعدد) وصل الى 354، وهذا يفوق عدد أفراد العينة 208، لأن كل مبحوث بإمكانه أن يختار أكثر من بديل، وهذا ما جعل عدد الإجابات يفوق عدد أفراد العينة.

تبين نتائج الجدول التكراري البسيط ان نسبة 53.95% من التلاميذ لا يفضلون استخدام الحروف والرموز والمصطلحات الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى، مقابل نسبة 46.05% توافق على استخدامها. ويعود هذا التباين في آراء المبحوثين حول تفضيل الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة إلى تفاوت في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ واختلاف في التمثلات والمواقف تجاه تعلمها كلغة أجنبية أولى. فالمناهج الجديدة، من خلال إجراء الترميز الدولي والمصطلحات العلمية مزدوجة اللغة، تهدف إلى تدريب التلميذ على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين واستعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية قصد الحد من الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية خاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي. وهو ما يتفق مع ما ذهبت إليه مفردات عينة الدراسة حينما بررت موافقتها على هذا الإجراء وسبب تفضيلها له، بإمكانية تطوير المردود اللغوي للتلميذ، وتمكينه من الالتحاق بالشعب العلمية والتقنية، وذلك بنسبتي24.01% و 22.04% على التوالي.

وفي المقابل عللت مفردات العينة المعارضة لتوظيف هذه المصطلحات المفرنسة في المواد الأخرى بإمكانية زيادة الفروق في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ، وبمواجهة صعوبات في فهم هذه المواد، وذلك بنسبتي 24.01% و22.04%، ذلك أن مشكل الضعف في اللغة الفرنسية لفئة كبيرة من التلاميذ ينتقل إلى المواد الأخرى التي يمسها هذا الترميز. ويميز **عبد القادر فضيل** في هذا الصدد بين الرموز والمصطلحات المستخدمة في الفيزياء والكيمياء، والتي لها صبغة عالمية، وبين الرموز والمصطلحات المستعملة في تدريس الرياضيات والتي تختلف من دولة لأخرى، مشيرا الى ما كتبه أستاذ الرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، الأستاذ **سعد الله** بحثا مركزا في هذا الموضوع، الذي بين بالأدلة والأمثلة أن الرموز التي يُتَحدث عنها ليست رموزا عالمية كما يدعون، وإنما هي رموز ذات منشأ لاتيني، لا يرى فيها **عبد القادر فضيل** سبيلا لرفع المستوى التعليمي للمتعلمين.[1]

– الجدول رقم (93) يبين مستوى التلميذ في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي وعلاقته بمهنة الأب وبمدى تفضيل استخدام الحروف والرموز والمصطلحات العلمية الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى.

تفضيل استخدام حروف ومصطلحات اللغة الفرنسية في باقي المواد			مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي			المجموع
			في تراجع	في استقرار	في تطور	
مهنة الأب	دون مهنة	لا	ك 21	11	0	**32**
			% 65.6	34.4	0	**100**
		نعم	ك 0	0	5	**5**
			% 0	0	100	**100**
		المجموع	ك **21**	**11**	**5**	**37**
			% **56.75**	**29.73**	**13.51**	**100**
	عامل مهني في القطاعين العام او الخاص	لا	ك 31	33	0	**64**
			% 18.4	51.6	0	**100**
		نعم	ك 0	2	10	**12**
			% 0	16.7	83.3	**100**
		المجموع	ك **31**	**35**	**10**	**76**
			% **40.78**	**46.05**	**13.15**	**100**
	موظف بالقطاع العام	لا	ك 1	10	5	**16**
			% 6.2	62.5	31.2	**100**

[1] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 267.

		نعم	ك	0	8	14	**22**
			%	0	36.4	63.6	**100**
		المجموع	ك	**1**	**18**	**19**	**38**
			%	**2.63**	**47.36**	**50**	**100**
	من أرباب المهن الحرة	لا	ك	0	0	0	**0**
			%	0	0	0	**0**
		نعم	ك	5	3	20	**28**
			%	17.9	10.7	71.4	**100**
		المجموع	ك	**5**	**3**	**20**	**28**
			%	**17.85**	**10.71**	**71.42**	**100**
	من كوادر القطاع العام	لا	ك	0	0	2	**2**
			%	0	0	100	**100**
		نعم	ك	0	3	24	**27**
			%	0	11.1	88.9	**100**
		المجموع	ك	**0**	**3**	**26**	**29**
			%	**0**	**10.34**	**89.65**	**100**
	المجموع		ك	**58**	**70**	**80**	**208**
			%	**27.9**	**33.7**	**38.5**	**100**

من خلال هذا الجدول المضاعف نلاحظ أن 100% من أبناء الآباء منعدمي المهنة والذين يؤيدون توظيف الترميز مزدوج اللغة في المواد الأخرى، يعرف مستواهم في اللغة الفرنسية تطورا، مقابل نسبة منعدمة للذين لا يفضلون هذا الاستخدام. والأمر ذاته بالنسبة لأبناء العمال المهنيين، حيث أن 83.3% من الأبناء المستحسنين لاستخدام حروف ومصطلحات اللغة الفرنسية في باقي المواد، يتطور مستواهم اللغوي باستمرار مقابل 0% للأبناء الذين لا يفضلون هذا الاستخدام.

وتختلف نسبة الأبناء بين مؤيد ومعارض لهذا الاجراء، بحيث تبلغ 63.6% للأبناء من آباء موظفين بالقطاع العام ويفضلون هذا الاستخدام، مقابل 31.2% للذين لا يؤيدون توظيف هذه الحروف والمصطلحات. وننتقل إلى أبناء أرباب المهن الحرة، فنجد أن 71.4% منهم والذين يوافقون على استخدام الحروف والمصطلحات يتطور مستواهم في اللغة الفرنسية خلال مسارهم الدراسي، مقابل 0% لا يوافقون على هذا الاستخدام.

ويتوزع أبناء البطالين في مجال المستوى اللغوي المتراجع حسب رأيهم من الاستخدام مزدوج اللغة، بحيث تصل نسبتهم إلى 65.6% للمعارضين مقابل 0% للمؤيدين. وينطبق الأمر على أبناء العمال المهنيين، أبناء موظفي القطاع العام، المهن الحرة والكوادر العليا، اذ يختلف توزيعهم في مجال المستوى اللغوي المتراجع والمستقر تبعا لمواقفهم من إجراء الترميز مزدوج اللغة، مما يعني أن المتغير الرائز (تفضيل استخدام حروف ومصطلحات اللغة الفرنسية في باقي المواد) أثّر في العلاقة الأولية بين المتغير المستقل (مهنة الأب) والمتغير التابع (مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي). وعليه فإنه لمستوى التلميذ في اللغة الفرنسية علاقة بتفضيل حروف ومصطلحات اللغة الفرنسية في باقي المواد لدى كل التلاميذ باختلاف مهن آبائهم. بمعنى أن تأثير المتغير المستقل (مهنة الأب) زال في وجود المتغير الرائز الذي حل محله بمجرد دخول التلميذ في علاقة بيداغوجية، ذلك أن مهنة الأب تؤثر تأثيرا غير مباشر في مستوى التلميذ اللغوي من خلال بنائها لمكتسبات لغوية لدى التلميذ وتمثلات وهابتوس لغوي تجاه اللغة الفرنسية، يعمل كنظام مولد لإدراكات ومعارف وتمثلات مدرسية جديدة تجاه كل ما يتعلق بتعلم اللغة الفرنسية المدرسية مثل إجراء الترميز مزدوج اللغة.

إن ارتقاء الآباء في سلم المهن والوظائف يستوجب حيازتهم نوعا من الشهادات والمؤهلات وقدرا من المكتسبات اللغوية والتواصلية في اللغة الفرنسية، ذلك أن التحكم في اللغات الأجنبية وعلى رأسها الفرنسية، بات شرطا أساسيا لشغل الوظائف الهامة، ويترتب على تصنيف الآباء في أعلى مراتب السلم المهني حصول الأبناء على فرص أكثر في تعلم اللغة الفرنسية ، هذا ما أثبتناه من خلال تحليل نتائج الجدول رقم **(63)**، حيث تبين لنا أن الوضع المهني الوالدي كمؤشر عن الرأسمال الاقتصادي والثقافي للأسرة، يمارس تأثيره على مستوى تعلم اللغة لدى الأبناء من خلال توفير الحاجيات والمثيرات والخبرات المادية ذات العلاقة باللغة الفرنسية، ويتوارى هذا التأثير، الذي يأخذ شكل رأسمال لغوي مدمج في شخصية الطفل، في النسق المدرسي خلف مبرر الموهبة والذكاء الفطريين. ففي الوقت الذي يتمكن فيه تلميذ الفئات السوسيومهنية العليا والذي تعلم اواليات اللغة الفرنسية من محيطه الأسري بالاستئناس غير المحسوس من استثمار رصيده اللغوي داخل الفضاء المدرسي، يعاني أطفال الأسر متدنية المهن من قطيعة بين تعلم اللغة المدرسية ولغته الأم التي تصفها الملاحظات بالمبتذلة أو المحدودة.

وإجراء الترميز بحروف ومصطلحات اللغة الفرنسية في المواد الأخرى اقتضته المقاربة بالكفاءات كنوع **من التشارك الفوقي بين المواد**، أين يكون الاهتمام فيه بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد وفك العزلة عن البرامج المنفردة بكل مادة دراسية وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحد. لكن ماهي مبررات إعمال هذا التشارك الفوقي بين مواد تختلف من حيث المضمون واللغة، أم هو **الوجه الآخر لتوظيف اللغة الفرنسية كلغة تعليم لا كمادة متعلمة**، ذلك أن فعالية مبدأ التشارك الفوقي بين المواد تكون مضمونة فقط بين المواد المتشابهة أو المنتمية لمجال واحد، كمجال اللغات الأجنبية مثلا.

فالترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة في المناهج، والذي تبنته المنظومة التربوية بغية تمكين التلاميذ بمتابعة دراستهم العليا باللغة الأجنبية والحد من الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية خاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي،[1] لم يسلم من انتقادات التربويين، ذلك أنه يطرح عدة إشكالات تظهر بداية في المستويات التعليمية الأولى التي أُدرج فيها(الابتدائي والمتوسط)، حيث يعجز تلاميذ الفئات الدنيا عن تعلم اللغة الفرنسية بمثل السرعة التي يتعلم بها أبناء الفئات السوسيومهنية العليا، بل وينتقل هذا العجز إلى التحصيل كذلك في المواد الأخرى فضلا عن الشعور بالإخفاق وعدم الثقة بالنفس والتي يدعوها **بورديو** بالاصطفاء الذاتي **Auto-sélection** الذي يتخذ بموجبه الأبناء وآبائهم قرارا بالتخلي عن مواصلة التعليم أو العدول عن الدراسة في فرع علمي معين والانتقال إلى الآخر في المستويات الدراسية اللاحقة، وتبدو اختياراتهم هذه وكأنها نابعة من أحاسيسهم وأمزجتهم، لا من فعل بيداغوجي لا يراعي التفاوتات الاجتماعية ، بل ويحولها الى تفاوتات مدرسية، ومن ذلك إجراء الترميز مزدوج اللغة الذي يهدف ظاهريا إلى الحد من الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية، كما بينا ذلك سابقا، بينما هو في حقيقة الأمر عنف رمزي وتعسف لغوي مفروض وخفي، بإدراج رموز ومصطلحات لغة أجنبية في مناهج أخرى يفترض أساسا أن تدرس باللغة الوطنية، ويشكل بذلك عامل تباين في بناء تعلمات اللغة الفرنسية وباقي المواد التي طالها هذا الاجراء.

[1] أبو بكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص 59.

ثانيا. الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة:

– يواجه أكثر من ثلثي المتعلمين صعوبات في فهم محتوى كتاب اللغة الفرنسية ويعود ذلك إلى عدم مراعاة مصممي المناهج للمعايير المرجعية: الفكرية والثقافية اللغوية والاجتماعية للمتعلم، وبالتالي إهمالهم للفروقات الاجتماعية واللغوية بين المتعلمين على اختلاف انتماءاتهم السوسيومهنية، حيث تتطلب هذه العملية إشراك جميع الفاعلين أثناء صنعه وتقويمه كذلك.

– إن محتوى الكتاب كمؤشر للفعل البيداغوجي يؤثر في مستويات تعلم اللغة للتلاميذ ويطورها بالنسبة للأبناء المنحدرين من آباء متعلمين، بينما يعمل على تراجع هذا المستوى بالنسبة للأبناء من آباء محدودي المستوى التعليمي. وبناء على ذلك يُؤَسس ضعف بعض التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية على التواطؤ بين فعل بيداغوجي، مترجم الى محتوى مدرسي لغوي تظهر فيه الفرنسية وكأنها لغة ثانية للمتعلمين، وبين مستويات تعليمية والدية راقية تتجسد في ممارسات لغوية واسعة للغة الفرنسية في بعض الأوساط الأسرية. فيعتبر بذلك المستوى التعليمي للآباء المظهر المؤسساتي للرأسمال الثقافي واللغوي للأسر، هاته الأخيرة التي تتخذ استراتيجيات معينة للحفاظ عليه من خلال الاستثمار المدرسي لأبنائها من خلال تزويدهم برأسمال لغوي موروث يولد لهم أرباحا مباشرة داخل النظام التعليمي المؤيد لهذا النوع من الرساميل عبر عدة فعاليات منها محتوى الكتاب المدرسي.

– يواجه أغلب المتعلمون صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية، تتراوح بين صعوبات في التعبير الشفهي، التعبير الكتابي والقراءة.

– تبدو نظرة الأستاذة والمفتشين سلبية إلى حد ما لمحتوى الكتاب المدرسي، خاصة فيما يتعلق بنصوصه غير المستوحاة من الواقع الاجتماعي واللغوي للمتعلم المحلي، إذ أن أغلبها يلائم أكثر بيئة وواقع المتعلمين الذين يقيمون في ولايات الشمال، وفي منطقة الجلفة يلائم فقط بعض البيئات الأسرية والفئات السوسيومهنية، وكذلك من حيث نقله للصورة السلبية للغة الفرنسية، من خلال التوافر المبالغ فيه لعناصر الهوية في نصوصه والصورة النمطية للعلاقة المستعمِر بالمستعمَر، وتطال النظرة التحفظية نحو المنهاج كذلك جانب المفردات، بحيث تفتقد الشيوع والتداول ووظيفية الكلمات والعبارات.

– يعد ضعف الرصيد اللغوي السابق للمتعلمين ومكتسباتهم القبلية من مفردات وتراكيب اللغة الفرنسية في ظل التنشئة اللغوية الأولية أو ما يعرف بالفعل البيداغوجي الأولي، حسب الأساتذة والمفتشين المقابلين، من أسباب صعوبات فهم المتعلمين لدروس مادة اللغة الفرنسية، ذلك أن

معارف الطفل ومهاراته اللغوية المكتسبة في أسرته تشكل المنطلق الأول لفهم ما يقدم في المدرسة، فهذه الأخيرة تمارس تأثيرها إنطلاقا من معطيات أسرية سابقة، مما يعني أن إنتاج تعلمات مدرسية جديدة مرهون بحصاد الفعل الأسري التربوي، وهذا الحصاد يعزز نماء التلميذ اللغوي والمعرفي.

– يمثل التلاميذ الذين يشتكون من كثرة الدروس وطول البرنامج نسبة هامة من مجتمع البحث، وفي ذلك دعوة ضمنية لتقليص حجم الموارد الكثيفة الناتجة عن الزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها وعن اهتمام مصممو المواد الدراسية فقط بإدخال الإضافات المستمرة على هذه الموارد باعتبارها مواد مستقلة ومنفصلة عن بعضها البعض بحيث أصبحت عبئا ثقيلا على المتعلم، بالرغم من وجود إشارة صريحة، في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، إلى مبدأ التشارك الفوقي للمواد بفك العزلة بين برامج مختلف المواد المتشابهة والاهتمام المشترك بينها قصد التخفيف من ثقل برنامج المادة الواحدة وضمان وحدة المعارف.

– يؤثر الشعور بالخجل أمام الزملاء المتمكنين من اللغة الفرنسية، في درجة استيعاب التلاميذ لدروس هذه المادة من حيث المشاركة الصفية والتعبير الشفهي، ذلك أن الخجل في هذه الحالة إنما هو استدخال لاشعوري لمفعول الخوف من اللغة الفرنسية التي تبدو بالنسبة لتلاميذ الفئات السوسيومهنية الدنيا وكأنها غريبة ومتعالية، فالنفور من هذه اللغة يوحي بضعف امتلاك هؤلاء التلاميذ للرأسمال اللغوي، هذا الضعف الذي يعزز عوامل الفشل في تعلم الفرنسية والذي بدوره يضاعف من كره اللغة والخجل من الزملاء عند استخدامها.

– لا يمثل عاملي غياب الوسائل السمعية البصرية المساعدة على التعلم داخل الفصل الدراسي وعدم تشجيع الأستاذ لروح الحوار بين التلاميذ، في التأثير على إمكانية فهم دروس اللغة الفرنسية، أهمية كبيرة لدى المبحوثين، ومع ذلك فلهما دلالة سوسيولوجية، لأن مشكلة الوسائل في مدارسنا هي مشكلة مزمنة وعامة وقد أثرت سلبا على عملية التعلم في الفترات السابقة وازداد تأثيرها في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة في نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

– تتأكد العلاقة بين لغة الحوار الوالدية، صعوبات فهم الدروس ودرجة تمكن التلميذ من التعبير الشفهي، فعند ملاحظة تفاوتات التمكن من التعبير الشفهي في ختام سنة دراسية، يمكن التمييز بين تلك التي حدثت خلال السنة الدراسية وتلك التي كانت متواجدة في بداية السنة، وهكذا فإن أغلب التفاوتات الملاحظة في ختام المستوى الدراسي، تكون متواجدة في بداية هذا

المستوى، ومنه ليس اشتغال هذا المستوى الدراسي وحده هو الذي يولد فوارق التحكم في اللغة الشفوية الملاحظة في نهاية العام الدراسي، وإنما الحوار الأبوي بهذه اللغة هو الذي يولد تفاوتات على مستوى المكتسبات القبلية المتطلبة للتعلم اللغوي، والمدرسة من خلال مقاربتها الجديدة، تحافظ على هذه الفوارق بعدم إتاحتها لفرص تعلم لغوي متماثلة بين أبناء الفئات السوسيومهنية، بحيث تحرم أبناء الآباء الذين يعتمدون الفرنسية كلغة حوار منزلي، من تعلم هذه اللغة، في حين أن هذا التأثير السلبي والحرمان من تعلم اللغة لم يطرح بالنسبة لأبناء الآباء الذين يستخدمون الفرنسية كلغة حوار يومي.

– يرى نصف عدد المبحوثين في اعتماد الأستاذ في رصد علامة التقويم المستمر على نشاط التعبير الشفهي والمشاركة في القسم عامل تعطيل وليس عامل تحفيز لتعلم الفرنسية، لأن الاستجوابات الشفوية حسب المنشور رقم 2006/128 المؤرخ في 12 نوفمبر 2006 والمتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، تترك للمدرس حرية توزيع علامة المراقبة المستمرة بين نشاط التعبير الشفهي وباقي الأعمال الأخرى الأعمال التطبيقية والوظائف المنزلية والعروض، وعلى هذا الأساس يمكن أن للمدرسين أن يتخذوا من التعبير الشفهي ومشاركة المتعلم داخل الفصل الدراسي كنشاط وحيد في عملية التقويم المستمر، كما يمكن لهذا النشاط أن يولد تباينات في نتائج التقويم بين صفوف القسم الثالث وبين المتوسطات إذا تباين مجال العلامات الممنوحة لهذا النشاط من قبل مدرسي المادة. وبما أن محتوى منهاج اللغة الفرنسية يتطابق فقط، كما أثبتنا ذلك سابقا، مع المتعلمين الذين اثبتوا علاقتهم بهذه اللغة، فإن الاختبارات الشفوية هي الأخرى لا تلائم إلا فئة المتعلمين الذين استوعبوا هذا المحتوى. كما أن هذه الاختبارات الشفوية كاختبارات حول الأسلوب، هدفها الحقيقي تقييم الشكل أكثر من المحتوى، حيث يركز المعلمون الممتحنون حكمهم، دون وعي منهم، على الشكل أكثر من المحتوى اللغوي، أي على المظهر والأسلوب الجيد والنبرة والحركات، أو ما يسمى بـ " الحضور"، وهي في واقع الأمر مزايا اجتماعية يتوفر عليها الورثة وحدهم، ويترتب على ذلك أن هذه الامتحانات الشفوية لا تمارس دوها في منأى عن الأصل الاجتماعي للمتعلمين، ذلك ان نمط اللغة الشفوية المتعلمة في المدرسة هو نتاج لاستثمار اللغة المكتسبة بالاستئناس غير المحسوس بالفضاء العائلي، مما يعزز دور هذه الامتحانات الشفوية في إعادة إنتاج التفاوت في المستوى اللغوي القائم بين الأوساط الاسرية.

– إن تقويم نشاط التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ضمن المراقبة المستمرة في المنظومة التربوية الجزائرية، يعد فعلا بيداغوجيا لا يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية، لأن ما يحكم عليه هذا التقويم ليس هو الامتياز والتعلم المدرسي بقدر ما هو الامتياز الاجتماعي، فالمدرسة الجزائرية باعتمادها تقويم الشفهي بمعايير أبناء الفئة التي تتحدث اللغة الفرنسية كلغة ثانية، هي تقصي أبناء الفئات السوسيومهنية الدنيا والتي تعد الفرنسية لغة أجنبية عنها. ودرجة سلاسة التعبير الشفهي أو صعوبته لدى التلميذ اذن تعكس، حسب **بورديو**، انتماءه إلى أصل اجتماعي معين، أي انتماء لفئات سوسومهنية عليا تشجع على التحدث بالفرنسية أو فئات سوسومهنية دنيا لا تولي للفرنسية والحديث بها أهمية.

– لقد أثبتت نتائج مقابلة المبحوثين أنهم على رأي واحد حول وجود اختلاف وتباين بين المتعلمين في نشاط التعبير الشفهي، حيث يظهر هذا التباين من خلال أحكام يضعها المعلمون أنفسهم، حول مستوى الأفكار، من حيث تسلسلها وترتيبها المنطقي باستخدام الروابط المنطقية والزمنية واحترام علامات الوقف والترقيم، كما يظهر من خلال المستوى التركيبي الذي يقاس بتفحص الأخطاء الاملائية والنحوية والصرفية، وفي المستوى الصوتي من حيث مخارج الحروف، وأخيرا من خلال مستوى الأداء بقياس مستوى الأخطاء في كل المستويات السابقة.

– هاجس التقويم بالنسبة للتلميذ كسبب لتباين مستوى التعبير الشفهي بين المتعلمين ورد في استجابات أكبر عدد من المُقابَلين، وذلك لأن الشعور بالخوف أو الخجل كعامل نفسي هو نتيجة وسبب في الوقت نفسه لضعف التعبير الشفهي.

– يكتسي غياب الحاجيات التواصلية لدى بعض التلاميذ كعامل اختلاف في مستوى التعبير الشفوي اهتماما واضحا في إجابات المقابلين، ذلك أن الحاجة التواصلية هي أن يشعر المتعلم بحاجة ضرورية إلى التواصل باللغة الفرنسية مع أطراف أخرى في سياقات واسعة، وهذا يجعل تعلمها ذا معنى مبرر لدى المتعلم، لكن هذا غير متوفر لمتعلم اللغة الفرنسية في مجتمعنا المحلي، فهي ليست جزءا من ثقافته، لذا فإن مفهوم الحاجة كعامل داخلي ينقصه عنصر ضروري وحيوي فيه وهو انبعاثه من شعور داخلي ملح، خاصة وأن المنهاج المتبع يؤكد ضرورة علاقة المحتوى بالسياق الاجتماعي للمتعلم، ليتمكن من نقل أثر التعلم وتعميمه، فعندما لا تتوفر الفرص لاستعمال اللغة، فإن الاحتمال الأرجح هو نسيان التعلم. وبالنسبة للمتعلمين الذين يعيشون في بيئة تتحدث اللغة الفرنسية كلغة ثانية فإنهم يجدونها كضرورة اجتماعية ومبررات تعلمها وتعليمها حقيقية وأصيلة غير مصطنعة، عكس المتعلم الذي تمثل الفرنسية

له لغة أجنبية حيث يصعب الحديث فيها عن حاجة تواصلية فعلية، وتصبح هذه اللغة بالنسبة لهم مجرد مادة دراسية محددة المكان، ينتهي زمن تعلمها مباشرة بعد مغادرة حجرة الدراسة، ويبقى الغرض من تعلمها الحصول على علامة جيدة أو لمجرد اجتياز الامتحان، مما يجعلها حاجة مؤقتة غير أصيلة، مما يستدعي اختلاق شروط محفزة للتعلم قد ترفع الدافعية لاستعمال اللغة في وضعيات القسم، ويقصد به أن تكون وضعية التعلم ممتعة تدعم التعلم وتشجعه. وأما بالنسبة للمكتسبات اللغوية القبلية فهي كذلك عامل تعزيز للقدرة على الاسترسال في الحديث، حيث قدرة الطفل على الفهم والتعامل مع المعاني المجردة، إنما يتوقف في جزء كبير منها على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه من أسرته في ظل عملية التنشئة الاجتماعية. ويحتل عاملي غياب التنويع في أنشطة مهارة التحدث والأسباب التي تعود للمعلم أهمية كبيرة فقط بالنسبة للمفتشين، الذين أجمعوا على افتقار صفوف بعض المعلمين لعنصر التنويع في أنشطة التعبير الشفوي وغياب الوسائل التعليمية المثيرة التي ترفع من دافعية المتعلم كأشرطة الفيديو ، وعدم تشكيلهم لوضعيات فعلية لاستعمال اللغة الفرنسية في المحيط المدرسي كالنوادي العلمية والأدبية والمسابقات والمجلات وعرض المسرحيات.

– يشير التوزيع المتوازن في استجابات المبحوثين حول مدى استحقاق مادة اللغة الفرنسية منحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي إلى وجود نوعين من المواقف تجاه نمط التقويم كآلية من آليات الفعل البيداغوجي التربوي، بحيث تشكل هذه المواقف، وسيطا بين التمثلات والممارسات. وبناء على هذه المواقف تتوزع مفردات العينة على توجهين متناظرين، الأول فرانكفوني، مؤيد لتعلم اللغة الفرنسية ولا يعترض على تأمين معايير تقييم تمييزية لها. بينما الثاني فهو عربفوني، مناهض لمعاملتها كمادة أساسية، حيث أن التمثلات الإيجابية للتلاميذ تجاه اللغة الفرنسية هي نوع من الهابتوس اللغوي الموروث عن أسرهم، وتضاف إلى تحفيزات الفعل البيداغوجي المدرسي المتمثل في هذه الحالة في منح معامل هام لمادة اللغة الفرنسية بحيث يبدو لهذه الفئة أن الفرنسية تستحقه. وبالتالي يمثل الهابتوس اللغوي كعامل للاندماج في فعاليات الفعل البيداغوجي، مما يساهم في تطوير المستوى اللغوي للتلميذ خلال مسيرته الدراسية. وبالعكس، فإن كل تراجع في المستوى اللغوي للتلميذ خلال مساره الدراسي يرتبط بعلاقة غير مباشرة بتمثلاته السلبية تجاه اللغة الفرنسية ويرتبط مباشرة بإحدى تجليات الفعل البيداغوجي والممثلة في منح معامل هام لمادة اللغة الفرنسية، هي غير جديرة به بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ.

– يعود التباين في آراء المبحوثين حول تفضيل الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة إلى تفاوت في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ واختلاف في التمثلات والمواقف تجاه تعلمها كلغة أجنبية أولى. وتعلل مفردات العينة المعارضة لتوظيف هذه المصطلحات المفرنسة في المواد الأخرى بإمكانية زيادة الفروق في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ، وبمواجهة صعوبات في فهم هذه المواد.

– مهنة الأب تؤثر تأثيرا غير مباشر في مستوى التلميذ اللغوي من خلال بنائها لمكتسبات لغوية لدى التلميذ وتمثلات وهابتوس لغوي تجاه اللغة الفرنسية، يعمل كنظام مولد لإدراكات ومعارف وتمثلات مدرسية جديدة تجاه كل ما يتعلق بتعلم اللغة الفرنسية المدرسية كإجراء الترميز مزدوج اللغة، فإجراء الترميز مزدوج اللغة الذي يهدف ظاهريا إلى الحد من الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية، هو في حقيقة الأمر تعسف لغوي مفروض وخفي، بإدراج رموز ومصطلحات لغة أجنبية في مناهج أخرى يُفترض أساسا أن تدرس باللغة الوطنية، ويشكل بذلك عامل تباين في بناء تعلمات اللغة الفرنسية وباقي المواد التي طالها هذا الإجراء.

واختصارا لما سبق ذكره فإن كل المؤشرات بينت أن الأصل الاجتماعي للتلميذ يساهم في إعادة انتاج مستوى تعلمه للغة الفرنسية في وجود ديناميات الفعل البيداغوجي (مقاربة التدريس، المنهاج، التقويم والترميز)، مما يعني تحقق الفرضية الرابعة، وموافقتها لنتائج دراسة **ناصر بودبزة** من حيث تركيزها على الفعل التربوي في إعادة إنتاج التراتبية الاجتماعية وعلاقتها بالعائلة واستراتيجياتها في إعداد المشروع المهني لأبنائها.

- الاستنتاج العام:

مما لا شك فيه أن القيمة العلمية لأي بحث تقاس بالنتائج المتوصل إليها وبحصيلته النهائية من الناحيتين النظرية والميدانية، وتبرز هذه القيمة أكثر لما تكون هذه النتائج منطلق دراسات أخرى، تؤخذ على سبيل التدعيم والاستشهاد أو النقد والاختلاف، وبناء على ذلك يمكن تلخيص هذه النتائج والمعطيات فيما يلي:

- يعود الانخفاض النسبي في مستوى تحصيل اللغة الفرنسية بين المتعلمين إلى خصوصية السياق السوسيولغوي للمنطقة، فاستخدام اللغة الفرنسية في الجزائر يتعلق أولا بالعامل الجغرافي كنتيجة للظروف السوسيوتاريخية والعلاقة بالفرنسية أثناء الاستعمار، ويتعلق ثانيا بالفوارق الاجتماعية – المهنية بين الأسر في ذات المنطقة، فقد تكون لغة أجنبية أو لغة ثانية ، كما يمكن أن يعود هذا الانخفاض إلى عوامل وقرارات سياسية تتغير وفقها مكانة اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية حسب الظرفية وتبعا لموازين القوى بين دعاة التعريب والمناصرين للفرانكفونية.

- يُستبعد متغير جنس التلميذ كمحدد لمستوى أدائه اللغوي في مادة اللغة الفرنسية، نظرا لتوجه الأسر المحلية نحو تشجيع النمو اللغوي لأطفالها بصرف النظر عن جنسهم.

- يتموضع الأفراد في المجتمع المحلي ضمن فئات سوسيومهنية مختلفة: عليا مفرنسة، متوسطة ثنائية اللغة أو توظف نوعا من التعاقب اللغوي وفئة دنيا معربة تماما، وذلك تبعا للرأسمال الثقافي (مستوى التعليم، لغة التكوين، لغة الحوار، لغة المطالعة، لغة الولوج للأنترنيت، لغة المشاهدة التلفزيونية...الخ)، وتبعا للرأسمال الاقتصادي(المهنة، مستوى الدخل، طبيعة السكن ونوعه، الإنفاق على الدروس الخصوصية...)، وللهابتوس اللغوي(لغة تكوين الأجداد وعملهم في الادارة الفرنسية، تقاضي الآباء للمنح والسفر لفرنسا، العلاقات مع الفرنسيين، التمثلات تجاه اللغة...).

- يتوزع الآباء في المجتمع المحلي بين الأحياء المنتظمة والأحياء العشوائية تبعا لفئاتهم السوسيومهنية أي تبعا لحجم وبنية رأسمال المملوك والهابتوس اللغوي الخاص بهم.

- يواجه أغلب التلاميذ صعوبات في التعبير الشفهي باللغة الفرنسية، تتراءى في الانسداد والتوقف عن الكلام، استخدام مقاطع باللغة العربية، الإفراط في لغة الاشارة وتمظهرات نفسية وجسدية أخرى من قبيل الخجل، الخوف والاحمرار...الخ.

– يرتبط مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى المتعلمين بالمستوى التعليمي للوالدين، لغة تكوينهما أو ما يعرف بالحالة المؤسسة للرأسمال الثقافي، وبلغة حوارهما المنزلي، لغة المطالعة، لغة المشاهدة التلفزيونية، التشجيع للأبناء على استخدام الفرنسية والمساعدة في مراجعة دروسها كحالة مجسدة للرأسمال الثقافي وأخيرا بحيازة الكتب والاستفادة من خدمات الأنترنيت كحالة مشيأة لذات الرأسمال.

– يرتفع مستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية بين المتعلمين كلما أثبتوا انتمائهم للفئات السوسيومهنية ذات الرأسمال الاقتصادي المرتفع والذي يتجسد في: ممارسة المهن الأكثر أهمية في السلم المهني، الحصول على دخل شهري مرتفع، الإقامة في مسكن ملائم، مستقل وذا قيمة مالية، الإنفاق على الدروس الخصوصية، فالفئات ذات الرأسمال الاقتصادي المرتفع تفرض دلالات جديدة بواسطة اللغة والكلام. ورغبة منها في التمايز على باقي أفراد المجتمع فإنها تتجه إلى تفضيل اللغة الفرنسية كلغة ذات وزن وحظوة اجتماعية، باستثمار جزء من الرأسمال الاقتصادي الخاص بها في المجال اللغوي والتعليمي.

– يرتفع مستوى التحصيل اللغوي بين المتعلمين في وجود خلفية سوسيوتاريخية إيجابية العلاقة تجاه اللغة الفرنسية، تتجسد هذه الخلفية من خلال: تكوين الأجداد المفرنس أو مزدوج اللغة، عملهم بالإدارة الفرنسية، السفر المتكرر للآباء لفرنسا وإقامة صداقات مع فرنسيين، كما يتعلق كذلك مستوى التحصيل بين المتعلمين بتمثلاتهم تجاه اللغة الفرنسية، والتي تشكل كلها مؤشرات للهابتوس اللغوي للأبناء الموروث عن الآباء والأجداد، فيأخذ قيمة سلبية أو إيجابية تجاه تعلم اللغة الفرنسية، ذلك أن الأبناء يستبطنون الخصائص المرتبطة بموقع الجماعة المحلية المحيطة بهم من آباء وأجداد وأقارب، ومن بينها الاستعدادات والتمثلات تجاه اللغة الفرنسية، أو ما يدعى بهابتوس الجماعة المحلية ويعمل كمباديء مولدة ومنظمة لممارسات وتمثلات يتم إنتاجها في بيئة اجتماعية محددة ويعاد إنتاج هذه البيئة الممثلة في الفئة السوسيومهنية من خلال قدرة الهابتوس على التوليد والنقل بين الأجيال.

– يبقي محتوى الكتاب المدرسي، كأحد آليات عمل الفعل البيداغوجي، على الفروقات في المستويات اللغوية بين التلاميذ تبعا لمستوى رأسمال الثقافي للوالدين، فيعيد بذلك إنتاج جماعة المتعلمين المتمكنة من اللغة الفرنسية المنحدرة من آباء يتمتعون برصيد وافر من الرأسمال الثقافي، كما يحافظ على ضعف جماعة المتعلمين من آباء محدودي الرأسمال الثقافي.

– إهمال محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفروقات الاجتماعية اللغوية بين المتعلمين على اختلاف انتماءاتهم السوسيومهنية، باحتوائه لجوانب تمييزية خفية تتمثل في:

* نصوص غير مستوحاة من الواقع الاجتماعي واللغوي للمتعلم المحلي عموما.

* مستوى لغة النصوص ومواضيعها لا تناسب إلا فئة المتعلمين الذين تعد الفرنسية امتدادا للغتهم المنزلية (لغة ثانية)، أي لديهم مكتسبات قبلية.

* تعزيز النظرة السلبية للغة الفرنسية من خلال التوافر المبالغ فيه للصورة النمطية لعلاقة المستعمِر بالمستعمَر ولعناصر الهوية الوطنية.

* صعوبة المفردات الموظفة وعدم شيوعها الوظيفي في أوساط المتعلمين.

* نقص المعينات الايضاحية، كثافة النصوص وكثرة الدروس.

– التفاوت في مستوى تعلم اللغة الفرنسية في المجتمع المحلي، تصفه عينة الأساتذة والمفتشين بغياب المهارات المطلوبة، أي في التعبير الشفهي والتعبير الكتابي والقراءة، بحيث يتعذر على عدد مهم من التلاميذ تحصيل هذه المهارات.

– تأكيد عينة كبيرة من المتعلمين لارتباط صعوبات فهمها للدرس اللغوي في مادة اللغة الفرنسية بضعف مكتسباتها القبلية، إذ تعتبر هذه المكتسبات من شروط تنفيذ المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس، ذلك أن معارف الطفل ومهاراته اللغوية المكتسبة في أسرته تشكل المنطلق الأول لفهم ما يقدم في المدرسة، وهذه الأخيرة تمارس تأثيرها انطلاقا من معطيات أسرية سابقة، مما يعني أن إنتاج تعلمات مدرسية جديدة مرهون بما يوفره الوالدان كبنية اجتماعية من امتيازات لغوية ومعرفية، أي أن المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريس يتطلب تنفيذها وجود مكتسبات قبلية لدى التلاميذ ، يفترض غيابها في السنوات الأولى لتدريس لغة أجنبية كاللغة الفرنسية. ذلك ما يعكسه كذلك عدم حصول نسبة كبيرة من متعلمي الطور الابتدائي على علامات جيدة في مادة اللغة الفرنسية أين يستمر هذا التفاوت بين التلاميذ إلى المراحل المتقدمة من الدراسة ويلازم الضعف بعض المتعلمين إلى المتوسط والثانوي، في حين أنه يفترض في تدريس أي لغة أجنبية في المراحل الأولى من الدراسة أن يحقق تعلمات متجانسة بين التلاميذ الذين ليست لهم بها دراية سابقة إلا من خلال المدرسة.

– بالإضافة إلى قصور نظام المقاربة بالكفاءات على تحري التفاوتات الاجتماعية اللغوية بين التلاميذ، حيث تفترض هذه المقاربة وجود كفاءات ومعارف لغوية سابقة، هي في حقيقة الأمر غير متكافئة بين المتعلمين . تطرح كذلك هذه المقاربة عدة إشكاليات منها:

* غموض مقاييس ومعايير تحديد الكفاءات المستهدفة ومدى ارتباطها بالواقع اللغوي الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري في كل ربوعه.

* صعوبات تنفيذ الطرائق التدريسية المتعلقة باكتظاظ الأقسام وكثافة البرنامج الدراسي، يحول دون التنويع في الأنشطة المدرسية ومنه فإن الحاجة التواصلية ودافعية تلاميذ الفئات السوسيومهنية الدنيا تظل محدودة تجاه تعلم اللغة الفرنسية.

* غياب الوسائل والمعينات الإيضاحية الذي يؤثر سلبا على عملية التعلم خاصة لدى التلاميذ المنحدرين من أوساط أسرية تفتقر للممارسة الفعلية للغة.

– إتاحة الاختبارات الشفوية لسلطة تقديرية أوسع للمدرسين من حيث تحديد معايير تقييم اللغة الشفوية، وعدم إدراكهم للتباين الاجتماعي اللغوي بين المتعلمين والذي يبدو لهم كنوع من التباين في الذكاء والقدرات العقلية، مما يعزز دور هذه الامتحانات الشفوية كآلية من آليات الفعل البيداغوجي في إعادة إنتاج التفاوت اللغوي بين المتعلمين، والذي كان قائما سابقا بين أصولهم، حيث أن الامتحانات الشفوية تشكل عامل تهديد وخوف لأبناء الفئات المعربة من العلامة المدرسية ومن أحكام زملائهم الفورية، فلا يجرؤون على أخذ الكلمة ويظل تحصيلهم اللغوي ودافعيتهم نحو التعلم محدودين.

– تقويم نشاط التعبير الشفهي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يعد فعلا بيداغوجيا متعسفا، لا يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية اللغوية، لأن ما يحكم عليه هذا التقويم ليس هو الامتياز والتعلم المدرسي بقدر ما هو الامتياز الاجتماعي اللغوي، فاعتماد تقويم شفهي بمعايير وظروف تخدم أبناء الفئة ثنائية اللغة يقصي أبناء الفئات السوسيومهنية التي تعد الفرنسية لغة أجنبية عنها، كأن تأخذ التمظهرات الجسدية واللغوية السلبية المرافقة للتعبير الشفهي، من قبيل الاحمرار والانسداد واستدخال العربية، حكم المظاهر النفسية للعجز اللغوي المدرسي.

– رغم التنزيل في معامل مادة اللغة الفرنسية في الطور الثاني من التعليم المتوسط، إلا أنه لا يسقط عن هذه المادة صفة الانتقائية والاصطفائية مادامت محافظة على مركز اللغة الأجنبية الأولى قبل الإنجليزية وقبل أغلب مواد الهوية (التاريخ، التربية المدنية، التربية الإسلامية...) التي تدرس بالعربية.

– تتغير تمثلات التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية والتي تعتبر كإحدى مكونات الهابتوس، بين القطبين الإيجابي والسلبي، حسب مواقفهم في البنية الاجتماعية، أي انتمائهم إلى فئة

سوسيومهنية معينة وما تقتضيه من رأسمال لغوي فرانكفوني أو عربفوني ومن هابتوس إيجابي أو سلبي.

– إن الفعل البيداغوجي المدرسي الذي يتمظهر من خلال أسلوب التقويم بمنح مادة اللغة الفرنسية معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي، يتخذ منه التلاميذ موقفا هو ناتج عن علاقتهم السابقة باللغة الفرنسية، أي عن الوجود المسبق لتمثلات معينة تجاهها، فيعد هذا الموقف عاملا حاسما في إقبالهم على تعلمها أو النفور منها. وتعد هذه التمثلات ذاتها مظهرا من مظاهر الهابتوس اللغوي الموروث عن الآباء بالإضافة إلى الممارسات والإدراكات والميول ورؤى العالم، التي استبطنوها حسب الظروف الموضوعية لوجودهم ولعلاقاتهم السلبية أو الإيجابية باللغة الفرنسية، فيعاد إنتاج هذه الظروف الموضوعية والبيئة الاجتماعية (بيئة متعلمة للغة في مقابل بيئة تجهلها) من خلال قدرة الهابتوس على التوليد والتناقل بين الأجيال.

– المتعلمون الذين لهم هابتوس لغوي عربفوني وتمثلات سلبية تجاه اللغة الفرنسية باعتبارها لغة المستعمِر تبعا لما نقله لهم الآباء، يكيفون تمثلات وهابتوس لغوي جديد تجاه الفرنسية باعتبارها مجرد لغة أجنبية لا تحظى بمكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية. بينما يكيف المتعلمون الذين لديهم هابتوس فرانكفوني وتمثلات إيجابية هابتوسا لغويا تَمْثُل فيه اللغة الفرنسية وكأنها لغة التقنية ولغة مناصب الشغل الهامة. فالتلميذ الذي له هابتوس وتمثلات سلبية تجاه الفرنسية، يتخذ موقفا غير موافق للتمكين للغة الفرنسية بمنحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي، وعليه يُؤسِّس نمط التقويم لأسباب نفور تلميذ الفئات السوسيومهنية الدنيا من تعلم الفرنسية بدل تحفيزه وتحبيبها إليه بتبسيط متطلبات التقويم المدرسي.

– عندما تخص المنظومة التربوية اللغة الفرنسية بوضعية اللغة الأجنبية الأولى في وجود لغات أجنبية أخرى كالإنجليزية، وبتدريسها بحجم ساعي ينافس اللغات الوطنية، وباعتماد رموزها ومصطلحاتها في المواد العلمية والتقنية، فإنها تكون قد ضمنت مسبقا فرص تعلم أكبر لأبناء الفئات الفرانكفونية أو مزدوجة اللغة وأقصت أبناء الفئات المعربة أو أبناء الفئات السوسيومهنية الدنيا من فرص تملك هذه اللغة وبالتالي إقصائهم من التوجه لتخصصات الجامعية المهمة، الأمر الذي يدفعهم إلى بذل جهود مضاعفة من أجل إتقان هذه اللغة، وهذا ما يعني أن إعادة إنتاج المفرنسين ونخبهم لاتزال مضمونة.

- اقتراحات وتوصيـــات:

حسب رأينا الشخصي، نرى أنه يتعين على الباحث، حين يقدم توصياته أو اقتراحاته، أن يضع نصب عينيه أمرين رئيسيين هما:

- تحت أي هيئة ينضوي بحثه، أو ماهي الجهة التي كلفت بإجراء البحث، فإن كان مجلسا أو هيئة لها سلطات تخولها تقديم توصيات جاز له طرح توصياته.

- من سيقرأ له، فإذا كان بحثه سينشر، أو ستتاح له الفرصة ليُراجع من طرف المسؤولين وأصحاب القرار في مناسبة معينة، فيمكنه تقديم توصيات او اقتراحات قد يأخذ بها هؤلاء في صياغة بعض قراراتهم.

أما إذا كان الباحث على علم مسبق أن بحثه لن يخرج من أدراج مكتبة الجامعة، وأن من سيطلع عليه لن يتعدى لفيفا من الطلبة وبعض الأساتذة، فعليه أن يتواضع في تقديم اقتراحات تكون في مستوى ما يستطيعه المتلقي، لأن الباحث هنا لم توكل له مهمة إصلاح القرارات أو السياسة اللغوية والتربوية أو تغيير الواقع السوسيولغوي حتى تراه يسترسل في تقديم توصيات قد يكون بعضها مستحيل التطبيق.

وهو حال بحثنا هذا الذي يعد كغيره من البحوث المقدمة لنيل الشهادات الجامعية، والذي نتمنى أن نكون محظوظين بأن يطلع عليه الطلبة والأساتذة في الجامعة، الأساتذة والمفتشين في المؤسسات التعليمية، والآباء والأمهات قصد إفادتهم بما تبلور لدينا من اقتراحات وتوصيات في نهاية هذا البحث، والتي نوجزها كما يلي:

- تقديم الآباء للدعم النفسي والمعرفي والثقافي للأبناء خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة للبدء في تعلم لغة جديدة بالموازاة مع لغتهم العربية التي تختلف هي الأخرى عن لغتهم المنزلية، وذلك بتوعيتهم بأهميتهما معا فلا يهمل إحداهما تحت أي ذريعة انتمائية وطنية أو تغريبية أو حجة فكرية دينية أو ثقافية.

- تصحيح الصورة الذهنية والتمثلات السلبية للغة الفرنسية كلغة مستعمِر وإزالة الصورة النمطية لعاقة مستعمِر مستعمَر للأبناء الذين تكونت لديهم مثل هذه التمثلات.

- تدعيم اللغة المستعملة داخل الأسرة بمصطلحات اللغة الفرنسية من مسميات الأشياء وأوصافها ووظائفها والاستجابة لتساؤلات الطفل حول المفاهيم الغامضة، كل ذلك يفيده لاحقا

في التأسيس لتكوين حصيلة لغوية مدرسية سليمة، ذلك أن القدرة على تعلم اللغة تسبقه فترة اكتساب، يعتقد العلماء أنها تتم قبل التمدرس وتبدأ بالضعف والضمور بعد سن البلوغ.

– تحويل الأسر المرتاحة ماديا لجزء من رأسمالها الاقتصادي واستثماره في الجانب اللغوي الثقافي لأبنائها من خلال توفير المثيرات الثقافية اللغوية المادية كالكتب والمعاجم والمجلات وخدمات الانترنيت وقنوات تعليمية ناطقة باللغة الفرنسية، بالإضافة إلى الاستفادة من الدروس الخصوصية، خاصة إذا كان نصيب هذه الأسر من الرأسمال اللغوي الفرنسي محدودا.

– تعويد وتشجيع الوالدان للطفل على التحاور باللغة الفرنسية في سياقات تواصلية مختلفة في الأسرة ومع الأصدقاء وفي الوسط المدرسي، ذلك أن الحوار يمكن الطفل من تعلم اللغة، كما أنه نتيجة لهذا التعلم، ويخلصه من عقدة الحديث بها بحكم العادة والممارسة.

وفي الجانب البيداغوجي المدرسي نوصي بـ:

– إعادة النظر في مقاربة التدريس " المقاربة بالكفاءات" من حيث ظروف ووسائل تنفيذها وتطبيقها الذي يستدعي جملة من القدرات المعرفية، وهذا فعلا ما اتجهت نحوه اصطلاحات مناهج الجيل الثاني المتبناة، حيث أصبحت المقاربة بالكفاءات تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة، كما تغير مستوى تناول المفاهيم الذي كان حسب النضج العقلي والمكتسبات القبلية وأصبح على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها.[1]

– مراجعة محتوى منهاج اللغة الفرنسية على أساس دراسات ميدانية دقيقة متفحصة تستقرئ الواقع اللغوي والاجتماعي للتلاميذ في مختلف البيئات الجغرافية وتبعا لانتماءاتهم السوسيومهنية، ويُختار من المقررات والموضوعات ما يتناسب مع هذه المؤشرات بمنأى عن النزعات الجهوية والتحيزات الفئوية.

– إشراك المعلمين وجميع المؤطرين التربويين والشركاء الاجتماعيين للمدرسة كالأولياء في إعداد هذه المقررات والمحتويات المدرسية.

– اعتماد المناهج المدرسية ولاسيما الكتب المدرسية في نصوصها على نماذج قريبة في لغتها من اللغة المستخدمة في الواقع والمستلهمة من روح العصر، من ذلك استخدام المصطلحات والتراكيب الوظيفية الأكثر شيوعا بين المتعلمين، المفردات ذات البعد التكنولوجي، وتفادي تلك التي تفوق المستوى العام للتلاميذ، وتوظيف الكتاب للصور والأشكال التوضيحية.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، **مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني**، الجزائر، 2015، ص 06.

– أن تكرر المفردات والمصطلحات الجديدة في محتوى الكتاب المدرسي وعلى لسان أستاذ المادة تكرارا بالقدر الذي يكفي لتثبيتها في أذهان التلاميذ، وأن توزع بطريقة تسمح بمراجعتها تحقيقا للغرض نفسه.

– التخفيف من البرامج المقررة حتى يتمكن المتعلم من التردد على المكتسبات ويستوعبها ويتعود على المطالعة والقراءة قصد توسيع دائرته الثقافية وتوسيع ثروته اللغوية.

– استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التعلم كالأشرطة والتسجيلات والصور والمجسمات والتمثيليات والأنشطة اللاصفية كالرحلات مما يثير النشاط الذاتي للتلاميذ، حيث يحقق تنوعا في الخبرات التعليمية التي تجنب الملل وتحبِّب إلى التلاميذ الموقف التعليمي.

– ضرورة تعزيز حصص الدعم والاستدراك مما يقلل من عدم التجانس بين التلاميذ.

– يمكن أن يعقد أستاذ اللغة الفرنسية على مستوى المرحلة الدراسية أو على مستوى القسم الدراسي الواحد صلات وثيقة بين التلاميذ الذين يتمتعون بطلاقة لغوية أو حصيلة لفظية واسعة وبين زملائهم الذين لا يمتلكون هذه الميزات، فيُقَسِّم تلاميذ المرحلة أو القسم الواحد إلى مجموعات غير متجانسة من حيث التحكم في اللغة الفرنسية وتُختار موضوعات معينة لكل مجموعة صالحة للمناقشة على هامش المقررات الدراسية، فيتمكن التلاميذ، وفقا لهذه الطريقة، من ممارسة اللغة بأكثر تلقائية، كما أن احتكاك التلميذ بزملائه الأكثر طلاقة يكسبه رصيدا لغويا أكبر.

– توحيد معايير تقويم التعبير الشفهي وتحديد معايير الأداء الجيد.

– إعادة النظر في معامل مادة اللغة الفرنسية وضرورة معاملتها كمادة أجنبية مثلها مثل اللغة الإنجليزية مادامت لغة تمييزية يمكنها أن تعيد إنتاج بنية التفاوت بين الفئات الاجتماعية الذي شهده المجتمع الجزائري منذ أيام الاحتلال واستمر إلى وقتنا الحالي حيث أخذت هذه اللغة ميزة لغة الامبريالية.

– إعادة النظر في الترميز المزدوج المعتمد على رموز ومصطلحات اللغة الفرنسية في المواد التقنية والعلمية وذلك للحد من الطابع التمييزي للغة الفرنسية بين المتعلمين الممتد للمواد الأخرى وتجسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص في تحقيق تعلمات لغوية آنية متماثلة وتوزيع فرص متكافئة لاحقة عند ولوج التخصصات الجامعية الهامة.

الخاتمة:

باعتبار أن عملية تعلم اللغات الأجنبية هي عملية اجتماعية معرفية لا يمكن أن تتم بفعالية إلا عند الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثقافية والاجتماعية التي تعمل كمحفزات أو معوقات للتعلم، كالبيئة الأسرية أو المدرسية، فإن نتائج دراستنا أفضت إلى تحقق فرضياتها التي تختبر علاقة هذا التعلم بالأصل الاجتماعي للمتعلم، حيث ثبت لنا أن مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ يختلف ويتباين باختلاف مواقع الفئات السوسيومهنية ضمن الفضاء الاجتماعي في المجتمع المحلي، وليس كما يُنْظَر إلى هذا الاختلاف في مقاربات علوم التربية أو علم النفس على أنه نتيجة استحقاق ومواهب تعود إلى الذكاء والفروق الفردية.

ونظرا لغياب الدليل على نشأة مجتمع خال تماما من التباين والتدرج الاجتماعيين، فإن المجتمع الجلفاوي هو الآخر يعد مجتمعا متدرجا من ناحية الفئات السوسيومهنية لما يتسم به من تفاوت بين الجماعات الاجتماعية التي تقوم على التشابه والتقارب، مع وجود حدود مرنة بينها وليست ثابتة ونهائية، وهو ما يعني أن الأصل الاجتماعي في المجتمع المحلي، وعلى عكس البلدان الصناعية الغربية التي يتحدد فيها بأوضاع الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، يتحدد بفئات سوسيومهنية تختلف مواقعها في سلم التراتب الاجتماعي باختلاف حجم وبنية رأسمال المملوك من طرفها بالإضافة إلى الهابتوس الخاص بها.

وإذا كانت اللغة ظاهرة اجتماعية تصنيفية بامتياز تعكس واقع المجتمعات كما تعكس التفاوت بين طبقاتها الاجتماعية، فإن التأثير الذي تمارسه البنية الاجتماعية على البنية اللغوية يتجسد بداية في اختيار اللغة التي ينشأ عليها الأبناء، كما يتجسد بالنسبة لنفس اللغة في اختيار مستوى معين من التعبير، فتعد الأسرة كبنية اجتماعية من أكثر المنظمات الاجتماعية وأبقاها تأثيرا في نمو الطفل اللغوي بالرغم من أن الأبوان فيها غير متخصصين في علم اللغة وأقسامه، كما أنهما لا يملكان طرائق تعليم اللغة، إلا أنهما يوفران النماذج الجاهزة التي تساعد الطفل في تطوير ملكته اللغوية وتنميتها فيما يتعلق بخصائص لغة أسرته سواء كانت لغة أُم أَمْ لغة ثانية.

وذلك هو وضع بعض الأسر المصنفة ضمن الفئات السوسيومهنية المفرنسة أو ثنائية اللغة في المجتمع المحلي، التي تعمل على توريث رصيدها اللغوي والهابتوس الخاص بها لأبنائها، ولا يتجسد فعل هذه الأسر في إعادة إنتاج هذه اللغة بين أطفالها إلا من خلال الاشهاد الذي تحصل عليه من المنظومة التعليمية التي تتعامل مع هذه اللغة بنوع من الخصوصية مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى، وذلك من خلال تبنيها لمنهاج بمحتويات على درجة من الصعوبة ومصمم على أن الفرنسية لغة ثانية للجزائريين وامتداد للغتهم الأسرية وهو ما يتنافى مع الوضع القانوني لهذه اللغة كلغة أجنبية، كما يتنافى مع واقعها داخل مختلفة الفئات السوسيومهنية المعربة. وتتجلى خصوصية هذه اللغة في المنظومة التعليمية كذلك من خلال مقاربة تدريس ونظام تقويم وترميز لا يراعي الفروقات في المستويات اللغوية ذات المنشأ الاجتماعي الأسري بين المتعلمين، فتشهد الدراسة الحالية والعديد من الدراسات والأبحاث وحركة الواقع ذاتها أن التعليم كان ومازال أداة أيديولوجية في يد السلطة المفرنسة واقتصار وظيفة هذا التعليم على إنتاج النخب وإعادة انتاجها، مثلما هو الحال في كل المجتمعات المستعمرة سابقا، حيث لم تعد الفرانكفونية تعني كل المتمدرسين، بل تعني فقط النخب المتحضرة ذات الأصول المفرنسة، ومنه فإن المساواة التعليمية لم تعد تعني إتاحة الفرصة لولوج المدرسة، كما جسدتها المنظومة التعليمية الجزائرية من خلال تكريسها لمجانية وإلزامية التعليم، بل أصبحت تعني في المقام الأول الحصول على التعليم النوعي الذي يأخذ بعين الاعتبار التمايزات والفروق الاجتماعية واللغوية. فهذه المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم في غياب المساواة الاجتماعية في المجتمع على اعتبار أن التعليم هو انعكاس لحركة المجتمع وبنيته. أي أن المساواة الحقيقة تكمن في شروط الحصول على المعرفة، ليست المتكافئة، وانما التي تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية وتعالجها.

ففي الفترة الاستعمارية تعززت مكانة اللغة الفرنسية لدى بعض الأسر الجزائرية والمحلية ذات العلاقة بالمستعمر، عززتها في النفوس **أولا** قاعدة اتباع الناس " لنحلة الغالب" الخلدونية، والخضوع للغة المهيمن إذ تستمد أي لغة سلطتها من سلطة ناطقيها ليتكون بذلك هابتوس لغوي إيجابي تجاه اللغة الفرنسية وتصبح اللغة الفرنسية كعلامة من علامات الرقي الاجتماعي

والنبوغ الفكري، والتقدم الحضاري بحكم المزايا والأرباح التي توفرها لطالبيها من تحصيل للعلوم والمعارف وولوج لمناصب الشغل الهامة، وحافظت عليها **ثانيا** الأصول الاجتماعية المفرنسة عن طريق نقل هذا الرصيد والهابتوس اللغوي لورثتها مما أدى بدوره إلى خلق نوع من التمايز الاجتماعي بين أفراد المجتمع مادامت اللغة الفرنسية لغة خاصة بالطبقة المحظوظة ذات الرأسمال الثقافي والاقتصادي المهم. كما أن المنظومة التعليمية – التي تولي اللغة أهمية بالغة الخصوصية في النجاح المدرسي ومنه المهني تعمل على إعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي القائم عن طريق أواليات الاصطفاء النخبوي الاجتماعي، لذلك نجد أن العديد من اللغويين وعلماء الاجتماع يؤكدون على وظيفة اللغة التصنيفية إلى طبقات وفئات اجتماعية.

وكنتيجة لهذا الوظيفة التمييزية للغة والتعليم تبعا للأصول الاجتماعية، فإن أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا في المجتمع المحلي، وفق نتائج هذه الدراسة، يواجهون حرمانا لغويا في اللغة الأجنبية الأولى، وذلك لأن نصيب التلميذ من التعلم اللغوي ونوعيته بات يتحدد أساس بأصله ومنشئه الاجتماعي، وبديناميات الفعل البيداغوجي المتواطيء مع مصالح الفئات السوسيومهنية المفرنسة أو على الأقل ثنائية اللغة.

لكن ومع أهمية النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا، إلا أنها تبقى متواضعة ونسبية في حدود الظروف الزمانية والمكانية والبشرية والمادية التي أجريت فيها الدراسة، وبالتالي فهي على أقل تقدير تلفت انتباه الباحثين والمهتمين بالشأن السوسيولغوي الجزائري وتعليمية اللغات الأجنبية إلى قضايا جديدة لم تسبق معالجتها في أغلب الدراسات، وتفتح أفاقا جديدة لمختلف الاختصاصات العلمية التي تتقاطع في موضوع اللغة والمجتمع والتربية والتعلم لاسيما علم الاجتماع اللغوي والتعليمية أو علوم التربية بصفة أعم واللسانيات وعلم النفس اللغوي...الخ، وذلك للتعمق أكثر في حيثيات الموضوع بفتح نقاش معمق بين المختصين والباحثين التربويين والمشرفين على السياسة والتخطيط اللغوي للترتيب لظروف وشروط تدريس اللغات الأجنبية عموما والفرنسية على الخصوص، وإعادة النظر في بناء مناهج اللغة الفرنسية وتكييف مقاربة التدريس، بما تتضمنه من بناء للمناهج ونظم للتقييم، مع خصوصيات الواقع اللغوي الجزائري، وجعلها تساير الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.

المصادر والمراجع باللغة العربية

01- القرآن الكريم.

الوثائق الرسمية

01- تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، **ما مكانة الشباب في التنمية المستدامة في الجزائر؟**، اشراف وخبراء برنامج الأمم المتحدة الإنمائيPNUD، 2015.

02- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، **الجريدة الرسمية، العدد 04، السنة 45، التاريخ 27 يناير 2008.**

03- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04/08 مؤرخ في 2008/01/23**، عدد خاص، فيفري 2008.

04- منظمة الأمم المتحدة، مكتب اليونيسيف، **نمو الطفل وتطوره من عمر سنة الى 3 سنوات**، عمان، الأردن، 1995.

05- المنظمة الدولية للفرانكفونية، **اللغة الفرنسية في العالم 2014**، ترجمة ليل هلالي بكر، دار ناتان للنشر، باريس،2014.

06- وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، الجزائر ،2009.

07- وزارة التربية الوطنية، **القرار رقم 26/و.ت.و/ا.خ.و/ المؤرخ في 2004/08/14 متضمن إقرار برامج تعليمية.**

08- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، مارس 2009.

09- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، **مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015.**

10- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر،2004.**

11- وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 1547 مؤرخ في 21 سبتمبر والمتعلق بتنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثانية والثالثة) من مرحلة التعليم المتوسط.**

12- وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 245/وت/اع/ المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط.**

13- وزارة التربية الوطنية، **المنشور الوزاري رقم 881/وت/اع/ المؤرخ في 2003/09/10 المتعلق باستعمال الترميز العالمي للمصطلحات العلمية.**

14- وزارة التربية الوطنية، **المنشور رقم 08/0.0.2/071 المؤرخ في 2008/06/03 المتعلق بتطبيق التخفيضات في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط.**

15- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي**، الجزء الثاني، عدد خاص، الجزائر، مارس2010.

16- وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، 2004.

17- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، سبتمبر 2006.

القواميس والمعاجم:

01- ابن منظور، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، مصر، بدون سنة.

02- بودون ريمون وبوريكو فرانسوا، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص1986.

03- الزاوي الطاهر أحمد، **ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة**، ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979.

04- سكوت جون ومارشال جوردن، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة احمد زايد وآخرون، الطبعة الثانية، مراجعة محمد الجوهري، المجلد الأول، المركز القومي للترجمة، 2011.

05- سكوت جون، **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2009.
06- شوفالييه ستيفان وشوفيري كريستيان، **معجم بورديو**، ترجمة الزهرة إبراهيم، على المولا للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، 2013.
07- الصالح صالح العلي والشيخ سليمان أحمد أمينة، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، الرياض، 1401هـ.
08- صليبا جميل، **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية**، الجزء الأول، الشركة العالمية للكتاب ش م ل، بيروت-لبنان، 1994.
09- عثمان أبو الفتح بن جني، **الخصائص**، تحقيق محمد علي نجار، الجزء الأول، دار الهدى للنشر، بيروت،1952.
10- غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية أو الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006.
11- غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية أو الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006.
12- فيرول جيل، **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، ترجمة أنسام محمد الأسعد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2011.
13- مصطفى ابراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، الجزء الأول والثاني، ط2، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1972.

الكتب:

01- ابن خلدون عبد الرحمن، **المقدمة الجزء الأول من تاريخ ابن خلدون: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، ضبط المتن والفهارس: خليل شحادة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،2001.
02- أبو المعال عبد الفتاح، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006.
03- أجيرون شارل روبار، **تاريخ الجزائر المعاصرة**، ترجمة عصفور عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1981.
04- احمد بيومي محمد، **علم الاجتماع العائلي: دراسة التغيرات في الاسرة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
05- أحمد كامل سهير ومحمد احمد قاسم أنسي، **أطفالا بلا أسر**، مركز الكتاب، الإسكندرية، مصر، 1998.
06- أحمد نايل الغرير وآخرون، **النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،2008.
07- الأزرق مغنية، **نشوء الطبقات في الجزائر: دراسة في الاستعمار والتغيير الاجتماعي -السياسي 1980**، ترجمة سمير كرم، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1980.
08- اسليماني لعربي، **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية**، الدار البيضاء، 2006.
09- أكسفورد ربيكا، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلومصرية، 1991.
10- الأنصار بيار، **العلوم الاجتماعية المعاصرة**، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت،1992.
11- بدران شبل والبيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية المعاصر**، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،2003.
12- بدران شبل، **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة**، الدار المصرية، القاهرة ،2000.
13- بدوي أحمد موسى، **تحولات الطبقة الوسطى في الوطن**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2013.
14- بدير كريمان، **تنمية المهارات اللغوية**، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
15- براون دوجلاس، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1994.
16- برفيليي غي، **النخبة الجزائرية الفرانكفونية 1880-1962**، ترجمة حاج مسعود وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007.
17- بركات حليم، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي**، الطبعة الثالثة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986.
18- بلحاج لمباركي، **صور وخصائل من مجتمع أولاد نايل**، منشورات السهل، الجزائر، 2009.
19- بن أشنهو عبد اللطيف، **التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962-1980**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
20- بن العزمية علال والخلوفي فاطمة، **ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات سيكوسوسيولسانية**، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2016.
21- بن بوزيد أبو بكر، **إصلاحات التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، 2009.

22- بن سلامة الربعي، **اللغة العربية بين الاستجابة لمتطلبات التنمية وهاجس المحافظة على الهوية**، مجموعة مؤلفين، **الهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، لبنان،2013.

23- بن عيسى حنفي، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003.

24- بن نبي مالك، **شروط النهضة**، ترجمة كامل المسقاوي وعبد الصبور شاهين، دار الفكر، القاهرة، 1969.

25- بوتفنوشت مصطفى، **العائلة الجزائرية: التطور والخصائص الحديثة**، ترجمة دمرى احمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

26- بوخريسه بوبكر، **سوسيولوجيا بيير بورديو: تحليل في النظرية والمفاهيم والمنهج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2017.

27- بورديو بيير وفالكونت، **أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي**، تر عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1997.

28- بورديو بيير، **أسباب عملية: إعادة النظر بالفلسفة**، تعريب أنور مغيث، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان على المولا، ليبيا، 2004.

29- بورديو بيير، **الرمز والسلطة**، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، الطبعة الثالثة، دار توبقال للنشر، المغرب، 2007.

30- بورديو بيير، **الهيمنة الذكورية**، ترجمة سلمان قعفراني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، أبريل 2009.

31- بورديو بيير، **بعبارة أخرى: محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، ترجمة احمد حسان، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، مصر، 2002.

32- بورديو بيير، **مسائل في علم الاجتماع**، ترجمة هناء صبحي، مراجعة فريد الزاهي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، 2012.

33- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، **الكفاءة مفاهيم ونظريات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 130.

34- بوكوس أحمد، **مسار اللغة الأمازيغية الرهانات والاستراتيجيات**، تعريب: فؤاد ساعة، مراجعة الحسين المجاهد والوافي النوحي، المعهد الملكي للثقافة الامازيغية، الرباط، 2013.

35- بيار لاروك، **الطبقات الاجتماعية**، ترجمة: جوزيف عبود كبه، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1973.

36- بيومي خليل محمد، **سيكولوجيا العلاقات الاسرية**، دار قباء، القاهرة، مصر، 2000.

37- تازورتي حفيظة، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

38- جلال سعد، **المرجع في علم النفس**، دار المعارف، مصر، 1971.

39- جونير فيليب، **الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري**، ترجمة الحسين سحبان، الدار البيضاء، 2005.

40- حاجي فريد، **السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر: 1837-1937 المنطلق-السيرورة-المآل**، دار الخلد ونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2013.

41- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الابعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005.

42- الحثروبي محمد صالح، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر،2002.

43- حسين فرج عبد اللطيف، **تحفيز التعلم**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

44- حلمي خليل، **اللغة والطفل في ضوء علم اللغة الحديث**، دار النهضة العربية، دت.

45- الحمداني موفق، **علم نفس اللغة من منظور معرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004.

46- خدوسي رابح، **المدرسة والإصلاح: مذكرات شاهد**، دار الحضارة، الجزائر، 2002.

47- الخشبي على السيد محمد، **علم الاجتماع التربية المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

48- الخولي سناء، **الأسرة والحياة العائلية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

49- الخولي سناء، **التغير الاجتماعي والتحديث**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

50- د كوبر روبرت، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي**، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا،2006.

51- دوبار كلود، **ازمة الهويات**، المكتبة الشرقية، لبنان، 2008.

52- الرابحي محمد وقدورة وحيد، **المكتبة المدرسية في التعليم والتعلم**، إدارة التوثيق والمعلومات، تونس، 1996.

53- الراجحي عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، 2000.

54- الراجي محمد، **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، طوب بريس، الرباط، 2007.

55- الرشدان عبد الله، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

56- رشوان حسين عبد الحميد احمد، **الطبقات الاجتماعية والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع**، مؤسسات شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2008

57- رشوان حسين عبد الحميد احمد، **علم الاجتماع بين ابن خلدون وأوجست كونت**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008.

58- ركيبي عبد الله، **الفرانكفونية مشرقا ومغربا**، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009.

59- روبير اسكاربيت، **سوسيولوجيا الأدب**، ترجمة امال أنطوان عرموني، منشورات عويدات، بيروت، 1978.

60- روجيرس كزافيي، **الاشتغال بالكفايات: تقنيات بناء الوضعيات لادماج التعلمات**، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

61- ريتشل مارك، **اكتساب اللغة**، ترجمة كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1984.

62- الريماوي محمد عودة، **علم نفس النمو**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.

63- زايد أحمد وآخرون، **الأسرة والطفولة: دراسات اجتماعية وانثروبولوجية**، دار المعرفة الجامعية، الازارطية، 2000.

64- زرهوني الطاهر، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، دار موفم للنشر، الجزائر، 1993.

65- الزعبي أحمد محمد، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

66- زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، 2005.

67- زكريا ميشال، **الألسنية (علم اللغة الحديث)**، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1982.

68- زكريا ميشال، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982.

69- زكريا ميشال، **قضايا السنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993.

70- زكريا ميشال، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1985.

71- زكرياء الشربيني وصادق يسرية، **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996، ص84.

72- زكي حسام الدين كريم، **اللغة والثقافة: دراسة انثروبولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية**، الطبعة الثانية، كتب غربية، مصر،2000.

73- زهران حامد عبد السلام، **الصحة والعلاج النفسي**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، 1991.

74- الزيات أحمد مصطفى، **سيكولوجية التعلم**، دار النشر لجامعات مصر الجديدة، القاهرة، 1996.

75- سبيني سرجيو، **التربية اللغوية للطفل**، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

76- سعد الله أبو القاسم، **تاريخ الجزائر الثقافي 1830 -1954**، الجزء السادس، دار الغرب الإسلامي، بيروت،1998. 80

77- سعدي عثمان، **التعريب في الجزائر: كفاح شعب ضد الهيمنة الفرانكفونية**، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1993.

78- سيد أحمد غريب، **الطبقات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، 1995.

79- السيد علي محمد، **علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات**، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1998.

80- الشايب محمد بلقاسم، **الجلفة تاريخ ومعاصرة**، اشراف محمد سبع، دار أسامة للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر.

81- شعبان زكريا شعبان، **اللغة الوظيفية والاتصال**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010.

82- شمامة خير الدين، **إشكالية اللغة العربية في الجزائر بين مخلفات الاستعمار وضغط العولمة**، مجموعة مؤلفين، **اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالات تاريخية وثقافية وسياسية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، جانفي 2013.

83- صبور أحمد، **المعرفة والسلطة في المجتمع العربي**، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، 1995.

84- طالب الابراهيمي خولة، **الجزائريون والمسألة اللغوية: عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري**، ترجمة محمد يحياتن، الطبعة الثانية، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2013.

85- طعيمة رشدي وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.

86- طيبي محمد، **الجزائر عشية احتلالها: سوسيولوجيا قابلية الاحتلال**، وحدة البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، 1992.

87- ظاظا حسن، **الانسان واللسان**، دار المعارف، الإسكندرية، 1971.

88- عبد الباري حسن، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية، مصر،2000.

89- عبد الحميد سليمان السيد، **سيكولوجية اللغة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

90- عبد الرحمن سعد، **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983.

91- عبد الغني عماد، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات...من الحداثة الى العولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، فبراير 2006.

92- عبد الفضيل محمود، **تضاريس الخريطة الطبقية في الوطن العربي: نظرة إجمالية نقدية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1987، ص272.

93- عبد الهادي نبيل، **علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.

94- عبد الوافي علي، **اللغة والمجتمع**، دار النهضة، مصر،1971.

95- عثمان إبراهيم عيسى، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

96- عدلاوي علي عبد العزيز، **الأمثال الشعبية ضوابط وأصول: منطقة الجلفة نموذجا**، مراجعة بشير هزرشي، سلسلة الوفاء لإحياء تراث الجلفة، الجزائر، 2010.

97- العربي ولد خليفة محمد، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية: دراسة في مسار الأفكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

98- عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003.

99- العشبي عقيلة، **اكتساب اللغة**، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

100- عفيفي عبد الفتاح، **علم الاجتماع اللغوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

101- علي الخولي محمد، **الحياة مع اللغتين، الثنائية اللغوية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

102- علي مردان نجم الدين، **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة: البيت والحضانة ورياض الأطفال**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005.

103- عمراني مصطفى وآخرون، **اللغة والتواصل التربوي والثقافي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008.

104- العناني حنان عبد الحميد، **الطفل والاسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

105- عودة محمود، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د س.

106- عياد مواهب إبراهيم والخضري ليلى محمد، **ارشاد الطفل وتوجيهه في الاسرة ودور الحضانة**، دار المعارف، الإسكندرية، 1995.

107- غاليم محمد، **اللغة والهوية في ضوء النظرية السياسية**، مجموعة مؤلفين، **اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية**، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت، يناير2013.

108- غريب عبد الكريم، **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009.

109- غماري طيبي، **اللغة، المدرسة، الهوية الوطنية الجزائرية**، دار كوكب للعلوم للنشر والتوزيع والطباعة، الجزائر،2016.

110- غيدنز انطوني، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، الطبعة الرابعة، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2001.

111- غيدنز انطوني، **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، ترجمة احمد زايد وآخرون، مكتبة الكتب العربية، بدون سنة.

112- فاوبار محمد، **المدرسة والمجتمع وإشكالية لاتكافؤ الحظوظ**، تقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2011.

113- فضيل عبد القادر، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2009.

114- الفهري عبد القادر الفاسي، **اللغة والبيئة**، منشورات الزمن، الدار البيضاء: المغرب، 2003.

115- قاسم سارة، **التعريب جهود وافاق**، دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ،1989.

116- القصاص مهدي محمد، **علم الاجتماع العائلي**، جامعة المنصورة، مصر،2008.

117- القصير عبد القادر، **الطبقية: البناء الطبقي في الريف والحضر، مثال: المجتمع المغربي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1997.

118- قطامي يوسف، **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، الاهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

119- كابان فيليب ودوتيه فرانسوا، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى الى الشؤون اليومية**، دار الفرقد، دمشق، 2010.

120- كالفي جان لويس، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2008.

121- كالفي جان لويس، **علم الاجتماع اللغوي**، ترجمة: محمد يحياتن، درا القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

122- الكايند ديفيد ووايز ايرفينغ، **نمو لغة الطفل من مرحلة ما قبل الولادة الى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية**، ترجمة ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، 1996.

123- الكندي عبد الرحمن وآخرون، **علم النفس اللغوي**، دار السلاسل، 2006.

124- كوش دونيس، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، مارس 2007.

125- كولماس فلوريان، **دليل السوسيولسانيات**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيت النهضة، لبنان، 2009.

126- اللحية الحسن، **الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية**، افريقيا الشرق للنشر والتوزيع، المغرب، دون سنة.

127- لعقاب محمد، **الأنترنيت وعصر المعلومات**، دار هومة، الجزائر، 1999.

128- لوغال اندريه، **التخلف المدرسي**، ترجمة ايمن الأعشر امام، منشورات عويدات، بيروت،1982.

129- لوميل يانيك، **الطبقات الاجتماعية**، ترجمة جورجيت الحداد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2008.

130- ليونز جون، **نظرية شومسكي اللغوية**، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985.

131- محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، **كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2003.

132- محمد علي أبو جاو صالح، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة، الأردن، 2008.

133- محمود عباس عوض وصالح دمنهوري رشاد، **علم النفس الاجتماعي**، نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

134- مرتاض عبد الجليل، **مباحث لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث**، منشورات ثالة، الجزائر، 2003.

135- معمرية بشير، **القياس النفسي وتصميم ادواته**، منشورات الحبر، الجزائر، 2007.

136- معوض أحمد نازلي، **التعريب والقومية العربية في المغرب العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1986.

137- الموسى نهاد، **قضية التحول الى الفصحى في العالم العربي الحديث**، دار الفكر، الأردن، 1987.

138- النجار لطيفة، **اللغة العربية بين ازمة الهوية وإشكالية الاختيار**، مجموعة مؤلفين، **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية**، المركز الوطني للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، يناير 2013.

139- نهر هادي، **الكفايات التواصلية الاتصالية: دراسات في اللغة والاعلام**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

140- نهر هادي، **علم اللغة الإجتماعي عند العرب**، الجامعة المستنصرية، 1988.

141- هتيمي حسين محمود، **العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

142- هني أحمد، **اقتصاد الجزائر المستقلة**، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1993.

143- هويدي عبد الباسط، **المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.

144- الواسع خالد عبد العزيز، **السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية**، مدار الوطن للنشر، الرياض، السعودية،2011.

145- وطاس محمد، **علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979.

146- وطفة علي اسعد وجاسم الشهاب علي، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.

147- وطفة علي اسعد وشمت المجيدل عبد الله، **دراسات في سوسيولوجيا التربية**، دار الاعصار العلمي، عمان، الأردن،2015.

148- وطفة علي اسعد، **رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، منشورات اتحاد العرب، 2011.

149- وطفة علي اسعد، **علم الاجتماع التربوي**، الطبعة الثالثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2005.

150- يوسف العتوم وآخرون عدنان، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الأردن، 2005.

كتب المنهجية:

01 – انجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي واخرون، الطبعة الثانية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

02 – بن مرسلي أحمد، **مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات، الجزائر،2003.

03 – حسان هشام، **منهجية البحث العلمي**، ط 2، بدون دار نشر، 2007.

04 – الخياط ناجد محمد، **أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

05 – دليو فضيل وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، مطابع دار البحث، قسنطينة، 1999.

06- زرواتي رشيد، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007.

07- سبعون سعيد، **الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، الطبعة الثانية، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012.

08- عبد الحميد عطية السيد، **التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية**، الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2001.

09- عبد الغني عماد، **منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات، المقاربات**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، جانفي2007.

10- عقيل حسن عقيل، **فلسفة مناهج البحث العلمي**، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، بدون سنة.

11- كيفي ريمون وفان كمبنهود لوك، **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1997.

12- المنيزل عبد الله فلاح وعزايبه عايش موسى، **الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، د س.

المجلات والدوريات:

01- آدم بشير محمد، **تعلم اللغات الأجنبية في السودان: الإنجليزية والفرنسية**، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، 2014.

02 – بدوي أحمد موسى، **ما بين الفعل والبناء الاجتماعي: بحث في نظرية الممارسة لدى بيير بورديو**، مجلة إضافات، العدد الثامن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

03 – بلعيد صالح، **التهجين اللغوي: المخاطر والحلول**، مجلة اللغة العربية، العدد 24، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

04- بلعيد صالح، **اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر**، مجلة اللغة العربية، العدد التاسع، المجلس الأعلى للغة العربية، خريف 2003.

05- بن غزالة فتحي، **تعليمية اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية: الأهداف والعوائق التعليم الابتدائي انموذجا**، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد الثالث والعشرون، بسكرة، جوان 2018.

06- تازورتي حفيظة، **لغة الطفل بين المحيط والمدرسة – دراسة افرادية–**، مجلة انسانيات، العدد 14-15، ماي، ديسمبر 2001.

07- تريمش ماهر، **بيار بورديو: فضاء اللعبة، الحقل المشهد، السلع الرمزية تراكم الامتياز**، كتابات معاصرة، العدد 36، فيفري–أفريل 1999.

08- تريمش ماهر، **بيار بورديو: نظرية اللعبة عنف السلطة، سوسيولوجية التشيؤ والمشيأة**، كتابات معاصرة، مجلد 09، عدد 05، أكتوبر – نوفمبر، 1998.

09- توهامي إبراهيم، **الأحياء المتخلفة بين التهميش والاندماج في البناء السوسيو– اقتصادي الحضري**، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 05، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، جانفي 2004 .

10- جابر نصر الدين وخيذر عمارة، **تطور بنية العائلة الجزائرية وفق مفهومي العمودية والافقية**، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 16، سبتمبر 2015.

11 – جاسم أفراح محمد وحميد سعد محمد علي، **الهابيتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو**، مجلة الأستاذ، العدد 210، المجلد الثاني، 2014.

12 – جمعة سيد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 145، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1990.

13 – الحاجي صالح والطرودي الهاشمي، **محاولة لتحليل الهيكلية الجديدة للمجتمعات العربية**، مجلة النهج، العدد 4، أكتوبر 1994.

14 – حداد فتيحة، **ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية: دراسة تحليلية نقدية**، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011.

15- خالدي أحمد، **آليات اكتساب وممارسة الفعل القرائي: مقاربة سيكو بيداغوجية**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 6، العدد 2، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015.

16- خرما نايف وحجاج علي، **اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها**، عالم المعرفة، رقم 126، يناير 1978.

17- خرما نايف، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، العدد 9، الكويت، يناير1998.

18- خلاف شكور مسعودة، **اسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، جوان 2013.

19 – داود عمر، **التصنيف الطبقي بين الأبتوس والرأسمال: قراءة سوسيولوجية بيار بورديو**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 18، غرداية، 2013.

20- زيتوني نصيرة، **واقع اللغة العربية في الجزائر**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، مجلة 27(10)، السعودية،2013.

21- سالم محمد محمد والنصار صالح بن عبد العزيز، **أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 89، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أكتوبر 2003.

22- سراج وهيبة وناويس أسماء، **التحليل القياسي لأثر توزيع الدخل على النمو الاقتصادي في الجزائر**، مجلة الاقتصاد والمالية، المجلد 03، العدد 01، 2017.

23- سعدي محمد، **رمزية الفضاء المقدس والدنيوي في الثقافة الشفوية**، مجلة انسانيات، العدد 02، 1997.

24- سويح مهدي وصاحبي فيصل، **دور النخبة والسلطة والصحافة في رسم معالم سوق الرمزيات: قراءة في الحقل الادبي الجزائري المعاصر**، مجلة التدوين، العدد 05، وهران، ديسمبر 2013.

25- شهيناز بن ملوكة، **التمثلات الاجتماعية من الأبعاد النظرية الى نظرية النواة المركزية**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 02، العدد 02، جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الجزائر.

26- صالح هشام، **بورديو بين كارل ماركس وماكس فيبر**، مجلة الفكر العربي، مركز الانماء القومي، العدد 37، كانون الأول /الثاني 1985.

27- صدقاوي كمال، **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ الامتحانات الرسمية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 04، العدد 07. دس.

28- طعم الله خميس، **المرأة والتحولات الديموغرافية في المجتمع التونسي**، مجلة 7 نوفمبر، العدد 15، تونس، نوفمبر 1990.

29-عبد العظيم حسني إبراهيم، **الجسد والطبقة ورأسمال الثقافي: قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو**، مجلة إضافات، العدد 15، مركز دراسات الوحدة العربية، صيف 2011.

30-عبد الكريم البشير، **دلالات معدل البطالة والعمالة ومصداقيتهما في تفسير فعالية سوق العمل**، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، العدد السادس، جامعة الشلف.

31-عبد النبي عزوز، **في تربية الطفولة المبكرة**، مجلة الفكر، العدد 1، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1984.

32-عدي دليلة وبارة سيد احمد، **أهمية الاختبارات اللغوية في تقييم اللغة الشفهية**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 7، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

33-عواشرية السعيد، **الأسرة الجزائرية الى أين؟**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 12، جامعة باتنة، جوان 2005.

34- عوفي مصطفى ولبرارة هالة، **الأسرة والمسكن بين الحاجات والوظائف**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 02، العدد 04، جامعة عمار ثليجي، الاغواط، د س.

35- فاكان لويك ج.د، **نحو علم ممارسة اجتماعي: بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**، ترجمة احمد حسان، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 60.

36- فكار عثمان، **مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري**، مجلة الصوتيات، العدد السادس، مخبر الصوتيات العربية الحديثة، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر، جوان 2008.

37- قنطار فايز، **الامومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم**، عالم المعرفة، العدد 166، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر 1992.

38- لحلوح فايوة، **المعوقات الثقافية لمساهمة المرأة الجزائرية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد 02، المجلد 02، 2016.

39- لعريني صلاح الدين، **مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 09، الجزائر.

40- لعمور وردة، **الاسرة وجدلية القيم الاجتماعية**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 10، 2015.

41- مراح مختار ورأس العين كمال، **مقاربة الكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17، 2005.

42- المرعشلي نسيبة، **أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين وأولياء الأمور وسبل الحد منها**، مجلة كلية التربية، العدد 50، سوريا، 2012.

43- المؤمن عبد الكريم، **برامج السياسة السكنية ودورها في معالجة أزمة السكن بالجزائر**، مجلة دفاتر اقتصادية، المجلد 03، العدد 06، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة الجلفة.

44- الهوا رنة معمر نواف، **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**، دراسة بمجلة جامعة دمشق، مجلد 28، العدد الأول، 2012.

45 – وطفة على أسعد، **لغة الطفل بين الفطرة و الاكساب**، مجلة الطفولة العربية، العدد 10، 2002.

46- وطفة علي أسعد، **إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت لعينة من طلاب جامعة الكويت**، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد 49، الكويت، اوت 2014.

47- وطفة علي اسعد، **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة نقد وتنوير: مقاربات نقدية في التربية والمجتمع، اصدار خاص، فبراير 2015.

48- وطفة علي اسعد، **الرسائل الصامتة في المدرسة قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهاج الخفي**، المجلة التربوية، المجلد 24، العدد 94، مارس 2010.

49- وطفة علي أسعد، **اللغة والانتماء الاجتماعي: رؤية نقدية في طروحات بازيل برنشتاين**، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، جامعة الكويت، جانفي 2013.

50- وطفة علي أسعد، **بيار بورديو وجان كلود باسرون إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد الخامس، بيروت، شتاء 2009.

51- وطفة علي أسعد، **تكافؤ الفرص الاكاديمية في جامعة الكويت تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي**، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، سلسلة الإصدارات الخاصة، العدد 29، الكويت، يناير 2011.

52- وطفة علي أسعد، **في مفهومي التعريب والتغريب**، مجلة التعريب، العدد 47، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ديسمبر 2014.

53- وطفة علي أسعد، **لغة الطفل بين الفطرة والإكتساب**، مجلة الطفولة العربية، العدد 10، مارس 2002.

54- يتيم عبد الله عبد الرحمن، **بيير بورديو أنثروبولوجيا**، مجلة إضافات، العدد الرابع عشر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،2011.

الرسائل والاطروحات:

01- البديرات باسم يونس، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، رسالة دكتوراه في الدراسات اللغوية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، 2007.

02- بزاز عبد الكريم، علم اجتماع بيير بورديو، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006-2007.

03- بن عمر فقيه خواجة، مستوى تطوير اجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية دراسة ميدانية على **المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، قسم علم النفس، ورقلة، 2009.

04- بوخنوفة نور الدين، **دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية: قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010-2011.

05- بودبزة ناصر، **الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وانتاج المشروع المهني لأبنائها**، رسالة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الحاج لخضر، بباتنة، 2014-2015.

06- بوشعالة سميرة، **البناء المنهجي لرسائل الماجستير في علم الاجتماع**، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007-2008.

07- جغبوبي الأخضر، **فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة ميدانية على مستوى ابتدائية هواري بومدين بولاية ورقلة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص تكنولوجيا التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 01، 2018.

08- جمعة يونس محمد صلاح، **فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للغة الفرنسية في ضوء نتائج اختبار delf لدى طلبة الصف الثامن أساسي بفلسطين**، مذكرة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التربية، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين،2011.

09- حمار فتيحة، الثانوية **ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع تخصص ثقافي تربوي، جامعة الجزائر، 2007-2008.

10- خلاف شكور مسعودة، **التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر العلوم الاقتصادية نموذجا**، رسالة دكتوراة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، تخصص تعليمية اللغات، 2010.

11- داود عمر، **الرأسمال الثقافي للطالب والمراكز التعليمية للآباء البيض**، مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع التربوي والديني، المركز الجامعي بغرداية، 2011-2012.

12- شنافي ليندة، **تأثير سياسة الإصلاحات الاقتصادية في البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري: دراسة تحليلية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2009-2010.

13- عبد السلام خالد، **دور اللغة الام في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه، تخصص أرطفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف،2012.

14- العكر منار عبد المنعم فوزي، **صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**، مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين،2011.

15- قرايرية حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري بقسنطينة، 2010/2009.

16- قرزيز محمد، **التغير الاسري في المجتمع الحضري: دراسة ميدانية على عينة من اسر بمدينة باتنة**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة الحاج لخضر بباتنة، 2008/2007.

الملتقيات، الندوات والمؤتمرات:

01- بناني أحمد، **حتمية التخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر**، اعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي 3-4-5 ديسمبر 2012، الجزء الثاني.

02- حسان هشام، **فن الكلام الجلفاوي**، مداخلات الملتقى الوطني الثاني: ولاية الجلفة المدينة والمجتمع، المركز الثقافي الإسلامي، الجلفة، 19-20 أفريل 2008.

03- زياني فتيحة، **صعوبات تحقيق الكفاءة الاتصالية في مادة اللغة الفرنسية وفق المقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية الجلفة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد العاشر، العدد الأول: عدد خاص بأشغال الملتقى الوطني العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات 25-26 أكتوبر 2017، جوان 2017.

04- شلوف حسين، **التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري بين الواقع والافاق**، اعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي الجزء الثاني، 3.4.5 ديسمبر 2012.

05- عبد الفضيل محمود، **التشكيلات الاجتماعية والتكوينات الطبقية في الوطن العربي: دراسة تحليلية لاهم التطورات والاتجاهات خلال الفترة 1945-1985**، الطبعة الثانية، منتدى العالم الثالث، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1997.

06- عميروش مراد وصاحبي دليلة، **آراء الباحث الجزائري الأستاذ الدكتور صالح بلعيد في مسالة التخطيط اللغوي من خلال مؤلفاته ودراساته**، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، الجزء الثاني، 03-04-05 ديسمبر 2012.

وثائق أخرى

01- داودي مصطفى، **مختصر تاريخ الجلفة في العهد الإسلامي والعثماني**، مجموعة مؤلفين، **بحث تاريخي حول مختصر تاريخ الجلفة عبر العصور 1962-2012**، **المركز الثقافي الإسلامي**، الجلفة، 2012.

02- محمد بوقربة، **محاضرات في اللسانيات الاجتماعية**، جامعة بشار، الجزائر، د ت.

مواقع الكترونية:

01- **اشتقاق كلمة** بيداغوجيا على الموقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة. Https:// ar.m.wikipedia.org

02- خصائص اللغة الانسانية على الموقع www.olomna.org

03- علي اسعد وطفة، الهابتوس في سوسيولوجيا بورديو، مقال منشور على الانترنيت في موقع شبكة النبأ المعلوماتية،2012 www.annabaa.org/nbanews/2012/03/227.htm

04- كارل ماتون، مفهوم الهابتوس عند بيير بورديو ، ترجمة طارق عثمان ،مركز نماء للبحوث و الدراسات، أوراق نماء 97. الموقع الالكتروني : www.nama-center.com

05- لغات الجزائر، وكيبيديا الموسوعة الحرة موقع الكتروني: http://ar.wikipedia.org/wiki

06- اللغة الفرنسية في مواجهة طلب متزايد في الجزائر موقع الكتروني: www.ambafrance.dz.org

07- مقال منشور بالشروق اونلاين بتاريخ 2015/01/03 بعنوان:" الصندوق الفرنسي للمنح والمعاشات يحقق في تزوير شهادة الحياة". على الموقع الالكتروني: WWW.echoroukonline.com

08- المنظمة الدولية للفرانكفونية، اللغة الفرنسية في العالم 2014، ترجمة ليل هلالي بكر، دار ناتان للنشر، باريس، من بوابة اللغة الفرنسية والفرانكفونية: http://ar.wikipedia.org/wiki/

المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

Documents Officiels :

01- Ministère de l'éducation nationale, **Guide de professeur Langue Française 3ieme année moyenne**.
02- Ministère de L'emploi et de la Solidarité Nationale, **Algérie: niveau de vie et mesure de la pauvreté en Algérie**, mai **2006**.
03 - Office National Des statistiques, **Activité, Emploi et Chômage en Septembre 2015**, N°726.
04 - Office National Des statistiques, **Revenus salariaux et caractéristiques individuelles,** Enquête sur les dépenses de consummation et le niveau de vie des ménages, 2011.
05- Office National Des statistiques,5éme recensement générale de la population et de L'habitat 2008, **Code des Professions**, Juillet 2007.
06 - Wilaya de Djelfa, Direction de la programmation et de suivi budgétaires, **Plan d'aménagement du territoire de Wilaya de Djelfa,** Centre National de des technologies et du consulting, Juin 2012.
07- Wilaya de Djelfa, Direction de programmation et du suivie budgétaires, **Monographie de la Wilaya de Djelfa**, Édition 2016.

Dictionnaires :

01- Ansart Pierre, **Dictionnaire de sociologie Le Robert**, Le seuil, Paris, 1999.
02- Boudon Raymond et autre, **Dictionnaire de la Sociologie**, Edition la Rousse, France, 2005.
03- Dubois Jean et Autre, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse, Bodas, Paris, 2002.
04- Le lexis, **Le Dictionnaire érudit de la langue française**, Edition Larousse, 2009.
05- Reuter. Y, **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**, De Boeck Et Larcier, Belgique, 2007.

Ouvrages :

01- Abric Jean Claude**, Pratiques Sociales et Représentations**, Puf, Paris,1996.
02- Béraud Céline et Coulmont Baptiste, **Les courants contemporains de la sociologie**, Presses universitaires de France, Paris,2008.
03- Bonardi Christine et Roussiau Nicolas, **Les représentations sociales**, Dunod, Paris, 1999.
04- Bourdieu Pierre et Loic J.D. Wacquant**, Réponse pour une anthropologie reflexive,** Ed Seuil, Paris, 1992.
05- Bourdieu Pierre et Passeron Jean -Claude, **La reproduction: élément pour une théorie du système d'enseignement**, les éditions de Minuit, Paris, 1970.
06- Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude, **Les Héritiers: Les étudiants et la culture**, Les Editions de Minuit, Paris,1964.
07- Bourdieu Pierre, **Algérie 60: structures économiques et structure temporelles**, Les Editions de Minuit, Paris, 1977.
08- Bourdieu Pierre, **Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistique,** fayard ,1982.
09- Bourdieu Pierre**, Esquisse d'une théorie de la pratique**, Droz, Genève, 1972.

10- Bourdieu Pierre, La **Distinction : Critique sociale du jugement**, Les Editions de Minuit, 1979.
11- Bourdieu Pierre**, Le partage des bénéfices, Expansion des inégalités en France**, De Minuit, Paris ,1966.
12 - Bourdieu Pierre, **Le sens pratique**, Paris, Edition de Minuit,1980, p113
13 - Bourdieu Pierre, **Questions de Sociologie**, Editions De Minuit, Paris, 1984.
14 - Bouzar Wadi, **La mouvance et la pause : Regards sur la société Algérienne**, Société Nationale d'Edition et de Diffusion, Alger, 1983.
15 - Cacouault Marlaine et Oeuvrard Françoise, Sociologie **de l'éducation**, La découverte, Paris, 2009.
16- Chaulet Claudine**, Le modèle familiale, La terre, Les frères et production agricole en Algérie depuis 1962**, Tom 1, 1978.
17- Colonna Fanny, **Instituteurs Algériens 1883-1939**,Office des publications universitaires, Algérie ,1967/69.
18- crahay Marcel, **L'école peut-elle -être juste et efficace ,**édition de bock université , Belgique, 2000,
19- Cuq jean pierre et Gruca Isabelle,**Cours de didactique du français langue étrangère et second**, Presses universitaires d Grenoble , France , 2005.
20- de Saussure Ferdinand, **cours de linguistique générale**, édition talantikit, Bejaia, Algerie,2002.
21- de Villaret François, **Siècles de steppe : Jalons pour l'histoire de Djelfa**, Première partie, Centre de documentation Saharienne, Ghardaïa, Alger, 1995.
22-Dubar Claude, **Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles**, 2 Ime édition, PUF, Paris, 1991.
23- Ferréol Gilles et Noreck Jean -Pierre**, Introduction a la sociologie** ,8iem Edition, Armand colin, Paris, 2001.
24- Galisson Robert, **De la langue à la culture par les mots**, CLE international, Paris, 1991.
25- Georges Ludy et Bernard Py, **Être Bilingue**, Peter Lang, Berne ,2003
26- Gravits Madlhéne, **Méthodes des sciences sociales**, 9iemeEdition, Dalloz, Paris, 1993.
27- Guedj Eliaou Gaston**, L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonialisation 1832-1962**, Ed des écrivains, Paris, 2000.
28-Henri Boyer, **De l'autre côté du discours: Recherches sur les representations communautaires**, L'harmattan, Paris, 2003.
29- Henri Boyer, **Eléments de sociolinguistique: langue, communication et société**, Dunod, Paris, 1996.
30- Henri Boyer, **Introduction à la Sociolinguistique**, Dunod, Paris,2001.
31- Ludy Georges et Py Bernard, **Être Bilingue**, Peter Lang, Berne ,2003.
32-Mackey William Francis, **Bilinguisme et contact des langues,** Edition Klincksieck, Paris, 1976.
33- Queffélec Ambroise et autres**, Le français en Algérie lexique et dynamique des langues**, De Boeck et Larciers. A, Edition Duculot, Bruxelles, 2002.
34- Rondal Jean- Adolphe, **Troubles du language, diagnostic et rééducation**, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1982.
35- Sorez Helene, **Prendre la parole**, Hatier, Paris,1995.
36- Toulon Fréderic, **Changement social et inégalités** , édition Ellipses morkting , paris .

37-Turin Yvonne, **Affrontement culturels dans l'Algérie coloniale**, Enal, Alger,1985.

Revues, articles colloques et séminaires :

01- Bourdieu Pierre, Les **trios états du capital culturel,** acte de recherche en sciences sociales, N 30, Paris,1979.
02- Bourdieu Pierre, **Stratégies de reproduction et modes de domination,** in Revue ARSS, N° 105, 1994.
03- Cherrad Bencherfa Yasmina et Derradji Yacine, **La politique linguistique en Algérie**, Revue d'aménagement linguistique, N107, 2004.
04- 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.
05- Dourari Abderezak, **Malaises linguistiques et identitaires en Algérie**. In Anadi, n°2, Juin, Algérie, 1997
06- Ferhani Fatiha Fatma, Algérie**, L'enseignement du Français à la lumière de la réforme‹** Le Français aujourd'hui, N 154, Armand colin, France, 2006.
07- Grandguillaume Gilbert, **L'arabisation au Maghreb et au Machrek**, **Les relations entre le Maghreb et le Machrek, Des solidaristes anciennes aux réalités nouvelles**, Cahier du GIS "sciences humaines sur l'aire méditerranéennes", Cahier N6, CNRS, Institut de recherche méditerranéennes, Aix-en -Provence, 1984.
08- Grandguillaume Gilbert, **Les enjeux d'une politique linguistique**,actes du colloque de l'association Mémoire de la Méditerranée,Mémoire de la méditerranée,Sorbonne, ,Paris ,14 novembre2001
09- Grandguilleme Gilbert‹ Les **enjeux de la question des langues en Algérie**, In Les langues de la méditerranée, Edition L'Hartmann, Les cahiers de confluences, France, 2002.
10- Guyard Marie -Renée, **Basil Bernstein : Langage et classes sociales, Codes socio-linguistique et contrôle social**, présentation de Jean- Claude Chamboredon, In Annales économie, société, civilisation, N 3.1976.
11- Lahire Bernard, **Sciences pour tous même chances pour tous ? Rapport au langage et apprentissages** , XYZ ep , n28 ,Septembre2007.
12-Piche 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" , Lidilem, Grenoble, 1992.
13- Pretceille Abdallah M, **Apprendre une langue, apprendre une culture,** In Cultures Pédagogiques n° 360, France, janvier 1998.

Mémoires :

01- Abdulla Sara Bader, **Représentations sociales de l'identité linguistique de l'enseignant et comportement interactionnels : étude de cas expérimentales dans une classe de F.L.E au Bahreïnie**, thèse de Doctorat, Sciences du langage, Université de Franche -comté, Besançon,2012.

02- Boudebia Afaf Baala**, L'impact des contextes sociolinguistiques et scolaire sur l'enseignement /Apprentissage du français dans le souf à travers l'analyse des**

représentations comme outil de description, thèse de Doctorat, sciences du langage, Franche-Comté, France, 2012

03- Hadjrab Soraya, **les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère**, doctorat des langage, département du français, université Hadj Lakhdar, Batna, 2010/ 2011

04- 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, Ecole doctorale sciences Humaines et sociales , Rennes 2, France, 2010.

المراجع باللغة الانجليزية

1- Ayre Colin and Scally Andrew John, **Critical Values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original Methods of Calculation Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, vol47(1)79-86, Bradford, UK, 2014.

الملاحق

– ملحق رقم (01) يتضمن نتائج مادة اللغة الفرنسية في شهادة التعليم المتوسط بمتوسطات بلدية الجلفة.

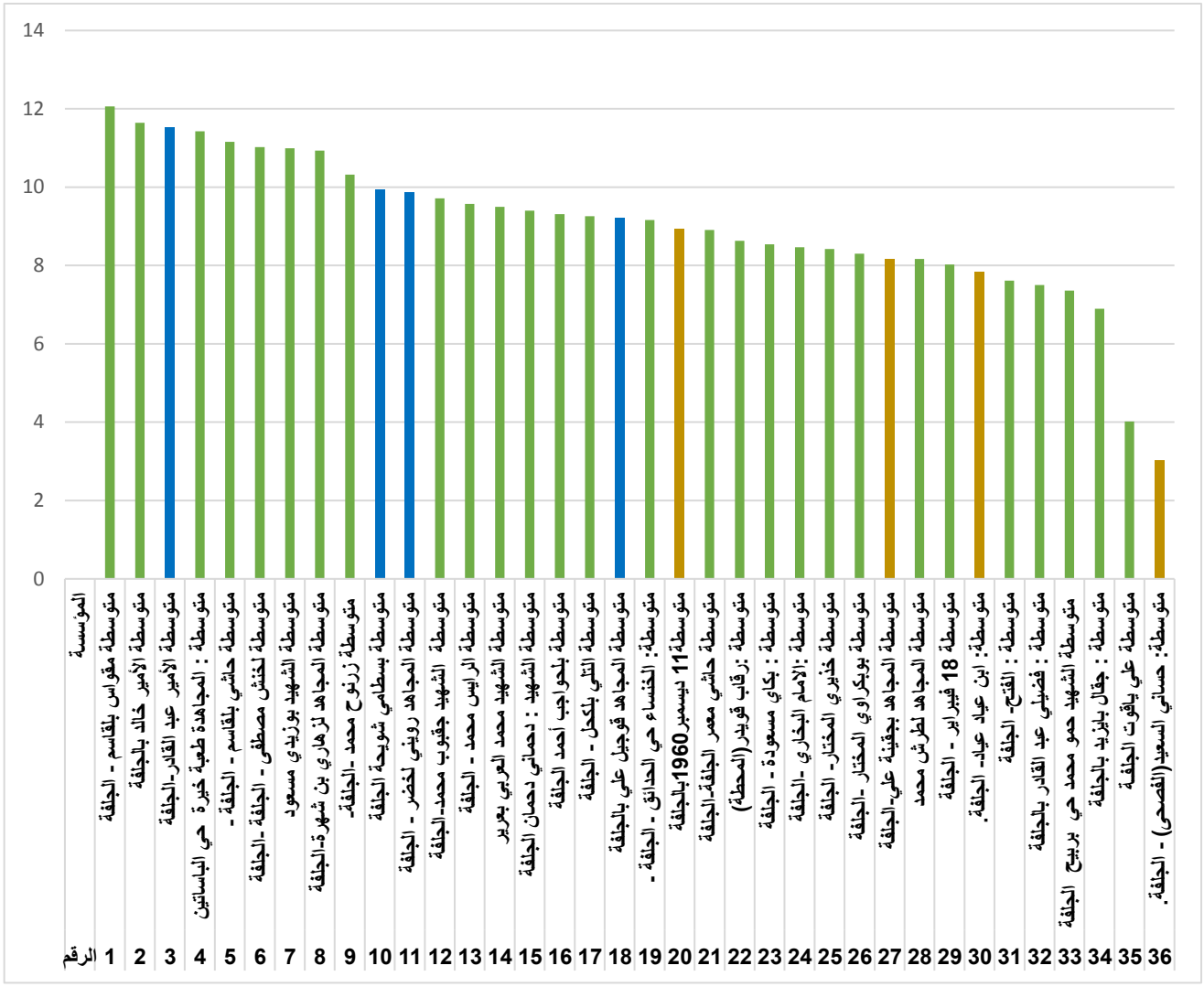
مديرية التربية لولاية الجلفة

مركز التوجيه المدرسي والمهني بالجلفة

- جدول يتضمن ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2016-2015

الرقم	المؤسسة	المعدل في اللغة الفرنسية
1	متوسطة: مقواس بلقاسم - الجلفة	12.06
2	متوسطة :الأمير خالد بالجلفة	11.64
3	متوسطة :الأمير عبد القادر-الجلفة	11.53
4	متوسطة : المجاهدة طعبة خيرة حي البساتين	11.43
5	متوسطة: حاشي بلقاسم - الجلفة -	11.16
6	متوسطة : لخنش مصطفى - الجلفة -الجلفة	11.02
7	متوسطة: الشهيد بوزيدي مسعود	10.99
8	متوسطة :المجاهد لزهاري بن شهرة-الجلفة	10.93
9	متوسطة: زرنوح محمد -الجلفة-	10.32
10	متوسطة: بسطامي شويحة الجلفة	9.94
11	متوسطة: المجاهد رويني لخضر - الجلفة	9.86
12	متوسطة : الشهيد جقبوب محمد-الجلفة	9.71
13	متوسطة : الرايس محمد - الجلفة	9.57
14	متوسطة :الشهيد محمد العربي بعرير	9.50
15	متوسطة الشهيد : دحماني دحمان الجلفة	9.40
16	متوسطة : بلحواجب أحمد الجلفة	9.31
17	متوسطة: التلي بلكحل - الجلفة	9.26
18	متوسطة: المجاهد قوجيل علي بالجلفة	9.22
19	متوسطة: الخنساء حي الحدائق - الجلفة -	9.16
20	متوسطة11 ديسمبر1960بالجلفة	8.94
21	متوسطة: حاشي معمر الجلفة-الجلفة	8.91
22	متوسطة :رقاب قويدر(المحطة)	8.63
23	متوسطة : بكاي مسعودة - الجلفة	8.54
24	متوسطة :الامام البخاري -الجلفة	8.47
25	متوسطة: خذيري المختار- الجلفة	8.42
26	متوسطة : بوبكراوي المختار -الجلفة	8.30
27	متوسطة : المجاهد بجقينة علي-الجلفة	8.17
28	متوسطة : المجاهد لطرش محمد	8.17
29	متوسطة: 18 فيبراير - الجلفة	8.03
30	متوسطة: ابن عياد بن عياد- الجلفة.	7.83
31	متوسطة : الفتح- الجلفة	7.61
32	متوسطة : فضيلي عبد القادر بالجلفة	7.50
33	متوسطة : الشهيد حمو محمد حي بربيح الجلفة	7.36
34	متوسطة : جقال بايزيد بالجلفة	6.90
35	متوسطة: علي ياقوت الجلفة	4.00
36	متوسطة: حساني السعيد(الفصحى) - الجلفة.	3.30

- ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2016-2015



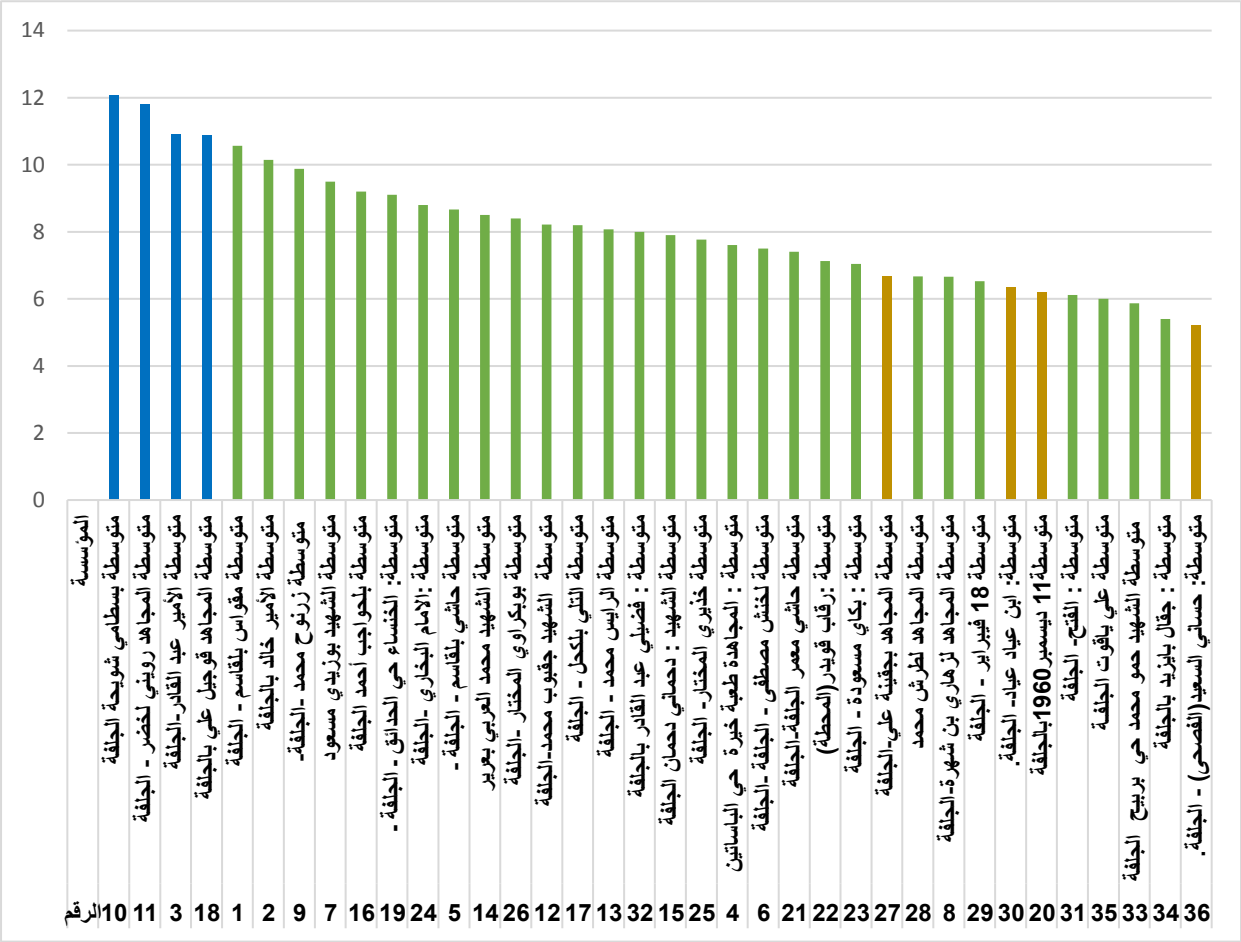
- جدول يتضمن ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2016-2017

الرقم	المؤسسة	معدل اللغة الفرنسية
01	متوسطة: بسطامي شويحة الجلفة	12.06
02	متوسطة : المجاهد رويني لخضر - الجلفة	11.80
03	متوسطة: الأمير عبد القادر-الجلفة	10.90
04	متوسطة : المجاهد قوجيل علي بالجلفة	10.86
05	متوسطة : مقواس بلقاسم - الجلفة	10.56
06	متوسطة : الأمير خالد بالجلفة	10.14
07	متوسطة: زرنوح محمد -الجلفة-	9.88
08	متوسطة: الشهيد بوزيدي مسعود	9.49
09	متوسطة : بلحواجب أحمد الجلفة	9.20
10	متوسطة: الخنساء حي الحدائق - الجلفة -	9.10
11	متوسطة :الامام البخاري -الجلفة	8.80
12	متوسطة : حاشي بلقاسم - الجلفة -	8.66
13	متوسطة: الشهيد محمد العربي بعرير	8.50
14	متوسطة : بوبكراوي المختار -الجلفة	8.40
15	متوسطة : الشهيد جقبوب محمد-الجلفة	8.21
16	متوسطة : التلي بلكحل - الجلفة	8.20
17	متوسطة ا: لرايس محمد - الجلفة	8.07
18	متوسطة : فضيلي عبد القادر بالجلفة	8.00
19	متوسطة: الشهيد دحماني دحمان الجلفة	7.90
20	متوسطة : خذيري المختار- الجلفة	7.77
21	متوسطة : المجاهدة طعبة خيرة حي البساتين	7.60
22	متوسطة: لخنش مصطفى - الجلفة -	7.50
23	متوسطة : حاشي معمر الجلفة-الجلفة	7.41
24	متوسطة :رقاب قويدر(المحطة)	7.13
25	متوسطة : بكاي مسعودة - الجلفة	7.04
26	متوسطة : المجاهد بجقينة علي-الجلفة	6.67
27	متوسطة : المجاهد لطرش محمد	6.67
28	متوسطة : المجاهد لزهاري بن شهرة-الجلفة	6.66
29	متوسطة: 18 فيبراير - الجلفة	6.53
30	متوسطة: ابن عياد عياد- الجلفة.	6.33
31	متوسطة: 11 ديسمبر1960بالجلفة	6.20
32	متوسطة : الفتح- الجلفة	6.11
33	متوسطة :علي ياقوت الجلفة	6.00
34	متوسطة: الشهيد حمو محمد حي بربيح الجلفة	5.86
35	متوسطة : جقال بايزيد بالجلفة	5.40
36	متوسطة: حساني السعيد(الفصحى) - الجلفة.	5.20

ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2016-2017

متوسطات الدراسة الواقعة بالأحياء المنتظمة

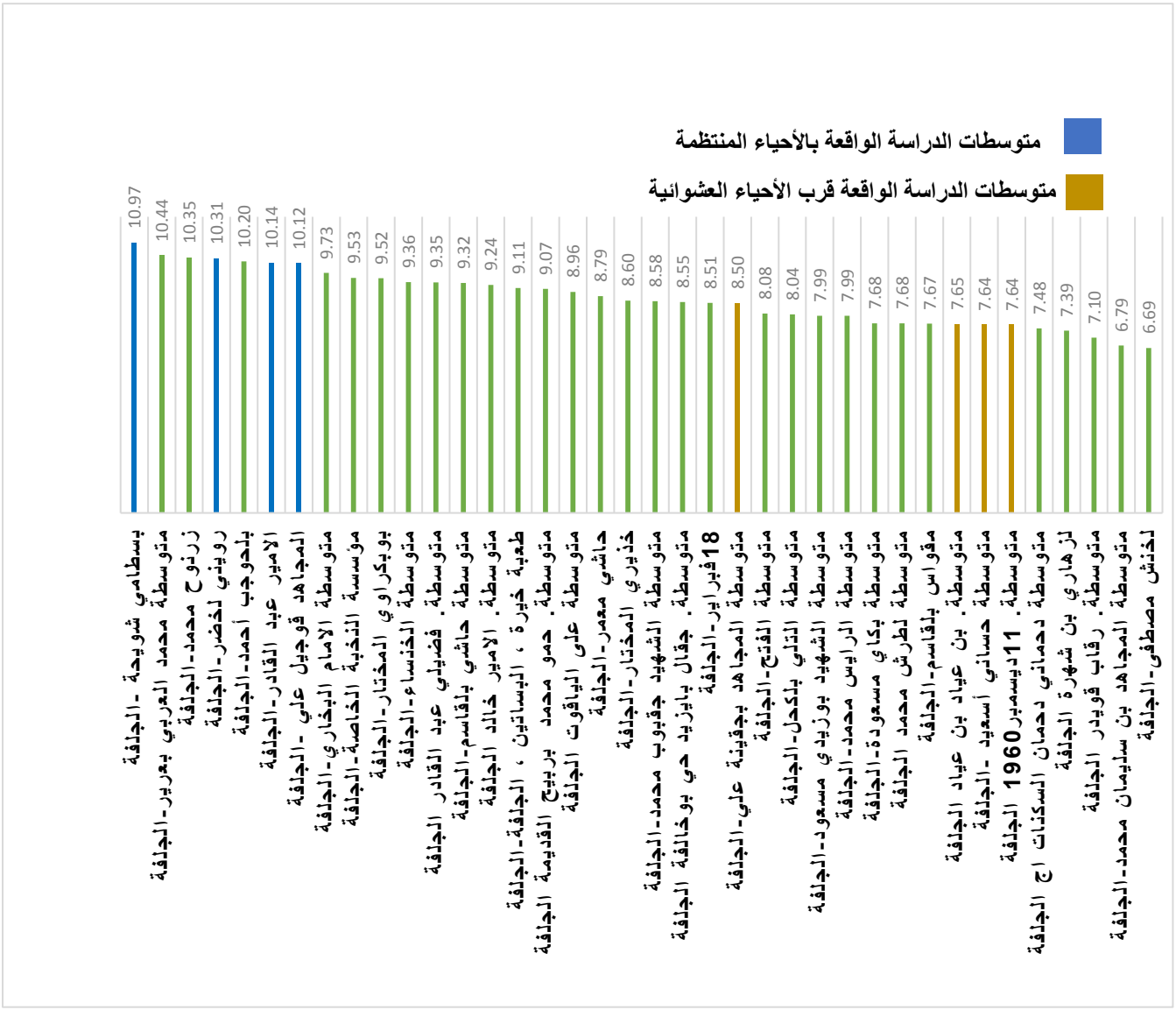
متوسطات الدراسة الواقعة قرب الاحياء العشوائية



- جدول يتضمن ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2018/2017

الرقم	المتوسطة	اللغة الفرنسية
01	متوسطة : بسطامي شويحة -الجلفة	10.97
02	متوسطة : محمد العربي بعرير-الجلفة	10.44
03	متوسطة زرنوح محمد-الجلفة	10.35
04	متوسطة رويني لخضر-الجلفة	10.31
05	متوسطة بلحوجب أحمد-الجلفة	10.20
06	متوسطة الامير عبد القادر-الجلفة	10.14
07	متوسطة المجاهد قوجيل علي -الجلفة	10.12
08	متوسطة الامام البخاري-الجلفة	9.73
09	مؤسسة النخبة الخاصة-الجلفة (جديدة)	9.53
10	متوسطة بوبكراوي المختار-الجلفة	9.52
11	متوسطة الخنساء-الجلفة	9.36
12	متوسطة فضيلي عبد القادر الجلفة	9.35
13	متوسطة حاشي بلقاسم-الجلفة	9.32
14	متوسطة الامير خالد الجلفة	9.24
15	متوسطة طعبة خيرة ، البساتين ، الجلفة	9.11
16	متوسطة. حمو محمد بربيح القديمة الجلفة	9.07
17	متوسطة علي الياقوت الجلفة	8.96
18	متوسطة حاشي معمر-الجلفة	8.79
19	متوسطة خذيري المختار-الجلفة	8.60
20	متوسطة الشهيد جقبوب محمد-الجلفة	8.58
21	متوسطة جقال بايزيد حي بوخالفة الجلفة	8.55
22	متوسطة 18 فبراير -الجلفة	8.51
23	متوسطة المجاهد بجقينة علي-الجلفة	8.50
24	متوسطة الفتح-الجلفة	8.08
25	متوسطة التلي بلكحل-الجلفة	8.04
26	متوسطة الشهيد بوزيدي مسعود-الجلفة	7.99
27	متوسطة الرايس محمد-الجلفة	7.99
28	متوسطة بكاي مسعودة-الجلفة	7.68
29	متوسطة لطرش محمد الجلفة	7.68
30	متوسطة مقواس بلقاسم-الجلفة	7.67
31	متوسطة. بن عياد بن عياد الجلفة	7.65
32	متوسطة حساني أسعيد -الجلفة	7.64
33	متوسطة 11ديسمبر1960 الجلفة	7.64
34	متوسطة دحماني دحمان السكنات اج الجلفة	7.48
35	متوسطة لزهاري بن شهرة الجلفة	7.39
36	متوسطة رقاب قويدر الجلفة	7.10
37	متوسطة المجاهد بن سليمان محمد-الجلفة (جديدة)	6.79
38	متوسطة لخنش مصطفى-الجلفة	6.69

ترتيب متوسطات بلدية الجلفة حسب معدل مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 2018/2017

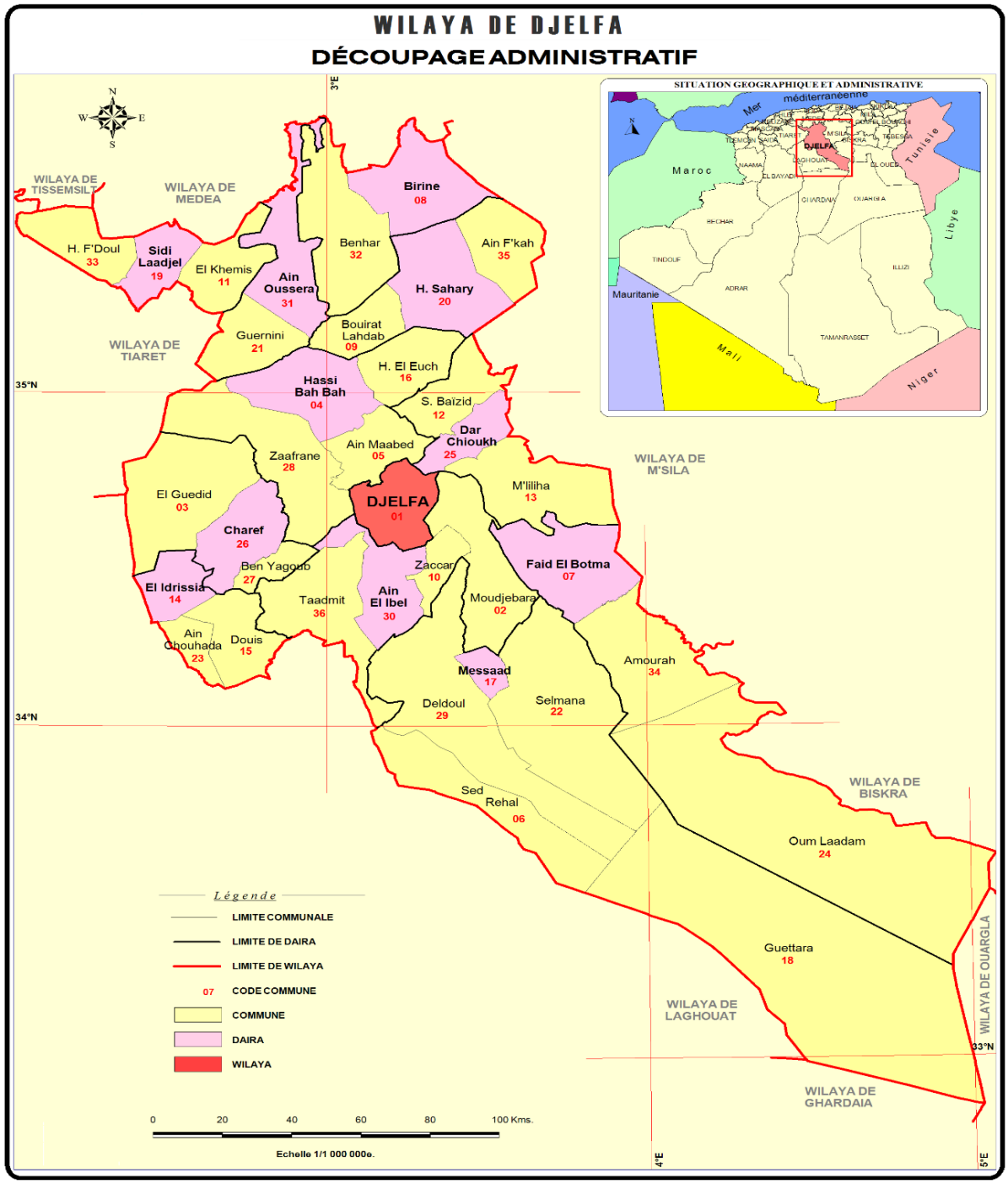


الملحق رقم (02) يتضمن تعيين مواقع متوسطات بلدية الجلفة.

وزارة الداخلية
ولاية الجلفة
دائرة الجلفة – بلدية الجلفة – مصلحة الإحصاء والانتخابات - مكتب الإحصاء.

الرقم	تسمية المتوسطة	البلدية	سنة الانشاء	العنوان	الأحياء الفوضوية القريبة
01	حاشي بلقاسم	الجلفة	1984	حي بربيح	
02	بوبكراوي المختار	الجلفة	1981	عين الشيح	
03	الأمير عبد القادر	الجلفة	1971	شارع الأمير عبد القادر	
04	بن عياد بن عياد	الجلفة	2004	حي الصنوبر	الحي العشوائي الزريعة الشمالية
05	الرايس محمد	الجلفة	1974	حي البرج	
06	مقواس بلقاسم	الجلفة	1984	حي بلغزال	
07	بسطامي شويحة	الجلفة	1985	حي الضاية ص ب 579	
08	فضيلي عبد القادر	الجلفة	1978	حي الظل الجميل	
09	الأمير خالد	الجلفة	1986	وسط المدينة	
10	التلي بلكحل	الجلفة	1988	حي البرج	
11	الشهيد حمو محمد	الجلفة	1989	حي بربيح شارع زيغود يوسف	
12	بلحواجب احمد	الجلفة	1990	حي 05 جويلية	
13	علي الياقوت	الجلفة	1991	حي عين الشيح	
14	الشهيد زرنوح محمد	الجلفة	1992	حي برنادة	
15	حاشي معمر	الجلفة	1992	حي بوتريفيس	
16	الامام البخاري	الجلفة	1992	حي سي الحواس	
17	محمد العربي بعرير	الجلفة	1995	حي 05 جويلية	
18	بكاي مسعودة	الجلفة	1996	حي 100 دار	
19	11 ديسمبر 1960	الجلفة	1997	حي عيسى القايد	فوضوي الشعوة
20	فبراير 18	الجلفة	1998	حي بوتريفيس	الفوضوي المجاور لحي العمراوي
21	الشهيد رقاب قويدر	الجلفة	1999	حي عين الشيح ص ب 3001	
22	الشهيد خذيري المختار	الجلفة	2000	حي 05 جويلية	
23	الفتح	الجلفة	2001	حي بوتريفيس	
24	روبني لخضر	الجلفة	2003	حي عين السرار	
25	الخنساء	الجلفة	2003	حي الحدائق	
26	المجاهد بجقينة علي	الجلفة	2004	حي سليمان عميرات الجلفة	فوضوي المتشعبة
27	المجاهد لخنش مصطفى	الجلفة	2005	حي أولاد عبيد الله	فوضوي القرية
28	المجاهد علي قوجيل	الجلفة	2007	حي عين السرار	
29	الشهيد بوزيدي مسعود	الجلفة	2008	داخل الوئام شرق المدينة	
30	حساني اسعيد	الجلفة	2009	حي الفصحى	فوضوي بن سعيد الجنوبية والفصحة الغربية
31	جقال بايزيد	الجلفة	2009	حي بوخالفة	
32	المجاهد لزهاري بن شهرة	الجلفة	2011	طريق بحرارة	
33	الشهيد دحماني دحمان	الجلفة	2010	طريق بحرارة	
34	المجاهد طعبة خيرة	الجلفة	2010	حي البساتين	فوضوي بنات بلكحل
35	جقبوب محمد	الجلفة	2009	حي بيربيح	
36	لطرش محمد	الجلفة	2012	حي بوتريفيس	الفوضوي القريب من حي العمراوي
37	بحرارة الجديدة (جديدة)	الجلفة	2015	طريق بحرارة	

– الملحق رقم (03) يبين موقع ولاية الجلفة على خريطة الجزائر وموقع المدينة على خريطة الولاية.



– الملحق رقم (04) يتضمن دليل المقابلة الاستطلاعية مع أساتذة اللغة الفرنسية.

دليل المقابلة في الدراسة الاستطلاعية

نموذج المقابلة رقم: ..... **تاريخ إجراء المقابلة:** .....

الجنس: ..... **مكان المقابلة:** .....

الخبرة المهنية: ..... **مدة المقابلة:** .....

أسئلة المقابلة:

1 – ما رأيك في مستوى تلاميذ الطور المتوسط في مادة اللغة الفرنسية؟

.....

2– هل يوجد تفاوت في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ؟

.....

3– في نظرك، هل للوسط الأسري للتلميذ علاقة بمستوى تعلمه للغة الفرنسية؟ وما تأثير العوامل البيداغوجية الأخرى على هذا المستوى؟

.....

- الملحق رقم (05) يبين نتائج المقابلة الاستطلاعية مع أساتذة اللغة الفرنسية.

نتائج مقابلة أساتذة اللغة الفرنسية في الدراسة الاستطلاعية

- نتيجة السؤال الأول:

صرح كل الأساتذة، علما أنهم من ذوي الخبرة وعملوا في مؤسسات بوسط المدينة وأخرى بمناطق نائية وبالضواحي، بانخفاض المستوى العام في مادة اللغة الفرنسية بين تلاميذ الطور المتوسط، حيث أن نسبة هامة من التلاميذ لا تجيد مهارات التعبير الشفهي، التعبير الكتابي وقراءة النصوص. بالإضافة إلى غياب التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، كما أكد مجمل الأساتذة أن فئة قليلة من التلاميذ التي تبدي اهتمامها بالمادة، متابعتها للدروس ومشاركتها في القسم.

- نتيجة السؤال الثاني:

أكد كل الأساتذة على وجود تفاوت في مستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ في القسم الواحد وبين مختلف المؤسسات، وذلك استنادا إلى خبرتهم المهنية وتدريسهم في العديد من المتوسطات باختلاف مواقعها الجغرافية. وتظهر هذه التفاوتات والتباينات على مستوى كل مهارات اللغة الفرنسية (الاستماع والفهم والإنتاج الشفهي والكتابي والقراءة)، لكن نشاطات التعبير الشفهي والحوار والمشاركة الصفية تشكل المجال الأكثر صعوبة في تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ، وتمثل عنصر اختلاف جوهري بين فئة التلاميذ المتمكنين من اللغة الفرنسية والذين تبدو هذه اللغة وكأنها لغة ثانية بالنسبة لهم، وبين فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم هذه اللغة حيث تبدو الفرنسية بالنسبة لهم لغة أجنبية وكأنهم لم يتلقوها إلا في الطور المتوسط.

- نتيجة السؤال الثالث:

أجمع كل الأساتذة على وجود علاقة بين الوسط الأسري للتلميذ ومستوى تعلمه للغة الفرنسية، لكنهم أشاروا كذلك لتأثير العوامل المدرسية والبيداغوجية في مستوى هذا التعلم. وتتعلق العوامل الأسرية، حسب الأساتذة، بالمستوى الثقافي للوالدين ومدى استخدامهما للفرنسية كلغة حوار منزلي، بالإضافة إلى موقفهما وموقف المحيط العائلي من اللغة الفرنسية والتشجيع على تعلمها من خلال مساعدة الأبناء على مراجعة الدروس وتسجيلهم في مدارس الدعم الخصوصية، وفي المقابل، أشار الأساتذة المقابلون، إلى وجود أسر منغلقة ورافضة على تعلم اللغات الأجنبية وخاصة العربية، وذلك بحكم أنها أسر معربة تنظر للفرنسية من منطلق أنها لغة المستعمر الكافر. وتتعلق العوامل المدرسية بصعوبة تنفيذ مقاربة التدريس الجديدة في مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في وجود محتوى كتاب مدرسي معقد وصعب الفهم، منهاج كثيف، وسائل منعدمة للتنويع في النشاطات تساعد على تجاوز الفروقات اللغوية بين المتعلمين وحجم ساعي محدود.

- ملحق رقم (06) يتضمن استمارة الاستبيان الأولي الموجه للتلاميذ أثناء الدراسة الاستطلاعية

جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

استمارة استبيان

هذه الاستمارة تندرج ضمن التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي وتتضمن مجموعة من الأسئلة، نطلب منك أخي (أختي) التلميذة التفضل بالإجابة عنها بدقة ومصداقية من خلال وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، ونعدكم بحفظ وسرية أجوبتكم.

ملاحظة: - **هناك أسئلة مفتوحة تعبر فيها عن رأيك أرجو الإجابة عنها بدقة وبإيجاز.**
- **يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة.**

من إعداد الطالبة:
فتيحة زياني

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
- هشام حسـان
والمشرف المساعد:
- عامر لحـول

السنة الجامعية 2017/2016

01- اسم المؤسسة: .....

02 - الجـنس : ذكر ☐ أنثى ☐

03 - الســـــن: .....

أولا - الرأسمال الثقافي للوالدين:

04 - المستوى التعليمي للوالدين؟

الأب: .....

الأم: .....

05 - ما هي لغة تكوين الوالدين؟

الأب: .....

الأم: .....

06 - هل يستعمل أبواك اللغة الفرنسية كلغة للحوار في المنزل؟

الأب: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

الأم: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

07- بأي لغة كان والداك يرويان لك القصص؟ .....

08 - هل تتابعون في منزلكم برامج تلفزيونية ناطقة باللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

09 - هل تستمعون في البيت لقنوات إذاعية ناطقة بالفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

10- هل يساعدك والداك في مراجعة دروسك المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

- في حال الإجابة بـ "لا" لماذا؟ .....

ثانيا. الهابتوس اللغوي (الخلفية السوسيوتاريخية والموقف من اللغة):

11- ما هي لغة تكوين (تعليم) الأجداد؟ .....

12- هل لأحد والديك علاقات اجتماعية وصداقات مع فرنسيين؟ لا ☐ نعم ☐

13- هل يوجد في أقاربك من عايشوا الحقبة الاستعمارية؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ"نعم" هل يظهرون كرههم للغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

14- ماذا تمثل اللغة الفرنسية بالنسبة لك؟ .....

ثالثا. الرأسمال الاقتصادي للوالدين:

15- ما هي مهنة الأب؟ .....

16- ما هي مهنة الأم؟ .....

17- ما هو متوسط الدخل الشهري للأسرة؟ .....

رابعا. مستوى تعلم اللغة الفرنسية

18- كيف كانت علاماتك في مادة اللغة الفرنسية في السنة الماضية؟ .....

19- هل تستطيع التعبير شفهيا باللغة الفرنسية؟ .....

20- هل تستطيع التعبير كتابيا (إنشاء) باللغة الفرنسية؟ .....

خامسا. موقف التلميذ من ديناميات الفعل التعليمي

21- ما هي أسباب عدم فهمك لدروس مادة اللغة الفرنسية؟ .....

22- هل تجد محتوى كتاب اللغة الفرنسية مفهوما؟ لماذا؟ .....

23- هل تجد في الامتحانات الشفوية والتقويم على أساس المشاركة في القسم عاملا محفزا على تعلم اللغة الفرنسية؟ .....

- ملحق رقم (07) يتضمن نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالاستبيان الأولي الموجه للتلاميذ.

نتائج الاستبيان الأولي في الدراسة الاستطلاعية

أولا. الرأسمال الثقافي للوالدين: وضعنا سبعة مؤشرات، والتي أفضى تحليل نتائجها إلى:

1- المستوى التعليمي للوالدين: بينت النتائج أن الآباء ذوي المستوى الثانوي يحتلون نسبة هامة من بين آباء التلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 32.81%، فالمستوى الجامعي بـ 28.12%، فالآباء ذوي المستوى المتوسط بـ 18.75%، و10.93% للمستوى الابتدائي وأخيرا 9.37% من دون مستوى. أما بالنسبة للأمهات فإن أعلى نسبة لهن تتركز في التعليم الثانوي بـ 34.37%، فالمستوى المتوسط بـ 26.56%، وتليها نسبة الأمهات الجامعيات 25.0%، فالأمهات الأميات بـ 7.81% و6.25% للمستوى الابتدائي.

2- لغة تكوين الوالدين: تبين النتائج الأولية أن أعلى نسبة لصالح الآباء المعربين، تليها نسبة الآباء مزدوجي اللغة وأقل نسبة للمفرنسين.

3-استعمال الوالدان للغة الفرنسية كلغة حوار منزلي: استحوذت العربية العامية على أعلى النسب، تليها الثنائية اللغوية الفرنسية والعربية بنسبة ضعيفة وأخيرا الفرنسية بنسبة ضعيفة جدا.

4- لغة رواية القصص للأبناء: وفقا لإجابات المبحوثين، كانت اللغة المستعملة في رواية القصص هي العربية الدرجة بنسبة 96.87%، مقابل 3.13% للثنائية العربية والفرنسية.

5- متابعة برامج تلفزيونية باللغة الفرنسية: اتضح من النتائج أن نسبة 56.25% يفضلون البرامج الناطقة باللغة العربية، مقابل نسبة 23.43% للفرنسية، ونسبة تكافؤها تقريبا 20.31% للإنجليزية.

6- الاستماع لقنوات إذاعية ناطقة باللغة الفرنسية: لا يولي ذوي التلاميذ أهمية كبيرة للاستماع للقنوات الإذاعية بصفة عامة، إذ لم نسجل إلا نسبة 14.06% لمتابعي هذه القنوات.

7- مساعدة الوالدان للأبناء على مراجعة دروس اللغة الفرنسية: صرحت نسبة 46.87% من المبحوثين بتلقيها للمساعدة الوالدية في مراجعة دروس اللغة الفرنسية مقابل نسبة 53.13% لا تلق هذه المساعدة نظرا لجهل الوالدين لهذه اللغة أو عدم اهتمامهما بها.

ثانيا. الهابتوس اللغوي للتلميذ:

1- لغة تعليم الأجداد: تحتل اللغة العربية المرتبة الأولى في تعليم أجداد معظم أفراد الدراسة بنسبة 45.31%، تليها اللغة الفرنسية بنسبة 33.17% والتعليم القرآني الديني بـ 21.52%.

2- وجود صداقات وعلاقات للوالدين مع فرنسيين: 62.50% من ذوي المبحوثين ليست لهم علاقات مع الناطقين الفرنسيين مقابل 37.50% يقيمون هذا النوع من العلاقات.

3- معايشة الأقارب للحقبة الاستعمارية: 92.18% من أقارب المبحوثين عايشوا الحقبة الاستعمارية ونسبة 62.5% منهم لا يظهرون عدائهم للغة الفرنسية.

4- موقف المبحوث من اللغة الفرنسية: اعتبرت نسبة 31.25% من المبحوثين اللغة الفرنسية كلغة علم وحضارة، في مقابل نسبة 29.68% تعتبر اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، و21.87% تعتبرها كلغة مستعمر، ثم نسبة 17.18% التي تعتبرها كلغة العائلات الراقية، مما يعني انقسام أفراد العينة إلى فئتين متكافئتين تبعا لمواقفهم التي تصنف إلى سلبية وإيجابية تجاه الفرنسية.

ثالثا. الرأسمال الاقتصادي للوالدين:

1- مهنة الأب: تمت تهيئة إجابات المبحوثين وتصنيف مهن آبائهم ضمن مجموعات كبرى، بحيث اتضح أن 64.06% منهم يزاول آباؤهم وظائف متوسطة أو بسيطة مقابل 20.31% لا يعمل آباؤهم ومقابل 15.62% يباشرون مهنا هامة.

2- مهنة الأم: 75% من المبحوثين تمكث أمهاتهم بالبيت مقابل 25% تشغل أمهاتهم مهنا متوسطة أو عليا.

3- متوسط الدخل الشهري: لم يقدم أفراد العينة إجابات واضحة حول متوسط الدخل الشهري لأسرهم إما لجهلهم لهذه المعلومة وإما تجنبا منهم للتصريح بمعلومات شخصية.

رابعا. مستوى تعلم اللغة الفرنسية:

1- علامات مادة اللغة الفرنسية للسنوات الماضية: أجابت نسبة 45.31% بأن علاماتها كانت ضعيفة، مقابل 46.87% للمتوسطة و7.81% للجيدة.

2- مستوى التعبير الشفهي: 53.12% من التلاميذ يعجزون عن التعبير مشافهة باللغة الفرنسية مقابل 31.25% يجدون صعوبات ومقابل 15.62% يتمكنون من الاسترسال في الحديث بهذه اللغة.

3- مستوى التعبير الكتابي: 31.25% من التلاميذ يعجزون عن إنتاج الكتابي، مقابل 35.93% يواجهون صعوبات ومقابل 32.81% يتمكنون من التعبير كتابة باللغة الفرنسية.

خامسا. موقف التلميذ من ديناميات الفعل التعليمي

1- أسباب عدم فهم دروس مادة اللغة الفرنسية: ترجع نسبة 50% من التلاميذ أسباب عدم فهمها للدرس اللغوي إلى ضعف مكتسباتها اللغوية القبلية ، وتحمل نسبة 46.87% مسؤولية ضعفها في هذه المادة لمعلمي المرحلة الابتدائية ولصعوبة المنهاج، وهذه نماذج عن ما ذكره بعض التلاميذ:" كان معلم الفرنسية في المرحلة الابتدائية كثير الغياب"، " يشرح معلم الفرنسية الدرس باللغة العربية"، " نادرا ما كنا نستخدم الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية"، " نشعر بالإحراج أمام الزملاء المتمكنين من الفرنسية"، " نشعر بأن الأستاذ في المتوسط يهتم فقط بالتلاميذ المتمكنين من اللغة"، " لا نستوعب الدرس نظرا الاكتظاظ والفوضى داخل القسم".

2- مدى قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم: يتوزع أفراد العينة الاستطلاعية حسب رأيهم في مدى قابلية محتوى كتاب اللغة الفرنسية للفهم الى فئتين متكافئتين من حيث الحجم ومختلفتين من حيث الرأي.

3- مدى تحفيز علامة التعبير الشفهي والمشاركة في القسم على تعلم اللغة الفرنسية: ترى نسبة 59.37% من المبحوثين أن التقويم المنصب على التعبير الشفهي لا يحفزهم على تعلم اللغة الفرنسية، لأنه يتم في وقت ضيق لا يسمح بحصول التلميذ لفرصته الكاملة في التعلم وتصحيح أخطائه، كما أن الخجل من الزملاء وسخريتهم تنعكس على أداء التلميذ ومنه على علامته.

- ملحق رقم (08) يتضمن قائمة بأسماء المحكمين لاستمارة الاستبيان

قائمة الأساتذة المحكمين لاستمارة الاستبيان

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة الانتساب
01	بكاي ميلود	أستاذ تعليم عالي	علم الاجتماع	زيان عاشور بالجلفة
02	بودالي بن عون	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	عمار ثليجي بالأغواط
03	بن سليم حسين	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع تنظيم وعمل	عمار ثليجي بالأغواط
04	محمدي عبد القادر	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع تنظيم وعمل	زيان عاشور بالجلفة
05	حميدة عبد القادر	أستاذ مساعد	علم الاجتماع الثقافي	زيان عاشور بالجلفة

- ملحق رقم (09) يتضمن الاستبيان االنهائي الموجه للتلاميذ أثناء الدراسة الأساسية بعد تحكيمه.

جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

استمارة بالمقابلة

هذه الاستمارة تندرج ضمن التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي وتتضمن مجموعة من الأسئلة، نطلب منك أخي (أختي) التلميذ(ة) التفضل بالإجابة عنها بدقة ومصداقية من خلال وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، ونعدكم بحفظ وسرية أجوبتكم.

ملاحظة: - **هناك أسئلة مفتوحة تعبر فيها عن رأيك أرجو الإجابة عنها بدقة وبإيجاز.**

- **يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة.**

من اعداد الطالبة:
فتيحة زياني

تحت اشراف الأستاذ الدكتور:
- هشام حسـان

والمشـرف المسـاعد:
- عامر لحـول

السنة الجامعية 2017/2016

أ. البيانات العامة:

01 – اسم المؤسسة: .....

02 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

03 – السن: أقل من 13 سنة ☐ 13سنة ☐ أكبر من 13 سنة ☐

ب. محاور الاستمارة

1. الرأسمال الثقافي للوالدين.

04 - المستوى التعليمي للوالدين:

الأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الأم: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

05 - ما هي لغة تكوين الوالدين.

الأب: عربية ☐ فرنسية ☐ إنجليزية ☐ عربية فرنسية ☐ أخرى تذكر:.....

الأم : عربية ☐ فرنسية ☐ إنجليزية ☐ عربية فرنسية ☐ أخرى تذكر:.....

06 - هل يستعمل أبواك اللغة الفرنسية كلغة للحوار في المنزل؟

الأب : أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

الأم: أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

07 - هل لديكم في المنزل مكتبة للمطالعة؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ " نعم" ما هي لغة هذه الكتب؟ عربيـــة ☐

فرنسية ☐

انجليزية ☐

أخرى تذكر: .....

08 - هل يقرأ والداك كتبا باللغة الفرنسية؟

الأب: أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

الأم: أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

09 - هل يقرا والداك الجرائد (الورقية والالكترونية)؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ"نعم" ما هي لغة القراءة بالنسبة؟

الأب: عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية و فرنسية ☐

الأم: عربية فقط ☐ فرنسية فقط ☐ عربية و فرنسية ☐

10- هل يشجعك والداك على التحدث باللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ" **نعم**" من منهما يشجعك؟ الأب ☐ الأم ☐ كلاهما ☐

11- هل تستفيدون في منزلكم من خدمات شبكة الانترنيت؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل هي موصولة بـ ؟ جهاز الحاسوب ☐
الهاتف النقال ☐
كليهما ☐

- ما هي لغة استخدام هذه الأجهزة عربية ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐

12- في أي مجال تستخدمون الانترنيت بكثرة ؟ التواصل الاجتماعي ☐
الترفيه ☐
البحث العلمي ☐

- في حالة الإجابة بـ **"التواصل الاجتماعي"** ما هي لغة كتابة الرسائل الالكترونية عبر مواقع الاتصال الاجتماعي المختلفة؟ العربية ☐
الفرنسية ☐
عربية بأحرف لاتينية ☐
أخرى تذكر: .....

13- هل تتابعون في منزلكم برامج تلفزيونية ناطقة باللغة الفرنسية؟ أبدا ☐
أحيانا ☐
دائما ☐

14- هل يساعدك والداك في مراجعة دروسك المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐
- في حال الإجابة بـ "لا" لماذا؟
.....

2. الهابتوس اللغوي

15- هل تلقى أجدادك تعليما؟ عربيا ☐
فرنسيا ☐
دينيا في الكتاب ☐
عربيا فرنسيا ☐

16- هل عمل أجدادك في الإدارة الفرنسية أثناء الاحتلال؟ لا ☐ نعم ☐

17- هل يتقاضى أحد والديك منحا مالية من الإدارة الفرنسية لا ☐ نعم ☐

18- هل هاجر أحد أفراد أسرتك وأقام بفرنسا؟ لا ☐ نعم ☐

19-هل لأحد والديك علاقات اجتماعية وصداقات مع فرنسيين أو مع جالية جزائرية بفرنسا؟
لا ☐ نعم ☐

20- هل يوجد في أقاربك من عايشوا الحقبة الاستعمارية؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" هل يظهرون كرههم للغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

21- ماذا تمثل اللغة الفرنسية بالنسبة لك؟

- لغة العائلات الراقية ☐
- لغة العلم والحضارة ☐
- السبيل لبلوغ مناصب الشغل السامية ☐
- لا تناسب الجزائريين لأنها لغة المستعمر ☐
- سبب انقسام الجزائريين الى معربين ومفرنسين ☐
- مجرد لغة أجنبية ☐
- أخرى تذكر: .....

3. الرأسمال الاقتصادي للوالدين

22- ما هي مهنة الاب؟ .....

23- ما هي مهنة الام؟ .....

24- ما هو متوسط الدخل الشهري للأسرة؟

- اقل من 18000 دج ☐
- من 18001 دج الى 40000 ☐
- من 40001 دج الى 70000 ☐
- أكثر من 70000 دج ☐

25- كم عدد أفراد أسرتك؟ .....

26- ما طبيعة سكنكم؟

بيت قصديري أو فوضوي ☐
شقة ☐
منزل ☐
فيلا ☐

27- ما طبيعة ملكية السكن؟

لدى الأقارب ☐
إيجار ☐
سكن وظيفي ☐
ملك ☐

28- هل منزلكم مزود بأجهزة الكترونية وكهرو منزلية؟ لا ☐ نعم ☐

29- هل تتلقى دروسا خصوصية في مادة اللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

5. مستوى تعلم التلميذ للغة الفرنسية(متغير تابع)

30- ما هي علاماتك في مادة اللغة الفرنسية لـ:

الفصل الأول: .....، الفصل الثاني: .....

31- كيف كانت علاماتك لمادة اللغة الفرنسية في السنوات الماضية؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐

32- هل تستطيع التعبير شفهيا باللغة الفرنسية؟

لا أستطيع ☐ بصعوبة ☐ بسهولة ☐

33- هل تستطيع التعبير كتابيا (انشاء) باللغة الفرنسية؟

لا أستطيع ☐ بصعوبة ☐ بسهولة ☐

34- هل ترى أن مستواك في اللغة الفرنسية خلال مسارك الدراسي هو في؟

تراجع ☐ استقرار ☐ تطور ☐

6. موقف التلميذ من ديناميات الفعل البيداغوجي

35- هل تجد أن صعوبات فهم الدروس التي يقدمها أستاذ اللغة الفرنسية تعود الى؟

- ضعف الرصيد اللغوي السابق للتلميذ ☐
- عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية المساعدة على تعلم اللغة داخل القسم ☐
- عدم تشجيع الأستاذ لروح الحوار والمناقشة بين التلاميذ ☐
- كثرة الدروس وطول البرنامج ☐
- الشعور بالخجل امام الزملاء المتمكنين من اللغة الفرنسية ☐
- أخرى تذكر.....

36- هل تجد أن محتوى كتاب اللغة الفرنسية مفهوما؟ لا ☐ نوعا ما ☐ نعم ☐

37- هل تستحق مادة اللغة الفرنسية منحها معاملا هاما في حساب المعدل الفصلي؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ "لا" هل لأنها؟
  - مجرد لغة أجنبية مثل اللغة الانجليزية.
  - تؤثر سلبا على المعدل العام.
  - أخرى أذكرها.....

38- هل اعتماد الأستاذ في وضع علامة التقويم على أساس نشاط التعبير الشفوي يحفزك على تعلم اللغة الفرنسية؟ لا ☐ نعم ☐

39- هل تفضل استخدام حروف ورموز والمصطلحات العلمية الخاصة باللغة الفرنسية في المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية؟ لا ☐ نعم ☐

- إذا كانت الإجابة بـ نعم هل تجد أن ذلك؟
  - يرفع من المردود اللغوي للتلاميذ في اللغة الفرنسية ☐
  - يمكنك من الالتحاق بالشعب العلمية والتقنية في الثانوية والجامعة ☐

- إذا كانت الإجابة بـ لا هل ذلك؟
  - يزيد من الاختلاف في مستوى اللغة الفرنسية بين التلاميذ ☐
  - يشكل صعوبة في فهم المواد الأخرى ☐

ملحق رقم (10) يتضمن دليل المقابلة أثناء الدراسة أثناء الدراسة الأساسية ونماذج الإجابة من طرف الأساتذة والمفتشين المقابلين.

دليل المقابلة في الدراسة الأساسية

نموذج المقابلة رقم: ..... **تاريخ إجراء المقابلة:** .....

الجنس: ..... **مكان المقابلة:** .....

الخبرة المهنية: ..... **مدة المقابلة:** .....

أولا. أسئلة متعلقة بمستوى تعلم اللغة

1- ما رأيك في مستوى تلاميذ القسم الثالث من الطور المتوسط في مادة اللغة الفرنسية؟

2- هل يوجد تفاوت في المستوى اللغوي بين التلاميذ؟ ما هو تقديرك لنسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات عند التعبير الشفهي، الكتابي والقراءة؟

- ☐ أكثر من نصف عدد تلاميذ القسم
- ☐ نصف عدد تلاميذ القســـــــم
- ☐ أقل من ربع عدد تلاميذ القســـم

ثانيا. أسئلة متعلقة بعلاقة الرصيد الثقافي والاقتصادي الوالدي بمستوى تعلم اللغة الفرنسية بين التلاميذ

3- هل تجد أن الرصيد الثقافي للوالدين يؤثر على مستوى تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ؟

4- هل ينحدر التلاميذ المتمكنون من اللغة الفرنسية من أوساط أسرية مرتاحة ماديا؟

ثالثا. أسئلة متعلقة بعلاقة تمثلات ومواقف التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية بتعلمها

5- هل تؤثر تمثلات ومواقف التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية على مستواهم اللغوي؟

رابعا. أسئلة متعلقة بدور الفعل البيداغوجي في إعادة إنتاج تعلم اللغة الفرنسية وفقا للأصل الاجتماعي للتلميذ

6- ما مدى ملائمة منهاج اللغة الفرنسية للقسم الثالث متوسط لحاجيات التلميذ وامكانياته اللغوية؟ هل يوجد إنسجام بين ما يقدمه الكتاب المدرسي والمكتسبات اللغوية القبلية لكل التلاميذ؟

7- ماهي أهم أسباب التباين في مستوى الأداء الشفوي يختلف بين تلاميذ القسم الواحد وبين الأقسام والمتوسطات؟ وهل ساهمت المقاربة الجديدة " المقاربة بالكفاءات" بالتخفيف من حدة هذه الفروق في المستويات اللغوية؟

8- كيف تقيم آليات التقويم المعتمدة في المقاربة الجديدة؟

- نموذج إجابة في مقابلة مجراة مع أحد أساتذة اللغة الفرنسية:

أجوبة متعلقة بمستوى تعلم اللغة:

- في الحقيقة أن المستوى العام للغة الفرنسية بين تلاميذ الطور المتوسط وحتى الأطوار الأخرى متدني وضعيف، فالتلميذ يصل إلى هذه المرحلة الدراسية لا يعرف كتابة اسمه أو تهجئة الحروف أحيانا، وهو مشكل مطروح في أغلب الولايات الجنوبية ومنها منطقة الجلفة حيث تختلف علاقة الطفل بهذه اللغة عن طفل المناطق الشمالية، فسماعه واستعماله لهذه اللغة ينتهي بمجرد خروجه من قاعة الدراسة، باستثناء عدد قليل من الأطفال الذين يستمرون في علاقتهم باللغة الفرنسية من خلال المحيط الأسري، ومنه لا يمكننا تعميم هذا الحكم على كل التلاميذ، حيث أنه وبحكم تدريسي بمتوسطات متواجدة بالضواحي وأخرى بوسط المدينة تأكد لي وجود تباين شديد في مستوى تحصيل مهارات اللغة الفرنسية (التعبير الشفهي والكتابي والقراءة) بين هذه المتوسطات، ولعل التعبير الشفهي هو من أكثر المهارات التي يُطرح بشأنها صعوبات بالنسبة للتلميذ، حيث أن 4/3 من عدد التلاميذ المتمدرسين بالمتوسطات القريبة من الأحياء الشعبية والفوضوية يعجزون على تقديم جملة بسيطة واحدة، وتنخفض هذه النسبة لدى تلاميذ المؤسسات الموجودة بوسط المدينة كمتوسطة بسطامي شويحة مثلا ومتوسطة الأمير عبد القادر، رويني وزرنوح إلى ربع العدد فقط،...الخ في حين أنه يمكن اعتبار أن نصف عدد تلاميذ القسم يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي وربعهم يخطئ ويتلعثم أثناء نشاط القراءة.

أجوبة متعلقة بعلاقة الرصيد الثقافي والاقتصادي الوالدي بمستوى تعلم اللغة الفرنسية:

- يساهم رصيد الوالدين من اللغة الفرنسية في تطوير مهاراتها لدى الأبناء، فالآباء الذين تلقوا تكوينا مفرنسا أو باللغتين الفرنسية والعربية يستخدمون عادة هذه اللغة كلغة حوار منزلي أو على الأقل يوظفون بعض المفردات أو العبارات من مسميات الأشياء والأفعال ويتجهون نحو تصحيح أخطاء أبنائهم، ومنه فإن اختلاف الممارسات اللغوية ووضعية اللغة الفرنسية في بيئة الطفل الأسرية كلغة أجنبية أو لغة ثانية تؤثر في التعلم اللاحق للغة الفرنسية لدى الطفل. وما يميز فئة التلاميذ المتمكنة من اللغة الفرنسية هو كذلك انتماؤها إلى وسط أسري ميسور الحال يمكن أن يدعمهم من خلال توفير الدروس الخصوصية، الانترنيت، الكتب والمراجع، ...الخ.

أجوبة متعلقة بعلاقة تمثلات ومواقف التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية بتعلمها:

- تلعب تصورات التلميذ هي الأخرى دور الباعث أو العائق للإقبال على تعلم اللغة الفرنسية، إذ عادة ما يُظهر التلميذ ضعيف المستوى اتجاهات سلبية نحو اللغة الفرنسية باعتبارها لغة المستعمر والكفر فيتخذ ذلك كمبرر للعزوف على تعلمها.

أجوبة متعلقة بدور الفعل البيداغوجي في إعادة انتاج تعلم اللغة الفرنسية تبعا للأصل الاجتماعي للتلميذ:

- يبدو لي، وبحكم الضعف العام في النتائج الدراسية والتباين في مستوى الكفاءات الختامية المحصل عليها، أن محتوى المنهاج اللغة الفرنسية الموجه لتلاميذ القسم الثالث متوسط، لا يستجيب لحاجيات وامكانيات كل

تلاميذ القسم الثالث متوسط وذلك لاحتوائه على نصوص غير مستوحاة من الواقع الاجتماعي واللغوي للمتعلم المحلي، إذ أن أغلبها يلائم أكثر بيئة وواقع المتعلمين الذين يقيمون في ولايات الشمال أو المتعلمين المحليين الذين ينتمون لأسر مثقفة منفتحة على تعلم اللغات أو مرتاحة ماديا توفر لأبنائها فرص السفر والاطلاع على ثقافة ولغة الآخر كما توفر لهم دروس الدعم الخصوصي والمراجع واستخدام الانترنيت والفيديوهات التعليمية...الخ . وما يؤخذ عن هذه النصوص كذلك عدم ملائمة مفرداتها وتراكيبها لمستوى كل التلاميذ، ومن ناحية الشكل يفتقد الكتاب المدرسي إلى القدر الكافي من الصور والنماذج الايضاحية من جهة، ومن جهة ثانية تبدو دعوته إلى استخدام المعينات البصرية والسمعية مستحيلة لغيابها على أرض الواقع.

– من أهم أسباب الاختلاف في مستوى التعبير الشفهي بين التلاميذ هاجس التقويم بالنسبة لبعض التلاميذ والخوف من الحصول على علامات متدنية ومن سخرية الزملاء، الأمر الذي يمنع التلميذ من التحدث بطلاقة واسترسال، كما أن غياب الحاجة للتواصل باللغة الفرنسية في المجتمع الجلفاوي لدى بعض التلاميذ يبقي على انخفاض دافعيتهم نحو تعلم اللغة، وأما بالنسبة للمكتسبات اللغوية القبلية فإن غيابها هي الأخرى يعيق عملية بناء معارف لغوية جديدة لدى التلميذ.

– بحكم معايشتي لمختلف المقاربات التدريسية، لا يبدو لي أن المقاربة الجديدة أضافت شيئا لمعالجة إشكالية الفروق في المستويات اللغوية بين المتعلمين وضعف المستوى العام في اللغات الأجنبية عموما، وذلك نظرا لعدم التخفيف من كثافة الدروس ومحدودية الحجم الساعي، بالإضافة الى عدم ارتباط مقاييس الكفاءة المستهدفة بالواقع اللغوي في الجزائر وغياب الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة.

– باعتبار أن اللغة الفرنسية هي المادة الأجنبية الأولى بحكم الواقع والقانون، فإنه ذلك يقتضي تمييزها عن باقي اللغات الأجنبية بمعاملة تمييزية من خلال المعامل أو التنويع في أساليب التقويم قصد دفع المتعلمين نحو تعلمها.

– نموذج إجابة في مقابلة مجراة مع أحد مفتشي مادة اللغة الفرنسية:

أجوبة متعلقة بمستوى تعلم اللغة:

– يتراوح مستوى تلاميذ الطور المتوسط في مادة اللغة الفرنسية بين الضعيف والمتوسط، بحيث يختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى بحكم موقعها ضمن الوسط الحضري أو الضواحي بالإضافة إلى اختلافات في المستويات بين الأقسام تعود لمدى كفاءة الأستاذ وغالبا تتواجد هذه الاختلافات في نفس القسم وهنا نكون بصدد تأثير الوسط الأسري للتلميذ.

– التفاوت في المستوى اللغوي إشكالية تطرح بين التلاميذ من متوسطة لأخرى وداخل الصف الواحد بين التلاميذ أنفسهم، وتبقى مهارات التعبير الشفهي من أكثر المهارات التي يواجه التلاميذ بشأنها صعوبات حقيقية، حيث أن أكثر من نصف عدد تلاميذ القسم يعجزون عن الحوار والتواصل مع الأستاذ، ونصف العدد تقريبا يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي ونشاط القراءة.

أجوبة متعلقة بعلاقة الرصيد الثقافي والاقتصادي الوالدي بمستوى تعلم اللغة الفرنسية:

إن ضعف التلميذ في اللغة الفرنسية لا يعود إلى ضعف قدراته الذهنية والفكرية وإنما يتعلق الأمر بعوامل أبعد من أن تكون فروق فردية، فتعود إلى نوعية الممارسات اللغوية الأسرية التي عايشها التلميذ خلال المرحلة ما قبل المدرسية والتي تكون مسهلة أو معيقة لهذا التعلم. وقليلا ما تحظى اللغة الفرنسية بمنزلة اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية المفضلة لدى الأسر الجلفاوية، إلا بالنسبة للعائلات المثقفة منها والتي يتوفر فيها الأبوان على قسط هام من التعليم الجامعي والمتخصص (كأطباء وصيادلة ومهندسين....)، حيث تشجع أبنائها على اكتساب هذه اللغة من خلال التداول بها بالموازاة مع العربية، وتساعدهم على إنجاز فروضهم المنزلية. في حين تعد اللغة الفرنسية لغة أجنبية تماما بالنسبة لأطفال الأسر التي لا تتوفر على حظ وافر من التعليم.

أجوبة متعلقة بعلاقة تمثلات ومواقف التلاميذ تجاه اللغة الفرنسية بتعلمها:

يعتبر المحيط الأسري المتعصب للغة العربية والمعادي للغة الفرنسية عاملا خطيرا في نقل تصورات سلبية عن اللغة الفرنسية للتلميذ، ومنه التأثير في مستوى دافعيته لتعلمها، إذ كثيرا ما نسمع ترديد الأبناء لكلام آبائهم من أن الفرنسية والاستعمار البغيض وجهان لعملة واحدة، ومن أنها لغة العائلات الجلفاوية التي أبدت ولائها للمستعمر أثناء الاحتلال وأن ممارستها تعد بمثابة تكريس للوجود الأجنبي. ولعل الاختلاف في التصورات تجاه اللغة الفرنسية بين أفراد المجتمع الجلفاوي وسكان المناطق الشمالية يعود بجذوره التاريخية الى فترة الاحتلال التي جعلت من اللغة الفرنسية تخرج عن نطاق اللغة الأجنبية إلى اعتبارها لغة المستعمر، هذا الأخير الذي كان وجوده في الجنوب الجزائري وجودا عسكريا عزز ورسخ نظرة دونية حملها سكان الجنوب تجاه هذه اللغة وتجاه ناطقيها، مما نمى إحساسا بالكراهية لدى الأجيال اللاحقة وعدم الرغبة في تعلمها. بينما كان للوجود الفرنسي المدني أثناء الاحتلال في الشمال عامل احتكاك بالمعمرين وانفتاح على ثقافة الآخر ولغته. مع العلم أن للمعلم والأستاذ كذلك دور فاعل في تعديل وتحسين صورة هذه اللغة لدى التلميذ من خلال التنويه بفوائد تعلم اللغات الأجنبية.

أجوبة متعلقة بدور الفعل البيداغوجي في إعادة انتاج تعلم اللغة الفرنسية تبعا للأصل الاجتماعي للتلميذ:

– في البداية يجب أن ننوه إلى أن عملية بناء المناهج التعليمية ومحتويات الكتب المدرسية تحكمها عدة معايير وشروط ينبغي احترامها، فتتطلب هذه العملية دراسة متكاملة تشمل المتعلم وخصوصياته الثقافية واللغوية ومكتسباته اللغوية السابقة، كما أن هذا المحتوى لا يستهدف فقط الجانب المعرفي العقلي وإنما ينبغي فيه مراعاة الجوانب النفسية والوجدانية للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى ضرورة احترام هذا المحتوى لمعايير التدرج من السهل الى الصعب، استخدامه للصور التوضيحية والحجم المعقول...، غير أننا نلاحظ تغييب لكل هذه الأمور في محتوى المنهاج ، ولعل الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني لأكبر دليل على وجود اختلالات ونقائص خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول الذي صمم في غياب الإطار المرجعي، حيث صدر كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب هذا القانون بعد مباشرة الإصلاحات. لذلك لم يكن محتوى منهاج اللغة الفرنسية للجيل الأول متناسبا والمكتسبات

القبلية لشريحة التلاميذ المقيمين بالمناطق الجنوبية وشبه الجنوبية، كما أنه لم يراع مستويات التلاميذ على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية، فجاء هذا المحتوى صعبا عسير الفهم، مبالغا في عدد النصوص المتعلقة بالعلاقة مع المستعمر مما يرسخ كرههم للغته، كما أنه يتضمن نصوص بعيدة عن واقع التلميذ المحلي عموما والتلميذ المنحدر من بيئات اجتماعية فقيرة ثقافيا وماديا، ويمكن أن نأخذ على سبيل المثال النصوص التي تتحدث عن واقع ولايات الشمال التي لم يزرها متعلم الأوساط الشعبية المحلية إلا في خياله أو من خلال شاشات التلفزيون كنص: **les bijoux kabyles, La casba d'Alger, Trafic de corail Annaba et Eltaref ,Raconte-moi Oran....**

- هناك عدة عوامل تتدخل لإحداث التفاوت بين التلاميذ في مستوى مهارات اللغة الفرنسية ومنها التعبير الشفهي، من هذه العوامل ما يتعلق بالمحيط الأسري، ومنها ما له علاقة بالبعد البيداغوجي وضعف التأطير كضعف تكوين الأستاذ والمعلم وفق المقاربة الجديدة " المقاربة بالكفاءات"، فضلا عن عدم امتلاك أستاذ المادة خاصة معلم المرحلة الابتدائية للمؤهلات المعرفية اللغوية اللازمة، نظرا لحصوله على تكوين جامعي غير متخصص أو غير كاف، خلافا لخريجي المعاهد سابقا. كما أن الإصلاحات المتتابعة للمناهج التي تتغير من سنة لأخرى وعدم مسايرتها لمقاربة التدريس كل ذلك جعل من أساتذة المادة غير متمكنين من فهمها وبالتالي غير قادرين على تمرير المعلومة للتلميذ.

- بالرغم من إثبات المقاربة بالكفاءات لنجاعتها في الأنظمة التربوية الغربية، إلا أن نتائجها لم ترق في منظومتنا التعليمية إلى المستوى المطلوب، كونها لم تحظ بشروط التطبيق اللازمة من حيث البرامج التربوية الملائمة وعلاقتها بالحجم الساعي الممنوح للدراسة، وكذا عدد التلاميذ المناسب والامكانيات المادية الأخرى.

- نظريا أساليب التقويم المعتمدة ضمن المقاربة بالكفاءات هي متنوعة وفعالة، لكنها لم تجد الأرضية الميدانية الموائمة لها، من حيث توفر الوقت الأكاديمي المطلوب، الوسائل التعليمية الحديثة والعدد المعقول للتلاميذ في الصف الدراسي للتنويع في آليات التقويم، لذلك يلجأ الأساتذة، وقصد إنقاص عبء التقويم والتصحيح، إلى اعتماد امتحانات شفهية أو علامة المشاركة الصفية كأسلوب وحيد للتقويم المستمر.

وعموما فان الإصلاحات تحيط بها كثير من الأخطاء ابتداء من كونها اعتمدت بقرار سياسي، وعدم إشراك الأطراف الفاعلة في مناقشتها، إلى عدم تهيئة الأرضية الميدانية لتطبيقها.

- ملحق رقم (11) يتضمن عدد تلاميذ وأفواج القسم الثالث بمتوسطات بلدية الجلفة.

مديرية التربية لولاية الجلفة – خلية الاعلام الآلي والاتصال.

الرقم	المتوسطة	عدد تلاميذ القسم الثالث	عدد أفواج القسم الثالث
1	بسطامي شويحة –الجلفة	139	04
2	متوسطة محمد العربي بعرير–الجلفة	98	03
3	زرنوح محمد–الجلفة	122	04
4	رويني لخضر–الجلفة	148	05
5	بلحواجب أحمد–الجلفة	133	04
6	الامير عبد القادر–الجلفة	137	05
7	متوسطة الامام البخاري–الجلفة	112	03
8	متوسطة المجاهد بجقينة علي–الجلفة	186	04
9	المجاهد قوجيل علي –الجلفة	121	04
10	بوبكراوي المختار–الجلفة	113	04
11	متوسطة الخنساء–الجلفة	101	03
12	متوسطة. فضيلي عبد القادر الجلفة	116	03
13	متوسطة حاشي بلقاسم–الجلفة	101	03
14	متوسطة. الامير خالد الجلفة	95	03
15	طعبة خيرة ، البساتين ، الجلفة	127	03
16	متوسطة. حمو محمد بربيح القديمة الجلفة	96	03
17	متوسطة على الياقوت الجلفة	104	03
18	حاشي معمر–الجلفة	106	03
19	خذيري المختار–الجلفة	98	03
20	متوسطة الشهيد جقبوب محمد–الجلفة	115	03
21	متوسطة. جقال بايزيد حي بوخالفة الجلفة	113	03
22	18فبراير–الجلفة	96	03
23	متوسطة الفتح–الجلفة	124	03
24	متوسطة التلي بلكحل–الجلفة	107	03
25	متوسطة الشهيد بوزيدي مسعود–الجلفة	106	03
26	متوسطة الرايس محمد–الجلفة	101	03
27	متوسطة بكاي مسعودة–الجلفة	245	05
28	متوسطة لطرش محمد الجلفة	183	04
29	مقواس بلقاسم–الجلفة	167	04
30	متوسطة. بن عياد بن عياد الجلفة	218	05
31	متوسطة حساني أسعيد –الجلفة	340	07
32	متوسطة. 11ديسمبر1960 الجلفة	97	03
33	متوسطة دحماني دحمان السكنات اج الجلفة	111	03
34	لزهاري بن شهرة الجلفة	103	03
35	متوسطة. رقاب قويدر الجلفة	204	05
36	متوسطة المجاهد بن سليمان محمد–الجلفة		
37	لخنش مصطفى–الجلفة	171	04
المجموع		4854	131