وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة جيلالي ليابس – سيدي بلعباس–
كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم
تخصص : الدراسات الاستشراقية
بعنوان

المتوسطة الجزائرية بين المثاقفة والهوية الوطنية

دراسة نقدية للكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية

إعداد الطالب
بريزيني ياسين

إشراف الأستاذ الدكتور
باقي محمد

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د صبار نور الدين	جامعة سيدي بلعباس	رئيسا
أ.د باقي محمد	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا ومقررا
أ.د مختاري زين الدين	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د ميسوري بلعباس	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
د. دواح أحمد	المركز الجامعي بمغنية	مناقشا
د. بن بغداد أحمد	المركز الجامعي بتيسمسيلت	مناقشا

السنة الجامعية 2018–2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة جيلالي ليابس – سيدي بلعباس–
كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم
تخصص : الدراسات الاستشراقية
بعنوان

المتوسطة الجزائرية بين المثاقفة والهوية الوطنية

دراسة نقدية للكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية

إعداد الطالب
بريزيني ياسين

إشراف الأستاذ الدكتور
باقي محمد

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د صبار نور الدين	جامعة سيدي بلعباس	رئيسا
أ.د باقي محمد	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا ومقررا
أ.د مختاري زين الدين	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د ميسوري بلعباس	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
د. دواح أحمد	المركز الجامعي بمغنية	مناقشا
د. بن بغداد أحمد	المركز الجامعي بتيسمسيلت	مناقشا

السنة الجامعية 2018–2019

بسم الله الرحمان الرحيم

إهداء

إلى من أوصى المصطفى صلى الله عليه وسلم بحسن صحبتهم،

إلى" روح والدي" تغمده الله بواسع رحمته واسكنه فسيح جناته، لاطالما عاش من أجل لحظة مماثلة...

إلى من زرعت في نفسي حب العلم وسهرت معي الليالي وحرصت على راحتي، إلى" والدتي العزيزة والحبيبة" أطال الله بقاءها وليكون لها ثوب الصحة والعافية...

إلى "محمد بوسماحة" الذي شجعني على طلب العلم،

إلى أخوتي ورفيقا دربي "قادة وقادة"،

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء الذين وقفوا إلى جانبي وساندوني أثناء الدراسة رغم أني اقتطعت مالهم على من حق التنزه والترفيه البريء فصبروا وتحملوا من أجل إتمام هذه الدراسة،

إلى كل أفراد عائلتي وأخص بالذكر أخي "محمد شكيب" وأسرته على مصاحبتهم النيرة ومؤازرتهم، فجزاهم الله خير الجزاء وجعل ذلك في موازين حسناتهم،

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الدراسة راجيا من الله العلي القدير أن تكون إضافة في مجال العلم

والمعرفة وأن تكون من العلم النافع الذي يؤجر عليه صاحبه بعد مماته.

آمين

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله لذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على معلم البشرية الخير محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا وبعد
أشكر الله عز وجل على عظيم فضله وجزيل إحسانه بما من علي من إتمام هذا العمل وما منحني من قوة حتى انتهيت من إعداد هذه الدراسة،

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية على إتاحة فرصة الاستفادة من معلوماتهم وخبراتهم، فأقول لهم بارك الله فيكم ونفع بعلمكم وجزكم الله خير الجزاء.
كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أصحاب السعادة المناقشين لهذه الدراسة وهم،

سعادة أ.د صبار نور الدين	جامعة سيدي بلعباس	رئيسا
سعادة أ.د باقي محمد	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا ومقررا
سعادة أ.د مختاري زين الدين	جامعة تلمسان	مناقشا
سعادة أ.د ميسوري بلعباس	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
سعادة د. دواح أحمد	المركز الجامعي بمغنية	مناقشا
سعادة د. بن بغداد أحمد	المركز الجامعي بتيسمسيلت	مناقشا

على تفضلهم بمناقشة هذه الدراسة وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة وتعديلات هادفة لإخراج هذه الدراسة بأحسن صورة فجزكم الله خير الجزاء ونفعنا بعلمكم انه سميع مجيب،
أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لكل من مد لي يد العون والمساعدة في سبيل انجاز هذه الدراسة، كما لا يفوتني أن أشكر الفريق التربوي من زملائي منسوبي مؤسسة التربية والتعليم "بلقايد أبوبكر" وعلى رأسهم الأستاذة يمينة بن فريحة،

والى كل من قدم لي دعما ومساندة طيلة فترة الدراسة وإلى جميع الأساتذة والمعلمين الذين تعلمت على يدهم حرفا، فجزهم الله خير الجزاء وجعل ذلك في موازين حسناتهم انه ولي ذلك والقادر عليه...

الباحث

شكر وعرفان

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لمن كان الراعي الأول في سبيل انجاز هذه الدراسة وأخص بالشكر والعرفان سعادة الأستاذ الدكتور "محمد باقي" على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة، والذي لم يدخر جهدا في سبيل مساعدتي وتوجيهي كما ضحى بوقته في سبيل الرد على تساؤلاتي المتكررة رغم كثرة أعبائه العلمية والأسرية والاجتماعية ففتح لي كل ما بوسعه فاستنرت بما لديه من علم ومعرفة فكان له أبلغ الأثر في إخراج هذه الرسالة، فجزاه الله خير الجزاء وجعل ذلك في موازين حسناته،

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه، و نعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، و من يضلل فلا هادي له، أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، و أشهد أن محمدا عبده و رسوله، صلى الله عليه وسلم وعلى آله و صحابته أجمعين، و التابعين و من تبعهم بإحسان إلي يوم الدين.

أما بعد،

"لا يمكن أن يكون أمل للسلام للبشرية، طالما تمارس حضارة ضغوطا سياسية وفكرية وأخلاقية على الآخرين، وطالما يتواجد إنكارا لخصائصهم الثقافية وإنكارا لكرامتهم."

عن " ألفا عمر كوناري"، رئيس جمهورية مالي

"لدينا ثقافة مختلفة تماما مع فرنسا، ولكن حتى وإن نتحدث بنفس اللغة، فإن تعبيرنا مختلف".

« Nous avons avec la France une culture totalement différente, par contre, même si nous parlons la même langue, notre expression est tout autre. »

لقد أصبح من الضروري تعلم اللغات الأجنبية، نظرا لمتطلبات وانفتاح عالمنا اليوم على العولمة، التكنولوجيات الجديدة والعلاقات الدولية أخذا بعين مميزة للتغيرات الجيوستراتيجية الحديثة، ولابد لكل هذا أن يتم ويندرج في إطار نهج لطريق صحيح من أجل تقبل الرأي الآخر، و الانفتاح لتصورات الثقافات الأخرى ورأيتها للعالم.

في مواجهة هذا الاتجاه، ترى الجزائر في أهداف التدريس باللغات الفرنسية والإنجليزية، الوسيلة المثلى التي يستطيع بها المتعلم الجزائري أن يواجه تعقيدات عالم اليوم أن يتمكن من التطور في جميع المجالات، وأن يصبح مواطنا مسئولا يتمتع بقدرات حقيقية على التفكير المنطقي والتفكير النقدي.

يمكن حصر بعض الأهداف في،

- الحصول على أداة اتصال تسمح للمتعلم كسب المعرفة،
- الإلمام بالثقافات الفرانكوفونية والانجلوفونية على وجه الخصوص للتطلع على الأبعاد التي تحملها كل ثقافة،
- الانفتاح على العالم من أجل ترسيخ مواقف التسامح والسلام.

لا يزال الكتاب المدرسي هو الوسيلة المفضلة لتحديد الأهداف التي يسطرها البرنامج. ولذلك، وكما جاء به "فرانسوا ريشودو François RICHAUDEAU" في كتابه، "تصميم وإنتاج الكتب المدرسية، دليل عملي،

" Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, انه يستوجب إدراك كل ما يتعلق باختيار الكتاب المدرسي، إذ هو الذي سيمكن ويسهل ويفرض التصورات الفكرية والثقافية والإيديولوجية للمواطن المستقبلي.

إضافة إلى ذلك، يجب على الكتاب المدرسي مطابقة البرنامج، بما أن الأمر يتعلق وبشكل أساسي، بمحتوى التدريس ومنهجيته، علما أن اكتساب لغة أجنبية لا يمكن أن يتحقق إذا ميزنا جانبه النفعي من جانبه الثقافي، ولهذا نتساءل،

- هل يتم أخذ الأهداف المسطرة بعين الاعتبار عند تصميم الكتاب المدرسي؟ أو بمعنى أخر، ما مطابقته للبرنامج و ومنهجية التدريس؟
- وهل يساهم الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية من التعليم المتوسط،

كما تم تصميمه، في اكتساب وتطوير الكفاءة الثقافية للمتعلمين "للغة الفرنسية لغة أجنبية FLE"؟

ولكل هذا وبناء على ما جاء في أهداف تدريس "اللغة الفرنسية لغة أجنبية FLE"في الجزائر، نود التحقق مما إذا كانت محتويات الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، تسمح باكتساب "ثقافة أجنبية" والتأثير فيها، أم يصبح محتوى هذا الكتاب المدرسي، أداة تساهم في ترسيخ هوية ومبادئ ثقافية غير التي يتمتع بها المجتمع الجزائري، في ظل عملية استيعاب واستغراب.

لتكون الإشكالية تتمحور حول التداخل بين هويات أو الاختلاط الهوياتي إن كان يأتي بأبعاد إيجابية أو سلبية بين الهويات المتجاورة أو المتشاركة أم هناك نوع من الهجينية بين الثقافة الجزائرية بكل أبعادها والثقافة الفرنسية؟

تسألنا الأساسي يكون بالتالي،

- حول إسهام الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط في الحفاظ على الشخصية الوطنية، أو على العكس، يمكن اعتباره أداة ملوثة تشارك في تحول الهوية وتشويهها؟
- وهل الثقافة والهوية الجزائريتان محصنتان بالقدر الكافي ضد ما يلوثهما؟

أسئلة افتراضية لأن كل ما ينتج عن الثقافات البشرية من هويات، ولما بينها من تداخلات، من تأثير وتأثر، ما يطغى وما يتحول إلى ثقافة جديدة تنتج جراء التفاعل الثقافي. يمكن لهذه التساؤلات الدفع هنا للحديث عن هوية ملوثة، و الغوص بالتالي في البحث عن أسباب التلوث لتجنب مصير الاندثار، والرضوخ لحتمية ثقافة التعديل أو القبول بالهجينية، نتاج إدماج بين ثقافة غربية فرنسية وجزائرية.

لتزداد تساؤلاتنا بمحاولة التعرف على،

- العلاقة المتواجدة بين مفاهيم عدة، من بينها الاستشراق واللغة الفرنسية، تدريس هذه اللغة والهوية الوطنية، المثاقفة والمتوسطة الجزائرية.
- ما هي أوجه التقاء والفوارق بين هذه المفاهيم لتدريس للغة الفرنسية والاستشراق؟
- بأي طريقة يمكننا ربطهم ؟

إن تدريس اللغة الفرنسية والاستشراق، في حد ذاتهما، هما مفهومان يعبران عن لقاء ثقافتين، لقاء حضارتين، وعليه فلا بد من تقدير المفهومين في معنى واسع بما أنهما يلمان بشتى المجالات من بينها التعبير الفني.

إن الآدب يمكن الثقافات الجزائرية والغربية، الفرنسية على وجه الخصوص، بالتعبير عن الإحساسات بالفوارق، لتكون النظرة في عدة قضايا بغية التطور والبناء وفق أسس العدل والمساواة، والانتقال من جدلية "الأنا" و"الآخر" إلى عملية تحليل "الذاتية"

عند "الآخر"، واستبطان نظرته، مرورا بالبحث والملاحظة لكل التفاعلات لما بين الثقافات، شرقية وغربية.

- فالسؤال هنا، يتمحور حول ما قد أحدثته فرنسا من تغيرات في العادات والتقاليد، جراء تأثيرها في المجتمع الجزائري؟

يمكننا إدراج الكتاب المدرسي ضمن كتابات آدب الأطفال كما نرى فيه إنتاجا يعبر عن نازعا بين المحلي والغربي، زيادة عن تعبيره لازدواجية ثقافية.

هذا الإنتاج موجه على وجه الخصوص، إلى قارئ جد حساس، القارئ الذي هو بمثابة مواطن الغد، حام لتراث يمكنه إبراز هويته الوطنية والاعتزاز بها.

إن العلاقات "شرق/غرب" كانت دائما وعرة ومعقدة ولازالت اليوم جد حساسة يصعب تحديدها وتفسير الروابط بين هذين العالمين المختلفين واللذين يعتبران متصارعين.

إن العالم الغربي اليوم يجمع دول أوروبا الغربية، كندا، الولايات المتحدة أما العالم الشرقي يمكن حصره في الدول الآسيوية أو التي تشمل الشرق الأقصى والشرق الأوسط وحتى المغرب العربي، علما أن الازدواجية "شرق/غرب" مبنية في الدرجة الأولى على أساس فوارق دينية وثقافية.

إن "المغرب" كلمة ذات أصل عربي وتعني غروب الشمس وكذا الأقطار التي تغرب بها الشمس وبالنسبة " للغرب "، فالمغرب العربي يعتبر جزء من المشرق.

منذ القدم، عرف المغرب العربي "الأجنبي l'étranger" أو "الآخر l'Autre " ووجد نفسه متأثرا بثقافته، وعليه علم كيف يبقى منفتحا على "الغرب". منذ القرن التاسع عشر، اهتم الغرب بالشرق، وكانت هذه الفترة هي الفترة التي نشأت فيها الحركة الإستشراقية وهذا حتى وإن كانت هناك بعض العلاقات والمصالح نشأت خلال القرن السابع عشر.

إن الاستشراق حركة ثقافية غربية خصت مجال الإبداع، وتعتبر هذه الحركة "مودة mode"، بدأت في القرن الثامن عشر، تمثلت في الاهتمام بالثقافات الصينية، اليابانية، التركية والعربية، وظهر هذا من خلال مختلف الرحلات التي قام بها الغربيون في آسيا والمشرق.

إن الصورة التي كان يبعثها المشرق خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، هي لعالم سحري و عجيب، حيث الروعة والخلابة تغلبتا على الواقع.

يقول "فيكتور ماري هوغو *Victor* Marie *HUGO*"، الأديب والشاعر والروائي الفرنسي الذي يعتبر مؤسس الرومانسية، في مقدمة "الشرقيات Les orientales" على أن المشرق أصبح محل اهتمام عام، بما أنه يمثل منبع إلهام وإبداع خصب، ليأتي بعد ذالك كاتب مثل " ألفونس دي لامارتين Alphonse De LAMARTINE"، السياسي الفرنسي، الذي يعد أحد أكبر شعراء المدرسة الرومانسية و"جرار دي نرفال Gérard De NERVAL"، الذي كان أديبا فرنسيا، شاعرا، ومترجما، وكذا الرسام "أوجين دي لاكروا Eugene DELACROIX"، الرسام الفرنسي الذي يعد من رواد المدرسة الرومانسية، قاموا برحلات للجزائر والمغرب سنة 1832م، يكتبون ويرسمون لمشرق عجيب، مخالف تماما لمجتمع صناعي غربي.

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، أراد المستشرقون التعرف أكثر على دول وثقافات المشرق، اعتقادا أنها منبع حضارتهم. وعليه، كتب الكثير منهم حول هذا المشرق رغم عدم زيارتهم المنطقة وجهلهم للثقافات المختلفة الموجودة هناك.

يرى "جان مارك مورا Jean Marc Moura " في كتابه حول أدب الاستعمار، ثلاثة مراحل تتعلق بهذا الاهتمام للشرق،

- **المرحلة الأولى**

التي بدأت خلال سنوات 1800م، مع حملة "بونابرت Bonaparte " المصرية وولع الغربيين للهجرة نحو حياة أخرى، والتي يرى أنها مرحلة آدب الاكتشاف والغزو الذي يوجد في حكايات الأسفار والتقارير،

- **المرحلة الثانية**

بعد1850م، التي أصبح فيها المشرق موضوع اهتمام بليغ وفي متناول الباحثين في جميع ميادين مثل الأنثروبولوجيا، العلوم والأديان خاصة. وهي مرحلة التعريف

المنهجي والتنظيمي، والتي ستلد أدبا تقنيا وثقافيا، أي مؤلفات مكتوبة بأيادي مختصين، علماء،...

- **المرحلة الثالثة**

وتتمثل في الامبريالية والاستعمار من 1890م، إلى غاية استقلال البلدان التي تنفتح على التطور المادي والأخلاقي، حيث تميز أدب الأسفار والرحلات وأدب الخيال.

إن الآدب يبني "الآخر"، الذي ينتمي إلى ثقافة أجنبية، من خلال الأوصاف، يمكن للقارئ أن يميز طباع وقيم هذا وذاك، يميز إذا، ثقافتين.

هذا البحث سوف يحاول التعرف على بنية العلاقة بين ثقافتين وحضارتين مختلفتين، حسب الأجواء التاريخية، ويطلع كذلك على كيفية لقائهما عبر الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مسلطا الضوء على ما رأيناه، عاملا مشتركا بينهما، من حضور كل منهما أو غيابه.

ثقافتان، حضارتان، المتعلم والكتاب المدرسي للغة الفرنسية، الشرق والغرب.

الغرب الباحث عن شرق مبهر يكن له "انجذابا attirance" دون مثيل من جهة، ومن الجهة الأخرى، المشرق الذي يمثله"المغرب العربي"، والذي هو بدوره مهتم ومنبهر" بفرنسا الغرب France-Occident" محاولا تقليدها مستعملا لغتها ومتبعا تقاليدها.

بالنظر إلى طبيعة البحث، الذي يستدعي التطرق إلى الأنثروبولوجيا أو علم الاناسة، التحليل النفسي، علم الاجتماع،العلوم السياسية،...إلخ من العلوم، فالمنهج المتبع رئيسيا وصفي تحليلي.

وعلى الرغم من المنهجية المتبعة بالدرجة الأولى، تجدر الإشارة، أننا ارتأينا اللجوء الى المنهج "الانتقائي"أو"الاصطفائي" ما ترجمناه حرفيا ب" la méthode éclectique"، باعتباره منهجا ملما، في بعض المجالات، مع الذكر أن مجالات عملنا المتداخلة، استوجبت منا عدم استنكار الموردات النظرية المستوحاة من عدة فروع للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

ومن أجل هذا، لم نقتصر خلال إنجازنا لهذا العمل الذي نرى فيه طابعا موسوعيا، على المنهجيات والنظريات الأدبية فحسب، بل استدعي منا ما نراه موازيا "للأبحاث الثقافية".

إن تعدد "الطرائق approches" يتبين لنا أنه من الانجع حتى لا يضحى بموضوع التحليل لصالح منهجية ذات معالم لا تصد، و نضيع بذلك ما لا يتماشى وإطارها.

من هذا المنظور، منهجيتنا تقودنا إلى الأخذ "بوضعية تصبو إلى ديناميكية فهم Attitude ou posture de compréhension"، والتي تتغير وتظهر كل مرة في شكل مخالف ومغاير خلال كل فترات بحثنا هذا.

السؤال الأول الذي يمكننا طرحه، يخص اختيار الموضوع.

لا نتوهم أننا سوف نلم بكل المعاني والتفسيرات التي يخفيها "الكتاب المدرسي للسنة الثانية للغة الفرنسية" ولكن نظن أنه يبقى القول الكثير، كل ما هو آت في هذا العمل يمكن اعتباره مشاركة جد بسيطة في المجال المعرفي.

ولكي نشير بأصبع إلى العلاقة الموجودة بين "الكتاب المدرسي" و"الهوية الوطنية"، اخترنا، التطرق إلى مجال "المثاقفة"، وهي عملية غير سهلة.

إن استغلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، جعل منا نتوجه إلى حقل الترجمة، مشيرين إلى الطابع الحر والفردي الذي استعمل من اجل انجاز هذا العمل، ونشير كذلك إلى استعمال واستغلال نصوص عدة لكتاب من أفاق جغرافية، لغوية، اجتماعية وثقافية مختلفة.

دراستنا تحت عنوان،

"المتوسطة الجزائرية بين المثاقفة والهوية الوطنية"

"دراسة نقدية للكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط"

لماذا تم اختيار هذا الموضوع ؟

سبق وإن اشتغلت كمساعد خبير بحري بالموانئ الجزائرية، وقعت لي حادثة أسميتها "حادثة الباخرة السورية". ذات يوم، كنت رفقة أحد زملائي على متن باخرة

سورية، لمعاينة الشحنة على متنها، تعذر الحوار بيننا وبين الرائد العربي السوري، فأصبح الحديث يدار باللغة الانجليزية، كان هذا من الدوافع التي تركتني أتساءل عن هويتي والبحث في هذا الشأن.

تجربتي التربوية والتعليمية تستوجب مني الالتفاف إلى هذا الأمر، بالنظر إلى الملاحظات الميدانية المتعلقة بالهوية ومن خلال ما سوئلت به من طرف تلاميذ المتوسط وطلبة الجامعة فيما يتعلق بالدفاع عن الثقافة الفرنسية، ضنا منهم انه دور كل متكلم بهذه اللغة. كان هذا موضوع نقاش، تطلب منا تحديدا لمفاهيم وإبراز دور كل واحد منا، في مجتمعنا هذا، حتى يتم إنصاف الهوية الجزائرية، وان كان هناك دفاع، فلن يكون على حساب اللغة والدين والوطن.

ومن الظواهر الاجتماعية الدافعة إلى اختيار الموضوع هذا، ملاحظتنا خلال احتفالات الزفاف، الميول الجديد لطقوس غريبة على المجتمع الجزائري، طقوس مستعارة من أفاق مختلفة غربية كانت أو شرقية بما في ذالك تركية إلى مغربية، مثل الأغاني الشرقية، "خيط العرسان"، "النقافات" و"العمارية"...

زيادة على هذا وما نراه أخطر، يكمن في اتخاذ أسماء لأبنائنا، غريبة على مجتمعنا، مما يتطلب التعمق في الدراسات، خاصة السوسيولوجية منها، لتكون هناك نظرة استشرافية لما تؤول إليه جزائر الغد.

ومن جانب أخر، تم اختيار هذا الموضوع نظرا لحبنا وميلنا للآداب وتساؤلاتنا حول دوره وعلاقاته بالهوية، سواء كان مكتوب بالفرنسية أو بالعربية.

مقارنة نتاج ثقافات مختلفة لا تعود إلا بفائدة من أجل الفهم والتعبير عن الدلالات التي تبرز الاختلافات الجوهرية بين عوالم الشرق والغرب وذلك بإيضاح خصوصيات "الكتاب المدرسي للسنة الثانية للغة الفرنسية"ولذا أحببنا العمل في رحاب آدب الأطفال، لنتساءل حول ماهيته، خاصة، المكتوب والمستعار من الفرنسية والذي هو موجه لتكوين أجيال الغد.

ولكل هذا، نتساءل حول نظرة وتصور "الأنا Le moi" أو"الذاتية le Soi"، وعلاقتها "بالآخر l'Autre"، في أحرف لعملية بناء أو تفكيك للكتاب المدرسي للسنة الثانية للغة الفرنسية، تعني الهوية.

ما وجدناه من صعوبات خلال البحث هذا، كان لوجستيا خاصة، فعدم الاستقرار والترحيل المتكرر، كان بمثابة العائق الأساسي في انجاز هذا العمل.

رجوعا إلى البحث وتحقيقا للأهداف التي أرجو أن أكون قد وفقت فيها، قد تتم معالجة هذا الموضوع حسب الخطة التالية،

مدخلا، جاء فيه نعتا للبحث والمنهجية المتبعة مع الطرح للإشكالية والتساؤلات،

ثم مقدمة تطرقنا فيها إلى تعريف مفهومي الاستشراق والاستغراب.

من بعد ذلك، و في خمسة فصول يتكون كل منها من ثلاثة مباحث،

ففي الفصل الأول تحت عنوان الحضارة – الثقافة — المثقافة، تقاطع المفاهيم، محاولة لتحديد وتعيين المعاني الذي يتميز بمحتوى نظري، فإننا حاولنا وضع الأصبع على مفاهيم يستمد منها كل من الاستشراق والاستغراب، أسسهما وارتكازهما.

يتطرق المبحث في فصله الأول، إلى محاولة تحديد وتعيين المعاني لمفهوم الحضارة

في الفصل الثاني، تم التطرق إلى مفهوم الثقافة رغبة في توضيحه، أما الفصل الثالث، خص مفاهيم المثاقفة والمفاهيم المحورية.

أما الفصل الثاني بعنوان الهوية، اللغة والسياق التربوي، عرجنا على مفاهيم الهوية الجزائرية واللغة، الهوية الجزائرية والسياق الثقافي واللغوي، الهوية والنظام التعليمي في الجزائر في المباحث الثلاثة، نظرا لأهميتها وعلاقتها بموضوع البحث.

كان اهتمامنا في الفصل الثالث، بتاريخ التعليم في الجزائر، وتطرقنا في مبحثه الأول، إلى بعض التعريفات تتعلق بالجزائر جغرافيا وتاريخا، وفي المبحث الثاني، تعرفنا على الوضع اللغوي والتربوي قبل الاستقلال، أما المبحث الثالث، فقد خص الوضع اللغوي والتربوي بعد الاستقلال.

حاولنا في الفصل الرابع، الإلمام بالسياسة والتعليم، ففي المبحث الأول، كان تحت عنوان من السياسة إلى التعليم، أما المبحث الثاني، اهتم بالسياسة التعليمية و المبحث الثالث، كان موضوعه سياسات التعليم في الجزائر.

الفصل الخامس، طغى عليه الجانب التطبيقي، فالمبحث الأول تناول موضوع الكتاب المدرسي، المبحث الثاني تناول مجال الأدب، الهوية والكتاب المدرسي، أما المبحث الثالث، تناول ، دراسة نقدية للكتاب المدرسي، ثم خلاصة عامة واستنتاج. في آخر البحث، خصص جانب تحليلي باللغة الفرنسية بعنوان Le Manuel Scolaire – Analyse.

الخميس 24 شوال 1440هـ / 27 جوان 2019م

ياسين بريزيني

مدخل

ما هو الاستشراق و ما هو الاستغراب ؟

بعد انتهاء الحروب الصليبية في المشرق والمغرب الإسلاميين، أصبحت الحضارة الإسلامية في جانبيها المعنوي والمادي، محط اهتمام الغرب الذي بدا يعد العدة لغزو فكري، عقائدي واجتماعي.

لهدا الغرض أنشأت مدارس ومعاهد تعنى بالشرق الجغرافي والسياسي في امتداده الأسيوي بصفة عامة، والعالم الإسلامي وعلومه بصفة خاصة.

نعرف الاستشراق، محاولين تبيين المقصود به واهدافه.

نشأة الاستشراق،

اختلف الباحثون في تحديد سنة معنية أو فترة معينة لنشأة الاستشراق، هنالك من يرى ظهوره مع ظهور الإسلام في وأول لقاء بين الرسول صلى الله عليه وسلم "ونصارى نجران"[1]، أو قبل ذلك عندما بعث الرسول صلى الله عليه وسلم رسله إلى الملوك والأمراء خارج الجزيرة العربية أو حتى في اللقاء الذي تم بين المسلمين والنجاشي في الحبشة.

---

[1] "جاء وفد نصارى نجران " إلى المدينة المنورة بعد أن تلقى خطابًا من رسول الله ﷺ، يدعوهم فيه إلى الإسلام، أو الجزية، أو الحرب. ونجران هذه بلد كبير في جنوب مكة في اتجاه اليمن، وكان أهلها يدينون بالنصرانية، وقد أرسلوا وفدًا إلى رسول الله ﷺ، وكان هذا الوفد مكونًا من أربعة عشر رجلاً في بعض الروايات، بينما وصلت روايات أخرى بالوفد إلى ستين رجلاً، وكان أمير الوفد الذي يرجعون إلى رأيه رجلاً يُدْعى العاقب، وكان هناك رجلٌ آخر يتولى قيادة الرحلة، وتجهيز متطلباتها، وكانوا يلقبونه بالسيد، وكان هناك رجل ثالث مسئول عن الأمور الدينية، وهو أسقف وحَبْر الرحلة، وكان اسمه أبا الحارث، فهؤلاء الثلاثة هم أهم ثلاثة في الوفد، وهم الذين يتولون التفاوض.

وقد جاء الوفد في هيئة منظمة، وفي صورة منمقة بشدة لدرجة المبالغة، حيث لبسوا الثياب الحريرية، وتحلوا بالخواتم الذهبية، وكان الرسول ﷺ، يحرم هذه الأمور على الرجال، ولذلك كره الكلام معهم، وهم بهذه الصورة، وأَجّل الحديث معهم إلى اليوم التالي، حيث جاءوا يلبسون ثياب الرهبان، ومن ثَمَّ بدأ الكلام معهم.

لم يكن من همّ الوفد ولا من نيته أن يُسلم أو يفكر في الإسلام، وإنما أتى ليناظر الرسول ﷺ، من ناحية، وأتى ليبهره، ويبهر المسلمين من ناحية أخرى، ولذلك كان الحوار معهم على صورة تختلف كثيرًا عن الحوار مع الوفود الأخرى."

منقول من مقال أ.د. راغب السجراني، وفد نصارى نجران، https://www.islamstory.com/ar/artical، يوم 02.09.2018 على الساعة 09:32

هناك رأي بأن "غزوة مؤتة"[2] التي كانت أول احتكاك عسكري، تعد من البدايات للاستشراق ويرى آخرون أن أول اهتمام بالإسلام والرد عليه بدأ مع "يوحنا الدمشقي"[3] وكتابه الذي حاول فيه أن يوضح للنصارى كيف يجادلون المسلمين. ويرى آخرون أن الحروب الصليبية هي بداية الاحتكاك الفعلي بين المسلمين والنصارى الأمر الذي دفع النصارى إلى محاولة التعرف على المسلمين.

من الآراء في بداية الاستشراق أنه بدأ بقرار من مجمع فيينا الكنسي الذي دعا إلى إنشاء كراسي لدراسة اللغات العربية والعبرية والسريانية في عدد من المدن الأوروبية مثل باريس وأكسفورد وغيرهما، ويرى الباحث الإنجليزي " بيتر مالكولم هولت Peter Malcolm HOLT "[4]،

"أن القرارات الرسمية لا يتم تنفيذها بالطريقة التي أرادها صاحب القرار لذلك فإن القرار البابوي هنا لا يعد البداية الحقيقية للاستشراق".

وثمة رأي أخذ به عدد من المؤيدين أن

"احتكاك النصارى بالمسلمين في الأندلس هو الانطلاقة الحقيقية لمعرفة النصارى بالمسلمين والاهتمام بالعلوم الإسلامية ويميل إلى هذا الرأي بعض رواد البحث في الاستشراق من المسلمين ومنهم "الشيخ الدكتور مصطفى السباعي" .[5]

---

[2] "كان حادث اعتراض شرحبيل بن عمرو الغسَّاني لمبعوث النبيّ ﷺ الحارث بن عمير الأزدي إلى ملك بصرى وقتله عند قرية مؤتة، هو الذي فجَّر الوضع العسكري في وقتٍ بلغ فيه التوتر ذروته بين الطرفين، وتجلَّى ذلك في سرعة المبادرة في إعداد حملةٍ من ثلاثة آلاف مقاتل لتأديب القبائل العربية إن لم تستجب لدعوة الإسلام، وإشعارها بقوَّة الدولة الإسلامية وقدرتها على ردع المعتدين والغادرين، وأوصى قائدها: "إن لقيت عدوَّك من المشركين فادعهم إلى إحدى ثلاث فأيَّتهنَّ ما أجابوك إليها فاقبل منهم واكفف عنهم؛ الدخول في الإسلام أو إعطاء الجزية أو القتال "،

منقول من مقال أ.د. محمد سهيل طقوش، غزوة مؤتة، https://www.islamstory.com/ar/artical، يوم 02.09.2018 على الساعة 08:09

[3] يوحنا الدمشقي أو القديس يوحنا الدمشقي والملقب بدفاق الذهب نظرًا لفصاحة لسانه، ولد باسم يوحنا منصور بن سرجون عام 676 في دمشق، وتميز بمؤلفاته اللاهوتية الفلسفية العديدة ودفاعه الشديد عن العقائد المسيحية، وكان يؤلف باليونانية مع استخدامه السريانية في حياته اليومية وإحسانه العربية، يعتبر آخر أباء الكنيسة الشرقية بإجماع الباحثين كما ألف عددًا من الترانيم الكنسية التي لا تزال مستعملة في طقوس الكنيسة البيزنطية حتى اليوم، يوصف بالعالم اللاهوتي، والخطيب الديني، والمدافع الكنسي، والمجادل العقائدي، ومنظم الفن البيزنطي، والموسيقى البيزنطية،

[4] بيتر مالكولم هولت ، كان مؤرخًا من الشرق الأوسط والسودان على وجه الخصوص.

[5] د. علي النملة، الاستشراق في الأدبيات العربية، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث الدراسات الإسلامية، 1414هـ/1993م.) ص.ص 23-31.

يقول أيضا "الدكتور النملة"،

البداية الحقيقية للاستشراق الذي يوجد في العالم الغربي اليوم ولا سيما بعد أن بنت أوروبا نهضتها الصناعية والعلمية وأصبح فيها العديد من الجامعات ومراكز البحوث وأنفقت ولا تزال تنفق بسخاء على هذه البحوث قد انطلقت منذ القرن السادس عشر حيث

"بدأت الطباعة العربية فيه بنشاط فتحركت الدوائر العلمية وأخذت تصدر كتاباً بعد الآخر ..."[6]،

ثم ازداد النشاط الاستشراقي بعد تأسيس كراسي للغة العربية في عدد من الجامعات الأوروبية مثل كرسي أكسفورد عام 1638 وكامبريدج عام 1632، ويضيف "اسمايلوفيتش" بأن تأسيس الجمعيات العلمية مثل الجمعية الأسيوية البنغالية والجمعية الاستشراقية الأمريكية والجمعية الملكية الآسيوية البريطانية وغيرها بمنزلة،

"الانطلاقة الكبرى للاستشراق حيث تجمعت فيها العناصر العلمية والإدارية والمالية فأسهمت جميعها إسهاماً فعّالاً في البحث والاكتشاف والتعرف على عالم الشرق وحضارته فضلاً عما كان لها من أهداف استغلالية واستعمارية" .[7]

وكان من المشروعات الاستشراقية المهمة إنشاء مدرسة اللغات الشرقية الحية في فرنسا برئاسة المستشرق الفرنسي "سلفستر دي ساسي Silvestre DE SACY" التي،

"كانت تعد قبلة المستشرقين الأوروبيين وساهمت في صبغ الاستشراق بالصبغة الفرنسية مدة من الزمن، نشأة الجمعيات الاسشتراقية وأيضاً بداية المؤتمرات العالمية للمستشرقين عام 1873 في عقد مؤتمراته السنوية".[8]

تعريف الاستشراق لغة واصطلاحا

تعريف الاستشراق لغة

"الاستشراق مصدر من الفعل السداسي: استشرق، وأصله: (شَ رَ قَ)، والألف والسين والتاء إذا سبقت الفعل الثلاثي أفادت الطلب، وعلى هذا فاسترق: أي طلب الشرق".[9]

---

[6] أحمد اسمايلوفيتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، القاهرة، بدون ناشر ، بدون تاريخ، ص 77.

[7] المرجع نفسه ص 81.

[8] نجيب العقيقي. المستشرقون، دار المعارف، القاهرة، ط. 3، 1964م، ص 140.

[9] د. محمد فتح الله الزيادي، الاستشراق أهدافه ووسائله، دمشق، دار قتيبة، الطبعة الثانية، 2002م، ص. 17.

و"الشرق: الشمس، أو الجهة التي تشرق منها، والمَشْرِق: مثله، وفي النسبة: مَشْرِقِي (بفتح الراء وكسرها). والشَرْقَة والمِشْرقة (مثلثة الراء): موضع القعود في الشمس بالشتاء. وتشرَّق: أي جلس فيه. وأشْرَق: دخل في وقت شروق الشمس، وأشرقت الشمس: أضاءت. وشرَقت: طلعت".[10]

تعريف الاستشراق اصطلاحا

إذا، معنى الكلمة جهة الشروق للشمس. فسمي الاستشراق بذلك لأن الغرب طلب علوم المسلمين، وبحث في الإسلام، وهو الذي كان مبدؤه من جهة الشرق بالنسبة لهم.

ماذا يقصد بالاستشراق ؟

اختلفت معاني الاستشراق باختلاف أهدافه، ومن هذه التعريفات والمعاني للاستشراق ما يلي:

هو" أسلوب غربي لمعرفة العالم الشرقي عن طريق البحث أو التخصص في الشرق، بدراسة علوم وآداب وديانات وتاريخ شعوب الشرق، للسيطرة عليه." [11]

وعرفه بعض الباحثين بأنه

"دراسات أكاديمية يقوم بها غربيون كافرون –من أهل الكتاب بوجه خاص– للإسلام والمسلمين، من شتى الجوانب: عقيدة، وشريعة، وثقافة، وحضارة، وتاريخ، ونظم، وثروات، وإمكانات.. بهدف تشويه الإسلام، ومحاولة تشكيك المسلمين فيه، وتضليلهم عنه، وفرض التبعية للغرب عليهم، ومحاولة تبرير هذه التبعية بدراسات ونظريات تدعي العلمية والموضوعية، وتزعم التفوق العنصري والثقافي للغرب المسيحي على الشرق الإسلامي." [12]

أما تعريف الموسوعة الميسرة فهو،

"تعبير يدل على الاتجاه نحو الشرق، ويطلق على كل ما يبحث في أمور الشرقيين، وثقافتهم، وتاريخهم. ويقصد به: ذلك التيار الفكري الذي يتمثل في

---

[10] القاموس المحيط، ص. 1158، و المصباح المنير، جزء 1 /ص.ص310-311.

[11] د. محمد فتح الله الزيادي، الاستشراق أهدافه ووسائله ، ص. 16.

[12] أحمد غراب، رؤية إسلامية للاستشراق، لندن، المنتدى الإسلامي، الطبعة الثانية، 1411هـ، ص. 7.

إجراء الدراسات المختلفة عن الشرق الإسلامي، والتي تشمل حضارته وأديانه، وآدابه، ولغاته، وثقافته. ولقد أسهم هذا التيار في صياغة التصورات الغربية عن الشرق الإسلامي بصورة خاصة، معبراً عن الخلفية الفكرية للصراع الحضاري بينهما." [13]

أهداف الاستشراق

إن دوافع الاستشراق تابعة لميول المستشرق و ما يتبنّاه، من ترسله جهة يغلب عليه الدافع الذي سافر من اجله فعلي سبيل المثال, المبشر يغلب عليه الدّافع التّنصيري. من أهم دوافع الاستشراق:

الدافع العلمي،

أدرك الغرب أن نهوضه مقيد بالعلم الذي أقام عليه المسلمون نهضتهم وحكمهم، وبادر دراسة التّراث الإسلامي، التاريخ والجغرافيا، الفلك والعلوم وغيرها. جمعوا المخطوطات وقاموا بترتيبها وترجمتها وفهرستها.

الدافع الديني،

"جاء الاستشراق كبديل عن الحروب الصّليبية لتحطيم عقيدة المسلمين وفكرهم، والعمل على نشر عقيدة النّصارى، ولتحقيق هذا الغرض: عملوا على محاربة الإسلام عبر تنصير المسلمين، ومحاولة حجب الإسلام الحق عن الأوروبيين وبث دراسات منحازة ضد الإسلام. كما تمّ إنشاء مركز لدراسة اللّغة العربية في الفاتيكان".[14]

الدافع الاستعماري،

[13] أحمد المومني، الثقافة الإسلامية: دراسات ومفاهيم حديثة، من موقع books.google.dz، ص229، يوم 30.05.2018، على الساعة 46: 10

[14] إبراهيم عوض، المستشرقون والقرآن، الطبعة 1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1423هـ، 2003م، ص31.

" اتكأ الاستعمار على الدّراسات التي قدّمها المستشرقون قبل وأثناء غزوهم للبلاد الإسلامية، وكان ساسة المستعمرين يغدقون على المستشرقين بما يحتاجونه من مال أو جهد أو استشارة".[15]

يمكن الاشارة إلي المستشرق الهولندي " كرستيان سنوكهرخوني"[16] Christiaan SNOUCK HURGRONJE" الذي زار مكة وأقام في الجزيرة العربية ستة أشهر تحت اسم مستعار (عبد الغفار)، نال الدكتوراه لرسالته "موسم الحج في مكة"، وكان عونا للاستعمار الهولندي في إندونيسيا.

الدافع المالي والتجاري،

"حرص بعض الغربيين على تشجيع الاستشراق الذي يعينهم على معرفة أحوال الشرق الاقتصادية لترويج بضائعهم، وشراء موارد الشرق الطبيعية [...]كما يتمثل هذا الدافع في طموح الغرب لنهب نتاج المسلمين الفكري والعلمي، كما يشهد على ذلك: متاحف الغرب وجامعاته المملوءة بالمخطوطات والكتب العربية والإسلامية".[17]

المستشرقون وجهودهم

"مما يثير الانتباه اهتمام المستشرقين بأئمة الصوفية وما خلفوه من تراث، ولم يختاروا النماذج المعتدلة في الأدب العربي، والفكر الإسلامي، بل ركزوا على عصور الانحراف التي ظهر فيها الغزل الفاحش، والهجاء، والتسول، والقول بالحلول والاتحاد.. ولعل السبب في هذا الاهتمام هو البحث عن صور مشوهة للإسلام والمسلمين" [18]،

ونقلها للغرب لتكون هي الصورة عند الحديث عن المسلمين.

كما أبدى المستشرقون اهتماما بالغا اتجاه الصوفية وتراثهم مقابل تراث أهل السنة:

اهتم المستشرقون بالغزالي وتأملاته واعتنوا بكتبه ونظرياته،

---

[15] المرجع نفسه، ص33.

[16] المستشرق الهولندي الشهير كرستيان سنوكهرخونيه، المتوفى 1857م، ألّف كتابين عن مكة، نشرهما في عامي 1888 و1889م.

[17] د. عبد الرحمن حسن الميداني،أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها التبشير–الاستشراق–الاستعمار، دمشق، دار القلم، الطبعة السابعة1994، ص125.

[18] د. محمد فتح الله الزيادي، الاستشراق أهدافه ووسائله، ص113.

"إن الحياة الفكرية المضطربة التي عاشها الغزالي في البداية، واختياره الروحي يجعلان هذا الرجل المسلم الساعي إلى معرفة الله من أمتع الشخصيات في تاريخ الفكر الديني. ولقد كانت حياته ومؤلفاته موضع درس في الغرب أكثر من أي شخص عربي آخر باستثناء النبي محمد [صلي الله عليه وسلم]. فقد اعتبره مبشر أمريكي أقرب رجل مسلم إلى المسيحية. وكان هذا المبشر يقترح أن تدرّس كتبه في المدارس كي تهدي المسلمين إلى السيد المسيح. ومستشرق غربي آخر يصفه بأنه أعظم وأحبّ شخصية في التاريخ الإسلامي." [19]

"أسلم بعض المستشرقين وسلكوا درب التصوف أو التشيع أو غيرهما." [20]

نشر المستشرقون كتب أئمة التصوف، وذهب البعض منهم إلي أن تخصص في دراسة الشخصيات الصوفية، نذكر علي سبيل المثال"لويس ماسينيون" و"نيكلسون".

كان "ماسينيون" من أكبر مستشرقي فرنسا وأشهرهم، شغل عدة مناصب علمية وسياسية مهمة كمستشار وزارة المستعمرات الفرنسية في شؤون شمال أفريقيا، والراعي الروحي للجمعيات التبشيرية الفرنسية في مصر، طاف العديد من البلدان العربية ودرَّس في جامعاتها. تولى تحرير عدد من المجلات العلمية منها مجلة العالم الإسلامي، تخصص في الحلاج ونشر ديوانه وترجمه للفرنسية، ويعدُّ رائد الدراسات الاستشراقية في التصوف.

من مؤلفاته،

"عذاب الحلاج الشهيد الصوفي في الإسلام."[21]

---

[19] فيليب حتى، صانعو التاريخ العربي, ترجمة، د. أنيس فريحة، مراجعة د. محمود زايد، بيروت، دار الثقافة، الطبعة الثانية، 1980، ص. 204.

[20] عبد المتعال محمد الجبري، الاستشراق وجه للاستعمار الفكري، دراسة في تاريخ الاستشراق وأهدافه وأساليبه الخفية في الغزو الفكري للإسلام، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1995، ص 78.

إيزابيل إيبرهارت التي رحلت للجزائر ، أسلمت وانضمت للطريقة القادرية.

- والفرنسي هنري كوربان الذي أحب التشيع واعتنقه وأنشأ (المكتبة الإيرانية) وهي منشورات محققة لمؤلفات بالفارسية في التصوف والفلسفة الإستشراقية، كما اهتم بفلسفة ابن عربي.

[21] الفريد بل، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي من الفتح العربي حتى اليوم، بيروت، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1987م، ص. 373.

الإنجليزي "نيكلسون" درس العربية والفارسية، ويعد من أهم الباحثين في التصوف الإسلامي بعد "ماسينيون"، وقد نشر ديوان جلال الدين الرومي، كما ألّف كتباً بالإنجليزية منها "تاريخ الآداب العربية"، و"متصوفو الإسلام"، و"أهداف التصوف الإسلامي" .

"جولد زيهر"، مستشرق مجري يهودي، عمل أستاذا في جامعة "بودابست"، ورحل لبعض البلاد العربية وتعرف على أهل العلم فيها، وقد أهديت مكتبته بعد وفاته للجامعة العبرية في فلسطين. يعدُّ رائد الدراسات الإسلامية في الغرب، وتعد أبحاثه ومؤلفاته مرجعاً لمعظم الباحثين الغربيين في الدراسات الإسلامية. خلَّف كمّاً كبيراً من الأعمال، منها "مذاهب التفسير الإسلامي"

و"العقيدة والشريعة في الإسلام"، كما حقق بعضاً من المخطوطات منها "فضائح الباطنية للغزالي".[22]

"الإنجليزي "إدوارد هنري بالمر" فإنه أتقن عدة لغات، واهتم بالدراسات الشرقية. ورحل إلى الشرق وعاش في البادية العربية، واتصل بالبدو ودرس لهجاتهم. استعمله الجيش البريطاني في أغراض تجسسية، لإتقانه العربية ومعرفته بقبائل العرب، سمي "بالشيخ عبد الله" أثناء رحيله للجزيرة العربية التي قتل بها، رثاه الشعراء بلغات من بينها العربية، من أعماله "التصوف الشرقي"،" ترجمة القرآن الكريم"، "رحلة في شبه جزيرة سيناء"."[23]

" الفرنسي "ليفي بروفنسال" الذي كان ذا شهرة واسعة في مجال الاستشراق، عمل في الجيش الفرنسي. كما تقلد مناصب عدة منها السياسية والعلمية والعسكرية. خلف عدداً كبيراً من الأعمال، منها "الدين وإكرام الأولياء"، "الجمعيات الدينية في شمال المغرب"، "تاريخ إسبانيا الإسلامية في القرن الحادي عشر" .[24]

"كثير من المستشرقين الذين أمضوا أكثر حياتهم وهم بين المسلمين والعرب يدرسون أحوالهم، ومواطن ضعفهم، ثم يبعثون بتقاريرهم إلى الجهات التي أرسلتهم، أو يؤلفون كتباً في الإسلام يعرضون فيها هذا الدين مشوهاً ممسوخاً؛ لأن هدفهم

---

[22] د. محمد فتح الله الزيادي، الاستشراق أهدافه ووسائله ، ص30-31.

[23] المرجع نفسه، ص40.

[24] المرجع نفسه، ص44.

غالباً لم يكن الوصول للحق، بل الطعن في هذا الدين وابتغاء انتقاصه بأي شكل. ولا ينفي هذا أن بعضاً من المستشرقين كان يهدف للبحث عن الحقيقة، بينما اختار البعض الآخر الدفاع عن الإسلام وأهله"،[25]

نذكر علي سبيل المثل "ليوبولد" الذي أسلم وتسمى" بمحمد أسد"، و"لورافيشيا" التي ألفت كتابها "دفاع عن الإسلام"، إنهم قلة، رفضتهم و استهدفتهم الدوائر الغربية لما أظهروه من إنصاف في حق عباد الله.

نشأة علم الاستغراب

يمكن تعريف الاستغراب بأنه دراسة الغرب، أوروبا وأمريكا، من جميع النواحي العقدية، و الأدبية،التاريخية، الجغرافية، الاقتصادية، السياسية، الثقافية ..الخ.

لماذا ندرس الغرب؟

الأمر ليس صعبا؛ في بداية الدعوة الإسلامية، كان المسلمون الأوائل حين خرجوا لنشر الدعوة الإسلامية في العالم ، على دراية بعقائد وعادات وتقاليد الأمم الأخرى من جميع النواحي.

لم يجدوا صعوبة في التعرف على الشعوب الأخرى والتفاعل معها وأخذ ما يصلح لهم مما لديها، إذ أخذوا الديوان والبريد وبعض الصناعات المهمة مثل صناعة الورق التي طوروها.

وقد تناول هذا الموضوع "الدكتور السيد محمد الشاهد"، ثم ظهر كتاب "الدكتور حسن حنفي""مقدمة في علم الاستغراب"، "أقتطف منه عن أهداف دراسة الغرب، جاء فيها أن من أهداف دراسة الغرب،

"فك عقدة النقص التاريخية في علاقة الأنا بالآخر، والقضاء على مركب العظمة لدى الآخر بتحويله من ذات دارس إلى موضوع مدروس، والقضاء على مركب النقص لدى الأنا بتحويله من موضوع مدروس إلى ذات دارس..."[26]

---

[25] المرجع نفسه، ص47.

[26] د. السيد محمد الشاهد، مقدمة في علم الاستغراب، أخد من مقالة د.مازن صلاح مطبقاني، وَحدة دراسات العالم الغربي بمركز الملك فيصل للبحوث الدراسات الإسلامية، من موقع www.madinacenter.com يوم 01.11.2016 على الساعة 29 : 10

تمكن العالم العربي من دراسة اللغات الأوروبية،و وصل إلى مستوى رفيع وبالتالي استطاع الدراسة في الجامعات الغربية و دراسة موضوعات و قضايا تخص هدا العالم الغربي، ليتعرف على مجتمعه.

دراسة الغرب مختلفة تماما عن دراسة الغرب للشرق، ذلك أن الغرب بدأ الاستشراق فيه استجابة لأوامر الكنيسة لمعرفة سر و قوة المسلمين.

للاستشراق أيضا هدفان آخران:

- الأول، تنفير النصارى من الإسلام،
- والثاني، إعداد بعض رجال الكنيسة للقيام بالتنصير في البلاد الإسلامية.

دراسة الغرب بمؤسساته وهيئاته تستوجب :

- الأخذ بأسباب القوة المادية التي وصل إليها،
- دراسة الغرب دون تطلعات استعمارية، و لكن من اجل حماية مصالح والأخذ بطريقة التعامل بالمثل.
- من اجل التعرف الحقيقي على المجتمع العربي، و تفادي تشويه صورته في نظر العالم.

الاستغراب لغة واصطلاحا

الاستغراب لغة

"استغرب في الضحك وأغرب إذا أكثر منه... وفي الحديث أنه "ضحك حتى استغرب" أي بالغ فيه".

وقيل إن الاستغراب هو القهقهة.

وفي حديث "الحسن"،

"إذا استغرب الرّجل ضاحكا في الصلاة أعاد الصلاة، وهو مذهب أبي حنيفة، ويزيد عليه إعادة الوضوء. وفي دعاء ابن هبيرة: أعوذ بك اللهم من كل شيطان مستغرب، وكل نبطي مستعرب، قال الحربي أظنه الذي جاوز القدر في الخبث

[...] ويجوز أن يكون بمعنى المتناهي في الحدة، من الغرب: بمعنى الحدة. واستغرب الدمع: سال".[27]

الاستغراب اصطلاحا

إن المعنى الاصطلاحي لكلمة " الاستغراب " متعدد بتعدد الباحثين اللذين انقسموا من حيث المعنى المراد به إلى فريقين،

- فريق أراد به علما، حيث دعا أصحابه إلى تأسيس "علم الاستغراب" في مقابل علم الاستشراق،
- وفريق قصد بالاستغراب طلب الغرب والميل إليه والتعلق بثقافته.

يقول أحمد اسمايلوفيتش، إن كلمة

الاستغراب" مأخوذة من كلمة "غرب"، وكلمة غرب تعني أصلا غروب الشمس، وبناء على هذا يكون الاستغراب هو علم الغرب، ومن هنا يمكن كذلك تحديد كلمة "المستغرب" وهو الذي تبحر من أهل الشرق في إحدى لغات الغرب وآدابها وحضارتها".[28]

يقول "حسن حنفي"،

"الاستغراب هو الوجه الآخر والمقابل بل والنقيض من "الاستشراق". فإذا كان الاستشراق هو رؤية الأنا (الشرق) من خلال الآخر (الغرب)، يهدف "علم الاستغراب" إذن إلى فك العقدة التاريخية المزدوجة بين الأنا والآخر[...] والقضاء على مركب العظمة لدى الآخر الغربي بتحويله من ذات دارس إلى موضوع مدروس، والقضاء على مركب النقص لدى الأنا بتحويله من موضوع مدروس إلى ذات دارس، مهمته القضاء على الإحساس بالنقص أمام الغرب، لغة وثقافة وعلما ".[29]

"[...] إن "الاستغراب" يعبر عن قدرة الأنا باعتبارها شعورا محايدا على رؤية الآخر ودراسته، وتحويله إلى موضوع ".[30]

---

[27] بن منظور، " لسان العرب"، طبعة دار لسان العرب بيروت، د. ت م 2، ص. 967.

[28] د. أحمد اسمايلوفيتش، "فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر"، دار المعارف مصر 1980 ص 37.

[29] د. حسن حنفي، "مقدمة في علم الاستغراب" ،مطبعة الدار الفنية القاهرة 1991 م، ص 29 .

[30] المرجع نفسه، ص .ص 31 – 32 .

"مهمة هذا العلم الجديد، رد ثقافة الغرب إلى حدودها الطبيعية بعد أن انتشرت خارج حدودها إبان المد الاستعماري، من خلال سيطرة الغرب على أجهزة الإعلام وهيمنته على وكالات الأنباء، ودور النشر الكبرى، ومراكز الأبحاث العلمية، والاستخبارات العامة. مهمته القضاء على أسطورة الثقافة العالمية التي يتوحد بها الغرب، ويجعلها مرادفة لثقافته، وهي الثقافة التي على كل شعب أن يتبناها حتى ينتقل من التقليد إلى الحداثة. فالفن فنه، والثقافة ثقافته، والعلم علمه، والحياة أسلوبه، والعمارة طرازه، والعمران نمطه، والحقيقة رؤيته. مع أن الثقافات بطبيعتها متنوعة، ولاتوجد ثقافة أم، وثقافات أبناء وبنات. ومن هنا أتت عمليات المثاقفة التي تحدث عنها علماء الأنثروبولوجيا الثقافية؛ والتي يوهم الغرب بأنها تعني الحوار الثقافي أو التبادل الثقافي أو التثقيف، وهي في الحقيقة تعني القضاء على الثقافات المحلية من أجل انتشار الثقافة الغربية خارج حدودها، وهيمنتها على غيرها، واعتبار الغرب النمط الأوحد لكل تقدم حضاري، ولانمط سواه، وعلى كل الشعوب تقليده، والسير على منواله. وقد أدى ذلك إلى إلغاء خصوصيات الشعوب وتجاربها المستقلة، واحتكار الغرب وحده حق إبداع التجارب الجديدة والأنماط الأخرى للتقدم ".[31]

أما فيما يخص الاستعمال الثاني لكلمة الاستغراب، أي بمعنى طلب الغرب والافتنان بثقافته، فيبدو أنه أكثر انتشارا.

يقول "أبو الأعلى المودودي"،

"المستغربون : المائلون إلى الغرب المفتنون بحضارته".[32]

استعمل هذه الكلمة المفكر"محمد البشير الإبراهيمي

"في بعض مقالاته في مجلة "البصائر"، [...]في هذا المعنى كالمتغربين والمتفرنجين ".[33]

ويقول "مصطفى السباعي" في مقدمة كتاب "الاستشراق والمستشرقون"،

"لم يقتصر اهتمام المستشرقين والمستغربين على دراسة التاريخ الإسلامي وتشويهه".[34]

---

[31] د. حسن صنفي "مقدمة في علم الاستغراب"، ص 36.

[32] المرجع نفسه، ص 36

[33] أبو الأعلى المودودي، "الحجاب " دار المعرفة، د. ت، ص 119.

[34] مصطفى السباعي، "الاستشراق والمستشرقون" – مالهم وما عليهم– المكتب الإسلامي، بيروت 1985 ، ص 4.

حيث جمع بين المستشرقين والمستغربين. أصحاب "الثقافة" من المستغربين مدينون في رؤاهم لأساتذتهم المستشرقين.

يقول الدكتور "عبد العظيم محمود الديب" في فصل "إلى المستغربين" المتضمن في كتابه"المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي"،

"ومن هنا من داخل الموقع الفكري، والحصن الثقافي الذي مازال مهددا من داخله يجئ كلامنا موجها إلى (المستغربين) لا إلى المستشرقين، إلى جماعة من أبناء أمتنا، ينطقون لغتنا، ويتكلمون بلساننا، ولهم ملامحنا وسماتنا، ولكن قلوبهم غير قلوبنا، فقد استلبوا حضاريا وثقافيا، وسقطوا في أسر الحضارة الغازية. فإلى هؤلاء نتوجه بكلامنا. نؤكد ذلك حتى لا يقول قائل : ألم تفرغوا من المستشرقين بعد ؟ أما زلتم مشغولين بسب وشتم المستشرقين ؟ إنكم مازلتم تبددون الجهود، وتضيعون الأوقات، في الحديث عن المستشرقين، والأولى أن تبذلوا جهودكم فيما ينفع من بحث مشكلات أمتكم وقضاياها... لا يقولن ذلك قائل، فنحن لا يعنينا أمر المستشرقين، وإنما مأساتنا في(المستغربين) الذين مازالوا . رغم كل ما انكشف من خبئ المستشرقين ومستورهم . يحملون أفكارهم ويعيشون بمفاهيمهم، وهؤلاء (المستغربون) هم الذين ورثهم الاستعمار. قبل أن يرحل عنا . قيادة الفكر، و التثقيف، والإعلام، جيلا بعد جيل، ومكن لهم من وسائل القيادة وسلطانها. هؤلاء (المستغربون) هم مأساتنا، هؤلاء الذين دينهم (الاستخفاف) بتراث أمتنا، بتراث كامل متكامل، بلا سبب، وبلا بحث وبلا نظر...وأبشع من ذلك هذا الإرهاب الثقافي الذي يمارسونه بلا هوادة ولا رحمة، هذا الإرهاب الذي جعل ألفاظ (القديم) و (الجديد)، و(التقليد) و (التجديد)، و (التخلف) و(التقدم)، و(الجمود) و(التحرر)، و(ثقافة الماضي) و(ثقافة العصر) . سياطا ملهبة: بعضها سياط حث وتخويف لمن أطاع وأتى، وبعضها سياط عذاب لمن خالف وأبى".[35]

يقول المستشرق "هاملتون جيب" في حديثه عن الاستغراب،

"التعليم أكبر العوامل الصحيحة التي تدعو إلى الاستغراب. ولسنا نستطيع الوقوف على مدى الاستغراب في العالم الإسلامي إلا بمقدار دراسته للفكر الغربي وللمبادئ والنظم الغربية، ولكن هذا التعليم ذو أنواع كثيرة تقوم بها

[35] عبد العظيم محمود الديب، المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي من موقع .www.islamweb.net، يوم 01.11.2016 على الساعة 37 : 12

جهات متعددة، وبالطبع لابد أن هناك بالفعل قليلا من التعليم على الأسلوب الأوربي في المدرسة، وفي الكلية الفنية وفي الجامعة، وعلى هذا التعليم يتوقف كل ما عداه".[36]

يقترح "الدكتور عبد الله الشارف" تعريفا للاستغراب فيقول،

"الاستغراب ظاهرة نفسية واجتماعية وثقافية معاصرة، يتميز الأفراد الذين يجسدونها بالميل نحو الغرب والتعلق به ومحاكاته. نشأت في المجتمعات غير الغربية . سواء أكانت إسلامية أم لا- على إثر الصدمة الحضارية التي أصابتها قبيل الاستعمار وخلاله ".[37]

ومن أجل إيضاح أكبر لمدلول الاستغراب، نستعين ببعض المفاهيم القريبة منه، مثل تغريب واغتراب واستلاب.

"التغريب عمل ثقافي وسياسي يتولاه المسؤولون في الغرب ومن والاهم من المستشرقين والمستغربين، يهدف إلى طمس معالم الحياة الدينية والثقافية للمجتمعات الإسلامية وغيرها، وإجبار هذه المجتمعات على تقليد الغرب والدوران في فلكه"[38].

يقول "أنور الجندي"،

"منذ أن طرح الاستشراق مصطلح "التغريب" في الثلاثينيات من هذا القرن، لفت الأنظار إلى إحدى الغايات الكبرى التي يستهدفها الغزو الثقافي الغربي للفكر الإسلامي، وهي صبغ الثقافة الإسلامية بصبغة غربية، و إخراجها عن طابعها الإسلامي الخالص، واحتواؤها على النحو الذي يجعلها تفقد ذاتيتها وكيانها".[39]

يقصد"محمد أحمد إسماعيل علي" بمفهوم الاغتراب،

"أن المرء يصبح غريبا اتجاه شيء معين أو شخص معيّن كان يرتبط به على نحو وثيق [...]ويعرف الشّخص المغترب سياسيا بأنه هو ذلك الشّخص الذي يكون

---

[36] هاملتون جيب، وجهة الإسلام ، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، المطبعة الإسلامية، القاهرة 1934، ص 18.

[37] من موقع www.charefab.com، يوم 2017/10/18 على الساعة 18: 20 .

[38] المرجع نفسه.

[39] أنوار الجندي، شبهات التغريب في الغزو الفكر الإسلامي، المكتب الإسلامي، د . ت . ص 3.

لديه شعور دائم بالغربة عن المؤسسات السياسية القائمة. وعن القيم السياسية الموجودة وعن القيادات التي تضطلع بأمر السلطة".[40]

لفظ "الاغتراب" من المصطلحات التي يكثر شيوعها، لأن الإنسان أصبح مغترب في وقتنا الرّاهن،

"نتيجة لمجموعة العوامل المصاحبة لظروف التغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية الحديثة في الحضارة الأوربية، التي ترتب عليها إهدار فرديته وقيمه التاريخية، وجعله مجرد مخلوق آلي[...] ".[41]

فيما يتعلق بظاهرة الاستلاب، إن الصدام الحضاري الذي حدث بين المجتمعات الإسلامية والغرب، نتج عنه استلاب الإمكانات المادية والذهنية لهاته المجتمعات. وهكذا استطاع الأجنبي بواسطة الاستعمار والغزو الفكري أن يستلب العقل الإسلامي ويتحكم في توجيهه.

الشخصية العربية في عالم متغير،

خلص "صمويل هوتنغتون Samuel Huntington" صاحب مقالة "صدام الحضارات" إلى القول بأن على الغرب أن يتعلم الإبحار في المياه الضحلة.

لا نود مناقشة أو نقدا مسبقا لما يستند إليه هذا الفكر، الذي يعتبر إعلانا عن الرؤية المستقبلية للتيار الفكري الغربي، والذي توجهت أبحاثه لدراسة شخصيات تعتبر أصدقاء له.

شكلت هذه الدراسات نماذج لتعامل الغرب مع الحضارات الأخرى.

"إن دراسة الشّخصية العربية تتم وفق معايير تحتاج إلى تخصصات العلوم الإنسانية كافة سواء كانت علوما نفسية، تربوية، اجتماعية، أنثروبولوجية، تاريخية، جغرافية وفلسفية. و"يعاب على المفكر العربي، تقديمه لتطبيقات العلوم النفسية في مجتمعنا، بمقاييس واختبارات مترجمة ومعربة والمعاد تقنينها حسب البيئة العربية, مبينا أثرها الحضاري على تظاهر الأعراض المرضية وفق دليل مترجم".[42]

- هل تستمر التبعية الاصطلاحية فيظل التفكير العربي"نمطيا/ تكراريا" Stéréotype ؟

---

[40] محمد أحمد إسماعيل علي، المثقف العربي وفعاليته الاجتماعية ، مجلة الوحدة عدد 92، ص 157.

[41] د. عبد الله الشارف، "الاستغراب في الفكر المغربي المعاصر"، نادي الكتاب لكلية الآداب، تطوان،2003.

[42] فكرة مستخلصة من، د. محمد احمد نابلسي " نحو سيكولوجيا عربية " دار الطليعة – بيروت 1995.

- هل نقر بعولمة بمعنى شامل، فنتعامل بتعميم المصطلحات لتفسير كل الظواهر وفق أسس تعبر عن وحدة بشرية ؟

للإجابة، لا بد الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

✓ التأكد من الهوية الذاتية والهوية الجماعية، والاطمئنان للشعور بالانتماء، والحفاظ على الكينونة (حقوق وواجبات) بما يستتبع التعاون الايجابي مع المحيط.

✓ التنمية لقدرتنا على النقد الذاتي.

✓ تخطي الميول النرجسية.

✓ التعمق في استكشاف الذات وعدم الاكتفاء بما هو سطحي وظاهري منها.

✓ البحث عن الانسجام مع الواقع ومحاولة تعديله، واستبعاد المشاعر والممارسات السلبية.

✓ التفكير بالمستقبل (نظرة استشرافية أهداف) كونه علامة حياة. وكلما كان هذا التفكير أكثر موضوعية كان الواقع أكثر راحة وتأكيدا" لمشاعر الاطمئنان والتوازن.

الفصل الأول

" الحضارة – الثقافة – المثقافة "

تقاطع المفاهيم، محاولة لتحديد وتعيين المعاني

الفصل الأول

المبحث الأول

الحضارة

I. مفهوم الحضارة

I.1 مفهوم الحضارة من الوجهتين اللغوية والاصطلاحية[43]

يصعب كثيرا تحديد مفهوم الحضارة ، وهذا، بالنظر إلى التطور الدلالي الذي عرفه عبر التاريخ الحضاري نفسه، ومن أهم أسباب صعوبة تحديده وتعريفه أيضا هو أن "الحضارة" أصبحت في يومنا هذا، محطة اهتمام جل المفكرين وفي شتى العلوم من بينها، التاريخ، والأنثروبولوجيا أو علم الاناسة، وعلم الاجتماع، علوم اللغة، وعلم النفس، علوم الدين، والفلسفة، كل مفكر، يعرفها انطلاقا من منظوره المعرفي الذي ينظم أفكاره...

- الخلفية الفكرية لصاحب كل تعريف،
- المنظور الذي يقدم من خلاله تعريفه،
- تكوينه العلمي وزاده المعرفي،

عرف حقل دراسات الحضارة، نظرا لأهمية الموضوع وحداثته، تعريفات[44] متعددة ومتنوعة لمصطلح "الحضارة"، وبالتالي، عرفت هذه التعريفات، تأثيرات نابعة عن وعي عقدي، خلفية فكرية أو تكوينا علميا، عن خلفيات عرقية وأخرى صيغت استجابة لوعي سياسي.[45]

كما سبق وان ذكرنا، فلصاحب كل تعريف، خلفية فكرية عقائدية، نابعة من انتماء سياسي، أو ترجع إلي انتساب عرقي...،

فمصطلح الحضارة،

---

[43] د. بدران بن الحسن، في مفهوم الحضارة، اطلع عليه في موقع http://www.islamtoday.net/nawafeth/artshow-46-، يوم 2017/09/16 على الساعة 21:16

[44] أنظر فقرة "تعريف الحضارة"، وفقرة "الحضارة اصطلاحا".

[45] فكرة مستخلصة من أراء أ.د. إبراهيم طلبه، رئيس قسم الفلسفة، كلية الآداب بجامعة طنطا، مصر، موقع www.almothaqaf.com، يوم 2018/10/18 على الساعة 18: 20 .

"يطلق على النواحي الفكرية والخُلقية والاجتماعية من حياة المجتمع، التي تتمثل في العلوم والآداب والفنون ونظم الحكم ودساتير السلوك والآداب والتقاليد والأخلاق العامة والعقيدة الدينية"[46].

أي بمعنى يشمل كل من الدين واللغة والأخلاق والعلوم والفنون والصناعات والعادات، تصبح الحضارة إذن طابع جماعة لفترة من الزمان، ما يمكنه أن يوازي مفهوم الثقافة.

و على ذكر الثقافة، فإن جل الباحثين متفق على أن،

" كلمة ثقافة، في اللغة العربية، تقابل ما يسمى عند الغربيون "Culture" فبين اللفظين شبه في أصل المعنى، وكلتاهما تعني التهذيب والتربية والتنمية،"[47]

ومن هذا يمكن القول أن كل من هاتين الكلمتين تدل على،

"الجانب الروحي المعنوي من حياة الفرد والجماعة"[48].

I.2 تعريف الحضارة

I.2.1 الحضارة لغة

أ) الحضارة عند العرب

"من الفعل حضر على وزن قعد، والحضارة بفتح الحاء وكسرها :سكون الحضر، والحضر والحضُرة والحاضرة: خلاف البادية، وهى المدن والقرى والريف، سميت بذلك لأن أهلها حضروا الأمصار ومساكن الديار التي يكون لهم بها قرار. (المصباح المنير ولسان العرب مادة حضر) وبذلك أخذت هذه الكلمة العربية دلالة مكانية، وتطورت إلى الإقامة في الحضر، وأنها لا تظهر إلا في المدن والقرى وهي غاية العمران."[49]

---

[46] المرجع نفسه، يوم 2018/10/19 على الساعة 23: 19.

[47] المرجع نفسه، يوم 2018/10/19 على الساعة 08: 19.

[48] المرجع نفسه، يوم 2018/10/19 على الساعة02: 18.

[49] عبد الرحمن ابن خلدون، "المقدمة"، ط5، بيروت، دار القلم، 1984، ص، 168.

أما "الفيروز آبادي" في "القاموس المحيط"، فيقول أن

"الحضارة بكسر الحاء وفتحها، تعني الإقامة في الحضر وإن مظاهر الرقي العلمي والفني والأدبي والاجتماعي في الحضر .. جاء في القاموس المحيط: "أن معناها من حضر وهو ضد غاب والحاضرة والحضارة خلاف البادية "[50]

وجاء في لسان العرب المعاني التالية،

"الحضور نقيض المغيب والغيبة، والحضر خلاف البدو، والحضارة الإقامة في الحضر الحاضرة الحي العظيم"[51]

و" الحضور نقيض المغيب والغيبة: حَضَرَ يَحْضُرُ حُضوراً وحضارة ... والحضر خلاف البدو، والحاضر خلاف البادي، وفي الحديث: "لا يبيع حاضر لبادٍ".[52]

"والحاضر: المقيم في المدن والقرى، والبادي: المقيم بالبادية، وفلان حضري وفلان بدوي. والحِضارة: الإقامة في الحضر. وكان الأصمعي يقول: الحَضارة، بالفتح. والحاضرة والحاضر: الحي العظيم أو القوم"[53].

يقول "د. أحمد فؤاد باشا"[54]

"إن الحضارة هي التقدم الروحي والمادي للأفراد والجماهير على السواء".

لا يمكن التعريج على الحضارة دون الإشارة إلى العلامة فخر العرب "ابن خلدون"، الذي يرى في أن "النزوع إلى التجمع والتنظيم والانتظام فطرة إنسانية تحكم السلوك الإنساني في إطاره الجماعي، وأن التحضر مطلب إنساني متصل بالسعي الإنساني" في مختلف العصور. أما من ناحية الاصطلاح الخلدوني، فإن

---

[50] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار الفكر، 1983، ج2، ص16.

[51] ابن منظور، لسان العرب، حرف باب الراء، فصل الحاء المهملة، ج4، دار صادر، بيروت،1993، صص196-197.

[52] ابن منظور، لسان العرب، صص196-197.

[53] اطلع عليه في موقع، http://www.baheth.info/all.jsp، يوم 2018/10/16 على الساعة 10:16

[54] د. أحمد فؤاد باشا، رؤى إسلامية في فلسفة العلم والتنمية الحضارية، الفصل الأول : إسلاميات العلم والحضارة، اطلع عليه في موقع،/ما الحضارة/www.books.google.dz، ص28، يوم 2018/10/18 على الساعة 19:46.

" الحضارة هي نهاية العمران وخروجه إلى الفساد ونهاية الشّر والبعد عن الخير"[55].

يشير "ابن خلدون" في مقدمته إلى أن أخر مرحلة تمر بها الدولة أو المجتمع عند تفكك العصبية، وتضعف القوة شيئا فشيئا حتى تلاشى، وتقل أخلاق البناء وتنحل، فيصبح المجتمع في "حضيض المذلة بعد أن كان في قمة المعزة."[56]

في تعريف آخر، يسمي "ابن خلدون " الحضارة "سر الله في ظهور العلم والصنائع"،

مما يجعل من العلم والصناعة منتجات حضارية فيقول،

"إن الصنائع من منتحل الحَضَرِ وإن العرب أبعد النّاس عنها فصارت العلوم لذلك حضرية.. والحضَرُ لذلك العهد هم العجم أو من في معناهم من الموالي وأهل الحواضر الذين هم يومئذ تبع للعجم في الحضارة وأحوالها من الصنائع والحرف"[57].

عرف العرب حسبه، منجزات حضارية من علوم وصنائع، التي هي إحدى محطات تشييد الحضارة التي ابتدأها النبي –صلى الله عليه وسلم– عن طريق الوحي، من "غار حراء" عندما اتصلت الأرض بالسماء.

يجعل "ابن خلدون" استمرار العلوم والصنائع والتطور العمراني نتيجة لاستمرار الحضارة حيث يقول:

"فلم يزل ذلك في الأمصار ما دامت الحضارة في العجم وبلادهم من العراق وخراسان وما وراء النهر، فلما خربت تلك الأمصار وذهبت منها الحضارة التي هي سرّ الله في حصول العلم والصنائع، ذهب العلم من العجم."[58]

من أسرار الله، وجود العمران والعلم، وإذا فقدت الحضارة شروط كينونتها يصبح تنقلها إلى مكان آخر أمرا حتميا.

---

[55] المرجع نفسه، ص.54.

[56] مثل شعبي

[57] انظر،

Samuel Huntington, "Le choc des civilisations " op. cit, p 544.

[58] المرجع نفسه، ص 545.

"مالك بن نبي" يعرفها،

- "تارة من الجانب البنيوي مركزا على بنية الحضارة وعناصر تركيبها،
- تارة من الجانب الوظيفي مركزا على وظيفة الحضارة باعتبارها تؤدي دورا في المجتمع،
- تارة يعرفها من جانب غايتها من حيث إنها غاية الحركة الاجتماعية في التاريخ".

وبعبارة أخرى يعطي "مالك بن نبي" التعريف التحليلي للحضارة، محللا بنيتها بالمعادلة الرياضية التالية:

الحضارة = إنسان + تراب + وقت.

ويقول "مالك بن نبي"،

"حضارة = إنسان + تراب + وقت، وتحت هذا الشكل تشير الصيغة إلى أن مشكلة الحضارة تنحل إلى ثلاثة مشكلات أولية: مشكلة الإنسان، مشكلة التراب، مشكلة الوقت. فلكي نقيم بناء حضارة لا يكون ذلك بأن نكدس المنتجات وإنما بأن نحل المشكلات الثلاثة من أساسها**."**[59]

يرى "مالك بن نبي" المنتج الحضاري، في صورة تفاعل بين العناصر الثلاثة،

- عنصر الإنسان الذي يبدل الجهد،
- عنصر التراب أي العنصر المادي،
- وعنصر الزمن، العنصر الأساسي لإنجاز كل عملية يقوم بها الإنسان.

بالنسبة "لمالك بن نبي"، إن هذه العناصر التركيبية غير كافية لبناء حضارة بل يضيف إليها،

- الفكرة الدينية،
- مركب القيم الاجتماعية.[60]

" هذه العناصر تتفاعل فيما بينها بفعل الشرارة التي تحدثها الفكرة الدينية، وتتحقق في واقع تاريخي يقتضي وجود مجموعة من العلائق تحقق وحدة العمل التاريخي، شبكة العلاقات الاجتماعية."[61]

---

[59] مالك ابن نبي، شروط النهضة، ترجمة عبد الصّبور شاهين، دمشق، دار الفكر، 1996، ص45.

[60] أفكار مستخلصة من مقال بدران بن الحسن، مفهوم الحضارة، موقع http://ebn-khaldoun.com/article_details.php?article=284، يوم 2018/04/20 على الساعة 10:36.

[61] مالك ابن نبي، ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصّبور شاهين، الطبعة الثالثة، دمشق، دار الفكر، 1986، ص27.

"فشبكة العلاقات الاجتماعية هي العنصر التركيبي الآخر الذي يتحقق بوجوده الجهد الإنساني في صورة إنجاز حضاري في التاريخ".[62]

ما يشكل الميلاد الفعلي للمجتمع في نظر المفكر ومن الوجهة التحليلية، يتمثل في وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية قائمة على عناصر الإنسان، التراب والزمن.

أما عن التعريف الوظيفي يقول "مالك بن نبي"،

"إن الحضارة يجب أن تحدد من وجهة نظر وظيفية، فهي مجموع الشّروط الأخلاقية والمادية لمجتمع معين، أن يقدم لكل فرد من أفراده، في كل طور من أطوار وجوده منذ الطفولة إلى الشيخوخة، المساعدة الضرورية له في هذا الطور، أو ذاك من أطوار نموه"[63]

أما من الوجهة الوظيفية، ينظر "مالك بن نبي" للحضارة لما تقدمه من ضمانات للفرد، خلال حياته، ضمانات يقول عنها بأنها

"جملة العوامل المعنويّة والمادية لمجتمع ما أن يوفر**[ها]**لكلّ عضو فيه **[...]** لتطوره. فالفرد يحقق ذاته بفضل قدرة وإرادة تنبعان من المجتمع الذي هو جزء فيه"[64]،

لتصبح الحضارة من الوجهة الوظيفية، بالمنظور الاجتماعي ومن الزاوية السوسيولوجية "أداء اجتماعي".

الحضارة هي إذا،

- أولا، شروطا أخلاقية ومادية تجعل الحضارة خاضعة للتوازن، لأن اختلال احد هذه لشروط، يجعل الحضارة تختل من هذا الجانب.
- ثانيا، هي عمل اجتماعي، ما يبرز أهمية المجتمع في عملية الإنجاز الحضاري، إنجاز يقوم به المجتمع بكل أفراده، حيث تعتبر الحضارة عمل شبكة العلاقات الاجتماعية في حد ذاتها.

---

[62] مالك ابن نبي، فكرة الإفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ، دمشق، دار الفكر، 1981، ص143.

[63] مالك ابن نبي، آفاق جزائرية، القاهرة، مكتبة عمار، 1971، ص38.

[64] مالك ابن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، 1988، صص42 - 13.

- ثالثا، من الوجهة الوظيفية، يصبح للفرد دورا مهما وأساسيا لبناء الحضارة، والتي بدورها تقدم ضمانات لهذا الفرد حتى يتمكن من ممارسة دوره المنوط به فيتطور ماديا ومعنويا.

ب) الحضارة عند الغرب

" ظهر مصطلح "الحضارة"، لأول مرة في كتاب **[...]** "فيكتور ريكتي دي ميرابو"[65]. كان يعني هذا المصطلح في البداية، حالة الناس الذين غيروا من حالتهم الأصلية والتي تمت إزالتها، الذين ابتعدوا عن الحالة الحيوانية والهمجية من خلال عملية أخلاقية، فكرية وصناعية، مكنتهم الخروج من الهمجية وتحسين حالتهم..."

« le terme civilisation, apparu pour la première fois dans un texte de Mirabeau [...] a longtemps désigné l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui s'est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, intellectuel et industriel, lui permettant de sortir de la barbarie et de s'améliorer... »[66]

"الحضارة Civilisation"، من اللاتينية "civilis مدني"[67]، وتعني ما يوافق ويطابق العرف، اصطلاحيا، تم اقتباس هذا المصطلح من الكلمة اللاتينية "سيفيس civis " والتي تعني "المواطن citoyen و"سيفيتاس civitas" التي تعني "المدينة cité"، ليظهر فيما بعد، مصطلح "مدنية civilis"الذي يعني "مهذب، ذا أخلاق حسنة". استخدمت هذه العبارة قصد التمييز بين أهالي المدينة من أهالي الريف باعتبارهم الأقربون إلى "حالة الطبيعة Etat de nature".

---

65 "فيكتور ريكتي دي ميرابو Victor Riquetti de MIRABEAU"،
L'ami des hommes ou Traité de la population, Avigno, 1759
اطلع عليه في موقع https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1041849k/f19.image،
يوم 05.10.2018، على الساعة 17:29.

66 من الموقع، وبتصرف،
www.dicolatin.com/FR/LAK/0/CIVILIS، يوم 16.10.2018، على الساعة 24: 12.
Evelyne ARGAUD, La civilisation et ses représentations: étude d'une revue, Le français dans le monde, (1961-1976), Édition Peter Lang, Berne- Suisse, 2006, p.5.

67 CIVILIS, IS, E (adjectif)
1 siècle avant J.C. CICERO (Cicéron) : civil, e *adj.* : relatif à l'état de citoyen politique *adj.* : relatif au gouvernement,
*1 siècle avant J.C.*SALLUSTIUS (Salluste) :digne des citoyens
*1 siècle après J.C.*SUETONIUS TRANQUILLUS (Suétone) : affable *adj.* : (bienveillant), qui accueille les autres avec affabilité, douceur bienveillant, e *adj.* : (affable), qui a, qui marque une disposition favorable à l'égard de quelqu'un.

كما جاء عن أحمد محمود صبحي، "في فلسفة الحضارة"، أن هذا المصطلح

" مشتق من اللاتينية، فلفظ "Civilisation" لغويا يرجع إلى الجذر "civites" بمعنى مدينة، و "Civis" بمعنى ساكن المدينة، أو "civilis" بمعنى مدني أو ما يتعلق بساكن + المدينة".[68] "

يقول "محمد هبيلة"[69] فيما يتعلق بالتطور التاريخي لمفهوم الحضارة، أن كلمة "Civilisation" ظهرت في اللغة الفرنسية عام 1734 في "عصر الأنوار siècle des lumières" وينحدر أصلها من صفة "متحضر Civilisé" في القرن السابع عشر، والتي تنحدر بدورها من "فعل civiliser"في القرن الثالث عشر والمشتقة من "الظرف civilement" في القرن الرابع عشر ومن صفة " civil مدني/حضري" في القرن الثالث عشر ،والمأخوذة بدورها من اللغة اللاتينية "civilité" في القرن الرابع عشر، وكذلك "cité مدينة/حاضرة" في القرن الحادي عشر والمأخوذة من "civitas". خلال القرنين الثامن عشرا والتاسع عشرا ، أصبحت الحضارة تعني حالة تحضر.

كان مفهوم الانتماء إلى المدينة، يعني،

"جماعة منظمة تمثل الدولة أو تقوم مقامها"، قلت ارتبط دلاليا بمفهوم التهذيب.

فالإنسان المدني، المهذب، الحضري هو أيضا الإنسان البورجوازي".

الحضارة تقرن أحيانا بمصطلح "Culture" التي في معناها اللاتيني تفيد الإنماء والحرث، واستمر مفهومها في حرث الأرض وتنميتها، إلى نهاية القرن الثامن عشر، حيث كما يذكر "معجم أكسفورد"،

"أنها اكتسبت معنى يشير إلى المكاسب العقلية والأدبية والذوقية، وتقابل في العربية مصطلح ثقافة".[70]

"الحضارة" هو ما يجعل مجتمع بأكمله يمر إلى مستوى أعلى من التنمية".

« La civilisation, c'est ce qui fait passer une société tout entière à un plus haut niveau de développement. »[71]

---

[68] أحمد محمود صبحي، في فلسفة الحضارة، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، ص3.

[69] أفكار مستخلصة من مقال محمد هبيلة، العلاقات الجزائرية والفرنسية، موقع newblogadresse.blogspot.com/2014/11/blog-post_24.html، يوم 2017/11/24 على الساعة 16:46.

[70] قسطنطين زريق، في معركة الحضارة، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، 1981م، ص.ص32-33 .

I.2.2 الحضارة اصطلاحا[72]

لم يتفق الباحثون والعلماء، من التاريخ وعلوم الاجتماع، على تعريف لمفهوم جامع "للحضارة"، ولهذا، يستلزم تقديم بإيجاز عرضا لبعض التعريفات ذات صلة وعلاقة مباشرة بالمصطلح وبحسبان مختلف الاتجاهات ،

ت) الاتجاه الأول

هو اتجاه عام، يعرف الحضارة على أنها جهد بشري في ميادين عدة، شاملة ومحيطة بكثير من جوانب الحياة.

ث) الاتجاه الثاني

هو اتجاه إنساني، أو روحي، أي الذي يبحث في حضارة الإنسان نفسه، داخليا،
عقليا، سلوكيا وخلقيا، فهو يهتم بتقييم الإنسان في حد ذاته.

ج) الاتجاه الثالث

"يتناول الجانب المترف من النشاط البشري وبذلك يشكل الاتجاه المنظور، أو المستقرأ، ويعرف ابن خلدون من خلاله الحضارة، هي التفنن في الترف، واستجادة أحواله، والكلف بالصنائع التي تأنق من أصنافه وسائر فنونه، من الصنائع المهيأة للمطابخ، أو الملابس، أو المباني، أو الفرش، أو الأواني، ولسائر أحوال المنزل، ويلزم لهذا التأنق صناعات كثيرة".[73]

إن ارتباط الحضارة بالحضر والعمران، يجعل من المصطلح يحمل دلالة اجتماعية، باعتبار الحضارة علامة على الحضور والإقامة والاستقرار، وهذه كلها تحمل معاني

---

[71] أنظر،

Jacques DEMORGON, Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques, Paris- France, édition Anthropos, 2004, p.5.

[72] أ.د. إبراهيم طلبه، موقع www.almothaqaf.com، يوم 2017/10/18 على الساعة 16:23.

[73] أنظر،

Jacques DEMORGON, Complexité des cultures et de l'interculturel, p. 210.

اجتماعية. فإذا سكن الناس واستقروا نشأت بينهم صلات اجتماعية أكثر، وارتبطت مصالحهم، ونشأت بينهم سبل التعاون، اتجهوا إلى بناء المدن، إلى الإبداع والتنظيم[74].

تعتبر المدينة بمثابة المكان المحدد الذي يتسم بمعاني التنظيم والتآزر، المكان الذي تبرز من خلاله العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين جمع الناس، ولعل هذا فيه

"إشارة لاهتمام النبي – صلى الله عليه وسلم– بتسمية (يثرب) باسم (المدينة)، بما يتضمنه لفظ المدينة من قيم اجتماعية وحضارية بعيدة الأثر في النفس الإنسانية"[75].

"يوصف المواطن في المدينة بأنه "متحضر" إذا كان يحترم المواطنين الآخرين ويقدر المعالم، والأشياء المعتادة، والملابس وطقوس المدينة التي ينتمي إليها".

« Un citoyen d'une cité est qualifié de « civilisée » s'il respecte les autres citoyens et valorise les monuments, les objets usuels, les vêtements et les rites de sa ville d'appartenance »[76].

ويشير مفهوم الحضارة كذالك، إلى التغييرات التي تزج بالفرد أو المجتمع إلى خارج "حالته الطبيعية أو حالته البدائية Etat de nature ou Etat primitif"، التي تسمى "البربرية barbare أو الوحشية sauvage"، إلى حالة تحضر، بصفة دائمة أو صفة مؤقتة، يمكن من خلالها تحديد درجة مدنية الفرد أو المجتمع، في كل من المجالات الاجتماعية، الدينية، الأخلاقية، السياسية، الفنية، الفكرية، العلمية، التقنية، ومن ثم، ضمان انتقال مكونات الحضارة من جيل إلى آخر.

لم يأخذ المصطلح معناه المعروف اليوم في ما يتعلق بالحضارة في أوروبا، باعتبار ما اقترن به من مصطلحات دلالية أخرى، وأقرب المعاني اللغوية المستعملة اليوم أن الحضارة

---

[74] فكرة مستخلصة من أراء أ.د. إبراهيم طلبه، موقع www.almothaqaf.com، يوم 2017/10/18 على الساعة 14:16.

[75] د. بدران بن الحسن، فى مفهوم الحضارة، مجلة نوافذ: اتجاهات فكرية، موقع www.almothaqaf.com، يوم 2017/08/02 على الساعة 14:41.

[76] جمال بوخلاط، اطلع عليه في موقع،http://labs.univ-msila.dz ,، يوم 2018/10/16 على الساعة 15:46.

"مرحلة متقدّمة من النّمو الفكري والثقافي والمادي في المجتمع الإنساني "،

أو هي" :مرحلة متقدّمة من التقدّم الاجتماعي الإنساني، أو هي ثقافة وطريقة حياة شعب أو أمّة أو فترة من مراحل التطوّر في مجتمع منظّم"[77].

فمصطلح،

"الحضارة في اللاّتينية واللّغات الأوروبية أيضا يتضمّن معنى المدينة، والاستقرار، والتّنظيم الذّي تقتضيه حياة المدينة، وكأن هناك تشابهًا في المعنيين اللغويين في كل من العربية واللاتينية، باعتبار أن الإنسان اجتماعي بطبعه"[78]

إن مفهوم الحضارة لا ينفصل دائما عن فكرة النظر الدوني،

" تعاريف القواميس تشير**[...]** إلى أن هذا الإيمان في حضارة**[** ال**]**مصحوب غالبا، بنظرة انتساب عرقي كان يدين البربري بنقص طبيعي."

«Les définitions des dictionnaires notent [...], cette foi dans la civilisation [est] accompagnée souvent, d'un ethnocentrisme qui condamnait le sauvage à une infériorité naturelle. »[79]

بطريقة أقل إثارة للجدل يعتبر "قاموس هاشت الموسوعي Dictionnaire Hachette encyclopédique" أن الحضارة هي،

"مجموعة الظواهر الاجتماعية والدينية والفكرية والفنية والعلمية والتقنيات الخاصة بشخص ما والمبثوثة من قبل التعليم ".

«L'ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation »[80]

وفقا ل"ليتري Littré"، ظهرت كلمة الحضارة في قاموس الأكاديمية في عام 1835،[81] بعد خمس سنوات من نزول القوات الفرنسية في الجزائر، إشارة لبداية الاستعمار الفرنسي.

---

[77] قسطنطين زريق، في معركة الحضارة، ص.ص32-33

[78] عبد الرحمن ابن خلدون، "المقدمة"، ص475.

[79] أنظر،

Evelyne ARGAUD, La civilisation et ses représentations, 2006, p.5.

[80] أنظر،

Dictionnaire Hachette encyclopédique, Edition Hachette Livre, Paris, France, 1994, p.373.

[81] أفكار مستخلصة من موقع https://fr.wikipedia.org/wiki/Civilisation، يوم 2018/04/11 على الساعة 19:25.

و"الحضارات القديمة" تعني عادة تلك التي ولدت حوالي 1500 قبل بداية "العصر الحديث".

إن التأهيل إلى "حضارة"، يجب أن تتضمن معظم الخصائص التالية،

- وجود مدينة (استيطان السكان)،
- التخصص في مجال العمل،
- التسلسل الهرمي
- تنظيم الدولة

و خصائص ثانوية تتمثل في الانجازات المادية، نذكر من بينها،

- إنجازات عمرانية ضخمة وإنجازات فنية كبيرة،
- المتاجرة مع بلدان بعيدة، ما يستوجب امتلاك إمكانيات قادرة على تحمل مشقة السفر،
- كسب المعرفة العلمية، كتابة، محاسبة، هندسة، علم الفلك...

في العالم الغربي يعرفها "وليام ديورانت William DURANT" بأنها،

"نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي، وإن الحضارة تتألف من عناصر أربعة :

" الموارد الاقتصادية، والنظم السياسية، والتقاليد الخلقية، ومتابعة العلوم والفنون، وهي تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق".[82]

ويعرفها " ادوارد بيرنت تايلور Edward Burnett TYLOR " بأنها تعبر عن،

"درجة من التقدم الثقافي، تكون فيها الفنون والعلوم والحياة السياسية في درجة متقدمة".

والملاحظ على تعريف كل من "ديورنت" و "تايلور"،

- إن الأول ينظر إلى الحضارة من جهتين،
  - ✓ من جهة أولى، أنها نظام اجتماعي يستطيع من خلاله الأفراد الإبداع في جميع المجالات الثقافية،

[82] وليام ديورانت، قصة الحضارة، جامعة الدوّل العربية، 1957م، ج1، ص4 .

- ✓ ومن جهة أخرى، أنها مرحلة تتجه الحياة الإنسانية فيها نحو التقدم والتنظيم

- أما الثاني فإنه يعرف الحضارة باعتبارها تتمثل في درجة من التقدم الثقافي لها انعكاسات سياسية، اقتصادية واجتماعية.

II.التمييز بين الحضارة والثقافة

إن التطور يؤدى حتما إلى مواجهة بين مفهومي الثقافة والحضارة، وحسب المؤرخين الألمان، نسب لمصطلح "الثقافة" معنى قريب لمعنى "الحضارة".

لم يكن الألمان وحدهم من قرب بين معنيي المصطلحين، يقول "قي روشر"،

"يتجنب غالبية علماء الاجتماع وعلماء الأنثروبولوجيا استخدام مصطلحي الحضارة واستخدام الثقافة [...] بالمعنى نفسه للحضارة، والنظر في إمكانية أن يحل محل بعضهما البعض."

*« La très grande majorité des sociologues et anthropologues évitent d'employer le terme civilisation, ou encore utilisent celui de culture **[...]** dans le même sens que civilisation et considèrent que les deux sont interchangeables. »*[83]

رسم "ادوارد بيرنت تايلور[84] Edward Burnett TYLOR" العناصر التي تكون فكرة الثقافة والتي استخدمها كمرادف للحضارة، فيقول بأن،

" الثقافة أو الحضارة، بمعناها الإثنوغرافي، هي تلك المجموعة المعقدة التي تشمل المعرفة، والمعتقدات، والفن، والقانون، والأخلاق، والعادات، وجميع القدرات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع"

« La culture ou la civilisation, dans son sens ethnographique entendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes qu'acquiert l'homme et tant que membre d'une société ».[85]

---

[83] أنظر،

Guy ROCHER, Culture, civilisation et idéologie, Introduction à la SOCIOLOGIE GÉNÉRALE. Première partie: L'ACTION SOCIALE, chapitre IV, Montréal: Éditions Hurtubise, 1992, pp. 101-127.

[84] إدوارد بيرنت تايلور، 1832 – 1917، أنتروبولوجي انجليزي، ساعدت دراساته على تحديد مجال الأنثروبولوجية وتطور الاهتمام بها بذلك العلم، أهم كتبه، الثقافة البدائية 1871، الانثروبولوجية 1881، منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم 2018/07/12 على السَّاعة 36: 18.

[85] أنظر،

Edward Burnett TYLOR, LA CIVILISATION PRIMITIVE, Tome premier, Traduit de l'Anglais par C. Pauline Brunet, 2e édition, UQAC, 1873,

منقول من الموقع الالكتروني، http://bibliotheque.uqac.ca/، يوم 2018/07/12 على السَّاعة 17:48

يقول عالم الانثروبولوجيا "كلود ليفي ستراوس[86] Claude LEVI-STRAUSS" عن "الحضارات البدائية"[87] ، على الرغم من أنه أعطى أحيانا للمصطلحين معان مختلفة، فله نفس التعريف للثقافة والحضارة.

يمكن حصر الفوارق بين مصطلحي الثقافة والحضارة في أن،

"الفارق الأول هو ضم إلى الثقافة جميع وسائل التحكم في البيئة والتعامل معها، المادية والعالم الطبيعي. ويعني هذا، العلوم والتكنولوجيا وتطبيقاتهما. تضم الحضارة جميع الوسائل الجماعية التي يمكن للإنسان اللجوء إليها لممارسة السيطرة على نفسه، لينمو فكريا، أخلاقيا وروحيا. تصبح إذا، كل من الفنون، الفلسفة، الدين والقانون، صنائع الحضارة."

« La première distinction consiste à englober dans la culture l'ensemble des moyens collectifs dont disposent l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique, le monde naturel. Il s'agit donc principalement de la science, de la technologie et de leurs applications. La civilisation comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion, le droit sont alors des faits de civilisation. »[88]

الفرق الثاني هو عكس الاتجاه الأول تقريبا. ينطبق مفهوم الحضارة على الوسائل التي تخدم الغايات النفعية والمادية للحياة البشرية، وهي قيد التقدم المادي والتكنولوجي.

---

[86] يعد كلود ليفي ستراوس،1908– 2009، البنيوي الأول، أو رائد البنيوية المعاصرة، أهم مؤلفاته، الحياة العائلية والاجتماعية لهنود النامبيكوارا 1948، البنى الأولية للقرابة 1949، العرق والتاريخ 1952، مداريات حزينة 1955، الانتروبولوجيا البنيوية 1958، ملحمة اديسواي 1960، الطوطمية اليوم 1962، الفكر البري 1962، لاسطورة والمعنى 1978، طريق الاقنعة 1979، النظرة من بعيد 1983، الخزافة الغيورة 1985، من قريب ومن بعيد 1988.

من موقع، https://ar.wikipedia.org/wiki/ ، يوم 2018/03/27 على الساعة 17:50

[87] أنظر،

Claude LEVI-STRAUSS, Du miel aux cendres, Edition Plon, Paris, 1966, p 408.

[88] المرجع نفسه.

III.الكتلة الحضارية الغربية

هي حضارة قديمة، وريثة الحضارة الإغريقية والرومانية، تتميز بديانتها للمسيحية، الدين السائد، حضارة تولي أهمية كبيرة إلى الفرد وكذلك اتجاه العلوم والتكنولوجيا. النظام السياسي السائد هو النظام الديمقراطي، ونظامها الاقتصادي رأسمالي أما الايدولوجيا المنتهجة، فهي لبرالية. يعتبر المستوى المعيشي لأفراد الكتلة الحضارية الغربية، عال في مجمله. إنها كتلة حضارية مادية بالدرجة الأولى.

ولدت هذه الحضارة في"أوروبا"، ثم انتشرت إلى "أمريكا الشمالية" و"استراليا". تتميز بانتهاجها "العلمانية laïcité"، أي فصل الدين عن السياسة، لتصبح بهذا العبادة عمل فردي.

يجب الإشارة إلى أن "المرأة" في هذه الكتلة الحضارية، أصبحت تتمتع منذ فترة وجيزة، بنفس الحقوق التي يتمتع بها الرجل.

IV.الكتلة الحضارية المسلمة

تتميز هذه الكتلة الحضارية، بمرجعيتها الدينية الإسلامية، الدين الذي أنزله الله تعالى في القرن السابع على رسوله "محمد ابن عبد الله" (صلى الله عليه وسلم) بمكة التي تعتبر عاصمة المسلمين والموجودة بالمملكة العربية السعودية.

ينقسم الإسلام إلى مذهبين أساسيين، المذهب الديني السني الغالب، فالمذهب الشيعي المتمركز بصفة أساسية في إيران والعراق.

كما ينقسم الإسلام كذلك إلى قطبين، القطب "العربي المتوسطي Arabo-méditerranéen" الذي يمتد من إفريقيا الشمالية إلى غاية المشرق العربي، ثم "قطب اندونيسي pole indonésien".

V.هنتنجتون وصراع الحضارات

مقارنتا للحضارة الغربية بالحضارات الأخرى، يرى "صامويل هنتنجتون Samuel HUNTINGTON"[89] فارقين مهمين،

- الحضارة الغربية تولي أهمية كبيرة للفرد، فالفرد مهما جدا، يتمتع بحقوق كبيرة، ويتميز عن باق أفراد الجماعة، وبكل هذا، يصبح نجاحه مسألة خاصة.

تحضي "الفردية l'individualisation " في الحضارة الغربية بالأولوية، أما في الحضارات الأخرى تحضي الجماعات بالاهتمام الأكبر، مثل الطبقات الاجتماعية في الهند...

- المطالبة بالحقوق والمساواة بين الرجل والمرأة في المجتمع الغربي، والذي حصلت فيه المرأة على حقوق مماثلة للحقوق التي يتمتع بها الرجل.

في كل بلدان المعمورة يتواجد، مدافعا عن حقوق الإنسان، وفي نفس الوقت، لا تلقى هذه القيم نفس الاستقبال حيث تتلقى رفضا من جناح الرافضين بحجة أن الحضارة الغربية ترغب في فرض سيطرتها على العالم وتبتغي الهيمنة عليه.

من خلال كل ما سبق، يتبين بأن الحضارات تساهم ايجابيا في إثراء الحقول الثقافية العالمية، حقول فنية من موسيقي، رسم، فنون تشكيلية، تمثيل مسرحي، الخ... ولكنها في نفس الوقت، عامل توتر وعنف. هذا العنف الذي كان وراء فكرة "صراع الحضارات Le choc des civilisations" التي دافع عنها "هنتنجتون".

---

[89] مستخلص من موقع، صامويل_هنتنجتون/https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم 2017/04/12 على الساعة 20:44 صامويل فيليبس هنتنجتون 18 أبريل 1927- 24 ديسمبر 2008، كان عالما سياسيا أميركيا، ومفكر محافظ. عمل في عدة مجالات فرعية منبثقة من العلوم السياسية والأعمال، تصفه جامعة هارفارد بمعلم جيل من العلماء في مجالات متباينة على نطاق واسع، وأحد أكثر علماء السياسة تأثيرا في النصف الثاني من القرن العشرين. أكثر ما عُرف به على الصعيد العالمي كانت أطروحته بعنوان "صراع الحضارات"، والتي جادل فيها بأن صراعات ما بعد الحرب الباردة لن تتمحور حول خلاف أيديولوجيات بين الدول القومية بل بسبب الاختلاف الثقافي والديني بين الحضارات الكبرى في العالم.

حسبه، سوف ترتكز المواجهات القائمة أكثر فأكثر على التوترات الثقافية بين الحضارات المتصارعة وخاصة بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية، ربما كانت اعتداءات 11سبتمبر 2001 داعمة لهذه الفكرة.

إن أراء "هنتنجتون" لقيت معارضة، فجيء بأن هذا التقسيم يعد سهلا، وإن داخل كل مساحة حضارية، توجد فوارق، اختلافات وتناقضات. وعليه، بدلا من "صراع بين الحضارات" تفضل"ايمانوال طود ويوسف كورباج Emmanuel TODD et Youssef COURBAGE" فكرة "موعد الحضارات[90] Le Rendez vous des civilisations".

VI.فوكوياما ونهاية التاريخ

جاء كتاب "نهاية التاريخ والإنسان الآخر"ل"فرانسيس فوكوياما Francis FUKUYAMA"[91]، ليتكلم عن فكرة "الحداثة La modernité "، المتمثلة في التبادل الحر، الرأسمالية، الديمقراطية.

---

[90] "Le Rendez-vous des civilisations"، هو مقال بقلم ايمانوال طود ويوسف كورباج، نشر في عام 2007، والغرض من هذا المقال، هو شرح تطور وتأثر المجتمعات الإسلامية بالدين الإسلامي، و ذالك من خلال "تحليل المتغيرات الديموغرافية analyse des variables démographiques "، التي تتمثل في معدل المواليد، ومعدل وفيات الأطفال، معدل الأمية... نتائج هذا التحليل بينت أن بعض المجتمعات المعنية إما في طور "تحول الديموغرافي une transition démographique"، أو على وشك القيام بذلك التحول، والبعض ألآخر، قد تمكن منه فعلا.

يشرح التحول الديموغرافي الاضطرابات التي تعرفها المجتمعات البشرية مثل الثورات في المجتمعات الأوروبية التي حدثت خلال التحولات الديموغرافية الأوروبية. علاوة على ذلك، تشير هذه التحولات، إلى أن العالم برمته يميل إلى الحداثة والديمقراطية، وبالتالي إلى السلام. ومن ثم، يصبح التحول الديموغرافي ظاهرة تقارب عوض أن يكون ظاهرة خصام وتفرقة. إن الاضطرابات الداخلية لهذه المجتمعات العربية الإسلامية، التي يعتبرها العالم الغربي في بعض الأحيان إرهابا، هي نتاج ثانوي لهذا الانتقال والتحول، وليست علامات صراع، كما تنبأ به "صامويل هنتنجتون" في "صدام الحضارات Le choc des civilisations"، أو كما رآها البعض، توقعات للربيع العربي.

مستخلص من موقع، https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Rendez-vous_des_civilisations، يوم 2017/04/12 على الساعة 23:03

[91] يوشيهيرو فرانسيس فوكوياما، 27 أكتوبر 1952، هو عالم وفيلسوف واقتصادي سياسي، مؤلف، وأستاذ جامعي أميركي، اشتهر بكتابه " نهاية التاريخ والإنسان الأخير" الصادر عام 1992، والذي جاء فيه أن انتشار الديموقراطية الليبرالية والرأسمالية والسوق الحرة في أنحاء العالم قد يشير إلى نقطة النهاية للتطور الاجتماعي والثقافي والسياسي للإنسان.

مستخلص من موقع، فرانسيس_فوكوياما/https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم 2017/04/12 على الساعة 21:26

يقول "فوكوياما" بأن القيم الغربية أصبحت تمتد تدريجيا إلى باقي العالم نتيجة سيطرة القطب الغربي على السياسة العالمية.

بتفكك الإمبراطورية السوفيتية، قل الصراع الإيديولوجي بين الرأسمالية والشيوعية، كما جاء في تحليله في كتابه تحت عنوان، "نهاية التاريخ والإنسان الآخر"، وسيطرت الديمقراطية الليبرالية في بعض الدول وانهارت الشيوعية.

إن التاريخ مرهون بالصراع الموجود بين الإيديولوجيتين المسيطرة على العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. وبعد انهيار الشيوعية، لم يعود تواجد سبب لهذا الصراع وعليه، ينتهي التاريخ، هذه هي الصورة المجملة التي قامت عليها فكرة "فرانسيس فوكوياما" والتي بني حولها مفهومه لنهاية التاريخ.

في الواقع، سريعا ما قلل "فرانسيس فوكوياما" من حدة أقواله وآراءه، فقد تراجع نوعا ما عن فكرته الأصلية لنهاية التاريخ. لم تتلاشى الدكتاتوريات ولا اختفت الحروب، فالحروب والنزاعات في أفريقيا ومنطقة البلقان والشرق الأوسط خير تعبير على ذالك...، وأصبحت السيطرة الأمريكية شاملة في العالم، كما تعتبر أمريكا هي الشعار لليبرالية في تصور "فرانسيس فوكوياما".

بعد حرب الخليج سقطت أطروحة " فوكوياما"، بمجيء فكرة مبنية على أساس تواجد صراع أو منافسة إيديولوجية وثقافية من نوع جديد تحت لواء "الدين". هذه الأطروحة المتداولة وسط محيط المحافظين الأمريكيين الجدد، تقدم "الإسلام"، دينا وحضارة، على أنه تهديد للعالم الغربي بثقافتيه المسيحية واليهودية، وعليه مفهوم "صراع الحضارات" الذي جاء به "هنتنجتون ردا على أطروحة " فوكوياما".

وبهذا، اعتبر "هنتنجتون" رسول المحافظين الجدد، الذين رأوا في الراديكالية الإسلامية، استجابة لتنبؤاتهم.

مثل"فوكوياما" الذي كان تلميذه في "هارفارد"، ظهر "هنتنجتون" إلى الوجود بمقاله الذي وردت فيه نتائج العولمة، والذي أشير فيه إلى الصراع بين الغرب والحضارات الأخرى وبصفة خاصة الإسلامية منها. وفي كتابه الذي جاء ، ثلاث سنوات بعد مقاله، كان أكثر تفصيلا حيث كما أشرنا له سابقا، قسم وجزء العالم إلى "كتل حضارية Aires

ou pôles civilisationnels" في علاقة "صراع" أو "نزاع" خاصة بين الغرب والحضارات التي يمكنها منافسته وهي "الكونفوشيوسية confucianisme" و"الإسلامية" هذه الأخيرة التي يقول عنها:

"لها ميول أكبر من غيرها في تسوية النزاعات بالقوة والعنف."

« Une inclination plus grande que les autres à régler les conflits par la force et la violence ».[92]

[92] أنظر إلى،

Samuel Huntington, "Le choc des civilisations " op. cit, p. 290.

VII. خلاصة

يبدوا واضحا بهذا، أن الإيديولوجيات لم تعود محل نزاع، بل حلت محلها الثقافات في إقرار العلاقات بين مختلف الكتل الحضارية.

يمكن التعقيب على أطروحة[93] "هنتنجتون" وفق نقاط متعددة،

- التقييم الجيوستراتيجي الجديد الى كتل حضارية يمكن اعتباره تقسيما "اعتباطيا" "arbitraire" وما يقدم على أساس كتلوي ليس بالأمر الحتمي.
- لا يمكن اعتبار "الدين" موضوع اهتمام كل الحضارات والثقافات، ليس إلا شكليا، أما الإشارة إلى العامل الديني، في إقرار العلاقات بين الثقافات، إشارة دقيقة تحسب له ولا عليه.
- في تفسيره الاعتباطي بالاشارة إلى "صراع الحضارات " اختزل "هوتينجتون"، مفهوم الانتماء إلى كتلة حضارية، فعلى سبيل المثال لا يعتبر الجماعة "الصلافية الأرثودوكسية Slaves orthodoxes " منتمية إلى الكتلة الحضارية الغربية، كما يميز بين الجماعات اليابانية و"الكونفوشيوسية"، إفريقيا غير موجودة في تصنيفه. أما بالنسبة إلى أمريكا اللاتينية، فيعتبرها جناح غربي متخلف.
- كما يصرح أن الوضع الاقتصادي يتأثر بطبيعته الثقافية، الدول الغنية، في رأيه، نابعة من التقاليد المسيحية، أما الدول الفقيرة فهي ناتجة الثقافات الأخرى. تعتبر هذه الأطروحة، موضع تساؤل بالنظر إلى الأزمة المالية الحالية، أو أزمات الديون الغربية.
- جاء كذالك في أطروحة "هانتنجتون" أن "الصحوة لهوية réveil identitaire" لم تعد تنبثق من مفهوم الأمة والانتماء العرقي. بالنسبة "لهنتنجتون"، تعرف الحضارات كلها مصدرا "دينيا" يشكل ويمثل لها القاعدة الأخلاقية والسياسية.

وجد اليمين المتطرف في أطروحات "هنتنجتون" حجة وتبريرا لمفاهيمه التي تعرف استجابة كبيرة وتأييدا من الفئات المثقفة والأوساط الشعبية. إن هذه النظرية "الهوتينجتونية" مكنت أن يتضاد ما يسمى بـ"نحن Nous" و"الآخرين Les Autres"،

---

[93] مستخلص من موقع، eva-communion-civilisations.over-blog.com/article-21796357.html، يوم 2017/04/12 على الساعة 18:52

خالقة لفرصة سانحة لتصادم الحضارات، و"هزات أرضية ليست ناتج اصطدام الصفائح التكتونية بل ناتج صدام الصفائح الحضارية".

الفصل الأول

المبحث الثاني

الثقافة

I.مفهوم الثقافة

I.1 الثقافة لغة

جاء عن "ابن منظور" في لسان العرب أن الثقافة،

"ثقف الشيء، وثقف الرجل ثقافة ثَقِفَ الشيءَ ثَقْفاً وثِقافاً وثُقُوفةً: حَذَقَه. ورجل ثَقْفٌ قوله «رجل ثقف» كضخم كما في الصحاح، وضبط في القاموس بالكسر كحبر. وثَقِفٌ وثَقُفٌ: حاذِقٌ فَهِم، وأَتبعوه فقالوا ثَقْفٌ لَقْفٌ. **[...]** ويقال: ثَقِفَ الشيءَ وهو سُرعةُ التعلم. **[...]** ومنه المُثاقَفةُ"[94]، "والثقافة، العمل بالسيف'،'والثقاف خشبة سوى بها الرماح'، 'وثقف ثقفا، أي صار فطنا وثقافة وتعني كل ما فيه استنارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد، والحكم لدى الفرد في المجتمع "[95]،

إذا، الثقافة في اللغة هي الفهم، وسرعة التعلم، وضبط المعرفة المكتسبة في مهارة، وحذق، وفطنة من حيث إنها الاطلاع الواسع في شتى المعارف.

"كانت كلمة الثقافة تعني، في بادئ الأمر، العمل الفلاحي وإنتاج الثمار، كما عينت نشاطا فكريا يساهم في تنمية الروح الفردية"

« Le terme culture, quant à lui, a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel. »[96]

يعتبر القاموس الفرنسي "روبير الصغير Le Petit Robert"، كلمة الثقافة مرادفا لمفهومي التقدم والتطور، إشارة إلى مجموعة الظواهر الاجتماعية والدينية والأخلاقية والجمالية والعلمية والتقنية التي تشترك في تفسير مجتمع أو مجموعة اجتماعية.

---

[94] ابن منظور، لسان العرب، باب حرف الثاء، منقول من موقع wiki.dorar-aliraq.net/lisan-alarab، يوم 2018/10/27 على الساعة 16:00.

[95] لويس معلوف، محمد بن بكر الرازي، عبد الله العلايلي، نقلا عن بدر ناصر حسين، مفهوم (الثقافة) لغة واصطلاحا، من موقع art.uobabylon.edu.iq/fileshare/articles/repository1_publication616212_31_5045.pdf، يوم 2018/10/27 على الساعة 16:01

[96] أنظر المرجع السابق ذكره،

Evelyne ARGAUD, opus cit. p5

إن معنى مصطلح "الحضارة" قريب من مصطلح "الثقافة" الذي يتردد في كثير من الأحيان في الأحاديث، و لهذا يستلزم تحديدا وتوضيحا لمعناه. بدأ، كانت هذه الكلمة تعني طرقا مختلفة للحياة، ثم أصبح معناها تدريجيا، أقرب إلى مفهوم الحضارة.

I.2 الثقافة اصطلاحا

"الثقافة Culture" كلمة من أصل لاتيني "Cultura" بمعنى الفلاحة أو العمل بالأرض، وجني ثمارها، وبشكل عام، استخدمت هذه الكلمة لتدل على النشاط البشري حتى نهاية القرن الثامن عشر.

توسع بعد ذالك استخدامها لتشمل تدريجيا البشر، وأصبح المصطلح يعني "العبادة" لأصل مشابه "cultus"، بمفهوم "تكريم الآلهة".

في بعض الأحيان، استعمل مصطلح "الثقافة" بمفهوم وبمعنى "الحضارة"، فالحضارة من الحضر والتحضر، ليكتسب في ما بعد، معنى يشير إلى المكتسبات العقلية، الأدبية والذوقية.

تعرف الثقافة اصطلاحا على أنها،

"مجموعة من الطرق للرؤية والشعور، الإدراك، التفكير، التعبير عن الذات، ورد الفعل، وأنماط الحياة، والمعتقدات، المعرفة والإنجازات، العادات والتقاليد، والمؤسسات، القواعد، القيم والأخلاق، الهوايات والطموحات."

« La culture est « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.»[97]

أو بعبارة أخرى، الثقافة هي طريقة حل المشاكل التي نواجهها خلال يومياتنا مهما كانت طبيعتها أو نوعها.

ويقول "كلايد كلوكون Clyde Kluckhohn" .

---

[97] أنظر،

Renald LEGENDRE, Dictionnaire de l'éducation actuelle, Montréal, Canada, 1988.

"الثقافة هي الطريقة المنظمة للتفكير، والشعور، والتفاعل مع مجموعة بشرية، خاصة المكتسبة والمنتشرة بواسطة الرموز، والتي تمثل هويتها المحددة، وهي تشمل الأشياء المتماسكة التي تنتجها المجموعة. إن قلب الثقافة يتكون من أفكار تقليدية (مشتقة من التاريخ وهو الذي يختارها) والقيم المرتبطة بها."

« La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique, elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées. »[98]

يقول"جون بويرس John Bowers"،

"الثقافة هي تراث الذاكرة، من استعارات، حكم وأساطير متقاسمة".

« La culture est un patrimoine de mémoires, métaphores, maximes et mythes partagés ».[99]

أما "كلير كرامش Claire Kramsch"، فهي تعرفها على أنها،

"رؤية للعالم، وهي نظام القيم المشتركة التي تكمن وراء المفاهيم والمعتقدات والأحكام والسلوك".

« La culture est « […] une vision du monde, un système commun de valeurs qui sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements.»[100]

ففي نفس السياق، تعرف الأنثربولوجيا الثقافة على أنها مجموعة من السمات التي تميز أسلوب ونمط حياة شعب أو مجتمع، عن باقي الشعوب، لتصبح بذالك، المعرفة المكتسبة اجتماعيا، منظمة حسب أنماط محددة من خلال رؤيتنا وتصورنا لواقع يوافق نظرتنا للعالم.

هنا، يمكن القول، أن للثقافة رمزيتها وأنظمتها المرجعية الخاصة التي يشير إليها الأفراد والمجتمعات على حد السواء، في علاقاتهم مع الآخرين وبمفهومهم للعالم.

بالنسبة ل"دانيال بولينغر وقيرت هوفستد

---

[98] أنظر،

Clyde Kluckhohn, Cité dans Daniel BOLLINGER et, Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes, Editions d'Organisation, Paris, 1987, p27.

[99] المرجع نفسه، ص27.

[100] المرجع نفسه، ص27.

Daniel BOLLINGER et Geert HOFSTEDE "، تعد الثقافة عبارة عن مجموعة من القيم، التي تعتبر من العناصر المهمة ثقافيا، حيث يرى كل منهما، أن

"الثقافة بمثابة البرمجة الجماعية للعقل البشري الذي يميز أعضاء فئة من الناس مقارنة بآخرين."[101]

« Nous considérons la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre. »[102]

وبمعنى آخر، فهي برمجة عقلية جماعية خاصة بمجموعة من الأفراد.

ينص تعريف "ميخاييل أمالادوس[103] Michael AMALADOSS" على أن،

"الثقافة هي الطريقة التي يجعل بها الإنسان الطبيعية أكثر إنسانية. [...]، يخلق الإنسان الثقافة، وبما انها تحمل الرموز، فهي الوسيط بين الإنسان والطبيعة".

«La culture est la manière dont l'homme humanise la nature. […] les hommes créent la culture, et en tant que porteuse de symboles, elle sert de médiation entre l'homme et la nature.»[104]

كما يرى فيها،

"نظاما يتم تسليمها في معان مجسدة في رموز ومفاهيم موروثة ومعبرة بأشكال رمزية يتواصل من خلالها الناس لإدامة وتطوير معارفهم عن الحياة ومواقفهم تجاهها."

« un système transmis historiquement de significations incarnées dans des symboles, des conceptions reçues en héritage et exprimées sous des formes symboliques grâce auxquelles les gens communiquent perpétuent et développent leurs connaissances de la vie et leurs attitudes envers elle. »[105]

---

[101] المرجع نفسه، ص27.

[102] أنظر،

Daniel BOLLINGER et Geert HOFSTEDE, Les Différences Culturelles dans le manage--ment, Paris, Editions d'Organisation, 1987, p27.

[103] أنظر،

Michaël AMALADOSS, né le 8 décembre 1936 au Tamil Nadu (Inde), est un prêtre Jésuite indien, théologien et écrivain engagé dans le dialogue interreligieux.

[104] أنظر،

Michaël AMALADOSS, À la rencontre des cultures: comment conjuguer unité et Pluralité dans les Églises ?,Traduit par Nicole GIRA, Editions de l'Atelier, 1997, p62.

[105] المرجع نفسه، ص63.

إن الثقافة مفهوم واسع النطاق، يشير "ليانغ شومينغ Liang Shuming" إلى "ثلاث مجالات"[106] تتمثل،

1. في مجال روحي، مثل الدين، الفلسفة والفنون الجميلة،
2. في مجال الحياة الاجتماعية، أي حياة الأسرة، حياة المجتمع، الدولة، والأخلاق،
3. في مجال الحياة مادية، بمعنى الغذاء، المأوى، الملابس والبيئة.

يمكن إذا، اعتبار الثقافة على أنها مجموعة من الممارسات المتقاسمة بين أفراد مجتمع، رؤى مشتركة، وقيم تسهم في تحديد انتماء الأفراد، ما يشكل هويتهم وهوية مجتمعهم، وما يجعل من "الثقافة" متعددة. إن بمفهوم تجزئتها إلى "ثقافات فردية"، تساهم في تحديد انتماء الأفراد، كل فرد مرتبط بثقافة الجميع يسهم بذالك، في إنشاء "ثقافة جماعية".

إن التعريف يختلف من مفكر إلى أخر ومن علم إلى أخر. في عام 1952، كتب " ألفريد كروبير وكلايد كلوكون Alfred KROEBER et Clyde KLUCKHOHN"[107] قائمة بأكثر من مأتي تعريف مختلف لكلمة "ثقافة" في كتابهم "الثقافة: مراجعة نقدية للمفاهيم والتعريفات".

نستهل هذه الفقرة بتعريف "اليونسكو" للثقافة، والتي جاء فيه أن،

"الثقافة، بمعناها الأوسع، تعتبر مجموعة من السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز المجتمع أو المجموعة الاجتماعية وتتضمن، بالإضافة إلى الفنون والخطابات، الحياة، والحقوق الأساسية للإنسان، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات".

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une

---

[106] أنظر،

LIANG Shuming, La Chine : la société et la vie, cité in Yue Zhang, Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois, Linguistique, Université du Maine, 2012, p17

[107] أنظر،

Alfred KROEBER et Clyde KLUCKHOHN, Culture: un examen critique des concepts et des définitions, p133, https://books.google.dz/book, consulté le 22/11/2018 à 20:35.

société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » [108]

ما يعني على المستوى الفردي أن الثقافة هي المعرفة المكتسبة، والتعليم، ومعرفة الإنسان، وبشكل جماعي، تمثل جميع الهياكل الاجتماعية والدينية، والسلوكيات الجماعية مثل المظاهر الفكرية والفنية وغيرها التي تميز المجتمع، وبهذا تصبح تشتمل كل من الفن، اللغة والتقنية.

وهي أيضا توريث السلوك البشري عن طريق "نظم عقائدية systèmes de croyance"، أو "التجريب expérimentation" ضمن محيط اجتماعي مميز، وهي بذلك مكتسبة، بغض النظر عن ميراثها الغريزي، الذي يمكن اعتباره طبيعيا وفطريا.

استعار " كلود ليفي ستراوس[109] Claude LEVI-STRAUSS" مصطلحات من اللسانيات البنيوية من أجل تعريفه الخاص:

"مجموعة من الأنظمة الرمزية التي توضع في مقدمتها اللغة، والقواعد الزوجية، والعلاقات الاقتصادية، والفن، والعلوم، والدين ..."

« Un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion »[110]

---

[108] أنظر،

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, site:

www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html, من موقع

يوم 24/10/2017 على الساعة .08: 19

[109] يعد "كلود ليفي ستراوس"، 1908– 2009، البنيوي الأول، أو رائد البنيوية المعاصرة، أهم مؤلفاته، الحياة العائلية والاجتماعية لهنود النامبيكوارا 1948، البنى الأولية للقرابة 1949، العرق والتاريخ 1952، مداريات حزينة 1955، الانتروبولوجيا البنيوية 1958، ملحمة اديسواي 1960، الطوطمية اليوم 1962، الفكر البري 1962، الأسطورة والمعنى 1978، طريق الأقنعة 1979، النظرة من بعيد 1983، الخزافة الغيورة 1985، من قريب ومن بعيد 1988. من موقع، https://ar.wikipedia.org/wiki/ ، يوم 2018/03/27 على الساعة 17:50

[110] أنظر،

Claude LEVI-STRAUSS, Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, dans M. MAUSS, Sociologie Et anthropologie, PUF, Paris, 1960.

لقد كان عمل "فرانز بواس Franz BOAS"، منحصرا على مفهوم الثقافة بعيدا عن "النظريات التطورية Théories évolutionnistes"، التي سادت وقتا طويلا، ويمكن القول أنها لا زالت سائدة إلى يومنا هذا.

في الواقع، كما سبق وإن ذكرنا، لم يرتبط مفهوم الثقافة إلا بالعمل الفلاحي[111]، ثم، أصبحت تشمل مفهوم تطور القدرات البشرية، الفكرية والروحية.

II.مكونات الثقافة[112]

يتكون مفهوم الثقافة من أربعة عناصر "تنتقل من جيل إلى جيل بالتعلم"[113]

- "**القيم les valeurs**"،

وهي كل الأفكار التي تدور حول ما هو مهما في حياة المرء والمجتمع.

- "**المعايير les normes**"،

المعايير التي توجه تصرفات الناس في مواقف مختلفة، ولكل ثقافة أساليب تسمى العقوبات، تفرض معاييرها. العقوبات تختلف مع أهمية المعيار. المعايير التي يفرضها المجتمع بشكل رسمي، تسن لها قوانين لضبط التصرفات.

- "**المؤسسات les institutions**"،

المؤسسات هي هياكل المجتمع التي تكتسب من خلالها أو عبرها القيم والمعايير.

- "**القطع الأثرية les artefacts**".

وهي التحف، وكل ما يحيط بالثقافة المادية، والتي تصف قيم ومعايير ثقافة ما.

---

[111] أنظر،

« Cultüra, différentes façons de cultiver la terre », Dictionnaire Gaffiot Latin - Français, http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=culture, consulté le : 27.11.2018, à 18 :49.من موقع،

[112] مستخلص من موقع، https://www.techno-science.net/definition، يوم 2018/11/11 على الساعة 19:43

[113] مستخلص من الموقع نفسه، يوم 2018/11/10 على الساعة 18:31

III. الثقافة العلمية والثقافة الشعبية

يميز "روبير قاليسون ولويس بورشر Louis PORCHER Robert GALISSON" صنفين من الثقافة، ثقافة علمية وثقافة أنثروبولوجية بمفهوم ثقافة شعبية.

إن "الثقافة العلمية" كما يراها كل من هما، تعني معرفة تمس الأدب والفنون والتاريخ، وما إلى ذلك. هذه الثقافة تحتل بهذا، مكانة جد هامة في المجتمعات، حيث أنها تمكنهم من إبراز هويتهم، كما أنها تكتسب عن طريق الكتب المدرسية.

أما فيما يخص ويتعلق "بالثقافة الأنثروبولوجية" أو "الثقافة الشعبية" فهي الطرق التي تمكن "السكان الأصليين Les indigènes" من،

"رؤية العالم، الطريقة التي يتصرفون بها في حالة معينة، "ما يؤمنوا به، تصوراتهم عن الآخر، صورتهم عن "التثاقف"".

[Les manières dont les indigènes] *« voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel »*.[114]

الثقافة الشعبية هي ثقافة مجموعة وشريحة كبيرة من المجتمع، فهي بهذا، ثقافة مكتسبة،

"عبر الاحتكاك بالآخرين، عبر العلاقات الأسرية والاجتماعية، من خلال وسائل الإعلام، من خلال التقليد. "**[لدى ولادته، يتم غرس في ذهن الطفل، فكرة انتمائه لبيئة مميزة]**، تجعله يستوعب تدريجيا القواعد والسلوك التي تسير حياة المجموعة".

« Elle s'acquiert «au contact des autres, dans les relations familiales, sociales, à travers les médias [...], imitation. [Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire] assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe ».[115]

---

[114] أنظر،

Louis PORCHER, L'enseignement des langues étrangères, Paris: Hachette, 2004, p55.

[115] أنظر،

Robert GALISSON, De la langue à la culture par les mots, Paris : CLE international, 1991, p117.

ركز "لويس بورشر" على أهمية "الثقافة الأنثروبولوجية" أو "الثقافة الشعبية"في تعليم "الفرنسية لغة أجنبية Français langue étrangère"[116]، بما أن الممارسات الثقافية هي التي تميز سلوك الفرد. وعليه، فالثقافة العلمية، على الرغم من شرعيتها المكتسبة من المدرسة، فإنها تقتصر على فئة "المثقفين" والتي تمثل الأقلية من أفراد المجتمع. في المقابل، تعتبر الثقافة الشعبية أكثر أهمية بقدر ما هي ثقافة تتمثل في المجموعة الأكبر من الشريحة الاجتماعية، كما أنها ثقافة تمكن أفراد المجتمع من التواصل والتعامل في الحياة اليومية.

في اللغة الفرنسية، تشير كلمة "ثقافة" إلى المعرفة العامة للفرد[117]، ما يشير إلى "ثقافة فردية" ما يجعل المعرفة العلمية في المقدمة وما يمكن تسميته "الثقافة العامة". بعد منتصف القرن العشرين، يأخذ مصطلح "الثقافة" معنىً ثانياً، فإلى مفهوم "الفردية" تمت إضافة "مفهوم الجماعة"، بمضامين اجتماعية ودينية، فكرية وفنية، التي تميز مجتمع ما. عند الألمان، تعرف الثقافة الفردية على أنها الموروث الاجتماعي، الفني والأخلاقي الذي يحدد الهوية لمجموعة من الأفراد.

يوجد حاليا عند الفرنسيين[118]، معنيان مختلفان لكلمة "ثقافة"،

- "الثقافة الفردية culture individuelle"، وهي البناء الشخصي للمعرفة التي تعتبر مصدرا "للثقافة العامة culture générale"
- "ثقافة الشعبية أو جماعية culture collective"، وهي التعبير عن الهوية الثقافية والجماعية التي تنتمي إليها مجموعة من الأفراد.

هذان المعنيان يختلفان من خلال مكونهما الديناميكي،

- تنطوي الثقافة الفردية على بعد للتطوير والبناء، وبالتالي، فهي في تطور مستمر وبشكل فردي،

الثقافة الجماعية التي تحدد الهوية، هي مرجع للقيم، تتطور بصفة بطيئة، تعرف نوعا من الاستقرار.

---

[116] سوف تتم كتابة الفرنسية لغة أجنبية Français langue étrangère، « FLE »

[117] تعريف معطى في عام 1862.

[118] مستخلص من موقع fr.wikipedia.org/wiki/Culture، يوم 2018/06/27 على الساعة 22:48.

ميراث الثقافة

الثقافة إرث تعرف تحولات من جيل إلى جيل آخر، فهي ذاكرة الماضي، حتى وإن كانت بعض مظاهرها تفقد أحيانا معناها الأصلي بمرور الوقت وهذا بفعل الإنسان في تشكيل هذا الميراث وتعديله. يمكن القول إذا، أن الثقافة الموروثة لا تعني ثقافة الثابتة ولكن حركة ديناميكية وبناء دائم.

الثقافة هي أداة تمييز

مثل العرق، الجنسية، الدين، الثقافة هوية جماعية، فهي مكان تتمثل وظيفته في تعزيز شعورنا بالانتماء إلى مجتمع كما هي كنتيجة طبيعية مكان تمييز عن أشخاص ينتمون إلى مجتمع آخر. هنا يتواجد مكان "نحن" "والآخرون".

في هذا المفهوم، تقدم "زارات" أداة تعليمية أي تقدم وصفا موضوعي للواقع،

"فهم واقع خارجي، هو توضيح لتصنيف خاص لكل مجموعة وتعرف على مبادئ مميزة من مجموعة واحدة على أخرى"[119]

الثقافة هي تعددية ثقافية

كان العالم الغربي ولقرون عديدة، مشبعا بقيم الاستبداد الثقافي. واقتناعا منها بتفوق ثقافته، قام بتصديرها إلى القارات الخمس وفرضها على جميع "الشعوب المزعومة البدائية". وكثيرا ما كرر علماء الأعراق البشرية أو الأجناس أن "كل ثقافة تعزل نفسها يجب أن تختفي". نرى في هذا معظم كلمات لغتنا الدارجة، في ألبستنا، في كل ما يتعلق "بالمودا"، في العديد من أطعمتنا اليومية – القهوة، الشوكولاطة، الأرز، البطاطا، المعكرون، البيتزا والسندويتشات... – كل هذا وأزيد، ما يدير حياتنا اليومية، يأتي من أماكن أخرى، حتى أصبح هذا "لنا"، جزء من ثقافتنا ويومياتنا. حصل هذا من خلال التبادلات والهجرات والصراعات مع الثقافات الأجنبية.

---

[119] أنظر،

Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, 1993, p37. Extrait de L. Collès, J.-L. Dufays, F. Thyrion,(eds), Quelle didactique de l'inter--culturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?, Cortil Wodon, EME, 2006, p. 6-26.

إن تناول موضوع الثقافات هو مبادرة مفخخة، ولن يكون من السهل القيام بها لإيجاد طريقة بين الأساليب المختلفة التي تسعى إلى إضفاء الشرعية على الممارسات بين الثقافات. لذلك، بدا من المفيد تسليط الضوء على مزالق تنتظر ممارسات الثقافات، لاسيما في البيئة المدرسية.

من خلال تحديد إشكالية "ما بين الثقافات"، فإننا نعطي مكانة موضوعية لمفهوم الثقافة. يسمح هذا النهج بإبراز "السجل الرمزي للتمثيلات الجماعية" ورموز التواصل ومشاعر الانتماء. فمثل هذا النهج يوحي أن الثقافة هي كيان متماسك قابل للتحديد.

أهداف التربية "بين الثقافات"

لأول مرة وفي فرنسا، اهتمت العلوم التربوية بما "بين الثقافات" في أوائل السبعينات، ذالك بفعل الهجرة التي عرفتها. إن المخاوف بشأن الصعوبات التعليمية لأطفال العمال المهاجرين أدت تدريجيا إلى فكرة أن الاختلافات لم تكن عقبة، ولكن على عكس ذلك، يمكنها أن تصبح إثراءا. فنما هذا المفهوم وعرف نجاحا كبيرا إلى درجة امتداده إلى التخصصات الأخرى وأصبح محورا بيداغوجيا أساسيا فأضحى اليوم مجال ما "بين الثقافات" مجال دراسات وبحوث جامعية، يهيمن عليه علماء الاجتماع إلى حد كبير.

أظهرت أعمال "مارتن عبدالله بريتسل

Martine ABDALLAH PRETCEILLE "

أن أعمال الإنسان لا تخلو أبدا من المعرفة الثقافية. إنها تحتوي على أدوات مفاهيمية بإمكانها تشويه مظهر المجتمعات الأخرى إذا تم النظر إليها من خلال معتقداتنا ومميزات ثقافتنا فحسب، لتكون مصدر أحكام شاذة، حالما يسعى المرء إلى إيجاد عناصر معروفة في كل ثقافة ولكن بأشكال مختلفة، تشبيه المسجد بالكنيسة... هذا نمط في التفكير يمكن أن يؤدي ويقود الفرد إلى الوقوع في مصائد الإثنية والشوفينية التي هي من مصادر العنصرية.

- مقاربة "بين الثقافات" من خلال التمثيلات

في هذا القطاع من التعليم فيما "بين الثقافات"، تبرز على وجه الخصوص "جنيفيف زارات Geneviève ZARATE" التي تستعير مفهوم"التمثيلات représentations والذي غالبا ما يكون مرادفا لمصطلحات الصورة، الشكل، وجهة النظر ... بمعنى آخر، يمكن اعتبار "التمثيلات" بمثابة طرق لتنظيم معرفتنا للواقع، والتي تم بناؤها اجتماعيا، إنها مرتبطة بصفة مباشرة بانتمائنا إلى المجتمع.

تعرض "التمثيلات" إشكالية بين الثقافة الأم والثقافة المستهدفة. الاكتشاف، ثم مواجهة التصورات المختلفة التي توضع في الصف، تؤدي لا محال إلى التفكير في صور نمطية أو " كليشيهات".

يذكر "جيل فيربونت Gilles VERBUNT"[120]، وظائفها في أنها تعزز تماسك المجموعة وأنها تمثلها في نفس الوقت، كما أنها تعبر عن آراء توافقية تميز عن الأجنبي. تتكون الصور النمطية من وجهين متعاكسين. من ناحية ، فهي ضرورية لأنها مخططات معرفية ضرورية لفهم وإنتاج الخطابات[121]. وعلاوة على ذلك، فإنها تشكل رؤية تستصغر الواقع ما يؤدي غالبا إلى عدم التسامح مع الآخرين.

لذلك، انه لمن الضروري أن يعمل المعلم مع متعلميه على تمثيلات الآخر[122]، فتكون مقاربته ذات شقين. أولا، يقودهم ذلك إلى التعرف على بعض الرموز الثقافية الخاصة بالثقافة المستهدفة ويحفظهم هذا التعلم من سوء فهم الآخر، وثانيا، بعد يجب على المتعلمين التعرف على الطبيعة النسبية لتمثيلاتهم. هذا النوع من التوعية يهدف إلى التقليل أو حتى تجنب المصادمات التي تنشأ في مواجهات بين أشخاص من ثقافات مختلفة.

---

[120] انظر،

Gilles VERBUNT, Les obstacles culturels aux apprentissages, Guide des intervenants, Montrouge, CNDP Migrants, 1994.

[121] أنظر،

Jean-Louis DUFAYS, Stéréotypes et respect des différences, in SMET N.et RASSON N. (dir., A l'école de l'interculturel, Bruxelles, EVO, 1993, pp.31-36.

[122] مرجع سبق ذكره،

Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Françoise Thyrion,(eds), Quelle didactique de l'inter--culturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?. p. 6-26.

مقاربة وفق مفهوم الصدمة الثقافية

في الثمانينيات من القرن العشرين، استحوذت مبادئ تعليم اللغات الأجنبية على مفهوم "الصدمة الثقافية".

ووفقا "لمرغليت كوهين-أمريك Margalit COHEN-ÉMERIQUE"، ويمكن تعريف هذه الصدمة بأنها،

"رد فعل الاغتراب، وأكثر هي إحباط أو رفض، تمرد وقلق [...]؛ باختصار، إن تجربة عاطفية وفكرية، تظهر بين أولئك الذين يوضعون [...] خارج سياقهم الاجتماعي والثقافي، ويشاركون في مقاربة الأجنبي [...]. هذه الصدمة هي وسيلة مهمة لزيادة الوعي بالهوية الاجتماعية خاصة بالمدى الذي يتم تناولها وتحليلها "

« une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété [...] ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés [...] hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger [...]. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé »[123]

في هذا السياق، يكون الفرد "عالقا" بين نموذجين ثقافيين، فيستجيب بطرق مختلفة، تتجلى في أربع مراحل كما جاء في نموذج التحليل المقترح من طرف"بيار كاس Pierre CASSE"،

- مرحلة أولى، وهي التواصل الأولي مع شخص من أصل أجنبي، ففي هذه اللحظة، تتدخل تحيزاتنا في تصور للوضع الجديد. يمكن أن تكون ردود الفعل مختلفة تماما حسب الأشخاص (الشعور بالضيق والحماس والفضول...).
- المرحلة الثانية، وهي التعديل الأولي لهذه المواقف بفعل النتائج التي تم الحصول عليها، وبما أنها لا تفي بتوقعاته.

[123] أنظر،

Margalit COHEN-ÉMERIQUE , Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche, in DEMOREON Jacques et LIPIANSKY (sous la dir.de), Guide de l'inter--culturel en formation, Paris, 1999, Retz, pp.301-315.

- الخطوة الثالثة، تحدث عندما يكون هناك مواجهة. غالبا ما تنشأ وتطرح مشكلة الهوية في هذا الوقت.
- الخطوة الرابعة والأخيرة، هي تلك الخاصة بضبط التوتر. يمكن لردود الفعل أن تكون متعددة. قد يقرر الفرد تجنب هذا الموقف من التوتر؛ قد يفضل أيضا المواجهة أو التنسيق. في جميع الحالات الثلاث ، لديه الفرصة للاختيار بين الموقف الإيجابي أو السلبي. على سبيل المثال، يمكن أن تحدث المواجهة على طريقة العدوانية أو تهدف إلى تأكيد الفرد وثقافته.

مقاربة حسب ظاهرة التنافر المعرفي

هذه الظاهرة متكررة في المواقف المدرسية متعددة الثقافات. علاقة التنافر هي علاقة الخلاف والمعارضة والتناقض.

وفقا ل"ليون فيستنجر Léon FESTINGER"، فإن تمثيلات الفرد تدخل في تنافر عندما يشير أحدهما نفسيا إلى عكس الآخر. يؤدي الانزعاج الناتج في مثل هذا الموقف إلى تجنب الفرد لأي عنصر يؤدي إلى التنافر وتقليل العنصر الذي سيزيده.

يمكن تطبيق هذه النظرية خلال لقاء ثقافتين في محاولة استخدام التنافر نفسه ايجابيا لتقليله والتوصل إلى تغيير لا يتعارض مع الاهداف المسطرة. لذلك، يجب البدأ بتقييم ثقافة ولغة الآخر من أجل استخدامهما كأدواة تطوير لغوية ووسائل للتعرف على الهوية.

مقاربة بالنهج الأنثروبولوجي

يكمن تحدي النهج الأنثروبولوجي في محاولة معرفة الكيفية التي يستخدمها كل فرد لحقائق ثقافته في تصرفاته لتأكيد شخصه ونفسه. ويعتبر النهج الأنثروبولوجي وسيلة أساسية للتعبير عن الحقائق الثقافية الموجودة في النصوص الأدبية. انطلاقا من هذا، يمكن التقدم بفرضية مفادها أن النصوص الأدبية تشكل جسورا هامة بين الثقافات حيث أنها مميزة لرؤى العالم،

"سيظهر لنا النص الأدبي [...]كتعبير وعرض جمالي للتمثيلات التي يشاركها أفراد من نفس المجتمع ".

« le texte littéraire nous apparaîtra […] comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté .»[124]

الهدف هنا، هو السعى إلي تشجيع التبادل للثقافات الفرنكفونية والعربية في سياق اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ليصبح بالتالي، استخدام نصوص من الأدب الفرنسي نقطة لقاء ومواجهة بين الأكوان الثقافية المتباينة بشدة.

مقاربة المفهوم العملي وإثنوغرافية التواصل

يقول كل من "مارتين عبد الله – بريتسيل ولويس بورشر" ان،

"يختار الفرد وفقا لهدف معين، لنية ولمصالحه الشخصية وحالاته، كل المعلومات التي هو في حاجة اليها. وبالتالي، التطلع على"الواقع" الثقافي لا يكفي من أجل اقامة عملية تواصل، لابد من تطوير كفاءات براقماتية تمكن من استيعاب الثقافة عبر اللغة والتواصل "

« L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations dont il a besoin […]. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître 'la réalité' culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication […]»[125]

بمعنى آخر، ضرورة فهم كيفية استخدام المتحدث أو المتكلم للثقافة للتعبير عن نظرته وأراءه والتحدث عن شخصه، ببساطة، للحفاظ على العلاقة المقامة معه. هذا المنظور عملي.

الإشارة إلى اثنوغرافية التواصل قديمة في الأدب المكرس للنهج التواصلي. وفقا ل" هايمز ديل Hymes DELL"، أحد أبرز ممثليه هذا التيار الفكري، يهدف هذا النهج إلى تسليط الضوء على القواعد الاجتماعية والثقافية التي تحكم استخدام اللغة في مجتمع

---

[124] أنظر،

Luc COLLES, Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1994, p17.

[125] أنظر،

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, Éducation et communication interculturelle, Paris, PUF, 1996 cité dans : COLLES Luc, Passage des frontières: Études de didactique du français et de l'interculturel, Presses universitaires de Louvain, 2013, p.83.

معين، فعرف ديل الكفاءة التواصلية[126] على انها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة، لتعني الكفاءة التواصلية على هذا الأساس،

"قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، و تعني أيضا:مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة "[127].

والكفاءة التواصلية التي على المتعلم إكتسابها،

"لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديته حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال"[128].

مقاربة النهج التفاعلي

يشير العديد من الباحثين إلى اختلالات التواصل التي يمكن أن تحدث بين الأفراد ذوي قواعد محادثة مختلفة، خاصة في سياق التفاعل بين الثقافات.

---

[126] مكونات الكفاءة التواصلية :

إن هدف تعليمية اللغات هو تحصيل الكفاءة التواصلية، عند إكساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، كما تعكس التمكن من النظام اللغوي وإمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق استراتجية ومنهجية سليمة. بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية تساهم قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل، حيث أن التواصل عملية تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدى اللغة، لأن تعلم اللغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معينة.

يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تشتمل عليها الكفاءة التواصلية على النحو الآتي:

- الكفاءة النحوية : صحة الأداء اللغوي وسلامته نحويا.
- الكفاءة الاجتماعية : ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل.
- الكفاءة الاستراتيجية : توظيف استراتيجيّات الخطاب والتواصل.

[127] "اللسانيات الوظيفية"، "الوظائف التداولية في اللغة العربية" لاحمد المتوكل، يتحدث فيها عن مبادئ النحو الوظيفي والبنية الجملة في النحو الوظيفي، مذكور في مقالة ب. ابراهيم، الإطار التاريخي لنظرية النحو الوظيفي، محاضرات مقياس نظرية النحو الوظيفي، لطلبة الأولى ماستر / لسانيات الخطاب طلبة الأولى ماستر / لسانيات الخطاب، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 17 أفريل 2017، من الموقع، https://www.facebook.com/adab.djelfa/posts/906053986202967/، تطلع يوم 21.08.2018، على الساعة 11 :02.

[128] المرجع نفسه.

ومن كل هذا، تأخد المنظومة التربوية الوظعية المشكلة كإطار تربوي، ويعتبر المربي أن الوظعية التواصلية بين الثقافات تمثل مساحة وفضاء–مشكلة، والتفاعل بحد ذاته مشكلة يتعين حلها. مقتنع بأن النصوص الأدبية يمكن أن تعلم الكثير عما ينبثق من إثنوغرافيا التواصل، من سلوكيات، طقوس والايماءات التي تميز ثقافة معينة.

ما وراء الثقافات

يقترح "كريستيان بورين Christian PUREN" نهجا قائما على المنظور التواصلي، ويعني تجاوز المنظور الثقافي، ليحل محله مشروع مخطط أو ما يسميه منظور "الشاركة الفعالة co-action""الشاركة الثقافية co-culturelle"، أي يعني نظام تفاعلي تتآثر فيه الثقافات تحت مفهوم المساواة، عندما لا يعد الأمر مجرد مسألة "العيش معا"، من أجل التواجد فقط. هدف التعليم "بين الثقافات" اذا، يكون من أجل "العمل معا" بفكرة التعاون. لم يعد بمقدور وامكانة أي مجتمع أو مجموعة، الاكتفاء باحصاء أوجه الاختلافات؛ بل أصبح يجب علي الجميع التطلع على أوجه التشابه أو حتى خلقها من أجل "العمل معا"، وان كمن ذلك في مسألة "صياغة مفاهيم متطابقة، بمعنى اللجوء الى أهداف ومبادئ وأساليب عمل مشتركة، من أجل عمل جماعي.

IV.التنوع الثقافي

في بداية هذا القرن، تحتل الصراعات ذات النبرة الثقافية، مكانة مقلقة في عالم اليوم، سواء تعلق الأمر بالحروب، بصراعات إقليمية وعرقية، بالنظر إلى تفاقم المشاعر القومية أو الدينية.

إن رأينا في الاختلاف رحمة و قانونا للحياة، فالآخر أضحى مخيفا ومهددا، ولاطمئنان النفوس، صار كل شخص يبحث عن مشابه له، فمن شأن التنوع العرقي والثقافي أن يؤديا إلى تفاقم الخلافات.

وعليه، ينبغي على المجتمعات الثقافية التي تتميز علاقاتها بنزاعات، إقامة نقاش على أمل مواجهة الخلافات تحت راية احترام الجميع. إن مفهومي الثقافة والهوية أصبحا يمثلان تحدي المستقبل.

كيف نفرق بين ثقافة وأخرى؟

هذا سؤال يجب طرحه عندما نكون أمام مجتمعين لكل منهما نمط حياة مختلفة عن نمط حياة الآخر. فما هي إذا، المعايير التي يمكن استخدامها لتحديد مواجهة ثقافة مختلفة؟

هناك أربعة معايير يمكن الآخذ بها لتحديد ثقافة مختلفة، اللغة، الدين، الجنس والعمر. فيما يتعلق باعتبار اللغة معيارا، يلاحظ أن هناك مجتمعات عديدة تستعمل نفس اللغة لكن بثقافات وتعاملات مختلفة، ليكون من المسلمات أن جميع المتحدثين بلغة واحدة، يمكنهم تشكيل جزء غير منتمي لثقافة اللغة نفسها، ما يمكنه أن يعادل استعمال نفس اللغة لتعبير مختلف.

قد يكون الدين معيارا آخر لتحديد الثقافات، كما يعتبر الجنس عنصرا هاما في التمايز الثقافي، لذا يفترض ان الثقافة النسائية تختلف عن ثقافة الذكور، كما يمكن أيضا اعتبار السن معيارا لتحديد الثقافة، وفي هذا، تتقابل ثقافة الشباب وثقافة المسنين.

إن المعايير التي يمكن الارتكاز عليها للتمييز بين الثقافات المتعددة، وعلى الرغم من أن الفرد يولد في مجتمع معين، إلا انه من الصعب تحديد معايير أو حدود التمييز الثقافي للمجتمعات الحديثة نظرا لطابعها المتعدد الثقافات.

ما هي كيفية التمييز بين ما يناسب ثقافة وما هو غير لائق؟

ما هو الفرق بين التعددية الثقافية والترابط بين الثقافات؟

في الواقع، إذا قبلنا بفكرة الثقافة التفاعلية، فإن كل ثقافة هي في الأساس متعددة الثقافات. وهذا يعني، بموجب خاصيتها الديناميكية، أنها لا تزال في طور التشكيل، ويصبح من الواضح للتبادلات الثقافية آثار بفعل التواصل، إحداث "الاختلاط الثقافي Mélange culturel، ou Assimilation culturelle" و "التهجين الثقافي Hybridation culturelle".

تهدف مقولات الثقافة الأصولية إلى إظهار ثقافات متجانسة تتسم بالنقاء أو القول أنها "غير ملوثة". وعلاوة على ذلك، لهذا النقاء أن يكون أساسيا لها ، يتم الارتكاز على أصوليته وطهارته من كل الثقافات الأخرى.

أدرجت هذه المفاهيم في تدريس اللغات الأجنبية، وعلى وجه الخصوص "اللغة الفرنسية لغة أجنبية FLE"، عن طريق "المقاربة التواصلية l'approche communicative"، التي تعد أحدى الطرائق للوصول إلى الثقافة الأجنبية.

خلاصة

نخلص إلى أن تعلم لغة أجنبية يعني الدخول في عالم جديد، يتطلب الانفتاح على سلوكيات وتأملات "الآخر" والجعل من "التشكيك Le doute" في تفسيرنا للواقع، أساس إقامة علاقة مبنية على العدالة والاحترام المتبادلان.

نرى في التنوع الثقافي أوجه الاختلاف والتقارب القائمين بين الأنماط الثقافية الإنسانية، كما يعني التنوع الثقافي، تعدد الهويات المميزة للمجتمعات. وبهذا المعنى،

"فإن التنوع الثقافي هو التراث المشترك للإنسانية و ينبغي الاعتراف به و التأكيد عليه لصالح أجيال الحاضر و المستقبل"[129].

من إيجابيات التنوع الثقافي يمكن ذكر،

- التعرف على عادات، تقاليد وقيم الثقافات الأخرى،
- الاعتراف بشرعيتها الثقافات،
- بناء حوار على أسس الاحترام المتبادل،
- تطوير النقد الذاتي وتحقيق الذات.
- تحقق الحريات والمساواة بين الثقافات.

يمكن للتنوع الثقافي أن يؤدي،

- إلى تفكك المجتمع، بالنظر إلى تميز كل ثقافة بعاداتها وتقاليدها،
- إلى فوضى اجتماعية لعدم تواجد قوانين موحدة، ولاختلاف القيم والعادات.

[129] د. مبروك بوطقوقة، التنوع الثقافي، من موقع http://www.aranthropos.com/، يوم 2016/05/03 على الساعة 09:52

الفصل الأول

المبحث الثالث

المثاقفة والمفاهيم المحورية

I. التثاقف والمثاقفة

I.1 التثاقف اصطلاحا

بإجماع لعدد كبير من الكتاب، يعتبر التثاقف ظاهرة استعمارية عرفتها على وجه الخصوص الدول المتخلفة أي دول العالم الثالث. يأتي هذا المصطلح في سياق جدلي "هيجلي"[130] لإعطاء وإرساء تفسيرا للعلاقة التي تجمع بين ثقافة "السيد" وثقافة "العبد" وهي الصورة التي تفسر العلاقة التي تربط ثقافة المسْتَعْمِر بثقافة المسْتَعْمَر، ما يمكن كذالك ربطه بصورة لا تقل أهمية وهي العلاقة التي تربط بين ثقافة" **الأنا**" وثقافة" **الآخر**".

للمصطلح العديد من المعاني، في علم النفس الاجتماعي غالبا ما يشير إلى،

"عملية التعلم التي يتلقاها الطفل اوثقافة المجموعة العرقية أو البيئة التي ينتمي إليها".

« le processus d'apprentissage par lequel un enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient ».[131]

ظهر مصطلح "التثاقف"[132] في علوم "الأنثروبولوجيا" في عام 1880، وأبرز من استعمله ولأول مرة، شخصيات مثل "فرانز بواس[133] Franz BOAS" و"مارغريت ميد[134] Margaret MEAD" .

---

[130] "جورج فيلهلم فريدريش هيغل" "فيلسوف ألماني ولد في شتوتغارت في المنطقة الجنوبية الغربية من ألمانيا. يعتبر هيغل أحد أهم الفلاسفة الألمان، حيث يعتبر أهم مؤسسي المثالية الألمانية في الفلسفة في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي" وهو صاحب الجدلية الشهيرة، "جدلية السيد والعبد" التي يمكن ترجمتها إلى الهيمنة والاستعمار. ، منقول من الموقع الالكتروني https://www.google.com/search?، يوم 26.06.2016، على الساعة 30: 16.

[131] مقال Roger BASTIDE، تحت عنوان، L'acculturation، من الموقع الالكتروني https://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation، يوم 27.12.2018، على الساعة 29: 20.

[132] د. سمير بشة، في التثاقف والمثاقفة، منقول من الموقع http://samirbecha.com/ar/autour-de-lacculturation/، يوم 26.06.2016، على الساعة 20: 11.

[133] "فرانز بواس متخصص في علم الأنثربولوجيا ألماني الاصل أمريكي الجنسية، كان بواس رائد في علم الانثربولوجيا الحديث، مماحذا بالبعض ان يطلق عليه لقب "الاب المؤسس لعلم الانثروبولوجيا الحديثة" طبق فرانز بواس المنهج العلمي في دراسة الثقافات والمجتمعات البشرية" منقول من الموقع https://www.google.com/search?، يوم 26.06.2016، على الساعة 59: 11.

التثاقف هو الاسم الذي يطلق على عملية تنطوي على استقبال واستيعاب عناصر ثقافية من مجموعة بشرية إلى أخرى. وبهذه الطريقة، يكتسب مجتمع فلسفة جديدة مختلفة عن فلسفته الأصيلة، وبشكل عام، تتم هذه العملية، على حساب القواعد الثقافية الأصلية.

يقول فر"انسوا لابلنتين François LAPLANTINE "

"إن هيمنة ثقافة على ثقافة أخرى، فتفرض قيمها الخاصةعليها، تؤدي بالثقافة المسيطرة إلى تبني نماذج الثقافة السائدة (بوعي أو بغير وعي). يمكن اعتبار الاستعمار الشكل الرئيسي للتثاقف".

« la domination d'une culture par une autre qui, imposant ses propres valeurs, conduit la culture dominée à adopter (consciemment ou inconsciemment) les modèles de la culture dominante. La colonisation peut être considérée comme la forme majeure de l'acculturation. »[135]

بالتالي، إن التثاقف عملية ناتجة لتواصل بين ثقافات مختلفة، سواء كان ذلك بطريقة سلمية، عبر صراع، عن طريق العنف، يتم خلالها فقدان للهويات الأصلية، ويكتسب عبرها هوية "الآخر". والنتيجة هي ثقافة جديدة، تختلف عن تلك الأصيلة، لتتفوق عليها في معظم الحالات.

بهذا المعنى، وبدءا من هذه الفرضية، يمكننا أن نبرز كمثال اللحظة التاريخية لاكتشاف أمريكا بواسطة "كريستوفر كولومبوس[136] Christophe COLOMB"، حينها

---

[134] "مارغريت ميد عالمة اجتماع أمريكية ذات شهرة عالية في الإعلام خلال الستينيات من القرن العشرين. حاصلة على درجة البكالوريس من كلية برنارد في مدينة نيويورك ودرجتي الماجستير والدكتوراة من جامعة كولومبيا." منقول من الموقع https://www.google.com/search?، يوم 26.06.2016، على الساعة 05: 12.

[135] أنظر،

François Laplantine, Georges Devereux, un savant entre les rives, La Vie des idées, 2013.
URL : http://www.laviedesidees.fr/Georges-Devereux-un-savant-entre.html منقول من الموقع الالكتروني، يوم 26.06.2016، على الساعة 20: 12.

[136] كريستوفر كولومبوس رحالة إيطالي، ينسب إليه اكتشاف العالم الجديد. ولد في مدينة جنوة في إيطاليا ودرس الرياضيات والعلوم الطبيعية في جامعة بافيا. عبر المحيط الأطلسي ووصل إلى الجزر الكاريبية في 12 أكتوبر 1492م لكن اكتشافه لأرض القارة الأمريكية الشمالية كان في رحلته الثانية عام 1498م، منقول من الموقع https://www.google.com/search?، يوم 26.06.2016، على الساعة 20: 12.

عرف العالم إحدى أكبر عملية التثاقف للسكان الهنود الأمريكيين الأصليين في المناطق المكتشفة، حيث كان عليهم استيعاب المعتقدات الدينية المسيحية على حساب معتقداتهم الأصلية.

حالات كثيرة، متنوعة ومشابهة حدثت طوال تاريخ البشرية، يمكن ذكر من بينها، ما عايشه السكان الأصليين الأفارقة، خلال القرن التاسع عشر، والى يومنا هذا، الذين خضعوا لعمليات تثاقف، سواء تعلق ذالك، بالقيم الدينية، بالعادات أو باللغة، بسبب مختلف التصرفات الاستعمارية التي تعرضوا ولا زالوا يتعرضون لها.

ومن أجل ان يسود، يقوم الاستعمار بعمليات منهجية مختلفة ومتنوعة لتثاقف الشعوب والمجتمعات من أجل الهيمنة، البقاء، والتدمير إلى ان يتم الوصول إلى المبتغى وهو تكيف الثقافات الأصلية والمحلية لما يخدم مصالحه.

يمكن لنفوذ استعماري أن يحقق عمليات تثاقف بفعل تأثير تيار إيديولوجي منتظم، ثابت ومنسق مع مرور الوقت، كما يتم فرض ثقافة الأغلبية على فلسفة ثقافية أخرى بحكم الوزن الذي تحمله.

رهان اليوم يمكن أن يطرح نفسه تساؤلا عن نظرة استشرافية لصورة هوية الغد،وما يمكن أن تكون عليه، حيث ابتعادها، شيئا فشيئا، عما تعودت عليه وتكون بذلك قد تواصلت مع "الآخر" وانفصلت تماما عن الأصالة.

تمت دراسة التثاقف من خلال التخصصات المختلفة التي تشكل العلوم الاجتماعية، خاصة تلك المرتبطة بالنظريات التطورية في القرن الماضي، ثم دراسات أنثروبولوجية، وكذلك في العلوم الاجتماعية، من منظور التحولات الاجتماعية الثقافية.

في عام 1935 بعد سنوات من البحث، تم نشر مذكرة دراسة للتثاقف من المجلة الأمريكية لعلم الاجتماع، والتي حددت إطارا تفسيريا للمفهوم وطريقة استخدامه كما حاولت تأسيس تمييز نظري بين المفاهيم المجاورة مثل "مفهومي التطور والاستيعاب courants évolutionniste et assimilationniste" والتي من شأنها أن تشير إلى مستويات مختلفة من حيث التفاعل بين الأفراد من مختلف المجتمعات أو الثقافات.

من الممكن التأكيد على أن كل مجتمع بشري هو "بناء اجتماعي"، كما أن هناك إجماع على أن كل مجتمع بشري ديناميكي، بمعنى أنه يتحرك.

بشكل عام، يمكن الاتفاق مع فرضية مفادها أن أي مجموعة بشرية تتكيف بانتظام مع التغيرات التي تحدث في بيئتها، سواء أكانت ناتجة عن "الاختراقات الثقافية الخارجية pénétrations culturelles exogènes" أو عن طريق "التعديلات الثقافية الداخلية modifications culturelles endogènes"، وبهذا المعنى تتأكد ملاحظة الحركة أو الديناميكية.

I.2 من حدود مفهوم التثاقف

من حدود مفهوم التثاقف، فرضية أن إحدى الثقافات فقط تكتسب خصائص الأخرى وتتخللها، سواء عن طريق النفوذ أو الاستعباد، وهذا يعني عجز واحدة على الأقل عن إعادة إنتاج أو ابتكار أي من خصائصها. بهذه الطريقة، تبقى ثقافة واحدة ثابتة ويتم تعديل الأخرى. وهذا يعني أن ثقافة واحدة فقط هي التي تتحرك.

II. المثاقفة اصطلاحا

يعرف مصطلح "المثاقفة" تعريفات متعددة تختلف باختلاف السياقات، كما يحيل هذا المصطلح إلى اتجاهات عدة ومختلفة، هناك من يرى فيه أداة اتصال وأداة لتداخل العلاقات ثم للتبادل المعرفي، زيادة على إشارته، معرفة الأنماط والمعايير المعيشية المتميزة لدى المجتمعات الأخرى، وهناك من يرى فيه، على أنه يحمل في طياته "رغبة في محو الآخر" بغية فرض تبعيته، ما يجعل النظرة للأخر، نظرة فوقية.

II.1 تصنيف المثاقفة[137]

صنف "جاك ديمورقون Jacques DEMORGON" المثاقفة، بنوع من التناقض بين مفهومي المثاقفة والتثاقف، فهو يقسمها الى ما يلي:

- "المثاقفة المحلية في التعايش الإنساني في المجتمع الصغير، أي الثقافة في مفهومها الضيق.
- المثاقفة المقارنة بالخارج المجسدة في اكتشاف الآخر. ولسائل أن يسأل هنا، عن إن كان لمجرد الاكتشاف أن يبرهن عن المثاقفة؟
- المثاقفة المورطة في المشاركة مع الآخر، وخاصة في القضايا السياسية. فهذا يعبر عن خلط بين مفهوم التثاقف والمثاقفة. فهذا التفسير يدل عن شكل تثاقفي نظرا للتبعية السياسية التي تولد هي الأخرى التبعية الاقتصادية.
- المثاقفة المرتبطة بالمفاهيم والمقاربات الفكرية. وهذا لا يمكن أن نعتبره مثاقفة بما أن المقاربات الفكرية هي الأخرى تتضمن الخلفية السياسية.
- المثاقفة المتعلقة بالبحث عن الإطار الحقيقي كوحدوية أو ثنائية أو ثلاثية الموطن أو تعددية الموطن".

يبقى الحوار الثقافي أنجع وسيلة للسعي نحو توافق حول قيم مشتركة بين مجتمعين، شريطة ألا يتمسك كل طرف بآرائه المطلقة، وإنما تتبين جدية الحوار حين يكون توافق أطرافه على قيم مشتركة،

"كحال الأصوليين الذي يختزلون الحضارة العربية الإسلامية إلى دين"[138].

---

[137] د. سمير بشة، مرجع سبق ذكره، اطلع عليه يوم 27.06.2016، على الساعة 20: 15.

يقترح "جون باري John W. Berry" أربعة نتائج ممكنة للحوار الثقافي:

- "الذوبان والانصهار، Assimilation culturelle"، التخلي عن الهوية الثقافية الأصلية وتبني الثقافة المهيمنة.
- "التهميش الثقافي، Marginalisation culturelle"، التخلي عن الثقافة الأصلية دون الأخذ من الثقافة المهيمنة.
- "الانفصال الثقافي، Séparation culturelle " التمسك بالهوية الثقافية الأصلية وترك الثقافة المهيمنة.
- "الاندماج الثقافي، Intégration culturelle " التمسك بالثقافة الأصلية والتعامل مع الثقافة المهيمنة.

III. المفاهيم المحورية

في عهد العولمة، يكاد يكون من المستحيل تواجد بلد أو نظام اجتماعي يتميز بثقافة واحدة، بالنظر إلى تعايش عدة مجموعات متعددة من ثقافات وأديان ومن أعراق مختلفة، ولكن بهدف واحد، يتمثل في معاملة الجميع على أسس عدالة اجتماعية وسياسية واقتصادية، تتاح فيها الفرص للجميع، ما يعني التعامل باحترام متبادل في ظل محاربة التمييز، ما يجعل "التفاعل الثقافي Interculturalité" في الآونة الأخيرة، مفهوما تربويا وسياسيا يتخذ من بناء علاقات سلمية بين المجموعات الثقافية المختلفة هدفا ساميا.

عندما يتعلم المرء اللغات الأجنبية، يكتسب سبل التواصل وأسس التفاهم مع الشعوب الأخرى بشكل أفضل، بسلوكيات وثقافة التسامح والاحترام. وفي كثير من الأحيان، لا تعتبر الثقافة جزءا مهما في عملية تعليم وتدريس اللغات، غالبا ما يتم التأكيد على كونها تقتصر على القواعد النحوية، علم الأصوات، التراكيب اللغوية والمعاجم. ولكن ما يتبين، أنه لا يمكن اكتساب لغة وتعلمها دون معرفة ثقافة وتقاليد وقيم المجتمع الذي يتم التحدث بها فيه."التفاعل الثقافي أو التثاقف Transculturalisme"،

---

[138] المرجع نفسه.

"التبادل الثقافي interculturel"

إن مصطلح التفاعل الثقافي أو "التثاقف" متواجد اليوم في جميع المجالات الثقافية، في اللغة والأدب، الفنون، الأديان، والإيديولوجيات المختلفة، وبصفة عامة، يمكن القول أن هذا المصطلح، أصبح يشمل فكرة مجتمع بشري خال من العنصرية، تسود فيه المساواة والعدالة.

"إن كلمة "Transculturalité" كلمة مركبة، ف"البادئة préfixe" "trans"،

التي تدخل في تكوين كلمات معينة، لإضافة إلى معانيها فكرة تعني "على الجانب الآخر"،

"تعني الكلمة اللاتينية "trans" "على الجانب الآخر وهي عكس "cis" التي تعني"على نفس الجانب"،

« Le mot latin « trans » signifie « de l'autre côté et est l'antonyme de « cis » qui signifie « du même côté »[139]

تنطبق هذه الفكرة التي صاغها "وولفغانغ ويلش Wolfgang WELSCH"[140] في عام 1997، على ثقافة يمكن للجميع المشاركة فيها بغض النظر عن الجنسيات، فيفتح شق

"الهوية عبر الثقافات"، وهنا لا نتحدث إلا عن حالة يتعرف فيها الفرد على المجموعات الاجتماعية الأخرى، إلى حد عدم استطاعته تمييز ثقافته عن غيرها، وينسجم ليصبح هنالك "توفيقا ثقافيا".

مما يعني أنه "لم يعد من الممكن الفصل بوضوح ما ينتمي إلى الهوية وما ينتمي إلى الغيرية "،

« ... il n'est plus possible de séparer nettement ce qui relève de l'identité et de l'altérité »,[141]

وهذا ما يميز عالمنا اليوم، بفضل وسائل الإعلام مثل الإنترنت أو التلفزيون ووسائل الاتصال الحديثة في تعزيز الاتصالات والاختلاط بين الثقافات، والنتيجة هي تنوع ثقافي

---

[139] من الموقع الالكتروني، https://fr.wikipedia.org/wiki/Trans، يوم 2017/08/23 على الساعة 13:54.

[140] من الموقع الالكتروني، https://fr.wikipedia.org/wiki/Transculturel_ ، يوم 2017/08/23 على الساعة 15:23.

[141] المرجع نفسه.

أكبر داخل "الأمة" نفسها، أي خلق نمطا ثقافيا ممزوجا يمكن إلى حد ما، تسميته أو اعتباره "ثقافة بينية"، تحضى برضى جميع شرائح المجتمع، بالتالي يصبح مصطلح "التثاقف" يعبر عن مختلف مراحل الانتقال من ثقافة إلى أخرى، هذا لا يعني مجرد مسألة اكتساب ثقافة متميزة ولكن هذه العملية تتضمن بالضرورة أيضا فقدان أو اقتلاع ونزع الثقافة السابقة " déculturation"، وبالإضافة إلى ذلك، يعني ما ينتج عنه،

"[...] من ظواهر ثقافية جديدة يمكن تسميتها ب"التنشئة الجديدة [...néo-culturation] على العموم، فإن العملية عبارة عن تداخل، ..."

« [...] nouveaux phénomènes culturels que l'on pourrait dénommer « néo-culturation ». [...] Dans l'ensemble le processus est une transculturation»,[142]

أما بالنسبة لكلمة "interculturel" فهي كذالك كلمة مركبة، فهناك "البادئة préfixe" "inter" وهي تعني "ما بين" ليصبح مصطلح التواصل الثقافي يدل على،

"التفاعل، التبادل، القضاء على الحواجز، المعاملة بالمثل والتضامن الحقيقي".

« interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. »[143]

إذا، مصطلح "الثقافة" يعني ضمنا الاعتراف بالقيم والتصورات الرمزية التي يستند إليها الأفراد والمجتمعات في علاقاتهم مع الآخرين وفي مفهومهم وتفسيرهم للعالم.

نشأ مفهوم "التواصل الثقافي" من فلسفة التعددية الثقافية، موليا المزيد من الاهتمام للتفاعل الكبير الذي يوجد بين الثقافات.

فهو "لا يأخذ بعين الاعتبار أوجه الاختلاف بين الأفراد والجماعات فحسب، بل أيضا أوجه التقارب بينهم، القيم المشتركة، ومعايير التعايش التي تمت بالفعل إضفاء الشرعية عليها وقبولها، والمصالح المشتركة في التنمية المحلية، و الهوية الوطنية في بعض الحالات، وغيرها من النقاط المشتركة".

---

[142] أنظر،

De Jean-Michel LACROIX et Flavio CACCIA, Métamorphoses d'une utopie, Presse de la Sorbonne nouvelle, édition la triptyque, avril 1995, p.44.

[143] أنظر،

Mme ABERKANE Née Souhila DJEBBARI, Texte littéraire, compétence interculturelle et enseignement-apprentissage du FLE, Mémoire de magistère en lettres françaises, option didactique, sous la direction du Dr Said KHADRAOUI, Université KASDI MERBAH, Ouargla, 2005 /2006, p9.

« Il prend en compte non seulement les différences entre individus et groupes, mais aussi leurs convergences, les liens qui unissent l'acceptation des droits de l'homme, les valeurs partagées, les normes de coexistence déjà légitimées et acceptées, les intérêts communs en matière de développement local, l'identité nationale dans certains cas et autres points communs ».[144]

جاء في تعريف"اليونسكو UNESCO"[145]، أن التفاعل الثقافي مفهوم ديناميكي يشير إلى تطور العلاقات بين مختلف المجموعات الثقافية، كما يوصف بأنه تفاعل بين الثقافات المختلفة وإمكانية تبادل ثقافي عن طريق الحوار والاحترام المتبادل.

كيف يمكن للثقافة أن تشكل تفكيرنا، وخيالنا وسلوكنا ؟

علما أنها انتقال للسلوك، وهي أيضا مصدرا ديناميكيا للتغيير والإبداع بالنسبة للفرد، للجماعات والمجتمعات. الثقافة طاقة والإلهام، وفي نفس الوقت، هي معرفة واستطلاع واستكشاف على التنوع والتعدد الثقافي.

بالنظر إلى تنوع الثقافات وتعددها، وبما أنه لا توجد ثقافة مغلقة على نفسها يصبح هناك تفاعلا ناتج عن تأثر ثقافة بثقافة أخرى، وينجر عن هذا التفاعل والتداخل للثقافات، انه يأخذ بعين الاعتبار ميزة الثروة المتراكمة في كل التجارب البشرية.

إن مبدأ التعددية بمعنى التسامح واحترام وقبول التعددية الثقافية، أمر مهم جدا للعلاقات الدولية، وعليه أن ينطبق أيضا في البلد الواحد، فيما يخص ويتعلق بالعلاقات بين مختلف المجموعات العرقية، كما هو الحال مثلا عندنا في الجزائر، بين القبائل، الشاوية، بني مزاب، التوارق، العرب،...

إن ضرورة التواصل تدفع على تعزيز الوسائل التقنية من أجل إقامة علاقات كونية بين الشعوب، علاقات لغوية بالدرجة الأولى على أن تكون تفاعلية تبادلية بفعل

---

[144] أنظر،

Giménez Carlos, L'interculturel dans la cité, Un article de la revue anthropologie et sociétés, Volume 41, Numéro 3, 2017, p. 233–265

[145] مستخلص من دراسة أعدها إيفان برنييه، اتفاقية اليونسكو حول تنوع أشكال التعبير الثقافي وثيقة ثقافية على ملتقى طرق القانون والسياسة، من موقع www.diversite-culturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/carrefour-du-droit_arabe.pdf يوم 2017/08/22 على الساعة 11:14

التأثر ثقافيا، ما يقودنا إلى تفاعل لا يكتفي بما هو لغوي فحسب، بل يصبح تفاعلا ثقافيا كذلك، هذا ما نضنه سائد،

"طالما هناك لغات، ستستمر في تبادل كلماتها دون خوف من فقدان أرواحها، لأن اللغة التي تعيش هي لغة عطاء وتلقى."

«Tant qu'il y'aura des langues, elles continueront à échanger leurs mots sans craindre de perdre leurs âmes, car une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit ».[146]

من خلال هذا التبادل، يتم اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين ثقافة وأخرى، بين قيم وقيم أخرى، اكتشاف يسمح بالتخصيص لمساحات تمكن كل ثقافة التعبير والتعريف بخصوصياتها والحفاظ على هويتها الوطنية،

"لا أريد أن يكون بيتي محاطًا بجدران من كل جوانبه وأن تكون النوافذ مسدودة. أريد أن تكون ثقافات جميع البلدان قادرة على أن تهب قدر الإمكان بحرية من خلال منزلي. لكنني ارفض أن تجرف بي أي منها"

«Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporté par aucune ».[147]

" لا أريد أن يكون بيتي محاطًا بجدران من كل جوانبه، ولا نوافذي مسدودة، ولكن لينتشر فيه بحرية النسيم الذي يأتيني من ثقافات جميع البلدان."

---

[146] أنظر،

Henriette WALTER, L'aventure des langues en occident, Ed. Robert Laffont, S.A, Paris, 1994, p505, cité dans Dr. Foudhil DAHOU, Université de Ouargla, No Man's Land des Langues : pour un développement humain,

من موقع https://gerflint.fr/Base/Algerie1/dahou, يوم 04.04.2017 على الساعة، 11.24.

[147] أنظر،

Mahatma GANDHI, cité par le Dr. Abdelouahab Dakhia, Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage, Synergies Algérie N°2, 2008, pp147-154.

« Je ne veux pas que ma maison soit murée de toutes parts, ni mes fenêtres bouchées, mais qu'y circule la brise que m'apportent les cultures de tous les pays ».[148]

لابد للتفاعل الثقافي أن يأخذ بالحسبان، مفاهيم "المعاملة بالمثل" و"التبادلات" و"العلاقات بين الثقافات"، بناء على علاقة ثقافية تفاعلية، تتضمن قواعد وقيم وأساليب حياة وطقوس واللغة التي تعبر عن مكونات الهوية الثقافية.

"يفرض التفاعل الثقافي في المجتمع وعلى الفرد، نوعا معينا من العلاقة مع الثقافات، الرغبة في التغلب على معوقات التواصل التي تنتج عن الاختلاف الثقافي للاستفادة، على العكس، من ثروات كل منها"،

« l'interculturel suppose dans la société et chez l'individu, un certain type de rapport aux cultures, une volonté de surmonter les obstacles de communication qui résultent de la différence culturelle pour profiter, au contraire, des richesses de chacune » [149]

لابد للتفاعل الثقافي أو التبادل الثقافي أن يقود المرء إلى التفكير في ثقافته، أو حتى هويته الثقافية، حتى يتمكن من الإجابة على أسئلة كما يرد عن "نووال دي سميث ونطالي راسون Noëlle De SMET et Nathalie RASSON "،

"من أنا"؟ "ماذا أفعل؟" و"ماذا نفعل"، "ما هي أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بيني وبين الآخرين؟"

« Qui suis-je ? », « que fais-je ? » et « que faire d'autre », « quelles sont les ressemblances et les différences entre moi et les autres ? » [150].

يعرف "م. دياس "التفاعل الثقافي أو المتبادل على أنه:

"مفهوم جديد للتربية والاتصال والذي يسمح بإقامة علاقات إيجابية وديناميكية بين مجموعات ذات انتماء عرقي وتواصلي مختلفين".

---

148 أنظر،

Mahatma GANDHI، http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/45 من موقع

يوم 2018/12/23 على الساعة 06:56.

149 أنظر،

Gilles VERBUNT, La société interculturelle. Vivre la diversité humaine, Paris, 2dition du Seuil 2001, p 90.

150 أنظر،

Noëlle De SMET et Nathalie RASSON, A l'école de l'interculturel, Pratiques pédagogiques En débat, Bruxelles : Confédération des enseignants, 1993, p.41.

« Une conception nouvelle de l'éducation et de la communication qui doit permettre d'établir des relations positives et dynamiques entre des groupes d'appartenance ethnique et communicative différente »[151]

قال"كلود كلاني Claude CLANET"، ينطوي على التواصل الثقافي مع الأخذ بعين خاصة مفاهيم "المعاملة بالمثل" و"التعقيد" في "التبادلات" والعلاقات بين الثقافات. وبالتالي تكون الثقافات البينية:

"مجموعة العمليات – نفسية، عاقلة، مجموعة، مؤسسية [...] ناتجة عن تفاعلات الثقافات، فيما يتعلق بالتبادل التبادلي وفي منظور الحفاظ على الهوية الثقافية النسبية للشركاء فيما يتعلق."

*« L'ensemble des processus - psychique, relationnels, groupaux, institutionnels **[…]** générés par les interactions de cultures, dans rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle de partenaires en relation. »*[152]

إن التواصل الثقافي هو عبارة عن حوار بين الثقافات، و هو علاقة انسجام بينها، بعبارة أخرى، هو علاقة تبادل إيجابي وتعايش اجتماعي بين أطراف متباينة ثقافيا في سياق تعددية لغوية.

تحدد "نورما تارو Norma TARROW" في دراستها عن الاتجاهات وحالات السياسة اللغوية والتعليمية[153] ، ثلاثة نماذج تتعامل بها الدول القومية "المتعددة الثقافات pluriculturelles" و"المتعددة اللغات multilingue" مع ظاهرة اللغات والتعددية الثقافية.

---

[151] أنظر،

M.DIAS, L'interculturel, Didier, Paris, 1985, p.412-413cité dans, CHEMMAR Saïd, La dimension interculturelle dans les manuels de français au secondaire. Une réflexion sur la place de la compétence interculturelle, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magistère Dirigé par le Dr. Manaa Gaouaou, Option: Didactique, Année 2013 /2014, p.19.

[152] أنظر،

Claude CLANET, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993, p.21.

[153] أنظر،

Norma TARROW, Langues, interculturalisme et droits de l'homme, dans Perspectives Magazine XXII 4. UNESCO, Paris, France, 1992, p. 489-509.

III.1 نموذج الاستيعاب،

وهو نموذج يفترض وجود " مجتمع أحادي الثقافة société monoculturelle"، لا يعترف بحقيقة وجود التعددية الثقافية، ولا يقبل بالمساواة بين المجموعات وخاصة الجماعات العرقية. وبموجب هذا المفهوم، تُضطهد ثقافات ولغات لمجموعات وشعوب وتُقمع.

III.2 نموذج القبول

عرف هذا النموذج، استمرارا في إنكار المساواة بين المجموعة المهيمنة والمهيمن عليها، ولكن تم تشجيع برامج تعويض لتلبية احتياجات وقيم الجماعات التى تهيمن، مع الهدف الأزلي المتمثل في استيعاب ودمج المجموعات الأخرى. هذه الرؤية الأحادية للمنظور الثقافي التعددي.

III.3 نموذج التفاعل بين الثقافات

عندما يصبح الحوار بين الثقافات حقيقة فاعلة أو على الأقل هدفا، تظهر مفاهيم التفاعل والترابط والتبادل والمعاملة بالمثل. تعزيز برامج مكافحة التحيز والتمييز العنصري، وكذلك التثقيف. الأهمية الأساسية المولاة للتعليم تكمن في الجودة، التفاعل بين الثقافات والإثراء المتبادل.

IV.التداخل الثقافي interculturation[154]

إن الوصول إلى مستوى "التداخل الثقافي interculturation"، من هذا المنظور، يتطلب من المجتمعات المرور بشكل تسلسلي عبر هذه المراحل الثلاثة، في عملية تطورية. من غير الواقعي والموضوعي أن نتوقع أن توفق المجتمعات في السير على دروب التعددية الثقافية دون أن تتبنى منظور ثقافي تعددي بالاعتراف بشرعية لغة وثقافة المجموعات الأخرى، والتعامل بمبدأ العدالة والمساواة.

---

[154] "ج. مبودج G. Mbodj " صاحب مفهوم "التبادل الثقافي" الذي ظهر للمرة الأولى في مقال بقلمه في 1982.

يمكن اعتبار التفاعل الثقافي فضاء يتم فيه إلغاء كل الحدود الثقافية، ما يسمح لجميع الثقافات أن ترتبط وتتلاحم بعضها بالبعض. ارتباط وتلاحم لن يمكنهم أن يجديا نفعا إلا من خلال تفاعل يتم عن طريق قبول كل ثقافة للآخرة. بقبول "الغير" واحترامه ومعاملته بالمثل، طريقة تمكن تجاوز الصراعات وتؤدي إلى توافق في الآراء بين سائر البشر.

كما سبق وإن ذكر، تتكون الثقافة من مجموعة متنوعة من السمات، نرى في بعضها سمات مشابهة تتواجد في ثقافات أخرى، بينما تفصل بعضها الآخر، سمات مقابلة لا يوجد بها أي وجه تشابه. ما يستخلص، أن هذه "التبادلية transversalité" تميز الثقافات، ما يجعل من أوجه التشابه أكثر تواجد من أوجه الاختلاف، وبعبارة أخرى، غالبا ما تتلاقى الثقافات ونادرا ما تتباعد.

إن تعدد الثقافات واللغات والهويات ينطوي على انتماء الإنسان لثقافة تتميز رئيسيا بالتسامح والمعاملة بالمثل كعامل مشترك. هذه الوحدة في التنوع لا يمكن أن تكون إلا عبر الثقافات. في مفترق الطرق هذا، تتعايش عدة ثقافات وتتقدم "مارتين عبد الله – برتسياي Martine ABDELLAH – PRETCEILLE"[155] وترى في جميع المجتمعات، أثرا للتفاعل الثقافي جاعلة منه، مجرى مائي يتقدم وينتشر، ليفرض وجوده بفرض أرائه.

V. "التعددية الثقافية[156] Le multiculturalisme"

ببساطة، يشير مصطلح التعددية الثقافية إلى التعايش بين الثقافات المتعددة والمختلفة داخل نفس المجموعة والمجتمع، لكن تبدو الفكرة أكثر تعقيدا بدأ بعدم اتفاق الجميع على أصل المصطلح.

---

[155] مستخلص من،

Martine ABDELLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, Diagonales de la communication interculturelle, Ed. Anthropos, Diffusion Economica, Paris, 1999, p.01, cité dans Reine Al Sahyouni Bou Fadel. TIC et apprentissage de l'interculturalité, Thèse en vue de l'obtention du doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français. NNT : 2014BOR30020, tel-01143443, consulté le 22.12.2017 à 05 : 56.

[156] مستخلص من مرجع سبق ذكره،

Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic, Multiculturalité interculturalité dans un environnement éducatif, pp. 15-20

يبدو أن التعددية الثقافية كمفهوم ظهرت في الولايات المتحدة في الستينيات من القرن الماضي عندما بدأ الساسة بالقلق من القضايا المتعلقة بالهجرة. تهدف التعددية الثقافية إلى تعزيز التنوع الثقافي

ما يُعرف عن التعددية الثقافية أنها تعني تعايش الثقافات في البلد الواحد، ويعرف عنها كذالك، أنها تقوم على قيم مثل الإنصاف، العدالة والمساواة مع الحق في الاختلاف العرقي والثقافي، ويتجلى هذا عبر الاعتراف والاحترام والترويج للهوية الثقافية واللغوية.

V.1 إيجابيات التعددية الثقافية

تتمثل إيجابيات التعددية الثقافية في،

أ) تعزيز احترام الثقافات والشعوب،

ب) تعزيز الإصلاحات في نظام التعليم،

ج) مكافحة العنصرية والتمييز،

د) إضفاء الطابع الإقليمي الثقافي على المناهج التعليمية.

يوصي "رودولفو ستافنهاغن Rodolfo STAVENHAGEN" ، عضو اللجنة الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين،

> "لكي يكون التعليم حقا متعدد الثقافات، يجب أن يكون قادرا على الاستجابة لكل ضروريات التكامل العلمي والوطني، والى الاحتياجات الخاصة للمجتمعات الملموسة، الريفية أو الحضرية، التي تمتلك ثقافة خاصة. وسيدرك الجميع التنوع ويحترم الآخرين، سواء كانوا جيرانهم المباشرين أو زملائهم أو سكان بلد بعيد".

> *« Pour être véritablement multiculturel, l'éducation doit être capable de répondre à la fois aux impératifs de l'intégration planétaire et nationale et aux besoins spécifiques des communautés concrètes, rurales ou urbaines, qui ont leur propre culture. Cela amènera chacun à prendre conscience de la diversité et à respecter les autres, qu'ils soient leurs voisins immédiats, leurs collègues ou les habitants d'un pays lointain ».*[157]

[157] أنظر،

Rodolfo STAVENHAGEN, L'éducation pour un monde multiculturel, in Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par JACQUES DELORS, L'éducation un trésor est caché dedans, UNESCO,

إن حاجة الإنسان إلى ربط علاقات بين الأفراد والجماعات والشعوب، تشجع على تعزيز الوسائل التقنية التي تضمن التواصل العالمي. هذه الظاهرة تقودنا إلى حالات جديدة من التفاعل حيث لا تكفي اللغويات ولكننا بحاجة إلى ثقافة كذلك.

"طالما هناك لغات، سيواصلون تبادل تخاطبهم دون خوف من فقدان روحهم، لأن اللغة التي تعيش هي لغة تعطي وتلقى."

« Tant qu'il y'aura des langues, elles continueront à échanger leurs mots sans craindre de perdre leurs âmes, car une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit ».[158]

من خلال هذا التبادل للكلمات، نذهب إلى اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين ثقافتنا وثقافة الآخر، بين قيمنا وقيم الآخر. اكتشاف يسمح لنا بالتفاوض، لفهم المساحات المعيشية لكل ثقافة مع البقاء يقظين من خطر فقدان الهوية الثقافية.

بشكل عام، ومن المسلمات، أن التعددية الثقافية تقوم على قيم مثل الحرية والمساواة بين الجميع، وهي "فسيفساء" مجتمعية، تعتبر كل مجموعة فيها بمثابة أحدى مكونات هذه الفسيفساء، دون إقصاء أو تمييز لأي فرد أو مجموعة، يتم الاعتراف بالأقليات العرقية والدينية والجنسية، بالحقوق الاجتماعية والسياسية.

ينبغي على كل فرد ينتمي إلى مجتمع متعددة الثقافات، أن يغير باستمرار و على مدار اليوم، ممارساته وسلوكياته من أجل الاستجابة لمتطلبات البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي، يصبح من الضروري، بل يجب على الجميع أن يتقيد بالاعتراف بالتنوع والانفتاح الثقافي، بوجود اتفاق، بحل وسط وبقبول الآخر تحت مبدءا تكافؤ الفرص والإنصاف، حتى يكون هناك انسجام وتماسك اجتماعي.

Edition Odile Jacob, 1996, pp. 267- 273.

[158] عن "هنريات والتر" في كاتبتها حول مغامرات اللغات في الغرب، مقال "جاك لومرسيي"، من موقع https://jacquesmercier.wordpress.com/2015/07/01/parler-francais-et-anglais/, يوم 10.11.2017 على الساعة، 24: 22.

V.2 التعددية اللغوية

إنها حالة التعايش بين عدة لغات أو لهجات في الوطن الواحد.

يتواجد مدرس اللغات الأجنبية في طليعة التواصل الثقافي نظرا للتشابك الوثيق بين اللغة والثقافة حيث أن اللغة تحمل في طيها الكثير من الرموز الثقافية، فهي سرد لها، سرد لمن يحوز على شفرتها. وعليه، لا يمكن لمدرس لغة أجنبية أن يتجنب تمرير هذه الثقافة.

"إن طريقة التعلم، وضع المعلم، النظم التعليمية متسمة بالثقافة".

« La façon d'apprendre, la posture de l'enseignant, les systèmes éducatifs sont marqués par la culture. »[159]

VI. الهوية والغيرية

جاء في القاموس الموسوعي "لاروس LAROUSSE" أن مفهوم "الهوية" هو

"مجموعة الظروف التي تجعل الشخص شخصا معينا."

« Ensemble des circonstances qui font qu'une personne est bien telle personne déterminée.»[160]

في نفس الوقت، يحدد قاموس"روبير ROBERT"مفهوم الهوية على أنها،

"ما الذي يجعل من الممكن التعرف على شخص من بين الآخرين."

« Ce qui permet de reconnaitre une personne parmi toutes les autres.»[161]

يعرف "جان بيار كوك Jean-Pierre CUQ" مفهوم "الغيرية" بأنه،

"الآخر بمثابة آخر، أي، مثلي [...] هو في نفس الوقت مختلف عني وشبيه لي في كرامته."

---

159 أنظر،

Barbara Mattison, Interculturel. Cinq activités d'ouverture pour la classe de FLE, من موقع https://lecafedufle.fr/interculturel-cinq-activites-ouverture-classe-fle/, يوم 02.11.2017 على الساعة، 24: 15.

160 أنظر،

Dictionnaire encyclopédique LAROUSSE. France, 1984. p.703

161 أنظر،

Dictionnaire le ROBERT, Paris, 1999. P.723

«L'Autre en tant qu'Autre, c'est-à-dire, comme moi […] Il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité»[162]

إن الغيرية تنطوي على علاقة وعي بالاعتراف بالآخر في اختلافه. إنها قيمة تفضل وتستدعي احتكاك واتصال ثقافات، وهي لعبة بين "أنا" و"الآخر".

إن في الحقيقة القول، أن عالم اليوم تميزه زيادة تبادلات بجميع أشكالها مثل تبادلات المعلومات والأفكار، والحاجة للفهم والتفاهم، تشترط علاقة مع الآخر مبنية على أسس العدالة والحوار الجاد و متبادل الاحترام.

بحسب "مارتين عبد الله بريتسل Martine-Abdallah PRETCEILLE"، إن هدف الغيرية هو،

"تعلم اللقاء، وبشكل أكثر تحديدا، للاعتراف بالآخر بفرديته وعالميته".

« l'apprentissage de la rencontre, et plus précisément de reconnaitre en autrui un sujet à la fois singulier et universel »[163].

وبناء على هذا، يتبين أنها تعتبر العلاقة بالأخر، علاقة فهم إنسانيته وعدم تعلم ثقافته، كما أن الغيرية تمثل إطارا مشتركا، يحتوي على مفاهيم الهوية والثقافة. لكل فرد تفسيره الخاص للثقافة، ففي الحالة هذه، يصبح "نحن" يعني " أنا" كعضو في مجموعة أخرى.

جاء عن"جان بول سارتر Jean-Paul SARTRE" في مسرحية "Huis Clos"، أنه لا يمكن أن يتعرف الفرد على شخصه، إلا من خلال وجود الآخرين، فدونهم، لا يمكنه إدراك هويته، وما يعني أن وجود الآخر أمرا ضروريا، لا يزعج، لا الحياة ولا المواقف.

VII. خلاصة

متى يتم استخدام مصطلح "الحضارة"، ومتى يتم استخدام مصطلح "الثقافة"،

---

[162] أنظر،

Jean-Pierre CUQ, Dictionnaire de DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003, p.17

[163] أنظر،

Martine-Abdallah PRETCEILLE, La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle, Le français dans le monde, n° 181, Larousse, Paris,1983, p.04.

- يستخدم مصطلح "الحضارة" لوصف:
  - عملية التنمية الاجتماعية والفكرية،
  - المرحلة التي حصل عليها العالم الغربي خلال عصر التنوير،
  - العالم الغربي نفسه،
  - جوانب الواقع الاجتماعي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعقل (العقلانية):
    - التكنولوجيا
    - والاقتصاد ومنتجاته،
- يستخدم مصطلح "الثقافة" لوصف،
  - المراحل التنموية لأمم فترة ما قبل عصر التنوير،
  - المؤسسات والقيم والممارسات غير الغربية،
  - جوانب الواقع الاجتماعي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعقل، والجوانب التي تعتبر غير عقلانية و / أو غير عقلانية:
    - أنماط الحياة،
    - العادات،
    - الممارسات،
    - الأعراف التقليدية،
    - القيم الجميلة والفنون.

الفصل الثاني

الهوية، اللغة والسياق التربوي

الفصل الثاني

المبحث الأول

الهوية الجزائرية واللغة

«La langue française « algérienne » n'appartient plus à la koinè de France. Elle prend et reprend constamment corps dans la recomposition de l'imaginaire linguistique, social en Algérie en en exprimant son altérité ...Aussi s'intègre-t-elle dans «une quadrilinguité sociale».[164]

"لم تعد اللغة الفرنسية" الجزائرية "ملكًا لفرنسا. إنها تتجدد باستمرار في تأليف المخيال اللغوي والاجتماعي في الجزائر عن طريق التعبير عن غيرياتها. ومن ثم، يتم دمجها في "الرباعية اللغوية الاجتماعية".

[164] أنظر،

Rabah SEBAA, L'Algérie et la langue française ou l'altérité partagée, cité dans un article de Hocine Tamou, Un voyageur au cœur de l'imaginaire,

من موقع، https://www.lesoirdalgerie.com/articles/2015/10/13/article ، يوم 20.01.2018 على الساعة 18 :58 .

I.اللغة هي رمز الهوية وعلامة الوجود[165]

إنها العامل الأول وأحد المكونات الأساسية التي يربط الهوية بتاريخها وثقافتها ودينها، لتساهم بذالك، في تنمية الوحدة الاجتماعية والحس الوطني، وليتقاسم كل أفراد المجتمع نفس الهوية الوطنية مع حفاظهم على قيمهم وعاداتهم المشتركة والموروثة.

إن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية وفقا للدستور الجزائري، وهي لغة الإدارة والتعليم والاتصال. اللغة العربية والدين الإسلامي الحنيف، يشكلان الحصن المنيع للمقاومة والوقوف ضد أي محاولة للتخلص من الهوية الوطنية وتبديد للشخصية الجزائرية كما كان الحال أبان الفترة الاستعمارية، وهذا الوجه الآخر للشخصية الجزائرية المقاومة.

إن التعددية اللغوية المتمثلة في العربية الدارجة، العربية الفصحى، الفرنسية والأمازيغية تقدم تداخلا حيث تتلاقى هذه اللغات المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى نوع لغوي معين وهوية مستندة إلى حقيقة أن الفرد الناطق باللغة البربرية قد يكون له أكثر من هوية واحدة، وهذا، لم يكن أبدا عائقا أو مانعا في اتحاد وتلاحم شعبي، مهما كان نوع اللغة التي يمارسونها، وبالمقابل وعلى العكس، كان سببا قويا ضد تبدد الشخصية.

كما أن ما تقدمه المؤسسات التربوية الجزائرية من آفاق ثقافية بما في ذلك الانفتاح على العالم، قد يظهر توسعا في أوساط المتحدثين الذين يستخدمون اللغة الفرنسية، إما عن طريق الاتصال والتبادل الثقافي، أو عن طريق فتح مجالات بحث جديدة حيث أصبحت اللغة الفرنسية وسيلة للدراسة، خاصة في المواد العلمية والتكنولوجية، مما يجعلها تتمركز إلى جانب اللغة العربية. علاوة على ذلك، ليس غريبا أن يلاحظ في جزء كبير من اللهجة أو الدارجة الجزائرية العربية استعمال عدد هائل لكلمات فرنسية في الحديث اليومي للجزائريين.

---

[165] أنظر،

Isaac-Céléstin TCHEHO, Réflexions sur l'expérience des écrivains maghrébins de langue française,

من موقع، http://www.inst.at/trans/11Nr/tcheho11.htm ، يوم 21.01.2018 على الساعة 52: 19 .

"دون أن تكون اللغة الرسمية، فإن اللغة الفرنسية تنقل الطابع الرسمي. دون أن تكون لغة التدريس، فإنها تظل لغة نقل المعرفة. دون أن تكون لغة الهوية، فإنها تواصل تشكيل الخيال الثقافي الجماعي بأشكال مختلفة وقنوات مختلفة. وبدون أن تكون لغة جامعة، فهي لغة الجامعة. في معظم الهياكل الرسمية للإدارة والبحوث، لا يزال العمل يتم باللغة الفرنسية."

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. »[166]

يرى "جلبرت قرانقيوم Gilbert GRANDGUILLAUME" أن

" اللغة ليست وسيلة للتواصل فقط بل هي كذلك موقع يكشف فيه الإنسان هويته ولهذا هناك وراء كل لغة مجموعة من التصورات صريحة كانت أم لا، تفسر العلاقة بهذه اللغة تحت شكل ارتباط أو نفور"

«La langue n'est pas seulement un outil pour communiquer, elle est aussi le lien ou l'homme repère son identité. C'est pourquoi il y a derrière chaque langue, un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport ci cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion » [167]

كانت الجزائر دائما موقع للقاء لغات مختلفة وفضاء لملامسات لثقافات لا يمكن محو آثارها. "موردخاي بنيلوش Mordekhai Benillouche "، وهو كاتب تونسي، يرى أن لغة الآخر لم تكن ملكه ولن تصبح ملكه مستقبلا لكنها ضرورية لإدراكه لهويته وكل أبعاد شخصيته.

---

[166] أنظر،

Rabah SEBAA, L'Algérie et la langue française ou l'altérité partagée, Edition Frantz-Fanon, Tizi- Ouzou, 2015, p.85.

[167] أنظر،

Gilbert GRANDGUILLAUME, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Paris. Ed.Maisonneuve et La Rose, 1983, p.23.

انطلاقا من هذه الفكرة يمكن تصنيف العلاقة من لغة لأخرى إلى ثلاثة أنواع، تستعمل فيها اللواحق التالية مع صدر كلمة" فرانكو Franco"،

- "مانيا" « Manie » والتي تعني "هوس"،
- "فوبيا" « Phobie » التي تعني "خوف ورهبا".
- "فونيا"« Phonie » والتي تعني "نطق"، أو "فيليا"« Philie» والتي تعني "مناصر".

بتركتبها يتم الحصول على، "فرانكومانيا Francomanie"، "فرانكوفوبيا Francophobie"، "فرانكوفونيا Francophonie"، "فرانكوفيليا Francophilie".[168]

I.1 الفرانكوفوبيا La Francophobie

هي بالنسبة للشخص المغاربي، رؤية محتقرة لثقافة ولغة أجنبيتان، وخاصة الفرنسية، بالنظر للعوامل التاريخية التي تربط مصير الشعبين، فإنها تدرك على أساس أنها شعار للعنف، للدنس، أنها ترمز إلى ما يمكن لفرنسا إن تفرزه من سلبيات.

لغة رديئة، أدب أردأ وهوية لا تقل شأنا من لغتها، إن التقليل من قيمة وشأن الفرنسية، يعني بالضرورة التقليل من شأن الأدب "الفرنكفوني". إن الفرانكوفوبيا ترمي إلى رفض قاطع إلى فكرة الإيحاء أو الإشارة إلى الانتماء لهوية.

إن "الموت الرمزي la mort symbolique " لفرنسا واللغة الفرنسية وكذا مستعمليها، وجدت في "مالك حداد Malek Haddad" الرائد المثالي وحامل مشعل الفرانكوفوبيا حين قرر الاستغناء وعدم الكتابة باللغة الفرنسية. إلى يومنا هذا، لا يختلف اثنان في القول أن كتابات "مالك حداد" باللغة الفرنسية، تدل على أنه كاتبا محنكا وأن قراره التخلي عن الكتابة بالفرنسية لهي دلالة على أنه كان يحس بخيانة "كيانه العميق" أو "أناه". كلما رفع قلمه ورغب في الكتابة أدى به عدم إدراكه للغة العربية إلى "الانتحار" ولذلك، كان يرى أن عدم الإنتاج باللغة الفرنسية، يعني ويرمز إلى قتل هذه اللغة وموت الفرنسية.

---

[168] أنظر،

Daniel HENRI-PAGEAUX, La littérature générale et comparée, Paris Armand Colin, 1994, pp 71-73.

قيل فيه، أن موته سنة 1978م رحمه الله، جاء تتمة لعمله الانتحاري كما ورد في آخر محاولاته تحت عنوان "الأصفار تنعطف مستديرة Les zéros tournent en rond" سنة 1961م. جاء في كتابه " التلميذ والدرس L'élève et la leçon"، إنتاج 1960م، أن أحد شخوصه ينفرد بهذا القول:

"في الحقيقة لم أجد أبدا مكاني. انخدعت بالعهد. أراد التاريخ أن أكون ممتطيا جواد في عصرين، في حضارتين"

« En vérité, je crois n'avoir jamais été à ma place. Je me suis trompé d'époque. L'histoire à voulu que J'aie toujours été à cheval sur deux époques, deux civilisations. »[169]

من هذه التجربة الفردية والحزينة سنة 1964م، أرسل رسالة إلى كل من أراد الكتابة باللغة الفرنسية، قائلا،

"نكتب بلغة من كانوا أعدائنا في حرب التحرير. إذا، هذا مستحيل. لابد لنا أن نختفي ككتاب ... إننا نحرج."

«Nous écrivons dans la langue de ceux qui furent nos ennemis dans la guerre de libération. Eh bien, c'est impossible. Nous devons disparaître en tant qu'écrivains ... Nous gênons.»[170]

يمكن اعتبار هذا الموقف بمثابة تجربة فريدة من نوعها في عالم الأدبي المغاربي المكتوب باللغة الفرنسية، وفي المقابل، استطاع كتاب آخرون أن يعطوا مفهوما أخر للغة الفرنسية. وعليه طور البعض منهم موقف جديد يعرف "بالفرانكومانيا".

I.2 الفرنكومانيا la Francomanie

يتميز هذا الموقف من حيث أن الثقافة الفرنسية تحضي "بإفراط في التقدير Surévaluation"على حساب الثقافات المحلية الوطنية، هذا ما يلاحظ من خلال الأهمية

---

169 أنظر،

Malek Hadad, l'élève et la leçon, Julliard, Paris, 1960, p.79.

170 أنظر،

Malek Hadad Cité par Jean DEJEUX, Dictionnaire des auteurs Maghrébins de langue française, Paris, karthala, 1984, pp.121-123.

المولاة لها والتعامل بها بصفة، الأقل ما يقال عنها، أنها مفرطة. ففي ذهنية بعض الأوساط المتميزة "بالفرنكومانيا"، إن للثقافة الفرنسية صفات ايجابية ومتفوقة على الثقافات الأخرى،

" .... يوجد هوس فالتصور للأجنبي يخضع لطيف أكثره من صورة "

«... il y a manie et la représentation de l'étranger relève plus d'un mirage que d'une image» [171]

الاستعطاف بالفرنسية واحترام الفرنسيين الزائد عن اللزوم في الكثير من الأحيان، أدى إلى تعظيم فرنسا وتمجيدها، كتب محمد أولاد الشيخ سنة 1934م.

" لا يوجد واحد من الأهالي ينكر للوطن ألام النّعم التي تكرّم له بها، وخاصة أنه أخرجه من الظلمات لإفراز النور، الحياة والسعادة"

« il n'est pas un indigène qui n'ait pas de la reconnaissance à la Mère Patrie les bienfaits qu'elle a prodiguées et plus particulièrement pour l'avoir tiré des ténèbres pour faire percer la lumière, la vie et le bonheur »[172].

I.3 الفرنكوفونيا عوض الفرنكوفيليا Francophonie V/S francophilie

إن كلمة "فرنكوفونيا" تعني موقف الذين يرغبون في التعايش داخل اللغة الفرنسية، "الهوية والغيرية identité et Altérité" "الأنا و الأخر le Moi et l'Autre ".

"الفرنكوفيليا"، يقول "دانيال هنري-باجو Daniel HENRI-PAGEAUX "

" تعد اللغة الأجنبية [...] ايجابية وهي تندمج داخل الثقافة "

« la langue étrangère […] (est) jugée positive et elle s'inscrit dans la culture …. »[173]

---

[171] أنظر،

Daniel HENRI-PAGEAUX, la littérature générale et comparée, Paris, Arnaud colin, 1994, pp. 71-73.

[172] أنظر،

Mohamed Ould Cheikh, d'après Jean DEJEUX, La situation de la littérature maghrébine de langue française, Alger,O.P.U, 1982, cité dans, Isaac-Céléstin TCHEHO, Réflexions sur l'expérience des écrivains maghrébins de langue française,

من الموقع المذكور أعلاه، يوم 21.01.2017، على الساعة 57: 19.

[173] أنظر،

Daniel HENRI-PAGEAUX, La littérature générale et comparée,

مرجع سبق ذكره، ص72.

الفرنكوفونيا مبنية على التعارف المتبادل، على النقد و الحوار بالتوازي وهي عكس "الفرنكومانيا" التي يمكن اعتبارها شعور بالنقص قرابة "الأخر" وتعبير عن رغبة مفرطة في محو الثقافات المحلية وتفضيل ثقافة الآخر، ها هنا "المثاقفة Acculturation".

يمكن اعتبار "الفرنكوفيليا " إدراك

" [ل] آنا ،يقابل آنا أخر ،لا ارفع منزلة ولا اقل شأنا "

« Je, en face d'un autre Je, ni supérieur, ni inférieur »[174].

أن كلمة " فرنكوفيليا " تبعث إلى نوع من الغموض كما يمكن ملاحظته في "ميكرو روبر Micro Robert" مثلا حيث جاء فيه :

- "فرنكوفيل"، من يحب فرنسا والفرنسيين،
- " فرنكوفون"، من يتكلم عادة "الفرنسية"[175]،

و لهذا، تبدو كلمة "فرنكوفونيا"، أكثر صوابا.

إن الفرنكوفوني" يجد نوع من اللذة" في التحدث باللغة الفرنسية، فالقول انه يؤيد السياسة الفرنسية، يبدوا هذا أمرا غير صحيح.

II. مظاهر التحول

أصبح الفرنكوفوني دون عقدة أو مركب نقص في تعامله مع الآخر، وأفرغت الفرنسية من كل الشحنات السلبية ومن كل المخلفات التاريخية الناجمة عن الماضي الاستعماري. ولم تعد الفرنسية لغة المسيطر كما كانت في الماضي، أصبحت لغة يمكنها توفير حرية تعبير مستعملها في علاقته بالعالم، لغة الحرية، حرية ذات وجهين باستعمالها، وفي نفس الوقت يتحرر من"الجدع القديم Le vieux tronc "كما يحلو "لكاتب ياسين KATEB Yacine" و " آلبر ميمي Albert MEMMI".

---

174 المرجع نفسه، ص. 72.

175 أنظر،

Micro Robert en poche, Dictionnaire du français primordial, Tome, 1 A-L, Montrouge, Ed Brodard et Taupin,1983, p.467.

يفسر ويرجع "رشيد بوجدرة Rachid BOUDJEDRA"، الكاتب جزائري، هذا الميول إلى اللغة الفرنسية عوض اللغة العربية، بالدرجة الأولى، لإمكانية الحديث حول الجنس وعنه والسياسة بحرية مطلقة. اللغة الفرنسية تسمح بتجنب كل العراقيل التي تقيمها اللغة العربية التي تحد من حرية التعبير.

يقول الكاتب والمترجم العراقي "شاكر نوري" في كتابه "منفى اللغة" الصادر عن "مجلة دبي الثقافية"، متسائلا في هذا الشأن، إن كانت اللغة الفرنسية تفتح للكتاب المغاربة بابا للاقتراب من مناطق محرمة عليهم في لغتهم الأم؟

يمكن اعتبار هذه الخطوة، مدحا للغة الفرنسية على حساب اللغة العربية. إن كلمة "مدح" ربما تكون قوية، علما أن "الفرنكوفوني" ليس حتميا "فرنكوفيلي"، بما ان ما يبحث عنه هو الاتصال البناء والمجدي، يقول "هدي بوراوي"

"...نرغب تأكيد وكشف النقائص أو الجوانب الايجابية. بالنسبة لنا، الإنسانية يمكنها أن تتم بأي لغة".

«... affirmer et dévoiler les faiblesses aussi bien que les côtés positifs. Pour nous l'humanisme peut s'accomplir en n'importe quelle langue ».[176]

لم تصبح الفرنسية ترى وكأنها ملك حصري، خاص بفرنسا وحدها، وعليه من كل أنحاء العالم، فإنه على كل فنان مراعاة اعتبارات مختلفة ومتعددة تاريخية، ثقافية، أدبية...الخ، ليتخذ لنفسه الحرية التامة في كيفية استعمال هذه اللغة كما يشاء، يقول "منصف غاشم Moncef GHACHEM"،

"مثل كل اللغات، الفرنسية ملكية جماعية وهي إذا تحت تصرفي يمكنني أن آتي بكل التغيرات التي أريد"

« Comme toute langue, le français est une propriété commune qui est donc à ma disposition et je peux lui apporter tous les changements que je veux ».[177]

---

[176] أنظر،

Jean Dejeux, Situation de la littérature maghrébine de langue française, Alger, OPU, 1982, p.17.

[177] مرجع نفسه، ص.91.

إن عددا من الكتاب المغاربة على وجه الخصوص، و هم كثر، استثمروا في العمل حول وفي الكتابة باللغة الفرنسية، وعليه " أصبحت كتابات كل من "نينا بوراوي"، "محمد ديب"، "مايسة باي"، "آسية جبار"، "مولود معمري"، "مولود فرعون"، "عبد الوهاب مداب"، "الطاهر بن جلون"، "كاتب ياسين"، "الطاهر جاووت" تعتبر "مخابر للتناص Des laboratoires de l'intertextualité".

لا بأس التعريج على اللغة الفرنسية من خلال الكتابات الأدبية، كونها موسوعة كبيرة وضخمة تنفتح على ثقافات العالم، لتفرز "طابعها الخاص originalité" في استعمال هذه اللغة التي تتلاءم وما تصبوا إليه هويتهم بكل دعائمها، العربية، الاسلامية، الامازغية والافريقية.

فالأسئلة حول الهوية تبقى هي نفسها، من نص إلى نص أخر، من كاتب وأديب إلى آخر، تبقى "من أنا؟"، و"إبن من أنا؟" حتى وان كان التعبير بالفرنسية.

"أنا من إفريقيا التي تفتح ذراعيها " كما يأتي به "محمد خير الدين" الكاتب المغربي وكما يكتب"الطاهر بن جلون"، حول التوظيف والانتفاع من الفرنسية في إطار المشروع الأدبي وإنعاش الشخصية المغاربية، شخصية تزيد غنى بما تجلبه الثقافات الأخرى ما يعني "إعادة قولبة Remodelage" للشخصية المحلية تحت نظرة ثقافية متعددة.

خلاصة

من أجل تعايش الفوارق، يتغنى "الفرنكفوني" بعمله على جعل الفرنسية وسيلة لعبور الحدود لإزالة كل العوائق التي يمكنها أن تحد من تشكيل حوار بناء بين الثقافات.

ولهذا فالقراءة، تشكل مبادرة ذات وجهين، أولهما تعبر عن روح وطنية وثانيهما تشير إلى اعتراف بالوطنية المغايرة والأخرى.

استبدل شعار" لغة، أدب، امة " بشعار " لغات، آداب، أمم"، وبعبارات أخرى، تبرز في هذه التعددية، إمكانية التعايش وإقامة علاقات حميمية تحت غطاء الاحترام المتبادل.

الأدب المغاربي "الفرنكوفوني" تجربة موجهة نوعا ما نحو التكريم والترحاب بالفوارق، تجربة تقرب هذا الأدب من طبيعته الحقيقية والدور الجد هام الذي يمكن أن يلعبه في فتح أبواب الحوار الجاد و البناء مع الثقافات الوطنية الأخرى.

يقول "شاكر نوري" أيضا، في طرحه لأسئلة تتعلق بمسائل الاغتراب، حول الأدب الذي يبدعه هؤلاء الكتاب باللغة الفرنسية،

- إن كان يشكل إضافة إلى التراث الثقافي العربي، أم أنه يسهم في زعزعة الهوية العربية؟
- وماذا لو كان أدباء كبار مثل "ميلان كونديرا"، "صموئيل بيكت"، "اندريه ماكين"، "يوجين يونسكو" قد حرموا من الإقامة في الأراضي الفرنسية.. هل يمكن تخيل الأدب الفرنسي دون مؤلفاتهم؟

ويواصل، قائلا أن المؤلف الروماني "يوجين يونسكو"في مسرحيته "المغنية الصلعاء"، وعلى لسان شخصيته، يتساءل عن الغرابة والعجب في مواصلة كتاب أجانب، وبعد مرور نصف قرن، كتابة أعمالهم الفنية، مسرحية كانت أو أدبية هي، باللغة الفرنسية، وفي الوقت نفسه، يلاحظ تراجعا في الإقبال على القراءة للأدب الفرنسي وترجمته على مستوى العالم، وفي الوقت الذي لم تعد فيه باريس عاصمة للفنون.

لقد عاش الفرانكفونيون في قلب اللغة الفرنسية وعاشوا ازدواجيتها، فكل من، "محمد ديب"، "مالك حداد"، "محمد خير الدين"، "عبد اللطيف اللعبي"، "جورج شحادة"، "أمين معلوف"، "الطاهر بن جلون"، "رشيد ميموني"،"رشيد بوجدرة "،"عبد الكبير الخطيبي"، "ياسمينه خضره"، "مالك شبل"، "عبدالوهاب المؤدب"، "بوعلام صنصال"،"كاتب ياسين"، "مايسة باي"، " أسية جبار"، والقائمة جد طويلة، كتبوا لهذا الأدب، سطورا منيرة.

على غرار الآفاق الفكري والأدبي، الكثير من هؤلاء الكتاب تناول وخاض في غمار العديد من القضايا الراهنة، إضافة إلى تجربة الكتابة باللغة الفرنسية وأبعادها والأسباب التي جعلتهم يكتبون بها.

"اللغة منفاي" الاصطلاح وضعه الكاتب الجزائري "كاتب ياسين"، ليكمن التساؤل،

- هل يعد هذا الأدب المكتوب باللغة الفرنسية إضافة إلى الثقافة العربية؟
- هل يعد إسهاما في خلخلة وزعزعة الهوية العربية أم يسهم في ثراءها؟

أسئلة قد طرحت ولم تتم الإجابة عنها إلى الآن بشكل قطعي، خاصة في وصف صادق، في نقل المعاناة، التجربة والمشاعر إلى مستوى الحقيقة.

الفصل الثاني

المبحث الثاني

الهوية الجزائرية والسياق الثقافي واللغوي

إن العيش معا يعني الاحترام المتبادل والتسامح والإصغاء المستمر "للآخر". فهمه الأسبان، ورثة التراث العربي الإسلامي، سواء في مجالات اللغة والعمران، الموسيقى ومن فنون الطهي. يعتبر هذا التراث العربي مصدر فرحة لملايين السياح، من جميع أنحاء العالم، المعجبين بالكنوز التراثية العالمية المصنفة من طرف اليونسكو.

I. دعائم الهوية الوطنية[178]

تتمثل دعائم الهوية الوطنية في المجتمع الجزائري في جملة من الاقتراحات يمكن حصرها في

أ) فتح مجالات ومخابر بحث لمعالجة ومناقشة قضايا الهوية،

ب) ضرورة الاهتمام بالمؤسسات الاجتماعية وإعادة النظر في وظائفها بما يخدم التربية وغرس قيم المواطنة والحس المدني،

ت) ضرورة اعتماد "منهج تكاملي" بين مختلف المؤسسات الاجتماعية بما فيها، الأسرة والمدرسة، المسجد ... في دورها الاجتماعي والتربوي لتكوين المواطن الصالح،

ث) تعديل البرامج التربوية والتعليمية في كل المؤسسات التعليمية وفق إستراتيجية بناءة ومسؤولة، ومتسلسلة عبر،

1. التخلص من الأزمة التي يعرفها قطاع التربية وهذا مرده، الافتقار لفلسفة تربوية واجتماعية وواقعية،
2. انعدام التماسك بين شركاء العملية التربوية، المعلم/ المتعلم / الأولياء.
3. ضرورة إدماج كل الشركاء التربويون في تخطيط علمي ومنهجي من أجل سياسة ومنظومة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجتمع الجزائري، وفق رؤية موضوعية استشرافية،

ج) التقييم الموضوعي للسياسة والمنظومة التربوية والتعليمية، حسب نماذج علمية وشبكات تقييم تراعي كل المعطيات والخصوصيات الجغرافية والعرقية والاجتماعية وحتى العقائدية، من أجل تحسين الأداء وإصلاح المناهج الدراسية.

ح) تربية وإعداد المتعلم على التعامل وفق مفاهيم الحياة الديمقراطية وأهمية العيش في ظلها، وظل الحوار السلمي والتعامل العادل والتبادل المحترم،

خ) العمل على فهم الحقائق بموضوعية، ومحاربة العنف مهما كان وتجنب التعصب، على أن يقوم الفرد بواجباته الوطنية.

---

[178] أنظر ياسين خذايرية، تصورات أساتذة الجامعة للمواطنة في المجتمع الجزائري، المرجع نفسه، غير مرقم.

II. السياسة اللغوية والمدرسة[179]

II.1 تكوين الثقافة اللغوية الجزائرية تاريخيا

إن الثقافة اللغوية الجزائرية فريدة من نوعها في العالم العربي بصفة عامة[180] والمغرب العربي بصفة خاصة[181]، ذلك لمرورها بفترتين رئيسيتين،

- نشير أولا بأن الجزائر عرفت عبر تاريخها احتلالا متعددا،
- ثانيا إلى المدة الزمنية التي قضاها المحتل الفرنسي في الجزائر، 132سنة، وطابعه المدمر، اللذان كانا عاملان هامان في ولادة ونشر الشعور بالانتماء إلى "الأمة"[182] الجزائرية، "مفهوما للأمة لم يكن موجودا قبل الاستعمار"[183].

II.2 السياسة اللغوية والثقافية

إن السياسة اللغوية والثقافية التي تبنتها السلطات السياسية في البلاد منذ الاستقلال في جويلية 1962م قامت أساسا على أن تسترجع اللغة العربية مكانتها الأصلية وكذا العودة إلى القيم العربية الإسلامية. فيما يتعلق باللغة الفرنسية، فيشار لها بأنها "غنيمة حرب"، "*la langue française est notre butin de guerre* " كما جاء على لسان "كاتب ياسين".

زيادة عن اللغة الفرنسية، فالجزائر تعرف تواجد لغات متعددة كونها عرفت عبر تاريخها عدة احتلالات من بينها الاحتلال الفينيقي، النوميدي، الرُوماني، الممالك

---

[179] أنظر، أ. عبد الرزاق باللموشي وأ. أحمد جلول، مداخلة السياسة التعليمية ودورها في الحفاظ على هوية الشباب الجزائري، من موقع، http://www.univ-eloued.dz/index.php/8-univ/2007-151215, يوم 25.06.2017، على الساعة 19 :03

[180] كون العالم العربي عرف استعمارا متعددا انجليزي، ايطالي، فرنسي...

[181] كون المغرب العربي عرف نفس الاستعمار الفرنسي لكن مع اختلافا نوعيا من حيث طبيعة تعامله مع الجزائر.

[182] فيما يتعلق بموضوع الثقافة اللغوية الجزائرية، لابد عل كل مهتم بهذا الشأن، مراعاة تاريخ الاحتكاك اللغوي المشار إليه، وكذا السياسات اللغوية عبر الحقبات التاريخية التي مرت بها الجزائر والتي شكلت هوية مجموعات تتسم بالتعددية لكنها تتقاسم قيما مشتركة.

[183] Anne-Sophie CORDEL، مرجع سبق ذكره، ص 170.

الأمازيغية، كما عرفت احتلال الوندال والبيزنطيين، وشهدت كذالك العديد من الاستعمارات، نذكر منها النوميدي، الفنيقي، الرّوماني، كما حكمها كل من الأمويين، العباسيين، الآدارسة، الرّستميون، الفاطميون، الزيريون، الحمّاديون، المرابطون، الموحدون والعثمانيون. كان آخر احتلالا للجزائر سنة 1830م، هو الاحتلال الفرنسي.

ولهذا التاريخ الذي لم يعرف إلا الاحتلال والاستعمار، تعيش الجزائر وضعية لغوية معقدة بتواجد لغات ولهجات متعددة. يقول " أ.ذ. سمير عبد الحميد"،

" المشكلة المطروحة في الجزائر لا تقتصر على حالة ثنائية لغوية، بل يمكن اعتبارها ظاهرة لتعدد اللغات."

« Le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme ».[184]

إن الجزائر تعرف حماما لغويا متميزا بتعايشه للغة العربية الدارجة، اللغة العربية الفصحى، اللغات البربرية بمختلف لهجاتها واللغة الفرنسية.

III. الوضعية اللغوية غداة الاستقلال

كانت الخيارات الأساسية المتعلقة باللغة العربية والثقافة الجزائرية ومن ثمة النظام التعليمي[185] أعقاب الاستقلال، قد حددت بأمر من مشروع برنامج لتحقيق الثورة الديمقراطية والشعبية المنبثقة عن حزب جبهة التحرير الوطني الذي اعتمدته اللجنة الوطنية للثورة الجزائرية في طرابلس جوان 1962،[186] وقد جاء في البيان الختامي في فصله الثالث المتعلق"بالمهام الأساسية للثورة الديمقراطية الشعبية

"Les taches principales de la révolution démocratique et populaire

وفي بابه،

---

[184] أنظر،

Pr. Samir ABDELHAMID, Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français de l'université de Batna, thèse de doctorat, université de Batna, 2002, p35.

[185] لخلق فكر سياسي واجتماعي وإدراج التغذية بالمبادئ العلمية هو دون أي شك أمر مسند للمنظومة التربوية

[186] تم انعقاد هذا المؤتمر في جوان 1962م، تمت من خلاله المصادقة على بيان سمي 'ميثاق طرابلس"والذي تناول مواضيع تنظيم الدولة الجزائرية في مجلاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

"د. من اجل تعريفا جديدا للثقافة.[187]

إن الحاجة لخلق فكر سياسي واجتماعي متغذ بالمبادئ العلمية [...] تجعلنا نأخذ بعين الاعتبار ما أهمية مفهوم جديد للثقافة.

إن الثقافة الجزائرية ستكون وطنية، ثورية وعلمية.

1. إن دورها كثقافة وطنية سيكون، أولا وقبل كل شيء، أن تعيد إلى اللغة العربية المعبرة للقيم الثقافية لبلدنا، كرامتها وفاعليتها كلغة حضارة. و من أجل هذا، فإنها ستحرص على الاستعادة، التقييم والتعريف بالتراث الوطني وازدواجيته الكلاسيكية والحديثة من أجل إعادة إدماجه في الحياة الفكرية **[...]**
2. كثقافة ثورية، ستسهم في تحرير الشعب، الذي يتمثل في التصفية لبقايا الإقطاع**[...]**شعبية ومناضلة، سوف تنير الجماهير بالنضال السياسي والاجتماعي في جميع الأشكال من خلال مفهومها لثقافة نشطة في خدمة المجتمع، سوف تساهم على تطوير الوعي الثوري من خلال تطلعات الشعب، وحقائقه **[...]** فضلا عن جميع أشكال تقاليده الفنية."

D) POUR UNE NOUVELLE DEFINITION DE LA CULTURE. "

*La nécessité de créer une pensée politique et sociale nourrie de principes scientifiques **[...]** nous fait saisir l'importance d'une conception nouvelle de la culture.*

La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique.

1. *Son rôle de culture nationale consistera, en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité elle tant que langue de civilisation. Pour cela, elle s'appliquera à reconstituer à revaloriser et à faire connaître le patrimoine national et son double humanisme classique et moderne afin de les réintroduire dans la vie intellectuelle **[...]***
2. *En tant que culture révolutionnaire elle contribuera à l'œuvre d'émancipation du peuple qui consiste à liquider les séquelles du féodalisme. **[...]** Populaire et militante, elle éclairera la lutte des masses et combat politique et social sous toutes ses formes. Par sa conception de culture active au service de la société. Elle aidera au développement de la conscience révolutionnaire en reflétant. Sans cesse, les aspirations du peuple, ses réalités **[...]**, ainsi que toutes les formes de ses traditions artistiques ; "*

[187] نقلا عن الموقع الالكتروني: http://www.embassy-algeria-uae.com يوم 18.10.2017 على الساعة 05:35.

عقب عقد المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني في 16 أبريل 1964، جاءت الوثيقة الرسمية لقرار اللجنة المركزية لإعادة الثقة في الخيارات الأيديولوجية المذكورة آنفا وهي التعريب، الإسلام وكدا إرساء قواعد ديمقراطية، فكانت الإشارة إلى أن،

"الجزائر دولة عربية مسلمة **[...]**يجب على الثورة الجزائرية أن تعيد للإسلام وجهه الحقيقي، وجه تقدم."

« L'Algérie est un pays arabo-musulman (...). La révolution algérienne se doit de redonner à l'Islam son vrai visage, visage de progrès »[188].

IV.اللغات واللهجات

يقول "جيلبر غرانغيوم Gilbert Grandguillaume"، في مقال عن التعريب والسياسة اللغوية في بلدان المغرب،

" تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللغة الأم أما الأوليان فلغة 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 إلا في حالات نادرة جدا، لغة مكتوبة "[189].

IV.1 اللغة العربية

تسمى باللغة العربية الفصيحة، أو العربية الكلاسيكية ، وهي تتميز وتتمتع بمكانة خاصة كونها لغة الإسلام، لغة القرآن. اختارها "الله سبحانه وتعالى" لمخاطبة المؤمنين. اللغة العربية هي لغة مقدسة للجزائريين لأنها لغة النص، أي النص القرآني،

"هذه اللغة مقدسة مثل القرآن (الكريم) التي تبلغ"

---

[188] من مشروع برنامج المؤتمر الأول جبهة التحرير الوطني، أبريل 1964،

معلومات من الموقع الالكتروني، http://mentalecheta.simrise-concept.com، يوم 20.10.2017 على الساعة 22:10.

[189] أنظر، الموقع الالكتروني، http://www.ggrandguillaume.fr/article، يوم 20.10.2017. على الساعة 23:09.
Gilbert Grandguillaume

« Cette langue est sacrée au même titre que le coran qu'elle transmet. »[190]

والتي تقول عنها "أ.د. خولة طالب إبراهيمي"،

" هذا هو النوع (اللغوي) الذي اختاره الله لمخاطبة عباده"

« C'est cette variété choisie par Allah pour s'adresser à ses fidèles.»[191]

إن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الجزائر كما سبق أن ذكرنا، هي لغة التعليم، كما إنها لغة الإدارة وكل مؤسسات الدولة، إنها المرجع الأساسي للتعبير عن الهوية العربية المسلمة. إنها بمثابة وسيلة نقل المعرفة بشكل عام وتستخدم كلغة الاتصال الثقافي في المحافل الرسمية، إنها تمارس أساسا على الشكل المكتوب، الشكل الذي يعلم و يدرس أساسا في المدرسة. إن اللغة العربية الفصحى لا تمارس في الواقع بشكل كلي في أوساط المجتمع الجزائري خلال محادثات الحياة اليومية.

تعتبر اللغة العربية

"عنصرا أساسيا من عناصر هوية الشعب الجزائري، وبطريقة ما، هي اسمنت الوحدة الوطنية، أصبح فضاء استخدامها يتسع دوما، و يتفتح على مجالات متعددة، مثل علوم الحاسوب، وتعليم المواد العلمية، فضاء كان ينحصر على اللغة الفرنسية."

« Cette langue étant perçue et considérée comme composante essentielle de l'identité du peuple algérien et en quelque sorte le ciment de l'unité nationale », aussi « son espace d'utilisation s'élargit sans cesse et s'ouvre sur de multiples domaines, tel l'informatique, l'enseignement des matières scientifiques, univers autrefois réservé exclusivement à la langue française.»[192]

---

190 أنظر،

Rachid BOUDJEDRA, Le FIS de la haine, Edition Gallimard, Paris 1994, pp.28-29.

191 أنظر،

Khaoula Taleb-Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s), ed. El-Hikma, Alger, 1995, p5.

192 أنظر،

Tahar ZABOOT, Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou, Thèse de Doctorat en linguistique, Université de Sorbonne, Paris 5, 1990, p.75.

IV.2 العربية الدارجة L'arabe dialectal

وتعرف بالعربية الشعبية، أو العربية الجزائرية، وعلى الرغم من استخدامها في نطاق واسع، تسمى لهجة وهي مزاج من عدة لغات كما سبق وان ذكرنا وهذا يرجع للامتزاج مع العدد الكبير للغات المستعمرين الذين عرفتهم الجزائر خاصة المستعمر الفرنسي حيث أن تأثير اللغة الفرنسية يتباين بشكل كبير. وتعتبر العربية الدارجة غير صالحة لنقل العلوم وغير قابلة للتدريس. اللغة العربية الدارجة هي اللغة الأم لغالبية السكان،

" هي اللغة الأم "ل72٪" من السكان الجزائريين."

« … la langue maternelle de 72% de la population algérienne »[193]

وهي الأداة الحقيقية للتواصل لغالبية المتكلمين الجزائريين، كما هي لغة الحياة اليومية.

IV.2.1 أنواع العربية الدارجة أو العامية

تعرف الجزائر أنواعا متعددة للعربية الدارجة بنبرات صوتية تختلف حسب المناطق التي تغطي كامل البلاد، يمكن تصنيفها،

- دارجة شرق البلاد، وهي منتشرة بالتوازي مع "اللغة الشاوية" "والقبائلية أو الامازغية"،
- دارجة وسط البلاد، بالجزائر العاصمة والمنطقة الوسطى،
- الدارجة الوهرانية، غرب هضبة "الظهرة"،
- الدارجة التلمسانية، بمناطق "تلمسان" و"ندرومة"،
- الدارجة المغربية، التي تتواجد بمناطق "غزوات"و"مغنية" حتى "بشار"
- الدارجة الصحراوية بكل أنواعها، بباقي الصحراء.

تبرز مجموعة متنوعة من هذه اللغة بفعل التأثير الموسيقى الشعبي، بالشعر الملحون،

---

193 أنظر،

Jacques LECLERC, L'Algérie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007.

أغاني "الراي" زيادة على مجموعة كبيرة من الأعمال الفنية والسمعية البصرية الأخرى.

اللغة العامية المحلية، لغة معظم السكان الجزائريين، متداولة خلال الحياة اليومية ومتكونة من مزيج لغوي،

"يبدو أن اللغة "المرقعة" – لا عربية هي ولا فرنسية أوأمازغية – أصبحت لغة جزءا كبيرا من الشباب الجزائري."

« ... une langue patch-work[194] - ni arabe, ni français, ni berbère - semble devenir celle d'une large frange de jeunes algériens »[195]

IV.3 اللغات الامازغية أو البربرية

هي لغة تملك صوتيات متميزة ومختلفة عن صوتيات اللغة العربية.

"**[...]** في العصور القديمة، لعبت الأمازيغية دورا هاما جدا في المعاملات التجارية بين دول البحر الأبيض المتوسط هذا ما جعلها تحتك بالعديد من اللغات، مثل اللاتينية من القرن الثاني إلى القرن الرابع. ومع ذلك، فإن الاحتكاك بالعربية هو الذي أثّر بقوة على الأمازيغية، وخاصة على المستوى المعجمي حيث إنها استعارت العديد من المصطلحات العربية التي، على مر الزمن استوعبتها في أشكال أمازيغية."

*« **[...]** du temps de l'antiquité, l'amazighe jouait un rôle très important dans les transactions commerciales entre les pays riverains de la méditerranée ce qui le mit en contact avec plusieurs autres idiomes, tel que le latin du IIème au IVème siècle. Cependant, c'est le contact avec l'arabe qui marqua fortement l'amazighe, surtout au niveau lexical puisqu'il emprunta beaucoup de termes de*

---

194 « Un *patchwork* est une technique de couture qui consiste à assembler plusieurs morceaux de tissus de tailles, formes et couleurs différentes pour réaliser différents types d'ouvrages.»
منقول من الموقع الالكتروني، https://fr.wikipedia.org/wiki/Patchwork ، يوم 26.12.2017 على الساعة 10:12
"المرقعة" هي تقنية الخياطة التي تتمثل في تجميع عدة قطع من الأقمشة من مختلف الأحجام والأشكال والألوان لخلق أنواع مختلفة من الأعمال."

195 أنظر،
Khaoula Taleb-Ibrahimi « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Université de Grenoble 3, 1998, pp. 291-298.

l'arabe qui, au fil du temps furent assimilés dans les formes amazighes. »[196]

استخدم "اسم "بربر Berbère" لأول مرة من طرف "الرومان" لتعيين سكان شمال أفريقيا الذين لم يكونوا يفهمونهم. فكان مصطلح "بربروس Barbaros" يعني "المتوحش Le sauvage" أو "الغير متحضر Le non civilisé"[197].

خضع هذا المصطلح لتغيرات صوتية ومع مرور الوقت أصبحت كلمة "بربر Berbère" تشير في آن واحد إلى سكان ولغة شمال أفريقيا. يفضل المتحدثون البربر استخدام كلمة "إيمازيغن" وهو اسم مستمد من لغتهم، جمعه "أمازيغ" ومعناه "الرجل الحر"[198] والذي نفضل له "الانسان الحر".

الدستور الجديد في "مادته 4 مكرر " ينص على أن الأمازيغية هي لغة وطنية ورسمية، مؤكدا على أن الدولة "تعمل على تعزيزها وتنميتها بجميع أنواعها اللغوية، وينص أيضا في المادة نفسها على إنشاء الأكاديمية الجزائرية للأمازيغية. الأكاديمية المعنية، مسؤولة عن استيفاء الشروط اللازمة للترويج للأمازيغية من أجل أن تصبح في نهاية المطاف لغة رسمية ووطنية،

" المادة 4 2: تمازيغت هي كذلك لغة وطنيّة ورسميّة.

تعمل الدّولة لترقيّتها وتطويرها بكل تنوّعاتها اللّسانيّة المستعملة عبر التراب الوطني.

يُحدث مجمّع جزائري للّغة الأمازيغيّة يوضع لدى رئيس الجمهورية.

يستند المجمّع إلى أشغال الخبراء، ويكلّف بتوفير الشروط اللاّزمة لترقية تمازيغت قصد تجسيد وضعها كلغة رسميّة فيما بعد."[199]

*« **Art. 4**- Tamazight est également langue nationale et officielle.*

L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire

---

[196] أنظر،

Michel QUITOUT, Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des Origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye, édition L'Harmattan, Paris 2007, p.25.

[197] أنظر،

M[elle] Sonia HARBI, Les représentations sociolinguistiques des langues (arabes, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou, Université de Tizi- Ouzou, Mémoire de Magister soutenu le 22.11.2011, p.17.

[198] المرجع نفسه، ص 17.

[199] منقول من الموقع، http://www.joradp.dz/har/consti.htm يوم 02.05.2017 على الساعة 14:21.

national.
Il est créé une Académie algérienne de la langue Amazighe, placée auprès du Président de la République.
L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle ».[200]

"بدون نظام رسومي**[...]** إن الأمازيغية بأشكالها المختلفة استمرت في التطور من خلال تواصلا شفهيا لتحافظ على كيانها الثقافي".

*« Démuni d'un système graphique **[...]** l'amazighe sous ses diverses formes continua à évoluer à travers la communication orale et à préserver son entité culturelle »*[201].

إن اللغة الامازغية تأتي في أشكال متعددة نذكرها فيما يلي :

IV.3.1 اللغة القبائلية le kabyle

هي لغة مستعملة في شمال البلاد، خاصة في مناطق الجرجرة والصومام (تيزي وزو، بجاية، البويرة، وأيضا في جزء من ولاية سطيف، وولاية برج بوعريريج).

IV.3.2 اللغة الشاوية Le chaoui

لغة مستعملة في منطقة "الآوراس" المشهورة وهي مناطق جبلية متواجدة بالشرق الجزائري والمعروفة "بالآوراس النمامشة" (ولايات باتنة، تبسة، خنشلة، أم البواقي، قالمة وسوق أهراس).

IV.3.3 اللغة المزابية Le M'zab

لغة مستعملة خاصة من طرف قبائل "بني مزاب" المتواجدة بشمال الصحراء الجزائرية، بمنطقة "غرداية".

" تعيش هذه القبائل في وادي مزاب معتمدة طقوس الإباضية،[...] التي ظهرت في القرن الثامن. تمكن هذا المجتمع عبر القرون، الحفاظ على سلامة جميع

---

[200] منقول من الموقع، http://www.conseil-constitutionnel.dz/indexFR.htm يوم 02.05.2017 على الساعة 14:29.

[201] أنظر،

Mehdi Haidar, L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers. Education. Université Rennes 2, 2012, p150

المرجعيات الاجتماعية والأنثروبولوجية والاقتصادية التي لا تزال في الممارسة اليومية. من الممكن الحديث عن هذا المجتمع باعتباره "شاهدا مجتمعيا" لما كانا عليه المجتمع الجزائري (والمغاربي) منذ قرون."

***« Les Béni M'zab** : communauté berbère qui vit dans la vallée du M'zab. Elle a adopté le rite Ibadite **[...]** Cette communauté a réussi à traverser les siècles et garder intacts tous les repères socio-anthropologiques et économiques qu'elle continue de valoriser dans la pratique quotidienne. Il est possible de parler de cette communauté comme une « communauté témoin » de ce que fut la société Algérienne (et Maghrébine) voici des siècles.* »[202]

IV.3.4 اللغة الترقية Le Targui

وهي لغة مستعملة من "الطوارق" المقيمين بالصحراء الجنوبية، و الملقبون "بالرجال الزرق" "Les hommes bleus".

IV.4 اللغة الفرنسية Le français

للغة الفرنسية دورا بارزا في الجزائر حيث يتعامل[203] بها كل من المسئولين السامين والمثقفين على وجه الخصوص في نطاقات واسعة من الحياة اليومية.

تاريخيا، لقد

" تم إدخال اللغة الفرنسية عن طريق الاستعمار. كانت الفرنسية لغة المستعمرين، ولغة الجزائريين المتثقفين، من الأقلية "المتمدرسة"، وسادت كلغة رسمية، لغة للإدارة ولتسيير البلاد، وهذا تحسبا لأفاق جزائر فرنسية."

« La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la

---

[202] أنظر،

Dr Abdelhamid GUERFI, Diversité et inter culturalité en Algérie,

دراسة أنجزها الدكتور عبد الحميد غرفي، عالم مختص في علم الاجتماع من "جامعة عنابة"، بناء على طلب "مكتب اليونسكو بالرباط" "واللجنة الوطنية الجزائرية، لليونسكو" في مجال "التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات". ملتقي من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2007 "بالدار البيضاء"، الرباط 2009، ص 8.

[203] إن التعامل باللغة الفرنسية يرجع إلى اعتبارات متعددة أولها "مركب النقص إزاء لغة المستعمر، مرورا بترعرع بعض أبناء العائلات في وسط حمام لغوي فرنسي وهم أقلية حتى أنها أصبحت هي لغة تواصلهم بالدرجة الأولى، ثم كون عدد كبير من المسئولين تلقوا دراساتهم بهذه اللغة فأضحت هي لغة مخاطبتهم.

gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française. »[204]

لم يكتفي المستعمر بالاحتلال واستغلال خيرات الجزائر فحسب، لكن نيته المبيتة تمثلت في رغبة التعمير والاستعباد، لذا كانت

"السياسة الفرنسية الحقيقية [...] هي محاربة اللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية محلها، فعبارة" فرنسي المستقبل" تخفي ورائها دلالات كبيرة، جزائري الأصل يحمل أفكارا فرنسية، يحرص على المصالح الفرنسية، وقبل كل شيء تسهل السيطرة عليه، لكن في المقابل، لا يتمتع بنفس الحقوق التي يتمتع بها الفرنسي."[205]

IV.5 مكانة الفرنسية في الواقع الجزائري

زيادة على "الكوكتيل الملون" والثراء اللغوي والثقافي اللذان يعكسان خصوصية المجتمع الجزائري الذي تقول عنه "أ.د. خولة طالب إبراهيمي"،

"يعيش المتكلمون الجزائريون ويتطورون في مجتمع متعدد اللغات حيث اللغات المنطوقة، المكتوبة، المستخدمة في هذه الحالة العربية الدارجة، البربرية، العربية الفصحى والفرنسية في تعايش صعب يتميز بعلاقة منافسة وصراع بين المعيارين المهيمنين (واحدة من دستورية وضعها كلغة رسمية، والأخرى أجنبية ولكن تستمد شرعيتها من أولويتها في الحياة الاقتصادية) "

« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) »[206]

---

[204] منقول من مقالLangue et représentations identitaires en Algérie من الموقع الالكتروني:
http://www.ggrandguillaume.fr/article.php?categorie=Articles, يوم 22.05.2017 على الساعة 20:20.

[205] أ. سميرة بوضياف، ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة قسنطينة 2، العدد 2014/08، ص68.

[206] أنظر،

Khaoula Taleb-Ibrahimi, De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Université de Grenoble 3, 1998, pp 291-298.

حيث يتميز الواقع "اللغوي والثقافي" الجزائري باستعمال اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى، وتعتبر كذالك، اللغة الثانية للتعليم الرسمي ما يدفعنا للتساؤل عن المكانة الحقيقية للغة والثقافة الفرنسية في مجتمعنا علما باحتلالها وضعا هاما دون أن تكون لغة رسمية، بما أنها تسود في حياتنا الاقتصادية والمالية كما أنها لا تزال تعتبر لغة لنقل المعرفة، وهذا نظرا لاستعمالها بصفة شبه عامة في المستوى التعليم العالي وعلى وجه الخصوص في الشعب التقنية والعلمية، تقول "أ.د. خولة طالب إبراهيمي" في هذا المجال انه،

"رغم الاستقلال والإجراءات من أجل التعريب التي اتبعت، لم تتزعزع أوضاع الفرنسية، بل أبعد من ذالك تدريسها نما كميا بفعل مكانته في المنظومة التربوية الجزائرية الحالية".

«[...] malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. »[207]

للغة الفرنسية مكانا هاما في كتابات وسائل ألإعلام فلازالت صحف يومية جزائرية تصدر باللغة الفرنسية (... El Watan, Le Qotidien,) ولديها انتشار واسع في أنحاء القطر، كما تعرف قنوات تلفزيونية جزائرية (Beur TV , Dzair TV) صدا كبيرا لبثها برامج من حصص وأفلام باللغة الفرنسية، دون أن ننسى قناة الإذاعة الوطنية (Alger-Chaine 3) التي تبث برامجها باللغة الفرنسية، ناهيك عن باقي القنوات التي تستعمل اللغتان العربية والفرنسية في آن واحد.

في مجال نشر الكتب وتوزعيها فإن اللغة الفرنسية لا تزال تتمتع بمكانة هامة في هذا المجال علما أن جهودا كبيرة تبذل خاصة في السنوات الأخيرة من أجل الترويج لنشر وتوزيع الكتب باللغة العربية.

---

[207] أنظر مرجع سبق ذكره،

Khaoula Taleb-Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s), op.cit, pp.40-41.

في شق آخر وبالرغم من المكانة الخاصة للغة الفرنسية، باستعمالها في فضاءات متعددة اقتصادية، اجتماعية وتربوية، تبقى الجزائر البلد المغاربي الوحيد الذي لا ينتمي إلى "الفرانكفونية".

V. خلاصة

الحضارة هي مجموعة من السمات المميزة لأي مجتمع وأن الثقافة هي مجموعة من المواقف والرؤى العالمية والسمات المميزة للحضارة التي تعطي للأفراد مكانتهم الأصيلة في الكون، كما أنها تعتبر مجموعة من السمات المميزة لأي مجتمع.

إن الثقافة[208] أيضا، بناء دائم، إنها ذاكرة مرتبطة بشخص ما، بشيء من طبيعته، إنها خاصة وديناميكية، تمتد إلى جميع الكائنات، روحية ومادية. كما أنها رؤية ونظام للعالم والحياة، التي تم تصورها من خلال تعاقب الخبرات والاكتشافات، والتوقعات التي توجه سلوك الشخص في عائلته والمجتمع.

المجتمع يحافظ على هويته الثقافية باحترام ذاتيته في المقام الأول من خلال المحافظة على العادات والتقاليد من خلال عمليات التعلم والتدريب، في ديناميكية اجتماعية واقتصادية وثقافية.

إن التفاعل الثقافي[209] كمفهوم يسمح بانتقاد تنوع العمليات الثقافية وطريقة تبادلها، وكذالك نقد نموذج علاقتها المتبادلة، أي الحوار، وباعتبارها ممارسة، فإنها تشكل تجربة – لا تزال في طور التكوين – في العلاقات والاتصال والتعلم – بين الناس وبين المجموعات، بمختلف المعارف والقيم والتقاليد – موجهة نحو خلق مواقف من الاحترام والتفاعلات المتبادلة.

إن "الثقافة اللغوية la culture linguistique" جزء من مجالات "علم النفس الجماعي La psychologie collective" لأنها تعبر عن سلوكيات، عن معتقدات شعبية واجتماعية،

---

[208] أنظر،

Nila VIGIL, Le concept d'interculturalité,
مقال نشر سنة 2009، مستخلص من موقع nilavigil.files.wordpress.com/2009/10/pdf ,، يوم 2017/10/23 على الساعة 19:45.

[209] أنظر،

Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic, Multiculturalité interculturalité dans un environnement éducatif Institut Interamericain des Droits de l'Homme, Première édition, 2009, p7.

"... من الصعب تحديد أو تعريف الثقافة اللغوية على نحو شامل ومن الأفضل النظر لها فقط من حيث الخطوط العريضة وذلك من خلال الإشارة نظريا إلى الملاحظات والحقائق التاريخية ".

« ... il est difficile de définir une culture linguistique de façon exhaustive et il est préférable d'en n'envisager que les contours en se référant de façon théorique à des observations et des faits historique. » [210]

ترتبط الثقافة اللغوية ارتباطا وطيدا بالمجتمع اللغوي ولابد الإشارة إلى أن السياسات اللغوية تحدّد على مستوى الدولة وليس على مستوى المجتمع المحلي كونها تكتسي طابع إيديولوجي.

و من جهته،

"فان الاحتكاك بين عدة "مجتمعات communautés[211]" يمكنه أيضا أن يؤثر بصفة متبادلة على الثقافة اللغوية للمجموعات المتواجدة".

« Le contact entre plusieurs communautés peut également façonner de façon réciproque la culture linguistique des groupes en présence.»[212]

ببساطة، يمكن تعريف الثقافة وفق ثلاثة معاني مختلفة،

1. وفق علميتها أي "الثقافة العلمية"، بمعنى يشير إلى تطوير القدرات الفكرية والعقلية عن طريق التدريبات الفكرية المناسبة،
2. بمعناها العادي، الذي يستحضر عادة معرفة الأدب، الموسيقى، الرسم، إلخ...

وهنا يفتح قوسا ويبدى بعض التحفظات، حيث يعتقد البعض أن الثقافة تستلزم معرفة الفنون على أشكالها، وهنا تبرز نظرة ضيقة بما أنه سيكون لدى بعض الناس ثقافة، بينما لا يمتلك البعض الآخر سوى ثقافة ضئيلة أو تكون معدومة لديهم.

---

[210] أنظر،

Anne-Sophie Cordel. La diffusion de l'anglais dans le monde : le cas de l'Algérie. Linguistique, Université de Grenoble, 2014, p170.

[211] نعني هنا المجموعات اللغوية المتعددة المتواجدة في الجزائر.

[212] Anne-Sophie Cordel، المرجع سبق ذكره، ص 170.

ومع ذلك، فإن الثقافة متأصلة في كل مجموعة بشرية، لذا في التعريف هذا، نلاحظ دلالة نوعا ما محملة بالعنصرية والشوفينية. إن ما يشكل ثقافة لمجموعة بشرية، ليس بالضرورة نفسه لمجموعة بشرية أخرى.

3. بمعناه الأنثروبولوجي والاجتماعي، كلمة "ثقافة" تكتسي هنا معنى أوسع وأشمل. يتم استخدامه للإشارة إلى جميع الأنشطة والمعتقدات والممارسات المشتركة في مجتمع معين أو مجموعة اجتماعية معينة.

الفصل الثاني

المبحث الثالث

الهوية والنظام التعليمي في الجزائر

I. الهوية والنظام التعليمي في الجزائر

إن المهام الأولى لكل من التربية والتعليم، تبليغ وإرساء مجموعة من الأحكام والقيم المتعلقة بالحياة لتكوين مواطنا صالحا. وكسائر الدول والأنظمة، سارعت الجزائر عبر نظامها السياسي التعليمي، لإبراز وتكوين الهوية الوطنية الفعالة في إطار عمليات بناء الفرد الاجتماعي وفق مخططات تنموية ومشروعا سياسيا متكاملا.

II. قبل الاستقلال

حاول الاستعمار تطبيق سياسة تضمن بقائه وسيطرته على الجزائريين. ففي الشق التربوي، سطرت عبر برنامجها السياسي، أهدافا تربوية ترمي إلى القضاء على الشخصية والهوية الوطنيتين ومحومهما ، وكدا المقومات الحضارية والروحية واللغوية والثقافية للشعب الجزائري.

ما ميز النظام التعليمي الفرنسي، تمثل في خلق نوعين من المدارس، أحداهما خاصة بالأوروبيين، والأخرى، بالجزائريين. كانت اللغة الفرنسية هي لغة التعليم والتدريس فيهما، كما تم الاستغناء عن مادتي التاريخ الجزائري وجغرافيتها، بغرض وهدف إبعاد اللغة العربية وثقافتها من البرامج والمدارس، حتى يبلغ النظام الفرنسي، مقاصده بتجهيل الجزائريين تاريخهم ومقومات هويتهم الوطنية.

في ظل الإدارة الاستعمارية، كان لهذه الأهداف أن تجد طريقها ويبلغ المعمرين الأوروبيين، مقاصدهم عبر القوانين المسطرة وخاصة ما يعرف "بقانون السكان الأصليين[213] code de l'indigénat"، أما من الناحية القومية، لم يكف المستعمر من محاربة الشخصية الوطنية بكل مقوماتها اللغوية والثقافية والحضارية والروحية.

---

[213] يميز هذا القانون بين فئتين من "المواطنين citoyens"، المواطنون الفرنسيون من "أصل متروبوليتاني de souche métropolitaine" و"الرعية sujets" الفرنسية، أي الأفارقة السود، الجزائريين، العمال المهاجرين، ... إلخ. كان هذا أحد أبرز الوسائل للقضاء على المقومات الوطنية وانهيار دعائم الهوية الوطنية، إذ، أخضع الجزائريين لقوانين مدنية زجرية خاصة، وهي قوانين عنصرية تهدف إلى الإذلال والمحاولة لتحطيم الروح المعنوية، كما حرمت الرعية الخاضعة لهذا القانون، من معظم الحريات وحقوقها السياسية.

تمثلت الإستراتجية الاستعمارية في التركيز في شقها التربوي على محو مقومات الشخصية الوطنية للجزائريين وذلك[214]،

أ. إحلال الثقافة الفرنسية والمسيحية محل الثقافة العربية الإسلامية،

ب. الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية التي كانت بمثابة الحصن المنيع والراعي للثقافة العربية الإسلامية،

ت. فرنسة التعليم،

ث. غلق جميع المعاهد لتعليم ونشر اللغة العربية والدين الإسلامي،

ج. تنشئة مدارس وكنائس للإباء والأمهات البيض للقيام بحملات تبشيرية وتنصير الجزائريين،

ح. الإشراف المباشر للمؤسسات الإسلامية،

خ. منع دراسة التاريخ والجغرافية الجزائريين في المؤسسات التعليمية، حتى يغرس في نفوس الأطفال حب فرنسا وبالتالي القضاء على الروح الوطنية والشخصية الجزائرية.

III. جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والتعليم العربي

تميزت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بدور الحصن المتين للدفاع عن الدين الإسلامي الحنيف واللغة العربية باعتبارها الركيزة الأساسية للهوية الوطنية والمعبر الأول عن الشخصية الجزائرية، فجعلت من التعليم العربي، مشروع مضاد لأهداف فرنسا ووسيلة في تعليم الدين واللغة العربية وبعث الثقافة العربية الإسلامية، والمحافظة على مقومات الشخصية الجزائرية. بمشروعها هذا، تمكنت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين[215] من

---

[214] أحمد بن نعمان، التعريف بين المبدأ والتطبيق في الجزائر وفي العالم العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991، صص158 – 159.

[215] يقول البشير الإبراهيمي في معرض حديثه عن نضالها المتعدد الجوانب "جمعية العلماء المسلمين هي التي حققت للجزائريين [...] وأحيت في نفوسه شعور الاعتزاز بنفسه، وفي لسانه الكرامة للغته، وفي ضميره، شعور الارتباط بين ثلاث مقومات : الجنس واللغة والوطن"، منقول من كتاب الأستاذ تركي رابح العمامرة، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975، ص205 .

صياغة أهداف تربوية تنبعث جذورها أساسا من مشروع وطني شامل ومتكامل، بدأ بتعريف المجتمع بانتمائهما العربي الإسلامي، والفرد بمواطنته قصد إبلاغه رسالة سامية تتمثل في تحرير الوطن المستعمر.

IV. بعد الاستقلال

كرست الجزائر منذ استقلالها جهود كبيرة من أجل تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية و ثقافية وترقية المواطن الجزائري، وبما أنه هو الغاية الأولى من هذه التنمية والشرط الأساسي لنجاحها، تمت حرص شديد على تقوية حسه المدني وتزويده بمفاهيم وروح المسؤولية من خلال إشعاره بواجباته نحو مجتمعه.

انعكس هذا الاهتمام فما تضمنته وكرسته الدساتير الجزائرية من نصوص، مبرزة كل ما يتعلق بحقوق المواطن وواجباته، على سبيل المثال، الحق في الملكية، الحق في العمل، أداء الواجب الانتخابي، الحق في الانتماء والنضال النقابي، وحريته في الابتكار الفكري والفني والعلمي.

كان لكل هذا أن ينعكس حتما على النظام التربوي الجزائري بما أن من مهامه، السعي إلى بناء مجتمع متكامل ومتماسك، يعتز بأصالته وانتمائه إلى اعرق الحضارات التي عرفتها الإنسانية، مجتمع يجسد هويته الجزائرية بجميع مقوماتها العربية، الإسلامية والامازيغية. لا يسعى النظام التربوي الجزائري إلى تكوين المواطن ذا قدرات وكفاءات تؤهله لتشييد وطن فحسب، بل يهدف كذالك إلى تربيته على قيم الحق والخير والأخلاق الإنسانية كما علمنا ربنا ﷻ، ورسوله الكريم ﷺ، قبل غيرهم.

من مهام التكوين النظام التربوي الجزائري

ومن أجل تطوير المؤسسة التعليمية حتى تواكب المسيرة المجتمعية على الصعيدين الوطني والدولي، أسند للنظام التربوي الجزائري مهام تكوين الفرد الجزائري، وحددت[216] له في،

1. "تكوين إنسان جزائري متكامل ومتوازن الشخصية، يعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق بقدرته على التغيير،
2. تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لدعم الوحدة الوطنية من جهة وتعميق الانتماء الحضاري من جهة أخرى،
3. **ترسيخ** القيم العربية الإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها مبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا لأن المطلب الأساسي المراد تحقيقه هو تكوين المواطن الصالح المتشبع بأخلاق الإسلام والمؤمن بقيمه السامية والمعتز بتاريخه،
4. تنمية الحس الوطني والديني والإيمان بالقيم التي يؤمن بها المجتمع لجعل الفرد، المواطن، الجزائري قادرا على استثمار إمكانياته الفكرية، والوجدانية ويكون بذلك قادرا على القيام بمسؤولياته في الدفاع عن الوطن في كل الظروف / والنهوض بمهام تشييده من خلال تكوين موحد ووطني تستمد الوطنية أهدافها ، وتشير إلى ذلك عدة وثائق جزائريةر سمية مثل :أمرية 16 أفريل1976"،

والتي جاء فيها، أو في بعض موادها، توجيهات للسياسة التعليمية الوطنية، المكرسة لهوية وطنية من خلال،

أ. تنمية شخصية وهوية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة،

ب. الاستجابة للتطلعات من خلال العدالة والتقدم،

ت. تنشئة الأجيال على حب الوطن، وإعداد مواطنا واعيا متكيفا مع المجتمع الذي يعيش فيه.

---

[216] ياسين خذايرية، تصورات أساتذة الجامعة للمواطنة في المجتمع الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير فرع علم النفس الاجتماعي، تحت إشراف أ.د شرفي محمد الصغير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأورطفونيا، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2006/2005، غير مرقم.

V. المناهج والأهداف الدراسية

يتلقى المتعلم في المؤسسات التعليمة وخلال العملية التربوية، مضمونا دراسيا يجعله يكتسب جملة من المهارات الذهنية والفكرية تمكنه من التأثر بالحياة الاجتماعية وحسب الأهداف التي تتطلع إليها الأمة، بالتركيز على المواد التي لها صلة وطيدة لتجسيد الهوية الوطنية.

سعيا إلى تفتح المؤسسة التعليمية والتربوية في الفلك الاجتماعي والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، تم الاهتمام بالتربية المدنية، والتربية الإسلامية، ومادتي التاريخ والجغرافيا، لأنها مواد لها صلة بالهوية الوطنية، كما أنها تسعى إلى،

أ. تكوين المتعلم سياسيا بغية توعيته لدوره ومهمته وسط هذه الأمة الجزائرية،

ب. أن يكتسب سلوكا يتطابق مع القيم والأخلاق الإسلامية،

ت. أن تنمو فيه روح التضامن،

ث. أن يتقيد بقواعد مجتمعه وأن يحترمها.

إن تكوينه وإعداده للحياة الاجتماعية يسهم في تكوين مواطنا صالحا فخورا بانتمائه إلى هذا الوطن، يعتز بالانتماء إلى العقيدة الإسلامية وغيور على لغته العربية.

إن الأهداف هذه، لا تسهم في تحقيق أهداف تربوية لتنمية الروح الوطنية بغرس المثل العليا فحسب، بل تساعد المتعلم على الإحساس وشعور بالانتماء إلى مجموعة اجتماعية هي نتيجة تضحيات سخية بذلت من طرف السلف الصالح، ويترتب عن ذالك، مواصلة العمل ليستطيع تسليم المشعل لمنهم سيأتون من بعد هذا، لتتمة المشوار.

VI. السياسة التعليمية والهوية الجزائرية

إن السياسة التعليمية الجزائرية تعيش مرحلة تعرف تحديات كبيرة يستوجب على المنظومة التربوية رفعها لمواكبة الأمم المتطورة ومسايرة عصر العولمة وما يترتب عنها من متطلبات علمية، تكنولوجية، تقنية، معلوماتية، اقتصادية. وفي هذا الصدد، تعد برامج ومناهج قائمة على أسس واختيارات علمية حديثة، تحقق أهدافا بنظرة مستقبلية، من بينها المحافظة على الهوية الوطنية.

ومن اجل بلوغ الأهداف والغايات المرغوبة، تكتسي المدرسة الجزائرية الدور الأول والأساسي في السياسة التعليمية والتربوية، إذ، إضافة إلى دورها التعليمي، أسند لها دورا تربويا يتمثل في تكوين شخصية جزائري الغد ومتعلم اليوم، أهدافا تتمثل أساسا في،

- أن تجعل من المتعلم يندمج ويتفاعل بسرعة مع الواقع الاجتماعي،
- أن تمكنه من إشباع حاجاته الذهنية،
- وإشباع حاجاته الثقافية،
- أن يتكون اجتماعيا.

VII. السياسة التعليمية والمدرسة[217]

VII.1 تكوين الثقافة اللغوية الجزائرية تاريخيا

إن الثقافة اللغوية الجزائرية فريدة من نوعها في العالم العربي بصفة عامة[218] والمغرب العربي بصفة خاصة[219]، ذلك لمرورها بفترتين رئيسيتين،

- نشير أولا بأن الجزائر عرفت عبر تاريخها احتلالا متعددا،
- ثانيا إلى المدة الزمنية التي قضاها المحتل الفرنسي في الجزائر، 132سنة، وطابعه المدمر، اللذان كانا عاملان هامان في ولادة ونشر الشعور بالانتماء إلى "الأمة"[220] الجزائرية، "مفهوما للأمة لم يكن موجودا قبل الاستعمار"[221].

---

[217] أنظر، أ. عبد الرزاق باللموشي وأ. أحمد جلول، مداخلة السياسة التعليمية ودورها في الحفاظ على هوية الشباب الجزائري، Site : http://www.univ-eloued.dz/index.php/8-univ/2007-151215, consulté le 25.06.2017 à 19 :03.

[218] كون العالم العربي عرف استعمارا متعددا انجليزي، ايطالي، فرنسي...

[219] كون المغرب العربي عرف نفس الاستعمار الفرنسي لكن مع اختلافا نوعيا من حيث طبيعة تعامله مع الجزائر.

[220] فيما يتعلق بموضوع الثقافة اللغوية الجزائرية، لابد عل كل مهتم بهذا الشأن، مراعاة تاريخ الاحتكاك اللغوي المشار إليه، وكذا السياسات اللغوية عبر الحقبات التاريخية
التي مرت بها الجزائر والتي شكلت هوية مجموعات تتسم بالتعددية لكنها تتقاسم قيما مشتركة.

[221] Anne-Sophie CORDEL ، مرجع سبق ذكره، ص 170.

الفصل الثالث

تاريخ التعليم في الجزائر

الفصل الثالث

المبحث الأوّل

الجزائر، جغرافيا وتاريخا

I. أصل تسمية الجزائر

المدينة الفينيقية " إيكوزيم " والتي أطلق عليها الرومان اسم" اسكوسيم "، سميت " جزائر " عام 960م من طرف "بولوغين بن زيري" مؤسس الدولة " الزيرية " نظرا لوجود أربع جزر صغيرة في ساحل البحر قبالة المدينة.

وهناك من يرى في أصل اسم " الجزائر " تحريفا لكلمة " دزاير "، التي كانت تطلق على المنطقة أو دولة بني مزغنى التي أسّسها "بولوغين بن زيري."

وللذكر، فكلمة "زيري" اسم أمزيغي معناه "ضوء القمر".

إن الآراء في معنى هذا الاسم مختلفة، يرى البعض، أن معنى " الجزائر" جمع "جزيرة"، وبعض آخر، يرى أن الاسم متكوّن من كلمتين معناهما "جزيرة الأشواك"، بينما يرى فريق آخر، أن اسم " الجزائر" يعني "رقم "20 معتمدا على أسطورة "هرقل بن جوبتر"، الذي مر مع رفاقه العشرين، وسموها "إيسكوسيم" أي مدينة العشرين.

جاء عن "أمين الزاوي"[222]، أن

" هذا البلد الذي يسمى بفخر الجزائر، كان في السابق نوميديا أو تمازغا، هو وطن للجميع."

«Ce pays appelé, avec fierté, l'Algérie, anciennement la Numidie ou Tamazgha, est la patrie pour tous.»[223]

---

[222] أ.د. أمين الزاوي هو كاتب ومفكر وروائي جزائري، شغله عالم الأدب والترجمة، بين اللغات الفرنسية والاسبانية والعربية، كما عمل أستاذا للدراسات النقدية في جامعة وهران.

من الموقع الالكتروني: https://ar.wikipedia.org/wiki ، يوم 12.12.2018 على السَّاعة 20:14.

[223] أنظر،

Amin ZAOUI, Pour une béatification de l'Algérie plurielle!, https://www.liberte-algerie.com, من الموقع الالكتروني: https://www.liberte-algerie.com ، مقال نشر يوم 13.12.2018 على الساعة 22: 20.

II. الجزائر جغرافيا[224]

II.1 الموقع الجغرافي

تعد "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" أكبر بلد في القارة الإفريقية ، وهي تقع في شمالها، يحدها شمالا "البحر الأبيض المتوسط" بما يقارب 1200 كلم من السواحل، و في شمال شرقها "الجمهورية التونسية" "والجمهورية الليبية"، من غربها "المملكة المغربية"، ومن جنوبها الغربي "الصحراء الغربية" "وموريتانيا"، أما من جنوبها، فتحد "بمالي" "والنيجر".

مساحة الجزائر تقدر [ب]2.381.741 كلم^2 ، عاصمتها "الجزائر" وهي مدينة ساحلية تقع في شمال البلاد. الجزائر أكبر دولة في إفريقيا، في البحر الأبيض المتوسط والعالم العربي.

II.2 تضاريس الجزائر

II.2.1 التّلال

يعرف عنها أنها تغطي حوالي 1600 كم من مجموع التل، على نطاق يتسع من 80 إلى 190 كم. يتألف من سلاسل جبلية صغيرة:كتل صخرية، جبال جرجرة، التيطري، جبال البابور، جبال قسنطينة ... معظم سواحل الجزائر غنية بالنباتات والحيوانات.

II.2.2 المناخ

يعرف شمال الجزائر مناخا متوسطيا، شتاء معتدل وممطر نسبيا تقدر بنسبة 400 إلى 600 مليمتر سنويا شمالا غرب البلاد، بزيادة من الغرب إلى الشرق، لتبلغ أقصاها في شمال شرق البلاد بمعدل 2493 مليمتر سنويا، وحرارة معتدلة صيفا.

تعرف الهضاب أمطارا أقل نسبة من الشمال، شتاءها مثلج ببرودة أدنى من الصفر مئوية أحيانا، كما أن هذه المناطق تعرف صيفها جاف وحار.

---

[224] معلومات مستخلصة من المواقع الالكترونية: بدأ من يوم 05.03.2017 على السَّاعة 11:23، التّرجمة حرّة.
https://ar.wikipedia.org/wiki
http://www.marefa.org
http://www.axl.cefan..ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm

أما الجنوب، يتميز بجو صحراوي تفوق درجات حرارته 50 درجة مئوية، تتخلل شتاؤه أمطارا موسمية.

II.2.3 المجاري المائية

في الجزائر عدة أودية يوجد معظمها في الوسط والشمال الشرقي، منها "واد الصومام"، "واد مزفران"، "واد سيبوس"، "واد المقطع" "وواد الشلف" الذي يعتبر الأكبر والأطول [ب]725 كلم، ويصب بالبحر الأبيض المتوسط.

في الجنوب، الوديان ليست دائمة الجريان، تتشكل بها بحيرات مالحة في المناطق الصحراوية تسمى شطوط، نذكر منها "شط الحضنة" "والشط الشرقي".

II.2.4 الجبال والسلاسل الجبلية

اكبر سلاسل جبلية هي سلسلتي "الأطلس التلي" و "الأطلس الصّحراوي"، وهي موجودة بين التل والصحراء وتتخللها السهول والمرتفعات.

II.2.5 الثروة الحيوانية والثروة النباتية

للجزائر ثروة حيوانية تتوزع في أرجاء البلاد، تتمثل في عدد كبير من أنواع الثدييات كالأنعام، الخراف، المعز، الخيول والجمال، ولديها أيضا أنواع كثيرة من الطيور منها المحمية قانونا.

تعد الصحراء الجزائرية موطنا لعدد كبير من الحيوانات نذكر منها، الفنك، الغزلان، وفهد الصحراء...

تتألف الثروة النباتية الجزائرية من عدة فئات، 30 منها نادرة و 300 نوع نادر جدا من بينها 64 نوع يوجد في الصحراء.

II.3 التقسيم الإداري[225]

تقسم الإدارة الجزائرية إلى 48[226] ولايات والتي تعتبر وحدة إدارية للدولة يعرفها القانون 09/90 المؤرخ في 12 رمضان 1410هـ الموافق 7 أفريل 1990م، في،

---

[225] معلومات من الموقع الالكتروني:
http://www.djazairess.com/eldjoumhouria/57995، يوم 06.08.2017 على السَّاعة 18:13

[226] معلومات من الموقع، http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=296886 يوم 06.08.2017 على السَّاعة 18:45

✓ **بابه الأول : تنظيم الولاية،**

○ **الفصل الأول: تعريف اسم الولاية**

- **المادة الأولى:** "الولاية هي جماعة عمومية إقليمية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وتشكل مقاطعة إدارية للدولة".

II.4 السكان واللغة

تاريخيا، توافد على الجزائر الفنيقيين، الرومان، البيزنطيين والوندال. ويعتبر الأمازيغ، السكان الأصليين للجزائر. بعد ذالك، شهدت الجزائر فتحا إسلاميا الذي توافد من خلاله العرب والأندلسيون والعثمانيون، فكان الامتزاج بالسكان المحليين.

اختلطت العرب بالأمازيغ بفضل الإسلام ما ساهم في انتشار اللغة العربية. تتكلم غالبية الجزائريين اللهجة العربية الدارجة ويتمّ تعلّم اللّغة العربية الفصحى في المدارس. ونظرا لطول الفترة الاستعمارية الفرنسية، تأثرت اللهجة الجزائرية بلغة المستعمر، فعرفت دمجا لعدد كبير لكلمات فرنسية. هذه الاستعارات تؤثر بشكل يجعل اللهجة الجزائرية غير مفهومة بالمشرق العربي.

أما الأمازيغية، فهي تنقسم إلى لهجات متنوعة نذكر منها، اللهجة القبائلية، الصنهاجية والشاوية. هذه اللهجات متفاوتة تفاهم ناطقيها، مناطقها محدودة ولا يزال الاختلاف حول كتابتها قائم.

II.5 الأديان

يعتنق معظم سكان الجزائر الإسلام، مع تواجد لأقليات مسيحية ويهودية بعد هجرة معظمهم في بداية الاستقلال.

المذهب في الجزائر هو المذهب السني المالكي، مع تواجد لمناطق تتبع المذهب الاباضي خاصة بمنطقة "غرداية" حيث تتواجد قبيلة "بني ميزاب الأمازيغية".

عدد 48 ولاية في 1984 حيث تشكل الولاية الدَّعامة الأساسية للتنمية المحلية التي تتحقق في الدوائر و البلديات التابعة لها

II.6 اقتصاد الجزائر

انتقلت الجزائر سنة 1993م من النهج الاشتراكي نحو اقتصاد السوق، تلعب فيه الموارد الطبيعية، الدور الأهم.

شكل القطاع النفطي العماد الأساسي للاقتصاد الجزائري، ونظرا للأزمة الاقتصادية العالمية الحالية، أصبح التقليل من الاعتماد على المحروقات أمرا حتميا، والتوجه نحو التركيز على الفلاحة من اجل اكتفاء ذاتي ولما لا، بإنتاج وافر للحبوب والبطاطا والفواكه خاصة، والتّوجّه نحو التّصدير للمنتجات الزراعية كالتمور.

يمكن الذكر أن للجزائر ثروات طبيعية أخرى كالحديد والفحم والاورانيوم والفوسفات.

III. الجزائر تاريخا

III.1 جزائر ما قبل التاريخ

يوجد في عدة مناطق من الجزائر، أثار لعظام بشرية وحيوانية يفوق عمرها المليوني عام كما توجد أثار لصناعات جد قديمة.

تمّ العثور بمنطقة "تيغنيف" على مقبرة "فيلة أطلنطية" التي كانت تعيش في عصور ما قبل التاريخ. الاكتشاف الأهم في التاريخ العالمي يتمثل في العثور على أقدم إنسان في شمال أفريقيا وهو "رجل ما قبل التاريخ" أو "رجل الأطلس" ويسميه البعض "رجل تيغنيف" في أكتوبر 1952م. كما يوجد "بالاوراس" عدّة مواقع أثرية تعود إلى نفس الفترة التّاريخية.

في الجنوب ،تتميز الصحراء بوجود "رسومات الطاسيلي" التي تعود إلى العصر الحجري، والتي تعبر عن الحياة اليومية للإنسان آنذاك.

III.2 احتلال الجزائر

عرفت "الجزائر" عدّة فترات وعهود من بينها العهد الفينيقي، النوميدي، عهد المملكة الموريطنية، الفترة الرومانية، فترة الممالك الأمازيغية، الاحتلال الوندالي وآخيرا الاحتلال البيزنطي، وعرفت كذالك العديد من الاستعمارات، نذكر منها النوميدي، الفنيقي، الروماني... كما عرفت فتحا إسلاميا تمثل في حكم لكل من الأمويين، العباسيين، أدارسة، أغالبة، الرستميون، الفاطميون، الزيريون، الحماديون، المرابطون، الموحدون والعثمانيون.

كان آخر احتلال سنة 1830م لتستقل بعد قرن واثنان وثلاثين سنة من الاستعمار الفرنسي لتستعيد سيادتها في "5جويلية 1960م".

تلقب [ب]"بلد المليون ونصف المليون شهيد" نسبة لعدد شهداء الثورة التحريرية الكبرى.

مكونات الهوية الجزائرية محددة دستوريا، وهي الإسلام، العروبة والآمازغية.

III.3 الجزائر في ظل الدول الإسلامية[227]

III.3.1 الدولة الرستمية

تنتمي إلى المذهب الاباضي. حكمت ما بين 776م و909م، كان مقرها مدينة "تيارت" حاليا.

[227] معلومات من الموقع الالكتروني: https://ar.wikipedia.org/wiki يوم 06.08.2017 على السَّاعة 18:13

III.3.2 الدولة الأغلبية

نسبة لبنو الأغلب، سلالة عربية، حكمت في المغرب العربي. وامتدت فترة حكمها ما بين 800م و909م، مقرها "القيروان".

III.3.3 الدولة الفاطمية

نشأت في شمال إفريقيا، هي خلافة إسلامية تتبع المذهب الشيعي، امتد حكمها ما بين 909م و1171م، مقرها "القيروان" من 909م إلى 920م، "المهدية" بتونس من 920م إلى 973م، ثم "القاهرة".

III.3.4 الدولة الزيرية

امتد حكمها ما بين 971م و1152م، عرفت عدة عواصم وهي "آشير"،"القيروان" ثم المهدية.

III.3.5 الدولة الحمادية

من سلالة آمازغية. امتد حكمها ما بين1007م و 1152م. مقرها القلعة ثم بجاية شرق الجزائر.

III.3.6 الدولة الموحدية

دولة إسلامية أسسها الموحدون. حكمت في المغرب، الجزائر، تونس، ليبيا والأندلس ما بين 1121م و 1269م.

III.3.7 الدولة الزيانية

حكمت في المغرب والجزائر. امتد حكمها ما بين 1235م و 1554م. كانت عاصمتها تلمسان.

III.3.8 الاحتلال الإسباني

دخل الأسبان الجزائر وقاموا بالاستيلاء على "المرسى الكبير" سنة 1505م و"وهران" سنة 1509م. ظهرت قوة بحرية إسلامية، وقامت حركة جهادية كان يقودها "الأخوان بابا عروج". تمكنت هذه الحركة الجهادية من تحرير الجزائر بمساعدة الدولة

العثمانية، كما أنها استطاعت إخضاع الملاحة في البحر المتوسط للأسطول البحري الجزائري.

III.3.9 الحكم العثماني

التحقت الجزائر بالدولة العثمانية في 1504م بعد الاستنجاد بالعثمانيين. وفي ظل الحكم العثماني، تأسس الأسطول الجزائري، أقوى أسطول في العالم آنذاك. كان يتحكم بالبحر المتوسط، وكانت السفن التي تمر تدفع غريمة. آخر "داي" حكم الجزائر هو "الداي حسين".

III.3.10 الاحتلال الفرنسي

كانت فرنسا تنوي احتلال الجزائر فاستعملت "أكذوبة المروحة". بعد السيطرة على "سيدي فرج". حاولت فرنسا استعمار التراب الجزائري، لكنها واجهت مقاومات عديدة أبرزها وأطولها "مقاومة الأمير عبد القادر" التي شهدت انهزامه سنة 1847م.

III.4 المقاومات الشعبية

من أكبر المقاومات الشعبية التي عرفتها الثورة التحريرية الكبرى، نذكر،

- مقاومة "أحمد باي بن الشريف" من 1830م إلى 1851م، بمنطقة "قسنطينة" ثم عمت الشرق الجزائري.
- مقاومة "الشيخ المقراني" من 1871م إلى 1872م، بمناطق برج بوعريريج، سطيف، تيزي وزو، باتنة... وعموم الشرق الجزائري.
- مقاومة "الشيخ بوعمامة" 1881م إلى 1883م، وشملت عين الصفراء، تيارت، سعيدة... ومناطق أخرى من الصحراء الجزائرية.
- مقاومة "التوارق" من 1916م إلى 1919م الهقار، جانت، ورقلة... بقيادة "الشيخ أمود".

III.5 الثورة التحريرية

يوم 23 مارس1954م ، تم تأسيس "اللجنة الثورية للوحدة"، فعينت لجنة مكونة من 22 عضوا للتحضير للكفاح المسلح. حدد تاريخ "أول نوفمبر1954م"، موعدا للانطلاق الثورة التحريرية الكبرى. توزعت العمليات على معظم أنحاء التراب الوطني

تفاديا لقمعها وإجهاضها كما حدث للثورات السابقة بسبب عدم التنسيق على المستوى الوطني.

III.6 من أهم الأحداث

III.6.1 هجوم 20 آوت 1955م

يعتبر هذا الهجوم بمثابة رغبة شعبية ونفيا للادعاءات الاستعمارية الفرنسية، جعل من الأحزاب تتوحد تحت راية "جبهة التحرير الوطني". عمت الثورة كل القطر الجزائري واستجاب الشعب لندائها من تلقاء نفسه ليباشر العمل التحرري.

III.6.2 مؤتمر الصومام 20 آوت 1956م

حققت في بداية نشاطها إنجازات هائلة، مما شجعها على مواصلة العمل التنظيمي.

قررت "جبهة التحرير الوطني" عقد مؤتمر تقييمي "بوادي الصومام"، تم خلاله تكريس مبدأ القيادة الجماعية والعسكرية مع تكثيف العمليات العسكرية. تقرَّر خلاله تعيين "جبهة التحرير الوطني" الممثّل الشّرعي للشعب الجزائري أمام هيئات ودول العالم.

III.6.3 أحداث قرية سيدي يوسف

هذه الأحداث تتمثل في عملية وحشية قام بها الاستعمار لقمع المجاهدين وعرقلة كل أنواع التموين. يوم 08 فيفري 1958م، تمّ قصف "قرية سيدي يوسف التونسية" قرب الحدود الجزائرية. شن الاستعمار هجمات بطائرات حربية تسببت في إبادة عشرات الأبرياء من المدنيين التونسيين والجزائريين

III.6.4 الحكومة الجزائرية المؤقتة

تم يوم 19 سبتمبر 1958م الإعلان عن تأسيس "الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية"، إعلان جاء إحياء للدولة واستعادة للسيادة الوطنية، والشيء البارز هو انّه أصبح للشعب الجزائري ممثلا شرعيا.

III.6.5 مظاهرات 11 ديسمبر 1960م

استجابة لنداءات "جبهة التحرير الوطني" ، خرج الشعب لمظاهرات شملت كافة التراب الوطني ليعبر عن وحدته ونضجه السّياسي. انطلقت المظاهرات من "حي بلكور" الشعبي "بالجزائر العاصمة"، الذي خرج فيه المتظاهرون حاملين "للعلم الوطني" هاتفين باستقلال الجزائر وشعارات مؤيدة لجبهة التحرير الوطني. كان رد جيش الاحتلال، إطلاق النار على المتظاهرين مما أدى إلى سقوط العديد من الشهداء.

III.6.6 أحداث 17 أكتوبر 1961م

يمثل هذا التاريخ بشاعة قمع السلطات الفرنسية والذي واجهه مئات الجزائريين بالمهجر في تظاهرات سلمية تلبية لنداء فيدرالية حزب جبهة التحرير الوطني بفرنسا. قتل خلال هذه الأحداث، العديد من المواطنين. بعد الاستقلال، أصبح هذا التّاريخ "اليوم الوطني للهجرة" تخليدا لتلك الأحداث.

III.6.7 مارس 1962م

جرت مفاوضات من أجل الاستقلال ما بين 7 و 18 مارس 1962م بمدينة "أيفيان" السويسرية. وتوجت بالتوقيع على "اتفاقية وقف إطلاق النار" ليدخل حيز التنفيذ يوم 19 مارس 1962م على الساعة 12 ظهرا.

III.6.8 استقلال الجزائر

تم الإعلان عن استقلال الجزائر يوم "3 جويلية 1962م"، بعد تعبير الشعب الجزائري عزمه نيل الاستقلال عبر نتائج الاستفتاء التي كانت نسبتها 99.7 % "نعم". اختير يوم "5 جويلية " عيدا للاستقلال ليكون بذالك، يوم دخول فرنسا للجزائر هو نفسه يوم خروجها منها.

الفصل الثالث

المبحث الثّاني

الوضع اللغوي والتربوي قبل الاستقلال

قام الإسلام بدور هام في تعليم الشعب الجزائري المبادئ الأساسية والأولى للقراءة والكتابة باللغة العربية، فكان تواجد الفقهاء وكذا العلماء مع الفاتحين من العوامل الهامة في انتشار المدارس والمؤسسات الأولى للتعليم الإسلامي.

في عهد الاحتلال العثماني, لم يولى التعليم اهتماما كبيرا, كانت المؤسسات الخيرية تتولى تنظيمه والإشراف عليه. كانت فئات شعبية قد آخذت على عاتقها تمويل التعليم متكفلة بتغطية كل حاجياته المالية أو الوقفية،

"لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتعليم، و لا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة، تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى"[228].

كانت اللغة العربية هي لغة التعليم،

" [...] انحصر دورها في الشؤون الدينية وبعض من الشعر في حين كانت اللغة التركية هي اللغة الرسمية."[229]

كان التعليم مقسم إلى مرحلتين[230]،

- ✓ مرحلة الابتدائي، تتمثل في تدريس الأطفال في "الكتاتيب القرآنية" المنتشرة في سائر القطر الجزائري. كانت متواجدة بالأحياء، المدن، القرى والأرياف. أما "الزوايا"، فكانت تهتم بالتعليم الابتدائي وتنشره وتتكفل بالتعليم الثانوي والعالي.
- ✓ المرحلة الثانوية والعليا للتعليم، فقد كانت تزاول في بعض المدارس التي شيدها الأهالي. ويمكن ذكر مدارس "حسن باشا"، "سيدي الأخضر"، "مازونة"، ومدارس تلمسان. كما نهضت "زوايا بلاد ميزاب" بالتعليم في هاتين المرحلتين.

---

228 ابوالقاسم سعد الله, تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1988، ص 324.

229 ابوالقاسم سعد الله, محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث, الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع, ط 2, الجزائر، 1988, ص211.

230 درس"التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال"من الموقع الالكتروني الآتي: www.onefd.edu.dz/infpe/cours يوم 15.04.2016 على السّاعة 14:18

I. واقع التعليم وأهداف السياسة التعليمية أثناء الاحتلال الفرنسي

سطر الاحتلال الفرنسي سياسة تعليمية لطمس الركائز العربية الإسلامية والامازغية للهوية الجزائرية. يقول"المطران شارل لافيجري Le Cardinal Charles Lavigerie "

"علينا أن نخلّص هذا الشّعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شبب عليها أجدادهم، فان من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر".[231]

ومن هذا المبدأ، بنيت سياسة ترتكز على ثلاثة أهداف أساسية:

- **الفرنسة،** التي تعتبر أول المحاور للقضاء على الشخصية الجزائرية باستبدال الثقافة القومية المحلية بثقافة فرنسية وتعويض اللغة العربية بلغة المستعمر،

"الجزائر لن تصبح مملكة فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا هناك لغة قومية،"[232]

ولاعتبار اللغة العربية الوعاء الثقافي

" [...] فقد استهدفت، لان القضاء على هذه اللغة يعتبر دمارا للشخصية الجزائرية، ولذلك أبعدت عن الإدارة وخلفتها الفرنسية، "[233]

- **التنصير،** لعل ما ورد عن " شارل لافيجري Charles Lavigerie " 1825-1892 مطران الجزائر ومؤسس الجماعتين التبشيريتين " الآباء البيض Les Pères Blancs " و" الأخوات البيض Les sœurs Blanches "، التي تواجدت في كل من "البيض، وأولاد سيد الشيخ وعين الصفراء" بصفة مميزة من مناطق الجنوب الغربي للبلاد، يلخص بشكل واضح جداّ نوايا المستعمر،

---

[231] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاحتلال، المؤسسة الجزائرية للفنون المطبعية، رغاية، 1994، ص 33.

[232] سعد الدين بن شنب، النهضة العربية في الجزائر في النصف الأول من القرن 14هـ، مجلة كلية الآداب، العدد 1، 1964، الجزائر، ص21.

[233] د. بلقاسم ميسوم، سياسة فرنسا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الجزائر، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 06، جوان 2013، ص67، منقول عن مصطفى بن سعد الجيجلي، قيمة الثقافة العربية بالجزائر، البصائر، الجزائر 20 جانفي 1939، ص02،.

"علينا أن نخلص هدا الشّعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شبّ عليها أجدادهم، فإنّ من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصّحراء بعيدين عن العالم المتحضر"[234].

كما عرفت هذه الحقبة التّاريخية تسربا مدرسيا كبيرا جدّا والسّبب الرّئيسي لذالك, إبراز الاحتلال الفرنسي لما يعرف [ب]،

" ثالوث التّخلّف, الفقر, الجهل والمرض"[235]

بين كل أطراف و صفوف الشّعب الجزائري. زيادة على ذالك, لم تتح فرص كثيرة للتعلم لأبناء الجزائريين خلال هذه الفترة، يقول الأستاذ "الدكتور تركي رابح عمامرة "أحد رواد التربية والفكر الإصلاحي،

"...كان الثّمن من مجموع الأطفال الجزائريين الدين هم في سن التّعليم الابتدائي يستطيعون الالتحاق بالمدارس الابتدائية، ومن بين هؤلاء يتمكّن 01 بالمائة فقط من مواصلة الدراسة في المرحلة الثّانوية و أقل من هذه النسبة بكثير في المرحلة الجامعية."[236]

من العوامل الدّافعة إلى التسرب المدرسي آنذاك:

- ✓ الفقر، حيث كان الطفل الجزائري يذهب إلى سوق العمل مبكرا لتلبية الحاجيات ومستلزمات الحياة، مساعدا في ذالك أولياءه في كسب القوت.
- ✓ السياسة المنتهجة آنذاك، حيث كانت الأولوية في التعلم للمستعمرين.

ومن أهداف الاستعمار الفرنسي الأولى،

- ✓ فصل الشعب الجزائري عن كل مقوماته العربية الإسلامية.
- ✓ رغبة المستعمر في مكافحة الثقافة العربية الإسلامية الأمازغية واستبدالها بالثقافة الفرنسية.

---

234 الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية، 1994، ص 33.

235 ابراهيم هياق, اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسط نحو الإصلاح التّربوي في الجزائر, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التّربية، إشراف ا.ذ. علي بوعناقة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011/2010.

236 رابح تركي عمامرة، أصول التّربية و التّعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990، ص134،

- ✓ تنصير الجزائريين.

يقسم "بوفلجة غيات"[237] فترة التّعليم أثناء التواجد الفرنسي إلى ثلاثة مراحل مصنفا إياها كالتالي:

أ. **مرحلة الانكماش،** مرحلة عقبت الاحتلال الفرنسي للبلاد عرفت تدمير التّعليم
ومصادرة الأموال.

ب. **مرحلة الركود،** التي عرفت سعي الفرنسيين لتعليم فئة معينة قصد توظيفها في الإدارة. شهدت هذه الفترة فتح بعض المدارس القرآنية كما، تم فتح بضع المدارس في القرى والدواشر.

ت. **مرحلة الانتعاش،** لعبت جمعية العلماء المسلمين دورا جد في انتعاش وازدهار التعليم وخاصة التعليم العربي الإسلامي، مما جعلها تلعب دورا بارزا وقياديا للحراك الوطني من أجل المحافظة على الهوية العربية الإسلامية والآمازغية للشّعب الجزائري.

وبالتّالي، يمكن تلخيص الأهداف التي سعت إليها كل الحركات الوطنية، فيما يلي:

- ✓ العمل من اجل الاستقلال الوطني،
- ✓ الدفاع عن اللغة العربية وجعل التعليم بها،
- ✓ الدفاع عن الدين الإسلامي،
- ✓ الدفاع عن المقومات الشخصية والهوية الجزائرية.

II. حالة المدارس أثناء الفترة الاستعمارية

بدعوى الحاجة إلى مكاتب إدارية مدنية وعسكرية، استولى المستعمر الفرنسي على بعض بنايات الوقف. و في هذا السياق أصدر الجنرال" " لويس أوغست دي بورمونت Louis Auguste De Bourmont "[238]، " قرار وضع اليد" على الأوقاف

---

[237] غيات بوفلجة، التّربية و التّعليم في الجزائر، ديوان الغرب للنّشر والتّوزيع، ط1، وهران، 2002، صص10-14.

[238] في 8 أوت1829م، كان قائدا عاما للبعثة الفرنسية المتوجهة إلى الجزائر.

الإسلامية في 8 سبتمبر سنة 1830م، ثم أصدر قرارا آخر في 7 ديسمبر 1830م ينص على حق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير أو الكراء"[239].

زيادة على مصادرة البنية التّحتية للأوقاف، أصدر الفرنسيون في 18 أكتوبر 1892م قانونا يجعل فتح المدارس الخاصة بتدريس اللغة العربية والقرآن الكريم، خاضعة لرخصة من السلطات الاستعمارية.

في سنة 1904م منع فتح المدارس لتعليم القرآن الكريم، وقيد الترخيص لفتحها بمنع تدريس تاريخ وجغرافية الجزائر.

كان يتم غلق المدارس، قرآنية كانت أم نظامية، دون سابق إشعار.لقد

"أسّس الشّيخ الحاج بكير العنق مع زملائه أوّل مدرسة عربية نظامية في تبسة سنة 1913، وهي المدرسة الصديقية، [...]، ولكن فرنسا أدركت خطرها، فأسرعت بإغلاقها بعد ستّة أشهر من فتحها "[240].

لم يفقد غلق المدارس القرآنية، القائمين على شؤون الطلبة وأوليائهم شيء من العزيمة في بعث أبنائهم إلى البلدان المجاورة لتتمة تعليمهم، دون مراعاة للتكلفة.

" لما أغلقت السّلطات الفرنسية المدرسة القرآنية لتبسة، لم يثن ذلك من همّة الأولياء، بل بادروا إلى إرسال أولادهم إلى تونس في مايو 1914م ".[241]

بعد التدخل للاحتلال في الشؤون التعليمية العربية، أصبح التردد على المدارس القرآنية يتقلص شيئا فشيئا في المدن، و بقي منحصرا في المساجد والزوايا القائمة في المناطق الجنوبيةو الريفية، وكان هذا، العامل الأساسي في المحافظة على الثقافة العربية الإسلامية والآمازغية للجزائريين.

من الأهداف الرئيسية وراء مثل هذا التصرف، هو العمل على استئصال الجزائريين وتجريدهم من كل ثوابت الشخصية العربية الإسلامية الآمازغية، على رأس

---

[239] درس"التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال"من موقع، www.onefd.edu.dz/infpe/cours يوم 15.04.2016 على الساعة 05: 16.

[240] مقال "التّعليم في الفترة الثالثة من العهد الرّابع" من الموقع الالكتروني: atmzab.net/component/content/article يوم 06.08.2017 على الساعة 18:13

[241] المرجع نفسه.

قائمة هذه الثوابت، اللغة العربية لتعويضها باللغة الفرنسية مع كل خلفياتها. تقول "أيفون تيران Yvonne TURIN" أنه جاء عن "آلكسندر دوماسAlexandre DUMAS"

"كانت [...] سياستنا كارثة. فقد أهملت جميع المدارس الابتدائية تقريبا [...] وهاجر الأساتذة إلى أطراف البلاد التي لم تكن بعد، وقعت تحت سيطرتنا ..."[242].

III. التربية والتعليم في المواثيق الرسمية الفرنسية قبل الاستقلال

لم تنجح السياسات التعليمية الفرنسية في الجزائر لعدة أسباب من بينها القوانين الصادرة في الجرائد الرسمية الفرنسية الخاصة بالتعليم، التي يمكن اعتبارها غير محفزة، من بينها،

قانون 28 مارس 1882م:

- ✓ **المادة 1:** أن التعليم الابتدائي يشمل:
  - التّعليم الأخلاقي والمدني؛
  - الكتابة والقراءة؛
  - اللغة وعناصر الأدب الفرنسي؛
  - الجغرافيا، خاصة الفرنسية؛
  - التاريخ الفرنسي القديم والمعاصر؛
  - وبعض مفاهيم القانون والاقتصاد السياسي...
- ✓ **المادة 2:** سوف تعرف المدارس العمومية يوما واحدا للراحة في الأسبوع بالإضافة إلى يوم حتى يتسنى للأولياء الذين يرغبون تربية دينية لأبنائهم خارج الإطار المدرسي.
- ✓ و كذا **المادة 4** التي جاء في نصها عن إجبارية التعليم الابتدائي للأطفال الذين تفوق أعمارهم 6 و13 سنة للجنسين.

[242] أيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007، ص187.

ما يلفت الانتباه في هذا القانون هو طابع التسيير الإداري للشؤون البيداغوجية للتعليم، على سبيل المثال يلاحظ في،

- ✓ **المادة 5:** سوف تعين لجنة بلدية على مستوى كل البلديات للمراقبة والتحفيز على التردد على المدارس.

تتكون هذه اللجنة من رئيس البلدية، أحد مندوبي المقاطعة، [...]،وأعضاء يعينهم المجلس البلدي.

- ✓ **المادة 7:** وجاء في مضمونه انّه يتوجّب على الأب، الولي، إبلاغ رئيس البلدية إن كان يرغب تعلم الطفل الموكل له في الوسط العائلي أو في مدرسة عمومية.
- ✓ **المادة 8:** كلّ سنة يقوم رئيس البلدية بتحرير، باتفاق مع اللجنة البلدية للتربية، قائمة أسميّة للأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين 6 و13 سنة، ثم ينذر أوليائهم عن تاريخ الدخول المدرسي...
- ✓ **المادة 9:** جاء في نص المادة، انه يتعيّن على الأولياء إبلاغ رئيس البلدية عن أسباب هجر الطفل للمقعد المدرسي....
- ✓ **المادة 10:** جاء فيها انه يتعين على مدراء المؤسسات التربوية إفادة رئيس البلدية كشف بقائمة التلاميذ المتغيبين مع تعيين عدد العيابات وذكر أسبابها... اللجنة التربوية هي التي تقوم بدراسة الأحوال...

المواد التي تتبع، هي مواد يمكن إدراجها في صنف قانون العقوبات.

ميدانيا، ما جاء في هذه القوانين، لم يكن معمول به في الجزائر. فمشاريع تأسيس مدارس تعاني من نوع كبير من الإهمال، بسبب الرّغبات السياسية الغير مكشوفة أوّلا، ثمّ نقص الميزانية المخصّصة للتّربية.

حمل مرسوم 1883م أمر تأسيس المدارس الابتدائية وتعين على كل بلدية إنشاء مدارس للجزائريين والأوروبيين، لكن هذا لم يتحقق. تأسست مدارس الأوروبيين، أما الخاصة بالجزائريين،لم ترى لها وجودا استجابة لسياسة التهميش المقصودة بغية ترك الجهل سائد في المجتمع الجزائري.

IV. خلاصة

حضت كل من "الجزائر العاصمة"، "قسنطينة"، "وهران"، "بجاية"و"تلمسان" بشرف أنها كانت مراكز إشعاع علمي كتبت أسمائها بأحرف ذهبية في سجل التّنوير قبل الاحتلال الفرنسي.

غلب على التّعليم في الجزائر أثناء تلك الفترة، طابع التعليم العربي الذي كان ولا يزال سائدا في المجتمع الجزائري والذي ضمّ المؤسسات التعليمية والمدارس الابتدائية التي تمثلت في،

"الكتّاب[243]، الزّوايا[244] والمساجد"،[245]

يمكن الإشارة إلى الدور الجاد والأساسي الذي لعبته هذه المؤسسات التعليمية، أثناء هذه الحقبة التاريخية، في جميع المناطق الحضرية والريفية الجزائرية من أجل محاربة الأمية والحفاظ على الهوية الوطنية الجزائرية بكل مكوناتها، ولغاية سنة 1930،

"كان قد تم القضاء على معظم مراكز الثقافة العربية من مدارس وجوامع وزوايا، فحول بعضها إلى معاهد ثقافية فرنسية، وبعضها سلّم للهيئات التبشيرية من أتباع لافيجري، وما عثر عليه في المكتبات من مخطوطات ووثائق وكتب تم نهبه"[246].

لابد من الإشارة والإشادة بتمسك الجزائريين بدينهم و لغتهم والتنويه والثناء على عزتهم وفخرهم بانتمائهم إلى الحضارة العربية الإسلامية، لكن محاولة الشحذ أو

---

243 الكتاب، هو أول مؤسسة تعليمية تربوية، فهو المكان الذي يتعلّم فيه الأطفال القراءة والكتابة، هذا النوع من المدارس هو النوع الأكثر انتشارا في الجزائر، فيه يتمّ حفظ القرآن الكريم وتعلّم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال. كان الكتاب يركز على قراءة القرآن. التلاميذ الذين يلتحقون بالكتاب صغار، تتراوح أعمارهم بين 6 و 10سنوات، وظيفة الكتاب أخلاقية وعلمية.

244 تعتبر الزوايا مرحلة ثانية للتعليم بعد الكتاب، تحتل مكانة عالية في المجتمع الجزائري إلى جانب كونها مكان للتعليم والتعلم والتوجيه ودار القضاء والفتوى وملتقى الأشخاص.، ويقول أبو القاسم سعد الله في تعريفه لزوايا على أنها، في الأصل رباطا للجهاد ثم تطورت إلى مراكز التعليم والعبادة وأخيرا أصبحت مقاما ثم ضريحا ومزارا لأحد المرابطين، ولكن هذا المفهوم تطور أيضا حتى أصبح يدل في الزمن القريب منا على مقر الشيخ حامل البركة والمتصوف الذي ليس له علاقة بالجهاد ولا بالتعليم والعبادة" كانت تدرس اللغة العربية والقراءة والكتابة ويتمّ فيها حفظ القرآن، كما يتعلّم فيها التّاريخ، الجغرافيا، الفقه، السنة والفلسفة.

245 آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، عدد 7 ديسمبر 2011، ص59.

246 د. بلقاسم ميسوم، سياسة فرنسا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الجزائر، ص67.

الصقل الجدري الذي تعرض له الشعب الجزائري لم يكتسي إلا طابع المحاولة، بدليل تمسكه بثقافته الأصيلة وعدم التفريط ولو بشبر منها.

الفصل الثالث

المبحث الثالث

الوضع اللغوي والتربوي بعد الاستقلال

I. التعليم غداة الاستقلال

توجب على الجزائريين غداة الاستقلال، التعامل مع الوضع الراهن الذي شهد فيه دمار كبير قد يعبر عنه إتلاف مكتبة الجزائر العاصمة لتعطي صورة غنية عن التعليق.

كان لابد من نشر التعليم ومحو الأمية ولكن هذه الفترة عرفت نقصا كبيرا في الإطارات في جميع القطاعات والمجالات وخصوصا في القطاع التعليمي والتربوي، ولهذا يعتبر الدخول المدرسي لسنة 1962م/1963م، تحديا كبيرا أمام السلطات بالنظر إلى الغياب الشبه التام للمؤطرين وقلة الموارد الاقتصادية مما دفع للاستعانة بكل من يحسن القراءة والكتابة للحرص على التأطير الإداري العام وتسيير شؤون الدولة من جهة، ومن جهة أخرى، التكفل بالعملية التربوية وفق سياسة تربوية، تعليمية وثقافية تستنبط قيمها من الثقافة العربية الإسلامية بدأ باللغة العربية.

تميز المجال التربوي أي ميدان التربية في الجزائر[247] آنذاك :

أ) "[ب]منظومة تربوية غربية بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.

ب) عدد ضئيل من المتمدرسين، بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

ت) نسبة الأميين تزيد عن 85%."

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في 1963م/1964م[248]، ومن أهم الإجراءات المتخذة:

أ) "ترسيم تعليم اللغة العربية والدين في مناهج التّعليم.

ب) توجيه عناية لدروس التّاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

ت) تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكّل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلّمون الفرنسيون المرحلون.

ث) إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية."

---

[247] المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامّة للسياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي، ملخّص الوثيقة القاعدية، الجزائر، 1998، ص9.

[248] عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص27.

II. التربية والتعليم في المواثيق الرسمية والسياسات اللغوية المتبعة في الجزائر منذ الاستقلال

يمكن رصد المواثيق الرسمية[249] التي حددت التوجه الأساسي للنظام التربوي فيما يلي:

II.1 مؤتمر طرابلس جوان[250] 1962م

المنعقد من 27 ماي إلى 04 جوان 1962م، والذي صدر في بيانه أو برنامجه يوم 19 جوان من نفس السنة، تحديد الاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية والتي نتطرق للبعض منها،

II.1.1 الاختيارات السياسية

- الجزائر دولة ديمقراطية عصرية،
- يحكمها الحزب الواحد،
- تدعم الجزائر الحركات التحررية وتحارب كل أنواع الاستعمار والامبريالية.

II.1.2 الاختيارات الاقتصادية

- يعتبر النهج الاشتراكي الأسلوب التنموي الوطني الشامل،
- بناء علاقات اقتصادية مع الخارج على أساس التعاون العادل.

II.1.3 الاختيارات الاجتماعية

- رفع مستوى معيشة المواطن
- تطوير الريف.
- تحسين الخدمات الاجتماعية في كل من قطاعات الصحة، التعليم والشغل.

II.1.4 الاختيار الثقافي

- استعادة الثقافة الوطنية واعطاء اللغة العربية مكانتها،

---

[249] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي، سنة 2005، ص9.

[250] مقال " قيام الجمهورية الجزائرية " من الموقع، https://katebtageblog.blogspot.com/2014/06/blog-post_112.html يوم 12.09.2017 على السَّاعة 17:26

- ترسيخ القيم الوطنية.

II.2 ميثاق الجزائر أفريل 1964م [251]

الذي جاء محددا للمبادئ والأهداف الأساسية للثقافة والتربية للدولة، مبرزا في ذلك الركائز القومية للثقافة والتربية، ولبناتهما الثورية والعلمية.

جاء هذا الميثاق ليؤكد الدّور الحضري البارز للغة العربية قصد إدماجها في الحياة الفكرية للجزائريين بعد تهميش دام طوال الفترة الاستعمارية الفرنسية.

نذكر مما جاء في بعض مواده،

- **المادة 4** : الإسلام دين الدولة وتضمن الجمهورية لكل فرد احترام أرائه ومعتقداته وحرية ممارسة الأديان.
- **المادة 5** : اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة.
- **المادة 10** :تتمثل الأهداف الأساسية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية في:

[...] تشييد ديمقراطية اشتراكية،**[...]**، مجانية التعليم، وتصفية جميع بقايا الاستعمار.

وجاء في فصل الحقوق الأساسية،

- **المادة 18** : التعليم إجباري، والثقافة في متناول الجميع بدون تمييز**[...]**.

كما جاء في فصل الأحكام الانتقالية،

- **المادة 76** : يجب تحقيق تعميم اللغة العربية في أقرب وقت ممكن في كامل أراضي الجمهورية. بيد انه، خلافا لأحكام هذا القانون، سوف يجوز استعمال اللغة الفرنسية مؤقتا إلى جانب اللغة العربية.

---

[251] ميثاق الجزائر أفريل 1964.

II.3 الميثاق الوطني 1976م [252]

الذي أكد أن اللغة العربية عنصرا أساسيا لإبراز الهوية الوطنية والثقافية للشعب الجزائري، وعليه، فان التعريب خيار لا رجعة فيه.

جاء في بعض مواده،

- **المادة 3 :** اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة.

تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي.

وفي فصله الثاني تحت عنوان "الاشتراكية"، جاء في المواد التالية،

- **المادة 12** :ترمي الاشتراكية إلى تحقيق [...]

3- ترقية الإنسان وتوفير أسباب تفتح شخصيته وازدهارها.

- **المادة 19** :تستهدف الثورة الثقافية على الخصوص:

أ) التأكيد على الشخصية الوطنية وتحقيق التطور الثقافي.

ب) رفع مستوى التعليم و مستوى الكفاءة التقنية للأمة.**[...]**

ج) اعتماد أسلوب حياتي ينسجم مع الأخلاق الإسلامية و مبادئ الثورة الاشتراكية مثلما يحددها الميثاق الوطني.

- **المادة 66:** لكل مواطن الحق في التعلم.

❖ التعليم مجاني وهو إجباري بالنسبة لمدة الدراسة في إطار الشروط المحددة بالقانون. **[...]**

❖ تنظم الدولة التعليم.

---

[252] الميثاق الوطني جوان 1976.

II.4 دستور1976م [253]

والذي جاء في بابه الخاص بالحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن أن الثورة الثقافية تهدف إلى تطوير التعليم وتحسين ظروفه ومستواه،

ومنه جاء في كل من،

- **المادة 66:** لكل مواطن الحق في التعلم.
  - ❖ التعليم مجاني وهو اجباري بالنسبة لمدة المدرسة الاساسية في اطار الشروط المحددة بالقانون.
  - ❖ تنظم الدولة التعليم.
  - ❖ تسهر الدولة على أن تكون أبواب التعليم والتكوين المهني والثقافة مفتوحة بالتساوي أمام الجميع.

II.5 الميثاق الوطني 1986م [254]

الذي جاء في بابه الخاص[ب] "مهام الثورة الجزائرية في المجال الثقافي"، التأكيد على تكفل الدولة بمجالات التربية والتعليم والتكوين بتحديدها للنظام التربوي وضبط قوانينه. مما جاء في بعض مواد هذا الميثاق، نذكر،

- **المادة 50:** الحق في التعليم مضمون.

التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون.

التعليم الأساسي إجباري.

تنظم الدولة المنظومة التربوية.

تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم و التكوين المهني.

---

[253] دستور نوفمبر 1976م

[254] الميثاق الوطني جانفي 1986م

II.6 دستور 1989م [255]

الذي جاء بعد أحداث "أكتوبر 1988م، ليؤكد الثوابت الوطنية مثل الوحدة الوطنية وشعبية وديمقراطية المنهج وكذا تمسك الشعب بدينه الإسلامي ولغته العربية.

جاء في بعض مواده من "باب[ه] الأول" الخاص[ب]" المبادئ العامة التي تحكم المجتمع الجزائري" وفي فصله الأول "الجزائر"،

- **المادة الأولى :** الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية. وهي وحدة لا تتجزأ.
- **المادة 2 :** الإسلام دين الدولة.
- **المادة 3 :** اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية.
- **المادة 50:** الحق في التعليم مضمون.

التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون.

التعليم الأساسي إجباري.

تنظم الدولة المنظومة التربوية.

تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم و التكوين المهني.

II.7 دستور نوفمبر 1996م [256]

الذي أدرج في باب [ه] "الأول المتعلق" [ب] "المبادئ العامة التي تحكم المجتمع الجزائري" وفي "الفصل الأول" تحت عنوان " الجزائر"، "المادة 3 مكرر" المتعلقة بتصنيف اللغة الامازغية وتكفل الدولة بترقيتها وتطويرها. جاء في بعض مواده،

المادة الأولى : الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية وهي وحدة لا تتجزأ.

المادة 2: الإسلام دين الدولة.

المادة 3: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية.

المادة 3: مكرر : تمازيغت هي كذلك لغة وطنية.

---

[255] دستور فبراير 1989م

[256] دستور نوفمبر 1996م

تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة

المادة : 53 الحق في التعليم مضمون.

II.7.1.1 أمرية 35/76 المؤرخة في 16 أفريل 1976م[257]، والقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008م[258]، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

أصبحت التحولات على الصعيد العالمي بنظامه الجديد ومتطلبات اقتصاد السوق والتنافس وما نتج عن التطور التكنولوجي في مجالي الإعلام والاتصال، لمن الدوافع إلى البحث عن رؤى وأنماط جديدة حتى يستطيع المجتمع المحلي مسايرة الركب ومتطلبات العصر. ولهذا الغرض، أضحى إصلاح المنظومة التربوية امرأ حتميا.

تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة الوطنية في مايو 2000م بقرار من مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أبريل 2002م، ليجعل من السياسة التربوية الجديدة تندرج ضمن حركية الرقي العالمية لمواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية وفق المخطط التالي[259]:

- التركيز على دور المدرسة في إثبات الهوية الوطنية الجزائرية الوطنية بكل أبعادها العالمية، الإفريقية، الإسلامية، العربية والامازيعية.
- جعل اللغة العربية لغة التبليغ البيذاغوجي ولغة العمليات التعليمية.
- تنمية الحس المدني والتحضير للحياة الاجتماعية،
- تطلع المتعلم على الحقوق والواجبات، (حقوق الإنسان، حقوق الطفل...)
- " ترقية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي لدى التلميذ، للحياة الوطنية في سياق العولمة "[260].
- منح التلميذ ثقافة تمكنه اكتساب المعارف والمهارات.

---

257 أمرية 16 أفريل 1976م

258 القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008م

259 قراءة في مقال" أمرية 35/76 المؤرخة في 16 أبريل 1976م والقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008م" من الموقع http://snte17.alafdal.net/t3242-topic يوم 01.05.2017 على السَّاعة 08:21

260 المرجع نفسه

- إدراج مواد التكنولوجية، الإعلام في السنوات الأولى للدراسة.
- التحكم في اللغات الأجنبية.
- " تثمين وترقية الموارد البشرية حيث أن الجزائر مطالبة بتكوين ملامح التلاميذ الذين لهم فكر سليم عن طرق تدريس يرتكز على المقاربات المبنية على تطبيق انساق التحليل والتلخيص وحل المشكلات وبناء المعارف المهيكلة والتأقلم مع التحولات السريعة وإيجاد الحلول للمشاكل المرتبطة بها "[261].

يركز القانون التوجيهي من جهته بنظرة لنظام تربوي متكيّف مع متطلّبات اقتصاد السوق ورغبة الحصول على مجتمع ديمقراطي، مبرزا في ذلك غاية التربية المتمثلة في رسم ملمح مواطن المستقبل. كما تم التركيز على ابرز المحاور[262] فيما يلي:

- " تحديد مهام المدرسة الجزائرية وهي التهذيب بالمعارف والتنشئة الاجتماعية بالمواطنة والتأهيل بالاندماج،
- المبادئ الأساسية للسياسة التربوية وهي مجانية التعليم والزاميته وتكافؤ الفرص، التكفل بالمعلمين وعدم تسييس المدرسة
- إنشاء مجلس وطني للمناهج ومرصد وطني للتربية والتكوين يهتمان ببرامج التعليم والتقويم بالملاحظة والتحسين والتجديد "[263]،
- تمكين المتعاملين بفتح مؤسسات خاصة وإدراج تعليم اللغة الامازيغية إلى أن تعمم في جميع أنحاء القطر الجزائري،
- ترسيخ تعليم المعلوماتية وجعل تعليم الرياضة إلزاميي،
- تنظيم التعليم الأساسي بالإلزامية القانون لمدّة 9 سنوات، يعاقب كل من خالفه،
  - مدّة التعليم الابتدائي5 سنوات،

---

[261] قراءة في مقال" أمرية 35/76 والقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08، شعباني عزوز مفتش تربية، من الموقع www.azouzchabani.com/wp/?page_id=597 يوم 01.05.2017 على السّاعة 09:08.

[262] شعباني عزوز مفتش تربية، قراءة في المرجع نفسه.

[263] المرجع نفسه.

- مدّة التعليم المتوسط 4 سنوات.

- " تنظيم ما بعد الإلزامي: مسلك أكاديمي يتمثل في شعب التعليم العام والتكنولوجي يؤدي إلى الجامعة ومسلك مهني ويتمثل في تخصصات التكوين والتعليم المهنيين والذي يؤدي إلى عالم الشغل"[264].
- أوكلت مهام تكوين الأساتذة للتعليم العالي بعد غلق معاهد التكوين،

II.8 غايات القانون التوجيهي وأهدافه في التربية الوطنية[265]

يمكن حصر غايات القانون التوجيهي في النقاط الآتية:

- المساهمة في تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود المؤسسة التربوية.
- يصبح التدرج الجامعي لمستخدمي التعليم هو المعيار.
- تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية
- تشجيع الخواص على إنشاء هياكل التربية التحضيرية،

كما يمكن تلخيص أهداف التربية[266] في بعض النقاط التالية،

- جعل من التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية،
- توفير التعليم لكل الجزائريين دون تمييز،
- توفير الهياكل بما فيها المدارس الخاصة،
- الاهتمام بالبحث التربوي والتوثيق،
- العناية بالنقل المدرسي، التغذية والصحة المدرسيين،
- الاهتمام بالأنشطة الصفية والنشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية،
- توفير الوسائل التعليمية،
- التركيز على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها،
- العناية بتوزيع المنشآت المدرسية عبر كامل التراب الوطني،

---

[264] المرجع نفسه.

[265] المرجع نفسه.

[266] المرجع نفسه.

- يتم إنشاء مرصد وطني للتربية والتكوين يسند له دور الملاحظة من أجل سيرورة حسنة للمسار التربوي وتصحيحه وتحسينه.

الفصل الرابع

المبحث الأول

السياسة والتعليم

واجهت الجزائر بعد استقلالها واقعا صعبا جدا نظرا لضعفها الاقتصادي ووضع إدارتها المنهار لعدم وجود إطارات تسد العجز بعد رحيل الاستعمار. إن الحرب التحريرية الطويلة أثرت بصفة كبيرة على الشعب، زادت من معاناته. ففي نفس الوقت، صعبت من مهام الدولة الناشئة والفاقدة إلى المؤسسات والإطارات القادرة على مراعاة المسائل ذات الأولوية. كانت تلبية الاحتياجات الأساسية لهذا المجتمع الفقير والمتميز بالأمية الكبيرة، بمثابة أمر في أوج الصعوبة.

ورغم كل هذا، كان التعليم بالنسبة لهذا الشعب الآبي، لهؤلاء الفقراء والأميين، الأولوية الرئيسية بغية بناء مجتمع قادر على رفع التحديات. ضرورة تعليم نوعي لمحاربة الجهل والفقر، وتكوين يد عاملة مؤهلة من اجل اكتساب خبرة نوعية لبناء اقتصاد قوي أدى بالقائمين على شؤون البلاد والعباد آنذاك، إلى الاستثمار في المجال التربوي على حساب الأولويات الأخرى. كان هذا في زمن الورشات الكبرى، ورشات الثورات الصناعية، الزراعية والثقافية.

بدءا بهذا المدخل الوجيز، سوف نحاول تحديد المحطات التاريخية التي عرفها قطاع التربية والتعليم الجزائري من أجل فهم وحصر تطوره منذ الاستقلال.

الفصل الرابع

من السياسة إلى التعليم

I. مفهوم السياسة

I.1 تعريف السياسة لغة واصطلاحا

إن كلمة "سياسة" من أكثر الكلمات تداولا وانتشارا بين الناس، ما يدفعنا إلى محاولة البحث في معناها.

I.1.1 السياسة لغة

تعرف السياسة لغة على أنها

"تولي الرياسة والقيادة، وساس الناس سياسة أي تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور دبرها وقام بإصلاحها"[267].

إن كلمة "السياسة" مأخوذة من الفعل المضارع "يسوس" بمعنى "يعالج الأمور"،

"وهي مأخوذة من الفعل[الماضي] ساس، أو هو مأخوذ منها، على خلاف بين النحْويين"[268].

يقول "ابن منظور"،

"والسياسة :فعل السائس الذي يسوس الدواب سياسة، ويقوم عليها ويروضها. والوالي يسوس الرّعية وأمرهم"[269].

"السياسة مصدر للفعل "ساس" "يسوس"، وساس الأمر سياسة :قام به، وسوسه القوم : جعلوه يسوسهم"[270]،

بمعنى

"سير ونظم، ورتب شؤون أمرٍ ما"[271]،

---

[267] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ج1، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، ط3، 1985، ص480.

[268] منقول من الموقع الالكتروني، سياسة https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم 2017/03/21 على السَّاعة 09:43

[269] الخليل بن أحمد الفراهدي، كتاب العين، الجزء السابع، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة الثانية، بغداد، 1893م، ص336.

[270] ابن منظور، لسان العرب، الجزء السادس، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996، ص 429.

[271] صلاح رزان ، مفهوم السياسة، منقول من الموقع الالكتروني، http://mawdoo3.com ، يوم 2017/09/21 على السَّاعة 19:30

"والسياسة هي القيام على شيء بما يصلحه، والأمر هنا هو أمر الناس، وكلمة أمر شائعة الاستعمال بمعنى حكم ودولة."[272]

إشارة كذالك إلى أن ساس الأمر سِياسة عامة تعنى أن،

"قرارات السلطة عامة وتُلزم كل من في المجتمع".[273]

I.1.2 السياسة اصطلاحا

يصعب تعريف السياسة اصطلاحا نظرا للعدد الهائل للتعريفات وكثرتها، كما يعرف مفهوم السياسة اختلافات كبيرة حوله نظرا لتشعب وتعدد زوايا رؤى المهتمين بشأنها. ولعلى العامل المشترك بين جمع المختصين، يتمثل في الإقرار على أنّها،

"مجموعة الإجراءات والطرق والأساليب الخاصة باتخاذ القرارات من أجل تنظيم الحياة في شتّى المجتمعات البشرية، بحيث تدرس آليات خلق التوافق بين كافّة التوجّهات الإنسانية الدينية، والاقتصادية، والاجتماعية، [...] وتختلف الأنظمة السياسية بين دولة وأخرى حسب دستورها ونظامها الداخلي وطبيعة الحكم فيها"[274]،

أو بمعنى آخر،

"تعني كل ما يتعلق بالدولة والسلطة الحاكمة وعلاقتها بالمواطن"[275].

كما يمكن اعتبار السياسة على أنها،

"عملية صنع قرارات ملزمة لكل المجتمع تتناول قيم مادية ومعنوية وترمز لمطالب وضغوط وتتم عن طريق تحقيق أهداف ضمن خطط أفراد وجماعات ومؤسسات ونخب حسب أيديولوجيا معينة على مستوى محلي أو إقليمي أو دولي."[276]

بشكل عام، يمكننا تعريف السياسة على أنها عملية تدبر وتولي أمور الناس برضاهم وبفطنة،

---

[272] سياسة، wikipedia، مرجع سابق، يوم 2017/03/21 على السَّاعة 20:43.

[273] أ.د. أحمد الحمداني قحطان، المدخل إلى العلوم السياسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2012، ص22.

[274] صلاح رزان، مفهوم السياسة، مرجع سابق.

[275] بهاءالدين مكاوي، الحوار الوطني السوداني، منقول من الموقع الالكتروني، https://web.facebook.com/Alhiwaralwatanicom، يوم 2017/03/21 على السَّاعة 20:12

[276] سياسة، wikipedia، مرجع سابق، يوم 2017/03/21 على السَّاعة 20:53.

وقيادتهم بحكمة لما يصلح.

أ) مصطلح السياسة في الفكر الغربي

إن مصطلح السياسة في الفكر الغربي مشتق من الكلمة اليونانية"πόλις" "pólis"[277]، وتعني "المدينة"[278]، بمفهوم "المدينة–الدولة"[279] "Cité-Etat"، لتصبح اليوم تكتسي مفهوم "الدولة المدنية" أي مجتمع من مواطنين أحرار ومستقلين يتدبرون شؤونهم وفق ضوابط متفق عليها متمثلة في حقوق وواجبات يكرسهما كل من القانون والدستور.

تاريخيا، استخدمت كلمة "سياسي" بمعناها الحالي في القرن الثالث عشر الميلادي، فهي تعني "علم حكم الولاية"، ليأتي بعد ذالك، مصطلح " رجل سياسي" أو "سياسي".

عرف مصطلح السياسة اختلافا في تعريفه وهذا باختلاف المبادئ وكثرة المذاهب وتعدد النظريات... قال "سقراط" أنها فن الحكم وأن الذي يمارسها، عارف بهذا الفن، كما جاء عن "أفلاطون" بأن السياسة هي

---

[277] أنظر،

Dominique BILLIER, L'artiste au cœur des politiques urbaines, pour une sociologie des ateliers-logements à Paris et en Ile-de-France, Thèse dirigée par le Professeur Jean-Marc STEBE pour l'obtention de grade de Docteur en Sociologie-Démographie, université Nancy 2, Soutenue le 16 novembre 2011, p30.

- « La cité ou «polis», née vers 800 av. J-C. dans le monde grec, se définit comme une communauté humaine établie sur un territoire qu'elle administre »,
  - "المدينة، نشأت حوالي 800 قبل الميلاد في العالم اليوناني، وتعرّف على أنها مجتمع بشري نشأ على أرض تديرها "
  - تعني كذالك الحاضرة، البلدة أو المنطقة، و"cité" اجتماع المواطنين الذين يكونون المدينة.

[278] تعتبر "المدينة"، وحدة سياسية في اليونان القديمة.

[279] "المدينة–الدولة" هي منطقة جغرافية تحت إشراف المدينة، وتتمتع بالسيادة. تاريخيا ، شمل هذا مدن مثل روما وأثينا وقرطاج، تعبر الكلمة عن

- حسب "كلود موسي Claude MOSSE" في "تاريخ الديمقراطية ، أثينا من الأصول إلى غزو مقدونيا"، باريس، لوساي، 1971، نشأت "المدينة اليونانية" في بداية القرن الثامن قبل الميلاد، ثم أصبحت منظمة سياسية، وبعد ذالك، مركزا اقتصاديا في النصف الثاني من القرن السادس قبل الميلاد. في نهاية القرن السادس، قام "كليستينيس" بتقسيم مواطني أثينا إلى قبائل. بعد الحرب البيلوبونيسية في القرن الرابع ، فقدت أثينا والمدن اليونانية الأخرى استقلالها الذاتي.

- D'après Claude MOSSE, dans « Histoire d'une démocratie, Athènes des origines à la conquête de Macédoine », Paris, Le Seuil, 1971, « la cité grecque naît au début du VIIIe siècle av. J.-C., puis elle présente une organisation politique et devient un centre écono--mique à partir de la seconde moitié du VIe siècle av. J-C. C'est à la fin du VIe siècle que Clisthène répartit les citoyens d'Athènes en tribus. Après la guerre du Péloponnèse, au IVe siècle, Athènes ainsi que d'autres cités grecques perdent leur autonomie ».

"الفن السياسي الذي ينجز أفضل وأروع قماش [...] في كل مدينة، كل الناس، عبيدا أو أحرارا، يشدهم معا في إطاره، ويضمن للمدينة السعادة التي يمكنها الاستمتاع بها [...] "

*« L'art politique réalisant le plus magnifique et le plus excellent de tous les tissus, **[…]** dans chaque Cité, tout le peuple, esclaves ou hommes libres, les serre ensemble dans sa trame et, assurant à la Cité tout le bonheur dont elle peut jouir **[…]**»*[280].

وجاء عن "أفلاطون" بأنها أيضا،

" فن تربية الأفراد في حياة جماعية مشتركة، وهي عناية بشؤون الجماعة، أو فن حكم الأفراد برضاهم"[281]

"توماس هوبز[282] Thomas HOBBES" يعرفها على أنها،

" الطريقة الوحيدة لبناء سلطة مشتركة هي أن نخول السلطة والقوة لرجل واحد، أو إلى جمعية، يمكنها أن تقلل من إرادتهم، حسب حكم الأغلبية، إلى إرادة واحدة. وهذا يعني: تعيين رجل أو جمعية، لتمثل شخصية الشعب؛[...]. فالجماعة ، التي توحدت في شخص واحد، تُسمى الجمهورية. هذا هو جيل هذا "اللفياتان"[283]"Leviathan" العظيم".

*« La seule façon d'ériger un pouvoir commun, c'est de confier le pouvoir et la force à un seul homme, ou à une assemblée, qui puisse réduire toutes leurs volontés, par la règle de la majorité, en une seule volonté. Cela revient à dire : désigner un homme ou une assemblée, pour assumer la personnalité du peuple; **[…]**. La multitude, ainsi unie*

---

[280] انظر،

PLATON, Le Politique, Traduction, notices et notes par Émile CHAMBRY, La Bibliothèque électronique du Québec, Édition de référence Garnier-Flammarion, Collection Philosophie,

منقول من موقع، https://www.beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-politique.pdf ، يوم 2018/03/24 على السَّاعة 19:30

[281] أ.د مقراني الهاشمي، البناء المنهجي للدراسة، مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد1، العدد2، جامعة الجزائر 2، 2013، ص14.

[282] توماس هوبس 1588 - 1679، فيلسوف إنجليزي، أثر بشكل كبير على الفلسفة السياسية الحديثة وكذلك الفكر الاقتصادي الليبرالي في القرن العشرين.

[283] « Léviathan » وحش بحري متعدد الرؤوس، يرمز إلى حيوانات دمرها الخالق بعد أن ثارت ضده. يجعل "توماس هوبز" هذا الوحش عنوانا لكتاب له، فيه وحش" اللفياتان" تعبير مجازي للدولة.

en une seule personne, est ainsi appelée République. Telle est la génération de ce grand Léviathan »[284].

" فرانسوا رينيه دي شاتوبريان François René de CHATEAUBRIAND" في أحد أقواله المأثورة،

" [ي] فترض أننا نريد الحرية، وخاصة حرية الصحافة ، والتي من خلالها حقق الشعب فوزًا مدهشًا. طيب! كل مملكة جديدة ستضطر، عاجلاً أم آجلاً، إلى تكميم هذه الحرية.[...]حرية الصحافة تعيش أمانة فقط مع حكومة تعمقت جذورها".

*« Je suppose qu'on veut la liberté, surtout la liberté de la presse, par laquelle et pour laquelle le peuple vient de remporter une si étonnante victoire. Eh bien ! Toute monarchie nouvelle sera forcée, ou plus tôt ou plus tard, de bâillonner cette liberté. **[…]** la liberté de la presse ne vit en sûreté qu'avec un gouvernement dont les racines sont déjà profondes ».*[285]

"أنّا أرندت Hannah ARENDT" ترى بأن الديمقراطية هي إطار الفكر السياسي، تجعل من كيفية تحسينها، البحث عما يهددها والعمل من أجل الحفاظ عليها، جوهر تساؤلاتها، وتقول بدورها،

"أن يكون المرء سياسيا، أن يعيش في مدينة يعني أن كل الأمور قد تم تحديدها من خلال الحوار والإقناع وليس عن طريق القوة أو العنف".

« Etre politique, vivre dans une polis, cela signifiait que toutes choses se décidaient par la parole et la persuasion et non par la force ni la violence »[286].

"مكيافيلي نيكولاس Nicolas MACHIAVEL " يرى أن السياسة عبارة عن نشاط علماني مستوحى من منطق المصالح وليس من حقيقة أو قيمة أخلاقية، حجة

---

[284] أنظر،

Serge D'AGOSTINO, Jérôme BURIDANT, Frédéric DEPETRIS, Textes citoyens: Éducation civique, juridique et sociale, Le pouvoir politique dans la cité, Partie 3, Edition BREAL, Paris – France, 2004, p176.

[285] منقول من موقع، https://www.wikiberal.org/wiki/Chateaubriand، يوم26 /2018/03 على السَّاعة15:21

[286] أنظر،

Hannah ARENDT, La condition de l'homme moderne, traduction de Georges FRADIER, Edition Calmann-Lévy, Collection Liberté de l'esprit, 1961, p.63.

مفهومه في ذالك أن من أخلاقيات السلطة، يجب على رئيس الدولة ألا يمتثل "لأخلاق[287] Une morale "، بل أن يتكيف مع الظروف، من خلال فصل الأخلاق عن السلطة، يقول أنه يجب على رئيس الدولة أن يكون منعدم الأخلاق إذا لزم الأمر.

تسمى اليوم "البراغماتية/ التداولية [288] Le pragmatisme"، أو "أولوية النهاية على الوسائل"[289]. يقول" مكيافيلي" أنه يجب على السلطة احتواء النزاعات باعتبارها أساس التمرد، بما أن الهدف الوحيد لرئيس الدولة يتمثل في الحفاظ على السلطة فقط، بعبارة أخرى، الغاية تبرر الوسيلة، كما ينصح السياسي أن تهديده من قبل خصومه، ألا يمتنع عن حبسهم.

من كل هذا، يمكن للسياسة أن تتمثل في اتجاهات[290] نلخصها في،

- أن "السياسة فن الحكم"، كما ورد في كتابات "سقراط" و"أفلاطون"، مركزين على ما يسمى الحكم بالرضا الشعبي وليس باستعمال القوة.

- أن السياسة تتمثل في "الصراع على الحكم"، أي أن الأفراد والجماعات في صراع دائم من أجل السلطة، "هانز يواخيم مورغنثاو Hans Joachim MORGENTHAU"[291] يقول في أحد مسلماته أن الطموحات البشرية، ممزوجة بميل للسيطرة على الآخرين.

---

287 الأخلاق هي الحاجز بين الخير والشر، و"الحكم Le jugement " و"الحكمة La sagesse" هما الفاصلان بينهما.

288 نظرا لتباين آراء نقاد الحداثة في تعريف أو تحديد مصطلح "البراغماتية/ التداولية"، ونظرا لطبيعة بحثنا، نكتفي بالتعريف على أساس أنها،

- منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org، يوم 2018/03/26 على السَّاعة 11:48.

"المذهب العملي أو فلسفة الذرائع أو العَمَلانِيَّة أو البراغماتية هو مذهب فلسفي سياسي يعتبر نجاح العمل المعيار الوحيد للحقيقة؛ رابطا بين التطبيق والنظرية، حيث أن النظرية يتم استخراجها عبر التطبيق، نشأت هذه المدرسة في الولايات المتحدة في أواخر سنة 1878. والبراغماتية اسم مشتق من اللفظ اليوناني – براغما :– ومعناه العمل ".

289

La primauté de la fin sur les moyens.

290 صلاح رزان، مفهوم السياسة، مرجع سابق.

291 "هانز يواكيم مورغنثاو" 1904–1980، هو منظّر العلاقات الدولية. من أشهر أعماله " السياسة بين الأمم: النضال من أجل السلطة والسلام" "Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace "

، يعرف عنه، أنه اتخذ موقفاً ضد التدخل الأمريكي في فيتنام، مما أدى إلى إقالته خلال إدارة "جونسون".

يقول الاشتراكيون أن السياسة تعني الصراع، مثل "التروتسكية[292] Trotskisme" الشيوعية الثورية التي تدعو إلى وضع حد للرأسمالية، وبالتالي، إلى صراع طبقي متواصل حتى تأسيس الاشتراكية، بحيث، لا يمكن أن يتحقق السلام إلا من ثورة اشتراكية عالمية يقودها العمال باستخدام وسائل الإنتاج لتلبية احتياجات الإنسانية وليس لصالح الأقلية.

- أنها "نفوذا سلطويا"، لكن باختلاف حول الهدف، فهناك فريق مؤيدي فكرة بسط النفوذ من أجل تحقيق مصالح شخصية، وفريقا آخرا من مؤيدي فكرة السعي وراء المصلحة العامة وخدمة المجتمع.
- أما آخر اتجاه، فيرى أنها "فن خداع" البشر و المكر من أجل حكمهم، على أن السياسي، من يجيد هذا الفن،

"وكلما كان السياسي مخادعا، كلما كان ناجحا وقادرا على الاحتفاظ بالسلطة لفترة أطول"[293].

ب) مصطلح السياسة في الفكر العربي الإسلامي

كرست الأوساط الأكاديمية الغربية جهودا فكرية كثيرة وكتبا كثيرة، اعتمد مؤلفوها استثناء واقع الحوادث السياسية والجيوسياسية على العالم العربي/ الإسلامي، كونها تفترض أن العرب/ المسلمين، أمة تعيش معزولة بعيدة عن تطوّرات العالم، وهذا بسبب انتمائها للدين الإسلامي، فالعلاقة التي يبديها المسلم بدينه، "بكتاب الله وسنة

---

[292] تعتبر التروتسكية تحديا للبيروقراطية ودعوة إلى الديمقراطية وحرية النقاش داخل الحزب الشيوعي. أسسها "ليون تروتسكي Léon TROSTKI" 1879- قتل في 21 أغسطس 1940 في مكسيكو سيتي ،كان ثوريا شيوعيا. في عام 1917، قاد مع "لينين"، ثورة أكتوبر 1917 الشهيرة التي سمحت للبلاشفة، الوصول إلى السلطة.

- قال عنه "بوريس سوفارين"،

" Boris SOUVARINE" Sur Lénine, Trotski et Staline, Paris, Edition Allia, 1990, p. 55.

"كان تروتسكي مقتنعا بأنه التغلب على أي صعوبة أو مقاومة يمكن التغلب عليها بكلمة واحدة: "أعدام!"

«Trotski était persuadé que toute difficulté, toute résistance pouvaient être surmontées par seul mot : "fusiller !" »

[293] صلاح رزان، مفهوم السياسة، مجموعة من أساتذة الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، مبادئ العلوم السياسية، القاهرة، 1992، ص4، مرجع سبق ذكره.

رسوله صلى الله عليه وسلم" هي التي تحدد طابعه ونهجه السياسي في تنظيم دنياه وعلاقته الاجتماعية بالأفراد الآخرين، كما تحدد طابعه الروحي في علاقته بربه.

كتب "ايف شميل" مفندا أنه،

"لا داعي للتخيل أن المسائل السياسية والاجتماعية تطرح بشكل مختلف في الغرب وفي أماكن أخرى، في العالم الحديث وفي العالم القديم. يعتبر تفكيرا "ما بعد الاستعماري" حين التأكيد أن المؤلفين الغير غربيين والغير معاصرين لم يستطيعوا طرح نفس الأسئلة التي نطرحها لأنهم ببساطة عاشوا في زمن ومكان مغايرا لنا. على العكس من ذلك، إنها حداثة كلامهم المدهشة هي التي تفاجئنا".

«Nul besoin d'imaginer que les questions politiques et sociales se posent différemment en Occident et ailleurs, dans le monde moderne et dans le monde antique. Ce serait postcolonial d'affirmer que les auteurs non occidentaux et non contemporains ne pouvaient pas se poser les mêmes questions que nous au seul motif qu'ils vivaient dans un espace-temps différent du nôtre. Bien au contraire, c'est l'étonnante modernité de leurs propos qui frappe »[294].

لقد أكدت الأديان السماوية، ما يجعل الفصل بين السلطة والدين مستحيلا خاصة في الإسلام، استناد إلى الآية الكريمة،

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾[295].

وما يجعل طاعة الرعية، أمرا واجبا شرعا، بما

"أن السلطة من الله وليس من البشر"[296].

كما احتوى الإسلام على مبادئ

---

[294] أنظر،

Yves SCHEMEIL, Une science politique non occidentale existe-t-elle ?

منقول من الموقع، http://journals.openedition.org/socio/1951;DOI:10.4000/socio ، يوم2018/11/26 على السَّاعة 18:23.

[295] القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 59.

[296] أ.د أحمد الحمداني قحطان، مدخل إلى العلوم السياسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص102.

"الشورى، والمساواة والحرية والعدالة والسلام والتكافل والتضامن، ورفض الظلم والطغيان والعدوان [...]"[297].

جاء عن "شهاب الدين أحمد بن محمد بن أبي الربيع" فيما يخص العلاقة الدينية وأبعادها السياسية، انه عرف السياسة على أنها،

"القيام بأمر الناس وتدبير أحوالهم بالدين القيم والسنة العادلة."[298]

إن النظرية السياسية "للإمام علي بن حزم الأندلسي"[299] تقوم على أن القرآن والسنة والسيرة النبوية هم مصدر السياسة الإسلامية.

جاء عن الإمام "أبو حامد محمد الغزالي"[300] أنه قال،

"إن الدنيا والأمن على الأنفس والأموال لا ينتظم إلا بسلطان مطاع، فتشهد له مشاهدة أوقات الفتن، بموت السلاطين والأئمة، وأن ذلك لو دام ولم يتدارك بنصب سلطان آخر، ودام الهرج، وعم السيف، ولم يتفرغ أحد للعبادة والعلم إن بقي حيًّا، والأكثرون يهلكون تحت ظلال السيوف؛ لهذا قيل: الدين والسلطان توءمان؛ ولهذا قيل: الدين أس، والسلطان حارس..."[301]

ذكر أهمية الإمامة، وهي رئاسة الدولة أو الخلافة ويرى"الإمام الغزالي"[302] للسياسة معنيان،

- خلقي للتهذيب والإرشاد،
- وسياسي يعني الشدة والحزم في الحكم.

---

297 أ.د أحمد الحمداني قحطان، مدخل إلى العلوم السياسية، ص103.

298 شهاب الدين أحمد بن محمد بن أبي الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، ألّفه للخليفة المعتصم بالله العباسي، تحقيق وتعليق وترجمة الدكتور حامد عبد الله ربيع، مطبعة دار الشعب، القاهرة، 1970، ص17.

299 علي بن حزم الأندلسي، الإمام البحر ذو الفنون والمعارف، يُكنى "أبو محمد"، 994م / 1064م، يعد من أكبر علماء الأندلس وأكبر علماء الإسلام تصنيفًا وتأليفًا بعد الطبري، وصفه البعض بالفيلسوف كما عد من أوائل من قال بكروية الأرض.

- منقول من الموقع الالكتروني،https://ar.wikipedia.org/wiki ، يوم2018/04/06 على السَّاعة 20:15.

300 أبو حامد محمد الغزالي الطوسي النيسابوري، من أشهر علماء المسلمين، 450هـ /505هـ ،كان فقيها وفيلسوفا، عُرف كأحد مؤسسي المدرسة الاشعرية في علم الكلام، لُقّب "بحجة الإسلام."

301 أبو حامد محمد الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، ط1، 1983، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ص148.

302 من الموقع الالكتروني، https://web.facebook.com/DrShehataElsheikh/، يوم 2017/08/26 على السَّاعة 19:41.

يؤمن الإمام بالثوابت الربانية، حيث يرى أن، الاجتهاد والمرونة ضروريان لمسيرة الحياة، وإلا لما أصبح الإسلام صالحا لكل زمان ومكان"، كما يؤمن بضرورة،

"توافر العصبية الدينية أو القبلية للحاكم حتى يستطيع تسيير الأمور، ولا يمكن قبول الفوضى وترك البلاد ومصالح العباد دون قائد صالح يسوسهم"[303]،

ويرى في "نصح الحكام"،

"واجبا على الأمة نحو الإمام في حدود القدرة ويؤمن بأن النصح للحكام واجب وتقديم النصائح في المواقف المختلفة واجب على الأمة تجاه الحاكم"[304]،

كما أكد على أن الإسلام، جاء "ليقيم دينا ودولة معا"، وأن،

"السياسة جزء لا يتجزأ من الإسلام لا يمكن الفصل بينهما، وإلا لما قامت للإسلام حضارة ودولة تحكم مشارق الأرض ومغاربها"[305].

يقول" الإمام ابن القيم الجوزية"[306]، بان السياسة الشرعية هي،

"ما كان الناس معه اقرب إلى الصلاح وابعد عن الفساد، وان لم يشرعه رسول ولا نزل به وحي"[307].

أما "ابن خلدون"، احد اكبر مفكري الإسلام، اهتم كثيرا بكل ما يتعلق بالسياسية والدين، كان أول من أدخل المنهج العلمي والعقلاني لدراسة التاريخ والسياسية وعلم الاجتماع، وأول من استخراج القوانين الطبيعية التي تحكم الدولة (الإمبراطورية) واختفائها. إن خبرته السياسية الطويلة ساعدته في الحصول على رؤية

---

303 المرجع نفسه.

304 المرجع نفسه.

305 المرجع نفسه.

306 "أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن حريز الزرعي"،691هـ/751هـ، 1292م/1350م، الملقب و المشهور باسم" ابن قيم الجوزية "أو" ابن القيم"، كان فقيها، محدثا ومفسرا. كان وسِع الاطّلاع في عُلوم عديدة من أبرزها علوم الحديث والتفسير والسيرة، "كما أنّهُ أجادَ العربيّة وفُنونها فكانَ هذا باباً لسعة فهمه لعُلوم الشريعة من خِلال فهم كلام الله تعالى وحديثِ رسولهِ عليهِ الصلاةُ والسلام".

- من الموقع الالكتروني، ابن قيم الجوزية/ https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم 2018/02/30 على السَّاعة 19:26.

307 ابن قيم الجوزية، محمد ابن ابي بكر ابن ايوب الزرعي، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، 2010، ص 7.

- من الموقع الالكتروني، http://www.islamicbook.ws/amma/altrq-alhkmit-fi-alsiast-alshrait-.pdf، يوم 2018/02/30 على السَّاعة 19:52.

شاملة للإنسان والحضارة، وجاء في "مقدمته" أنه تعرف على مفاهيم جديدة وأساسية في قيام علم الاجتماع، جعلته أبا له، والتي مكنته من تحديد ثلاثة مناطق سكانية،

- المركز أو الحضارة،
- المحيط أو البداوة،
- والأراضي المحرمة أو الوحشية.

يعتبر "أبن خلدون" الحضارة على أنها هي المركز ومصدر كل سلطة، ومن أجل الحصول عليها، يصبح من الضروري الجمع بين"العصبية" التي تمثل مجموعة تضامنية، "الملك" الذي هو كل الموارد المادية و"الدعوة" التي تعتبر موردا رمزيا.

يجمع كل من المؤرخين وعلماء الاجتماع على أن "ابن خلدون" في مقدمته، أراد قراءة التاريخ باستعمال طرقا علمية من تحليل المجتمع بمعناه ومفاهيمه السوسيولوجية. استخدم "ابن خلدون" مصطلح "اجتماع" للتحدث عن المجتمعات التي كان يريد تحليلها، عوض مصطلح "مجتمع" الذي يشير إلى المجتمع كما هو، ومن ثم، فإن فكرة "اجتماع" تسمح بمراعاة التفاعلات الاجتماعية، وبشكل أعم، الحقائق الاجتماعية.

أما بالنسبة للمحدثين،[308] كان لهم الفضل في إضافة مفاهيم جديدة لم تكن معروفة في الماضي. ظهرت كتابات عديدة تتطرق إلى مفاهيم "السياسة الشرعية" مثل،

- كتابات "الكواكبي"[309] "أم القرى وطبائع الاستبداد"،
- كتابات "شيخ الأزهر" وخريج "السوربون" "الشيخ عبد الرحمن تاج"[310] 1975م، ميزت بين "السياسة الشرعية" و"السياسة الوضعية"، يرى في الأولى، ما يستند إلى مبادئ الشريعة، وفي الثانية، ما من حلول للبشر لحل المشكلات.

---

[308] من الموقع الالكتروني، http://www.alhayat.com ، يوم 2017/09/06 على السَّاعة 13:01.

[309] عبد الرحمن أحمد بهائي محمد مسعود الكواكبي 1855 م / 1902م،" أحد رواد النهضة العربية ومفكريها في القرن التاسع عشر، وأحد مؤسسي الفكر القومي العربي، اشتهر بكتاب «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد»، الذي يعد من أهم الكتب العربية في القرن التاسع عشر التي تناقش ظاهرة الاستبداد السياسي".

- من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org ، يوم 2018/04/06 على السَّاعة 15:52.
- من الموقع الالكتروني، http://www.islamicbook.ws/amma/altrq-alhkmit-fi-alsiast-alshrait-.pdf، يوم 2018/02/30 على السَّاعة 19:52.

حاليا، تشهد الساحة السياسية العربية صراع تياران تساءلا عن سبب التخلف الذي يعرفه العرب وهما،

- التيار التغريبي، وهو تيار معجب بالنموذج الغربي، والذي يرى أن سبب ركود العالم العربي وتخلفه يرجع بالدرجة الأولى إلى تمسكه بالدين الإسلامي، وفي مجال ثاني، إلى طابعه المحافظ. يرى هذا التيار في هاذان السببان، حاجزا منيعا في وجه تطور العرب.

إن إعجاب مناصري هذا التيار بالعالم الغربي يبرز في "طه حسين" الذي كان يدعو إلى "الشراب من كأس الحضارة الذي شرب منها الغرب"، أي بمعنى آخر، التخلص نهائيا من المؤسسة الدينية من أجل الانطلاق نحو التطور، وهذه فلسفة هذا التيار التغريبي.

- في المقابل، يوجد التيار الأصولي الديني الذي يتزعمه علماء الدين والذي يرى أن السبب الرئيسي والمباشر لتخلف الدول العربية يرجع،

"للتدخل الغربي المتمثل في الاستعمار والهجمات الصليبية"[311].

إن هذا التيار يرى الحل لعودة الأمة العربية الإسلامية إلى مجدها ومكانتها، يكمن في عودتها للأصول والتعاليم الدينية الإسلامية،

"وأنه لا يصلح آخر هاته الأمة إلا بما صلح به أولها، ومخالفة الغرب والعالم الغربي في كل التفاصيل[312]".

يرى "مالك بن نبي"[313]رحمه الله، أن تخلف المسلمين والعرب لا ينسب إلى الدين، مستدلا صنعه للحضارة الإسلامية التي عرفت على أنها أعظم حضارة في تاريخ

---

[310] عبد الرحمن حسين على تاج 1896م / 1975م، كان شيخاً للأزهر ومدرسا للغات الأجنبية، أثرى المكتبة الإسلامية بالعديد من المؤلفات القيمة في الشريعة والفقه الإسلامي، أثرى المكتبة اللغوية العربية ببحوث تخصصية دقيقة أثناء عضويته بالمجمع اللغوي.

- من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki يوم 2018/04/19 على السَّاعة 19:31.

[311] مبروك مقاوسي، تبسيط فكر مالك بن نبي،

- منقول من الموقع الالكتروني، http://blogs.aljazeera.net/blogs، يوم 2018/11/26 على السَّاعة 20:45.

[312] مبروك مقاوسي، تبسيط فكر مالك بن نبي، المرجع نفسه.

[313] مالك بن نبي، 1905-1973، من أعلام الفكر الإسلامي العربي وأحد رُوّاد النهضة الفكرية الإسلامية في القرن العشرين، ويعد من أكثر المفكرين المعاصرين الذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة، وكان أول باحث يُحاول أن يُحدّد أبعاد المشكلة،

البشرية، ويبقى العالم الغربي اليوم، مدينا لها فيما يعرفه.

أما في تفسيره للتخلف، يرى "مالك بن نبي" أنه،

"نتيجة لمرحلة طويلة من الانهيار في عالم الأفكار والثقافة، وهاته المرحلة الطويلة من التخلف، يسميها مالك بن نبي مرحلة ما بعد الموحدين."[314]

ما لم ينهض الفكر العربي ليقوم بدوره في أطار فكري حاملا لمشروع نهضوي واضح ومتكامل، حفاظا على مكتسبات الأمة ومقوماتها، فإن المواجهة بينه وبين الفكر الغربي ستكون حاسمة، قد يتم من خلالها اعتماد مشروع بديل حاملا لخطة غزو ثقافي شامل، تتسرب أفكاره إلى مختلف شرائح المجتمع العربي، معلنة بذالك، فقدان الفكر العربي لذاتيته وهويته، ونهاية علاقته بالموروث الإسلامي.

ويحدد العناصر الأساسية في الإصلاح، ويبعد في البحث عن العوارض، وكان كذلك أول من أودع منهجًا مُحدّدا في بحث مشكلة المسلمين على أساس من علم النفس والاجتماع وسنة التاريخ.

- منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم2018/04/09 على السَّاعة 21:59.

[314] مبروك مقاوسي، مرجع سابق.

II. السياسة والعلوم

يحمل مصطلح السياسة عدة معان نظرا لارتباطها بالعلوم وتداخلها في الحياة الاجتماعية بالنظر إلى الصلة القوية التي تربطهما، إشارة إلى علاقة وثيقة بينهما منذ أزمنة قديمة، منذ عهد "أفلاطون" و"أرسطو"، كانت تتقاسم فيها كل من السياسة والفلسفة رؤى تفسر الطبيعة الإنسانية، وتدرس طبيعة البيئة التي يعيش فيها أي مجتمعه، وتعالج عدة موضوعات أخرى مثل الأخلاق، العدالة، الحرية والمسؤولية.

ولكل هذا، يتبين أن تقاطع العلوم المختلفة وخصوصا الإنسانية مع علم السياسة، أصبح أمرا طبيعيا، ذلك لأن السلوك الإنساني يتصل بعضه بالبعض،

> "فلا يمكن مثلا الفصل بين سلوك الإنسان في السوق (موضوع علم الاقتصاد) وسلوكه في المؤسسات السياسية (موضوع علم السياسة) وتاريخ ذلك السلوك (موضوع علم التاريخ) والقوانين المنظمة لذلك السلوك (موضوع علم القانون)".[315]

يمكن إذا حصر العلاقة بين السياسة و العلوم الأخرى فيما يلي،

II.1 السياسة وعلم الاجتماع

يدرس علم الاجتماع المجتمعات الإنسانية مركزا على الظواهر مثل الطبقية، التفاعل والسلوك والعلاقات الاجتماعية، وتاثيرها على الدين والثقافة، في حين يركز علم السياسة على السلوك السياسي للأفراد. فمن هذا المنطلق، يرى علماء الاجتماع أن السياسة تمثل فرعا من فروع علم الاجتماع.

II.2 السياسة وعلم التاريخ

يعتبر علم التاريخ، مختبرا لعالم السياسة ويمثل،

---

[315] د. عبد الله الفقيه، علاقة علم السياسة بالعلوم الأخرى، منقول من الموقع،
http://dralfaqih.blogspot.com/2009/10/blog-post_27.html، يوم2018/04/10 على السَّاعة 19:36.

"سجلا لمنجزات الإنسان وتجاربه"[316].

II.3 السياسة وعلم الأجناس أو الانتربولوجيا

إن المجال الدراسي لعلم الأجناس أو الانتربولوجيا هو،

"الكائنات البشرية عبر التاريخ من حيث الخصائص التي تميز المجموعات الإنسانية"،[317]

يدرس أوجه تشابهها واختلافها. يبين هذا العلم،

"كيف اثر تطور الكائن الإنساني على الثقافة والتنظيم الاجتماعي، ويمد عالم السياسة مثله مثل التاريخ بالمادة التي تمكنه من صوغ النظريات كنظرية نشأة الدولة"[318].

II.4 السياسة وعلم النفس

يدرس علم النفس العمليات العقلية مثل الإحساس والإدراك، الشخصية والسلوك. ويعدُ علم النفس السياسي فرع من فروع العلوم الإنسانية، مرتبطا بالعلوم النفسية، وهو حديث النشأة. إن التعرف على السلوك الفردية أو الجماعية، يساعد على التنبؤ بما هو مستقبلي ويمكن القادة من توجيه الرأي العام.

II.5 السياسة والعلوم القانونية

تدرس العلوم القانونية،

"القواعد المنظمة للمجتمع والتي تفرضها المؤسسات وتؤثر بشكل كبير على السياسة والاقتصاد"[319]،

ويدرس علم السياسة،

---

316 د. عبد الله الفقيه، علاقة علم السياسة بالعلوم الأخرى، المرجع نفسه.

317 المرجع نفسه.

318 المرجع نفسه.

319 المرجع نفسه.

"بعض الظواهر التي يدرسها القانون مع اهتمام علم السياسة بالمقارنة بين القوانين الحاكمة والسلوك الفعلي"[320].

II.6 السياسة والعلوم الاقتصادية

يدرس علم الاقتصاد إنتاج، توزيع، واستهلاك، السلع والخدمات،

"ويلاحظ ان نوعية النظام السياسي في الدولة تؤثر على النظام الاقتصادي، للقرارات السياسية نتائج اقتصادية، وتؤثر الظروف الاقتصادية على المؤسسات السياسية. ولذلك يقال ان السياسة والاقتصاد وجهان لعملة واحدة".

II.7 السياسة وعلم الأحياء

مجاله دراسة الحياة والكائنات الحية،

"يستعير علماء السياسة بعض المتشابهات من علماء الأحياء كالنظر الى الدولة على انها كائن حي وكنظرية "البقاء للأقوى"[321]،

نظرية يمكننا اعتبارها منبثقة أساسا عن نظرية "داروين" المتعلقة بتطور الأجناس.

II.8 السياسة وعلم الجغرافيا

يهتم علم الجغرافيا بدراسة الأرض

[ب] "برها وبحرها ومرتفعاتها وجوفها وثرواتها وموقعها"

يدرس هذا العلم أيضا،

"تفاعل الإنسان مع بيئته.وتشكل الدراسات الجغرافية مادة هامة للتحليل السياسي"[322].

وهناك علم "الجيوسياسية"[323].

---

320 المرجع نفسه.

321 المرجع نفسه.

322 المرجع نفسه.

323 الجيوسياسية أو "الجيوبوليتيك" "مصطلح تقليدي ينطبق في المقام الأول على تأثير الجغرافيا على السياسة، فهو علم دراسة تأثير الأرض على السياسة في مقابل مسعى السياسة للاستفادة من هذه المميزات وفق منظور مستقبلي"، [...] وهو يشير تقليديًا إلى الروابط والعلاقات السببية بين السلطة السياسية والحيز الجغرافي".

- منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki، يوم2018/04/16 على السَّاعة 20:02.

الفصل الرابع

المبحث الثاني

السياسة التعليمية

إن مشاكل التعليم تشغل في عصرنا هذا، أكبر حيز في اهتمامات الرأي العام العالمي. في البلدان المتخلفة أو في طريق النمو، يتم بذل جهود كبيرة لتنظيم تعليم أساسي لجميع أفراد المجتمع، وتوفير على الأقل، تعليم عالي لنخبة محظوظة. في البلدان الصناعية والنامية، ووفقا للمتطلبات المتجددة، يعاد النظر بصفة متكررة ومستدامة في البرامج والهياكل التعليمية، البيداغوجية والإدارية.

إن المتطلبات الغير مسبوقة لمجتمعنا اليوم، وحتى مجتمع الغد، تفرض على المنظومة التربوية طرقا تعليمية جديدة لمسايرة العصر، ولهذا الشأن، أضحت المدارس حقولا للتجارب والبحث.

من شروط بقاء الحضارة الحديثة، أصبح من الضروري أن يحصل جميع المواطنين، ودون استثناء، تعليما مناسبا ولائق، والحرص على أن يحصل اكبر عدد ممكن من المواطنين تعليما متقدما وذا جودة. لذلك، يمكن القول أن أزمة التعليم جزء لا يتجزأ من أزمة حضارية واسعة.

عالمنا اليوم هو عالم جديد، قيد التطوير يسعى من خلال الإصلاحات المدرسية المقترحة في جميع أنحائه،

ثورة علمية وتكنولوجية جارية الآن،

تطور سريع للأفكار،

وتحولات عميقة في ظروف المعيشة.

فعلى التدريس اليوم، أن يرتقي إلى مستوى التحدي.

I. مفهوم السياسة التعليمية

ان السياسة التعليمية هي الإطار العام للنظام التعليمي بمختلف مؤسساته، وهي أيضا التعبير عن الاختيارات السياسية للمجتمع، والتجسيد لقيمه، عاداته وتقاليده، ثرواته المادية والبشرية وعن تصوراته الاستشرافية والمستقبلية.

يمكن تعريف السياسة التربوية على أنها،

"الرؤية الشاملة لنظام تعليمي على المدى القصير والمتوسط والطويل، وهذا من أجل إنتاج "الخير التعليمي" الذي يعبر عنه أنه طلب اجتماعي وموارد ضرورية للمسار السياسي والمؤسساتي."

« comme la vision globale qu'un pays donne à son système éducatif à court, moyen et long terme, pour la production du « bien éducatif » exprimé comme besoin social et comme ressources nécessaire à la marche du système politique et institutionnel. »[324]

يرى "باتريك روبو Patrick ROBO" السياسة التعليمية على أنها،

"تشير إلى تحديد الغايات، ثم ترسيخ الأهداف، ثم منح الوسائل، وأخيرا تقييم النتائج مقاربةً بالأهداف."

« Toute politique éducative désigne la détermination de finalités, puis la fixation des objectifs, puis l'octroi des moyens et enfin l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs.»[325]

بالنسبة "لآندري مانيان André MAGNEN "، إن

"السياسة التعليمية هي التي تسمح بترجمة أهداف السياسة التعليمية إلى برامج عمل من خلال تتبع **[...]** وتقييم منهجي للنتائج."

*« Une politique éducative est celle qui permet de traduire les objectifs politiques en matière d'éducation en programmes d'action en assurant un suivi **[…]**et une évaluation systématique des résultats.* »[326]

---

[324] أنظر،

Fatima NEKKAL, Mutations structurelles du système éducatif en Algérie et refondation économique, Education. Université de Bourgogne, France, 2015, p80.

[325] منقول من الموقع، probo.free.fr/ecrits_divers/politiques_educatives.htm، يوم 2018/01/11 على السّاعة 19:30

[326] أنظر،

André MAGNEN, Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion, UNESCO/

يحدد النظام السياسي، السياسة التعليمية التي تعكس نوع التعليم الذي يرغب فيه، ولهذا، يلجأ للجهات الفاعلة على أرض الواقع لترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، لتتحدد ما يجب أن تكون عليه رؤيته للمدرسة بصفة خاصة، وللمجتمع ككل بصفة شاملة.

تعني السياسة التعليمية أيضا،

"المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند أخذ قراراتها"[327]

كما أنها،

"مجموعة القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها بما يخدم أهدافها العامة ومصلحتها الوطنية"[328]

بالنسبة "للدكتورة فاطمة نكال"، إن مفهوم السياسة التعليمية يعني،

"إتقان المفاهيم التقنية **[...]** تشكل المراحل الرئيسية في تنفيذ السياسات التعليمية. فالمسألة ليست مجرد إعلان عن رؤية مجتمعية للتعليم وإنما أيضا لوضع **[...]**إستراتيجية "عملاتية"**.**"

*« la maîtrise des notions techniques **[...]** constituent des phases principales de la mise en œuvre des politiques éducatives. Il ne s'agit pas seulement de proclamer une vision sociétale de l'éducation mais également de mettre en place **[...]** une stratégie opérationnelle.* »[329]

يتبين دور الدولة في إعداد مخطط لسياسة تربوية علمية، مبرزة في ذالك، الأهمية التي توليها في صيغة أهداف عامة ومحددة للعملية التربوية من خلال فلسفة تربوية واضحة.

إن السياسة التربوية هي التي تعبر عن الخيارات السياسية، تبرز القيم الوطنية والتصورات المستقبلية، فإن تربية الأجيال تتطلب تخطيطا لسياسة تعليمية ركائزها تتسم

Institut international de planification de l'éducation –IIPE-, Paris 1990.

منقول من الموقع، http://unesdoc.unesco.org/images، يوم31/12/2017 على السَّاعة 22:01

327 أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص200.

328 عبد العزيز البسام، نحو تطوير السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر السياسة التربوية، العين، أبريل1980.

329 فاطمة نكال "Fatima NEKKAL"، مرجع سبق ذكره، ص 81.

بفلسفة واضحة ومقومات علمية يتم من خلالها تكوين وبناء مجتمع متطور قادر على رفع جميع التحديات.

وتعني،

"المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها".[330]

جاء في "مكنز للنشاط الحكومي Thésaurus de l'activité gouvernementale " أن السياسة التعليمية هي،

"مجموعة من القواعد والمعايير والإجراءات التي تضعها الحكومة لإدارة التعلم الأكاديمي العام ومجالات النشاط المهني".

« Ensemble des règles, normes et procédures que se donne un gouvernement pour gérer les apprentissages scolaires généraux et les domaines d'activités professionnelles. »[331]

السياسة التعليمية تهم بالطبع، التعليم كمجموعة من القيم والمفاهيم والمعرفة التي تجعل هدفها الأساسي، نمو الأفراد و تطوير المجتمعات، وتشير إلى تحديد الأهداف والوسائل وتقييم النتائج. من الواضح أن "السياسة التعليمية" و"السلطة" مرتبطتان بشكل وثيق، حيث أن السياسة التعليمية في نهجها سوف تتأثر بمحددات مختلفة من بينها:

- المحددات الاجتماعية (البطالة، التقدم، الإضرابات، هيكل الأسرة ...)
- المحددات الاقتصادية (الأزمات، التطورات، الموارد المالية...)
- المحددات التكنولوجية (من الطباعة على الإنترنت ...)
- المحددات الفلسفية (الإنسانية، واحترام الآخرين...)
- المحددات الديموغرافية،
- المحددات العلمية،
- المحددات الأيديولوجية،

---

330 أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص200.

331 منقول من الموقع الالكتروني، http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9650 ، يوم 04.12.2018 على السَّاعة 07: 19

- المحددات الأخلاقية،
- المحددات القانونية.

I.1 أهداف السياسة التعليمية[332]

تختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى وفقا للمحددات المذكورة آنفا، و ينبغي مراعاة اعتبارات عند وضعها، مثل،

- تتطلب السياسة العامة للدولة ترابط الأهداف العامة في الدولة بما فيها الأهداف التربوية،
- أن تتم وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية بصفة موضوعية، في عملية اختيار وتحديد حسب ما تقتضيه المصلحة العليا للدولة.

I.2 أهداف التعليم المتوسط[333]

يتبين لنا أن أهداف التعليم المتوسط تتمثل في،

- تزويد المتعلم بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم،
- تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي،
- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى المتعلم،
- تربيته على الحياة الاجتماعية التي يسودها الإخاء والتعاون،
- تربيته على خدمة مجتمعه ووطنه،
- تعويده على القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة.

---

[332] أنظر د.عماد الحديدي، السياسة التعليمية، مفهوم النظام ومزاياه، وأنواعه وخصائص كل نوع، من الموقع الالكتروني، https://alhadidi.files.wordpress.com، يوم 04.12.2018 على السَّاعة 48: 20

[333] المرجع نفسه.

I.3 أهمية السياسة التعليمية[334]

تتضح أهمية السياسة التعليمية من خلال توجيهاتها للنظام التعليمي، حيث تبرز الوظائف التي تقوم بها، ومن بينها،

- اتخاذ معايير للتقويم ومقارنة الخطط القائمة والخطط المقترحة حتى يتسنى التعرف على ما هو ايجابي وما هو سلبي.
- توفر الاستقرار، ألا تتغير كلما يتغير المسئول، وبالتالي تساعد على استقرار العمل والتنفيذ.
- توفير الوقت والجهد والمال.

على السياسة التعليمية توفير الوقت والجهد والمال، حيث يتخذ القرار الصائب، وفق الخطوات المحددة، ومن الجهة المختصة باتخاذه، وبالتالي يتوفر الوقت والجهد والمال.

II. توجيه النظام التعليمي[335]

يتمثل توجيه النظام التعليمي في،

- استخدام اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، للتحصيل العلمي، الثقافي والتكنولوجي من أجل بناء وطن يواكب العصر،
- الدفع بالنمو التعليمي، وذلك بالانفتاح والتوسع في مجالات التعليم،
- فتح مجال الفرص التعليمية،

إن السياسة التعليمية الصائبة تحد من نسبة الأمية، وتعتبر الواقي من تفشي الجهل بين أبناء المجتمع، وتوضح أهمية وظائفها ومكانتها، في التأثير الذي تحدثه في المجتمع.

---

[334] المرجع نفسه.

[335] المرجع نفسه.

خصائص السياسة التعليمية

للسياسة التعليمية صفات وخصائص عديدة،

- صفات وخصائص توجيهية

تركز على الأسس الثابتة الواضحة، التي تسمح باتخاذ القرارات المناسبة، كما تشكل إطارها التوجيهي لتحقيق الأهداف.

- صفات وخصائص ثابتة ومتطورة.

فهي ثابتة ومستقرة، لا تتغير كلما يتغير المسئول،

"إضافة إلى ذلك فإن عنصر الزمن أمر ضروري لتحقيق الأهداف التربوية [...]

ولا يفهم من ذلك الجمود وعدم التطور"[336]،

إن السياسة التعليمية ملزمة بالتغيير والتجديد حسب ظروف التطوير والتنمية، من أجل التكيف مع مستجدات عصر الازدهار الثقافي، مع التطور التكنولوجي والاكتشافات العلمية.

[336] المرجع نفسه.

خلاصة[337]

إن واقع المجتمع واحتياجاته، من إمكانات بشرية ومادية، معياران أساسيان في انتهاج سياسة تعليمية معينة لتحقيق الأهداف المرجوة. ومن أجل هذا، وكون أنه تم اختيارها من بين بدائل عدة، فلابد لها أن تنبع من تفكير علمي يأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي ويلاءم الظروف الاجتماعية بمراعاة الخصائص والمتطلبات الفردية والجماعية هي نتاج أبحاث ودراسات واستشارات علمية لجمع من العلماء المختصين حتى يتسنى لها القيام بالوظائف المسندة لها.

من أهم وظائف السياسة التعليمية التي يمكن ذكرها،

- أن تتحقق العدالة، وأن تتسم بمبدأ تكافؤ الفرص لينتفع بها كل مواطن بحسب قدراته وإمكاناته، ويصبح اهتمامها يشمل كل شريحة في المجتمع، حتى يرتفع بذالك الوعي والحس الوطنيين وتتسع المجالات أمام ذوي المواهب.
- أن تبرز الرسالة التربوية للمعلم في المؤسسات التعليمية وتتضح وظيفة المدرسة، باعتبارها مؤسسة تربوية اجتماعية ومركز إشعاع للبيئة بإسهامها في صناعة جيل الغد.
- أن تحقق اعتزاز الفرد بقيمه الروحية وتمسكه بدينه، واعتزازه بانتمائه لوطنه، والحفاظ على تراثه وأمجاده.
- أن تكون السياسة التعليمية متفقة مع حاجات المجتمع وتطلعاته، وأن تواكب التطور الحضاري، مما يحقق لها خاصية الثبات والاستقرار.

---

[337] أنظر د.عماد الحديدي، السياسة التعليمية، مفهوم النظام ومزاياه، وأنواعه وخصائص كل نوع، من الموقع الالكتروني، https://alhadidi.files.wordpress.com، يوم08.05.2018 على السَّاعة 01: 18

الفصل الرابع

المبحث الثالث

سياسات التعليم في الجزائر

إن مستقبل الدول مرهون باستثماراتها في قطاع التربية من اجل تكوين الأفراد تكوينا صحيحا وإبراز شخصيتهم وانجاز المشاريع المستقبلية، بحيث يعتبر التعليم بمثابة المعيار والمقياس الحقيقي لنجاح الدول في نجاحها وفشلها.

ومن اجل هذا، ترسم الدول سياسات تعليمية ذات غايات وأهداف محددة، متضمنة للقيم ومقومات الشخصية الوطنية، الكل، متجسد في مناهج تربوية بدور همزة وصل بين السياسة التعليمية والتربوية والأهداف المرجوة والمراد تحقيقها.

تترجم السياسة التعليمية من خلال قوانين مضبوطة وهي الصورة العاكسة لمشروع المجتمع، المنبثق من ثوابت الأمة المتمثلة في تاريخها، عقيدتها ووحدتها، ما يبرز الدور المنتسب إلى مفكري الأمة في وضع المناهج المحددة للأهداف وإظهار حكمة في بناء المحتويات والمقررات قصد بلوغ الأهداف المرجوة.

هنا، تبرز تساؤلات حول السياسة التعليمية المنتهجة في الجزائر، عن حدودها وتوفرها، عن تجسيدها في محتوى المقررات وعن ارتباطها بالهوية الوطنية.

I. السياسات التربوية والإصلاحات في الجزائر

نلجأ في هذا الفصل إلى وصف النظام التربوي الجزائري من أجل معرفة تطوره، والتأكد من، تحقيق/عدم تحقيق، الأهداف المحددة والمسطرة. ففي هذا السياق، نطرح الأسئلة الآتية حول،

- كيفية تطور النظام التربوي الوطني الجزائري، أولا،
- ثانيا، حول السياسات التربوية التي تم تنفيذها،
- وأخيرا التساؤل عن الإصلاحات التي أسفرت عنها.

حاليا، يشمل النظام التربوي الجزائري ثلاث مستويات من التعليم والتكوين، يتم الإشراف الإداري والبيداغوجي لكل مستوى من طرف ثلاثة وزارات مختلفة وهي:

- وزارة التربية الوطنية المسئولة عن :
  - التعليم التحضيري،
  - التعليم الأساسي،
  - التعليم الثانوي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تشمل المستويات التالية:
  - الليسانس،
  - الماستر، الماجستير سابقا،
  - الدكتوراه.
- وزارة التكوين المهني، التي تشرف على :
  - تكوين الشباب قصد اكتسابهم لخبرات عالية في مجالات مهنية عديدة وفقا للتحديات الاقتصادية واحتياجات سوق العمل.

II. المعالم الأساسية للسياسة التربوية الجزائرية

جاء القانون التوجيهي للتربية والتعليم رقم 08-04 الصادر في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير 2008م لترسيخ المعالم والمبادئ الأولى والأساسية للتربية والتعليم.

يوصي هذا القانون[338] في مواده التالية:

- **"الفصل الثالث:**

المبادئ الأساسية للتربية الوطنية.

المادة 7: يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

المادة 8 : تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولوية الأولى للدولة **التي** تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية الاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.

المادة 9: تساهم الجماعات المحلية في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية لاسيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

المادة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادة 11: يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ست عشرة سنة كاملة.غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

---

[338] جاء القانون التوجيهي للتربية والتعليم رقم 08-04 الصادر في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير 2008 لترسيخ المعالم والمبادئ الأولى والأساسية للتربية والتعليم،

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

- تسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف دينار جزائري إلى خمسين ألف دينار جزائري."

III. خيارات السياسة التربوية

في أعقاب مشاريع سياسة وطنية اضطر القائمون على شؤون البلاد، اللجوء إلى خيارات تربوية وتعليمية تليق وتساير متطلبات واحتياجات الشعب المتزايد تعطشا للمعرفة والتعلم.

عقب الاستقلال، مثلا، تمت الاستعانة بخبرة أجنبية قادمة خصيصا من بلدان الشرق الأوسط، فرنسا وروسيا للدفع بآلة التعليم أولا، ثم الالتفاف حول خيارات بيداغوجية بعد ذالك. من أجل هذا نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم[339]،

"في 15- 09 - 1962 ونشر تقريرها في نهاية سنة 1964. كانت أهم التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة ما يلي:

- مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل التعليمية وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس،
- بناء المدارس في كل ربوع الجزائر تعميما للتعليم وديمقراطيته ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة : التعريب، الجزأرة وديمقراطية التعليم"

بمر الزمن، ولمواكبة عصر "العولمة"، تم اللجوء إلى عدة "إصلاحات للمنظومة التربوية".

---

[339] منقول من الموقع الالكتروني، www.elkhadra.com/forum/showthread.php?t=41555، يوم 2017/12/16 على السَّاعة 01:45

بحث مقدم بالمركز الجامعي بالطارف، من طرف الطالب زيتوني وإشراف الدكتورة منية غريب رئيسة قسم علم الاجتماع بالمركز نفسه.

IV. مراحل النظام التربوي الجزائري[340]

مر النظام التربوي الوطني الجزائري بخيارات منهجية وعملية متعددة مند الاستقلال وحتى في وقتنا الحالي، لازالت تشهد الساحة التربوية إصلاحات تدفع بنا إلى أن نشير بشكل خاص إلى الأدبيات السياسية لإدراك حجج قرارات السلطات الجزائرية، وهذا علما أن الخطاب الرسمي يوحي بمحاولة الجزائر، من خلال نموذجها التربوي وإستراتيجيتها التعليمية، استعمال كل الوسائل والأدوات الفعالة التي تمكن من مكافحة الفقر والحد من الأمية اللذان يشكلان العمود الفقري للتخلف.

ولكل هذا مرت المنظومة الوطنية بمراحل عدة، عرفت من خلالها، تغييرات جوهرية في هيكلة النظام التربوي.

IV.1 المرحلة الأولى، من 1962م إلى 1970م

وهي مرحلة بعد الاستقلال مباشرة، عرفت الجزائر خلالها أصعب دخول مدرسي 1962/ 1963، الذي تم الإعلان عنه من طرف السيد "أحمد بن بلة"[341] كما عرفت، مشاكل متعددة، على رأس قائمتها نذكر الجهل، الأمية، الفقر...أما الموروث التعليمي، فتميز بمنظومة تربوية فرنسية،

> "بعيدة كل البعد عن الواقع المعاش، عن المبادئ، عن الغايات وعن المضامين."[342]

---

[340] ابراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، تحت إشراف أ.ذ علي بوعناقة، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري بقسنطينة، 2011، صص 127-153.

[341] منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki ، يوم 2018/02/01 على السَّاعة 05:35، **"**أحمد بن بلّة" 25 ديسمبر 1916 11أبريل 2012، رئيس الجزائر بعد الاستقلال، من 15 أكتوبر 1963 إلى 19 يونيو1965.

[342] الطالب زيتوني، بحث مقدم بالمركز الجامعي بالطارف، مرجع سبق ذكره.

تعتبر هذه المرحلة، مرحلة تنظيم التعليم امتدادا للتعليم الفرنسي بعد الاستقلال، والتي تم من خلالها تدريس معظم المواد، خاصة المواد العلمية، باللغة الفرنسية ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى الطور الجامعي. عرفت الجزائر خلال هذه المرحلة، أصعب دخول مدرسي في تاريخها نظرا،

"لمغادرة 10.000 معلم فرنسي **[...]** و425 معلم وظفوا في قطاعات أخرى"[343].

جاء في ملخص الوثيقة القاعدية[344] للمجلس الأعلى للتربية أن المجال التربوي كان يتميز،

- "بغربية" التنظيم ومضامين المنظومة التربوية،
- بضآلة عدد التلاميذ،
- بالنسبة المرتفعة للامية التي كانت تفوق 85 %.

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم "64/63" وكانت أول إجراءاتها [345] تتعلق،

"**[ب]**السيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم **[...]**
- إبطال العمل بالقوانين و الإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة."

ومن أجل كل هذا، تمت عملية تعريب التعليم الابتدائي كاملا وتوحيده بإلحاق "المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي"[346].

---

343 إبراهيم هياق، المرجع نفسه، ص 127.

344 أنظر ملخص الوثيقة القاعدية للمجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس 1998، صص 8-9.

345 عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية – حقائق وإشكالات، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2009، ص27.

346 إبراهيم هياق، مرجع سابق، ص 129.

نظرا للنقص الحاد للمعلمين والأساتذة، استوجب الاستنجاد بكل الطاقات الوطنية، القادرة على التكفل بمهام التدريس والتكوين، لسد الحاجة الماسة إلى الموارد البشرية المؤطرة للمدرسة الجزائرية عن طريق توظيفها المباشر.

إلى جانب هذا الإجراء، تم أخذ قرارات أخرى من أجل المضي قدما بالمدرسة الجزائرية والدفع بعجلة التطور، من بينها يذكر[347]،

- إنشاء معهد تربوي وطني في 31 ديسمبر 1962، أوكلت له مهام "جزأرة" الوثائق التربوية.
- انجاز مؤسسات تربوية في أقرب الآجال وبعدد كبير.
- جعل كل من،
  - التعليم الابتدائي يشمل ست سنوات دراسية، تتوج في آخر المسار بامتحان مؤهل للتعليم المتوسط،
  - تقسيم التعليم المتوسط إلى ثلاثة أنماط:
    - التعليم العام الذي كان يدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد "بشهادة التعليم العام BEG"، ويؤدي إلى التعليم الثانوي العام.
    - التعليم التقني الذي كان يدوم 3 سنوات ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية ويؤدي إلى اكمالية التعليم التقني.
    - التعليم الفلاحي الذي كان يدوم 3 سنوات ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية ويؤدي إلى اكمالية التعليم الفلاحي.
    - التعليم الثانوي العام، يدوم 3 سنوات، يحضر لشهادة البكالوريا ويؤهل للدراسات الجامعية.
- إلغاء نظام البكالوريا الفرنسي[348]، واستحداثه بآخر جزائري، يمتحن فيه المتعلم مرة واحدة.

---

[347] مرجع نفسه، صص 130-131.

[348] المرسوم التنفيذي 63/495 بتاريخ 1963/12/31.

•فتح جامعات لكل الجزائريين، دون تمييز في إطار تكافؤ الفرص.

IV.2 المرحلة الثانية، من 1971 إلى 1980

ترتكز هذه المرحلة بصفة أساسية على المبادئ المحددة دستورا وأدخل الإصلاح في الخطة الرباعية لسنوات 1977/1974، ممثلا أساسا، الانتقال من "المدرسة الكلاسيكية" إلى "مدرسة البوليتكنيك الأساسية".

إن الهدف من هذا الإصلاح تمثل في دمج الدورتين الابتدائية والمتوسطة في دورة واحدة تسمى التعليم الأساسي المكوّن من ثلاثة مستويات، ثلاث سنوات لكل منهما، لمدة إجمالية تبلغ تسع سنوات.

وخلال هذه الفترة، ظهر الأمر المؤرخ 16 أبريل 1976 محددا مهام وأهداف النظام التعليمي.

يمكن تحديد مضامين هذا الإصلاح من خلال النقاط التالية،

- ضمان الحق في التعليم وهذا بتقديم تعليم مجاني في جميع المؤسسات التعليمية والتكوين المهني،[349]
- الحق والالتزام بالتعليم لمدة 9 سنوات لجميع الجزائريين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ست وتسع سنوات،
- تكون اللغة الوطنية العربية هي لغة التعلّم وهذا على جميع المستويات التعليمية،

وفي إطار رحلة البحث عن الذات، تعتبر المرحلة الثانية هذه، مرحلة إنشاء التعليم الجزائري، تم خلالها تحديد أهداف ثلاثة في ميثاق 1976 وهي:

[349] ينص الدستور على أن تتحمل الدولة والسلطات المحلية تكاليف الصيانة والتشغيل المؤسسات التربوية.

IV.3 الهدف الأول[350]

في شقيه، يتطرق الهدف الأول من هذه السياسة التربوية إلى "جزأرة"[351] التعليم اعتمادا على اللغة العربية[352] كلغة رسمية للتعليم مع التركيز على مادتي التربية الإسلامية والتاريخ، ومن خلال هذه "الجزأرة"، تم إسناد ملف "المواطنة"[353] إلى المدرسة الجزائرية للحفاظ على الهويات الوطنية استنادا إلى الموارد التراثية.

أما الشق الثاني من هذا الهدف، فهو يخص حماية المدرسة الجزائرية والمحافظة عليها من أي تأثير أيديولوجي، سياسي وحزبي.

---

[350] منقول من الموقع الالكتروني، www.joradp.dz/FTP/jo-arabe/2008/A2008004.pdf، يوم 03/03/2015 على السّاعة 06:54

والمتعلقة بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 بتاريخ 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير 2003، في فصله الثالث، تحت عنوان المبادئ ألأساسية للتربية الوطنية،

المادة 16 :تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية. وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم. يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.. نع منعا باتا كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة. يتعرض المخالفون لأحكام هذه المدة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالتابعات القضائية.

Art. 16. de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 15 moharrem 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant sur l'éducation nationale note que : « L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. Elle doit être préservée de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan. Toute activité politique ou partisane est formellement interdite dans l'enceinte des établissements scolaires publics et privés. Tout contrevenant aux dispositions de cet article s'expose à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires ».

[351] كلمة مشتقة من الجزائر، يقصد بها العمل وفق ما هو جزائري. -

[352] كتب "أحمد جبار" الوزير الجزائري السابق للتعليم العالي 1990- 1992،

"في قطاع التعليم، النقطة الأساسية لإصلاح عام 1976 هي التعريب الكامل والشامل لكل العمليات التعليمية. والعنصر الهام في هذا الخيار، بعد التأكيد على أهمية اللغة الوطنية، هو توحيد النظام التعليمي، الذي كان في السابق منضما حسب نظامين، من خلال لغتين تعليميتين."

« Dans le secteur éducatif, le point essentiel de la réforme de 1976 est l'arabisation totale des enseignements. L'élément important de cette option, au-delà de l'affirmation de la prééminence de la langue nationale, est l'uniformisation du système éducatif qui était, auparavant, une juxtaposition de deux systèmes, à travers deux langues d'enseignement. »

منقول من الموقع الالكتروني، www.insanyat/chap8-djebbar.pdf، يوم 11/01/2018 على السّاعة 22:20

Ahmed DJEBBAR, Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, CODESRIA, 08.12.2007.

[353] أنظر إلى القانون التوجيهي للتربية والتعليم رقم 08-04 بشأن المبادئ الأساسية للتربية والتعليم في مادته الثانية، سبق ذكره.

IV.4 الهدف الثاني

يخص "جزأرة" الوسائل التربوية، ولاسيما الكتب المدرسية. بعد

"جزأرة" محتوى التدريس بصفة تدريجية"[354]

تم تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، ومادتي الأدب والفلسفة،

"وفقا للبيئة المادية والبشرية والحضارة العربية الإسلامية ."[355]

IV.5 الهدف الثالث

يخص ديمقراطية التعليم، الذي يتيح لكل مواطن جزائري فرصة الذهاب إلى المدرسة. وكان شعار "المدرسة للجميع" منتشرا في جميع أنحاء البلاد، دون تمييز بين الطبقات الاجتماعية، الشعبية الأكثر فقرا، والطبقات الوسطى، والمميزة "فضلا"، حتى يتمكن كل جزائري من الحصول على المعرفة في جميع مستويات التعليم.

تحققت ديمقراطية التعليم خاصة بالاعتماد على التعليم الأساسي الإلزامي، إلى غاية نهاية التعليم المتوسط، وكذلك من خلال المجانية التي يكتسيها الطابع التعليمي.

إن السياسات التعليمية الثلاثة، "الجزأرة، التعريب والديمقراطية"، كرست مبدأ تكافؤ الفرص بغية إعطاء الهوية الوطنية قيمتها الحقيقية.

IV.6 المرحلة الثالثة، من 1981 إلى 1990

أهم ما ميز هذه المرحلة، يتمثل في إلزامية السنوات التسع للمدرسة الأساسية، التي كان يرى فيها أهل الفكر والتربية

"بفضل وحدة مناهجها [...]تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة"[356]

---

354 أنظر،

Fateh BEKIOUA et Mehdi REFFAF, Education et croissance économique en Algérie : une analyse en termes de causalité a l'aide des modèles VAR, thèse **e**n vue de l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'Etat en Planification et Statistique, Option : Statistique Appliquée, encadré par Mr REFFAF Mehdi & Mme MOUSSI Oum El Kheir, INPS Alger**,** Promotion 2005 – 2006.

355 فاطمة نكال "Fatima NEKKAL"، مرجع سبق ذكره، ص 81.

كما خضع النظام التربوي الجزائري خلال هذه الفترة إلى الأمر 35-76 المؤرخ في 1976/04/16[357]، الذي حدد مبادئ المدرسة الأساسية في مادته الثانية، التي أشارت إلى المحافظة على القيم العربية الإسلامية وكدا توافقها مع النظام الاشتراكي. كما أشار الأمر على أهمية التنمية الشخصية للأطفال والمواطنين بغية إعدادهم للعمل والحياة وركز كذالك على أهمية اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.

IV.7 المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2002

تميزت هذه المرحلة بكونها امتدادا للمراحل التي سبقتها حيث أنها سارت في نفس الدرب بالعمل بالنظام التربوي حسب المدرسة الأساسية.

أهم مميزات المرحلة هذه، التحولات السياسية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر خلال العشرية السوداء وإقرار دستور 23 فبراير 1989، التعددية الحزبية معلنا بذلك نهاية الحزب الواحد، وانتهاج الجزائر اقتصاد السوق الحرة. وبهذا، كان للأنماط الاقتصادي والسياسي الجديدان انعكاسا حتميا على المنظومة التربوية حتى تسير ملائمة للواقع الاجتماعي الراهن.

أما فيما يتعلق بالمكونين، أوكلت مهمة التكوين الخاص بجمع المعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، إلى المؤسسة الجامعية، وهذا ابتداء من سنة 1999.

IV.8 المرحلة الخامسة من 2003 إلى اليوم

لم تعرف المبادئ الأساسية للسياسة التعليمية تغيرا كبيرا من خلال المرسوم التنفيذي المؤرخ يوم 29 أغسطس 2004 وقانون 23 فبراير 2008، فكانت،

---

356 عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/أفريل 1982، العدد 2، ص13.

357 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الامرية 35-76 المؤرخة في 1976/04/16، عدد 33.

- اللغة العربية هي اللغة الرسمية لتدريس جميع المواد، بما في ذلك المواد العلمية، ما يعني كذالك استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية العربية الإسلامية.
- إلزامية التعليم إلى نهاية الطور المتوسط، أي حتى سن 16 سنة.
- مجانية التعليم حتى يتسنى نشره على نطاق واسع بين كل الجزائريين.

أجريت تغييرات على المستوى التنظيمي للتعليم، نذكر منها على وجه الخصوص، الاعتماد على معايير دولية لتنظيم التعليم توافقا مع النموذج العالمي، ولهذا، أضحى البحث عن جودة في التدريس باختيارات علمية نوعية أحد الأهداف الأساسية التي يتعين تحقيقها قصد مواكبة ركب الدول المتقدمة في ميدان التكنولوجيا.

- تنظم اللغات الأجنبية وفقا لمراسيم وزارية.

ومن أجل كل هذا، نصبت لجنة إصلاح التعليم الابتدائي

موسم 2003 / 2004، ومن أهم ما جاء في هذه الإصلاحات،

- تدريس اللغة الفرنسية بدأ من السنة الثانية ابتدائي،[358]
- تدريس مادة التكنولوجيا بدأ من السنة الأولى ابتدائي،
- إدراج وتدريس الأبعاد البيئية، الصحية والتاريخية في المحتويات التعليمية،
- تدريس مادة الإعلام الآلي بدأ من السنة الأولى من التعليم المتوسط

لقد قطعت المدرسة الجزائرية شوطا كبيرا منذ إنشائها في أعقاب الاستقلال الوطني. ونظرا لاحتياجات والمتطلبات المتجددة المجتمع الجزائري، استوجب على أولي الأمر كما أصبح حتميا لديهم لتكريس حرية اقتصادية، القيام بإصلاحات مختلفة لسد الحاجة ومواكبة العصرنة.

من أجل ضمان جودة، شهدت المدرسة الجزائرية، ترتيبا هيكليا وضمنيا يتماشى وتغيرات العالم الجديد، السياسية منها أو الاقتصادية.

تم تعميم "الجزأرة" على جميع برامج العلوم الاجتماعية، لتصبح تدريجيا تعم جميع العلوم الأخرى وفي جميع التخصصات.

---

[358] خلال الموسم الدراسي لسنة 2006 /2007 أصبحت مادة اللغة الفرنسية تدرس في السنة الثالثة ابتدائي.

يمكن حصر الأهداف المحددة من طرف وزارة التربية الوطنية لهذه الإصلاحات فيما يلي:

- التكوين الفوري للماطرين،
- تنويع ملامح التكوين لتلبية وسد حاجة جميع القطاعات الاقتصادية على وجه الخصوص،
- تكوين العدد الأكبر من الإطارات بأقل تكلفة ممكنة.

ولتحقيق هذه الأهداف، اتخذت عدة تدابير تعلقت بصورة رئيسية بالبرامج والدورات الدراسية والتنظيم العام للتربية والتعليم، كما تحول النظام السنوي التعليمي إلى نظام ذا فصل دراسي سداسي أو فصول دراسية بثلاثة أشهر.[359]

V. معالم تاريخية[360]

يتطلب السياق الحالي للعولمة إعادة التفكير في مفهوم التعليم بحيث أصبحت الابتكارات التعليمية مطلوبة أكثر من أي وقت مضى للتعامل مع وضع جديد و فريد. كما سبق وإن ذكر، ورثت الجزائر المستقلة عن الاستعمار نظاما تعليميا يستند إلى مشروع "تعليم الأهالي في الجزائر L'enseignement des indigènes en Algérie" الذي أنشأته الإدارة الاستعمارية، تحت اسم قوانين "جول فيري [361] Jules FERRY" التي نصت على مجانية التعليم الابتدائي العام و"لائيكيته Laïcité"في فرنسا ومستعمراتها، وتمت التصاميم وفقا للنموذج الفرنسي، تحت إشراف "الآباء البيض"، مع الإلحاح لتنمية

---

[359] تم نشر 22 مرسوما و37 أمرا، في شهر أغسطس 1971، فيما يتعلق بتنظيم الدبلومات، البرامج، الجداول الزمنية... MESRS 1971

[360] أنظر،

Ministère de la formation professionnelle, Rapport sur La Formation Professionnelle en Algérie, Mai1999, p.10.

[361] "جول فيري" في 5 أفريل1832 وتوفي يوم 17 مارس1893،وبرغم عديد انجازاته خاصة منها التربوية في عهد الجمهورية الثالثة الا أنه كان من أشد أنصار الحركة التوسعية الفرنسية ويتبنى مقولة أن الأجناس أو الشعوب السامية تتمتع بواجب الوصاية والرعاية للشعوب البدائية المستعمرة، وبأن الشعوب الأولى تضطلع بدور تحضير وتأهيل الشعوب الثانية فمقولة"حرية، مساواة، أخوة"لم تنشأ ولاستصلح للشعوب المولى عليه.

منقول من الموقع الالكتروني، https://ar.wikipedia.org/wiki/، يوم 11.02.2018، على السَّاعة 19:53.

وتدريب بصفة خاصة، الفتيات على الفنون المنزلية والحرفية، مثل النسيج أو حياكة السجاد، الخياطة، التطريز، صناعة الفخار.

لا زال إلى يومنا هذا، من يدين هذا التعليم ويشتبهون في أنه أنشأ نظاما للتمييز العنصري، بينما يعتبره آخرون "غنيمة حرب Butin de guerre"، اعتقادا منهم، أنه في إمكانيته أن يكون بمثابة أساس إلى نظام التعليم للأمة الجزائرية. هذا ما يلاحظ من خلال تداول الأحاديث في الأوساط الشعبية. وهكذا، قرر صناع القرار، تحرير القواعد الأولى لنظام تعليمي جزائري.

وصل هذا النظام التعليمي إلى نقطة تحول تاريخية بالأمر رقم 35-76 الصادر في 16 أبريل 1976 بشأن تنظيم التعليم، نظرا للتناقضات الثقافية التي كان يحملها. وعليه، أصبح من الضروري تغيير هذا النص، ليحل محله قانون جديد للتعليم صدر في عام 2006 يتضمن أهداف الإصلاح الحالي.

VI. لماذا إصلاح النظام التعليمي الجزائري

إن تأثير العولمة على الأبعاد السياسية والاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، التكنولوجية، الإعلامية والمعلوماتية، وعلى مختلف النشاطات البشرية، أضحى اليوم واضحا، وبالتالي، لا يمكن نكران تأثيرها على التعليم وعلى التوجهات والإصلاحات التي تجرى في جميع مناطق العالم وبدون استثناء.

لم يتم إصلاح النظام التعليمي في تسعينات القرن الماضي، بسبب عدم الاستقرار الذي شهدته وعرفته هذه الفترة العصيبة في تاريخ البلد والتي تسمى"العشرية السوداء".

في مايو 2000، قرر رئيس الدولة بإنشاء لجنة مخصصة لإصلاح التعليم، وأضاف إلى هذا القرار، قانونا يهدف لإنشاء نظام تعليمي جديد، استجابة لمتطلبات الحداثة وإعداد شباب قادر على خوض معركة التحديات الجديدة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. هذا الإصلاح في النظام التعليمي الجزائري، يستند إلى توصيات المنتدى

العالمي للتعليم الذي انعقد في داكار عام 2000 لتنفيذ خطط العمل التعليمية قبل نهاية عام 2002.

للاستفادة من الخبرة الدولية في تنفيذ هذا الإصلاح وإنجاحه، دعت الحكومة الجزائرية "منظمة اليونسكو"، وفي أكتوبر 2003، أبرم اتفاق في "باريس" بين منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" ووزارة التربية والتعليم الوطني.

أنشأت هذه الاتفاقية برنامج "PARE"، وهو "برنامج دعم إصلاح نظام التعليم الجزائري[362] Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien."

أدى هذا البرنامج إلى سلسلة من تدابير الدعم الفني خلال الفترة 2004–2006، في "المحاور الرئيسية الثلاثة للإصلاح، التخطيط، التكوين وتجديد المناهج الدراسية"

> *« Les trois principaux axes de la réforme que sont la planification, la formation et le renouveau des curricula . »*[363]

بالإضافة إلى اليونسكو، تمت الاستعانة كذالك بخبراء دوليين، مثل "الوكالة الفرنسية للتنمية AFD" و"الاتحاد الأوروبي UE"، من أجل أن تعطى مصداقية لهذا المشروع التعليمي، مشروع إصلاح المنظومة التربوية.

VII. المحاور الرئيسية للإصلاح

إن أولوية الإصلاح تمثلت في مواجهة تحديات جودة التعليم وأهميته، فيما يلي المحاور الرئيسية،

VII.1 التخطيط

- إنشاء سنة تحضيرية لاستقبال الأطفال دون سن الخامسة،
- إعادة التنظيم مدة التعليم الأساسي، خمس سنوات للمرحلة الابتدائية بدلا من ستة سنوات وأربع سنوات للمرحلة المتوسطة عوض ثلاثة سنوات،

---

[362] تمثلت شخصية المدير الوطني "PARE" في "الأستاذ نور الدين طوالبي الثعالبي"، شخصية بارزة وصاحب مؤلفات مرجعية نذكر منها على سبيل المثال،

Ecole, idéologie et droits de l'homme, en 2000, et, L'ordre et le désordre, en 2006.

[363] المرجع نفسه.

إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي، أي المرحلة الثانوية إلى ثلاثة، التعليم العام والتكنولوجي، التعليم التقني والتعليم المهني.

VII.2 التكوين

- تحسين الكفاءات والمهارات العامة والتربوية للمفتشين والمدرسين،
- التنسيق على مستوى الإجراءات التكوينية وتقييمها،
- تمكين المؤسسات التربوية من استغلال الأجهزة المعلوماتية، و تكنولوجيا الاتصالات.

VIII. محتويات وطرق التدريس/ التعلم

- استغلال مناهج جديدة لمختلف مستويات التعليم الخاضعة لوزارة التربية والتعليم،
- إعداد وتحضير دعائم بيداغوجية وتعليمية مناسبة وتقييمها،
- الأخذ بعين الاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للمنهاج، الكتب المدرسية وتقنيات التقييم المتعلمين، بما في ذلك الاعتماد على المنهج القائم على المقاربة بالكفاءات.

IX. المقاربة بالكفاءات

تظهر هذه النقلة النوعية على المستوى التعليمي، في التحول من الأساليب التقليدية لعملية التدريس إلى التركيز والاهتمام بعمليات التعلم التي تتمحور وتدور حول مشاركة المتعلم، وكذالك، طرق التدريس التي كانت ترتكز على "الحفظ ونقل المعرفة mémorisation et transmission des savoirs" تتحول إلى "بناء المعرفة وتطوير القدرات التحليلية والتطبيقية

Construction des connaissances et le développement des capacités d'analyse, et d'application"

والانتقال من التركيز الشبه حصري على المجال "المعرفي connaissances " إلى الاهتمام "بتنمية المهارات الأساسية développement des compétences de base ". هذه النقلة النوعية من المنهج القائم على التلقي إلى نهج المقاربة بالكفاءات تمت دون إعداد أو تحضير مسبق من الجهات الفاعلة، ذكرا بالخصوص طاقمي المفتشين والمعلمين، ما أدى إلى صراع وتناقض في النهج، سبب إحراج هذه الجهات الفاعلة، لتطبيق نظام تعليمي لا زالوا غير قادرين على فهم خطوطه العريضة.

X. المحتوى والبرامج

بالإضافة إلى ما تم ذكره للتو، تمكن الإشارة إلى عدم وجود تطابق بين محتوى التدريس والبرامج، في إشارة إلى التناقضات المكتشفة بالكتب المدرسية نفسها، علما أنها تمثل أو يجب اعتبارها التعبير الصريح للمناهج التربوية، مما يجعل التساؤل عما يفعله المصممون لتحسين جودة هذه الكتب المدرسية، "فرض واجب"[364].

إن ما ينتظره المرء من المناهج والبرامج التربوية والتعليمية، يتمثل أساسا في تطور الأجيال الشابة، في تحقيق السلام الاجتماعي والوصول إلى قيم العالمية مبرزين في ذالك، شخصية تتميز بأصالة، لها خصوصيتها وقادرة على رفع جميع التحديات.

لكم هو هائل، عدد الحلقات الدراسية التي تم تنظيمها، بدعم من مكتب اليونسكو، "مكتب هندسة التعليم والتكوين BIEF"، لفائدة أعضاء "اللجنة الوطنية للبرامج CNP"، لمصممي البرامج، ولكل الفاعلين ...

إن كانت هناك نقطة لا يختلف فيها أحد، أخصائيين، رأي عام وكل شرائح المجتمع، هي انخفاض المستوى التعليمي في الجزائر، خاصة فيما يتعلق بتعليم اللغات، علما أن هناك عددا كبيرا من الأولياء، يشاطرون فكرة تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية، ومنهم من يتحدث اليوم، عن التدريس باللغة الإنجليزية.

---

[364] الواجب هو سلوك أو فعل يلتزم به المرء لقناعته به ولضرورة تنفيذه، أو بسبب مكانه ودوره المجتمعي أو يكون مفروضا من قبل القواعد والأعراف الأخلاقية.

لطالما كانت مسألة التعريب جوهر خلاف بين المقاربات المختلفة للتعليم، وبالتالي احتجاز أجيال كاملة كرهائن، لقد خلقت فجوة حقيقية في الإدارة السياسية للمدرسة منذ الاستقلال. وهكذا، يتبين أن من المؤثرات سلبا على عمليات تقييم الأداء المدرسي والدمج الاجتماعي الثقافي والمهني للمتعلمين، تتم من خلال اعتبارات عقائدية لا علاقة لها بشروط نقاش تربوي حقيقي.

علما أن المناهج والبرامج تتبنى المحتويات، الأنشطة، وعمليات التعلم وكذلك أساليب ووسائل تقييم المتعلمين، يحق إذا التساؤل هنا عن مدى صلاحية المنهاج كأداة للمعلمين إذا لم يتم إتقانهم للمصطلحات المستخدمة؟

عن المناهج، المقاربة التواصلية، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجية المشاريع، البيداغوجية حسب الأهداف، البيداغوجية و المقاربة بالفوارق، إن كان بقدرة الطاقم التربوي وباستطاعته تنفيذها بكيفية ناجحة، في ظل الانفتاح، والتسامح مع الخطأ؟

فجوة هي في كثير من الأحيان، بين طموحات المؤسسة، أو مصممي البرامج، المرتبطة بإصلاحات تعليمية وواقعية الصف.

من ناحية أخرى، إن التركيز على المتعلم يشكل خطوة تزعج نوعا ما عادات التدريس وتخلق نوعا من فلسفة رفض لدى المدرس، والذي لن يكون فعالا إلا إذا تحصل على تكوين مسبق. المقاربة بالكفاءات الحقيقية، تعتني بتنمية الفرد، بقدراته وبشخصيته، وتفترض، التحضير لعدد معين من المتطلبات المادية،

- عدد صغير من التلاميذ في الصفوف،
- مجموعة متنوعة من الوسائل المادية
- والعديد من الموارد التعليمية،

إذا، هل المقاربة بالكفاءات هي النموذج الصحيح والأنجع للتدريس في الأوساط الجزائرية؟

XI. وضع اللغة الفرنسية في النظام التعليمي الجزائري

يتميز الوضع اللغوي منذ الاستقلال، والراسخ تاريخيا، بازدواجية اللغة، عربية/فرنسية. تم تعميم سياسة التعريب خلال السنوات السبعينية. إن اللغة الفرنسية التي تمارس في النظام التعليمي الجزائري اليوم، تكتسي ما يسمى بوضع " الفرنسية لغة أجنبية Français Langue Etrangère"، وهنا، لا يمكن تصور تدريسها بشكل مستقل عن التطور المنهجي لتدريس اللغات الأجنبية، وهو تطور معاش عمليا على نطاق عالمي.

XII. أهداف تدريس اللغة الفرنسية

كونها اللغة الأجنبية الأولى التي يدرسها المتعلم الجزائري، يجب على الفرنسية المساهمة في تكوينه العلمي، الفكري والثقافي. تم تحديد في المادة 25 من الأمر الصادر في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التعليم والتكوين[365]، مسؤولية المدرسة الأساسية في تدريس اللغة الأجنبية وتزويد المتعلمين بما يمكنهم من،

- التعرف على الحضارات الأجنبية،
- تحقيق الاتصال والتفاهم المتبادل مع الشعوب الأخرى،

وبالتالي، فإن تعليم اللغات الأجنبية سيكون وسيلة مكملة للمتعلم من أجل،

- الوصول إلى المعلومات العلمية والتقنية
- اكتشاف الحضارات والثقافات الأخرى،
- التواصل مع الآخرين.

إن الهدف الأول هو الحصول على المعرفة العلمية والتقنية والسياسية أو الثقافية الاجتماعية. يجب على اللغة الفرنسية أن تسمح بالوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية، هكذا، تكون اللغة الفرنسية فعالة، لغة ناقلة للمعارف وأداة للوصول إلى المعلومات ذات الطابع العلمي أو التقني، ليتم تدريسها لأغراض نفعية بحتة.

---

[365] أنظر الآمرية الصادرة في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التعليم والتكوين وفي مادتها 25.

XIII. مفهوم الفرنسية "لغة أجنبية"

كما تمت أشارته أعلاه، ظهر مفهوم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السبعينيات، مفهوم صممه الفرنسيون كهدف للتعليم والتعلم لغير المواطنين والذين لا تعد "الفرنسية لغة الأم Français Langue Maternelle".

في عالم"الفرنكوفونيا[366]Francophonie"، وهو العالم الناطق بالفرنسية، تتولى فرنسا مسؤولية ترويج لغتها وثقافتها، انه عالم بمؤسسات وجمعيات، بمعلمين ومتعلمين، مجلات وكتب تعليمية.

XIV. ماذا نعني بالفرنسية لغة أجنبية؟

بالنسبة ل"جان بيار كوك وإيزابيل جروكا

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA

"مفهوم اللغة الأجنبية مبني على عكس لغة الأم ويمكن القول في البداية أن كل لغة غير أصلية هي لغة أجنبية".

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère »[367].

ما معناه، أن اللغة تكون أجنبية عندما يعارضها الشخص باللغة التي يعتبرها أموية.

L'arabe devient alors la langue officielle du pays.

خلال الفترة الاستعمارية، كانت الفرنسية اللغة الرسمية ولغة التدريس، وبعد استقلال البلاد في عام 1962، أصبحت اللغة الفرنسية، لغة أجنبية، لتكون اللغة العربية هي الرسمية للبلاد.

جاء عنهما كذالك، تعريفا لمفهوم اللغة الأجنبية، أن

---

366 أنظر،

Communauté des peuples francophones .La notion de francophonie, mot forgé en 1880 par le géographe Onésime Reclus, prend tout son sens à partir des années soixante. Elle repose sur le sentiment d'appartenir à une communauté que fonde l'usage d'une langue, le français. Il faut tout de même préciser que l'Algérie n'a jamais adhéré en tant que membre au sein de la Francophonie. Ce n'est que dans les années 2000 qu'elle a rejoint le rang d'« observateur ».

367 أنظر،

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p93.

"كل لغة غير أموية هي لغة أجنبية ... اللغة الأجنبية ليست لغة التنشئة الاجتماعية الأولى، [...] الفرنسية إذن هي لغة أجنبية لجميع أولئك الذين لا يعترفون بها كلغة أموية."

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère… La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, […] Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissant pas comme langue maternelle.»[368]

إن تسمية "الفرنسية لغة أجنبية" تمثل إشكالية في السياق الجزائري، فما هو وضعها في الجزائر؟

حالة غامضة للغاية، وفي هذا الصدد، تلاحظ "د. خولة طالب إبراهيمي، أن الفرنسية

"تتأرجح باستمرار بين لغة ثانية وبين لغة أجنبية متميزة..."

« Oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée…»[369].

منذ عام 1972، تاريخ مراسيم التعريب الأولى للتعليم، منحت اللغة الفرنسية الصفة الرسمية كلغة أجنبية، ميدانيا، تلعب دور اللغة الأجنبية "المميزة" مقارنة باللغات الأخرى.

تعرف "اللغة الفرنسية الأجنبية FLE" وظيفتان رئيسيتان،

1. التواصل بالفرنسية وهذا ما يسمى كفاءة الاتصال،

2. لمعرفة أو التعرف على بعضنا البعض، وهذا ما يسمى بالكفاءة الثقافية.

أذكر أن لغة أجنبية تفترض وجود اتصال مع الأجنبي، والتطلع على معرفة ثقافته ولغته، كما أن تعلم لغة أجنبية يعني تعلم التواصل بها، هذا ما يساعد ويساهم في تطوير كفاءات ومهارات التفاعل الشفهي والكتابي.

---

368 مرجع سابق ذكره ، صص 93-94.

369 أنظر،

Khaoula TALEB IBRAHIMI, Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, Edition El-Hikma, 1994, p50.

بشكل عام، يمكننا القول أن تدريس " الفرنسية لغة أجنبية FLE" يجعل المتعلمين يكتسبون مهارات تواصلية تسمح لهم بعمل له صلة بهذه اللغة، في مواقف وفي سياقات مختلفة.

XV. خلاصة

لا يمكن تصور تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر إلا في سياسة ونظام تعليميين بأكملهما. في الواقع، فيما يتعلق باللغات الأجنبية الأخرى، تحتفظ اللغة الفرنسية بمكانة راجحة لسببين، أولهما، الظروف التاريخية التي مرت بها الجزائر، وثانيهما، لتلبية الحاجة لتعلم لغة أجنبية، تستجيب أساسا إلى غرض عملي بمعنى أن تلعب دورها كأداة اتصال من أجل الانفتاح على العالم[370]، وواقع يستدعيه السياق الجديد للسياسات الوطنية الخاضع للقانون التوجيهي رقم 35/76 المؤرخ 16 أبريل 1976 بشأن تنظيم التعليم، والمحدد بوضوح للمكان المخصص لتدريس اللغة الفرنسية في النظام التعليمي الجزائري.

بداية السنة الدراسية 2009/2008، جاء في القانون التوجيهي للتربية والتعليم رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008 الذي سيحدد الأحكام الأساسية لتنظيم التعليم الوطني وفي مادته الرابعة،

" تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة".[371]

---

[370] أنظر،

Ali BENMESBAH, Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement Novembre-décembre 2003 – N°330 ،

من الموقع، ww.fdlm.org/archives-des-articles، يوم 01.06.2016 على السَّاعة 09: 20

[371] القانون التوجيهي للتربية الوطنية كما ورد في الجريدة الرسمية، رقم 04 – 08 مؤرّخ في 15 محرّم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير سنة 2008، الفصل الثاني، مهام المدرسة.

الفصل الخامس

المبحث الأول

الكتاب المدرسي

إن الكتاب المدرسي وثيقة عمل ذات أهمية كبيرة لكل من المتعلم والمعلم، وهذا لعدة أسباب، ما يجعل منه أداة تدريس لا يمكن الاستغناء عنها.

إن الكتاب المدرسي يخدم وظائف أساسية،

- بالنسبة للمتعلم، ينقل المعرفة، يوفر له فرصة للاكتشاف، فرصة التعلم، والابتكار.
- بالنسبة للمعلم، فهو مصدر للأنشطة التعليمية، يحتوي على بنك بيانات ومعلومات يتطابق مع البرامج الرسمية.

وعلاوة على هذا، بالنسبة للأسرة، انه أداة لرصد ودعم عمل أبنائهم، كما يقيم علاقات بين المدرسة والأولياء.

I. استخدام الكتاب المدرسي و آثاره

أصبح استخدام الكتاب المدرسي في نطاق واسع لضمان فعالية التدريس والنجاح الأكاديمي، وهنا يطرح سؤال جوهري، هل للكتاب المدرسي فعالية؟

بطبيعة الحال، طرح يصعب الإجابة عليه وهو نفسه يحتوي ويطرح سؤالا أخرا، مثل ما جاء به "فرانسوا–ماري جيرار François-Marie Gérard" [372]،

... كيف يستطاع عزل تأثير الكتاب المدرسي الذي هو مجرد أداة من بين وسط تأثير الأدوات التعليمية الأخرى؟

يلعب الكتاب المدرسي دورا هاما للأسباب التالية،

- أولا، يسمح للمتعلم بالتعرف على الكتب، وبهذا يصبح دعوة للقراءة، الاكتشاف والتساؤل،

"التعود على الكتب المدرسية يعني أن تصبح على دراية بالكتب وأن تتاح اليك فرصة لتذوقها..."

« S'habituer aux manuels, c'est se familiariser aux livres, et avoir une chance d'y prendre goût... »[373]

---

[372] أنظر،

François-Marie Gérard, Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié,ر Education et Formation, 292, Janvier 2010. P .1,

من الموقع، http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.pdf ، يوم 25.01.2019 على السَّاعة 27: 14

[373] مرجع سبق ذكره .Benoît JADIN, Le retour des manuels, p.5

- ثانيا، إن الكتاب المدرسي هو أفضل وسيلة لتعليم القراءة، إنه ليس مجرد مسألة فك رموز ومعنى ما يقرأه أو يفهمه المتعلم فحسب، ولكن يقوده أيضا لفهم بنية النص أو البحث عن عناصر معينة أو استخدام جداول محتويات أو فهرس.
- ثالثا، يستطيع المتعلم اللجوء إلى الكتاب المدرسي في أي لحظة ليجد نصوصا محددة، دون أخطاء، أو من المفروض بدون خطأ. هذا الاستخدام يتميز بدور يعزز استقلالية المتعلمين ويمكنهم المساهمة في بناء وإنجاز تعليمهم.
- يشجع الكتاب المدرسي على تنمية وتطوير مخيال المتعلم، بإعطائه الفرصة للتصور، وللاكتشاف والتساؤل حول المحتوى وحول الرسومات والصور.
- أخيراً ، يقدم الكتاب المدرسي الوسائل لتقييم تعلم المتعلمين. بشكل عام، يحتوي الكتاب المدرسي على المعارف التي يجب على المتعلم أن يتقنها ويحصل عليها.

في الوقت نفسه، يقترح التمارين السانحة بقياس درجة إتقان المعارف المتحصل عليها.

في هذا الصدد، يقول"كزافيي روجييرس Xavier Roegiers"،

"يمكن للكتاب المدرسي أن يؤدي وظائف مختلفة. وتختلف هذه الوظائف باختلاف المستخدم، والانضباط والسياق الذي يتم فيه انجاز الكتاب المدرسي. [...] لذلك، من الضروري أن ننظر إلى وظائف الكتاب المدرسي من حيث صلتها بالمتعلم أو المعلم، وهذا بغض النظر عن الوجهة الأولى للكتاب المدرسي."

« Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel [...] Il est dès lors plus concret de porter un regard sur les fonctions du manuel scolaire selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant, et cela quel que soit le destinataire premier du manuel».[374]

[374] أنظر،

Xavier ROEGIERS, Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck Université, 1993, p. 64.

أساسا، يعتبر الكتاب المدرسي بنك معلومات لا يقدر بثمن، سواء للمعلمين أو المتعلمين الذين يعيشون في بيئة، أي حمام لغوي، لا تستخدم فيها اللغة الفرنسية بشكل كبير.

في الواقع، إن وظيفته المرجعية، تجعل الكتاب المدرسي بمثابة قاعدة للمعلومات، يمكن للمتعلم أن يلتمسها في أي وقت، سواء كان طلبه ذا طابع مرجعي أو إرشادي، يسمح له "ببناء ذاته بنفسه s'auto-construire"، ليكتسي حرية في تدبر أموره وأن يصبح سيد تعلمه، وبالتأكيد، أكثر مسؤولية وأكثر استقلالية.

II. تحليل الكتاب المدرسي

التحليل الوصفي لهذه الدراسة، يصبو إلى التحقق من أن محتويات "الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية من التعليم المتوسط" تسهر فعلا على دعم مكونات الشخصية الوطنية أم على عكس ذالك، فهو لا يتمسك بمجموعة ركائز الهوية الجزائرية، وبالتالي لا يسهم في تقويتها وإبرازها.

لا بد من التأكيد على أن الكتاب المدرسي يختلف عن المنهج، فهو كتاب دعم موجه للمتعلمين ومدرسيهم، غالبا ما يكون مصحوبا بكراس للتمارين، أما المنهج، فهو الأسس النظرية التي من شأنها بناء التعلم. ووراء كل كتاب مدرسي، توجد أسس نظرية، وهي طريقة ملزمة للمعلم، يجب أن يعرفها ويكون متمكنا منها بصورة مطلقة.

يجب الإشارة إلى أن تحليل الكتاب المدرسي وتقييمه، يتطلبان مهارات متعددة، بالنظر إلى التخصصات العلمية، اللسانيات، التعليمية، علم النفس، علم الاجتماع، ... كما يتطلبان معرفة وإلمام بالمناهج والبداغوجيات أو علوم التربية.

III. الكتاب المدرسي

III.1 تعريف الكتاب المدرسي

"القاموس الحالي للتربية le dictionnaire actuel de l'éducation"يعرف الكتاب المدرسي باعتباره

"كل عمل مطبوع موجه إلى التلميذ، ويمكن الإضافة له بعض الوثائق السمعية والبصرية والوسائل البيداغوجية الأخرى، التي تغطي جميع أو أجزاء كبيرة لمنهج دراسي واحد لسنة أو سنوات عديدة من التعليم" .

« Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études ».[375]

قاموس "روبير الصغير والجديد للغة الفرنسية Le nouveau Petit Robert de la langue française" يعرفه بدوره على أنه،

"انجاز تعليمي يقدم في شكل مفيد، المفاهيم الأساسية لعلم، لتقنية، وخصوصا المعارف التي تتطلبها المناهج الدراسية."

« Ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ».

"هو أداة مطبوعة، منظمة، موجهة للاستخدام في عملية متضافرة للتعلم والتدريب."

« Un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté »[376].

"الكتب المدرسية هي إحدى أهم الوسائل التربوية: تعكس نصوصها المفاهيم الأساسية للثقافة الوطنية و[...] وغالبا ما تكون في قلب المعارك والخلافات الثقافية."

« Les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés

---

[375] أنظر،

Jean Pierre ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Ed. Ophrys, 2000, p.104.

[376] أنظر،

François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique, Paris, UNESCO, 1979, p.51.

d'une culture nationale et […] sont souvent au centre de batailles et de polémiques culturelles ».[377]

"هل من الواجب عليهم أولا أن يستعملوا للإعلام، للتعلم، للقراءة والكتابة،

وإقامة الحكم النقدي، والتزويد بنماذج أخلاقية أو تعزيز الحس الوطني "؟

«Ceux-ci doivent-ils d'abord servir à informer, à apprendre, à lire et à écrire et à forger le jugement critique, à fournir des modèles éthiques ou à promouvoir le patriotisme »

ما يستخلص من هذه التعريفات، هو أن الكتاب المدرسي، أداة تعليمية وتعبير عن البرامج التربوية التي تسطرها وزارة التربية والتعليم وفق معطيات سياسية وإستراتيجية. يكمن دور المعلم في ضمان تنفيذ البرامج في الفصول الدراسية.

IV. وظائف الكتاب المدرسي

الكتب المدرسية أدواة يستعملها كل من المعلم والمتعلم في الصف الدراسي أو خارجه حسب الحاجة، لذا، يستوجب تحديد مختلف المهام والوظائف التي يتعين عليها القيام بها خلال العملية التعليمية.

يحدد كل من "فرانسوا–ماري جيرار وأكسافيي روجييرس François-Marie Xavier ROEGIERS GERARD et"، وظائف مختلفة ومتكاملة للكتاب المدرسي،

i. **وظائف التعلمية،** Fonctions relatives à l'apprentissage

ii. **وظيفة نقل المعرفة،** Transmission des connaissances

أنها تنطوي على توفير المعلومات للمتعلم مع المعلم . بل هو وظيفة تقليدية، وهي من المهام المسندة إلى الكتاب المدرسي بصفة تلقائية.

iii. **قدرة تنمية المهارات والكفاءات،** Développement de capacités et de compétences

---

377 أنظر،

Falk PINGEL, Guide UNESCO pour l'analyse et la Revision des Manuels scolaires, 2e Edition revue et corrigée, UNESCO 2013, Paris, cité dans : Khédidja MOKADDEM , Choix et pertinences des méthodes pratiquées pour l'enseignement du FLE en Algérie, Etudes des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif (2003), thèse de Doctorat en didactique, Université d'Oran Faculté des lettres, langues & arts, Aout 2007, p.287.

حتى يحصل ويستوعب المتعلم الأساليب والنماذج ويتخذ لنفسه مواقف، ويكتسب عادات للعمل وفي الحياة.

iv. **وظيفة تدعيم المكتسبات،** Consolidation de l'acquis

يتم تنفيذ هذه الوظيفة عن طريق سلسلة من الأنشطة ذات صلة وتمارين معينة لتدعيم المكتسب.

v. **وظيفة تقويمية للمكتسبات**[378]**،** Evaluation de l'acquis

قصد التأكد من رسوخ المكتسبات، وتقييم لتشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء فترة التعلم. يتم تقييم التعلم في أبعاده الثلاثة[379].

1. التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique

وهو عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس ويقصد بها فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها، الهدف منها، الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ إجراءات تتعلق بالعملية التعليمية. موضوع التقويم التشخيصي هو تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على مساره التعليمي.

2. التقويم التكويني Evaluation formative

وهو مجموعة الإجراءات الجزئية المتخذة عمليا للتدخل في تصحيح المسار التعليمي.

✓ **الوظائف الأساسية للتقويم التكويني،**

تتمثل في،

أ. إفادة كل من المعلم والمتعلم بمعلومات حول درجة تحكمهما في تعليم معين،

ب. تشخيص صعوبات التعلم،

---

[378] "عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات ،الكفاءات ..) والذي بمقتضاه ،يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب. هو أيضا عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة ،وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة."

[379] بتصرف عن، ذ.سعاد صبيحي، ذ.محمد نواري، المنسق د.حميد بودار، مقال "مفهوم التقويم"، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المرجع مجزوءة علوم التربية، مجزوءة بناء وتدبير وضعيات تقويم ودعم التعلمات، علم التربية، من موقع http://cfijdida.over-blog.com/article-28196012.html، يوم 25.03.2016، على الساعة 39: 14.

ت.إدراج حلول لتجاوز هذه الصعوبات.

3. التقويم الإجمالي Evaluation sommative

فهو إجراء عملي يقام عند نهاية التدريس من أجل التأكد والتحقق من النتائج المرجوة من عملية التدريس، و هو تحديد النتائج الفعلية للتعليم.

✓ **أغراض التقويم الإجمالي،**

أ. تقرير تحصيل التلاميذ النهائي.

ب. تزويد المقوم بمعلومات لاتخاذ قرارات تحكم على التلاميذ حكما منصفا وعادلا،

ت. تقدير كفايات المنهاج الدراسي،

ث. التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

vi. وظائف لمواجهة الحياة اليومية وظروف العمل

1. وظيفة دمج المكتسبات أو وظيفة "أدواتية"

تبرر نفسها من خلال إبراز المحتوى الفعلي الذي تدعمه البرامج. يصبو الكتاب المدرسي كمحفظة تتضمن المنهج والأنشطة على اكتساب المهارات واعتماد المعارف. نظرا لجودته كأداة، فهو يساهم في عمليات الاستكشاف واكتشاف وبناء المعرفة.

إن الكتاب المدرسي عنصرا أساسيا لتحسين جودة التعليم/التعلم. إنه الأداة المرافقة بامتياز للمتعلم، وهنا يوجد وفاق شامل فيما يتعلق بفعاليته الأكيدة وأفئدته القوية خلال العملية التعليمية.

استثمار المكتسبات والمعارف المكتسبة خلال المسار التعليمي في السياقات المختلفة من الحياة.

2. وظيفة مرجعية

بمعنى توفير خزان لمعلومات يستدل المتعلم بها، مرتبطة بشكل وثيق بالبرامج الرسمية من حيث المحتوى التعليمي وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بأكملها.

3. وظيفة تربوية اجتماعية وثقافية أو وظيفة إيديولوجية

حيث يفي الكتاب المدرسي برسالتين رسميتين و ذات أهمية كبيرة بما أنه يعكس الفلسفة التعليمية للدولة من جهة، ومن جهة أخرى، له وظيفة تربوية لأنه يتضمن المعرفة التي يكتسبها المتعلم في المستويات المختلفة من المرحلة التعليمية.

وبنقله لثقافة مستهدفة وبعض القيم والهويات الوطنية يعتبر الكتاب المدرسي بمثابة مرآة أيديولوجية، بالنظر لخضوعه لموافقة السلطات السياسية، فإنه بالتالي لا بد له أن يميل إلى الحفاظ على عقيدة تنتمي إلى التراث الوطني وعليه الحفاظ عليها.

بهذا، يتبين أنه لا يمكن اعتبار الكتب المدرسية أداة تعليمية فقط، ولكن أيضا أداة للتعلم تهتم بكل المكاسب المتعلقة بالسلوك، بالعلاقات مع الآخر، بالحياة في المجتمع بشكل عام.

يمكن الإضافة إلى هذه الميزة من التعليم الاجتماعي والثقافي، وظيفة تشمل القيم الأخلاقية والمدنية إلى الكتاب المدرسي كأداة للدعاية في خدمة الإيديولوجيا.

V. الكتاب المدرسي في الجزائر

V.1 تصميم وإنتاج[380]

" يقدم الكتاب المدرسي على أنه ملخص للمجتمع الذي ينتج عنه؛ لذلك يتم تحديده تاريخيا وجغرافيا"

« Le manuel se présente comme un condensé de la société qui le produit ; il est donc historiquement et géographiquement déterminé. »[381]

V.1.1 الكتاب المدرسي، الصورة الناطقة للمجتمع

من بين الأدوات التي يستعملها المعلم والمتعلم بصفة كبيرة، الكتاب المدرسي، الذي إذا تمت مقارنته بالوسائل التعليمية الأخرى، نجده يحضى بما لا يتواجد في غيره من الوسائل، لديه شيء لا يملكه الآخرون، لديه "صوت"، هذا ما يجعله عاملا مؤثرا في بيئة المعلم.

---

[380] أنظر،

Aïcha BENAMAR, citant Ahcène LAGHA, La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation, article paru dans la revue Insaniyat / إنسانيات, 38, 2007, pp.125-129.

[381] أنظر،

Alain CHOPPIN, Les Manuels scolaires : histoire et actualité, Paris, Hachette Éducation, 1992, cité dans Maurice CRUBELLIER, Pédagogie pour demain, compte rendu, Histoire de l'éducation, n° 58, 1993 pp. 203 -205.

من موقع https://www.persee.fr/issue/hedu_0221-6280_1993_num_58_1، يوم 24.11.2017، على الساعة 52: 10.

في الواقع، إن الكتاب المدرسي

"أداة مطبوعة، منظم عمدا ليكون جزءا من عملية التعلم ومن أجل تحسين فعاليتها".

« un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité ».[382]

مقدمة، فهرس، نصوص تربوية، تمارين تحفيزية، فسيفساء النصوص التي يجدها المتعلم بصفة خاصة، تجعل صوته يتجاوز حالة أداة ليصبح كلمة، ليصبح خطابا يشارك في مجمله في "الخطاب التعليمي Discours didactique".

"يستضيف **[**الكتاب المدرسي**]** سلسلة من **[...]** النصوص والصور والرسومات البيانية، **[...]** الألوان، الرموز، الصور التوضيحية، **[...]** تليه وظيفة خاصة وثابتة في الكتب المدرسية".

Il *« accueille une série de [...] textes, des photos, des schémas, le jeu des couleurs, symboles, pictogrammes* [qui lui] *confèrent une fonction spécifique et immuable…».*[383]

تتمثل هذه الوظيفة فيما يجعله يشبه المعلم في عملية التدريس، كل ما يشمله الكتاب المدرسي، من رسوم توضيحية، كلمات مستخدمة، تنظيم الصفحات، موضوعات، قواعد وكل ما يتعلق بالجانب الثقافي، من خيارات معرفية وتعليمية، سوف تكون في النهاية، عوامل مأثرة في الخطاب الذي يرسمه، هذا ما سيجعله يكتسي دائما مكانا خاصا ودورا مهما في العلوم التربوية.

V.1.2 رهانات البحث في كتب اللغات الأجنبية

إن الكتاب المدرسي ليس مجرد أداة تعليمية، انه كائن رمزي، متعدد الصفات والمؤهلات،

---

[382] أنظر،

François Marie GERARD et Xavier ROEGIERS, Des Manuels scolaires pour apprendre, Bruxelles, De Boeck, 2003, p.10.

[383] أنظر،

Éric BRUILLARD, Manuels scolaires, regards croisés, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005, p.40.

- له ترتيبات تعليمية دقيقة تنبثق من مناهج مختلفة وتهدف إلى اكتساب المعرفة بشكل فعال،
- هو دعم للمعرفة،
- يعكس البرنامج أو ذا مرجعية،
- هو قاعدة لبيانات هامة في مجال التدريس،
- هو وسيلة لإيصال ثقافة معينة،
- هو في الغالب أداة للتثاقف.

وفي هذه النقطة بالذات، أي ما يتعلق بالتعليم، بالثقافة والقيم الثقافية، إن الكتاب المدرسي لا يثير اهتمام المجتمع الأكاديمي فقط، بل أصبح أمرا يثير اهتمام كل المجتمع، بحيث أنه مزيج بين الجوانب التربوية والجوانب الثقافية، وللكل كلمته في هذا الشأن. إذا، ليس من المستغرب أن تكون الكتب المدرسية للغة الأجنبية، والتي هي بشكل أو بشكل آخر، مثيرة للجدل نظرا لإلمامها بما هو تعليمي وما هو ثقافي.

يمكن وصف الكتاب المدرسي من ثلاثة[384] زوايا مختلفة،

- الزاوية الأولى، وصفه من خلال كل ما يتضمن "إعداده sa confection" المصممين، مراحل الانجاز، رهانات الإعداد، والتوزيع ...،
- الزاوية الثانية، وصفه بما يشمل "استخدامه son usage"، في الفصل الدراسي، استخدامه من قبل المعلم، في المنزل من قبل المتعلم، من قبل الأولياء كصلة بينهما وبين مؤسسة التربوية،
- الزاوية الثالثة، تحليل خطابه، النصوص، النماذج، الصور ... شرط ألا

"ينظر إلى نصوص الكتب المدرسية على أنها هياكل مستقلة ومغلقة."

«considérer le(s) texte(s) des manuels comme une structure autonome et hermétique.» [385]

---

[384] أنظر،

Danilo BOMILCAR DE ANDRADE. Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : l'exemple des enseignements sur l'alimentation. Linguistique, 2017. <dumas-01692762>, Mémoire de Master 2, Spécialité : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET LANGUES DU MONDE, 2016-2017, pp 37-39.

[385] المرجع نفسه، ص 37.

عند تحليل العديد من نصوص الكتب المدرسية، وعلى الرغم من أن هدفها العام تعليمي محض، فإنها تبرز دوافع وأهدافا تختلف اختلافا كبيرا عن بعضها البعض.

في الواقع، الكتب المدرسية من الكتب التي يستشيرها المرء أكثر من مرة وتستدعيه في أكثر من قراءة واحدة، مع ذلك، يبقى محتواها غير متجانس،

"...أكثر من نصف محتوى الكتب المدرسية يكتسي وظائف غير الوظيفة الموسوعية".

« ...plus de la moitié du contenu des manuels a d'autres fonctions qu'une fonction encyclopédique. »[386]

أما " ألان شوبان Alain CHOPPIN" فهو يحدد أربع وظائف لنصوص[387] الكتاب المدرسي،

- يرى بجانب نصوص "الدالة المرجعية fonction référentielle"، حيث توجد المعلومات الموسوعية،
- نصوصا ذات "دالة وظيفية fonction instrumentale"، لضمان فعالية التعلم،
- ثم نصوصا ذات "دالة إيديولوجية أو ثقافية fonction idéologique ou culturelle"، لنقل والمحافظة على القيم المرجعية،
- فنصوصا ذات "وظيفة وثائقية fonction documentaire"، للتمكين من أمثلة أو رسومات توضيحية وأهداف التعلم، وتعني أن الكتاب المدرسي يلعب دور بنك للمعلومات، يقدم مجموعة متنوعة من الوثائق، النصوص السمعية المرئية، النصوص الأصيلة ، الوثائق الأيقونية ... وبالتالي، يسهم في تطوير الإحساس والإدراك، ينمي الملاحظة والاستنتاجات والاستنباط من أجل بناء المعرفة.

من أجل صياغة هذه النصوص، يكون المصمم للكتاب المدرسي مقيدا بالضوابط المرجعية، إلى جانب البرنامج، والتي تساعد على توجيه التصميم.

---

386 المرجع نفسه، ص 38.

387 أنظر،

Alain CHOPPIN, « L'édition scolaire française et ses contraintes : Une perspective historique », dans Manuels scolaires, regards croisés, ouvrage collectif sous la direction d'Éric BRUILLARD, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse- Normandie, 2005, article pp. 39-53.

إن النصوص جزء مباشر من عملية التعلم، سواء استخدمت في الفصول الدراسية أو في المنزل من قبل المتعلم، على عكس ذالك، هذا ليس هو الحال بالنسبة لفئة "النصوص المحيطة le paratexte" التي تتألف

"...من نصوص توفر معلومات متعلقة بالطبعة، مثل العنوان، أسماء المؤلفين، قائمة المصادر والرسومات التوضيحية، أو مؤشرات مطبعية أخرى، أو نصوص أطول لكنها تبقى على الهامش **[...]** هي مقدمات أو تحذيرات، أو حتى الملخص أو الفهرس "

*« **...** de(s) textes fournissant des informations relatives à l'édition, telles que le titre, le nom des auteurs, la liste des sources et des illustrations, ou autres indications typographiques, soit de textes plus longs mais qui demeurent en marge **[...]** Ce sont les préfaces, avertissements ou introductions, ou même encore le sommaire ou la table des matières »*[388]

يمكن لهذه النصوص أن ترتبط مباشرة بجزء الكتاب المدرسي المخصص لعملية التدريس/التعلم، مثل دليل كيفية الاستعمال أو التعليمات، بدافع توضيحي، وقد يكون لديها أيضا دوافع قانونية، مثل حقوق النشر، حقوق التأليف.

يلاحظ في كل هذه الحالات أن محتوى النصوص هو نتيجة التقاء وتداخل عدة عوامل، من بينها،

- معرفة الجمهور المعني بالعملية التربوية،
- الأخذ بعين الاعتبار الالتزامات القانونية والتي تزن في الاختيار،
- مراعاة أساسيات التسويق،
- الالتزام بالدوافع التربوية البحتة، والتي هي العامل الأساسي الذي يزن بكل قوة في اختيار المواضيع، في ضبط الوسائل التعليمية...

كما أن المواصفات المتواجدة بدفتر الشروط أو دفتر الأعباء، تحد من خيارات وحريات كل من المؤلفين، المترجمون، المصممون الجرافيكيون والرسامين...، الذين يجب

---

388 أنظر،

CORDIER-GAUTIER Corinne, Les éléments constitutifs du discours du manuel, Ela. Études de linguistique appliquée n° 125, 2002, pp.25-36,

من موقع، https://www.cairn.info/revue-ela-2002-، يوم 24.12.2018، على الساعة 16: 12.

عليهم الاستجابة والعمل في نفس اتجاه المصممين للكتاب المدرسي، وهذا خلال عمليات التصميم الطويلة المتمثلة في الكتابة، إعادة الكتابة والمراجعة...

تنشر الكتب المدرسية في الجزائر من قبل "الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS"، ويتم هذا تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.

جاء عن "أحسن لاغا" في مقال له، أنه لم تكن لدى الجزائر أي خبرة في وضع "دفتر أعباء cahier de charges"لتصميم الكتب المدرسية، ولهذا السبب قام المعهد الوطني للبحث في التربية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، بإقامة "ورشات للتفكير des chantiers de réflexion" مفتوحة لجميع الذين يهمهم أمر نشر الكتاب المدرسي.

أسندت لهذا المعهد، مهام البحث في المجال البيداغوجي، تصميم الكتب المدرسية وكذالك، وضع آليات وإجراءات الموافقة على الكتب المدرسية، والموافقة على الكتب الشبه مدرسية وجميع الوثائق الأخرى والمواد التعليمية الإضافية. مفتشين، معلمين ومرشدين في التربية، كونوا أعضاء هذا المعهد. استوجب على هذا الفريق،

"أن يعمل تحت ضرورة معرفة النصوص الرسمية، البرامج، وكذالك فهم وتحليل مطالب المعلمين، المتواجدين في الميدان."

« Cette équipe doit travailler sur le postulat selon lequel il est primordial de connaître les textes officiels, les programmes, mais aussi de comprendre et analyser les demandes des enseignants qui eux, sont sur le terrain. »[389]

وقد تم امتثال الناشرين العام والخاص للشروط الأساسية لانجاز الكتب المدرسية، والمتمثلة في،

أ. احترام معايير الجودة المحددة، التقنية، العلمية والتعليمية والمعمول بها عالميا،

ب. توفير الكتب المدرسية وجعلها في متناول المتعلمين في الأوقات المحددة،

ت. توفيرها بأسعار معقولة حتى يتمكن المتعلم من اقتنائها.

---

[389] أنظر،

Khédidja MOKADDEM , Choix et pertinences des méthodes pratiquées pour l'enseignement du FLE en Algérie, Etudes des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la Nouvelle réforme du système éducatif, op, pp.290-291.

VI. تقييم الكتاب المدرسي[390]

متى نقول أن هذا الكتاب المدرسي "جيد" ؟

يجب يكون أيضا محتواه سهل المنال، قراءته ممكنة، اللغة المستعملة في المتناول، بعبارة سهلة، أن يكون الكتاب المدرسي جذابا. على مكونات الكتاب المدرسي أن تلبي احتياجات المتعلمين، إضافة إلى أنه يصبح سهل المنال حين يستطيع المتعلم بلوغه، أن يشاوره ويحاوره دون أي مساعدة خارجية.

VII. أدوات تقييم الكتاب المدرسي[391]

إن شبكات التقييم تخدم في المقام الأول، السلطات المسئولة عن الموافقة على الكتاب المدرسي الذي يجب أن يمتثل إلى المواصفات وفق دفتر الشروط.

وفيما يتعلق بالكتب المدرسية التي جاءت في إطار إصلاح المنظومة التربوية، يقدم دفتر شروطها، المواصفات[392] الآتية،

1. يجب على الناشرين ضمان توفير المواد التعليمية الشاملة، الكتاب المدرسي والدليل،
2. يجب على الكتاب المدرسي أن يحترم توجيهات وأهداف الإصلاح التربوي،
3. يجب على الكتاب المدرسي أن يترجم متطلبات البرنامج في إطار النموذج التعليمي الجديد من نهج وكفاءات،
4. ينبغي أن يشدد الكتاب المدرسي على الرصيد المعرفي للمتعلم بحيث يفوق الإطار الموسوعي،
5. يجب على الكتاب المدرسي أن يتضمن عمليات تقييم متنوعة،
6. يجب على الكتاب المدرسي أن يتضمن وينقل المحتوى الاجتماعي والثقافي المتعلق ببيئة المتعلم الذي يمكنه من تعزيز ثقافة القراءة،

---

390 المرجع نفسه، صص، 293-292.

391 المرجع نفسه، بتصرف.

392 مرجع سبق ذكره،

Aïcha BENAMAR, citant Ahcène LAGHA, La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation.

7. يجب أن يسعى هذا الكتاب المدرسي لجعل المتعلم ينمو في استقلالية تامة وتنمية روحه النقدية.

يلاحظ هنا أن تواجد معايير عامة لتقييم الكتاب المدرسي، بمعنى، ما يتعلق بمواصفاته الفنية، والجوانب المتعلقة بتصنيعه، حجمه وطباعته، والرسوم التوضيحية، تجليده...

وتهدف هذه المعايير المستخدمة عادة لتقييم الكتاب المدرسي، لضمان ما يلي،

أ. امتثاله للبرامج المسطرة من طرف الوزارة،

ب. موافقته لنوعية التعليم،

ت. دقة محتواه،

ث. أن يلاءم محتوى الكتاب المدرسي، الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يترعرع فيه المتعلم.

يتم في كثير من الأحيان الإصرار على مطابقة الكتب المدرسية لمتطلبات التعليمية والبيداغوجية الواردة في المناهج والبرامج، وتجدر الإشارة إلى تواجد معايير أخرى نادرا ما تؤخذ بعين الاعتبار، يقصد بها الأنماط التي يمكن أن تنقل، أحيانا وبدون تعمد، مضامين نصوص الكتب المدرسية.

يقول "لويس بورشر Louis PORCHER"

"إن الصور النمطية ليست خريجة أبدا عن الواقع ولكنها بالضرورة تشير إلى أن في داخل أمة كل الأفراد على حد سواء، أنها تسلط الضوء على الجانبين الفلكلوري والمثير ولا تهتم إلا بحضارة صغيرة".

« Les stéréotypes ne sont jamais extérieurs à la réalité mais ils sont forcément réducteurs car ils suggèrent qu'à l'intérieur d'une nation tous les individus sont semblables ; ils font ressortir les aspects folkloriques et sensationnels et ne s'intéressent qu'à une civilisation réduite ».[393]

[393] " لويس بورشر Louis Porcher"، مذكور في، Khédidja MOKADDEM، مرجع سبق ذكره ، ص295.

VIII. خلاصة

إن "التحديث" في تصميم الكتاب المدرسي يقدم جانبا سلبيا، يتشعب ويصبح موضوعا نوعا ما شائكا. ففي معظم الحالات، يتم ربط فرنسا بنماذج نمطية من شأنها أن تمنع المتعلمين من اكتشاف جوهر الثقافة الجزائرية. يمكن لهذه الفرضية أن تصبح محل بحث وتحليل بالنظر للتساؤلات التي يمكن أن تطرحها.

المؤسف، هو أن ينظر ويتعامل مع كل من "المدرس العربي الأصل"و"الكتاب المدرسي للغة الفرنسية" على أنهم حماة لهذه اللغة ولثقافتها. يتعامل الأستاذ على أنه مهيأ لحملة ترويجية للغة ومؤهل للدفاع عن الثقافة الفرنسية من جهة، وللكتاب المدرسي على أنه الوسيلة المقدسة" للحصول على ترقية اجتماعية من جهة أخرى.

لا بأس من التذكير، أن اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر اليوم هي الفرنسية، وعلى الرغم من أن بعض المراكز التكوينية للغة الانجليزية تشهد وتسجل حاليا زيادة كبيرة في الالتحاق بها نظرا لحتمية عالمية أكثر منها للإعجاب الشديد، إلا أن اللغة الفرنسية تواصل جذبها للمزيد من الاهتمام، حيث لا يخفى على أحد، أن الفرنسية تعتبر لغة مقام ومنزلة، أما اللغة الانجليزية لغة الحضارة في الزمن هذا، لا تتقاسم المنزلة الأولى مع أحد.

إن الدراسات التي يمكنها الإجابة على مثل هذه التساؤلات، لا تكمن في الدراسات اللغوية فحسب، بل لتتعدى ذالك وتشمل جميع التخصصات، الإنسانية والاجتماعية. وعلى الرغم من مواجهة حقائق يمكن أن تبرر هذه الملاحظات، سيقتصر تقديمها على شكل سطحي فقط، كاقتراح لحلول ممكنة لهذا النقص في الاهتمام باللغة الفرنسية.

إن هذه الفرضيات لا تزال مجرد اعتبارات شخصية ولكن من المثير للاهتمام، أخذها بعين الاعتبار من أجل معرفة المزيد عن الواقع الجزائري.

ما هو مكان الثقافة والأدب الجزائريين في الأساليب الحالية لتعليم/تعلم اللغات الأجنبية واللغة الفرنسية، فيما يتعلق بالكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط على وجه الخصوص ؟

كيف يتم نقل المهارات وتحفيز المتعلمين نحو الاهتمام باللغة الفرنسية، لغة أجنبية، شريطة إبراز معالم هوية وطنية؟

هل يعزز الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط، نمو شخصية وطنية؟

هذه هي الأسئلة الرئيسية التي يحاول الإجابة عليها هذا العمل. في الفصلين المواليين، سوف يتم التفكير في قضايا مختلفة في مجال التعليم/التعلم "للغة الفرنسية كلغة أجنبية FLE" في الجزائر، وسيعقب ذلك، التفكير في الخصائص التي تجعل من الأدب، وخاصة "أدب الأطفال"، مصدرا لتدريس الثقافة الأجنبية بجميع أبعادها.

الفصل الخامس

المبحث الثاني

الأدب، الهوية والكتاب المدرسي

"يتيح لنا الأدب معرفة الإنسان في الإنسان، وعبر هذه المعرفة يبرز لنا الجوهر المشترك للإنسان، عندئذ ننطلق إلى عالم الأخوة التي تجمع الأنا بالآخر."

دوستويفسكي[394]

I. نقطة لقاء الأنا والآخر

إن الأدب [...] لا يعتبر مرآة المجتمع، بل هو إنتاج ثقافي ومفهوم للعالم. أصبحنا اليوم في لقاء مباشر مع الآخر عبر الانترنت، خلال العطل، من خلال الأفلام، الحوارات الأدبية والسياسية...الخ . يمكننا كذلك اعتبار الأدب، نافدة على الآخر تتيح فرصة لقاء بين "الأنا" و"الآخر"، ليتم اكتشافه بعد محاورته وتكوين صورة وفكرة عنه.

"آنا" مقابل "الآخر" هم متكاملان ومتضادان وهم يمشون في بعض الأحيان في نفس السياق، يقول "أدموند هوسيرل Husserl EDMUND"،

" لا يمكن "لآنا" "معرفة هويته s'identifier" أو نفسه، إلا أن يشعر بالفوارق مع "آنا" آخر يتميز عنه" ."[395]

الأدب يتيح الفرصة لحوار بين "الأنا" و" الآخر" ، هو كذلك عمل ثقافي وطويل أو شاق حتى يعبر عن الهوية الثقافية ، تكثر فيه اللقاءات بين " الأنا" و" الآخر" ،بين "المستعمر والمستعمر " بين البادية والحضر" بين "جذور وقيم عربية إسلامية وجذور وقيم غربية" .

الهوية هي اكتشاف "الذات" وطريقة أخرى للتحدث نسبة إلى الآخر" هي إجابة لملامستنا للمجتمع ، لعبت و ستظل تلعب دورا هاما وأساسيا في التركيبات الثقافية لكل المجتمعات .

---

394 فيودور ميخايلوفيتش دوستويفسكي، ذكر في، د. ماجدة حمود، مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000، المقدمة، ص5.

395 أنظر،

Husserl, Edmund, Les méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie, Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, 1992, p.p. 67-68.

يتمتع الأدب بحرية مطلقة يتخطى كل المحاولات الراغبة في حصره أو استعباده فهو ثراء وإنتاج فكري بحثا عن معنى.

II. رحلة نحو "الذاتية " ونحو " الآخر"،

الرحلة هي بحث عن "الذاتية " وبحث عن " الآخر"، بحث عن الأشكال المتعددة لطبيعة الحياة البشرية، في علاقتها بالأرض والسماء، بالزمان والمكان بالواقع والخيال، كما أنه لعب دورا في تاريخ المعتقدات والأفكار.

II.1 رحلة الاكتشاف، رحلة أسطورية

منذ قديم الزمان تدفع تلك الأساطير إلى الذهاب إلى أبعد الآفاق، إلى ما وراء البحار والمحيطات، من "أدلين" إلى " "قوليفار"، و التاريخية من "ابن بطوطة " إلى "كريستوف كولومبس" إلى "ماركو بولو" ...الخ ، تؤدي إلى أعلام رائعة وخيالية.

II.2 الرحلة الداخلية

التي نقوم بها، بحثا عن هويتنا وذاتنا، رحلة لمعرفة شخصنا، رحلة كي نتحلى أكثر بفضل الفن والإيمان.

II.3 الرحلة عبر الكتابة

رحلة بين الكتب والنصوص، إنتاجات المفكرين، كتاب شعراء يحملوننا إلى خيال إلى ما فوق الطبيعة.

II.4 الرحلة إلى المنفى

رحلة مسيرة، تاركين من الوراء أماكن ذاكرتها الحنين، أثرها متداول بين الأجيال. هي كذلك ثرى يتجلى في أعداد من الكتب، من التحف الفنية والإبداعات والروائع الموسيقية ، تعابير عن اختلاط وتجانس ثقافات مختلفة ومتعددة.

إن هذا التجانس والاختلاط للثقافات يكون من وراءه نشأة ثقافات جديدة انطلاقا من مزجها.

III. لقاء الثقافات

" نحن الآخرون" ولكن "من نحن" و"من الآخرون" ؟

الذي نعنيه هو بالضبط عكس للنظرة، و"الكلمة " أيضا، "ليس بعيدا جدا"، "البيض" وحدهم كانوا يتصرفون بها بيد أن " الأهالي [...]كانوا يستعيرونها ".

"جان بول سارتر".

« C'est justement d'un renversement du regard dont il s'agit, et du « verbe » aussi, dont « il n'y a pas longtemps» seuls les blancs « disposaient » tandis que les indigènes [...] l'empruntaient ».

J. P. Sartre.

" يملك [الكتاب] الكلمة ولم ييأسوا من بعث رسائل مفتوحة للغرب "[396]

بمنتجات ومؤلفات بغية اكتشاف تقاليد البلاد التي هي موضوع إبهار يبحث عنها الغرب.

هذا الإنتاج الأدبي لا يمكنه من جهة أخرى أن يختلس أو يخفي الوجود الباطن للآدب الغربي و الأمثلة واضحة. كل ما وضعنا جانبا الصراع الحضاري، لقاء الثقافات يظهر عند المثقفين والمختصين في المجال الأدبي، الذين كان تربصهم داخل مدارس وجامعات فرنسية والذين يستغلون "سحر وجمالية مابين الاثنين -Le charme de l'entre deux"، نذكر على سبيل المثال ، الأكثر استغرابا و الأكثر شهرة، المعترف بهم في ساحة النشر الغربية، "الطاهر بن جلون" و" آسية جبار" رحمها الله، " المثقف والأكاديمية L'intellectuel et l'acacadémicienne "، وهم رهان التعايش.

---

396 أنظر،

Rachida Saigh Bousta, « Lecture des récits de Tahar BEN JELLOUN, écriture, mémoire et imaginaire », Casablanca, Afrique Orient, 1999, p.19.

زيادة على المواضيع المطروحة، في مختلف الكتابات، هناك إشكالية اللغة، حيث أنها تزدوج من خلال هذه "الكتابة العابرة للحدود Ecriture transfrontalière".

اللغة الفرنسية لم تكن أداة احتجاج فحسب، ولكن هي اللغة التي تحرر وتكشف الحقائق كما ورد عن عدد كبير من الكتاب المغاربة بصفة خاصة.

IV. اللقاء

على المثقفين أخذ موقف تجاه الغرب ، وهذا حسب صورة متأرجحة بين "المثل الأعلى الذي يتبع le bon exemple à suivre"و" السيئ الذي يجب تجنبه le mauvais à éviter" بين صورة لعالم مقدس وأخرى لعالم مدنس.

أمثلة خلفية إيديولوجية على المثقفين الآخذ بها للتمكن من تجنب آثار الاضطرابات النفسية،

- أولا ، جراء التساؤلات حول "الذاتية "،
- وثانيا ، تحديد وتوضيح العلاقة مع الغرب قصد اجتياز كل الحواجز من أي نوع كانت.

إن " الرواية" تعبير، واللغة الروائية، لغة محررة، إنها تمكن الكتاب من إنارة سردهم بأبعاد فلسفية، أخلاقية، سياسية وحتى دينية.

إن قدماء العرب نقدوا النصوص الأدبية حسب معطيات بلاغية، أما اليوم ، ينقد النص حسب مقاربته وتحليله للمجتمع.

"إذا كان المؤلف يكتب لجمهوره، فعليه بالضرورة الكتابة عن انشغالات هذا الجمهور [...] عليها [التآليف الأدبية] أن تعبر عن الحقائق العميقة للشعب [...]هذه الحرية تندرج في إطار وطني، ثوري، الكاتب الملتزم في التاريخ وحده يمكنه في معنى أن يتحمله".

« Si L'écrivain doit écrire pour son public, il doit nécessairement traiter des questions qui intéressent ce public [...][l'œuvre] doit exprimer les réalités profondes d'un peuple. [...] Cette liberté doit s'inscrire dans ce

cadre national révolutionnaire, seul l'écrivain engagé dans l'histoire peut véritablement l'assumer ».[397]

إن الروائي لا يكتفي بالبحث عن " الفن من أجل الفن L'art pour l'art"ولكن كذالك عن الفن من أجل قضايا وطنية وإنسانية. ولهذه الأسباب يبحث عن لغة تمكنه من إيصال أفكاره قصد فهم ، لغة بدون حدود تسمع في كل أرجاء ونواحي العالم، ليصبح إذا الكاتب، الحامل والناقل لثقافة وطنية، ناقل لحضارة.

الأمر ليس بالهين، وليس المطلوب الخيار بين الحضارة الغربية والحضارة العربية، ولكن الوصول إلى مستوى الغرب دون فقدان للهوية العربية الإسلامية والامازغية والحفاظ عليها. ما يمكن ملاحظته، وإدراجه في خانة الخطر، هو التشكيك للعربي في هويته ومحاولته خلق"ثقافة " أو تقمص شخصية تمكنه من التفاعل في جميع المدارات الثقافية والسياسية لحضارات أخرى.

V. الكتابة، القراءة والكلمة

كيف يتمكن الكاتب أن يوهم القارئ من خلال كلمات؟

هذا نوع من الأسئلة التي يمكنها التردد على ذهنية القارئ. يمكن الإجابة عليها إن ارتأينا إلى استدعاء كل من اللسانيات، الفلسفة أو النظريات التعليمية حين يتعلق الأمر "بخيالية القصة fiction"، محاولة لمعرفة كيفية "صنع" وتتمة تركيب هذا "الخيال" من جهة، ومن جهة أخرى الإجابة عن كيفية استدعاء القارئ لتقبل هذا العالم بمخياله وأوهامه خلال فترات قراءاته.

الكتابة تعبير عن الهوية، وأي هوية ؟

- ما هي الهوية التي ينتسب لها الكتاب اجمعهم ؟
- الهوية الفردية، أم المتعددة ؟
- الهوية العربية أو الهوية المركبة ؟

---

[397] انظر،

Znîbar Muhammad, « L'expérience culturelle du Maroc », Libération, Rabat, 1er juillet 1965, cité par A. Khatibi dans, « Le roman Maghrébin », Rabat, SMER 2ème éd, 1979, pp. 17-18.

وبداية، ما هي الهوية ؟

الهوية، مسألة متشعبة، إنها ليست مجرد مواجهة بين "أنا" تحت ظل أو راية "آنا وطني Moi national" و "الآخر" على أنه "الغريب Etranger" فالغرب Occident" .

مكوث "الآخر" في أوطاننا مدة الاستعمار، جعله يترك بصماته، بحكم التاريخ المشترك، ولكنه ليس الوحيد. وإن هم أموات، فلهم كذلك آثار في تكوين الهوية وهم أجدادنا، فلنأخذ على سبيل المثال الجزائر، فهم سلفنا في مرحلة ما قبل الإسلام، ثم مرحلة الفتوحات الإسلامية، فالحضارة والصحوة، الميزات العربية لغتا وثقافتا، ثم تاريخ الاستعمار في الجزائر. وعليه، لابد أن نفكر في هذه التعددية للهوية التي تكون شخصا، وهنا نطالب بفصل الكتابة عن الانتماء إلى سلف عريق، وهنا كذلك يفتح قوس.

- أي أجداد نقصد ؟
- الجد العربي كما يرغب فيه الأصوليون؟
- أو الجد الذي لا يمكن إنكاره بحكم التاريخ؟
- هل تعد الهوية عربية إسلامية فقط؟

يقال إن الهوية ليست "واحدة"، متجانسة، عربية، هي متعددة غير متجانسة، ومن يدعي أنها "واحدة "يرمي وراء هذا إخفاء حقيقة وجود أقليات مزعجة.

ها هو قول "لجمال الدين بن الشيخ "،

"لا استطيع أن استند "فوق قومية "متأرجحة. لا اعرف إلا مغاربة، سوريين أو لبنانيين ،مصريين،جزائريين أو عراقيين، يمنيين، فلسطينيين أو تونسيين.سوف يعيشون مع بعضهم البعض الى اليوم الذى يحصل كل واحد منهم على حريته. بدونها،لا توجد ثقافة، لا استغلال ولا رشاد،وعي أو إيمان.أصرح أنني لست ملتزم إلا نحو شخصي نحو جرأتي.تاريخيا هي البربرية، عربية، أندلسية، تركية، مسلمة، جنوب متوسطية، إدراكي بفردي يرتبط بأرضي، بلغتي، باسمي، بخيالي المغمور بتصورات متضادة. لست عربي إلا بتضامني التّام مع شعوب معتدى عليها....."

« je ne saurai me référer à une supranationalité chancelante. Je ne connais que des mauvais, Syriens ou Libanais des Egyptiens Algériens, des Palestiniens ou Tunisiens. Ils vivront peut être le jour ou chacun d'eux aura construit sa propre liberté. Sans elle pas de culture,

pas d'indépendance ni de raison, de conscience ou de foi. Je déclare n'être engagé en moi même que par mon algérianité. Elle est historiquement berbère, arabe, andalouse, turque, musulmane, sud-méditerranéenne, ma conscience d'individu s'attache à ma terre, à ma langue, à mon nom, a mon imaginaire peuplé de représentations d'ailleurs contradictoires. Je ne suis arabe que dans ma solidarité avec des peuples agressés….. »[398]

VI. اللغة الفرنسية والآداب في المتوسطة

يتطلب تعليم/تعلم "الفرنسية لغة أجنبية FLE" النظر إلى الجانب الثقافي للغة، مما يعزز الاعتراف بهوية المتعلم واكتشاف الصفات المميزة لثقافية "الآخر".

"تعليم لغة خارج بيئتها الثقافية هو جعلها لغة قاتلة"

«Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle »,[399]

ما يبين اقتران عملية نقل واكتساب لغة أجنبية، وخاصة الفرنسية، بخلفية ثقافية تمكن المتعلمين من اكتساب اللغة كمنتج اجتماعي مرتبط بالثقافة التي تنقلها، وهنا يكمن التساؤل عن نوعية الفرنسية التي تدرس في المؤسسات التربوية الجزائرية، إن كانت هي الفرنسية التي تغنى بها "كاتب ياسين"، فرنسية التيار الفرنكوفوني أو تلك المنتمية إلى الفرنكوفيليا؟

يمكن تعريف الكفاءة الثقافية، على أنها مجموعة من سمات ثقافية تسمح للغيرية، من خلال النصوص، عبر أنواع أدبية مختلفة، أن تترك بصمات ثقافية حين عملية التعليم/التعلم للغة أجنبية. إن للنص الأدبي وضع خاص لأنه ينشىء اللغة، ولهذا، فهو نص ضروري للدفع إلى أقصى الحدود رمزية وخيالية اللغة[400]. لذلك لا يمكن لأحد أن

---

398 أنظر،

Jamel–Eddine Bencheikh « Avoir vingt ans et être arabe », Etre arabe, regards croisés, Dossier spécial, Quantara, N°7, mai - Juin 1993, pp. 21- 22.

399 أنظر،

Frédéric LAMBERT, Images, langues étrangères, in le français dans le monde, Médias, faits et effets, Juillet 1994, p.34

400 أنظر،

Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Didactique du Français : Fondement d'une discipline, Paris, NATHAN, p.40,

من موقع، https://books.google.dz/, يوم 02.01.2018، على الساعة 53: 20.

ينكر الدور الذي يلعبه النص الأدبي في تعليم / تعلم FLE وكذلك مساهمته في اكتساب المعرفة الثقافية.

وهنا يأتي السؤال عن كمية النصوص التي يستوجب استخدامها قصد تمرير كفاءة ثقافية، ليفرض نفسه، ناهيك عن الأسئلة الفرعية التي قد تنجم عنه، مثلا عن،

- مساهمة النص، كونه مجالا خصبا للعناصر الثقافية، واستغلاله في عملية تعليم/تعلم اللغة،
- اختيار النص لتعزيز المكتسبات والمهارات اللغوية، مما يستوجب في هذه المرحلة، من إلقاء نظرة فاحصة على أهمية إبراز الكفاءة الثقافية ومكوناتها، حين تدريس النص، وخاصة سرد القصص خلال النشاط الصفي المعروف "[ب]دراسة النص compréhension de l'écrit"،

VII. اللغة والثقافة

ترتبط اللغة والثقافة ارتباطا وثيقا، فهي إذا، تدرس معا. في الواقع، يعتمد تعلم اللغة على فهم ومعرفة بالثقافة، كما لا يمكن استيعاب الثقافة إلا بإتقان اللغة. فمن ناحية، تحمل اللغة وتنقل السمات الثقافية للمجتمع الذي يتحدث بها، وتعكس خصوصياتها. من ناحية أخرى، إن الممارسات اللغوية خاضعة لثقافة المجتمع وهي التي تحكمها، كونها اتفاقات جماعية لاستخدام اللغة ، سواء كانت تعبيرات، أو معاجم...

فإن اللغة تمكن من اكتشاف القيم الاجتماعية والثروة الثقافية للمجتمع، وعليه، يصبح تعلم اللغة هو تعلم الثقافة، وبالتالي، يكون تعليم لغة هو تعليم ثقافة.

يهدف معلم FLE، مراعيا هذه الخصوصيات الثقافية، يهدف إلى تحسين التواصل الفعال، بفضل ممارسته التي تسمح بدورها بفتح مجتمعه الخاص واكتشاف آخرا جديدا. ما تقوله " جنوفياف زارات Geneviève ZARATE"، في المجال هذا، وما هو مناسبا بالفعل.

"إن معلم اللغة يحتل بشكل أو بآخر موقعا استراتيجيا في أي نظام تعليمي، حيث إنه يبني هذه المساحة البينية بين المثل والمختلف، الداخلية والخارجية، البعيدة والقريبة."

«L'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche »[401]

VIII. الكفاءة الثقافية

عند تعليم/تعلم لغة أجنبية، لم يعد المتعلم مركزا لهذه العملية، بل أصبح عضوا فعالا في بناء المعرفة وفق المثلث الديداكتيكي[402] او المثلث التعليمي والمقاربة الجديدة، فهو لا يحتاج إلى اكتساب مجموعة من المعارف اللغوية فقط، ولكن يحتاج كذالك إلى كفاءة ثقافية، تمكنه من تقبل "الآخر" بخصوصياته الثقافية وفوارقه، باختلاف انتماءاته السياسية والعقائدية.

بالإضافة إلى ذلك، فهو عامل ضروري يسمح بالاتصال والتبادل بين أفراد ثقافات مختلفة، وتجنب سوء الفهم.

---

401 أنظر إلى،

Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, DIDIER, 1993, p.11, citée dans l'article de Véronique PUGIBET, La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle, Ela. Études de linguistique appliquée, 2001/3 (n° 123 -124), p. 357-364. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-357.htm

402 أنظر إلى، عقيلة طيبي، بتصرف،

من موقع، http://www.ecoledz.net/ يوم 12.08.2017، على الساعة 58: 12.

هو المثلث الذي يبين العلاقة المتواجدة بين المعلم والتلميذ والمادة التعليمية أو المعرفة. هو تشكيلة مكونة من ثلاث علاقات،

- علاقة بين المعلم والمتعلم، يركز على النشاط التعليمي، تسمى هذه العلاقة بالعقد التعليمي وهو العقد التعليمي الذي يبرم بين المعلم والمتعلم أي القوانين الإدارية وما نص عليه التشريع المدرسي، هدفه هو وضع آليات التعليم أو التقييم ونزع الصعوبات التي تعيق عملية التعليم.
- علاقة بين المعلم والعلم، الذي يجسد المبادرة في عملية تحضير الدرس، يحدد البرنامج الدراسي حجم العلم اللازم تدريسه، يقوم المعلم بإدماج هذه المعرفة عن طريقة يتخذها كنقطة انطلاق، إلا أنه لا يعيدها كما هي بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لها إطار جديد وذلك وفق مستوى المتعلم ووفق اختياراته المنهجية والأهداف الخاصة.
- علاقة بين العلم المتعلم، يركز على عملية التعلم عند التلميذ.نشأت فكرة العلاقة بين المتعلم والعلم بناءا على فشل مناهج التربية التقليدية التي تجعل من المتعلم فردا محايدا في العملية التربوية وكرفض لذلك جاءت التعليمية لكي لا تعتبر عقول التلاميذ علبا فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة بل هم أفراد فعالون ويشاركون في بناء تعلمهم بالاعتماد على معارفهم السابقة أو بناءا على مكتسباتهم خارج المدرسة.

إن الكفاءة الثقافية تمكن من "الغيرية" من خلال معرفة الآخر، وتسمح للمرء من التفكير في ثقافته، وإعادة بناء دائم للهوية في سياق علاقات مع الآخر، وبعبارة أخرى، فإن هذه المهارة تساهم في "إدراك وجوده"، "إدراك كينونته" بيئة، وأنماط حياة وسلوكا، مراعيا للاختلافات الثقافية.

" المعرفة الذاتية ممكنة، لكنها تقتضي معرفة الآخرين. الطريقة المقارنة هي الطريقة الوحيدة للوصول إلى هذا."

« La connaissance de soi est possible mais elle implique au préalable celle des autres ; la méthode comparative est la seule voie qui y conduise. »[403]

تعرف "جنوفياف زارات"، الكفاءة الثقافية على أنها،

"مجموعة من القدرات التي توضح شبكات المعاني الضمنية التي يتم من خلالها قياس العضوية في مجتمع ثقافي معين."

في تعريف "الكفاءة الثقافية"، يجب أولا تحديد "الكفاءة" كما يراها الأخصائيون التربويون. إن مصطلح " الكفاءة" يغطي ثلاثة أشكال من القدرات المعرفية والسلوكية، إذ يمكن للكفاءة أن تكون لغوية، تواصلية واجتماعية–ثقافية. وتُعتبر مفاهيم الكفاءة اللغوية والتواصلية بمثابة أجزاء فرعية من الكفاءة الاجتماعية والثقافية.

تقول في هذا الشأن "مارتين عبد الله بريتسل" أن الكفاءة الثقافية هي،

"معرفة الاختلافات الثقافية (البعد الإثنوغرافي)، [...] تحليلا من حيث الهياكل والأوضاع."

« La connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), […] une analyse en termes des structures et d'états »[404]

---

403 أنظر إلى،

Tzvetan TODOROV, Comprendre une culture : du dehors / du dedans, n: Extrême-Orient, Extrême-Occident, 1982, n°1. Essais de poétique chinoise et comparée. pp. 9-15,

من موقع،https://www.persee.fr/docAsPDF/oroc_0754-5010_1982_num_1_1_877.pdf

يوم 2.02.2016، على الساعة 32: 17.

404 أنظر الى،

Martine-Abdallah PRETCEILLE, L'interculturel comme paradigme de transgression par Rapport au culturalisme, Voix plurielles 12.2, 2015,

من موقع، https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/1286/1190،

وهي تقول أيضا أن الكفاءة الثقافية،

"تفهم على أنها معرفة الآخر، [...]، بغض النظر عن براعة المعرفة، تبقى خارج العملية الاتصالية."

« entendue comme connaissance de l'autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication »[405]

هذا ما يساعد على تفسيرها على أنها معرفة لثقافات وهي منطوية على الجانب الفكري للأشكال والسلوكيات التي تميز ثقافة.

وتقول "جنوفياف زارات Geneviève ZARATE" أن الكفاءة الثقافية هي،

"مجموعة من المهارات تمكن شرح شبكات المعاني الضمنية التي يمكن من خلالها قياس الانتماء إلى مجتمع ثقافي معين."

« un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de significations implicites à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »[406]

وبمعنى آخرا، الحصول على كفاءة ثقافية، يتطلب حدا أدنى من المعرفة بشأن القواعد الاجتماعية والثقافية التي تحكم ويتم استخدامها ، بالتطلع على الدلالات المختلفة في مجتمع معين .

IX. عناصر أو مكونات الكفاءة الثقافية

وفقا ل"كريستسان بوران Christian PUREN [407]"، تتكون الكفاءة الثقافية من عدة عناصر يمكن تجميعها على النحو التالي،

أ) **عنصر "خلال الثقافات"** Composante transculturelle

يوم 09.02.2017، على الساعة 21 :00.

405 المرجع نفسه، ص 258.

406 مرجع سبق ذكره،

Geneviève ZARATE, Enseigner une culture étrangère, p.26.

407 أنظر،

Christian PUREN, La compétence culturelle et ses composantes, In Savoirs et Formation, Fédération AEFTI, Article publié en « Préambule » du Hors-série de la la revue Savoirs et formations, N°3, Montreuil, 2013, pp.6-15.

يتعلق الأمر بالاعتراف بالقيم العالمية، خاصة في النصوص الكلاسيكية. يفترض خلفية مشتركة للبشرية جمعاء على الرغم من الاختلافات الثقافية.

ب) **عنصر "ميتا–ثقافي"** Composante métaculturelle

وهو مجموعة المعارف التي يكتسبها المتعلم عن الثقافة المستهدفة من خلال العمل "بالوثائق الأصلية documents authentiques". هذه المعرفة تجعل من المتعلم يفكر ويقارن بين ثقافته وثقافة اللغة الأجنبية.

ت) **عنصر "ما بين الثقافات"** Composante interculturelle

يتمثل في إعداد المتعلمين "للقاء حقيقي rencontre réelle" مع الأجنبي أو الآخر. يتعلق الأمر، بمستوى التمثيل والتصورات. إنها القدرة على تحديد أسباب سوء الفهم الثقافي التي تنشأ خلال الاتصالات الأولية مع أشخاص من ثقافات مختلفة.

ث) **عنصر متعدد الثقافات** Composante pluriculturelle

هذا العنصر هو الذي يطلب من المتعلمين استخدامه في بيئة "اختلاط ثقافي métissage culturel "، ويشمل المواقف والسلوكيات التي تسمح للأفراد من مختلف الثقافات بالتعايش معا في وئام في مجتمع تعددي.

ج) **عنصر ثقافي مشترك** Composante Co-culturelle

وهو موجود على مستوى المفاهيم، إن المجموعات التي تتميز بالتنوع الثقافي تعمل على نحو فعال ولمدى طويل. هذا العنصر الثقافي المشترك شكل تاريخيا، النهج الثقافي الذي فضلته الأجهزة التربوية المختلفة التي تتالت.

ككل وسيط تعليمي، يهدف الكتاب المدرسي إلى بلوغ الأهداف المحددة المسطرة بشكل واضح، علما أنها مكرسة لاكتساب المتعلم لمهارات جديدة وتعزيز المهارات السابق كسبها، وكذلك لتنمية المستوى الثقافي للمتعلمين.

X. توصيات الجهات الرسمية

X.1 المسار التعليمي

قراءة الصفحة الثالثة من "دليل المعلم Le guide de l'enseignant"، المتعلقة بتركيب المهارات بين المتعلمين، تستدعي الفقرة إلى التوقف قليلا،

"في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، واحتراما للقيم وتنفيذا للمهارات المستعرضة، في حالات تواصل مختلفة، ...، في السنة الثانية .... ، سيتمكن المتعلم من فهم/إنتاج نصوص سردية ..."

« Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées,... En 2ème Année ... l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif... »[408]

في نفس الصفحة من الدليل، يمكن ملاحظة التركيز على تعزيز الوصية أن تؤخذ في الاعتبار الثقافة البينية عند استغلال النصوص السردية التي تحتل مكانا هاما، في كتاب الصف الثاني من التعليم المتوسط.

"فيما يتعلق بالسنة الثانية، اختار مصممو البرامج الرسمية النص السردي كاختصاص استدلالي. إن الرواية الخيالية تحتل الصدارة في السنة الثانية متوسط، وبالنظر إلى الأنواع السردية المقترحة من خلال المشاريع التعليمية (الحكاية والخرافة والأسطورة). سيتعين على التلميذ اكتشاف عدة نصوص حتى يتمكن من أهداف البرامج الرسمية التي تجعل من الثقافة العالمية "خطوة كبيرة في تحقيق الذات". الحكاية وبعض الأساطير التي لا تعدو كونها "حكمة تراثية" تقدم قصصا ذات أوجه تشابه مدهشة تنبثق من بلدان واقعة على الجهة المقابلة من الكرة الأرضية. لذلك لا يمكننا الاستغناء عن "التفاعل بين الثقافات" ، وهو عنصر أساسي من خلاله نتصور بشكل مختلف العالم من حولنا والذي يستدعي عمل في مجال المقارنة."

---

[408] أنظر،

Livre du professeur, Français, Ouvrage réalisé par Halim BOUZELBOUDJEN Professeur de français, Anissa SADOUNI-MADAGH Inspectrice de français, Zahra LEFFAD Professeur de français, Ministère de l'Education Nationale,

من موقع، http://manuel2011.voila.net, p.3, يوم 22.01.2015، على الساعة 14: 18.

« En ce qui concerne la 2ème AM, les concepteurs des programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive. Étant donné que c'est le récit de fiction qui occupe le devant de la scène en 2ème Année Moyenne, et compte tenu des genres narratifs proposés à travers les projets didactiques (le conte, la fable et la légende), l'élève aura à découvrir plusieurs textes pour qu'il puisse répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle « un pas considérable dans l'accomplissement de soi ». Le conte, la fable et certaines légendes qui ne sont autres que « la sagesse du terroir » offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de « l'interculturel », élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison. »[409]

X.2 أهداف تدريس اللغة الفرنسية في المتوسط

إن مهارات التعلم الأربعة هي الأهداف التي يصبو الوصول إليها تعليم الفرنسية كلغة أجنبية والتي ينوي تطويرها، في احترام. سيسمح هذا، تدريجيا، ببناء اللغة الفرنسية لأغراض التواصل والتوثيق. إن النصوص والمواد الشفهية أو المكتوبة المتنوعة ذات الصلة بالشرح والوصف والسرد والحجج، هي الوسائل التي ستزود المتعلم بأدوات التحليل المنهجي الفعال لمقاربة هذه النصوص أو إنتاجها.

X.2.1 من بين أهداف تدريس اللغة الفرنسية في الثانية متوسط

في برنامج، يتم إدراج متوسط السنة الثانية في المستوى الثاني بالارتباط مع متوسط السنة الثالثة. الأهداف العامة للتعليم/تعلم اللغة الفرنسية في السنة الثانية، تتمثل في،

- تعزيز المهارات للتعامل في المواقف المختلفة، من خلال فهم وإنتاج النصوص الشفهية والمكتوبة، أساسا السردية.
- إتقان المفاهيم السردية الرئيسية، واستعمالها واستغلالها في مواقف متعددة.

[409] المرجع نفسه، صص 3- 4.

X.2.2 فهم المقروء

وقد عززت البحوث في علم النفس المعرفي واللسانيات النصية تقدما كبيرا في تحليل ومعرفة الفعل القرائي. إن فهم وثيقة مكتوبة يعتبر، من جهة، بمثابة عملية تفاعلية تربط القارئ والنص في سياق معين ومحدد.

من ناحية أخرى، تعتبر نشاطا معرفيا بفعل عملية معالجة المعلومات بفك الشفرة، وهي عملية يترجم خلالها القارئ أو"يحدد فيها العلامات identifie des signes"ويبني معنى أي "يعطي معنى لهذه العلامات Leur confère une signification".

يمكن الانتباه إلى مسار النص والإشارة إلى أن كل قارئ لا يقرأ النص بأكمله وبنفس الطريقة. من قراءة إلى أخرى، هناك اختلاف في التفسير والتأويل، يقول " رولان بارت Roland BARTHES" في هذا الشأن،

> "نحن لا نقرأ كل شيء بنفس الشدة. يتأسس إيقاع، متهور وغير محترم لسلامة النص؛ نفس الحرص لمعرفة النص يقودنا إلى التحليق فوق أو تخطي بعض المقاطع لاسترداد بأسرع وقت الأماكن المحرقة للقصة."
>
> *« Nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture ; un rythme s'établit, désinvolte peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance d'un texte nous entraîne à survoler ou à enjamber certains passages pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote »*[410].

يرتبط فهم السند المكتوب بالقراءة التي تهدف إلى عدة مهارات،

- "مهارة أساسية Une compétence de base"، وهي قدرة "الفهم الصريح للنص compréhension explicite du texte"،
- "مهارة وسطية compétence intermédiaire" التي تتمثل في إعادة تشكيل وتنظيم صريح للوثيقة.
- "مهارة متعمقة compétence approfondie"، التي تهدف إلى اكتشاف "ضبابية النص المكتوب l'implicite d'un texte écrit".

---

[410] أنظر إلى،

Roland BARTHES, Le plaisir du texte, Edition Le Seuil, Paris, 1973, p.21.

يهدف نشاط الفهم القرائي إلى توجيه المتعلم تدريجياً نحو معنى النص ، بمساعدة معلمه الذي ليس له دور الوسيط بين النص و المتعلم ، لكنه بالأحرى دليل لأنه يظهر للمتعلم الأدوات اللازمة لفهم معنى النص.

XI. النص الأدبي كدعم تعليمي

اختيار السند، الذي يشجع الفعل التعليمي للكفاءة الثقافية، ناقل لا غنى عنه. من بين هذه السندات التي يتم تكييفها في التعليم/التعلم للغة الفرنسية لغة أجنبية، النص الأدبي. أنه يشغل مكانا مهما في الكتاب المدرسي، بحيث يستخدم للوصول إلى أهداف متعددة، مثل التطرق لموضوع ثقافي، تحقيق الأهداف اللغوية والتواصلية والنشاط في المجالات اللغوية، البلاغة، النحو والصرف، وكذالك، إمكانية إنتاج، فهم وتأويل النصوص.

XII. الحكاية، القصة اختيار تعليمي

القصة نوع أدبي، يتميز بسرد الخيالي الذي ينتقل من شخص إلى آخر عبر الأجيال، وتنقل قيما ثقافية مختلفة ومتعددة.

القصة هي دعوة للسفر، مما يسمح للمتعلمين بالانتقال إلى عالمهم الخيالي، عالم خيالي مألوف أو لا، تسمح الحكاية فيه للمتعلم، باكتشاف متعة غير متوقعة وغير عادية في نفس الوقت.

من خلال قراءة القصة، يمكن للمتعلمين التعرف مع شخصيات لثقافات مختلفة، يضعون أنفسهم في مكانهم، دون مراعاة للاختلاف. إنها طريقة التعرف على الثقافات الأخرى والمختلفة. هذا النوع الأدبي هو رمز لخصوصية ثقافة وما هو عالمي في آن واحد، لأنه يتعامل مع مواضيع متطابقة ومماثلة مهما كان مصدرها.

XIII. خلاصة

من خلال ما سبق ذكره، يتم إبراز الأهداف الرئيسية فيما يتعلق بالمدرسة وخاصة عملية التعليم والتعلم، فإن الأمر يتعلق أساسا باكتساب المتعلمين، المهارات الأساسية المتمثلة في القراءة، الكتابة، الفهم، التحدث. وفيما يتعلق بالمجال لتربوي، فإنه أكثر تعقيدا، حيث يتفق الأخصائيون على العمل في إطار "التبادلية Transversalité" و"تعددية التخصصات Pluridisciplinarité"، مع مراعاة للأهداف المعرفية والمواقف والسلوكيات، الناتجة عن العلاقات المتعددة بين الثقافات المختلفة وفق تواصل ثقافي.

يتم تحقيق بعدا ثقافيا من خلال الأدب بالحكم أنه يلعب دور الوسيط في اللقاء واكتشاف الآخر، وعليه، تظهر علاقته الوثيقة بالتراث، حيث يمكن من التعرف والتطلع على تصورات الغير وعلى طقوسه. إن النص الأدبي هو المكان الأمثل للحوار بين الثقافات، والذي يقود كل متعلم، أولا وقبل كل شيء، إلى التفكير في ثقافته وهويته، ثم إدراك وجود مجموعات اجتماعية أخرى يحتاج إلى فهمها، وعليه أن يحاورها بمنطق التفاهم وقبول الاختلاف معها.

الفصل الخامس

المبحث الثالث

الكتاب المدرسي، دراسة نقدية

من الكتاب المدرسي يبدأ كل شيء، يتصل وينتهي. يجعل هذا المفهوم من العمل التحليلي أكثر وضوحا، على الأقل في خطوطه العريضة.

فما هي هذه الخطوط اذا؟

الكتاب المدرسي كائنا ماديا، وهو موجه بالدرجة الأولى إلى متلقين وهم المتعلمين، فمدى كفاية هؤلاء الشركاء المؤسسيين باعتبارهم الجهات الفاعلة في العملية التربوية.

I. شبكة تقييم الكتاب المدرسي

في نطاق استمرارية هذا العمل ولإجابة أفضل على الأسئلة التي أثيرت، يستلزم إعداد شبكة تقييم محددة للكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط. تستند المعلومات لإعداد هذه الشبكة، إلى حد كبير، على المعايير في الشبكات الموجودة والمعمول بها حاليا، ولكن لدينا، لأسباب تتعلق بأهداف هذا البحث، ارتئ الأمر إلى خيارات بشأن صياغة بعض العناصر بالنظر لأهميتها.

II. تقديم الشبكة[411]

II.1 تقديم الشبكة التقويمية[412]

أ) العرض المادي للكتاب المدرسي

ما هي المعايير التي يجب اعتمادها من حيث العرض المادي لتقييم توافق الجوانب المادية للطبعة مع مواصفات دفتر الأعباء أو الشروط؟

يكتسي الجانب المادي للكتاب المدرسي، أهمية كبيرة من حيث جودة الورق وجاذبية الغطاء، معايير تأخذ على نحو اعتبار متزايد من قبل مصممي الكتب المدرسية في الآونة الأخيرة.

---

411 Khédidja MOKADDEM، المرجع مذكور أعلاه، ص295.

412 المرجع نفسه، ص298.

II.2 معيار جودة المواد المستعملة

1. الغلاف

غلاف من ورق مقوى، غير محمي، عملية الطبع "متعددة الألوان polychrome"، على ورق نصف لامع 200 غرام. تمت طباعة الصفحات الداخلية على ورق أبيض 80 غرام.

عرض صور بمراجع، على خلفية بنية في وسط الصفحة، أعلاها اللون الازرق وأسفلها اللون الرمادي.

يتكون الغلاف، "من أعلى إلى الأسفل"،

- بيان مؤسسة الإصدار، كتابة المرجع بالأحرف العربية،

  الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،

  وزارة التربية الوطنية.

يشير أو يعني هذا إلى أنه كتاب مدرسي أنجز في نطاق وإطار رسمي، بمعنى آخر، لم يتم تصميمه من طرف ناشر خاص.

العنوان: كتاب مدرسي للغة الفرنسية، Manuel de Français

- السنة الثانية متوسط، 2eme Année Moyenne، بخط يدوي[413].
- طبيعة الكتاب: الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، السنة الثانية متوسط
- العنوان الفرعي: غير موجود.
- شعار دار النشر.

  اسم دار النشر، ONPS، الديوان الوطني للمنشورات المدرسية.

✓ **صفحة الغلاف** : الإيقونة تطرح مشكلة،

في الواقع، هناك صورتان على الأقل من الصور الثلاث تعبر عن ثقافة أجنبية على الرغم من أن ما يوحى في البرامج والكتاب المدرسي يفترض عكس ذالك. في

---

[413] تحتوي الأحرف اليدوية على خط يستحضر الأحرف التي تم إنشاؤها قبل ظهور الطباعة، هذه الأحرف تذكر إيقاع كتابات بطيئة تنجز بعناية كبيرة، تواجدت بصفة خاصة في الكتب المقدسة.

الواقع، فإن مجال حقل اللغوي "للرائع Merveilleux" بشكل خاص (قصة، أسطورة) ينطوي على انتماء إلى ثقافة شعبية ... ولكن،

	وصف	نتائج	
الصورة الأولى	أوروبيون في لباس لفرسان غربيين. ربما تعبير للأرستقراطية ...	أجنبي	
الصورة الثانية	تنين	أجنبي	

2. الشكل

أ) شكل الكتاب المدرسي

إن الشكل الورقي هو التصميم المعتمد حتى الآن وإلى اليوم هذا في الصفوف والفصول الدراسية.

ب) هل هو مناسب؟

المقياس A4، 20 **x** 28 سم، غير مناسب، بالمقارنة والإشارة إلى الكتب المدرسية لأنظمة أخرى، فرنسي على وجه الخصوص، مغربي، سويسري ونرويجي ...

3. الانجاز

منجز على شكل أعمدة، لا يمكن استعمال الهوامش، مع ملاحظة تنوع حروف الكتابة أو الطباعة من حيث الإحجام والأنواع،

Calibri (Corps), Times New Roman, MS Reference Sans Serif…

4. تشكيل

168 صفحة ملصقة بفضل تقنية "الغراء والحرارة[414] thermocollage"، الطباعة "متعددة الألوان polychrome"على ورق "أوفست offset" 80 غرام.

أما فيما يخص الألوان، توجد علاقة قوية ما بين الحالة النفسية للإنسان والألوان، هذا ما أكده علماء النفس من خلال أبحاث ودراسات أكاديمية حول تداخل الطاقة اللونية/الضوئية مع الغدد البصرية ومن ذالك، إفرازات واستجابة هرمونية تحدث مجموعة من العمليات الفسيولوجية التي تسيطر على الحالة المزاجية والسلوكية.

إن الاستخدام والاستعمال الصحيح للألوان، يُمكن من زيادة كبيرة في التركيز ويرفع من القدرات التعليمية ويساعد على الفهم ويسهل عملية التذكر، هذا ما أكدته أبحاث حديثة، ما يجعل المرء يتساءل عن التأثيرات اللونية على الحالة النفسية للمتعلمين وان كانت قد استخدمت على نحو صائب، تساهم بشكل نوعي في تنمية الحس الجمالي فحسب، بل إثراء معرفي كذالك لدى الأطفال في المدارس.

إن الأهداف التعليمية والتربوية تدعو إلى التعامل مع الألوان والاستفادة من تأثيراتها في تحقيق تنمية المخيال والسلوك الجمالي والفني، الذي ينعكس بالتالي على سلوكياته في التعامل مع الغير.

وعليه، ما يلاحظ على وجه الخصوص فيما يتعلق باستعمال الألوان، فهناك استخدام مخالف تماما لتنمية الحس الفني والذوق الجمالي للأطفال، بتواجد أطياف لألوان غير مناسبة ولا تساهم ايجابيا في الفعل التربوي.

تثبت الملاحظات بالرجوع إلى الصفحة التي تحتوي على الأقسام المقترحة، أحمر فوق برتقالي، أخضر على أخضر صحيح، الصفحة 158، إن الصفحة 57، ليست أفضل.

فما علاقة هذا التلوين بالمعرفة؟

---

[414] تقنية حديثة، يستعملها العدد الأكبر من منتجي الكتب، وهي تقنية تستخدم الغراء والحرارة لإلصاق الورق، عيبها بكمن في المقاومة الضعيفة حين الاستعمال. المكثف للكتاب، وتوفر حماية محدودة للوثائق.

علما أن اللون الأحمر هو لون منابذ، وهذا ما أقره علماء النفس والمختصين في علم الألوان.

كيف يمكن أن يكتب ما يقرب من ثلث الكتاب المدرسي بالأحمر؟ هذا علما إلى أنه المشروع الأول .

وفي نفس السياق، لابد من الرجوع إلى كيفية استقبال المتعلمين في هذا المستوى وفي هذا السن للألوان خاصة كيفية استقبال الطيف الأحمر والتطلع على المؤثرات والتفاعلات مثل الجذب / النبذ، زيادة / نقصان.

5. صفحة العرض الخاصة بالطبعة أو الغلاف الخلفي

تضم،

- رسم توضيحي بحجم صغير على نفس الخلفية مثل الغلاف الأمامي.
- الرمز الشريطي،
- نص يشير إلى الموافقة الرسمية: "تمت الموافقة على هذا الكتاب المدرسي من خلال موافقة INRE بموجب المقرر رقم 0809/11 : MS،

ردمك :4 -562-20-9947-0978 : ISBN

رقم الإيداع القانوني : 3465-2011 : légal Dépot[415]

II.3 الميسرون الفنيون

1. التصدير[416]

وجود مقدمة، السؤال الذي يطرح نفسه عن طبيعة النص الذي يفتتح الكتاب المدرسي. هل هو مقدمة، أم تصدير؟

يمكن القول أن هذا النص، مقدمة لأن المؤلفين يقدمون ويشرحون للمتعلم محتوى وأهداف الكتاب المدرسي.

---

415 تجدر الإشارة إلى الخطاء في كتابة كلمة "Dépot"، الكتابة الصحيحة هي "Dépôt".

416 كلمة يكتبها المؤلف في أول كتابه يعبِر فيها عن ملاحظات شخصية موجهة إلى قارئ الكتاب ، وتنتهي عادة بفقرة فيها شكر للأشخاص والهيئات التي

ساعدته في بحثه.

2. **التمهيد:**

- كتابة النص
- توقيع :المؤلفين،
- المتلقي: المتعلم.

3. **الفهرس: الإشارة إلى عدم وجود فهرس،**

وهذا يعني أنه ليس للمتعلم علامة يستدل بها في 159 صفحة من الكتاب. مما يعني كذالك أنه سيتعين عليه البحث في "الكل" للعثور على فكرة أو مفهوم سيبحث عنه. كان من الضروري إضافة "فهرست index"، وليس مثل في الصفحات 34 و35.

4. **تقديم :**

يتم تقديم الكتاب المدرسي على صفحة مزدوجة مع بعض صفحات من الكتاب مصورة طبق الأصل لتتبع العملية التعليمية، تحت عنوان هو "اكتشاف كتابي".

- عرض أو تقديم المشروع: يتم عرض أهداف المشروع في صفحة واحدة (صفحة ....).
- جدول المحتويات: جدول المحتويات في الصفحة الأخيرة
- جدول الرسوم التوضيحية: لا يوجد جدول رسوم توضيحية على الرغم من وجود عدد كبير من الصور في الكتاب،
- لا يوجد ذكر لمراجع هذه الصور (المؤلف ، الوكالة ، إلخ).

II.4 "وضوح النصوص[417] Lisibilité " والرسوم التوضيحية

1. الطباعة

- استخدام الحروف المائلة والرأسية
- استخدام أحرف بارزة للعناوين والعناوين الفرعية
- التباين المتكرر للخطوط وحجم الخط
- حجم الحرف: مقروء
- المسافات بين الكلمات: جيدة
- تتكون النصوص بشكل عام من التبرير الحر (يمكن ملاحظة بعض الاستثناءات).
- التفرقة ما بين الأسطر: على الأقل مزدوجة 1.5 إلى 2.

2. التصميم

- وجود عدد كبير من الأطر[418]،
- يتم تمييز الكلمات الهامة بوسائل الطباعة: نوع غامق والألوان،
- ترقيم الصفحات: توجد "الأرقام folios[419]" في أسفل ووسط كل صفحة،
- يتم وضع العناوين في أعلى كل صفحة،

---

[417] إن قراءة النصوص تكون مشروطة بحجم الحروف المستخدمة في كتابة الكلمات، يتم النظر إلى عتبات الرؤية فيما يتعلق بعمر القارئ، كلما كان القارئ صغير السن كلما كانت الأحرف أصغر؛ بالنسبة لطفل يتراوح عمره بين 7 و 8 سنوات، يجب أن يتراوح حجم الخط بين 14 و 16.

يقول "ألان شوبان Alain CHOPPIN "

" تساهم الطباعة في الكتاب المدرسي، في إعطاء معنى للخطاب التعليمي. حروف الطباعة (الخطوط والهيئات والأنماط والدهون). استخدام مربعات أو خلفيات، ملونة أكثر وأكثر، والتصميم، (في شكل عمودي، الهامش، وما إلى ذلك). "

« Dans un manuel en effet, la typographie participe au Sens du discours didactique. Les caractères typographiques,(polices, corps, styles, graisse). Le recours à des encadrés ou des fonds tramés, de plus en plus fréquemment en couleur, la mise en page, (en colonne, en marge, etc.). »

- Alain CHOPPIN, Les Manuels scolaires, Histoire et Actualité, Hachette Education, 1999, p.156.

[418] الإطار يسمح بتسليط الضوء على كتلة مطبعية، النص داخل بإطار.

[419] يستخدم المصطلح في الطباعة للإشارة إلى رقم الصفحة.

- وجود إشارة في كل صفحة إلى المحور، الكتابة موجودة في الأعلى وعلى يمين كل الصفحات،
- "الصور التوضيحية[420] pictogrammes" محددة للإعلان عن كل محور.

II.5 الرسوم التوضيحية[421]

1. طبيعتها

- تتواجد في شكل رسومات، وجودها في صفحات جميع المحاور،
- كلها مدمجة في النصوص، و تتوافق مع المعلومات التي تتعلق بالنصوص،
- يتم وضع التعليقات للرسوم التوضيحية المصاحبة للنصوص بجانب أو أسفل كل رسم توضيحي،
- يمكن قراءة الرسومات التوضيحية بصفة سهلة،
- تمت طباعة الرسومات التوضيحية بعملية "تعددية الألوان"،
- غالبا ما لا يتم مقارنة الرسوم التوضيحية،

II.6 بطاقة بيانات الكتاب المدرسي

1. العنوان:

كتاب مدرسي للغة الفرنسية، Manuel de Français

السنة الثانية متوسط، 2eme Année Moyenne

2. التأليف :

أنيسة سعدوني– مداغ، Anissa SADOUNI-MADAGH,

مفتشة للغة الفرنسية، Inspectrice de français

حليم بوزلبودجن، Halim BOUZELBOUDJEN

---

[420] الصور أو الرسوم التوضيحية هي رسائل غير لفظية، إعلامية أو زجرية، ذات طبيعة عالمية (أي رسالة كاملة يتم التعبير عنها بواسطة رسم توضيحي) وبتصميم يغلب عليه الأيقونة. هم عموما تعتبر كتابات سهلة المنال، يسهل فك تشفيرها.

[421] عندما يتعلق الأمر بتعليم وتدريس كلمات ومفاهيم جديدة، ربطها بالرسوم التوضيحية المقابلة أمر مفيد وينصح به من طرف عدد كبير من الخبراء.

أستاذ اللغة الفرنسية، Professeur de français

زهرة لفاد، Zahra LEFFAD,

أستاذة اللغة الفرنسية، Professeur de français

3. رسم إيضاحي للقصة:

أميرة شهيناز – سعدوني، Amira SHAHINEZ SADOUNI

4. التصميم الجرافيكي والتخطيط:

حليم بوزلبودجن، Halim BOUZELBOUDJEN

5. الناشر:

"الديوان الوطني للمنشورات المدرسية، ONPS" المعتمدة من قبل" INRE، المعهد الوطني للبحث في التربية"،

6. تاريخ النشر:

تم نشر الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط من قبل وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية في عام 2014، كما تم تحريره من قبل المكتب الوطني للمطبوعات المدرسية.

7. عدد الصفحات:

160 صفحة،

8. السعر:

200 دج.

9. إحصائيات الكتاب المدرسي

Nombre total de mots	23902	مجموع عدد الكلمات
Nombre de mots différents	7405	عدد الكلمات المختلفة
Facteur de complexité, densité lexicale	٪31	عامل التعقيد (الكثافة المعجمية)
Nombre total de caractères	315938	العدد الإجمالي للحروف
Nombre de caractères sans espaces	178117	عدد الحروف بدون مسافات

Syllabes moyennes par mot	1.65	متوسط المقطع لكل كلمة
Nombre de phrases prononcées	5307	عدد الجمل المنطوقة
Durée moyenne de la phrase (mots)	11.47	متوسط طول الجملة (الكلمات)
Longueur maximale de la phrase (mots)	473	الحد الأقصى لطول الجملة

- **الأسلوب** السائد سردي

Style dominant narratif

التدريج : ديناميكي، حركي

Mise en scène : dynamique, action.

- **جميع فئات الكلمات**

الأفعال

Rapport	**الاستعمالات %**	**عدد الاستعمالات**	**العلاقة**
Factif	54.8	4400	الوجهية
Statif	25.9	2078	الدائمة
Déclaratif	19.1	1530	التعريفية
Performatif	0.2	20	الأدائية

- **موصلات Connecteurs**

Rapport	**الاستعمالات %**	**عدد الاستعمالات**	**العلاقة**
Condition	12.9	51	الشرط
Cause	17.6	135	السبب
But	0.6	11	الهدف
Addition	58.7	1045	إضافة
Disjonction	14.8	85	الانفصال
Opposition	11.1	198	المعارضة
Comparaison	06.1	108	مقارنة
Temps	08.3	148	الزمن

- **شكلي Modalisation**

Rapport	**الاستعمالات %**	**عدد الاستعمالات**	**العلاقة**
Temps	18.4	501	الزمن

Lieu	18.4	501	الموقع
Manière	11	299	الطريقة
Affirmation	03.3	90	التأكيد
Doute	0.2	06	الشك
Négation	14.2	387	النفي
Intensité	34.6	943	الكثافة

- **الصفات Adjectifs**

Rapport	**الاستعمالات %**	**عدد الاستعمالات**	**العلاقة**
Objectif	28.6	1100	موضوعي
Subjectif	38.1	1465	غير موضوعي
Numérique	33.4	1285	رقمي

- **الضمائر Pronoms**

Pronoms	**الاستعمالات %**	**عدد الاستعمالات**	**الضمائر**
Je	26.8	1032	أنا
Tu	11.9	457	أنت
Il	28.5	1100	هو
Nous	04.9	190	نحن
Vous	03.5	135	أنتم / أنتما
Ils	05.5	211	هم / هما
On	03.1	118	واحد

472 فعل مستخدم 8828 مرة، 100 الأكثر استخداما

الأفعال	عدد الاستخدامات	الأفعال	عدد الاستخدامات
être	860	finir	31
avoir	382	décider	30
faire	197	partir	30
dire	166	mourir	29
pouvoir	125	tenir	29
aller	120	indiquer	28
découvrir	105	appeler	28
voir	97	croire	28
trouver	94	servir	27
venir	83	suivre	27
observer	70	conjuguer	27
prendre	70	regarder	27
mettre	70	réaliser	26
savoir	67	commencer	25
raconter	65	retrouver	25
analyser	61	laisser	25
rédiger	61	former	24
devoir	60	penser	23
entraîner	60	souligner	23
parler	59	employer	23
vouloir	58	rapporter	23
retenir	56	sortir	22
utiliser	56	attendre	22
écrire	54	tomber	22
donner	49	proposer	21
écouter	48	choisir	21
lire	46	jouer	21
vivre	46	réussir	20
montrer	45	transformer	20
décrire	38	respecter	20
demander	38	insérer	20
rendre	37	dormir	20
passer	37	annoncer	19
aimer	36	agir	19
compléter	35	chercher	18
chanter	35	entendre	18
exprimer	35	changer	18
comprendre	34	devenir	18
introduire	34	crier	18
arriver	34	oublier	18
falloir	33	présenter	18
aider	32	apercevoir	18
répondre	32	terminer	18
porter	31	remplacer	18

الأفعال	عدد الاستخدامات
sauver	17
sembler	17
sentir	17
imaginer	17
rentrer	17
dévorer	17
vérifier	17
approcher	17
citer	16
garder	16
remarquer	16
manger	16

من 3865 الصفات، 150 الأكثر استخداما

الصفات	عدد الاستخدامات	الصفات	عدد الاستخدامات
beau	70	fêlé	05
grand	51	fidèle	05
petit	48	populaire	05
long	41	généreux	05
différent	38	humain	05
premier	38	imaginé	05
seul	30	imaginaire	04
bon	27	malheureux	04
vieux	26	mal	04
heureux	26	immobile	04
étrange	23	doré	04
merveilleux	21	musical	04
urbain	20	affamé	04
choisi	16	familial	04
meilleur	15	historique	04
pauvre	14	tragique	04
magique	13	sérieux	04
haut	12	agréable	04
méchant	12	vaste	04
immense	12	sauvage	04
lointain	11	chronologique	04
mystérieux	11	puissant	04
ancien	10	stupéfait	04
magnifique	09	unique	04
fantastique	09	célèbre	04
jeune	09	humain	05
triste	08	imaginé	05
animal	08	imaginaire	04
énorme	08	malheureux	04
chaud	08	mal	04
riche	08	immobile	04
important	07	doré	04

الصفات	عدد الاستخدامات	الصفات	عدد الاستخدامات
gros	07	étonné	03
né	07	fictif	03
actif	07	social	03
ami	06	ferme	03
joli	06	cruel	03
fier	06	précieux	03
gentil	06	calme	03
vrai	06	curieux	03
horrible	06	tranquille	03
libre	06	désagréable	03
nombreux	06	réel	03
droit	06	bizarre	03
enchanté	05	mort	03
juste	05	mou	03
ras	05	national	03
laid	05	naïf	03
extraordinaire	05	blond	03
musical	04	nerveux	03
affamé	04	solitaire	03
familial	04	joyeux	03
historique	04	incroyable	03
tragique	04	inconnu	03
sérieux	04	fictif	03
agréable	04	social	03
vaste	04	cruel	03
sauvage	04	précieux	03
puissant	04	calme	03
stupéfait	04	curieux	03
unique	04	tranquille	03
célèbre	04	désagréable	03
effrayant	04	réel	03
gras	04	chétif	03
intelligent	04	surnaturel	03
effrayant	04	ardent	03
gras	04	confus	03
intelligent	04	éclatant	03
bizarre	03	paisible	03
mort	03	direct	03
mou	03		
national	03		
naïf	03		
blond	03		
nerveux	03		
solitaire	03		
joyeux	03		
incroyable	03		
inconnu	03		

921 اسم، 200 الأكثر استخداما

اسم	عدد الاستخدامات	اسم	عدد الاستخدامات
conte	225	dialogue	31
fable	175	maison	30
texte	164	mer	30
séquence	164	ville	29
mot	152	image	28
légende	143	personne	27
personnage	105	oiseau	27
renard	95	garçon	26
temps	80	fil	26
lion	76	forme	26
histoire	76	ami	26
animal	75	chemin	25
loup	74	parole	25
jour	74	dragon	24
enfant	71	professeur	24
situation	68	fleur	24
camarade	65	nature	23
nom	59	héros	23
homme	58	sorcière	23
eau	57	année	23
roi	55	élément	23
chien	55	lampe	23
récit	49	forêt	22
évènement	48	voix	22
vie	46	couleur	22
lieu	44	villageois	22
village	42	atelier	22
arbre	41	or	22
princesse	41	matin	21
âne	38	fille	21
fin	38	soir	21
père	38	plaisir	21
expression	37	reine	21
peur	37	tableau	20
lecture	36	pouvoir	20
action	36	sultan	20
nuit	36	ciel	20
portrait	35	tête	19
morale	35	château	19
moment	34	groupe	19
femme	34	bois	19
œil	34	gens	19
mère	34	fée	19
agneau	32	langue	19

اسم	عدد الاستخدامات	اسم	عدد الاستخدامات
danger	18	description	13
chose	18	dame	13
pays	17	partie	12
pierre	17	habitant	12
formule	17	début	12
cheval	17	joie	12
prince	17	qualité	12
film	17	herbe	12
attention	17	phénomène	12
français	16	colombe	12
rossignol	16	corps	12
montagne	16	orphelin	12
raison	16	poisson	12
famille	16	feu	12
travail	16	genre	11
fruit	16	fiction	11
vache	16	étranger	11
vent	15	tortue	11
champ	15	mari	11
monstre	15	créature	11
sens	15	faim	11
voyage	15	nez	11
pot	15	ordre	11
passage	15	alligator	11
nouvelle	15	ours	11
étape	15	physique	11
argent	15	région	11
visage	15	paysan	11
parent	14	source	11
ouverture	14	mur	11
branche	14	idée	11
ogre	14	sol	11
liste	14	ruisseau	10
compagnon	14	nombre	10
colline	14	jardin	10
mort	14	atmosphère	10
musique	14	étoile	10
terre	14	navire	10
jeune	14	journée	10
vieux	14	témoin	10
soleil	14	bleu	10
fourmi	14	cheveu	10
pêcheur	13	réussite	10
beauté	13	courage	10
vieille	13	chat	10

اسم	عدد الاستخدامات
air	19
algérien	19
monde	19
main	19
frère	19
valeur	18
heure	18
an	18
aide	18
coq	18
maître	18
auteur	18
bête	10
barque	10
mouton	09
amour	09
pied	09
œuvre	09
chevalier	09
jeune fille	09
trait	09
Algérie	09

III. عملية التعلم

III.1 تنظيم الكتاب المدرسي

1. التمهيد

التمهيد[422] في الصفحة الثانية، تتواجد كلمة ترحيب بالمتعلم، ثم فقرة بتعداد تقدم المحتوى للكتاب.

2. الأقسام المقترحة

في الصفحة الثالثة للكتاب، يقدم فيها المحتويات والأقسام التي تكون المحور، كل النشاطات للمحور.

3. الشفهي في صور،

[422] لابد من ذكر أن الصفحة غير مرقمة رغم احتسابها في العدد الإجمالي لصفحات الكتاب.

"أحصل وأحلل الصور"

"دوري في التحدث"

4. **الشفهي**

"أسمع وأحلل"

"دوري في التحدث"

كانت الفكرة الأصلية ترتكز على الدعم الصوتي عبر قرص مضغوط مع الكتاب المدرسي. لم يكن ذلك ممكنا ، لذلك ينصح المعلم بتسجيل النص المقروء، بصوته أو صوت شخص آخر لديه مهارات قراءة مثالية. خلاف ذلك، إذا كانت الوسائل مفقودة، سيقوم المعلم بقراءة النص أثناء فصله في الوقت الفعلي.

5. **قراءة أو فهم المقروء**

وهي خطوة من المنهجية وفي الكتاب المدرسي تعتبر مساحة للتعبير بحيث يمكن تبادل وجهات النظر مع الرفقاء فيما يتعلق بمواضيع معينة.

أ) **أفهم النص**

وفي مراحل "أتفقد مفهومي"، " أحتفظ "، "اتوسع أكثر في الفهم": مجموعة من الأسئلة ستساعد على فهم النص.

ب) **حجم النصوص (عدد الكلمات / النص)**

في الواقع، فهي ملائمة. وهو أمر جيد لأنه على أي حال تم أخذ المعايير الفرنسية.

ما يعاب، هو الترتيب العشوائي في الأعمدة نظرا لأن الأعمدة قريبة جدا من بعضها البعض، ما يمكن أن يدفع إلى الالتباس علما بمخاطره.

كما يلاحظ على "الخاتمة postface" "شكر وتقدير"، فهنا من المستغرب أن يتم ذكر "الأسر" في كتاب مدرسي رسمي لوزارة التربية والتعليم، ويحمل شعار الدولة.

6. **قراءة**

"رحلة حول النص"

7. **محطات لغوية**، ما يتعلق بالبلاغة والنحو والصرف

8. ورشة كتابة

9. مشروعي

بمرافقة خارطة طريق في تحقيق المشروع لتظهر الخطوات الواجب إتباعها.

ملاحظة: "هل تعرف؟ محطة تساعدك على التقدم في تعلمك للغة الفرنسية وإثراء ثقافتك العامة.

10. الملحق

في التذييل، تقدم نصوصا طويلة وقصائد لاكتشافها وقراءتها،

IV. هيكل الكتاب المدرسي

ينقسم الكتاب المدرسي إلى فصول رئيسية تتعلق بالمشاريع والتي سيتم تنفيذها خلال فترات التعليم / التعلم.

يتألف كل مشروع من،

1. المشروع الأول،

من الصفحة 7 إلى الصفحة 58 وتحت عنوان،

✓ أسرد من خلال الحكاية

نكتب مجموعة من القصص التي سوف تقرأ على رفاق متوسطة أخرى

RACONTER A TRAVERS LE CONTE

Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège

مكون من أربعة محاور وهي،

أ. تحت عنوان الوضعية الافتتاحية للحكاية، من الصفحة 8 إلى الصفحة 20،

LA SITUATION INITIALE DU CONTE

ب. تحت عنوان توالي الأحداث في الحكاية، من الصفحة 21 إلى الصفحة 34،

LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE

ت. تحت عنوان الصورة الفنية لشخصيات الحكاية، من الصفحة 35 إلى الصفحة 46،

ملاحظة ، خطأ في الإشارة إلى بداية المحور من الصفحة 46 عوض 47.

LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE

ث. تحت عنوان الوضع النهائي للحكاية، من الصفحة 47 إلى الصفحة 58،

LA SITUATION FINALE DU CONTE

2. **المشروع الثاني،**

من الصفحة 59 إلى الصفحة 96 وتحت عنوان،

✓ **أسرد من خلال الخرافة**

في إطار مسابقة للقراءة، أنا وزملائي في الصف نلعب ادوار خرافاتنا

RACONTER A TRAVERS LA FABLE

Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

مكون من ثلاثة محاور وهي،

أ. الخرافة والحيوانات، من الصفحة 60 إلى الصفحة 72،

LA FABLE ET LES ANIMAUX

ب. الخرافة شعرا، من الصفحة 73 إلى الصفحة 84،

LA FABLE EN VERS

ت. الخرافة نثرا، من الصفحة 85 إلى الصفحة 96،

LA FABLE EN PROSE

3. **المشروع الثالث،**

من الصفحة 97 إلى الصفحة 137 وتحت عنوان،

✓ **أسرد من خلال الأسطورة**

نكتب مجموعة من الأساطير لتقديمها في يوم حفل توزيع الجوائز

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

مكون من ثلاثة محاور وهي،

أ. الأساطير والحيوانات، من الصفحة 98 إلى الصفحة 110،

LÉGENDES ET ANIMAUX

ملاحظة ، خطأ في الإشارة إلى بداية المحور من الصفحة 98 عوض 96.

ب. الأساطير التاريخية، من الصفحة 111 إلى الصفحة 122،

LÉGENDES HISTORIQUES

ت. أساطير حضرية، من الصفحة 121 إلى الصفحة 137،

LÉGENDES URBAINES

V. حول المشاريع

يتم تسليط الضوء على المشاريع من خلال عناوين داخل أطر، تعرض كل المشاريع بأنشطتها منظمة في أقسام لجدول شامل داخل صفحتين مزدوجتين،

VI. المحاور

✓ أساسيات المحور التعليمي

ساهم كل من علماء التربية "يوهاكيم دولز– ميستر وأوغوست باسكيي
Joaquim DOLZ-MESTRE et Auguste PASQUIER
في إثراء بشكل وإلى حد كبير، الحقل الاصطلاحي التربوي، فجاء عنهم أن،

"المصطلح "محور" يشير إلى بناء ورشات للتعليم/التعلم وسلسلة من الأنشطة وتم تنظيمها وفق ترتيب محدد لحل تدريجي للصعوبات اللغوية للتلاميذ"،

« Le terme séquence se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, une série d'activités et d'exercices organisés dans un ordre déterminé pour résoudre, progressivement, les difficultés langagières des élèves».[423]

أي ما يحدد المحور على أنه مجموعة من وحدات التدريس لتحسين الممارسة اللغوية.

يمكن تلخيص مكونات المحور التعليمي في خصائص[424]،

- هو عبارة عن أهداف تعليمية تتمثل في مجموعة من الحصص مدرجة في مدة أو حجم ساعي يمكن للحصة أن تفوق فيه الساعة المعتادة،

---

[423] أنظر،

Joaquim DOLZ-MESTRE et Auguste PASQUIER, Formation des enseignants et enseigne--ment de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques : actes du symposium de Sherbrooke, colloque international, Québec, 9 et 10 octobre 2007, Presses universitaires de Namur, Belgique, 2008, p.100,

من موقع، https://books.google.dz/books?id=7I، يوم 28.03.2016، على الساعة 02: 19.

[424] أنظر،

Dr AMMOUDEN M'hand, Cours et activités de didactique de l'écrit, L'enseignement/ Apprentissage par séquences didactiques, Université A. Mira- Bejaia Faculté des lettres et des langues Département de français, Janvier 2015,

من موقع، https://elearning.univ-bejaia.dz/، يوم28.04.2018 ، على الساعة 32: 21

"لكل محور أهداف تعليمية تشمل أنشطة القراءة، التعبير الشفهي والتعبير الكتابي."

« Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissage vers lesquels convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture.»[425]

- يعوض مصطلح "الدرس" وهو الحصة المعتادة المقدرة بحجم زمني لا يفوق الساعة الواحدة، بمفهوم ومصطلح نشاط ووحدة تعليمية يمكن أن يفوق الساعة وذلك حسب الضرورة، مثل ما وضحه كل من "روبرت قاليسون ودانايل كوست Robert GALISSON et Daniel COSTE "

"في التعليم الحالي للغات، يميل مفهوم الوحدة إلى تعويض مفهوم "الدرس". [...] في الدرس يحدد المحتوى في كثير من الأحيان، في الوحدة التعليمية المحتوى هو الذي يحدد الزمن؛ لا تملك الوحدة التعليمية مدة محددة مسبقا: فهي دائما ما تتجاوز الفترة أو الساعة لتمتد خلال 2 أو 5 أو 7 أو 10 ساعات."

«Dans l'enseignement actuel des langues, la notion d'unité tend à remplacer celle de "leçon". [...] dans la leçon le temps détermine souvent le contenu, dans l'unité didactique c'est le contenu qui détermine le temps; l'unité didactique n'a pas de durée préétablie: elle déborde presque toujours le cadre de la période ou de l'heure pour s'étaler sur 2, 5, 7 ou 10»,[426]

- انه مدرج في مشروع شامل يمليه البرنامج المقرر من طرف الوزارة وعلى الأستاذ تجسيده،

" يعتبر المشروع في مجمله، المنظم التعليمي لمجموعة من الأنشطة. تم تصميمه كسلسلة بتناسق داخلي ونوايا تربوية"

« Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogique »[427]

---

[425] أنظر،

Ministère de l'Education Nationale, Curriculum de français. Troisième année secondaire. Toutes les filières, Commission Nationale des Programmes, Algérie, 2007, p.29.

[426] أنظر،

Robert GALISSON et Daniel COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, HACHETTE, 1976, pp. 577-578.

[427] أنظر،

Ministère de l'Education Nationale, Programme de Français 1ere année moyenne, Commission Nationale des Programmes, Algérie, 2010, p.8.

- يشكل المحور، وحدة متجانسة، تشمل أنشطة متعددة تتمثل في التعبيرين الشفهي والكتابي، القراءة، البلاغة، القواعد، النحو والصرف... بهدف إتقان اللغة الفرنسية.

إن المبتغى في التعامل مع النص في المحور التعليمي يكون تحت ضل "النوع genre" أكثره تركيزا من" الصنف type"،

"الغرض الرئيسي من المحور التعليمي هو العمل على نوع من النص المستخدم في وضعية اتصالية معينة".

« Le but principal d'une séquence didactique est de travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée».[428]

على أن هذا التركيز على النوع يبدو أكثر ملائمة لطابع النصوص السائدة ومحل اهتمام البحث هذا.

يتم تسليط الضوء على المحاور من خلال عناوين داخل أطر، صور توضيحية مختلفة وفقا للأهداف المخصصة لكل منها، يعرض كل محور أنشطة منظمة في أقسام، يتم تنفيذها على صفحتين مزدوجتين.

- وجود صفحة خاصة بالمشروع، تبرز عنوانه، تذكر بمحاوره.
- تتواجد العناوين في كل صفحة، يتم الإعلان عن كل نشاط من خلال عنوان في شكل جملة لفظية، باستعمال الضمير "أنا" قصد دمج المتعلم في العملية التعليمية، فمن الواضح انه يحدد إذا، الكفاءة اللازمة للمشاركة في تعلمه.

تدرج التعلم

وفقا للأهداف التي تحددها البرامج، يتم إعطاء الأولوية لكل مشروع، عن طريق نشاط التعبير الشفوي، ثم تأتي أنشطة القراءة والكتابة متبوعة بأنشطة تثبت المهارة أو المهارات.

---

[428] أنظر،

THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse et SALES CORDEIRO Glais, Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte », in. J. Dolz & S. Plane, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques, Diptyque, n°13, 2008, pp. 95-130.

VII. تحليل المشروع الأول،

" السرد من خلال حكاية، Raconter à travers le conte"

يمكن إدراك المشروع الأول الذي يحمل عنوان "اسرد من خلال القصة" بتحليل يخص التعليم/التعلم الحكاية، اعتمادا على نوعين للملاحظة، تلك المنبثقة من نظرية "المحور التعليمي séquence didactique" وتلك المتعلقة "بخصائص الحكاية caractéristiques du conte".

VII.1 خصائص الحكاية

يمكن إبراز خصائص الحكاية فيما يلي،

- وجود صيغ افتتاحية وختامية،
- استعمال "الماضي الاستمراري Imparfait de l'indicatif"
- تهيكل الحكاية حسب الوضعية الأولية، الاضطراب والتقلبات، إعادة التوازن، الوضعية النهائية،
- استعمال الوصف وهو عماد الحكاية،
- وجود المؤشرات المكانية والزمنية،
- وجود صيغ رمزية، الصيغ السحرية، النصائح، الألغاز، التشويق، مساعدة أو محاولة التصدي لبطل القصة،
- وجود الصور البلاغية لأنها تزيد من مخيال القارئ،
- على المستوى البراغماتي، تنبئ الحكايات بالأخلاق، فهي كذلك مطابقة أخلاقية، وهي النتيجة التي تشكل عامل الحقيقة العامة، مثال يقتد به، وهو نموذجا يستوجب مراعاته بما أنه يشرح ما يمكن للقارئ أن يستخلص،
- تنوع الحوارات، حوار مباشر وحوار غير مباشر،
- استخدام النثر أو الشعر من أجل إعطاء جمالية معينة للحكاية.

VII.2 معايير تحليل المحور التعليمي

في محاولة لتحليل المشروع الأول، تم الاعتماد على نوعان من الملاحظات، من خلال التعامل مع أسس المحور التعليمي كما سبق وان ذكر، تم الاحتفاظ ببعض المعايير التي تبدو مفيدة، ومن بينها،

- التركيز على المتعلم في العملية التعليمية،
- الحفاظ على العلاقة بين المحاور والمشروع،
- الاعتماد على أنواع النصوص فضلا على التركيز على صنفها، وفي هذا، الحكاية،
- اختيار أو الاعتماد على أنشطة تدعم الأهداف المرجوة،
- اختيار المحتوى وفقا لخصائص الحكاية.

VIII. المحور الأول،

تحت عنوان

" نكتب مجموعة من القصص التي سوف تقرأ على الرفاق من متوسطة أخرى "

وهو مقسم إلى أربعة محاور في بداية الأمر، وبعد مراجعة من الوصاية، تم الاستغناء عن المحور الثالث ويصبح المشروع فيما بعد قائم على ثلاثة محاور،

أ) المحور الأول، تحت عنوان، " أكتشف الوضعية الافتتاحية للحكاية"،
JE DECOUVRE LA SITUATION INITIALE DU CONTE

ب) المحور الثاني، تحت عنوان، "أكتشف توالي الأحداث في الحكاية"،
JE DECOUVRE LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE

ت) المحور الثالث، تحت عنوان،" أكتشف الصورة الفنية لشخصيات الحكاية"، الذي تم الاستغناء عنه فيما بعد،
JE DECOUVRE LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE

ث) المحور الرابع، تحت عنوان، "أكتشف الوضع النهائي للحكاية"،
LA SITUATION FINALE DU CONTE

يحتوي المشروع الأول على عدة قصص مقسمة إلى قسمين

1. **القسم الأولى،**

المتكون من سبع حكايات،

- ✓ "علاء الدين والمصباح السحري 1 Aladin et la lampe merveilleuse"،
- ✓ "الكرة البلورية La boule de cristal"،
- ✓ "علاء الدين والمصباح السحري 2 Aladin et la lampe merveilleuse"،
- ✓ "حكاية المياه المسروقة Conte de l'eau volée"،
- ✓ "بقرة الأيتام La vache des orphelins"،
- ✓ "علاء الدين والمصباح الرائع 3 Aladin et la lampe merveilleuse"،
- ✓ " الشجرة العنيدة L'arbre entêté"،

2. **القسم الثاني،**

مخصص لما يعرف ب"لذة القراءة Lecture plaisir" وهي حصص مخصصة "لقراءة إضافية Lecture complémentaire" والتي تتضمن ثلاثة قصص وهي كالتالي،

- ✓ "حصان الملك Le cheval du roi"،
- ✓ "قصة الإناء المتصدع Histoire du pot fêlé"،
- ✓ و"الجميلة كانت تنام في الغابة...La belle au bois dormait"

3. **وصف المحاور**

يبدأ المحور الأول مثل باق المحاور الأخرى، بنشاط أو حصة " فهم المنطوق Compréhension orale" يتم خلالها الاستماع إلى نص مقروء، يتمثل في حكاية "علاء الدين والمصباح السحري" بجزء أول في الصفحة الثامنة وبتصرف مع الملاحظة لعدم توفر إمكانات السمعية البصرية، يتم الاكتفاء بصوت المدرس لتعويض الصوت الأصلي الذي يعتبر في العملية التربوية "وثيقة أصيلة Un document authentique ".

الحصة الثانية تتمثل في نشاط "فهم المكتوب Compréhension de l'écrit"، وهو دراسة نص "الكرة البلورية La boule de cristal" في الصفحة التاسعة، حكاية "للإخوة غريم[429] Les frères Grimm".

في الحصة الموالية، قراءة فردية للنص " الكرة البلورية " بغية تحسين وتصحيح الأخطاء المتعلقة بالنطق للكلمات باللغة الفرنسية، لتكون بعد ذالك من الصفحة الثانية عشر إلى غاية التاسعة عشر، محطات لدراسة المفردات، قواعد اللغة...، لتأتي مباشرة ورشة التعبير الكتابي والتي يتعين على المتعلم القيام خلالها، باكتشاف مقتطفات من النصوص والتمارين من أجل تحقيق أفضل إنتاج ممكن.

وأخيرا، القراءة الممتعة، التي يتم استغلالها أثناء الصف باعتبارها مصدرا للتبادل والإثراء وممر للمحور الثاني.

يبدأ المحور الثاني بتعبير شفوي في الصفحة الواحد وعشرون، باستغلال حكاية "علاء الدين والمصباح الرائع Aladin et la lampe merveilleuse" في جزئها الثاني، متبوعة بحصة تحليلية لنص "حكاية المياه المسروقة Conte de l'eau volée" وفقا لحكاية من هاواي بالصفحة الثانية وعشرون.

تأتي بعد هذا، محطات لدراسة المفردات، قواعد اللغة، الصرف...، ثم ورشة التعبير الكتابي بتمارين من أجل تحقيق أحسن إنتاج كتابي ممكن.

وأخيرا، القراءة الممتعة، التي يتم استغلالها أثناء الصف لتصحيح الهفوات اللسانية.

المحور الثالث للمشروع الأول، في الصفحة الخامسة وثلاثون من الكتاب المدرسي، يبدأ بنشاطين في مجال التعبير الشفوي استغلالا لصور، لتليها دراسة لنص "بقرة الأيتام La Vache des orphelins"، وفقا لمارغريت طاؤوس عمروش Marguerite Taous Amrouche" الحبوب السحرية Le grain Magique"، مع الذكر أنه تم التخلي عن هذا المحور.

---

[429] الأخوان غريم أو جريم، يعقوب أو جاكوب والآخر فيليهم وهما ألمانيان أ الأصل، لغويين وباحِثين ثقافيين وكاتبين جمعا القصص الشعبية الألمانية في كتاب واحد خلال القرن التاسع عشر،مثل قصة سندريلا.

وأخيرا، المحور الرابع، أصلا والثالث بعد مراجعة المقرر، الذي يبدأ من الصفحة السابعة والأربعون، بحصة التعبير الشفوي مستغلين صور بنفس الصفحة، تتبعها حصة الفهم الشفوي، ثم محطة دراسة نصية ل "الشجرة العنيدة L'arbre entêté" وهي "حكاية صينية Conte chinois".

تأتي بعد هذا، محطات لدراسة المفردات، قواعد اللغة، الصرف...، ثم ورشة التعبير الكتابي بتمارين من أجل تحقيق أحسن إنتاج كتابي ممكن.

وأخيرا، القراءة الممتعة، التي يتم استغلالها أثناء الصف لتصحيح الهفوات اللسانية والتمرين على القراءة الفصيحة.

يتبين من هذا الوصف، أن نمط المحور يتميز بفعل التكرار لا يتيح فرص الاكتشاف والتركيز الحقيقي في كل ما يتعلق بالقصة نفسها أو الحكاية، تكون الحصص خلال هذا المشروع، مجرد انتقال من نشاط إلى آخر، ليتناسى أن العنوان هو "السرد من خلال الحكاية". ينبغي التركيز بشكل أفضل وتقديم المزيد من الحكايات المكتملة حتى يتم ويسهل على المتعلم اكتشاف الأساليب المستخدمة وتسلسل الأحداث، عوض توظيف مقتطفات منها من أجل خدمة أو تدريس نقاط معينة. إن هذا النمط، يجعل اختيار الدعائم ونقصد هنا الوثائق التعليمية المستخدمة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط، وثائق متصرف فيها على عكس وجوب العمل على "وثائق أصلية".

إن العمل على مثل هذه الشظايا أو حكايات غير مكتملة، والاعتماد بنسبة كبيرة على النقاط اللغوية والتركيز عليها بصفة دقيقة يترك المرء يتعامل مع اللغة الفرنسية في حدود تواجدها كلغة ثانية عوض محاولة اكتسابها وتقديرها كلغة أجنبية.

يذكر في السياق هذا،

- الكرة البلورية، للأخوة غريم، الصفحات 9، 28،
- علاء الدين والمصباح السحري، الصفحة 139،

قد تم في هذه النصوص ، على سبيل المثال والقائمة طويلة، حذف بعض التفاصيل، تقديم ملخصات، استعمال فقط الجزء المناسب ليتم استخدام ما بقي فيما

يناسب الدروس دون مراعاة الآثار التي يمكنها أن تنجم على العملية التربوية من إفراغ المعاني من محتوياتها، وتحريفها عن سياقاتها.

من الناحية المنهجية كذالك، انعدام وشبه انعدام مرجعية لعدد كبير من النصوص مثل "حكايات من هاواي" ، "حكاية صينية"، "حكايات قبائلية" و"الأخوة غريم"...النصوص بالصفحات 13، 15، 16، 30، 40، 41، 52.

IX. محتويات ثقافية للمحاور وأصول الحكايات،

لتحليل تطابق أو عدم تطابق النصوص لهذا الكتاب المدرسي، يعلن المؤلفون في مقدمتهم

"من أجل تمكينك السفر والانفتاح على العالم الذي يحيط بك، تضاف قصص من أراضي بعيدة إلى الحكايات والأساطير الجزائرية."

« Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et légendes algériens.»[430]

تفسر وتفهم هذه الفقرة على أساس وبمعنى أن القصص الأجنبية "إضافية"، إلا أن، في الصفحات 9 "سند رئيسي"، 12، 14، 19، سندات رئيسية، عمليا في كل مكان؛ لا أثر لقصص جزائرية.

يتم العثور على الحكايتين الجزائريتين الأوليتين في الصفحة 24، وتتبع للنشاط البلاغي. ثم، يستأنف هذا: ص 26 (قصة روسية)، ص27، ص28 ...

في كيفية إيضاح حول التساؤل عن المكانة المخصصة للثقافة المحلية والسندات الأجنبية وبما يتعلق بقانون التوجيه، في جدول يبين، أعداد السندات، الرئيسية / الثانوية، أجنبي / جزائري، أي الثقافات الوطنية / الأجنبية، من أجل إبراز الأهمية الممنوحة لكل ثقافة.

إن المحتوى، من وجهة النظر هذه، يتناقض مع ما تم الإعلان عنه في المقدمة.

---

[430] أنظر التمهيد، الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط،

وفق المعايير التنظيمية لانجاز واختيار السندات الداعمة للعملية التربوية،

يتعارض هذا الكتاب المدرسي مع قانون توجيه التعليم الوطني، قانون رقم 08-04 المؤرخ 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير 2008 والذي يتضمن القانون التوجيهي بشأن التعليم الوطني.

وعليه، لا يمكن المضي قدما في نص القانون، إلا بالعمل الفعلي على جعل مهنة ودور المدرسة الجزائرية يكمن في تأكيد الشخصية الجزائرية وتوحيد الأمة.

يعتبر تعليم/تعلم لغة ما، جسرا يسهم في انتقال مجموعة من المعتقدات والرؤى والقيم، والذي يمكن مواطني المستقبل من الدفاع عن تراثهم الثقافي ويسمح بالانفتاح على العالم بمختلف ثقافاته. من أجل بلوغ هذا الهدف، يتم إدراج نصوصا متكاملة في العملية التعليمية.

يقول "جان يبار كوك Jean-Pierre CUQ"،

"يجمع الكل على اعتبار النص الأدبي كمختبر حقيقي للغة، وكمساحة مميزة حيث تتكشف الثقافات".

« Tout s'accorde à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue, et comme un espace privilégie où se déploie l'interculturalité ».[431]

يتميز الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط بعدد كبير من شظايا نصوص أدبية مختلفة، قصص، حكايات وأساطير.

✓ النصوص الواردة في الكتاب المدرسي،

عنوان النص/ شظايا	المؤلف	الصفحة	Titres / Fragments
علاء الدين والمصباح السحري		8- 21- 47	EO. Aladin et la lampe merveilleuse
	GRIMM غريم	9- 12-28	
الأميرة وقلعة الأموات	Conte égyptien	12	La princesse et le château des

[431] أنظر،مرجع سبق،

Jean pierre CUQ, Isabelle GRUCA, la didactique du français langue étrangère et seconde.

morts		حكاية مصرية	
	13-15-16-17-30-40-41-52-53-68-89-93	Anonymes غير مسمى	
Le vieux pêcheur et le poisson d'or	14	Pouchkin بوشكين	الصياد العجوز والسمك الذهبي
Le sorcier de Niamina	19 133	Récit Africain حكاية افريقية	ساحر نيامينا
	22	Conte Hawaïen حكاية من هاواي	
	24-39	Contes algériens حكايات جزائرية	
	25-41	Conte berbère حكاية بربرية	
	26	Conte russe حكاية روسية	
Pinocchio	27	Carlo Collodi كارلو كولودي	بينوكيو
	31	Henri Gougaud هنري غوغو	
	31	Conte malien حكاية مالية	
	33	Conte chinois قصة صينية	
Le grain magique	37-51	Marguerite Taous Amrouche مارغريت طاوس عمرو ش	الحبوب السحرية
Le géant de Zéralda	40	TT Ungerer أنغرر	عملاق زرالدة
La chèvre de Monsieur Seguin	42	Alphonse Daudet ألفونس دودي	معزة السيد سيغان
Les Misérables	43	Victor Hugo فيكتور هيغو	البؤساء

Poème La belle au bois dormait… Amour	45- 57	Paul Verlaine بول فيرلان	قصيدة حب
Manon des sources	51	Marcel PAGNOL مارسال بانيول	
La princesse au petit pois	53	Andersen آندرسن	
Les fées	55	Eric Voisin اريك فوازان	الجنيات
EO. La Colombe et la Fourmi	60		الحمامة والنملة
19 fables du roi lion	62- 72 -76	Jean Muzi et Gérard Franquin جان موزي وجيرار فرانكن	19 خرافة للملك الأسد
	64	Abderrahmane Zakad عبد الرحمن زكاد	
Fables Le loup et l'Agneau Le loup et la cigogne Le loup et le Chien Le lion devenu vieux Le rat des villes et le Rat des champs EO. L'Âne et le Chien Le coq et le renard EO. Le Corbeau et le Renard Le laboureur et ses enfants L'homme et le serpent La Colombe et la Fourmi	 64 65 66 67- 95 68 69 -73 83 74 85- 90 86 88 141	La Fontaine لافونتان	الخرافات الذئب والحمل الذئب واللقلق الذئب والكلب الأسد أصبح عجوزا فأر المدن و فأر الحقول الحمار والكلب الديك والثعلب الغراب والثعلب المزارع وأبناءه الرجل والأفعى الحمامة والنملة
La tortue et les deux canards Kalila wa Dimna L'Âne et le Chien	67 97 142	Ibn Moukafâa 66 Ibn Al Muquaffa Ibn Mouquafâa أبن المقفع	السلحفاة والبطتان كليلة ودمنة الحمار والكلب
Le loup et l'agneau Le renard et le Geai L'Ours et les deux compagnons	65- 78-81 68 71	Esope إيزوب	الذئب والحمل الثعلب والعصفور الدب والرفيقين

	78	Antoine de Saint-Exupéry أنطوان دي سانت اكسوبيري	
La Cigogne et les Poissons	79		اللقلق والحوت
La laitière et le pot au lait	79		بائعة الحليب والإبريق
Récitation : La pomme Le cosmonaute et son hôte	94 137	Pierre Gamarra بيير غامارا	محفوظات : التفاحة رائد الفضاء ومضيفه
Une pluie d'alligators	98- 143		مطر من التماسيح
Les vrilles de la vigne	99	Colette كوليت	لوالب الكرمة
Atelier cauchemar	102	Roselyne Morel روزلين موريل	ورشة الكابوس
	103	Fernand Gregh فرناند جريج	
	105	Tristan Derème تريستان ديريم	
	106	Jules Vallès جول فاليس	
	107 – 135/136	Ray Bradbury راي برادبري	
Ouarâ	109	André DEMAISON أندري ديميزون	وراع
EO. La légende de Sethos	111		أسطورة سيثوس
Taourirt la protégée	112		تاوريرت المحمية
Les pauvres gens	114	Victor Hugo فيكتور هيغو	الفقراء
Le fantôme de la plage	115	Robert Lawrence Stine روبرت لورنس ستاين	شبح الشاطئ
Les Morlocks	116	H.G. WELLS غ.ج ويلس	المورلوك
Atelier cauchemar	117	Roselyne Morel روزلين موريل	ورشة الكابوس

Le grenier	118	Dominique Rollin دومينيك رولين	العلية
La légende de Sidi Fredj	119	M. Benkhodja م. بن خوجة	أسطورة سيدي فرج
Un orage au Hoggar	121	Pierre Benoît بيار بينوى	عاصفة رعدية في الهقار
L'étrange histoire de la jeune autostoppeuse La tragédie du vol 19	123 146 - 124	Larry Kusche لاري كوشي	قصة غريبة للمسافرة الصغيرة
	126	Paul Fournel بول فورنيل	
	128	Charles Berlitz تشارلز بيرلتز	
Récitation J'écris	129	Geneviève Rousseau جينيفيف روسو	محفوظات: أكتب
	130	Kristoff Valla كريستوف فالا	
	131	Gabriel Voisin غابريال فوازان	
La légende du joueur de flûte	132	Légende allemande أسطورة ألمانية	أسطورة عازف الناي
Gout musical et personnalité	132	Radio-Canada.ca Reuters avec AFP et راديو- كناد مع وكالة فرنس برس و رويترز	الذوق الموسيقي والشخصية
Les Mille et une Nuits	139- 140		ألف ليلة وليلة
Une pluie d'Alligators	143	Charles Berlitz	
La légende de Sethos	144	D.MORNET د. موريني	أسطورة سيثوس
Mon pays, ma patrie CONTINUITE, SERMENT A LA PATRIE CAPTIVE 1830-1962, TENACITE, TORTURES.	147	Mohammed Lebjaoui محمد لبجاوي	بلدي ، وطني ، الاستمرارية ، قسم إلى الوطن الأسير 1830-

1962 ، صلابة ، التعذيب			
قصيدة للجزائر السعيدة	Assia Djebbar آسيا جبار	148	POEME POUR L'ALGERIE HEUREUSE
الكاف	Dino Buzzati دينو بوزاتي	149-152	Le K
التنين	Ray BRADBURY راي برادبور	153-155	Le dragon

من حيث ما يتبين وما وارد في هذا الكتاب المدرسي، وبالنظر الى هذا الجدول، يمكن ملاحظة عدم الأخذ لمحتوياته أي معايير للشخصية القومية.

الالتزام به يكفي للوصول إلى أهداف بيداغوجية فحسب، وإلا فإن كل هذه التناقضات، بين الممارسات القانونية والممارسات الميدانية – البرامج والكتيبات، خاصة، ستضيف مزيدا من الالتباسات.

X. قراءة وعرض المحتويات الثقافية للنصوص

X.1 حول البناء الفكري للنصوص

كان للكتاب المدرسي أن يكتسب أكثر وضوحا إن كتب مؤلفوه في الصفحة 34 "مشروعي MON PROJET " بغلاف "الأصفر على البني الداكن" والذي كان محطة تساءل عن دور الألوان عند عملية تصميم لمثل هذا الكتاب.

ثم، يجب أن يظهر العنوان في الفهرس، وهل هو مشروع خاص بكل متعلم على النحو المنصوص عليه؟ "مشروعي MON PROJET "، أو مشروع مشترك، جماعي كما هو منصوص عليه في محتوى الإطار؟ في هذه الحالة سوف يحضى بعنوان "مشروعنا NOTRE PROJET"[432].

[432] هناك نقاش جاد حول عمل المتعلمين بين عمل جماعي أو الفردي. إشكالية تبدو مثيرة للاهتمام لكنها في الحقيقة ليست كذلك. يكفي أن نتذكر أنه المتعلم يكون وحيدا حين يجري اختبارات، امتحانات ومسابقات. لذلك يجب أن يميل نشاطه نحو العمل الشخصي وغير المجتمعي. على الرغم من أن هذا يستدعي القيم النبيلة (المساعدة المتبادلة ...) تظل الحقيقة أن العمل الشخصي يهيأ للاختبارات المذكورة أعلاه ويسمح بتطوير الأداء المهني.

XI. تحليل نصوص من المشروع الأول

"نحرر مجموعة من القصص التي سيتم قراءتها لزملاء من متوسطة أخرى"

تعتبر الحكاية بواسطة بعدها الإرشادي والأخلاقي ناقلة للقيم عبر الأشخاص والأوطان. الحكاية تسلي وتعلم، ولهذا، يمكن أن تتخذ وظيفتها التعليمية أشكالا متعددة، فهي،

- تقديم دروسا للحياة تعتمد على القيم الأخلاقية،
- تشرح خصوصية العالم وتقربه، جاعلة منه موطنا يسمح للأطفال بتغذية المخيال والتطلع على الثقافات الأخرى،
- بالتعرف على الشخصيات النموذجية في سن مبكرة.

XI.1 المحور الأول، اكتشف "الوضعية الأولية" للحكاية

- المصطلح "**الوضعية الأولية**، مصطلح "تصنيفي سرديtaxonomique de Narratologie "، وهو محتوى الصفحات من 8 إلى 20.
- في ص 10 : **أحتفظ**... في عدة "مراحل" أو "الخطوات"، بينما يسمى المحور **الوضعية الأولية**[433]. ما هي هذه "المراحل وما هي الخطوات"؟
- **صورة**"بيضاء الثلج والأقزام السبعة Blanche-Neige et les Sept Nains"، المراد به في هذا المحور ليست الحكاية الفرنسية ولا الأدب الفرنسي، لكن وبموجب القوانين المعمول بها، يجب أن تكون الحكاية جزائرية.

- إدماج فكرة القانون فكرة مقبولة، ولكن لم يتم تحديد مراجع تشير إلى هذه الفكرة. في تصفح الصفحة 38، يظهر أن مصطلح "المادة" ليس كافي للتعبير عن القانون المشار إليه، وعلاوة على ذلك، بالنظر إلى ما جاء، يحضى تنميق لقانون ما، وأي قانون ؟ لا يعلم ما هو.

[433] تمت ترجمة « situation initiale » ب"وضعية أولية" فضلا على "وضعية أصلية" بالنظر إلى ملائمة التعبير عن مراحل للحكاية.

XI.1.1 تحليل نص "الكرة البلورية"

الكرة البلورية، بتصرف عن حكاية غريم

التحليل يعكس صورة النص والإجابة على الأسئلة المقابلة له.

اسم المؤلف :	غريم أو جريم
نوع النص :	حكاية
العنوان :	الكرة البلورية
موقع الحدث :	غابة كبيرة
الشخصية الرئيسية :	ساحرة وأطفالها الثلاثة
الأزمنة السائدة :	الماضي الناقص،
البطل :	الطفل الثالث
الحقل البلاغي للشعور :	القلق، الذعر، الوسواس، الخوف، الحماس

1. في الموضوع

"الكرة البلورية" هي جزء من المحور "أكتشف الوضعية الأولية للحكاية"، نشاط "فهم المكتوب"، من المشروع الأول.

عندما نتحدث عن "حكايات جريم أو غريم"، لا بد من الإشارة إلى أصولها العالمية. "حكايات الأخوان جريم"، كتاب جامع لقصص متنوعة ليست بالضرورة من الأدب الألماني، يشير له عدد من الباحثين إلى أصله الروسي.

"الكرة البلورية"، قصة للطفولة، وهذا الجزء منها، مأخوذ من كتاب "حكايات غريم". هي قصة لثلاثة أشقاء، كانت أمهم ساحرة تخشى أن يسلبوها قوتها، فحولت الأول إلى نسر، والثاني إلى حوت، فيما أن الثالث، استطاع الفرار، تاه في الغابة، ثم قرر الذهاب إلى قلعة الشمس الذهبية لرؤية الأميرة. خلال رحلته، يلتقي بعملاقين في طريقه، كانا يتخاصمان من أجل قبعة سحرية، تنقله إلى القلعة حيث يلتقي بالأميرة الجميلة والتي تحتاج إلى مساعدة . وفي هذه الحالة، يجب أن يذهب ويحصل على كرة بلورية، متواجدة في بيضة لالطائر الناري، كما يجب عليه أن يقتل الثور المتوحش.

2. شخصية أسطورية

تعرف كل الشعوب شخصيات أسطورية، والشخص الأسطوري المذكور وبشكل غير مباشر في النص هو" كوشي Kochtcheï ou Koshche[434] "، وهو معروف بخطف الفتيات الجميلات.

3. أسئلة حول النص

يتم استغلال هذا النص في نشاط "فهم المكتوب"، هو نشاط يهدف إلى جعل النص في متناول المتعلم بالتطرق إلى بنائه الفكري و بنائه اللغوي، هذا ما يبرر تعددية الأسئلة المرافقة له.

يرافق هذه الحكاية ثلاثة عشر سؤالا، لذلك يتم الاكتفاء بالأسئلة التي تسمح للمعلم استحضار جانبا ثقافيا معينا.

- الساحرة وأولادها الثلاثة شخصيات هذه القصة. ما هي الجملة التي تظهر أن الإخوة يحبون بعضهم بعض؟

✓ يركز هذا السؤال أولا على الحكاية، ويمكن للمتعلم أن يجيب بسهولة. يمكن انتهاز فرصة معالجة الموضوع، لفتح قوس حول السحر والسحرة، وقواهم الخارقة. لابد من أخد بعين الاعتبار الانتماء الديني والعقائدي للمتعلم الجزائري بحيث أن مثل هذه المسائل ترفع فلسفة رفض من المتعلم نتيجة جدال فكري، وعلى المعلم شرح أن القوة السحرية غير موجودة، وما هذه الحكاية إلا جزء من الأدب الشفوي، لا تتعدى أغراضه المتعة فقط.

- يتم حجز أميرة أسيرة في مكان مجهول. ما هو؟

✓ هذا السؤال يتعلق بالشخص المجهول الذي يتمتع بسمعة خطف الأميرات الجميلات. يمكن هنا شرح للمتعلمين قصة الشخصية الأسطورية. حين ذهابه لينقذها، يلتقي البطل في طريقه بعملاقين يتشاجران من أجل قبعة.

- فما هي القوة السحرية لهذه القبعة ؟

---

[434] شخصية خيالية من الفولكلور الروسي والقصص الروسية الرائعة. يعد كوشي، شخصية سلبية. وتتمثل مهمتها الرئيسية في خطف الأميرات، هو خصما نموذجيا للذكور.. يوصف بأنه "خالد". يمكن استبداله ثعبان أو تنين.

- ✓ سؤال آخر حول السحر والقوى الخارقة. على المعلم التخفيف من درجة وحدة خيال المتعلم، علما أن سن ثلاثة عشرة سنة، يكون فيه الخيال شبه مطلق، يمكن فيه للمتعلم أن يتعرض لسوء فهم المجتمع الأوروبي بسبب معتقداته الدينية؛ ما دام السحر غير موجود في محيطه فلن يتفاهم تواجده في المجتمع الغربي.

4. السحر

يكتشف المتعلم من خلال هذه القصة القوى السحرية التي يعتقد عدد كبير تواجدها عند بعض نساء العالم. الانتماء الديني والعقائدي يرفض هذا النوع من الإيمان، وهنا يكمن دور المعلم في عدم السماح للمتعلمين من بناء أفكار ومعتقدات تتعلق بموضوع السحر.

5. معجم "المشاعر"

الكلمات أو الحقل اللغوي في هذه القصة للتعبير عن الشعور، يمكن حصره في استعمال عبارات مثل، الشجاعة، الكرب، حب المراهق والمفردات المرتبطة بمجالات الخوف.

6. المحتوى الثقافي

إن حكايات "الإخوة غريم" جزء من عالم ثقافي ألماني حتى وإن اتسمت بطابع حيادي الأسلوب وعالمي الطبع، على سبيل المثال"بيضاء الثلج والصياد"،"بياض الثلج والأقزام السبعة"، أحداث قصة الأميرة التي تسممت على يدي زوجة أبيها مبنية على قصة حقيقية، وهي قصة ابنة ملك إسباني، أحبت أميرا ، لكن والديها رفضا زواجهما. توفيت في ظروف غامضة، لا ربما جراء أكلها تفاحة مسمومة؟

"رابونزل" صاحبة الشعر الطويل، فتاة حبيسة برج والتي تدلي بضفائرها الطويلة ليتسلق عليها حبيبها إليها، وهي معروفة في الثقافة الغربية، "مبعوث الموت"، وهي من حكايات الأخوين غريم التي تتصف بالسوداوية الشديدة. "حكاية هنزل وغريتل" التي من مواضعها ضياع الأطفال في الغابة، الموضوع الذي كان ذا شعبية في الفلكلور الأوروبي.

يعرف عن حكايات "الأخوين غريم" أنها ليست مخصصة للأطفال فحسب، ولكن بالبعض منها لا ينصح بها للأطفال الصغار. إنها منبثقة من تقاليد شعبية تعود إلى

قرون، وتحمل هذه القصص الكلاسيكية العديد من الرموز المتعلقة بالحياة، الموت والمشاعر، تحكي قصة مبعوث الموت مثلا، قصة الموت، الذي يتجسد على هيئة شخص يعود إلى الحياة بمساعدة شخص مُعاق الجسد. يعد الموت أن لا شخصا يفلت منه.

تكمن خيوط الثقافات في بعض الأفكار المستمدة من هذه النصوص، في سرد الجو والأماكن التي تحدث فيها القصص، وأن النص يخدم تعامل المتعلم مع الأدب العالمي، وفي درجة ثانية مع الإيديولوجية الألمانية. لم تخلو حكايات "الأخوين غريم" من تعبيرها عن الصراعات الطبقية والإشارة إلى البرجوازية والطبقات الشعبية الفقيرة والمثقفين. فما خلف ما ترويه الحكاية وما الرسالة التي تحملها؟

حكاية "سندريلا"هي من أشهر الحكايات في العالم ويمكن اعتبارها قديمة قدم الحكايات الخرافية نفسها، تقرأ اليوم في مئات اللغات. إنها تخاطب عقل الطفل، غايتها إيصال صورة ومعنى المعاناة والإحساس بالاضطهاد العائلي الذي يعيشه معظم الأطفال الصغار، مثلهم مثل سندريلا، والذي يمارس عليهم من قبل إخوتهم الكبار.

يعني اسم سندريلا، "فتاة الرماد"، و تعني هذه العبارة، فتاة المطبخ، الوضيعة والقذرة والخادمة.

الحكاية توصي الطفل بالصبر مهما كان الاضطهاد وكانت المعاناة، فإن الخلاص آت لا محال، ويتمكن من الانتصار على الظالمين.

حكاية "سندريلا" هي حكاية فتاة صغيرة، مظلومة تعيش وسط إخواتها وزوجة أبيها، تقوم بكل أشغال المنزل فيما يتمتع باق أفراد الأسرة بالراحة. تعاني سندريلا وتتألم، لا ترى لنفسها خلاصا. ذات مساء، أقيم حفل في قصر الأمير. أتت ساحرة إلى سندريلا وجعلتها ترتدي أحلى الثياب والمجوهرات، وحذاء زجاجيا. أثناء الحفلة، يعجب بها الأمير، ولكن، ما إن دقت الساعة الثانية عشرة، تذكرت سندريلا وعدها للساحرة. عادت بسرعة ولكن سقطت فردة حذائها الزجاجي، فالتقطها الأمير الذي بحث عنها في كل أرجاء المدينة. في نهاية الحكاية، يعود الحذاء إلى سندريلا، وتتزوج من أميرها وتنسى الظلم والمعاناة الذي عاشته.

الحكاية هنا تتسم برمزية الحذاء والقدم الصغيرة. إن الحكاية صينية من حيث الأصل، فعليه، التقاليد التي تنتمي إليها،تجعل من الفتنة الجنسية للمرأة ترتبط بصغر حجم قدمها. إذ كلما كانت القدم صغيرة، كانت الفتاة ساحرة وجذابة. كانت الفتاة الصينية تنتعل حذاء حديديا من أجل أن تحافظ على صغر قدمها.

الحكاية هذه تترجم وتعبر عن مرارة التجارب التي يعيشها الطفل، جراء التنافس بين الأخوة. فسندريلا، صغيرة عاجزة، تضحي بها زوجة أبيها من أجل رفاهية أخواتها. وهي مطالبة بأن تقوم بالأعمال الأكثر قذارة وإنهاكا، ولا يشكرها أحد على الجهود التي تبذل، وعلى العكس، تطالب دائما بالمزيد وبالمزيد.

حين تتلاءم الحكاية مع شعور الطفل، تصل بالنسبة له إلى درجة عليا من التأثير ليتقاسم ما تعيشه سندريلا من ظلم ومعاناة، ويتطابق حالها مع الحال الذي يحس به.

إن النهاية السعيدة تعطي الحكاية سحرا وقوة تأثيرها حيث لا يمكن للأشرار أن ينافسوا البسطاء والمظلومين في مكسبهم.

XI.1.2 تحليل نص "حصان الملك"

التحليل يعكس صورة النص والإجابة على الأسئلة المقابلة له.

اسم المؤلف:	بدون اسم للمؤلف
أصل الحكاية:	حكاية أفريقية
العنوان	حصان الملك
موقع الحدث	قرية في إفريقيا
الشخصيات الرئيسية	الملك وفوزو والحصان
الأزمنة السائدة	الماضي الناقص
الأبطال	الملك
معجم المشاعر	الحب، الخوف، الحكمة، الشجاعة، الأخلاق

1. الجانب الثقافي للنص

"ملك القرية"، إن كلمة "ملك" تشير في دهنيات المتعلمين مباشرة إلى شخص يدير مملكة، وفي هذا النص، فهي ليست سوى قرية تحت وصاية الملك وهذه هي المعلومة التي لا تتضمنها الثقافية المحلية، ما يدفع للتعرف على الثقافات الأخرى والانفتاح على الغيرية إن استغلت هذه الفرص على أحسن وجه وفي أحسن سياق.

2. الحصان الأبيض" أو "الفحل الأبيض"

يكتسي "الحصان الأبيض" أو "الفحل الأبيض" سمعة عالمية، وبه، في كل ثقافات العالم. لونه الأبيض، يبعث إلى الموازاة بالحصان الأسطوري "وحيد القرن". يسكن الفلاحين الأفارقة القرى، وهم مربي الماشية بالدرجة الأولى، هذا ما يتطلب منهم، التواجد يوميا في الحقول من الصباح إلى الليل.

3. الأسماء

الأسماء المنسوبة في القصة سواء كانت للاماكن، للحيوانات أو للأشخاص، لم يعتد سماعها المتعلم الجزائري. الاسم المنسوب للقرية الإفريقية بمفهوم المملكة "مادونقو-بوتشو Madoungou-Boutchou"، الاسم المنسوب إلى الحصان من قبل الملك هو "جيراز Gèrese" أما أسم الحكيم ومستشار الملك "فوزو Vouzou"، اسم حكيم.

هذه الأسماء تخلق عند المتعلم نوعا من الحرج، وقد تدفعه إلى السخرية، وعليه لابد أن يتدخل المعلم لعلاج الموقف الذي قد يتخذه المتعلم.

4. الأمثال

يقتبس المثل في نهاية هذه القصة،

" الذي لا يخاطر بشيء، لا ينال شيء"،

« Celui qui ne risque rien, n’a rien ».

هذا جزء من التقاليد الشفوية الأفريقية. مثل يحضى بتأثر اقتصادي أكثر منه أدبي.

5. الأسئلة المرافقة والجانب الثقافي

هذا النص ينتمي إلى نشاط "القراءة الممتعة"، أي أن الهدف وراء هذا النص هو خلق لدى المتعلم، نوعا من المتعة أثناء قرائته المختلفة. وعليه، يصبح هذا السبب

الرئيسي في أن عدد الأسئلة المتعلقة به، أقل عددا من الأسئلة المرتبطة بالنصوص المنتمية لنشاط "فهم المقروء".

ترافق هذه القصة، سبع أسئلة،

- السؤال الأول يركز على البناء الفكري للنص.
- السؤال الثاني، يتطرق إلى مصدر الحكاية، سؤال يسمح بفتح نقاش مع المتعلمين حول مجالات تتعلق بالشأن الإفريقي والثقافة الأفريقية، على وجه الخصوص كل ما يتعلق بالعبودية والمعاناة التي تعتبر مأساة فاقت القارة وشكلت مجال تضامن عالمي.
- السؤال الثالث، يشير إلى اهتمام كبير للأفارقة بالتربية الحيوانية، إشارة إلى أن أفريقيا ليست كما تصفها وسائل الإعلام، ليست "بالتمثيلات" السلبية "والكليشيهات" التي يكونها المتعلم حول قارته.من الضروري أن تتجاوز المتعلم انتمائه العربي المسلم الامازيغي، ليمزج ويتقمص هوية جديدة وهي انتمائه الإفريقي أيضا.
- السؤال الرابع، يركز على طبع الرجل أفريقي القاسي والعنيد، وهنا ملك القرية الذي يريد الاحتفاظ بحصانه على قيد الحياة لأطول فترة ممكنة.
- يتمثل هدف السؤال الخامس في اكتشاف شخصية تتميز بالحكمة. من الأكليشيهات المحلية، إن المتعلمين متعودون على سماع أمثال شعبية محلية ولكنهم غير معتادون على الأمثال الإفريقية، ولا يعرف عن الإفريقي سوى لون بشرته، القوة التي يتمتع بها وقدرته على التحمل، متناسين في ذالك إنسانيته، ما تثبت عكسه شخصية "فوزو Vouzou".
- السؤال السادس يأتي إجابة للمقولة "من لا يخاطر بشيء، لا ينال شيء"، وهنا تجدر الإشارة إلى عدم إمكانية متعلمي السنة الثانية، استيعاب وفهم الجانب الثقافي والتثاقفي المتواجد وراء مثل هذه القضايا، دون تدخل مباشر لمعلميهم.

6. في الموضوع

في هذه القصة، يصف المؤلف العديد من المشاعر والعواطف، وحب الرجل لخيله، الشجاعة والذكاء. لذالك، يمكن أن تترك هذه المشاعر لكل متعلم التفكير في الخطط المستقبلية.

- السؤال الرابع، يركز على طبع الرجل الأفريقي القاسي والعنيد، وهنا ملك القرية الذي يريد الاحتفاظ بحصانه على قيد الحياة لأطول فترة ممكنة.
- يتمثل هدف السؤال الخامس في اكتشاف شخصية تتميز بالحكمة. من الأكليشيهات المحلية، إن المتعلمين متعودون على سماع أمثال شعبية محلية ولكنهم غير معتادون على الأمثال الإفريقية، ولا يعرف عن الإفريقي سوى لون بشرته، القوة التي يتمتع بها وقدرته على التحمل، متناسين في ذالك إنسانيته، ما تثبته عكسه شخصية "فوزو Vouzou".
- السؤال السادس يأتي إجابة للمقولة "من لا يخاطر بشيء، لا ينال شيء"، وهنا تجدر الإشارة إلى عدم إمكانية متعلمي السنة الثانية، استيعاب وفهم الجانب الثقافي والثقافي المتواجد وراء مثل هذه القضايا، دون تدخل مباشر لمعلميهم.

XI.1.3 تحليل نص "الوعاء المتصدع"

التحليل يعكس صورة النص والإجابة على الأسئلة المقابلة له.

اسم المؤلف : غير معروف

نوع النص : حكاية صينية

العنوان : الوعاء المتصدع

موقع الحدث : غابة كبيرة

الشخصية الرئيسية : المرأة العجوز

الأزمنة السائدة : الماضي الناقص،

يتم استخراج هذا النص من مجموعة من الحكايات الصينية، هذا ما يظهره المصدر المتواجد في نهاية النص.

الصين بلد آسيوي يخفي تراث ثقافي وأدبي فني هائل.

عندما يتم استخدام هذا النص في فصل معين للمتعلمين ، قد يواجه المعلم مجموعة من ردود الأفعال الإيجابية، بحيث، لا تزال هناك مناطق في بلادنا تعاني من ندرة المياه. هذه الندرة تدفع بالأطفال وتجبرهم على الذهاب إلى الآبار للحصول على المياه

للشرب. في هذه الحالات يجب عليهم حمل معهم حاويات مختلفة حتى تملأ بالماء. في حالة المرأة الصينية القديمة، كانت تستخدم عمودا به إناءين عالقين في كل طرف ، تذهب إلى الآبار وهي تحمله على كتفيها وبشكل متوازن. هذه صورة طبق الأصل لليوميات والواقع المعاش لعدد كبير من الجزائريين.

1. **موضوع النص**

✓ **طريقة حياة القرويات الصينيات**

إن هذا النص الأدبي، جزء من الثقافة الصينية وعليه، فهو جزء من ميراث مئات القرون من التراث الشعبي الصيني.

من خلال النص الأدبي هذا، يتعرف المتعلم على طريقة حياة القرويين الصينيين، والمتعودين على جلب المياه من الأنهار والنافورات. من هذا، وبفعل المقاربة، لا يرى المتعلم، لا سيما ذالك الذي يعيش في القرية، في هذا النشاط اليومي، فارق كبير عن ممارساته.

2. **الحكمة الصينية**

قصة "الوعاء المتصدع"، لا يرى سوى الجزء السلبي من الثقب الذي تسبب في تدفق نصف محتواه ولمدة سنتين، وما جعل صاحبته تجيب بحكمة كبيرة، على رجوع الفضل له في ان يصبح جانب الطريق يزهر.

الدرس الذي يستخلصه المتعلم من هذه القصة هو أنه يجب أن ينظر دائما إلى الجانب الإيجابي للأشياء.

3. **الأسئلة المرافقة**

إن الجانب الثقافي واضح خلف ثلاثة أسئلة من أصل ثمانية ترافق هذا النص في نشاط "القراءة الممتعة"،

- السؤالين الأول والثاني يهدفان إلى البحث عن مصدر النص؛ ثم المكان الذي جرت فيه القصة. المصدر "حكايات صينية"، والمكان "قرية صينية" تحرص على جذب انتباه المتعلمين إلى إحدى الدول الكبرى في العالم، وحضارتها العظيمة التي لا زالت تبهر وتثير الإعجاب.

يمكن اغتنام هذه الفرصة للحديث عن الثقافة الصينية، لوصف القرى والمنازل الصينية الصغيرة، اللغة وكتابتها بالشكل الأفقي من الأعلى إلى الأسفل...

- السؤال الأخير، يجعل المتعلم يكتشف ويتطلع على الأخلاق الحميدة لشعب الصيني وحضارته.حكاية "الوعاء المتصدع" تجعل كل إنسان على وجه الأرض" يركز على الصفات الايجابية للأشياء"، عوض اليأس والاستسلام لكل ما هو سلبي. يتم هنا الاكتشاف من خلال "المرأة العجوز" أن الصينيين حكماء فعلا.
- الأسئلة المتبقية لا تتيح للمعلم التعامل مع "ثقافة الأخر"، لأنها لا تعتني إلا بالجانب أو البناء اللغوي للنص.

XI.1.4 تحليل نص "بقرة الأيتام"

التحليل يعكس صورة النص والإجابة على الأسئلة المقابلة له.

اسم المؤلف : مارغريت طاوس عمروش

نوع النص : حكاية امازغية

العنوان : بقرة الأيتام

موقع الحدث : مملكة

الشخصية الرئيسية : طفلين

الأزمنة السائدة : الماضي الناقص،

يتم إدراج نص "مارغريت طاوس عمروش Marguerite Taous AMROUCHE"في المحور الثالث، "اكتشف صورة شخصيات الحكاية "، في نشاط" فهم المقروء"، من المشروع الأول.

مؤلفة هذا النص جزائرية من أصل أمازيغي، معروف عن كتاباتها، معالجة طبيعة الحياة القبائلية والبربرية. كتابها "الحبة السحرية" هي مجموعة من الحكايات والقصائد، وهي تهديه لأمها التي وهبتها الكثير مما يتصل بالحياة والثقافة البربرية.

على عكس النصوص السابقة، هذه المرة النص ينتمي إلى الثقافة المحلية، وتحديدا البربرية. اختيار هذا النص وإدماجه في الكتاب المدرسي هذا، يأتي أولا للامتثال

إلى ما تنص عليه قوانين الجمهورية وفق القانون التوجيهي للتربية والتعليم، وثانيا، لشرح أهمية الثقافة المحلية والحاجة إلى الكشف عنها للمتعلمين.

إن تدريس اللغة وتعلمها في سياق تعدد الثقافات وتعدد اللغات، يؤدى حتما إلى الحديث عن ارتباط عملية التدريس للغة/الثقافة الأجنبية ببناء هوية المتعلم، مما يستوجب معرفته وتطلعه لثقافته الخاصة، علما أن الجزائر بلد ينتشر على مساحة كبيرة، بحق تسمية "البلد القارة"، تتواجد بها لغات أو لهجات متعددة.

البربر أو الامازيغ، جزء من هذا النسيج الاجتماعي، يتميز بثقافته الخاصة بتقاليد وأطباق طهي، ألبسة، وحتى أسماء لأشخاص ترتبط بانتماء تاريخي. لذا هناك حاجة لتعليم بعض السمات الثقافية للبربر والطوائف الجزائرية الأخرى للمتعلمين للتغلب وتجاوز التمثيلات والأكليشيهات المتواجدة، بغية تربية تطلعية إلى كل الثقافات المحلية لتعزيز الوحدة الوطنية وإثراء الجانب الثقافي للمتعلمين.

4. موضوع النص

✓ حول أسماء الأشخاص

الأسماء المستعملة في النص، "أحمد"، "عائشة" و"جوهر" ترجع إلى أصول عربية. أسماء أحمد وعائشة تنسب كثيرا اليوم إلى المواليد الجدد في منطقة القبائل، ما يدل على التداخل الذي أصبح يعرفه المجتمع الجزائري عوض الانغلاق القبلي الذي كان يتميز به في وقت مضى. اسم "جوهر" الذي يعني " اللؤلؤ"، يظهر في قائمة الأسماء الأولى للإناث في منطقة القبائل، وهو أيضا من أصل عربي من كلمة "الجوهرة".

البقرة، عنصر أساسي في الثقافة القبائلية أو الامازيغية

البقرة من الحيوانات الأليفة التي لا تفارق أبدا العائلة البربرية، فبالنظر إلى نمط الحياة الامازيغ، تتواجد البقرة في يوميات معظم المزارعين العاملين في الحقول.

في هذا النص، تظهر العلاقة الموجودة بين الرجل وهذا الحيوان الذي يملك مكانة خاصة من حيث الرمزية الثقافية أولا، مثل "الوزيعة" الدافعة إلى التآخي والتآزر، والمعتقد الديني من جهة ثانية، مثل تفضيلها في أضحية العيد على الحيوانات

الأخرى. يدرك المتعلم كل ما يتعلق بالحياة واليوميات لفريق الامازيع، والذين هم جزء لا يتجزأ من الثقافة الوطنية.

كلمة "سلطان sultan " تعني الاسم للحاكم في مختلف الدول الإسلامية، ووجوده في حكاية الأدب الشفهي الجزائري من أصل أمازيغي، يحمل إشارة إلى التاريخ الجزائري القديم، وبالتحديد، إلى فترة التواجود العربي الإسلامي على الأراضي المغاربية، وللمتعلم الحق في معرفة والتطلع على الفترة والحقبة التاريخية للجزائر.

5. الأسئلة المرافقة

- يركز السؤال الأول على المصدر ومؤلفة هذا النص، أمر إيجابي يحسب للمتعلم بما أنه يتعرف على كاتبة جزائرية تستعمل اللغة الفرنسية كوسيلة للتعبير، على أن هذه اللغة لا تعتبر حكرا للأجانب، ولكن هناك أيضا من بني أمته الذين يتجرؤون على التعبير بهذه اللغة.
- إن بقية الأسئلة المصاحبة لهذا النص تتجاهل جانبه الثقافي، بحيث يتم التركيز على هدف المحور لتحقيق وصف شخصية.

في واقع الأمر، إن "بقرة الأيتام" نوع من النصوص الأدبية التي يمكنها تعزيز شعور المتعلم بالانتماء الوطني. أولا، هذا النص هو جزء من التراث الشفوي "البربري الامازيغي". يعلم الجميع، أن نشر الحكاية يتم عن طريق الانتقال "من الفم إلى الأذن"، والقصة هذه، تتبع لهذه القاعدة، ففي معظم العائلات الجزائرية، هناك شخص واحد على الأقل يعرفها.

XII. المشروع الثاني

تحت عنوان،

أسرد من خلال الخرافة

"في إطار مسابقة للقراءة، أنا وزملائي في الصف نقوم بتمثيل ادوار خرافاتنا"

RACONTER A TRAVERS LA FABLE

Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

من أول وهلة، يلاحظ، عدم وجود ما يوجه المتعلم نحو التحضير للمشروع، ومن هنا يكون التساؤل حول كيفية الاستجابة لمتطلبات المشروع وإمكانية تحقيق الأهداف المسطرة.

ملاحظة في الصفحات 64 و 65 ...مثلا،

"أنا أتمرن je m'entraîne" تمرين رقم 2 : تشير التعليمة "في كل قائمة ..."، وما يلاحظ هو عدم تواجد لقوائم!

هناك واحدة فقط... **هذه كتابة خاطئة**. ما يمكن أن يحدث نوعا من الاضطرابات التعليمية لدى المتعلمين.

ملاحظة: "أحتفظ" صفحة 68

تفتقر إلى توضيح أكثر، حيث، كان من الأحسن إدراج نفس الجملة في المؤنث.

Une lionne malade (une épithète) ; donc

Une lionne souffrant**e**

وهذا يعني أن "يعاني souffrant " هي صفة تتسق عينيا وليست "participe présent "، والذي لا يتسق عينيا.

C'est-à-dire que «souffrant» est un adjectif (qui s'accorde en genre) (verbal) et non un verbe (au participe présent, qui ne s'accorde pas en genre)

ماذا تعني "**أكتب بكلماتي**" حكاية مختارة، ص 69، من ناحية، ومن ناحية أخرى، أن تعطى له جملا جاهزة؟

ملاحظة: نقطة إيجابية، المرحلة بعنوان، معايير النجاح. في الواقع، من المجدي نفعا أن يتوفر للمتعلم وسائل حتى يتسنى له التقييم الذاتي.

يلاحظ فارق بين هدف النشاط والنشاط نفسه في الصفحة 72، وعليه، ماذا يفهم في هاتين الكلمتين في الإطار ...؟

المرحلة 1 : اسرد خرافة بكلماتكم الخاصة بكم،

بالفعل هناك خطأ في التجانس اسرد... / كلماتكم الخاصة بكم ... !

"Etape 1 : Raconter une fable avec vos propres mots"

يمكن أن يمر هذا إن تعلق الأمر بالشفهي، ويكون عكس ذالك إذا تعلق بأمر كتابي كما هو الحال هنا.

il y a une faute en accord. Raconter… vos… !
A l'oral, ceci peut passer pour une omission ; à l'écrit non. C'est faute

الإنهاء الخاطئ لزمن المستقبل في الصفحة 79.

XII.1 محتويات المشروع

يتكون المشروع الثاني من ثلاثة محاور وهي،

أ. الخرافة والحيوانات

LA FABLE ET LES ANIMAUX

ب. الخرافة شعرا

LA FABLE EN VERS

ت. الخرافة نثرا

LA FABLE EN PROSE

XII.1.1 تحليل نص " الدب والرفيقين"

اسم المؤلف : ايزوب

نوع النص : حكاية

العنوان : الدب والرفيقين

موقع الحدث : في الطريق

الشخصية الرئيسية : مسافر

وجود الراوي : غياب المؤلف

الأزمنة السائدة : الماضي الناقص،

يتمتع الإغريق بسمعة عالية بكتاباتهم الفلسفية، ويعتبر مؤلف هذه الخرافة اليوناني "ايزوب Esope"، الأب والمؤسس لهذا النوع الأدبي.

1. موضوع النص:

النص هذا، من بين النصوص والمحاولات الأولى في هذا النوع الأدبي. وهذا يعني، عندما تتم مقارنته بالخرافات التي جاءت بعده، يمكن العثور على عدد وافر من التغييرات، وبعبارة أخرى، هذا النوع الأدبي، ليس مجبرا على التطرق إلى نفس المواضيع، علما أن هدف الحكاية هو التعليم وتربية الأجيال على الأخلاق الحميدة.

المثل المقتبس في نهاية الخرافة هذه،

"لا تعد أبدا بين الأصدقاء إلا أولائك الذين اختبرت إخلاصهم في الأوقات الصعاب"،

« Ne jamais compter parmi les amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune ».

يوجه "إيزوب" رسالة إلى البشرية جمعاء، فهو يرى أن الصداقة تظهر في الأوقات الصعاب، وكي يتميز المرء بأصدقاء مخلصين وأوفياء، عليه أن يمتحنهم في الشدة وأوقات الحاجة.

هناك مثل شعبي له نفس المعنى، يمكن مقاربته "ما تزكي حتى تعشر"، ويمكن هنا التدخل في شرح التقارب الفكري بين المجتمعات، وصلاح الأخلاق عبر الأزمنة، وفي هذه الحالة ، المجتمعين اليوناني والجزائري.

2. الأسئلة المرافقة

هذه الحكاية مصحوبة بسبع أسئلة، وعلى عكس المنتظر، فالسؤال الأول والسؤال السابع هما السؤالين الوحيدين اللذان يستدعيان ويثيران المجال الثقافي.

- من هو صاحب هذه الحكاية؟ السؤال لا يحتاج فيه المتعلم إلى الكثير من التفكير للحصول على الإجابة. يتم التعرف على اسم المؤلف بالذهاب مباشرة إلى نهاية النص. لكن ما هو مثير للاهتمام هو البحث المستوجب القيام به للتعرف على الكاتب الخرافي، أصوله، زمنه، الخ...

دور المعلم يكمن في توفير المعلومات بما يكفي لاستيعابها.

- الأسئلة الخمسة الموالية، لا تشير إلى أي جانب ثقافي، لكنها تخدم في المقابل، الجانب اللغوي لهذه الأسطورة.

- السؤال السابع، هو المغزى من هذه الحكاية. يشجع هذا السؤال في تحديد الدرس الأخلاقي المستخلص من هذه الخرافة.

XII.1.2 تحليل نص "الثعلب والكلب"

يعتبر هذا النوع من النصوص دعوة إلى الكشف عن التمثيلات والأكليشيهات تجاه فرنسا واللغة الفرنسية من خلال الأسئلة التي تركز على الحساسية ضد اللغة والثقافة الفرنسيتين. على سبيل المثال، يمكن ذكر،

- ✓ ما هو مصدر هذه الحكاية؟
- ✓ من هو كاتبها؟
- ✓ ماذا تمثل فرنسا؟
- ✓ الطريقة التي يرى بها المتعلم فرنسا،
- ✓ إذا كان على استعداد لتعلم اللغة الفرنسية،
- ✓ هل هو على علم بتاريخ العلاقة الجزائرية الفرنسية؟

تكون الإجابة الطريق السهل لتوجيه وإنارة المتعلم حول العلاقات الجزائرية الفرنسية والتكوين لديه لفكرة واضحة في إطار كفاءات عرضية، تمكنه من ربط تعليمه ومقاربته بمواد أخرى، مثل التاريخ أو المواد الاجتماعية واللغة العربية.

1. الأسئلة المرافقة:

خرافات "جان دي لا فونتين Jean De LA FONTAINE "، تسمح إلقاء نظرة على تاريخ الشعب الفرنسي، وبالضبط في فترة القرن السابع عشر.

اختلف الكاتب مع السياسة الملكية، وللتعبير عن قلقه إزاء الوضع المتدهور للشعب الفرنسي، ألف كتابه تحت عنوان "خرافات من جان دي لا فونتين

Les fables de Jean De LA FONTAINE."

2. لمحة تاريخية عن هذا الكاتب

"خرافات من جان دي لا فونتين"، اثنا عشر كتابا، تم تأليفها من خرافات معروفة لدى الجميع وهي "خرافات إيزوب". أصبح هذا النوع أكثر مرونة وأصبح مجال إلهام لكل ما هو ساخر وسياسي.

3. الموضوع الثقافي في هذه الخرافة

✓ الحرية والكرامة

الشخصيات في هذا النص هي حيوانات تعرف عداء كبيرا، الكلب والثعلب. عاش الأول مع الإنسان، في حين كان الثاني يقضي حياته في الغابة. موضوع المحادثة التي جرت بينهما، كان حول الخدمات التي يؤديها الكلب لسيده، مقابل بعض العظام ليتطعم.

في البداية، أراد الثعلب أن يذهب مع الكلب ليخدم معه سيده، ولكن عندما رأى طوقا حول عنقه، تساءل عن طبيعته. رد الكلب كان محرجا جدا للثعلب الذي يقضي ويمضي حياته كلها في حرية كاملة. هذا هو ملك مخبأه.

الرسالة المشفرة لهذه الحكاية هي أن "جان دي لا فونتين" يريد تعبئة الشعب الفرنسي، بطريقة ساخرة، خاصة الفئة التي توافق على العيش في إذلال.

4. الأسئلة المرافقة

يرافق النص، ست أسئلة تتعلق بشكل عام بجانبه اللغوي. الأسئلة الأخيرة تتناول أو تتمحور حول،

- لماذا قرر الثعلب الفرار؟
- هل كان على حق؟
- ما هو الدرس الأخلاقي[435] المستخلص من هذه الخرافة؟

من خلال الإجابة على الجزء الأول من السؤال، يمكن التطرق إلى موضوع الحرية، علما أن كتابات "لا فونتين" تتميز برغبة التعبئة، في حين لم يكن الفرنسيين

---

[435] يمكن القول على أن الأخلاق هي مجموعة قواعد والقيم التي تعتبر معيار التعامل في المجتمع.

يتمتعون بحرية التعبير، فالكتابات هذه كانت بمثابة تحايل على السلطة القائمة آنذاك، لإيصال رسائل مشفرة.

XIII. المشروع الثالث

"الأسطورة والقصة الرائعة"

✓ أسرد من خلال الأسطورة

"نكتب مجموعة من الأساطير لتقديمها في يوم حفل توزيع الجوائز"

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

مكون من ثلاثة محاور وهي،

ث. الأساطير والحيوانات،

LÉGENDES ET ANIMAUX

ج. الأساطير التاريخية،

LÉGENDES HISTORIQUES

ح. أساطير حضرية،

LÉGENDES URBAINES

الكتاب المدرسي ... ص 98

فكرة أن الأسطورة تستدعي بالضرورة الحيوانات؟

لا يوجد اثرا لهذه الفكرة في قواميس اللغة، "روبرت وليتري Robert et Littré"، الخطوة المنهجية المطلوبة في أي عملية تعليم/تعلم، لابد من اللجوء أولا إلى التعاريف "المعجمية lexicologiques "، ثم التعاريف "المصطلحية terminologiques "، لا أثر للحيوانات،

- **قاموس ، روبرت**

I. **دين**. قصة حياة قديس موجه إلى أن تقرأ في الصلاة الصباحية.

- مجموعة من هذه القصص. الأسطورة الذهبية : مجموعة من حياة القديسين (القرن الثالث عشر).

II. 1. الحكاية الشعبية التقليدية، رائعة ⟵ **خرافة، أسطورة.** حكايات وأساطير. أساطير خاصة بمجتمع.⟵ **الفولكلور، الأساطير.** "أسطورة رولان La légende de Roland"، "فاوست Faust "، "القديس نيكولاس Saint Nicolas " "أسطورة القرون La Légende des siècles"، انجاز"فيكتور هوغو Victor HUGO". البطل، بلد الأسطورة. **الأسطوري.**

2. 1558 تمثيل (للحقائق أو لشخصيات حقيقية) المعتمد في الرأي، ولكن مشوهة أو تم تضخيمها بفضل الخيال، الحياد. ⟵ **قصة، حكاية،** إن كنا نؤمن بالأسطورة. أسطورة نابليون.

القصة والأسطورة. أسطورة البطولية.⟵ **ملحمة.** دخل الأسطورة.

عبارة. صفة. أسطورة : رائعة، أسطورية. القطارات والدراجات النارية الأسطورية.

مبارزات الأسطورة. ⟵ **لا تنسى.**

III. 1579

- نقش ميدالية، عملة. هوامش محفوظة للأسطورة.

القاموس ليتري، Littré

الكتاب الأول الذي يحتوي على أعمال القديسين لعام بأكمله، سمي كذالك، لأنه تم تخصيص الجزء الذي كان من المقرر قراءته في أيام معينة.

أسطورة ذهبية، مجموعة من حياة القديسين في القرن الثالث عشر. "جاك دي فوراجين Jacques De VORAGINE" مؤلف الأسطورة الذهبية.

الأمثال

هذا القديس لم يكن أبدا في الأسطورة، وهذا يعني أنه رجل لا يملك الصفات التي نسبت إليه.

نحتفظ له بمكانة في الأسطورة، بمعنى أنه سيكون من جماعة الأخوة [...]

- سرد رائع وشعبي لبعض أحداث العصور الوسطى[...]أسطورة حقيقية. ♦ الأساطير التي تبين لنا الوحوش المفترسة تطيع وتستجيب لصوت الرهبان لا تعد ولا تحصى، والتي

روضها إلى حد ما رجال الدين، ملزمين إياها خدمتهم ومتابعتهم،

MONTALEMBERT ، رهبان الغرب، ج. ثاني، ص. 384.

بالامتداد، أي قصة أسطورية وتقليدية. يقول المشرقون في أساطيرهم إن جرذا معينا، سئم من رعاية هذا العالم، لجأ في جبن هولندي بعيدا عن المتاعب، "لافونتان"، خرافة. سابعا، 2 ♦ لا توجد إلا الأساطير التي يمكنها أن تعلمنا بمعرفة عادات وتقاليد دولنا، "فولتار".

وسائل

أسطورة، خرافة، تقاليد: حكايات أو قصص منقولة شفهيا، وليس كتابيا أو بوثائق أصلية.

الأسطورة: سرد مؤلف من عناصر إلهية بحتة، بدون خلفية تاريخية، على الأقل لما هو رئيسي.

خرافة: سرد شعبي يستند إلى خلفية تاريخية، تم تشويهه.

حكاية: انعدام خلفية تاريخية. ومع ذلك، هناك عدد كبير من الحكايات، بخلفية وهمية بحتة ؛ لكن يزعم لها تاريخا ويتعامل معها على هذا النحو.

تكملة للقاموس

إضافة:

في القرن السادس عشر، الاسم الذي أطلقه الكالفينيون على السير الذاتية التفصيلية للشخصيات الكاثوليكية، وهذا ما يسمى بسبب كاثوليكية الشخصيات والحقائق الاستثنائية التي يدعون أنهم يعطون حلولا لها. أسطورة "كاترين دي ميديسيس La légende de Catherine de Médicis "، أسطورة "الكاردينال دي لورين La légende du cardinal de Lorraine."

XIII.1 تحليل نص "تاوريرت المحمية"

اسم المؤلف : **غير مذكور**

أصل القصة : **الجزائر**

نوع النص : **أسطورة**

العنوان : **تاوريرت المحمية**

موقع الحدث : **القليعة**

وجود الراوي : **غياب المؤلف**

البطل : **سلطانة**

"تاوريرت المحمية" أسطورة، من كتاب تحت عنوان "الأساطير الشعبية الجزائرية Légendes populaires algériennes."

في الواقع ما هو ايجابي، هو أن يتذكر مصممو الكتاب المدرسي أنهم مطالبون بتوفير نصوصا أدبية جزائرية قصد إحياء روح الاعتزاز بالانتماء الثقافي لهذه الأمة.

5. حول الأسطورة

المواضيع الثقافية لهذه الأسطورة متعددة، وكلها تتطرق للثقافة المحلية، يتم تنظيمها كالتالي:

- القليعة، اسم تاريخي لمدينة تقع في الشرق الجزائرية، وهو يعني "القلعة".
- وقعت أحداث هذه الحكاية في الصحراء الجزائرية، هذا الجزء من الوطن يمثل الحصن الحصين للهوية الوطنية، والذي يكفي ذكر اسم "الصحراء" ليستحضر الشعور بمفخرة بالانتماء إلى تاريخ عريق وإلى شعب عربي أصيل، يعتز بدينه الإسلامي وأمازغيته.
- لغة الرموز، تجدر الإشارة إلى أن سكان المناطق الصحراوية، يستخدمون رموزا وإشارات، بحيث، في الثقافة المحلية، إن الطبيعة تتحدث لغة يستوجب على المرء فك رموزها، وعليه تعليمها أو تعليم فك رموزها إلى أبنائهم حتى يتسنى لهم العيش في المناخ الوعر لهذه المنطقة.

6. الأسئلة المرافقة

يرافق هذا النص تسع أسئلة، فما دورها إذا في اكتساب كفاءة "ثثاقفية"؟

- ما هي الخصائص الرئيسية للقصر؟

يستطيع المتعلم اكتشاف الخصائص المذكورة في النص، ويمكن إضافة عناصر وميزات أخرى لهذا النوع من البناءات التي تعتبر جزأ من التراث الوطني.

- من حكم شعب الكسار؟ وما هي صفات هذا الشخص؟

يشجع السؤالان المتعلم على اكتشاف شخصية الملكة مع كل مواصفاتها. والإجابة هنا، تستدعي فهم شخصية المرأة الجزائرية والبربرية.

هذه هي اللحظة المناسبة للحديث عن صفات المرأة البربرية في القديم وعن قدرتها قيادة أمة بأكملها بضرب المثال "بلالة فاطمة نسومر".

- بفضل من سمع سلطان المغرب عن الشخصية الحاكمة لشعب تاوريرت؟

سمع سلطان المغرب عن الشخصية الحاكمة لشعب تاوريرت بفضل القوافل الصحراوية. وكما هو معلوم، تعتبر الصحراء موطن البدو والقوافل التي تسافر طول السنة.

هذا هو أسلوب ونمط حياة الشعوب الصحراوية القديمة والأولية، طريقة حياة وعيش بسيطة ومعبرة.

- الاسئلة الموالية تهتم بالجانب اللغوي بصفة بحتة.

XIII.2 تحليل نص "مأساة الرحلة 19"

اسم المؤلف : لاري كوشي
أصل القصة : أمريكي
نوع النص : أسطورة حضرية
العنوان : مأساة الرحلة 19
موقع الحدث : مثلث برمودا
وجود الراوي : غياب المؤلف

هذا النص من الأدب الأمريكي. البلد الذي يبهج الشعوب في بقية العالم. هذه الأسطورة المسماة "أسطورة حضرية" مأخوذة من كتاب "لاري كوشي" الذي نشر سنة 1975. تعالج هذه الأسطورة سر مثلث برمودا في المحيط الأطلسي.

" مثلث برمودا "، سطح بحري يجتذب كل الأشياء التي تقترب منه برا، بحرا وحتى في أعماق البحر. يتحدث هذا نص عن اختفاء ثمانية طائرات أمريكية، طاقم وركاب الذين كانوا على متنها.

لا يتطلب عالم اليوم، السفر لمقابلة أشخاص أجانب ومن أقطار أخرى، فيمكن التعرف على أي شخص باستعمال الانترنت من المنزل، بأقل تكلفة في أوقات قياسية. الفضل الكبير يعود إلى التطور التكنولوجي الذي أضحى يضع تحت تصرف المستعمل، مجموعة متنوعة من الطرق لتخطى البلد، القارة، لتجاوز التميز العرقي، النزاعات اللغوية وصراعات الأديان.

يوصف "مثلث برمودا" في هذا النص، بأنه وحش يبتلع كل ما يمر بالقرب منه، ولا يزال هذا المثلث بمثابة لغز للعالم كله، باحثين ورجال السينما على وجه الخصوص.

1. موضوع الأسطورة

أ. الجانب الأسطوري للمكان

هناك معتقدات في جميع أنحاء العالم حول أماكن الأسطورية، ومثلث برمودا، واحد من هذه الأماكن التي احتفظت دائما بأسرارها، لم يتمكن أحد من كشفها.

تمكن الإنسان من السير على القمر، تجرأ على الذهاب للبحث عن الحياة على الكوكب الأحمر، لكنه لا يزال عاجزا أمام القوة المغناطيسية لهذا المثلث. يتمتع المثلث بسمعة سيئة جدا.

الفكرة وراء النص، هو انه تغلب على الجيش الذي لا يقهر.

ب. أسماء الأماكن

ميامي، برمودا، بورتوريكو، الولايات المتحدة الأمريكية، هي أسماء المدن والبلدان الأساسية المذكورة، وهناك بعض المتعلمين الذين سيكتشفونها لأول مرة، وبالتالي، يتسنى على المعلم تحديدها جغرافيا حتى يستطيع المتعلم من التطلع على المسافة الفاصلة بينه وبين الضفة الغربية للمحيط الأطلسي.

2. الأسئلة المرافقة

يرافق هذا النص ثمانية أسئلة في مقدمتها،

- ذكر مصدر هذا النص يمكن المتعلم من أن يكتشف أصل هذا النص، ما يستدعي التدخل لتوضيح واستدعاء كفاءات عرضية، وإثارة فضول المتعلم في معرفة المزيد عن هذه البلدان البعيدة.
- ما المعلومات المقدمة في النص والمكتوبة بالخط العريض؟

تحديدا، إنها تعريف لمثلث برمودا يكتشف المتعلم من خلالها على معنى مثلث برمودا. هذه المعلومات تخلق الرغبة في الذهاب بعيدا في تفاصيل هذه الأسطورة الحضرية والبحث عن إجابة لتفسير هذه الظاهرة الفريدة. سر برمودا، جزء من أساطير البلدان المحيطة بها.

السؤالين الثالث والرابع، يحفزان المتعلم على تحديد صدق أو مصداقية الحدث. اختفاء الطائرات ينتمي إلى التاريخ الأمريكي الحديث، وفي الحالة هذه، يكون المتعلم في موقف تعليمي يستند إلى العلوم الاجتماعية، ولكن في مسار لغوي.

Autour du manuel scolaire

le conte ;

la fable ;

la légende.

Au collège, la découverte d'une culture est associée à la langue étudiée, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, ancrée aussi bien dans le réel que dans l'imaginaire.

Les références culturelles participent à la compréhension de l'autre et aident à mieux le connaître, comme elles assurent une communication efficace avec lui. Il est assigné à dessein aux nouveaux programmes de construire un parcours culturel capable à même d'élargir son univers et ses repères, autrement dit, ils auront la tâche de participer en cela à son parcours éducatif artistique et culturel, de façon à favoriser la meilleure intercompréhension entre les langues et les cultures.

Sur le mot « culture »

La «culture», un mot aussi transcendant qu'ambigu, il est utilisé dans divers contextes, artistique, politique, didactique...

Il devient nécessaire de distinguer les différentes significations d'un bon nombre de mots transcendants d'une langue, des mots qui sont dotés d'une grande symbolique et d'ambiguïté en raison de la polysémie dont ils sont emprunts.

De nombreuses significations font référence à la richesse des nuances que ce concept renferme quand il est soumis à

> *« une analyse intellectuelle plus rigoureuse. Et par la force des discernements progressifs, l'humanité est dotée d'un discours plus large et plus raffiné et, enfin, connaît le monde avec plus de précision.»*[436]

Que veut-on dire aujourd'hui quand on parle de culture?

Nous observons que le contexte détermine l'utilisation du mot ce qui peut être à l'origine de nombreux malentendus. L'on peut donc énoncer ses principales utilisations.

1. **Image et interprétation**[437]

Quand bien même il existe des éléments communs, nul ne saurait nier qu'un français et un algérien font partie de cultures totalement différentes, que chacun perçoit le monde à sa manière. On peut dire aussi que la perception d'un algérien n'est pas pareille à celle d'un algérien de l'avant guerre ou celui des temps immémoriaux.

En quoi cette vision serait différente?

Utilisé dans son sens premier, le concept de culture pourrait signifier une image du monde, d'une part, et une interprétation du monde, de l'autre. Les deux désignent plus ou moins la même chose, à la différence que la première met l'accent sur la représentation iconique et la seconde, sur la représentation la linguistique.

Ouvertes à de nombreuses interprétations, revient à dire que se représenter le monde est pareil à la lecture d'un livre. La même œuvre se lit de manières différentes par diverses personnes, voire même de manières différentes par une même personne, à différentes étapes de sa vie, soit une pluralité de lectures ou lectures plurielles au contraire d'une lecture unique.

---

[436] Javier GOMÁ, Qué significa hoy la palabra 'cultura'?, site https://www.lavanguardia.com/cultura/, consulté le 20.09.2018 à 00:05.

[437] Ibid,

Les travaux

Dans un premier sens, le concept de culture est attribué à certaines œuvres produites principalement pour le divertissement, le plaisir désintéressé, esthétique et l'enseignement moral. Ces œuvres sont parfois créées par une communauté anonyme, le peuple : dictons, histoires, épopées, chansons ou fêtes populaires. Est appelée aussi, culture, dans un second sens entre autre : les œuvres artistiques – les œuvres littéraires, musicales, artistiques, philosophiques ou scientifiques.

Dans le premier sens, la culture appartient à la totalité des membres de la communauté. Ils partagent tous une interprétation du monde sous forme d'image, tandis que dans le second, elle est le résultat d'un travail intentionnel, personnel. Le concept est réservé aux œuvres d'une partie des individus de cette même communauté, les poètes, les romanciers, les philosophes, les peintres, les sculpteurs, les architectes, les cinéastes, les compositeurs, les scientifiques…

L'industrie culturelle

Les œuvres produites par la minorité de la communauté et précédemment citée, attirent l'admiration des gens et suscitent les éloges de la société. L'on parlera alors d'industrie culturelle. Une fois terminé, l'œuvre est dans la plupart des cas mis en vente et, à partir de ce moment, il est assimilé à une marchandise et soumis aux lois du marché. Et en promouvant les échanges, dans la chaîne de distribution et de vente de biens culturels, apparaissent ensuite les sociétés mercantiles opérant dans ce secteur, telles que les maisons d'édition, les maisons de vente aux enchères, les galeries d'art, les théâtres, les salles de concert et de cinéma.

Aujourd'hui, le marché culturel n'est plus une minorité et élitiste, il est global et massif. La culture peut générer des avantages commerciaux extraordinaires, l'industrie produit maintenant des marchandises conçues pour être placées et vendues sur ce marché spécifique.

Politique culturelle

Lorsqu'on s'interroge sur la culture, la notion qui illumine l'esprit, dans certains contextes, est la politique culturelle.

La politique culturelle soulève la question théorique intéressante de sa propre légitimité: tant qu'il y a un chômeur dans une société, on se pose la question sur la légitimité de subventionner un festival de la chanson ou pourquoi ne pas procéder à la construction de logements décents aux citoyens ?

Des revendications avec un sens existentiel sont mises en avant, jugées sur ordre de priorité, maison et nourriture, puis vient le reste. Il ne s'agit pas seulement de survie, mais de vivre en tant qu'individus avec justice et noblesse.

Qu'est- ce que l'interculturel ?

Les normes communicatives qui variées d'une langue à une autre à pousser un grand nombre de chercheurs et didacticiens de proposer l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, d'une part, pour la bonne appariation de la langue et d'autre part pour éviter l'ethnocentrisme et les stéréotypes au cœur du processus d'apprentissage,

« L'apprentissage d'une langue comporte forcément une dimension culturelle, étant unanimement admis, aujourd'hui, que langue et culture sont étroitement liées».[438]

Le mot « interculturel » est apparu En France en1970 en réponse aux problèmes rencontrés par les apprenants étrangers au milieu scolaire. Il s'oppose au mot « multiculturel » est apparu dans un environnement anglo-saxon. Micheline ROY VAN ALLEN, souligne

« [qu'] interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter: interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde»[439].

Le mot interculturel est composé de deux parties le préfixe "inter" qui signifie, contact c'est-à-dire échange et interaction, l'interaction entre les individus ou des groupes d'appartenance et le mot culturel, est :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.»[440]

Aujourd'hui, l'étude interculturelle vise la diversité culturelle sans pour autant prétendre à une quelconque comparaison entre les cultures, elle s'assigne pour principal objectif l'étude du contact entre les personnes ou les groupes de cultures différentes ainsi que l'appropriation de la culture étrangère. Elle contribue à l'ouverture sur l'univers de l'autre, à ses modes de penser, ses symboles et ses valeurs.

Tenant compte de la mondialisation l'ouverture aux autres, à l'altérité et au dialogue qui sont incontournables, l'enseignement d'une langue étrangère exige alors, de prendre en considération des éléments qui prennent part au métissage culturel et qui permettent aux apprenants de comprendre que

« le monde dans lequel ils vivent est un monde à partager. Il n'est plus possible que les apprenants réfléchissent à leur « vivre ensemble » de manière « mono-culturelle »,[441]

l'enseignement de la culture de l'Autre devient par-là sous-jacent à l'enseignement de la langue étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère ne

---

[438] Liu YANG, Les interactions entre la culture et l'apprentissage de la langue, site https://arlap.hypotheses.org/9059, consulté le 24.02.2019 à 10 :22.

[439] Micheline ROY VAN ALLEN, Pièges et défis de l'interculturel, in Education permanente, N°75, Paris, 1974, p12.

[440] Ralph LINTON, Le fondement culturel de la personnalité, cité par Renald LEGENDRE, Dictionnaire actuel de didactique, 3e édition, Guérin Canada, Québec, 2006, p.133.

[441] Nabila HAMIDOU, La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie entre représentation et connaissances culturelles, MULTILINGUALES N°3 -1er semestre, 2014, p.127.

saurait se faire en mettant de coté ou en se débarrassant du soubassement culturel qui la sous tend.

Un bon nombre de pédagogues préconise et recommande l'enseignement de la langue étrangère en tenant compte de son insertion dans son contexte culturel. Ainsi, le privilège accordé à l'Autre dans l'enseignement des langues favorise la maitrise de sa langue et permet l'accès et la connaissance de sa culture.

> *« Communiquer, c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme »*[442]**,**

L'expression « entrer en relation »[443] laisse prétendre à un échange basé sur un agir ensemble, sur un principe d'égalité. Or, force est de constater que la réalité reflète plutôt une situation de « l'agir sur », une situation ou il est seulement question d'une France comme un pays développé, démocratique, un pays où règnent la liberté et le respect. Ce cliché valorisant de l'Autre ne peut être supprimé de l'esprit de nos apprenants voire même de celui de nos concitoyens, et en contre partie et vu sous cet aspect, il ne peut qu'être opposé à une image dévalorisante et réductrice de soi.

Dans ses fondements et ses finalités et conformément aux lois en vigueur,

> *« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. »*[444]

La compétence interculturelle se résume donc à la formation des apprenants à reconnaître l'Autre, une reconnaissance qui passe par l'ouverture sur ses représentations du monde, sur ses croyances, à échanger avec lui et construire des relations conditionnées par l'acceptation de la différence, et qui intègre

> *« toute une vision du monde révélatrice des différences et des similitudes entre [les] cultures. »*[445]

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose quitter son environnement culturel, apprécier d'autres mentalités et d'autres valeurs, se doter d'une capacité à comprendre le monde qui nous entoure.

> *« C'est grâce à ce lien interculturel que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture de soi et vers autrui. »*[446]

L'altérité étant un facteur d'épanouissement de l'individu et par là des sociétés tendant à perception de

---

[442] Martine ABDELLAH PRETCEILLE et Louis PORCHER, Education et communication interculturelle, Paris, PUF, 2ème édition, 2001, p5.

[443] op.cit, Nabila HAMIDOU, La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie entre représentation et connaissances culturelles, p 132.

[444] Loi n° 08-04 du 15 Muharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant « Loi d'Orientation sur l'Education nationale », Journal Officiel n°4 du 23janvier 2008. Consulté sur le site www.joradp.dz/FTP/jo-francais, le 12.09.2018 à 19:37.

[445] op.cit, Nabila HAMIDOU, p 133.

[446] Ibid, p 135.

« l'Autre comme l'autre de soi. Ignorer la culture de l'Autre ou la rejeter par convictions religieuses ou idéologiques ne peut qu'engendrer des formes extrêmes, telles que le racisme et la violence.»[447]

L'interculturel en classe de FLE

L'accès à la culture cible ou culture de l'autre se manifeste principalement par la lecture et la traduction et en prenant en considération les pratiques culturelles véhiculées par la langue enseignée, autrement dit, on accorde de l'importance à l'aspect culturel lors l'appropriation de la langue étrangère.

Les instructions officielles recommandent la prise en charge de la dimension interculturelle en classe de langue à tous les niveaux d'apprentissage du FLE. Tous les programmes de la réforme éducative en Algérie, appellent à l'ouverture sur le monde par le biais des langues.

La démarche interculturelle[448]

a. Robert GALISSON

Galisson considère que la culture se repère dans des mots qu'il nomme mots à charge culturelle partagée et qui sont pareils à des

« lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus qui s'y déposent […] qui se chargent […] d'implicites culturels qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité et reçoivent ainsi une sorte de " Valeurs ajoutées" à la signification du mot»[449]

Il a classé les mots à charge culturelle partagée en trois sortes,

- ceux dont la

« C.C.P est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées » ;

c'est le cas de celles qui prêtent qualités et défauts à tel ou tel animal ex :

« fort comme un bœuf », « sale comme un cochon »

ou désignent des « inanimés culturels » ex :

« sourd comme un pot », « dur comme une pierre »,

- ceux dont

« la C.C.P résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » (ex : la moutarde de Dijon, les nougats et Montélimar, etc.) ;

- ceux dont

«la C.C.P est la coutume évoquée par le mot » ; c'est le cas des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies (ex : Noël évoque le sapin, la bûche… ; le Mardi gras évoque les crêpes ; le 1er mai évoque le muguet ; etc.). »[450]

---

[447] Ibid, p 136.

[448] Conçue à partir de : Yue ZHANG, Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois, THÈSE Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE EN SCIENCES DU LANGAGE, UNIVERSITÉ DU MAINE, Présentée et soutenue le 27 septembre 2012, pp. 109 – 115, consultée le 26.08.2016, à 19 :12.

[449] Robert GALISSON, Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à. C.C.P, article paru dans Mélanges CRAPEL, nº 25, 1987, pp. 45-73.

[450] Ibid.

GALISSON propose donc un apprentissage basé sur la découverte des mots à C.C.P. Il souhaite que soit mis au point un dictionnaire qui reprenne les mots courants de la charge culturelle partagée et qui constituerait un outil indispensable pour son apprentissage.

b. Geneviève ZARATE

Les représentations sociales construisent les limites entre les différents groupes d'appartenances. Le partage de représentations est la manifestation d'adhésion à un groupe, l'affirmation du lien social et la contribution à son renforcement. Les représentations,

> *« participent d'un processus de définition d'identité sociale. […] A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit»*[451]

Ainsi, chaque représentation relève d'une démarche identitaire et celles de l'étranger donnent à réfléchir sur le fonctionnement de son identité.

Les descriptions articulées sur les représentations du natif et s de l'étranger reposent sur leur mise en relation. Cette mise en relation correspond à la nature de la démarche interculturelle, la découverte interculturelle et la confrontation des diverses représentations dans la classe de langue,

> *«Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.»*[452]

L'enseignant se devant d'intégrer non seulement les valeurs auxquelles il s'identifie mais aussi surtout ce qui est extérieur à son propre système de références.

Les mots à charge culturelle partagée ou C.C.P.

Il existe dans chaque société ce que l'on pourrait communément appeler des valeurs ajoutées pour certains mots et qui sont dits plus culturels que les autres, ce sont les mots-valises et les expressions imagées.

Les relations entre le vocabulaire et la culture, nous rendent compte qu'en fait, certains mots ont des significations qu'ont peut trouver dans des phénomènes culturels.

> *« Le lexique représente un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les croyances d'une communauté humaine sont exprimés par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains mots dans la société expriment les mœurs et la vision du monde d'un peuple. »*[453]

Dans les dictionnaires de langue, le contenu encyclopédique trouve plus de place que le contenu culturel. Il faut noter aussi que dans la plupart des cas, les mots à charge culturelle partagée peuvent être inaccessibles par la simple méconnaissance des faits culturels du pays dont se fait l'apprentissage de la langue.

---

[451] Geneviève ZARATE, Pédagogie des échanges, in Le français dans le monde n°237, nov.-déc. 1990, p30.
[452] Ibid.
[453] Ibid, p169.

En plus de refléter l'aspect culturel, un certain nombre de mots pénétrés d'une charge culturelle renvoi aussi aux représentations du monde. Ces représentations peuvent poser des problèmes voire des malentendus, rendant la communication impossible lorsqu'il s'agit de déchiffrer les intentions des locuteurs natifs en raison des valeurs accordés aux mots et expressions. Pour ce faire, il n'est nullement question de restreindre quelque forme d'enseignement ou apprentissage de langue au simple cadre linguistique.

Pour réussir une communication avec l'Autre et afin de mieux le comprendre, c'est-à-dire déchiffrer sa société et sa mentalité, une compétence culturelle revêt la même importance qu'une compétence linguistique. La connaissance du monde passe par les us, les coutumes, les traditions et se transmettent par le biais de la langue.

L'enseignement tel préconisé, s'ancre la plupart du temps autour de thèmes qui s'articulent autour des connaissances universelles

> *« qui, malheureusement, n'amènent pas les [apprenants …] à comprendre et à mieux maîtriser les faits culturels de tous les jours, à être de vrais partenaires dans des situations de communications au sein du pays de la langue cible. »*[454]

Ainsi, un enseignement basé uniquement sur

> *« des unités culturelles fondamentales qui résultent d'une somme des connaissances acquises est fautive et risque de ne retenir que des réalités géographiques, historiques, socio-économiques, artistiques, etc. »*[455]

Bien au contraire, il serait préférable de doter les apprenants de compétences socio-langagières qui contribueraient à l'établissement d'une communication évitant tout malentendu culturel ou incompréhension pouvant survenir.

c. Geneviève-Dominique DE SALINS

Elle aborde l'approche interculturelle par l'ethnographie de la communication,

> *« Apprendre à parler, connaître et comprendre un autre peuple, être capable d'interagir dans une autre culture, c'est-à-dire maîtriser une compétence communicative, constituent une entreprise décapante […] Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place.»*[456]

Pour elle, le processus de la découverte interculturelle comprend quatre étapes :

1. La découverte de notre ethnocentrisme latent qui met un écran entre nous et la culture cible ;

---

[454] Athéna G. Delaki, Planification d'un modèle lexicographique comprenant des mots à charge culturelle partagée pour les apprenants du FLE, 8th Conference «Hellenic Language and Terminology», Athens, Greece, 10-12 November 2011, p168.

[455] Ibid, p168.

[456] Geneviève-Dominique DE SALINS, Une approche ethnographique de la communication, Rencontres en milieu parisien, Hatier, Paris, 1992, p.7.

2. La distinction de ce que nous concevons consciemment comme formel et normatif et de ce que nous pratiquons de façon informelle ou subconsciente ;
3. La découverte des « évidences invisibles » ;
4. La prise de distance avec ce que nous interprétons comme naturel, quant au fond il s'agit des programmes culturels que tout le monde ne partage pas. Elle affirme l'un des finalités de l'ethnographie de la communication est,

> *« L'observation des interactions entre membres de communautés linguistiques différentes et l'étude des difficultés qui peuvent se rencontrer dans la communication interculturelle quand les partenaires ne partagent pas les mêmes règles cryptotypiques, en matière de comportements langagier ou non langagier.»*[457]

d. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER

PRETCEILLE et PORCHER, sont à l'origine de la fécondation pragmatique de l'anthropologie et y voient un moyen de découverte interculturelle. Ils appellent à apprendre les variations, les distorsions et les réfractions culturelles après appropriation de faits culturels.

> *«Une première ligne d'investigations s'appuie sur une définition de la culture comme un ensemble de signes. Or, ou bien ceux-ci sont transparents, et il convient, de développer un décodage au sens d'une grammaire, ou bien ils sont « cachés » et cela relève d'une herméneutique. L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire.*
>
> *En effet, la tentation est forte d'expliquer les comportements d'autrui par ses caractéristiques culturelles en s'appuyant sur des techniques de codage et de décodage. La connaissance est alors supposée anticiper et faciliter la compréhension d'autrui.»*[458]

La culture ne découlant pas du paradigme du savoir, ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER soulignent qu'elle représente une hypothèse pour l'analyse culturelle et l'organisation de la démarche puisque,

> *« L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations culturelles dont il a besoin. Il ne communique pas avec le « tout » de la culture mais uniquement avec des bribes qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître "la réalité" culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de* saisir la

[457] Ibid, pp 46-47.
[458] ABDALLAH-PRETCELLE M., PORCHER L., 1996, Education et communication interculturelle, PUF, Paris. p70.

culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité.»[459]

Il ressort ainsi de qu'il serait plus judicieux de préférer à l'accumulation de savoirs, une interrogation sur les opérations qui fondent le sens à savoir, le questionnement ou la formulation d'hypothèses concernant les manifestations culturelles autrement dit tout ce qui relève du de l'ordre du verbal, du para-verbal et du non-verbal.

Le conte

Le conte, est une expression parfaite des récits oraux. Sa diffusion dans l'espace, puisqu'on le rencontre dans les contrées les plus éloignées de la terre, est aussi surprenante que son extraordinaire longévité. «Les Deux Frères », un conte égyptien datant du XIIIe siècle avant J.-C. a été retrouvé sur un papyrus.[460]

Tous les spécialistes s'accordent à reconnaître aujourd'hui l'intérêt ce genre littéraire, longtemps méprisé et relégué au rang de divertissement pour enfant.

Au XIIème siècle, apparait le mot «conte». Il est relatif au terme « computare », terme latin à la base du verbe compter.

« Ce terme appartient à une famille de mots construits à partir de putare signifiant "émonder les arbres" et "apurer un compte" »[461]

d'où juger, penser. Conter, signifiait à l'origine l'utilisation de l'énumération afin de relater les diverses circonstances d'un fait.

« Le conte est défini comme un récit situé dans un temps et un lieu indéterminés. Il est un récit apparemment simple, presque naïf. Mais il est à la fois transparent et opaque, sa simplicité est trompeuse. On pressent très vite que ce récit ingénu dissimule des significations importantes, on sent confusément qu'il dit autre chose que ce qu'il dit. Comme le rêve, il se présente avec un contenu manifeste qui dissimule un contenu latent.»[462]

- Le IIIe siècle a vu la naissance des contes qui ont connu une transmission orale exclusive. Ils ont rejoint ensuite la Perse.
- Le premier recueil écrit et connu est « Hezar Efsane » ou les contes des « Mille et Une Nuits ».
- À partir du VIIIe siècle : traduction du Hezar Efsane par les conteurs arabes.

---

[459] Ibid, p72.

[460] Le Conte des deux frères est une histoire égyptienne qui date du règne de Séthi II, qui régna au XII^e^ siècle avant notre ère à la XIX^e^ dynastie (Nouvel Empire). L'histoire est conservée sur le papyrus d'Orbiney, actuellement conservé au British Museum qui l'a acquis en 1857.
Site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Conte_des_deux_frères, consulté le 18.08.2018 à 23 :04.

[461] Mounia BOULAARASSI, Tout sur le conte, article publié sur le site : https://www.etudier.com/dissertations/Tout-Sur-Le-Conte/603232.html, consulté le 22.08.2018 à 09 :04.

[462] Marc AUBARET, Le conte merveilleux, site : http://www.euroconte.org/fr-fr/anthropologiedelacommunicationorale/lalitt%c3%a9ratureorale/lalitt%c3%a9ratureoraleetsesgenres/lescontes.aspx, consulté le 23.08.2018 à 12 :18.

- Propagation du recueil et des contes oraux dans le monde arabe grâce aux marchands. Les conteurs arabes ont dû opérer des modifications et des adaptations des contes afin de se conformer à la culture, à la langue et à la religion, soit une sorte d'arabisation des contes.

Beaucoup de chercheurs voient en l'Inde, ensuite la Perse et le monde arabe, les trois principales origines des contes.

En 1700, l'EUROPE connait avec les traductions des Mille et Une Nuits, ses premiers contes avec une publication de 12 tomes d'Antoine GALLAND[463] entre 1702 et 1717.

Qu'est-ce qu'un conte alors?

Dans la littérature, le concept de conte présente,

> *« des acceptions multiples et des frontières indécises, trois critères suffisent à le définir en tant que récit ethnographique : son oralité, la fixité relative de sa forme et le fait qu'il s'agit d'un récit de fiction »*[464].

Le conte s'inscrit d'abord dans ce vaste champ qu'en 1881 « Paul SEBILLOT » nomme « Littérature orale ». Il bénéficie au même titre que les comptines, les proverbes et les devinettes de la « transmission de bouche à oreille » une des caractéristiques du « savoir du peuple ».

> *« Le conte est un récit hérité de la tradition, ce qui ne signifie nullement qu'il se transmette de façon immuable. Le conteur puise dans un répertoire connu depuis longtemps la trame de son récit et lui imprime sa marque propre qui sera fonction de l'heure, du lieu, du public et de son talent spécifique. Le conte populaire est donc à la fois création anonyme, en ce qu'il est issu de la mémoire collective, et création individuelle, celle du « conteur doué », artiste à part entière, qui actualise le récit et, sans en bouleverser le schéma narratif, le fait sien. Le conte participe ainsi, avec la légende, de ce qu'Arnold Van Gennep appelle la « littérature mouvante », par opposition à la « littérature fixée » des proverbes et des dictons qui ne se modifient pas. »*[465]

Le conte est aussi un

> *« récit – souvent – assez court de faits, d'aventures imaginaires. À la différence de la légende, il n'a pas de réalité historique. À la différence du mythe, le héros a plutôt un surnom, plus rarement un prénom. À la différence de la fable, où l'anthropomorphisme est total, le héros est ou redevient humain, en général.*

---

[463] Antoine GALLAND est né vers 1646 à Rollot, en Picardie, et décédé à Paris le 17 février 1715. Il a traduit et adapté des manuscrits des *Contes des Mille et Une Nuits*, au début du XVIIIe siècle.

[464] Encyclopædia Universalis, Dictionnaire des Genres et Notions littéraires, France, 2016, p.196, site http://www.universalis.fr, consulté le 18.08.2018 à 12 :31.

[465] Idem. P.197.

[**...**] *Si la fable contient une morale explicite, le conte recèle souvent une morale implicite.»*[466]

Il représente

«une des plus anciennes manifestations de la littérature populaire de transmission orale»[467].

Le conte est un genre narratif divertissant s'inscrivant dans le champ du romanesque. Le mot conte lui-même se construit sur le verbe « conter » qui veut dire « narrer, relater ». Il se distingue par trois critères principaux,

- il raconte des évènements imaginaires voire merveilleux,
- il à une vocation distrayante,
- il exprime une tradition orale multiséculaire et quasi universelle.

D'abord « populaire » et orale, il est devenu célèbre par le conte de fée, son intention est tout d'abord de divertissante. La sensibilité du lecteur est la première visée. A sa lecture, s'attend à rire, à pleurer ; l'intellect n'est pas directement sollicité.

Dans ses situations finales, une sorte de justice immanente vient toujours récompenser les héros, en quelque sorte, un soulagement qui répond aux attentes et à la sensibilité du lecteur / auditeur.

Il suit une structure très stricte,

- narration brève mais rigoureusement construite,
- situation dans l'intemporel,
- effacement du sujet qui parle,
- emploi de la troisième personne,
- emploi du passé simple et de l'imparfait.

En quoi est-ce merveilleux ?

« Ce qui s'éloigne du caractère ordinaire des choses ; ce qui paraît miraculeux, surnaturel.»[468]

Le merveilleux

- réside dans la présence de personnages surnaturels et d'objets magiques.
- au Contraire du fantastique, il n'entretient aucune ambiguïté entre le réel et le surnaturel.
- il sous-tend une histoire fictive et heureuse.

La trame narrative

• situation initiale

- Lieu et temps de l'action
- Présentation du héros et des personnages

• élément perturbateur / problème

- Création d'une rupture
- Changement dans la vie du héros

---

[466] Josépha HERMAN-BREDEL et Anne POPET, Le Conte et l'apprentissage de la langue, Éditions Retz, 2004, in Isabelle BARCELO, Récit-conducteur d'une Animation Pédagogique à l'attention des enseignants, op.cit.

[467] Jacques DEMOUGIN, Dictionnaire des Littératures française et étrangères, Edition Larousse, 1992.

[468] Le Petit Larousse, 2001.

• actions - épreuves (une ou plusieurs)

- Comment le héros réagit au problème ?
- De quelle manière sa vie est changée ?

• aide - quête

- Qui va aider le héros à résoudre le problème ?
- Comment ? Par quel stratagème ?

• reconnaissance et récompense

- Comment le héros trouve une nouvelle vie, une fois le problème résolu ?

La légende est le récit d'événements réellement produits et dont les acteurs sont connus ; son ancrage dans le temps et dans l'espace l'enracine dans la vie locale. Il reste à signaler que l'affirmation de réalité est quelquefois utilisée, en début ou en fin de conte, afin de capter l'attention de l'auditoire et du lecteur. Le conteur se présentant comme un médiateur incontournable entre le monde réel et l'univers imaginaire.

Recensement et classification des contes

Ne peuvent être datés de manière précise que les contes sous des

> *« versions manuscrites ou imprimées et les transcriptions de textes oraux […] laissées [par] les ethnographes du XIXe siècle »*[469]**.**

En moins d'un siècle, les collectes des contes permirent d'accumuler un nombre considérable de contes au classement difficile. Les textes recueillis présentaient des ressemblances sensibles.

Le recensement et la classification des Contes-types d'« Aarne-Thompson » comprennent 2340 contes répartis en catégories[470]**,**

- **Contes-types**

- **Contes d'animaux**
  - Animaux sauvages : 1-99
    - Le renard – ou un autre animal – rusé : 1-69
  - Autres animaux sauvages : 70-99
  - Animaux sauvages et domestiques : 100-149
  - Hommes et animaux : 150-199
    - Hommes et animaux sauvages : 150-175
    - Hommes et animaux domestiques : 176-199
  - Animaux domestiques : 200-219

---

[469] Robert PAUL, La littérature des contes, site : https://artsrtlettres.ning.com/profiles/blogs/les-litteratures-part-xvi-la-litterature-des-contes, consulté le 18.08.2018 à 00 :25.

[470] La classification Aarne-Thompson (en abrégé : AT, ou AaTh), relevant de la folkloristique (science du folklore), est une classification internationale permettant l'indexation des contes populaires par contes-types. Commencée par le Finlandais Antti Aarne (1867-1925), elle a été complétée à deux reprises (en 1927 et en 1961) par l'Américain Stith Thompson, puis en 2004 par Hans-Jörg Uther, spécialiste allemand de littérature, en particulier dans le domaine des contes. Devenue la classification Aarne-Thompson-Uther, elle est désormais identifiée par l'acronyme ATU.
Site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Classification_Aarne-Thompson, consulté le 18.08.2018 à 23 :29.

- Oiseaux : 220-249
- Poissons : 250-274
- Autres animaux et objets : 275-299

- **Contes merveilleux**
  - Adversaires surnaturels : 300-399
  - Époux (épouse) ou autres parents surnaturels ou enchantés : 400-459
    - Épouse : 400-424
    - Époux : 425-449
    - Frère ou sœur : 450-459
  - Tâches surnaturelles : 460-499
  - Aides surnaturels : 500-559
  - Objets magiques : 560-649
  - Force et savoir surnaturels : 650-699
  - Autres contes surnaturels : 700-749
- **Contes religieux**
  - Dieu récompense et punit : 750-779
  - La vérité vient au jour : 780-799
  - L'homme dans le Ciel : 800-809
  - L'homme promis au Diable : 810-826
  - Autres contes religieux : 827-849
- **Contes-nouvelles**
  - Le héros obtient la main de la princesse : 850-869
  - L'héroïne épouse le prince : 870-879
  - Preuves de fidélité et d'innocence : 880-899
  - La mégère est apprivoisée : 900-909
  - Les bons préceptes : 910-919
  - Actions et paroles rusées : 920-929
  - Contes du destin : 930-949
  - Voleurs et assassins : 950-969
  - Autres contes-nouvelles : 970-999
- **Contes de l'ogre ou du Diable dupé**
  - Contrat de travail (Ne pas se mettre en colère) : 1000-1029
  - Contrat entre l'homme et le Diable : 1030-1059
  - Pari entre l'homme et le Diable : 1060-1114
  - L'homme tue ou blesse l'ogre : 1115-1144
  - L'ogre est effrayé ou intimidé : 1145-1154
  - L'homme dupe le Diable : 1155-1169
  - Les âmes sauvées du Diable : 1170-1199
- **Contes facétieux et anecdotes**
  - Histoires de fou : 1200-1349
  - Histoires de couples mariés : 1350-1439
    - La femme folle et son mari : 1380-1404
    - L'homme fou et sa femme : 1405-1429
    - Le couple fou : 1430-1439
  - Histoires d'une femme (fille) : 1440-1524
    - La recherche d'une épouse : 1450-1474
    - Railleries sur les vieilles filles : 1475-1499
    - Autres anecdotes sur les femmes : 1500-1524
  - Histoires au sujet d'un homme (garçon) : 1525-1724

        - Le garçon habile : 1525-1639
        - Accidents heureux : 1640-1674
        - L'homme stupide : 1675-1724
    - Plaisanteries sur le clergé et les religieux : 1725-1849
        - Le prêtre est trompé : 1725-1774
        - Le prêtre et le sacristain : 1775-1799
        - Autres plaisanteries sur le clergé : 1800-1849
    - Anecdotes au sujet d'autres groupes : 1850-1874
    - Menteries (vantardises) : 1875-1999
- **Contes formulaires**
    - Chaînes basées sur des nombres, objets, noms ou animaux : 2000-2020
    - Chaînes où il est question de la mort : 2021-2024
    - Chaînes où il est question de manger : 2025-2028
    - Chaînes où il est question d'autres événements : 2029-2075
- **Contes-attrapes** : 2200-2299
- **Autres contes formulaires** : 2300-2399
- **Contes non classés ou inclassables** : 2400

Les contes pédagogiques

Thèmes et fréquences d'utilisation

- **Des contes de ruse**

Le personnage central évite la mort ou d'autres situations périlleuses par ses tours ou par la force de son esprit.

Exemple :

Djeha ou Djoha ; Shéhérazade qui grâce à ses contes, parvient à séduire le roi.

- **Des histoires merveilleuses**

Des histoires mettant en scène des génies, des sorcières, des fées.

Exemple :

Conte du Marchand et du Démon, dans lequel la femme du prince des Îles Noires change les musulmans en poissons blancs, les zoroastriens en poissons rouges, les chrétiens en poissons bleus et les juifs en poissons jaunes.

- **Des aventures amoureuses**

Exemple :

Conte d'Ayyûb le Marchand, dans lequel l'amour courtois entre Ghânim, son fils, et la compagne du calife, Qût al-Qulûb, est développe tout au long du récit.

- **Des épopées:**

Exemple :

Le conte de l'Iliade.

- **Des anecdotes**

Exemple :

Conte du bossu ; Les Aventures du calife Haroun-al- Raschid.

Fonctions de la littérature orale[471]

- La littérature orale conforte l'identité propre à une culture ou une communauté. Elle pose des questions universelles.

[471] Site : http://www.euroconte.org/Default.aspx?tabid=221, consulté le 19.08.2018 à 08 :22

- La littérature orale peut être considérée comme la partie de la tradition qui est mise en forme selon un code propre à chaque société et à chaque langue, en référence à un fonds culturel.
- Elle véhicule aussi bien l'histoire du groupe que ses croyances, ses représentations symboliques, ses modèles culturels ou sa vision du monde naturel.
- Fortement imprégnée de valeurs spécifiques de la société, elle sert souvent de base à l'enseignement traditionnel.
- En posant sous une forme symbolique des problèmes communs à toutes les sociétés humaines (explication du monde, relations entre les membres du groupe familial, etc...), la littérature orale se prête au comparatisme.
- La littérature orale, dans son cadre traditionnel vise à la permanence, à la stabilité, à la fidélité. Elle n'est pas censée inventer mais reproduire. Ce souci de permanence va cependant de pair avec une variabilité de fait qui s'explique par des mutations historiques et sociales aussi bien que par une relative création individuelle. Celle-ci reste généralement cantonnée au domaine de la forme, on brode sur des thèmes connus en puisant dans un fonds commun d'images et de formules. Cependant, la variabilité peut parfois atteindre le sens.

Le conte et sa dimension ludique

Traditionnellement parlant, la dimension ludique du conte était de loin privilégiée, l'activité narrative étant la forme auguste de l'éducation, marquant sensiblement les veillées où les mères ou grandes personnes faisaient office de grands conteurs. On contait pour divertir, éduquer, jouer, pour rire dans une communauté, dans un groupe social.

Le conte traditionnel ne se définit pas seulement par le divertissement et l'éducatif, il est aussi,

> *« l'expression d'une mémoire anonyme et collective qui joue sur différentes modalités du temps : le temps mythique, celui des origines, radicalement coupé du nôtre (« C'était au temps où les bêtes parlaient »), le passé indéfini du conte merveilleux (« Il était une fois »), le temps historique, […], le temps familial qui inscrit le récit dans une généalogie parfois fictive (« Le grand-père de mon grand-père de mon grand-père... »), le temps personnel, enfin, évocation mélancolique de la jeunesse du récitant (« De mon temps, les filles étaient sages, les arbres portaient plus de fruits », etc.). Quelles que soient les modalités choisies, le temps du conte a ses lois propres : le héros construit un palais en une nuit, la princesse dort pendant cent ans. »*[472]

Des fonctions du conte

Le conte en tant que récit oral a une fonction informative trop souvent appauvrie, amplifiée et déformée, mais aussi soumise aux errances de la mémoire et aux mouvances de la parole.

Les normes sociales apparaissent nettement dans ces récits permettant par là, de saisir leurs dimensions morales. Le monde s'ordonnerait donc autour de

[472] Idem.

deux pôles antagonistes – le Bien et le Mal, l'Amour et la Haine, la guerre et la Paix…

> *« Si les légendes et les vies de saints exaltent des actions que le groupe juge exemplaires, dans les contes facétieux, en revanche, on rit d'un comportement jugé inacceptable »*[473]

que l'on accorde et attribue aux membres appartenant à une communauté proche avec laquelle est partagé un espace linguistique ou géographique, pour affirmer au contraire sa supériorité. Ainsi, la paresse, l'avarice, la sottise d'autres groupes sociaux n'ont cessé de faire l'objet de railleries.

La fonction initiatique des contes a au préalable fait l'objet de moult recherches et investigations et

> *« on définit l'initiation, d'un point de vue sociologique, comme un processus acculturatif qui prépare à la vie adulte en interdisant tout retour en arrière, le conte paraît lui être étroitement lié.»*[474]

Les contes seraient des souvenirs de rites désuets du fait qu'ils utilisent un langage symbolique du devenir, de la métamorphose. Yvonne VERDIER dans son interprétation du « Petit Chaperon rouge » le voit comme un récit lié à l'initiation des filles.

> *« Après avoir brisé son habit ou ses sabots de fer, l'héroïne part à la rencontre du loup- sphinx qui, à la croisée des chemins, l'invite à choisir entre « le côté des aiguilles » et « le côté des épingles » (la sexualité libre et le mariage). Parvenue chez la grand-mère, elle acquiert, lors d'un macabre festin, le pouvoir de procréer en mangeant les mamelles et en buvant le sang de son aïeule. Elle sera enfin initiée sexuellement lorsqu'elle verra le loup dans son « déshabillé »*[475].

Le conte populaire est une aventure qui retrace le destin des femmes.

L'enfant et le conte

Au préalable, les contes étaient destinés aux adultes, mais à partir du XVIIe siècle, principalement en France, la littérature orale et la littérature de jeunesse ont été confondus. Le goût de l'enfant pour le conte a été expliqué par le fait de son accaparation et sont appropriation et sa prise du plaisir de ces histoires pour grandes personnes à la suite de son admission aux veillées qui rassemblaient la communauté tout entière.

Les psychologues avancent l'hypothèse que l'univers des contes est un espace accessible et déchiffrable pour l'enfant. Le héros lui présentant toujours des valeurs positives.

Jean PIAGET et Henri WALLON ont démontré l'incapacité de l'enfant à concevoir une forme de gradation d'objets,

---

[473] Liliane PICCIOLA, Contes Berbères, Fables De La Fontaine, Etude Comparative, Séminaire université Paris X, Site : http://www. EtudeComparative, consulté le 19.08.2018 à 08 :09.

[474] Encyclopédie Universalis, Dictionnaire des Genres et Notions littéraires, p.202, op.cit.

[475] Robert PAUL, La littérature des contes, consulté le 23.08.2018 à 11 :19, op.cit.

« le monde s'ordonne pour lui autour de couples contrastés qui ne comportent pas d'intermédiaire. Les contes merveilleux ne fonctionnent pas autrement. »[476]

Le schéma narratif de ces contes incite l'enfant à adopter un tempérament positif, de gagneur. Le héros se trouve amoindri, défavorisé voire handicapé au début du récit, par sa taille tel le Petit Poucet, son apparence physique, son intelligence (l'idiot du village), sa condition sociale et surtout par son âge étant dans la majorité des cas, le cadet de la famille.

Il aura à affronter toutes les épreuves, et viendra à bout de plus fort que lui. Ceci étant un message optimiste pour l'enfant, qui s'identifie à l'image du héros en se projetant dans le monde et l'univers des adultes.

La moralité du Petit Poucet de Perrault exalte la victoire de l'enfant méprisé, méconnu, pourtant triomphant de l'Ogre. Cet ogre qui fait partie des divers monstres risquant fort de resurgir dans les cauchemars de l'enfant et que Sigmund FREUD, dans « psychanalyse de l'Homme aux loups », dénonce en avertissant des dangers des contes qui participent à une « pédagogie de la peur».

Quelques soient ses formes, le conte représente un matériau psychopédagogique irremplaçable, où l'enfant apprend à lire en usant du langage des images.

« C'est aussi un réservoir fantasmatique qui lui permet, par les scénarios réconfortants qu'il offre, de se libérer de ses craintes. Il donne de plus à la mère (à l'adulte) la possibilité d'établir une relation chaleureuse et un dialogue véritable avec l'enfant.»[477]

La légende

« Si le mythe fonde la nécessité du monde, la légende – et l'épopée qui en est issue – instaure la nécessité de l'histoire. Elle raconte la vie et la mort des héros qui ont fondé le lignage […] la légende est exemplaire et au minimum divertissante. Elle n'opère pas dans le registre du pouvoir, comme le mythe, mais dans celui de l'influence (morale ou à tout le moins esthétique). Ici l'homme est au centre et le merveilleux lui apporte un supplément d'énergie. »

Une légende *« (de l'adjectif verbal latin légenda , « qui doit être lue ») est, à l'origine, un récit mis par écrit pour être lu publiquement : généralement il s'agit d'une hagiographie lue dans les monastères, pendant les repas ; dans les églises, pour l'édification des fidèles lors de la fête d'un saint. »*

---

[476] LA LIGNE DE CHANCE, Théâtre des Marionnettes de Genève Dossier pédagogique – création saison 2014 – 2015, p14.
Site :http://www.lereflet.ch/sites/default/files/season_show/field_show_pedag_file/dossier_ pedagogique_ la_ligne_de_chance.pdf, consulté le 28.08.2018 à 15:13.

[477] Bibliothèque municipale de Lyon, site :
http://www.guichetdusavoir.fr/viewtopic.php?t=36827&classement=recentes, consulté le 24.08.2018 à 15:54.

Au XVI[e] siècle, un glissement de sens est observé du fait de l'intervention de l'imaginaire populaire transformant les faits historiques, la légende devient ainsi, un récit merveilleux. Cette transformation résulte surtout de la nécessité de trouver des réponses aux différentes questions se rapportant aux saints et qu'il fallait nécessairement alimenter, principalement celles se référant aux saints dont l'à peu près tout était ignoré. Ainsi, l'intention spirituelle primait sur la précision historique.

Aujourd'hui, le mot légende est devenu synonyme de mythe, et renvoie à quelque chose dont on ne peut prouver l'existence.

N'empêche, qu'une distinction est toujours opérée de nos jours entre mythe et légende. Certains auteurs disent que la légende

> *« tient de faits réels ; une histoire est racontée puis est transmise par oral d'où les modifications. On peut la définir comme un récit qui mêle le vrai et le faux »*[478].

Une légende gravite intrinsèquement autour d'un élément clé, un lieu, un objet, un personnage, une histoire, etc.

> *« Au fil du temps, la légende devient un mythe pour les sociétés futures, car elle perd en précision et gagne en fantaisie et en amplification. »*[479]

Origines des légendes[480]

On recense pas moins d'une dizaine de théories relatives aux origines des légendes, et l'on ne citera que,

- La théorie anthropologique, qui postule que les légendes proviendraient de pensées humaines primitives, de restes de religions et cultures élémentaires.
- La théorie astrale ou naturaliste qui considère les contes et les légendes étiologiques comme divinisant les grandes manifestations de la nature.
- La théorie mythologique avancée par Jacob Grimm qui attribue la création des contes à l'enfance préhistorique de la patrie, Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling quant à lui, qui établit la relevance à la conscience individuelle du peuple qui ajoute aux légendes créées une signification religieuse.
- La théorie linguistique considère que les légendes sont issues de la transmission de récits entre plusieurs peuples qui empruntent les mots à d'autres cultures, les déforme, ce qui obscurcit le sens primitif originel et donne naissance à de nouveaux récits.

La fable

Une fable est définie comme un une histoire imaginaire en vers ou en prose, dont le but est d'illustrer une morale.

Une fable est en réalité un apologue, soit un petit récit allégorique exposant une morale qui peut se trouver à tout endroit du récit, dictée par l'auteur en aparté, sortant de la bouche de l'un des protagonistes ou enfin sentencieuse.

---

[478] Site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Legende, consulté le 22.08.2018 à 16:35.
[479] Idem.
[480] Idem.

Elle a souvent pour personnages principaux ou héros des animaux, avec la mission de représenter des hommes (Les Fables de La Fontaine). L'auteur d'une fable est appelé fabuliste.

> *« Ésope est considéré comme le créateur de la fable. Les "Fables ésopiques" sont des fables attribuées à Ésope mais recueillies par Démétrios de Phalère (IVe s. av. J.-C.). Compilées par Maximos Planude (v. 1260 1310), versifiées par Babrias elles mettent presque toujours en scène des animaux et concluent à une morale populaire. »*[481]

Depuis Platon et Aristote, les différentes œuvres littéraires sont classées en catégories, qu'on appelle « des genres », la fable en faisant partie avec des règles très strictes concernant sa composition, la principale étant orientée vers la leçon à tirer ;

> *« la fable est l'image d'où découle la leçon ».*

Les définitions de la fable à travers l'Histoire

La fable paraît comme un exemple ou un récit d'exemple qui met en amont l'utilité. Elle est une conduite de pensée et est un exemple de l'art du « bien parler ».

Platon et la fable

Pour Platon, la fable est une instruction par récit, il la considère comme une représentation de la sagesse, elle est une

> *« vérité voilée ; ce voile n'est là que pour son pouvoir psychologique. Platon veut façonner le corps des enfants dès leur tendre âge par la gymnastique et en même temps façonner leur esprit par la musique et les fables poétiques. Il recommande que les fables soient proposées sans relâches aux oreilles des enfants »*[482].

Selon lui, il faut user de fables pour prétendre à l'éducation des enfants, en effet elle est la première ressource éducative et le premier rempart qui permettra aux enfants d'aborder l'avenir et d'y faire face.

> *« Nous pouvons penser que la fable est une sorte de lait maternel dans l'éducation morale ; il faut que les enfants tètent la morale à la mamelle comme ils sucent le lait de leurs mamans, que les mamans ne se contentent pas seulement de s'occuper du corps des enfants, mais aussi de perfectionner leurs âmes pour avoir de bons comportements »*[483]**.**

Platon préconise la lecture des fables dans l'éducation puisqu'elles servent et fournissent des exemples. Les fables seraient ainsi un genre qui allie la poésie à la pédagogie. Platon estime que les enfants sont capables de déchiffrer

> *« [et d'] apprendre par cœur ces œuvres remplies de bon conseils, […] et d'éloge où sont exaltés les antiques*

---

[481] Idem.

[482] Ali ARWA, La poétique de la fable en vers d'après les discours des fabulistes (1719-1792). Université de Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2017, p100.

[483] Ibid, p100.

héros, afin que l'enfant, pris d'émulation, les imite et cherche à se rendre pareil à eux »[484].

Aristote et la Fable

Aristote a commencé a fait une classification dans sa Poétique en distinguant la tragédie de l'épopée. La fable y est définie comme une trame de l'action tragique et la narration comme élément essentielle à la poésie. Elle serait pour lui, un moyen pratique qu'un orateur utilise pour plus de persuasion, pour convaincre les auditeurs et acquérir leur adhésion.

« C'est un art d'argumenter »[485].

Dans sa classification, Aristote distingue trois types d'exemplum, la fable, l'apologue et l'exemple,

- l'exemple serait lorsqu'on raconte des événements inscrits dans le passé,
- on est dans la fable ou dans l'apologue quand on les imagine et les invente,
- quant à la différence entre la fable et l'apologue, la première met en scène des animaux, et le second des hommes ou des plantes, l'apologue, étant le plus souvent plus court que la fable.

Le Dictionnaire de Furetière, en donne la définition suivante,

«Fable, Fiction d'un entretien de deux ou de plusieurs animaux, ou de choses inanimées d'où on tire quelque moralité ou plaisanterie»[486]**.**

La fable chez La Fontaine, un genre didactique

La fable chez La Fontaine est une représentation de la réalité qui touche aux défauts et au ridicule de l'homme, ceci dit, cette définition de la fable se construit dans sa moralité autour d'un objectif ou d'une finalité spécifiquement didactique. Elle s'inscrit donc, dans le domaine de l'instruction et de l'édification.

Se rapportant à la visée didactique des fables, La Fontaine présente le genre « comme une histoire « mensongère » qui « contient des vérités qui servent de leçons»

« Le plus simple animal nous y tient lieu de maître. Une morale nue apporte de l'ennui : Le conte fait passer le précepte avec lui.

Aussi La Fontaine considère la fable comme un genre de fiction qui a pour but d'instruire et de plaire »[487]**.**

La première fonction de la fable est de dépeindre les mœurs et de les présenter aux lecteurs. La moralité qui en découle étant un constat délivrant un savoir ne proposant nullement quelques règles de conduite à tenir ou à suivre.

Dans la fable Le corbeau et Le Renard nous entendons le renard dire :

Apprenez que tout flatteur

---

[484] PLATON, Protagoras, traduit par Alfred CROISET, Paris, édition les Belles-Lettres, 1967, p .41.

[485] Gilles DECLERQ, L'art d'argumenter : Structures rhétoriques et littéraires, Editions universitaires, 2014

[486] Antoine FURETIÈRE, Dictionnaire universel, Volume 2, Chez Arnout et Reinier Leers, 1690.

[487] Simone BALVIER-PAQUOT, La Fontaine Vues sur l'art du moraliste dans les fables de 1668, édition « Les Belles Lettres », Paris, 1961, p37.

Vit aux dépenses de celui qui l'écoute.

Cette moralité montre qu'il y a des menteurs qui flattent d'autres hommes qui prêtent l'oreille à leurs discours simplement pour le profit et afin de gagner qu'ils veulent.

C'est une vérité qui se produit et se constate chaque jour, des auteurs à l'époque de La Fontaine vivaient aux crochets de et aux dépens du «roi soleil » en le flattant et en tiraient un bénéfice.

Dans la fable **« Le Loup et l'Agneau »** la moralité « La raison du plus fort est toujours la meilleure », est un constat qui ne donne pas une leçon de conduite, bien au contraire elle est un constat très pessimiste et amer sur la vie en société.

Le constat anthropologique sur la nature et le monde dans la fable « **Le Chêne et le roseau** », on peut tirer la conclusion que cette fable est un constat, sur la dure loi de la nature, les plus souples arrivent à survivre alors que les rigides meurent.

Les animaux comme personnages dans la fable

Les animaux sont des personnages traditionnels dans la fable pour deux raisons qui paraissent contradictoires, parce qu'à la fois leur comportement ressemble à celui des humains, et parce qu'il en diffère, ce qui leur permet d'être des précepteurs.

Les justifications de l'utilisation de ces acteurs sont nombreuses :

- d'un côté, il y a ceux qui soutiennent l'idée que les acteurs animaux ont été choisis parce que les fables d'Ésope étaient tout d'abord satiriques, destinées à critiquer de manière voilée les puissants de son époque et à éveiller la conscience de son peuple.
- Il y a de l'autre côté ceux qui trouvent que c'est une source de merveilleux dans la fable. Les animaux y sont utilisés parce qu'ils sont de nouveaux personnages et que la nouveauté apporte le merveilleux qui touche l'âme des hommes : « le merveilleux, dit-il, est le plus haut degré du neuf », une idée de la nouveauté et du merveilleux.

> *« Ésope n'a pris d'abord pour acteurs que des animaux, à cause de leur rapport tout naturel avec les hommes qu'il voulait instruire. »*[488]

La Fontaine a précisé à moult reprises,

> *« […] ; ce n'est pas aux Hérons*
> *Que je parle ; écoutez, humains, un autre conte ;*
> *Vous verrez que chez vous j'ai puisé ces leçons»*[489],

Ses véritables précepteurs sont des animaux, il écrit, qu'il s'en sert pour l'instruction des hommes,

> *« Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons. »*[490]

---

[488] Le Père MOURGUES, Traité de la poésie françoise, Nouvelle édition, revue, corrigée et augmentée : avec plusieurs observations sur chaque espèce de poésie, édition Jacques VINCENT, Paris, 1724, p.287.

[489] Jean De La FONTAINE, Œuvres complètes, fable « Le Héron », A. SAUTELET et C[ie], Paris, 1826, p. 45.

L'idée de l'utilisation des animaux dans les fables suscite à plus d'un titre des questionnements quant à la relation existant entre l'humain et l'animal, ainsi, l'homme est le premier visé par la morale.

La Fontaine dans la préface de son premier recueil, justifie l'utilisation des animaux dans la fable

> *« Les propriétés des animaux et leurs divers caractères y sont exprimés; par conséquent les nôtres aussi, puisque nous sommes l'abrégé de ce qu'il y a de bon et de mauvais dans les créatures irraisonnables. Quand Prométhée voulut former l'homme, il prit la qualité dominante de chaque bête : de ces pièces si différentes il composa notre espèce; il fit cet ouvrage qu'on appelle le petit monde. Ainsi ces fables sont un tableau où chacun de nous se trouve dépeint »*[491].

L'approche animal de l'homme marque que ce qui pourrait les distinguer est la parole, les propriétés animales sont donc stéréotypées, le nom d'un animal en particulier est très suggestif quant au caractère à reconnaître ou encore à tel ou tel comportement faisant signe, le renard représentant la ruse, le chien la fidélité…

Les animaux sont donc, des symboles de comportement ou de trait de caractère, considéré ainsi en tant que l'écho des mœurs humaines.

Artifice du monde animal permet à la fable de traiter avant tout de l'homme et de la vie en société. Les animaux y sont doués de parole et de qualités ou de défauts propres aux hommes. Les animaux initient l'homme à l'autocorrection.

La Fable on châtie les mœurs en usant de la dérision, le lecteur sous le charme amusé se corrige et du risible des drôleries animales, tire profit.

> *« La fable a bien compris — et c'est là son mérite et son prestige — qu'il ne fallait pas attaquer de face les travers des hommes et qu'une ingénieuse fausseté est quelquefois plus habile à les instruire qu'une vérité commune dans toute sa nudité offensante. En nous citant au tribunal des animaux, en nous les donnant en quelques circonstances pour précepteurs, elle évite les froissements maladroits, elle dissimule l'épine sous la fleur, elle nous améliore doucement »*[492].

La morale de la fable fait en sorte que dans sa visée pratique, le lecteur compare ce qui s'y passe et la réalité de sa vie quotidienne.

La matière de la fable

Des récits vivants et variés, brefs, les décors et les personnages sont variés hommes, animaux, végétaux et objets, ils sont rapidement présentés. Leur

---

[490] Une dédicace adressée à Louis de France, fils du roi Louis XIV et de la reine Marie-Thérèse. Le jeune prince est âgé de sept ans lorsque La Fontaine lui dédie son recueil de fables.

[491] Page : La FONTAINE, Le texte corrigé est conforme au fac-similé de la préface, site https://fr.wikisource.org/wiki/Page:La_Fontaine_-_Fables,_Mame_1897.djvu/15, consulté le 22.10.2018 à 19 :49.

[492] Marc de VISSAC, Allégories et Symboles. Enigmes, Oracles, Fables, Apologues, Paraboles, Devises, Hiéroglyphes, Talismans, Chiffres, Monogrammes, Emblèmes, Armoiries, edition Aubry, Paris, 1872, p. 103.

visée est didactique, des dialogues et des préceptes peuvent être retenus facilement.

Quand la morale n'est pas exprimée, comme dans « Le Chêne et le Roseau » de La Fontaine, elle est alors implicite et il appartient au lecteur de la déduire.

Les fonctions de la fable

On recouru à la fable au XVIIe siècle afin d'éviter la censure, les animaux pouvant faire usage de critiques, permettant ainsi de la dénonciation des injustices et de manière satirique, les défauts humains.

> *« La fable a une finalité didactique et morale : elle permet d'éduquer facilement le lecteur car la fable est un texte généralement court et souvent distrayant. L'avantage de la transposition : grâce au symbolisme animalier, le lecteur saisit mieux ce qui est dit et ne se sent pas de prime abord concerné par la moralité. Et particulièrement chez La Fontaine, pour plaire : le genre de la fable permet de mêler l'utile à l'agréable.»*[493]

Le récit d'une anecdote mettant en scène des animaux sert à illustrer des leçons de sagesse.

Origine et fonction des fables

> *« Le genre* [proviendrait] *de deux grandes traditions : l'occidentale représentée par les fables grecques attribuées à Ésope, et par Phèdre à Rome ; l'orientale qui prend racine dans le Pañchatantra sanskrit et qui nous est parvenue par Bidpaï en Inde et le livre de Kalila et Dimna en Perse et dans les pays arabes. »*[494]

Les recherches sur les origines la fable n'ont pas toujours abouties. Au XIXe siècle, on admet leurs caractères fictionnels, mais on admet qu'elles ont un sens caché qu'il appartient aux lecteurs de décrypter.

> *« Ainsi, dans la Mythologie zoologique d'Angelo De Gubernatis (1874), le loup dévorant les chevreaux représente tour à tour le Soleil qui fait disparaître les blancheurs de l'aurore, ou l'Hiver, qui semble anéantir les plantes avant que le printemps les fasse reverdir. »*[495]

Grace aux progrès de l'anthropologie[496], la preuve que toutes les fables ne venaient pas de l'Inde, ce qui a permis d'admettre

> *« que les cultures dites primitives peuvent atteindre des équilibres égaux ou supérieurs [à ceux de l'occident] sous l'angle de la convivialité, de l'intégration sociale, des structures familiales, etc. Dans cette perspective nouvelle, interdisciplinaire, le problème de l'origine des fables est remplacé par ceux, plus modestes, de leur fonction dans une société donnée, de leur description, de leur*

[493] https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/fable.php, consulté le 12.07.2018 à 19:21.
[494] https://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php#15, consulté le 12.07.2018 à 18:11.
[495] Idem.
[496] Consulter principalement les travaux de Margaret MEAD, Bronislaw MALINOWSKI, Edmund LEACH et Claude LEVI-STRAUSS.

morphologie, de leur cheminement géographique et historique, etc. »[497]

Les fables sont essentiellement orales, elles viennent du passé e sont essentiellement transmises par des conteurs, qui les adaptent aux différents publics. Ces œuvres

« ont été notées, puis élaborées, ce qui a permis de suivre et de confronter le cheminement et la restructuration de la même histoire dans le circuit de l'oral et dans celui de l'écrit, et aussi de les classer par "types" »[498]**.**

Se servir d'animaux n'est pas un choix neutre, en fait, n'y réside pas seulement une intention politique mis y est subordonnée une philosophie implicite, à savoir que l'homme est un animal pensant, intelligent. Ces récits sont censés apporter des explications quant à des caractéristiques attribuées au bestiaire des fables, la force et le courage du lion, la malice et la ruse du renard…

Dans la plupart de ces récits d'animaux, les traits distinctifs de chaque animal sont fournis sans explication car ils jouent leur rôle dans l'histoire racontée.

Les fables dans leur emploi pédagogique sont identifiées comme de remarquables instruments de travail scolaire. Dans les collèges, non seulement l'enfant traduit ces fables « puisque venant d'autres horizons », mais il est invité aussi à les refaire, à les amplifier en développant les « circonstances », à « argumenter » à leur sujet, à disserter sur leur « morale ».

Un titre bref, suit la fable elle-même à travers la narration d'une historiette alerte vient enfin une leçon morale, généralement un long commentaire qui précise à la fois l'anecdote et sa signification. Elle a pour visée une incitation à la réflexion, à la correction et l'amélioration des comportements humains.

La fable est en quelque sorte à mi-chemin entre le conte et la parabole.

« Elle est divertissante, agréable à l'écoute, et cet aspect quasi scénique en a fait l'attrait principal dès l'Antiquité car elle permettait d'éveiller plus aisément les esprits enfantins à un début de conscience morale »[499]**.**

Sur cette fonction de la fable, a pour mission de divertir et d'avertir par l'exemple, de corriger les erreurs en séduisant l'oreille. La fable étant un genre plus sérieux qu'il n'y paraît, exige une lecture extrêmement attentive.

---

[497] https://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php#15, consulté le 12.07.2018 à 19:47. Op.cit.

[498] Idem.

[499] Philipe RENAULT, Fable et tradition ésopique, site : http://bcs.fltr.ucl.ac.be/FE/06/fable.html, consulté le 20.08.2018 à 10:44.

Observation et analyse

C’est à partir du corpus que tout commence et s’enchaîne et aboutit. Ceci étant entendu, le travail d’analyse s’éclaircit au moins dans ses grandes lignes.
Que sont-elles ces lignes ?
L’objet matériel, le manuel ; et les destinataires, les apprenants.
L’approche consistera donc, à analyser l’adéquation entre les deux parties prenantes de l’action pédagogique

1) Le manuel

- Le format papier est le format qui est jusqu'à aujourd'hui de rigueur dans nos classes.

- La progression proposée, est une répartition des activités, déjà proposée par le manuel. Elle n'est déclinée ni en termes de compétences ni en termes d'objectifs. Une rectification doit être apportée par les enseignants.

- Le guide du professeur n’est autre qu'une lecture du programme et du contenu du manuel, et malheureusement, il n'apporte qu’une situation d’orale avec un texte à écouter.

- Le support audio (CD) n’étant pas fourni avec le manuel, il serait donc judicieux d’enregistrer les textes lus (avec une voix maîtrisant parfaitement la lecture). A défaut, si les moyens manquent, le professeur lira le texte à sa classe en temps réel.

- Questionnements :
  Autour des corrigés des exercices de langue et des activités d’orthographe,
  Nous ne percevons pas l’utilité de proposer des corrigés d'exercices de niveau scolaire.

- Pourquoi présenter une traduction de l'hymne national?

Forme

1. le format est-il rationnalisé ? Convient-il ?
Le format, 28x20 cm ; ne convient pas, en comparaison et en référant à des manuels d'autres systèmes (français notamment, marocain ; suisse, norvégien…).

2. Forme : colonnes, marges, variété des caractères d'écriture (nombre ?) ; couleurs
Procédure méthodologique : Grouper/synthétiser les critères d'analyse

3. Trames dans les tableaux : pour plus de lisibilité ou pour moins ?
En effet, cf. les pages qui suivent la page portant **Les rubriques proposées**. [500]
Rouge sur orange, vert sur vert…Particulièrement la page 158;
Qu'est-ce que ce coloriage apporte-t-il à la connaissance ?
Car en contrepartie, cela enlève beaucoup au sens esthétique des élèves, augmentant par là un mauvais goût certain.
Revoir la page 158 ; la page 57 ; la même constatation !

Remarque :

Revenir sur la réception chez les élèves de ce niveau ─ de cet âge ─ de l'usage de la couleur (notamment le spectre du rouge)…

Mesure statistique des opérateurs ; attirance/répulsion ; augmentation/diminution de l'intérêt […]

4. La page de couverture : l'iconographie pose problème ;
Mais avant, première évidence d'un usage fautif : toute la question de «moyenne »[501] ; c'est une épithète, certes mais

Question : de quoi s'agit-il :

- d'adjectif épithète ?

ou bien

- de nom épithète ?

REPONSE :

Il s'agit de **nom épithète.**
l'article entier dans le dictionnaire, Robert

épithète [epitɛt] **nom féminin**

étym. 1517, masc. jusqu'au xvii[e] ◊ latin des grammairiens *epitheton,* d'origine grecque « qui est ajouté »

1. Ce qu'on adjoint à un nom, un pronom pour le qualifier (mot, expression). *« Je cherche en vain une épithète pour peindre l'extraordinaire luminosité du ciel »* (Gide).

2. Par ext. Qualification louangeuse ou injurieuse donnée à qqn. ➞ **qualificatif.** *Elle murmura « "L'idiot !" sans indiquer plus clairement auquel des deux hommes il fallait appliquer cette épithète »* (Green).

3. Gramm. *Un adjectif épithète,* ou ellipt *une épithète :* adjectif qualificatif qui n'est pas relié au nom par un verbe (opposé à *attribut*). *Accord de l'adjectif épithète.*

▫ *Nom épithète,* qui qualifie un autre nom (ex. tarte maison, paquet cadeau). ➞ 1. **apostrophe, apposition.**

[500] Les deux pages-là ne portent ni titre ni pagination.
[501] Constatation faite par le Dr. Hamida Ben Brahim dont nous avons tiré profit.

1) ***l'iconographie pose problème***

En effet, au moins deux sur les trois images sous-tendent une culture étrangère alors même que le propos du manuel suppose le contraire. En effet, le champ du ***Merveilleux*** notamment (conte, légende) implique une inscription dans la culture populaire… Or,

5. Ampleur des textes-supports (nombre de mots/texte)

En effet, ils sont pris des normes françaises.

6. La disposition *aléatoire* en colonnes

Comme les colonnes sont très rapprochées, il y a des risques de confusion.

7. La postface portant *Remerciements*

On s'étonne de la mention faite des «familles» dans un manuel officiel, du ministère de l'***Education nationale*** portant l'en-tête de l'État.

Contenu

8. Le support pédagogique ouvrant le projet est absent du manuel

9. Absence d'enseignements théoriques, notamment les définitions des notions présentées.

Quand elles existent ; sans références. Il serait préférable d'inculquer les notions de la propriété intellectuelle aux apprenants.

carences méthodologiques…

10. La page de titre portant noms et fonctions des auteurs ;

11. Un Avant-propos et absence d'INTRODUCTION

Or, en fait ; ce qui est appelé Avant-propos est l'INTRODUCTION. Puisque ils y est annoncé le contenu, «Cette année, il s'agira… contes, fables légendes. » ; **c'est plutôt le propos** et non pas un **Avant**-propos.

12. Origine culturelle des textes-supports : Contes

Pour analyser l'adéquation ou l'inadéquation des textes-supports ;

pour ce manuel ; ses auteurs annoncent dans leur Avant-propos ceci : «*Afin de te permettre de voyager…des récits de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et légendes algériens.*»

Exercice 1:

Le paragraphe se saisit, s'entend dans le sens que les récits étrangers sont supplémentaires (ils «…s'ajoutent…»). Or, en pp 9 (support principal), 12, 14, 19 (support principal), 22 (support principal), **pratiquement partout ; aucune trace**.

On trouvera les deux premiers contes algériens en p 24, et relégués au titre VOCABULAIRE. Puis, cela reprend : p 26 (conte russe), p 27, p 28…

Comment continuer cette approche (Culture des textes-supports ; en rapport avec la loi d'orientation) ?

Compter/dénombrer, classer dans un tableau tous les supports ; par catégories (supports… principal/secondaire ; étranger/algérien ; peut-être spécifier : quelles cultures nationale/étrangère ? Quelles sphères culturelles ? Quels ancrages religieux (à partir du vocabulaire du support)…

compter/dénombrer les proportions (les %)**,** après étude des critères réglementaires de l'élaboration des textes-supports, ce manuel est en contradiction avec ces textes.

LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION NATIONALE
Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Remarque : dans le texte de la loi 08-04 du 23 janv. 2008 ?

Il y a 42 occurrences «cultu ».

- Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation. […]

D'où le constat que le contenu de ce manuel, en majorité, ne reprend aucun des critères de la personnalité nationale.

Il suffit de s'y conformer pour que les objectifs de l'école puissent être atteints. Sinon toutes ces incohérences (entre loi et pratiques de terrain ─ programmes et manuels, notamment ─) n'ajouteront que plus de confusion.

13. Sur les questions de compréhension du texte

- Questions pléthoriques

Questions: la référence est écrite et on demande de la donner ;

- voir p 19 pour «Conte africain », p 33 pour « Conte chinois» ; id. p 37

Questions répétées sous tous les textes. Par exemple les premières questions en pages 12, 19, 22 :

14. Les intitulés d'étapes (ou de séquences) pédagogiques

Le manuel aurait gagné en **lisibilité** si en page 34 les autrices avaient écrit MON PROJET autrement que «jaune sur marron foncé ».

Enfin, s'agit-il du projet de chaque élève, tel que stipulé : **MON** PROJET ; ou bien d'un projet commun, stipulé par le contenu de l'encadré ; dans ce cas cela s'appellera : **NOTRE** PROJET.

15. Table des matières : sans.

C'est-à-dire que l'élève n'a aucun repère par page sur 159 pages du volume. Ce qui fait qu'il devra tout fouiller pour retrouver quelque notion qu'il rechercherait. Il fallait ajouter même un index. Ainsi et non comme en pages 34 et 35

Le quasi tiers du manuel est rédigé en rouge sang.

.

Analyse de projets

Projet 1 :
En p 10 : ***Je retiens…*** en plusieurs étapes ; tandis que la séquence s'appelle ***Situation initiale***. Quelles «étapes» ?
16. Image de Blanche-Neige et les Sept Nains
Or, le propos du manuel n'est pas le conte français, de la littérature française ; mais le conte. Partant, et en vertu de la réglementation ; ce devait être un conte algérien.

17. Sur la page de titre même ; annonce de 4 séquences ; aucune sur rédiger
Séquence 1 : Je découvre la **situation initiale** du conte
Est-ce une « **situation initiale** » ?
En clair, le terme « **situation initiale** » est un vocable taxonomique de Narratologie. Ce n'est pas ce qui est le contenu des pages 8 à 20.

18. cf. page 40
Voici la définition française de l'épithète
3. Gramm. *Un adjectif épithète,* ou ellipt *une épithète :* adjectif qualificatif qui n'est pas relié au nom par un verbe (opposé à *attribut*). *Accord de l'adjectif épithète.*
▫ *Nom épithète,* qui qualifie un autre nom (ex. tarte maison, paquet cadeau). ➞ 1. **apostrophe, apposition.**
Et voici ce que rapporte le manuel :
Quand il est placé **avant ou après le nom** ; on dit qu'il est épithète du nom.
Il peut être supprimé sans que le groupe nominal ne change de sens.

Projet 2 :
dans le manuel étrange ; le corpus de démarrage est absent.
Comment l'élève pourrait-il faire pour préparer cette séance ?

Remarque : reproche en pages 64 et 65…

Par exemple
En je m'entraîne : n° 2 : «Dans chaque liste… » Où sont-elles ces listes ; il n'y en a qu'une. Parce que les tirets de chaque ligne font la différence…
Cette écriture est fautive.
D'où une écriture prêtant à confusion!
En revanche, c'est quelque peu corrigé déjà en page 65 ; au n° 3.
Eh bien **c'est le point qui termine chaque ligne.**

Remarque : sur le plan cognitif :
« réussir » dit synonyme de «faire » ?

Bien que cela se conçoit dans quelque extrême. Mais… question de pédagogie, eu égard au niveau ─ critère pérenne ─ ; est-ce du ressort de ce niveau ?

Remarque : le **«Je retiens » page 68**

En effet, il manque pour parachever l'illustration ; la même phrase au féminin.

Une lionne malade (une épithète) ; donc
Une lionne souffrant**e**

C'est-à-dire que «souffrant» est un adjectif (qui s'accorde en genre) (verbal) et non un verbe (au participe présent, qui ne s'accorde pas en genre)

Même constatation dans la fable Le Loup et le Chien
En L22 nous avons noté :
Portants[502] bâtons, et mendiants ;

Que veut dire par : p 69
Je rédige avec mes propres mots une fable choisie, d'une part, et, d'autre part,
on donne des phrases toutes faites

<u>Remarque : Un point positif : l'étape intitulée : Critères de réussite</u>

En effet, au-delà de la stricte pédagogie en savoirs, il est éthique de donner à l'élève les moyens de s'auto-évaluer.

Discordance entre l'objet de l'activité et l'activité même, cf. p 72
Que comprendre à ces deux propos dans l'encadré… ?
Etape 1 : Raconter une fable avec vos propres mots
En sus faute en accord. Raconter… vos… !

Fausses terminaisons du futur en page 79

[502] Au XVIIème siècle, les participes présents s'accordent avec le nom, comme les adjectifs, non signalé dans le manuel.

Suppression/ ajout

Le Lion et le Renard[503]

…

C'est ainsi que le Renard que la ruse **~~y supplée~~** aisément.

Manuel 2012

Le Lion et le Renard

…

C'est ainsi que le Renard que la ruse **~~peut aisément~~** les remplacer.

Manuel 2014

[503] Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion. Éditions Flammarion, « Castor Poche ». 2000 , site http://media.education.gouv.fr/file/sujets_0/24/9/sujet0_deuxieme_epreuve_admission6_143249.pdf Consulté le 30.10.2018 à 18 :10.

Projet 3 : La légende et le récit fantastique

2) ***manuel… p 98***

d'où vient-il que légende convoque forcément animaux ?
Ce n'est pas du tout systématique.
Voici ce qu'en disent deux dictionnaires de la langue ; Robert et Littré.
d'abord les définitions lexicologiques puis les définitions terminologiques ;

Dictionnaire, Robert

LEGENDE [leʒɑ̃d] **nom féminin**
étym. xiii^e^ ◊ latin médiéval *legenda* « ce qui doit être lu », de *legere* « lire »
Famille étymologique ⇨ **lire**.

I. Relig. Récit de la vie d'un saint destiné à être lu à l'office de matines.
◆ Recueil de ces récits. *La Légende dorée :* recueil de vies de saints (xiii^e^ s.).

II. (1558) Cour.
1. Récit populaire traditionnel, plus ou moins fabuleux, merveilleux. ➙ **fable, mythe.** *Contes et légendes. Légendes propres à un peuple.* ➙ **folklore, mythologie.** *La légende de Roland, de Faust, de saint Nicolas. « La Légende des siècles », œuvre de Victor Hugo. Héros, pays de légende.* ➙ **légendaire.**
2. Représentation (de faits ou de personnages réels) accréditée dans l'opinion, mais déformée ou amplifiée par l'imagination, la partialité. ➙ **conte, fable, histoire.** *Si l'on en croit la légende. La légende de Napoléon.*
▫ **Absolt** *L'histoire et la légende. Légende héroïque.* ➙ **épopée.** *Entrer dans la légende.*
▫ **Loc. adj. De légende :** remarquable, mythique. *Trains, motos de légende. Duels de légende.* ➙ **mémorable.**

III. (1579)
1. Inscription d'une médaille, d'une monnaie. *Bordure réservée à la légende.*
2. Texte qui accompagne une image et lui donne un sens. *La légende d'un dessin, d'un croquis humoristique. Légende d'une photo dans un journal. Sans légende* (cf. Sans paroles*).
3. Liste explicative des signes conventionnels (lettres, chiffres, signes, couleurs) figurant sur une carte, un plan. *Légende d'un plan de Paris, d'un guide de la route. Le cartouche de la légende.*

Dictionnaire, Littré

LÉGENDE [lé-jan-d'] s. f.
1° Livre contenant les actes des saints pour toute l'année, et ainsi appelé parce qu'à certains jours on désignait la portion qui devait être lue.
Légende dorée, compilation des vies des saints composée dans le XIIIe siècle. Jacques de Voragine l'auteur de la légende dorée.

PROVERBES

Ce saint ne fut jamais dans la légende, c'est-à-dire c'est un homme qui n'a pas les qualités qu'on lui attribue.
On lui garde une place dans la légende, c'est-à-dire il sera de la confrérie de....
2° Récit merveilleux et populaire de quelque événement du moyen âge. L'histoire de Charlemagne, dans les chansons de geste, est devenue une véritable

légende. ♦ Innombrables sont les légendes qui nous montrent les bêtes fauves obéissant à la voix des moines, réduites à une sorte de domesticité par les hommes de Dieu, obligées de les servir et de les suivre, MONTALEMBERT, les Moines de l'Occident, t. II, p. 384

Par extension, tout récit mythique et traditionnel. ♦ Les Levantins en leur légende Disent qu'un certain rat, las des soins d'ici-bas, Dans un fromage de Hollande Se retira loin du tracas, LA FONT., Fabl. VII, 2 ♦ Il n'y a pas jusqu'aux légendes qui ne puissent nous apprendre à connaître les mœurs de nos nations, VOLT., Mœurs, 10 ♦ Voilà le début d'Hécatée [ancien historien grec] ; et il continuait de ce ton, assorti d'ailleurs au sujet ; ce n'étaient guère que des légendes fabuleuses de leurs anciens héros ; peu de faits noyés dans des contes à dormir debout, P. L. COUR., Hérodote, Préface du traducteur

Particulièrement, dans le langage de l'histoire des mythologies, l'intuition d'une idée dans un fait et à l'aide d'un fait historique.

3° Écrit long et ennuyeux par ses détails, énumération interminable. Il nous a rapporté une légende des actions de ses ancêtres. ♦ Il poursuit nonobstant d'une fureur plus grande, Et ne cessa jamais qu'il n'eût fait sa légende, RÉGNIER, Sat. VIII ♦ Voyons le total, je n'aurais jamais fait : où donc est-il ? la légende est longue, DANCOURT, la Femme d'intrigues, V, 9 ♦ À cette légende de titres que vous trouvâtes si comiques, il vient d'en ajouter un qui donne du lustre à tous les autres, P. L. COUR., Lett. II, 280

4° Inscription gravée circulairement près des bords et quelquefois sur la tranche d'une pièce de monnaie, d'une médaille, d'un jeton. Dieu protége la France, est la légende de nos pièces de monnaie.

5° Légende ou âme d'une devise, ce qu'on y peut lire. ♦ On avait donné à Louis XIV la devise du soleil avec cette légende : Nec pluribus impar, VOLT., Louis XIV, 9

6° Titre que porte sur un plan d'architecture, sur une carte topographique, etc. la liste explicative des lettres, des signes, des couleurs par lesquels on en indique les différentes parties ou les endroits remarquables. Vous avez omis dans la légende les deux sabres en croix qui désignent les lieux où il s'est livré des batailles, LEGOARANT.

SYNONYME

LÉGENDE, MYTHE, TRADITION, CONTE. Tradition : histoires ou récits transmis oralement, non par écrit ni par documents authentiques. Mythe : récit composé d'éléments purement divins, sans fond historique, au moins pour le principal. Légende : récit populaire reposant sur un fond historique plus ou moins altéré, ou du moins prétendu historique. Conte : nul fond historique. Cependant il y a des légendes, en grand nombre, où le fond est purement imaginaire ; mais on le croit historique et on le donne comme tel.

HISTORIQUE

XIIe s. ♦ Et qui diroit encontre la chançon Aucune chose qui ne fust de reson, En sa legende [de Guillaume] ses faz [faits] trouveroit on, la Paix d'Orange, dans Guillaume d'Orange, JONCKBLOET, t. II, p. 77

XVe s. ♦ Mais on feroit bien une grant legende Du long parler, de la chiere très grande Qu'on nous ot fait.... , CHRIST. DE PISAN, Dit de Poissy. ♦ Plusieurs jeunes compaignons qui, ou mois de juillet, jouerent la vie et mistere saint Jame en personnages selon la legende, Bibl. des ch. 5e série, t. V, p. 135

XVIe s. ♦ Les peintres et les imagers s'accommodans toujours au simple peuple ; comme pour montrer sans legende que St Sebastien a esté martirisé avec des fleches, il est peint ayant des traits par tout son corps, BOUCHET, Serées, liv. III, p. 103, dans LACURNE ♦ Une legende de qualitez et tiltres, MONT., I, 293

ÉTYMOLOGIE

Provenç. legenda, legensa, ligenda ; catal. llegenda ; portug. lenda ; ital. leggenda ; du lat. leyendus, part. passif futur, devant être lu, de legere, lire.

SUPPLÉMENT AU DICTIONNAIRE

LÉGENDE. Ajoutez :

7° Au XVIe siècle, nom donné par les calvinistes à des biographies circonstanciées de personnages catholiques, ainsi dites à cause de la catholicité des personnages et des faits extraordinaires dont elles prétendent donner la clef. La légende de Catherine de Médicis. La légende du cardinal de Lorraine.

Conclusion

Ce qu'il en faudrait peut-être retenir c'est : récit à propos de personnes historique et dont l'histoire a été plus ou moins altérée par des faits extraordinaires, invraisemblables. Les animaux n'y sont qu'accessoirement, tout au contraire du manuel ils sont principaux.

A la fin de la page 98, ouvrant le projet ; ils en donnent les définitions et où il n'y a pas de mention d'animaux !

Sur la même page, 98 ; dès la première ligne: «1. Un phénomène … est rapporté par le New-York Times » !!!!!

Cela n'est nullement une « légende » ?

C'est un fait divers.

Confusions cognitives

- A la première question, sur la même page (98, première du projet) nous trouvons cette terminologie : ***phénomène***, ***New-York Times***. Soit des données de la réalité et de l'actualité immédiates.
- Confusion, *phénomène* et *récit* et, par surcroît, récit populaire, récit légendaire. En définitive, le sens populaire de «phénomène» signifiant quelque chose d'«extraordinaire». Ce qui va les amener à confondre, vulgairement (sens populaire), le légendaire et le fantastique ; le légendaire et le phénoménal.
- Autre confusion : histoire et *histoire de fiction*

  En prenant des références, les définitions en fin de la page 98,

Une pluie d'alligators (p 98)	Fait divers
Le chant du rossignol (p 99)	Conte
Ouarâ (p 109)	Conte
«Taourirt » la protégée (p 112)	Conte

- Il suffit de revenir à la définition (p 98),
  1. La légende allie le réel et le ***Merveilleux***, ~~le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un évènement extraordinaire en fait un récit fantastique~~.
  2. […] la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus.

3. Elle a… pour origine un personnage, un objet ou un évènement…dont l'histoire a été déformée au fil du temps.

Remarque :

Ce qui est barré; n'est pas correct.

Dans la société maghrébine ; le récit qui représente le mieux **la légende c'est l'hagiographie** (maghrébine en l'occurrence) ; c'est-à-dire les histoires des marabouts (pratiques d'origine chrétiennes), les saints de la culture maghrébine (et non les saints de l'islâm ; notion non attestée dans la loi islamique ─ CORAN et tradition authentique du Prophète (paix et bénédictions à lui).

En cela apparait la nécessité d'associer l'université quant à l'élaboration de documents revêtant une importance vitale pour la nation.

- Page 100, Titre « Lecture-entraînement » ; oublié au milieu de la page.

- Disposition en page 101 ;

Alors que l'élève vient de quitter une page 100 normale, il tombe sur une page 101 à deux colonnes ; colonnes si rapprochées qu'il est difficile de s'en rendre compte immédiatement.

Conséquence sur la lisibilité : on croirait que le tableau de Van Gogh est l'illustration du texte à gauche «Une maison méditerranéenne », alors qu'il n'en est rien ;

En cette même page 101, quel rapport entre ces détails sur Van Gogh et la thématique du projet 3, la légende ?

Il s'agit, en effet, d'une autre confusion entre «légende» et «génétique».

Ces détails référant, en effet, à la genèse de l'œuvre de Van Gogh n'ont rien, rien de légendaire pour cette évidente raison qu'ils ne participent pas du tout au ***Merveilleux*** !

- En page 110 ; voir l'encadré, 2e item

En définitive une légende cela s'invente, qu'il s'agit d'Histoire déformée. Ce qui veut dire que **s'il n'y a pas** une ***base historique*** ; **ce n'est pas** une ***légende***.

- Confusions en cognition; sur le passé composé

En page 117, les autrices du manuel donnent aux élèves à retenir ces valeurs du passé composé, voir l'encadré.

Question :

Eh bien il est manifeste que ces valeurs peuvent être celles de tous les temps !

Le passé composé sert à exprimer

Ce qui est dit	***Constat***
Un moment précis	*L'antériorité est la fonction principale de tous les temps composés*
Une répétition	
Une succession	

- **Observation en page 117**

Faute grammaticale.

En effet, «***L'an dernier…*** » convoque le plus-que-parfait (pour le passé lointain) et non le passé composé (pour le passé proche ; valeur qui n'a pas été évoquée…

Pour distinguer ceci de cela ; comparons ces deux phrases, partant d'une origine de temps octobre 2014 ; deux personnes se parlent :

J'ai eu mon baccalauréat en juin passé	Sous-entendant, récemment : J'ai eu mon baccalauréat en juin passé, <u>seulement</u>…
Quant à moi, je l'ai eu l'an passé (il y a trois ans…)	Plus loin dans le passé ; ce qui s'entendra plutôt dans : Quant à moi, je l'avais eu il y a déjà une année de cela…

- Contradiction avec la définition de la légende ; cf. texte-support, p 119

Je cite leur manuel :

Sidi Fredj* serait *un célèbre théologien…

Mais l'on comprendra vite pourquoi la faute… ce texte est écrit dans El Moudjahed…Or, nous, nous sommes à l'école… voici la correction :

Sidi Fredj fut un célèbre théologien…

Ou bien ***était*** ou ***a été*** ; ***est***. En tout cas il s'agit de l'indicatif puisque la légende part toujours d'un fonds historique.

- Enfin, en page 124, encore confusion entre légende, Fantastique et le fait divers !

En effet, confusion entre ces trois niveaux

1. La disparition des avions dans le Triangle de Bermudes : fait divers
2. L'explication par des forces mystérieuses de ce qui s'y passe : relève du Fantastique.

19. Etude et statistiques des textes du manuel

20. Autour du texte « La boule de cristal »

Statistiques du texte
Style énonciatif
Prise en charge par le narrateur.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
corps	11
occultisme	04
architecture	04
famille	04
classe sociale	04
princesse	04
château	04
monument	04
aristocratie	04
aliment	03
pouvoir	03
famille	03
vêtement	03
chapeau	03
prédiction	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	48.9%	43
Statif	22.7%	20
Déclaratif	28.4%	25

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	04.0%	01
Addition	48.0%	12
Opposition	20.0%	05
Comparaison	12.0%	03
Temps	16.0%	04

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	25.8%	08
Lieu	22.6%	07
Manière	12.9%	04

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	47.4%	09
Subjectif	31.6%	06
Numérique	21.1%	04

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	09.5%	06
Il	66.7%	42
Nous	03.2%	02
Vous	03.2%	02
Ils	03.2%	02

Verbes

Mots	Utilisations
être	05
avoir	04
trouver	03
dire	03
devoir	03

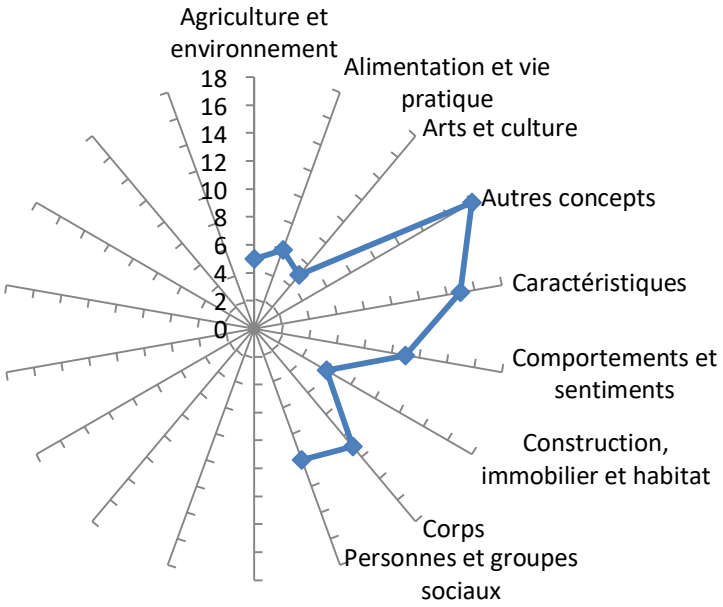
Substantifs

Mots	Utilisations
princesse	04
château	04
œuf	03
chapeau	03
boule de cristal	03
pouvoir	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	05
Alimentation et vie pratique	06
Animaux et végétaux	03
Arts et culture	05
Autres concepts	18
Caractéristiques	15
Communication et médias	03
Comportements et sentiments	11
Construction, immobilier et habitat	06
Corps	11
Forces et quantités	02
Médecine et santé	03
Personnes et groupes sociaux	10

Société	01
Sciences et techniques	02
Transports, aéronautique et espace	03

Figure 1 : Graphe texte « La boule de cristal »



2. Autour du texte « Le cheval du roi »

Conte africain anonyme, plutôt adapté et présenté dans le manuel scolaire, l'original peut être consulté sur le site http://www.contesafricains.com/article.php3?id_article=43.

Statistiques du texte
Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
Classe sociale	14
aristocratie	14
mammifères	09
sentiment	06
campagne	04
temps	04
village	04

jour	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	34.9%	22
Statif	38.1%	24
Déclaratif	25.4%	16
Performatif	01.6%	01

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	11.1%	02
Addition	72.2%	13
Opposition	11.1%	02
Temps	05.6%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.8%	05
Lieu	04.2%	01
Manière	08.3%	02
Négation	16.7%	04
Intensité	50.0%	12

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	31.3%	05
Subjectif	62.5%	10
Numérique	06.3%	01

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	35.5%	11
Tu	06.5%	02
Il	41.9%	13
Vous	12.9%	04

Verbes

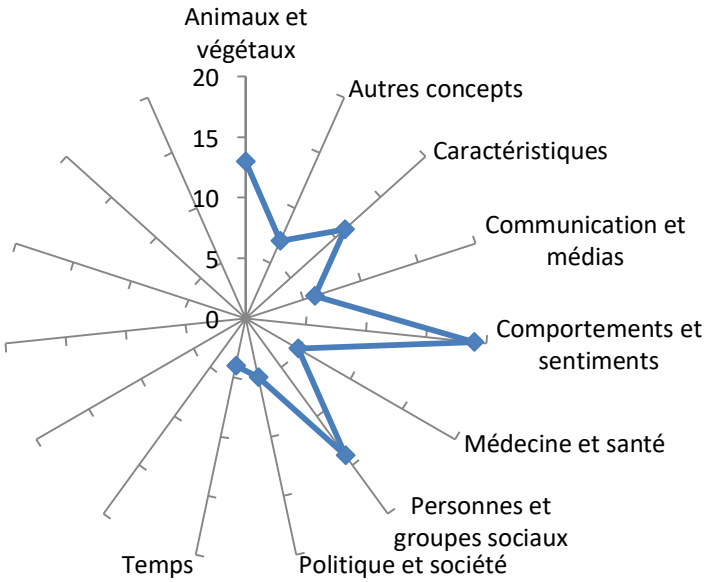
Mots	Utilisations
être	07
aimer	04
avoir	04
dire	03
mourir	03

Substantifs

Mots	Utilisations
cheval	08
roi	08
majesté	05
village	04
jour	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	02
Animaux et végétaux	13
Autres concepts	07
Caractéristiques	11
Communication et médias	06
Comportements et sentiments	19
Géographie, pays et territoires	02
Médecine et santé	05
Personnes et groupes sociaux	14
Politique et société	05
Temps	04

Figure 2 : Graphe texte « Le cheval du roi»



3. Autour du texte « Conte de l'eau volée »

Aucune information trouvée sur ce conte.

Statistiques du texte

Style Narratif
Prise en charge par le narrateur.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
Eau	10
campagne	09
village	09
montagne	05
campagnard	05
jarre	03
puits	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	62.3%	38
Statif	14.8%	09
Déclaratif	23.0%	14

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	25.0%	03
Addition	50.0%	06
Opposition	16.7%	02
Comparaison	08.3%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	17.9%	05
Lieu	28.6%	08
Manière	07.1%	02
Négation	10.7%	03
Intensité	35.7%	10

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	26.1%	06
Subjectif	60.9%	14

Numérique	13.0%	03

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	03.3%	01
Il	66.7%	20
Ils	13.3%	04

Verbes

Mots	Utilisations
décider	04
être	04

Adjectif

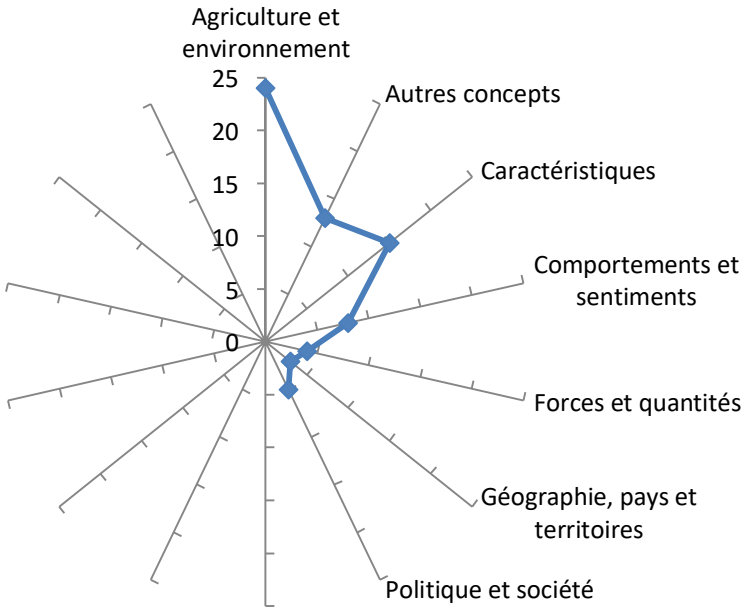
Mot	Utilisation
Grande	04

Substantifs

Mots	Utilisations
eau	10
villageois	05
village	04
montagne	04
jarre	03
puits	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	24
Alimentation et vie pratique	02
Arts et culture	01
Autres concepts	13
Caractéristiques	15
Comportements et sentiments	08
Forces et quantités	04
Géographie, pays et territoires	03
Médecine et santé	02
Temps	01

Figure 3 : Graphe texte « Conte de l'eau volée»



4. Autour du texte « Le pot fêlé »

Un conte où l'on enseigne l'optimisme, la meilleure manière de garder espoir et toujours voir le bon coté des choses.

Statistiques du texte
Style énonciatif
Mise en scène : ancrée dans le réel.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	**Utilisations**
eau	06
temps	05
lieu	04
plantes	04
habitat	04
femme	04
logement	04
groupe social	03
voie	03
fleurs	03
temps	03
troisième âge	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapport	% utilisations	Utilisations
Factif	43.2%	16
Statif	45.9%	17
Déclaratif	10.8%	04

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	18.8%	03
Addition	37.5%	06
Opposition	25.0%	04
Comparaison	18.8%	03

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	29.2%	07
Lieu	20.8%	05
Manière	12.5%	03
Affirmation	04.2%	01
Négation	04.2%	01
Intensité	29.2%	07

Adjectifs

Rapport	% utilisations	Utilisations
Objectif	44.0%	11
Subjectif	40.0%	10
Numérique	16.0%	04

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	20.8%	05
Tu	16.7%	04
Il	41.7%	10
Ils	04.2%	01

Verbes

Mots	Utilisations
être	07
avoir	06
pouvoir	03

Adjectifs

Mot	Utilisation

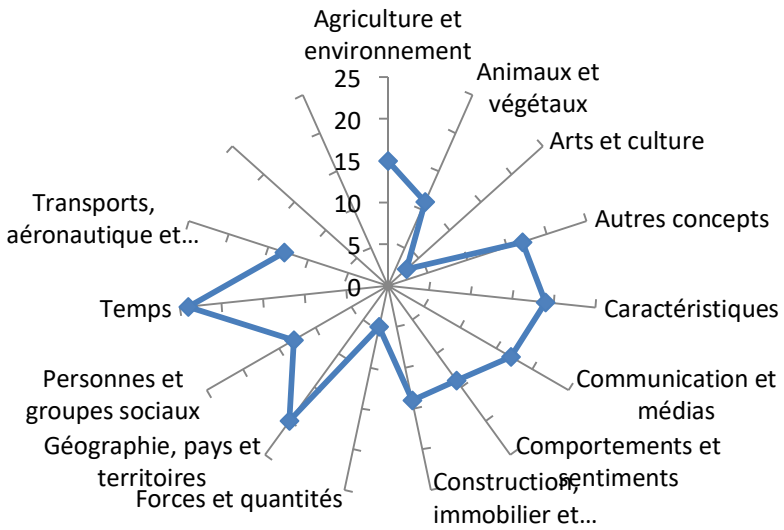
fêlé	04

Substantifs

Mots	Utilisations
pot	08
dame	04
eau	04
maison	04
fleur	03
chemin	03
vieille	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	15
Alimentation et vie pratique	02
Animaux et végétaux	11
Arts et culture	03
Autres concepts	17
Caractéristiques	09
Communication et médias	17
Comportements et sentiments	14
Construction, immobilier et habitat	14
Crise et conflits	02
Forces et quantités	05
Géographie, pays et territoires	20
Personnes et groupes sociaux	13
Temps	24
Transports, aéronautique et espace	13

Figure 4 : Graphe texte « le pot fêlé»



5. Autour du texte « La vache des orphelins »

La Vache des orphelins est le titre de contes avec de nombreuses variantes collectées à travers toute l'Afrique, Algérie, Niger, Tchad ou encore le Soudan.

Youcef ALLIOUI dans la 4éme de couverture de son livre « La vache des orphelins, Le conte kabyle aux mille et une versions » paru aux éditions l'Harmattan, Paris, en 2017, recense treize versions pour un conte qui connait de nombreuses péripéties suivies d'un dénouement heureux.

Statistiques du texte
Style
Narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
famille	16
corps	12
famille	11
enfant	10
femme	08
ruminants	07
aliment	06
mère	06
vache	06
mort	06
demoiselle	05
tête	05
Ahmed	04
animaux	03
politique	03
comportement	03
chef étranger	03
cimetière	03
mariage	03
Sœur	03
tombeau	03
visage	03
orphelin	03
Aïcha	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	66.7%	48
Statif	22.2%	16
Déclaratif	11.1%	08

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	4.8%	01
Addition	57.1%	12
Opposition	23.8%	05
Comparaison	04.8%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	12.5%	03
Lieu	12.5%	03
Manière	08.3%	02
Négation	20.8%	05
Intensité	45.8%	11

Adjectifs

Rapport	% utilisations	Utilisations
Objectif	30.0%	12
Subjectif	60.0%	24
Numérique	10.0%	04

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Il	61.9%	13
Ils	04.8%	01
On	04.8%	01

Verbes

Mots	Utilisations
faire	07
rendre	05
être	04
boire	03
mettre	03

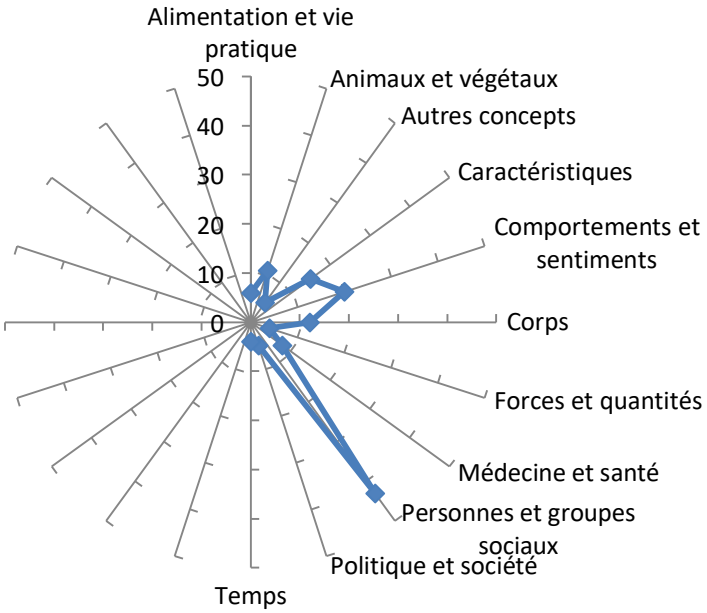
Substantifs

Mots	Utilisations
vache	06
mère	06
enfant	05
Ahmed	04
femme	03
orphelin	03
sœur	03
fille	03

tombe 03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	02
Alimentation et vie pratique	06
Animaux et végétaux	11
Autres concepts	05
Caractéristiques	15
Comportements et sentiments	20
Corps	12
Forces et quantités	04
Médecine et santé	08
Personnes et groupes sociaux	43
Politique et société	05
Temps	04

Figure 5 : Graphe texte « La vache des orphelins»



6. Autour du texte « L'arbre entêté »

Aucune information trouvée.

Statistiques du texte « L'arbre entêté »
Style argumentatif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
plantes	13
arbres	10
temps	10
agriculture	07
temps	07
sentiment	06
fruits	05
peur	05
fleurs	04
rosacées	04
plantation	03
branches	05
fleur	04
agriculteur	03
feuille	03
verger	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	58.5%	38
Statif	30.8%	20
Déclaratif	10.8%	07

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	15.4%	04
Addition	46.2%	12
Opposition	19.2%	05
Comparaison	15.4%	04
Temps	03.8%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	18.9%	10
Lieu	07.5%	04
Manière	03.8%	02
Affirmation	01.9%	01
Négation	28.3%	15
Intensité	39.6%	21

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	17.4%	04
Subjectif	82.6%	19

Pronoms

Mot	% utilisation	Utilisation
Il	61.3%	19

Verbes

Mots	Utilisations
être	05
avoir	04
produire	03
couper	03
laisser	03
venir	03

Adjectifs

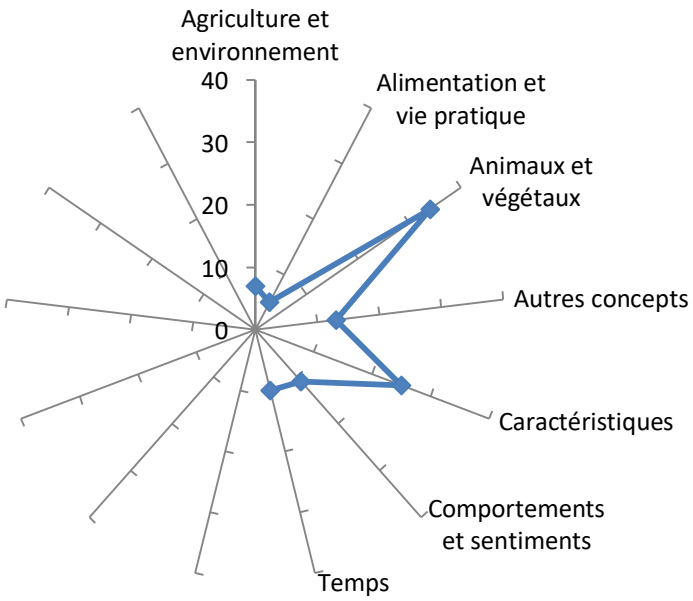
Mots	Utilisations
beau	04
grand	03
petit	03

Substantifs

Mots	Utilisations
beau	04
grand	03
petit	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	07
Animaux et végétaux	34
Autres concepts	13
Caractéristiques	25
Comportements et sentiments	11
Géographie, pays et territoires	02
Objets et substances	03
Personnes et groupes sociaux	02
Temps	10

Figure 6 : Graphe texte « L'arbre entêté»



7. Autour du texte « Le Lion et le Renard »

Dans ces 19 fables empruntées à la littérature populaire d'Afrique, du Maghreb, d'Asie ou de Grèce, le roi des animaux va recevoir de belles leçons de la part d'animaux plus faibles que lui.

Statistiques du texte
Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
mammifères	27
félidés	14
lion	14
canidés	12
renard	12
animaux	03
agriculture	03
fuite	03
agriculteur	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	43.4%	36

Statif	16.9%	14
Déclaratif	39.8%	33

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	20.0%	05
Addition	52.0%	13
Disjonction	04.0%	01
Opposition	12.0%	03
Temps	12.0%	03

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	02.4%	01
Lieu	11.9%	05
Manière	23.8%	10
Affirmation	07.1%	03
Doute	02.4%	01
Négation	14.3%	06
Intensité	38.1%	16

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	16.7%	02
Subjectif	66.7%	08
Numérique	16.7%	02

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	22.8%	13
Tu	31.6%	18
Il	19.3%	11
Ils	12.3%	07

Verbes

Mots	Utilisations
être	08
prendre	06
dire	04
pouvoir	04
faire	03

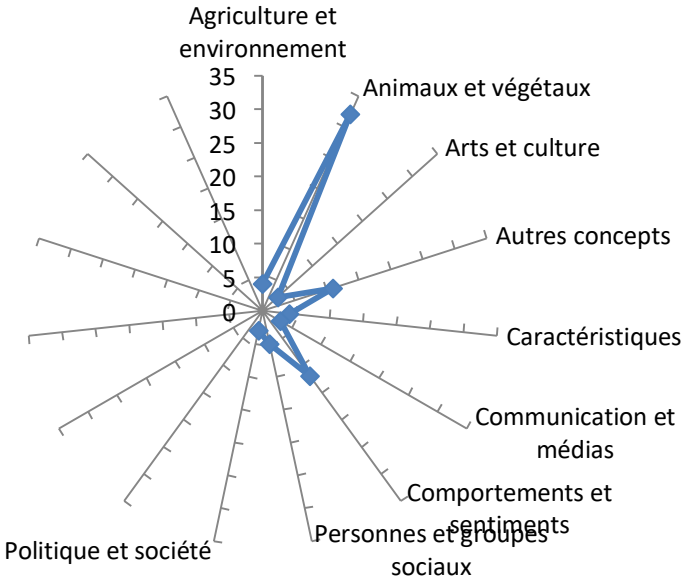
Substantifs

Mots	Utilisations
lion	14

renard	12
paysan	03
fuite	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	04
Animaux et végétaux	32
Arts et culture	03
Autres concepts	11
Caractéristiques	04
Communication et médias	03
Comportements et sentiments	12
Corps	02
Forces et quantités	02
Personnes et groupes sociaux	05
Politique et société	03

Figure 7 : Graphe texte « Le Lion et le Renard»



8. Autour du texte « L'Ours et les deux compagnons »

La première remarque concerne le titre, reprit, le titre serait celui de la fable de Jean de La Fontaine pour un texte d'Esope, qui lui est traduit du grec sous « Les Voyageurs et l'Ours », il y aurait à rappeler qu'anciennement, est ce à dire au moyen-âge, il se disait compagnon pour signifier voyageur.

La deuxième, se rapporte au texte lui-même, il s'agirait en notre sens d'une traduction

à laquelle nous ne pouvons accorder une référence somme toute fiable, car le texte le plus répandu est celui traduit par Émile CHAMBRY,

« Ésope, Les Voyageurs et l'Ours, Fables, Société d'édition « Les Belles Lettres », 1927, p. 113», quant à celui présenté dans le manuel, il serait extrait du site http://unebellefacon.wordpress.com/ et Préparé par Sylvie Brûlé mais signé Esope.

L'enseignement à tirer de cette fable serait de bien choisir ses amis, et pour cela une mise à l'épreuve de leur amitié, est la meilleure assurance et le plus sûr gage de leur bonne foi.

Statistiques du texte « L'Ours et les deux compagnons »
Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
animaux et végétaux	09
animaux	07
mammifères	06
ursidés (ours, ...)	06
ours	06
comportements et sentiments	06
corps	06
caractéristiques	05
amitié	05
autres concepts	04
compagnon	03
dimensions	03
société	03
sécurité et insécurité	03
médecine et santé	03
vie et mort	03
voyages	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	51.3%	20
Statif	28.2%	11
Déclaratif	20.5%	08

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	07.7%	01
Addition	61.5%	08
Opposition	15.4%	02
Comparaison	07.7%	01
Temps	07.7%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	11.8%	02
Lieu	23.5%	04
Manière	05.9%	01
Négation	23.5%	04
Intensité	35.3%	06

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	36.4%	04
Subjectif	36.4%	04
Numérique	27.3%	03

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	21.1%	04
Il	42.1%	08
Vous	05.3%	01
Ils	10.5%	02

Verbes

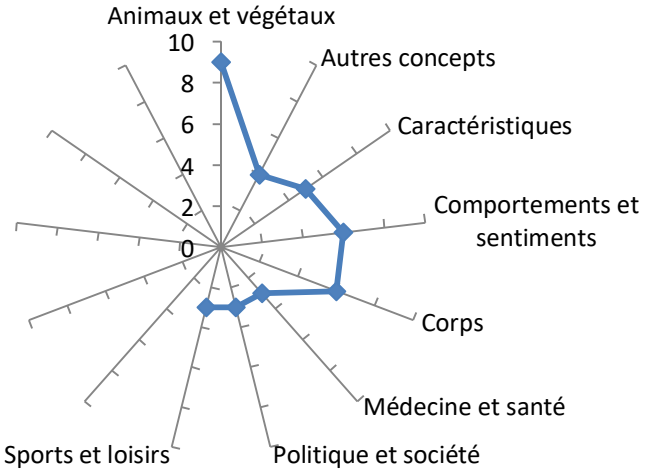
Mots	Utilisations
être	04
avoir	03

Substantifs

Mots	Utilisations
ours	06
compagnon	03

Concepts utilisés	Utilisations
Animaux et végétaux	09
Autres concepts	04
Caractéristiques	05
Comportements et sentiments	06
Corps	06
Médecine et santé	03
Société	03
Sports et loisirs	03

Figure 8 : Graphe texte « L'Ours et les deux compagnons»



9. Autour du texte « L'Âne et le Chien »

Le fabuliste Jean de la Fontaine écrivait sous le règne de Louis XIV. Dans cette fable, il dépeint un maître qui représenterait la royauté et les animaux, son peuple. A la lecture de cette fable, on décèle une analogie avec les concepts de systèmes d'organisations des états et des sociétés.

Ce qu'il y serait d'important à saisir est le fait que le pouvoir soit une nécessité, et qu'il se doit de subvenir ni aux besoins des peuples.

Face à l'absence du maitre ici représenté par le sommeil, l'âne réagit égoïstement en refusant d'aider le chien et cruellement en osant manger à sa faim face à cet être affamé. Pour se venger, le chien laisse l'âne mourir.

La morale serait que sans « Loi », les peuples se livreraient une guerre par pure cruauté et égoïsme. L'Âne et le Chien, dans cette fable Jean de la Fontaine y susurre un éloge du pouvoir. Car sous règne du maître, le chien aurait eu à mangé et l'âne aurait été sauvé des crocs du loup.

Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
mammifères	14
plantes	03
âne	06
chien	05
maître	04
loup	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	50.0%	29
Statif	20.7%	12
Déclaratif	25.9%	15
Performatif	3.4%	02

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	11.8%	02
Cause	17.6%	03
Addition	41.2%	07
Opposition	5.9%	01
Comparaison	5.9%	01
Temps	17.6%	03

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	22.2%	04
Manière	16.7%	03
Négation	11.1%	02
Intensité	50.0%	09

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	28.6%	04
Subjectif	57.1%	08
Numérique	14.3%	02

Pronoms

Rapports	% utilisations	Utilisations
Je	14.3%	06
Tu	21.4%	09
Il	38.1%	16
On	04.8%	02

Verbes

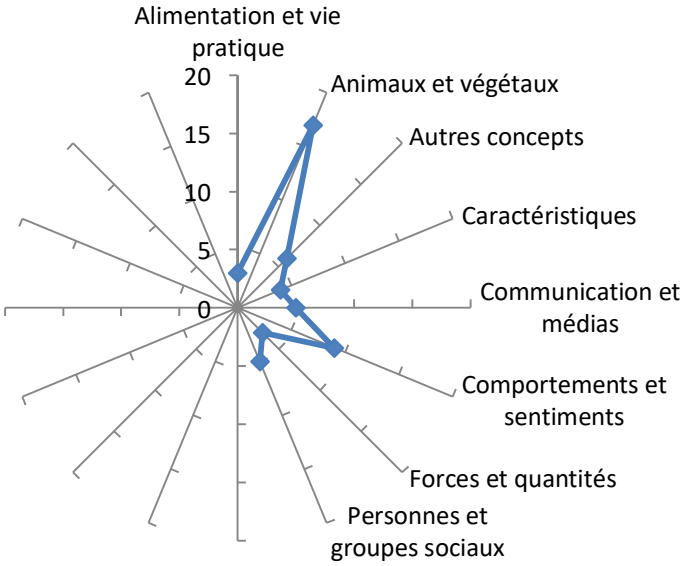
Mots	Utilisations
être	05
savoir	04
falloir	03

Substantifs

Mots	Utilisations
chien	05
maître	04
âne	04
loup	03

Concepts utilisés	Utilisations
Alimentation et vie pratique	03
Animaux et végétaux	17
Autres concepts	06
Caractéristiques	04
Comportements et sentiments	09
Corps	02
Forces et quantités	03
Médecine et santé	02
Personnes et groupes sociaux	05
Politique et société	02
Temps	02

Figure 9 : Graphe texte « Le Lion et le Renard»



10. Autour du texte « Le laboureur et ses enfants »

Dans la fable « Le laboureur et ses enfants », il n'est point question d'animaux mais d'êtres humains. L'importance du travail y est enseignée par un laboureur à ses enfants.

Le discours moraliste de La Fontaine est énoncé par une leçon illustrée et justifiée par le récit, puis terminé par une maxime.

C’est une fable à visée symbolique, où la quête est amplifiée, c’est aussi une forme de satire, on s’y moque de l'avidité des fils qui arrivent a en oublier leur paresse.

Le type de travail désigné n’est pas restreint au labour, mais désigne n'importe quelle activité. Symboliquement cela peut être un talent, une passion à exploiter car cela aussi est une source de richesse.

Statistiques du texte
Style descriptif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
famille	04
famille et hérédité	04
parents	03
caractéristiques	05
pauvreté et richesse	03
comportements et sentiments	03
médecine et santé	03
vie et mort	03
autres concepts	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	61.3%	19
Statif	25.8%	08
Déclaratif	12.9%	04

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	16.7%	01
Addition	33.3%	02
Opposition	33.3%	02
Temps	16.7%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	7.7%	01
Lieu	38.5%	05
Négation	15.4%	02
Intensité	38.5%	05

Adjectifs

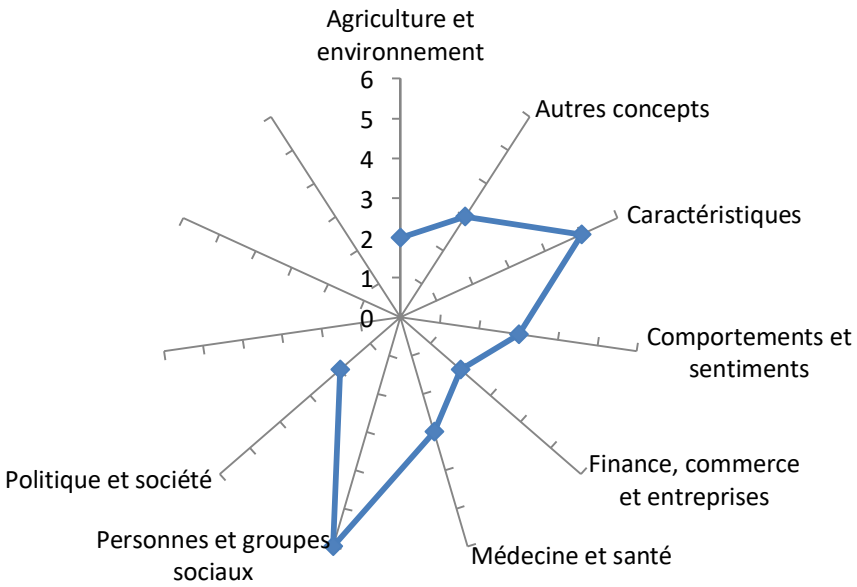
Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	75.0%	03
Subjectif	25.0%	01

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	11.1%	01
Il	22.2%	02
Nous	11.1%	01
Vous	44.4%	04
On	11.1%	01

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	02
Autres concepts	03
Caractéristiques	05
Comportements et sentiments	03
Médecine et santé	03
Personnes et groupes sociaux	06
Politique et société	02
Temps	01

Figure 10 : Graphe texte « Le laboureur et ses enfants»



11. Autour de la fable « Le Loup et le Chien»

Dans cette apologue, la morale n'est pas explicité ou exprimée clairement, il appartient au lecteur de la tirer. Ce texte est construit sur

l'opposition de deux thèses, celle du loup emprunte de liberté et celle du chien avec une préférence du confort matériel à la liberté.

A la fin de la fable, le loup, désigné par l'expression méliorative « maître Loup », s'exprime et arrive à dominer le chien. Il sort en quelque sorte vainqueur de cette confrontation.

Le subtil message de cette fable serait de se poser la question de savoir qui peut d'entre les humains, se targuer de ne pas porter de collier comme le chien ? Il est donc extrêmement difficile d'être un loup. Cette fable serait une **méditation sur la liberté**. La confortable vie s'accompagne de compromissions et se révèlerait incompatible avec la liberté. Le choix est bien difficile. L'on serait tenté de dire que La Fontaine, y fait son mea-culpa, tant il a toujours fait allégeance à de puissants protecteurs, qui l'ont toujours hébergé dans leurs. Il est donc normal que cette fable ne contienne ni morale, ni conseil au lecteur, et elle serait d'ailleurs la seule de ce genre.

Une autre interprétation est possible, la nature reprenant ses droits, le loup redevient un animal sauvage s'enfuyant et courant. Au bout du compte, quels que soient les efforts que nous fournissions pour changer, notre nature finit toujours par resurgir.

Statistiques du texte « Le Loup et le Chien»
Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	**Utilisations**
animaux	18
mammifères	16
canidés (chien, ...)	16
chien	07
loup	09
comportements et sentiments	11
jugements et appréciations	04
sentiments	05
caractéristiques	06
autres concepts	05
personnes et groupes sociaux	04
corps	04
os	03
objets et substances	04
politique et société	03
communication et médias	03
médecine et santé	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	47.3%	26
Statif	25.5%	14
Déclaratif	25.5%	14
Performatif	01.8%	01

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	23.1%	03
Addition	53.8%	07
Opposition	23.1%	03

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	06.9%	02
Lieu	06.9%	02
Manière	13.8%	04
Affirmation	10.3%	03
Doute	03.4%	01
Négation	20.7%	06
Intensité	37.9%	11

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	42.9%	06
Subjectif	57.1%	08

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	20.0%	05
Il	40.0%	10
Vous	24.0%	06

Verbes

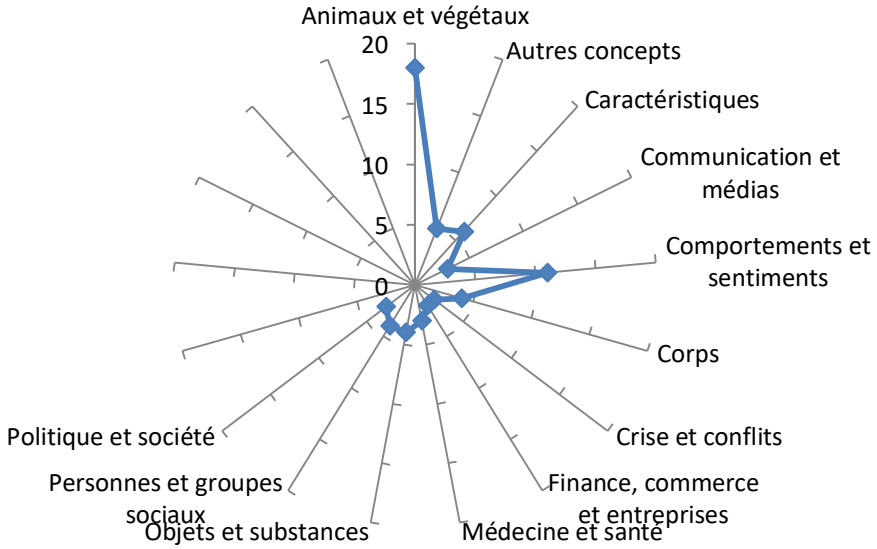
Mots	Utilisations
être	06
faire	05
avoir	04
dire	04
vouloir	03

Substantifs

Mots	Utilisations
loup	09
chien	05
os	03

Concepts utilisés	Utilisations
Animaux et végétaux	18
Autres concepts	05
Caractéristiques	06
Communication et médias	03
Comportements et sentiments	11
Corps	04
Médecine et santé	03
Objets et substances	04
Personnes et groupes sociaux	04
Politique et société	03

Figure 11 : Graphe texte « Le Loup et le Chien»



12. Autour du texte « Le chant du rossignol »

Colette, écrivaine charismatique mais aussi une sulfureuse femme. Colette a refusé toute des obsèques religieuses, elle a eu droit à des obsèques nationales.

Ce texte tiré de son recueil « Les vrilles de la vigne » exprime sa nostalgie, son enfance. C'est une autobiographie qui mêle des réflexions sur la mort, la vieillesse, la beauté.

La nature des écrits de Colette nous laisse croire que ces textes sont plutôt plus orientés vers une exploitation d'ordre grammaticale que vers une étude littéraire.

Statistiques du texte
Style Narratif
Prise en charge par le narrateur.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
plantes	11
oiseaux	08
vignes	07
rossignol	07
temps	05
outil	04
vrille	04
nuit	04
printemps	03
saison	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	50.0%	20
Statif	10.0%	04
Déclaratif	40.0%	16

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	23.1%	03
Addition	69.2%	09
Opposition	07.7%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	27.3%	06
Lieu	18.2%	04
Manière	09.1%	02
Négation	18.2%	04
Intensité	27.3%	06

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	52.2%	12
Subjectif	34.8%	08
Numérique	13.0%	03

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	12.5%	03
Il	41.7%	10
Ils	04.2%	01

Verbes

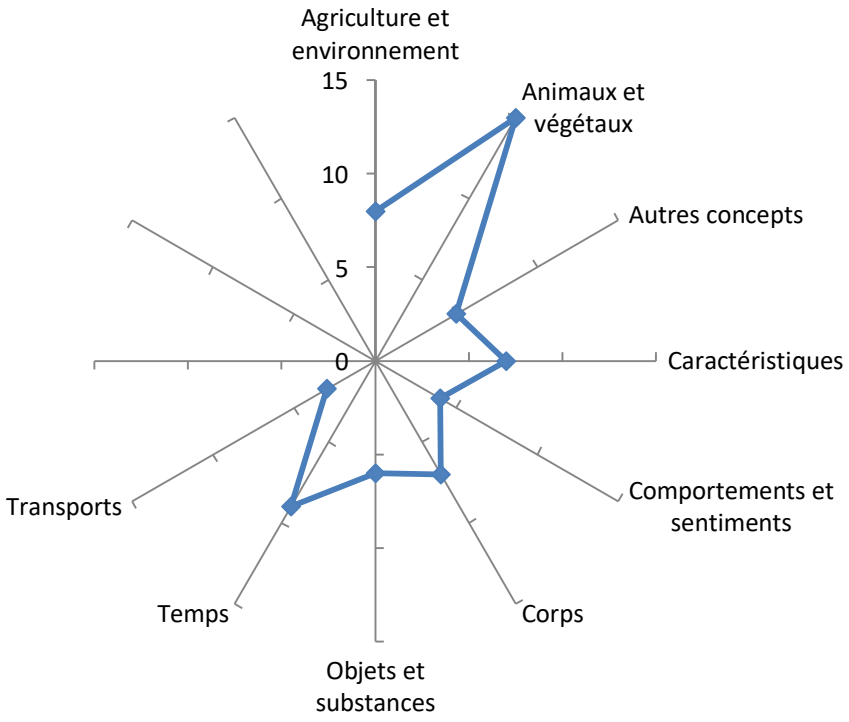
Mot	Utilisation
chanter	06

Substantifs

Mots	Utilisations
rossignol	07
vigne	07
nuit	04
vrille	04
printemps	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	08
Animaux et végétaux	15
Arts et culture	02
Autres concepts	05
Caractéristiques	07
Comportements et sentiments	04
Corps	07
Forces et quantités	02
Objets et substances	06
Personnes et groupes sociaux	02
Temps	09

Figure 12 : Graphe texte « Le chant du rossignol »



13. Autour du texte « Ouarâ »

André DEMAISON est connu pour son adoption d'un ton ouvertement colonialiste, voire manifestement raciste, alors même qu'il prenait la défense de la faune et la flore africaines, d'où l'étonnement quant au choix des auteurs de textes qui ne devrait nullement, en notre sens, faire l'objet d'une restriction à la portée thématique mais devrait aussi porter sur les convictions des auteurs.

Quant au texte, il se présent plutôt comme un questionnaire sur les devoirs de l'homme envers lui-même et son respect envers autrui, d'une part et d'autre, une interrogation sur ses devoirs envers la faune et la flore.

Prétendre que l'intérêt pour la faune et la flore dans le continent africain est contemporain serait évidemment nier l'amour porté par les autochtones aux royaumes de la nature des fleurs et des bêtes, et renforcer d'un autre point de vue l'idée répandue de civilisation apportée par les nations européennes qui se sont installées en Afrique, valorisant le courage des colons.

Il était recommandé de faire lire aux enfants africains l'histoire de Ouarâ la lionne ou de Poupah l'éléphant. Le thème récurent de l'enfant adopté par des animaux, abordé par de Demaison, a été repris un bon nombre de fois et par de nombreux auteurs comme Rudyard Kipling dans « Le Livre de la jungle », faisant ainsi de l'intérêt pour les animaux, un thème qui peut relever de la littérature de jeunesse.

Statistiques du texte
Style narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
mammifères	09
félidés	09
animaux	08
corps	08
habitat	08
ouarâ	07
anatomie animale	06
lion	06
patte	04
corde	03
bruit	03
maître	03
chat	03
logement	03
cour	03
maison	03
mur	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	64.7%	44
Statif	23.5%	16
Déclaratif	11.8%	08

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	04.8%	01
Addition	57.1%	12
Opposition	09.5%	02
Comparaison	09.5%	02
Temps	19.0%	04

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	26.9%	07
Lieu	03.8%	01
Manière	19.2%	05
Affirmation	03.8%	01
Négation	15.4%	04
Intensité	30.8%	08

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	39.3%	11
Subjectif	53.6%	15
Numérique	07.1%	02

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Il	61.5%	16
On	03.8%	01

Verbes

Mot	Utilisations
être	06

Adjectifs

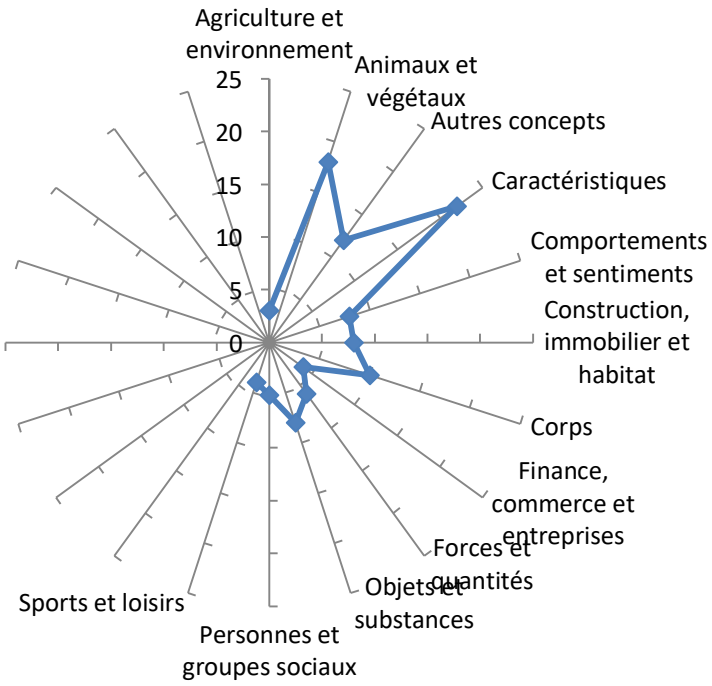
Mot	Utilisations
Enorme	03

Substantifs

Mots	Utilisations
lionne	06
patte	04
corde	03
chat	03
maison	03
mur	03
cour	03
maître	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	03
Animaux et végétaux	18
Autres concepts	12
Caractéristiques	22
Communication et médias	02
Comportements et sentiments	08
Construction, immobilier et habitat	08
Corps	10
Finance, commerce et entreprises	04
Forces et quantités	06
Géographie, pays et territoires	02
Objets et substances	08
Personnes et groupes sociaux	05
Sports et loisirs	04

Figure 13 : Graphe texte « Ouarâ»



14. Autour du texte « Taourirt la protégée »

Légende populaire algérienne
Statistiques du texte
Style argumentatif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
politique	12
sultan	11
aristocratie	09
classe sociale	09
temps	06
reine	05
mythologie	04
habitat	04
muraille	03
monarque	03
homme	03
alimentation	03
Afrique	03
temps	03

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
caractéristiques	15
autres concepts	13
personnes et groupes sociaux	13
comportements et sentiments	13
politique et société	13
politique et syndicalisme	12
hommes politiques	11
chef étranger	11
sultan	11
groupes sociaux	09
classes sociales	09
aristocratie	09
temps	06
arts et culture	06
alimentation et vie pratique	06
reine	05
comportements	04
architecture et monuments	04
fortifications	04
aliments	04
mythologie et légendes	04
légende	04
géographie, pays et territoires	04
pays	04
Afrique	03
communication et médias	03
hommes	03
monarque	03
homme	03
cognition et connaissance	03
sentiments	03
dates	03
muraille	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	61.2%	30
Statif	24.5%	12
Déclaratif	14.3%	07

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	5.0%	01
Cause	20.0%	04

Addition	35.0%	07
Opposition	30.0%	06
Comparaison	5.0%	01
Temps	5.0%	01

Modalisations

Mots	% utilisations	Utilisations
Temps	18.8%	03
Lieu	25.0%	04
Manière	12.5%	02
Négation	18.8%	03
Intensité	25.0%	04

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	17.9%	05
Subjectif	82.1%	23

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Tu	10.5%	02
Il	31.6%	06
Nous	31.6%	06
On	5.3%	01

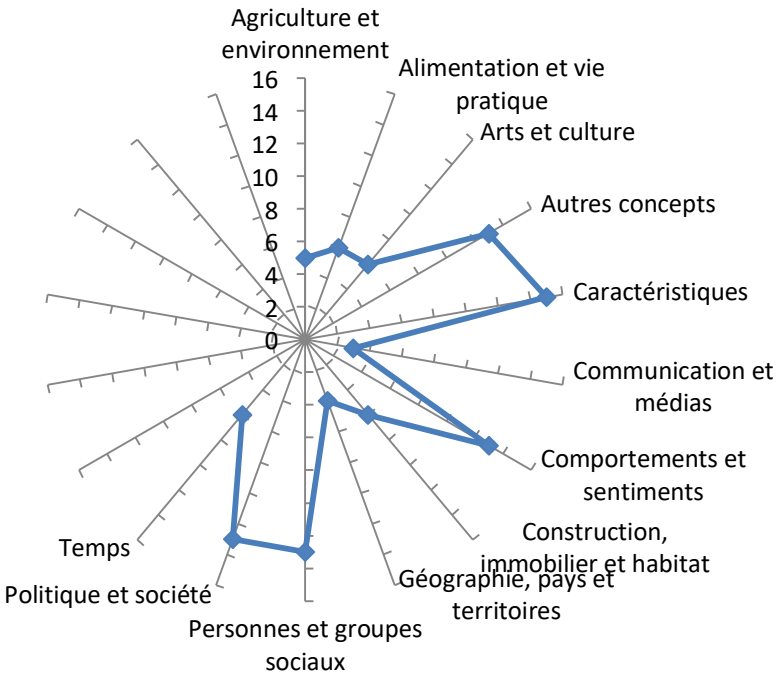
Verbes

Mots	Utilisations
être	04
avoir	03
faire	03

Substantifs

Mots	Utilisations
sultan	08
reine	05
légende	04
homme	03
sultane	03
muraille	03

Figure 14 : Graphe texte « Taourirt»



15. Autour du texte « Un orage au Hoggar »

Ce texte est extrait de « L'Atlantide », un livre de Pierre BENOIT, couronné par le Grand Prix du roman de l'Académie française en 1919. Journaliste reporter, c'était un globe-trotter qui a parcouru le monde en apportant son regard érudit et émerveillé.

Dans son livre il évoque le mythe de l'Atlantide, mais parler ce continent disparu, relève de la pure imagination, voire de la fantaisie, il est ainsi remplacé par la beauté et les paysages somptueux du Sahara, beauté du Hoggar précisément qui ne peut nullement laisser insensible ou indifférent.

C'est un récit relevant du fantastique ou l'amour conduit à la mort. Il y décrit avec richesse les lieux, les bruits angoissants des pierres qui se brisent et craquent de façon insolite, lugubre et inquiétante sous les baisses et changements de température des nuits froides dans les montagnes.

Statistiques du texte
Style narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
climat	12
pluie	07
mammifères	04
temps	04
corps	03

habitat	03
camélidés	03
vent	03
Boudjema	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	58.2%	32
Statif	27.3%	15
Déclaratif	14.5%	08

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	07.1%	01
Cause	07.1%	01
Addition	57.1%	08
Opposition	14.3%	02
Temps	14.3%	02

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.0%	06
Lieu	16.7%	05
Manière	10.0%	03
Affirmation	03.3%	01
Négation	26.7%	08
Intensité	23.3%	07

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	36.8%	07
Subjectif	57.9%	11
Numérique	05.3%	01

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	29.4%	10
Il	11.8%	04
Nous	26.5%	09
Vous	05.9%	02
On	02.9%	01

Verbe

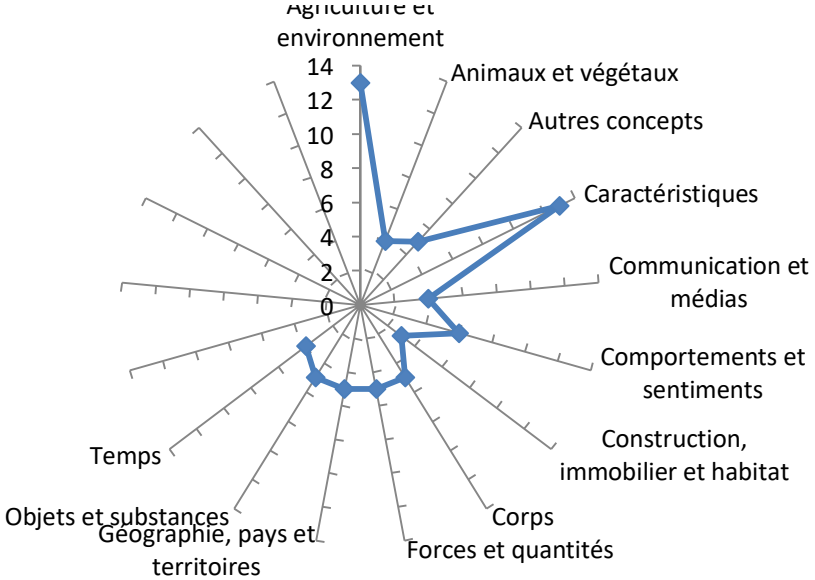
Mot	Utilisations
être	06

Substantifs

Mots	Utilisations
orage	04
chameau	03
vent	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	13
Animaux et végétaux	04
Autres concepts	05
Caractéristiques	03
Communication et médias	04
Comportements et sentiments	06
Construction, immobilier et habitat	03
Corps	05
Forces et quantités	05
Géographie, pays et territoires	05
Objets et substances	05
Personnes et groupes sociaux	01
Société	02
Temps	04
Transports	02

Figure 15 : Graphe texte « Un orage au Hoggar»



16. Autour du texte « La tragédie du vol 19 »

Le triangle des Bermudes n'existerait pas, du moins cela serait l'avis de la « Lloyd's of London » l'une des plus célèbres compagnies d'assurances au monde.

Lawrence David Kusche qui a examiné ses archives, a étudié tous les cas de disparition survenus dans cette zone, que l'on qualifie de diabolique.

Au bout du compte, il ressort que les disparitions ne sont pas plus mystérieuses dans le « triangle des Bermudes » que dans les autres parties du globe.

L'explication fournie, laisse apparaitre que le chef de l'escadrille a cru que ses boussoles étaient déréglées que ses instruments de vol indiquaient des coordonnées qui ne correspondaient pas. Les réserves de carburant à sec, l'amerrissage était désespéré surtout par une mer déchaînée qui n'a fait qu'une bouchée des cinq patrouilleurs et de leur équipage.

Il en ressort ainsi que notre légende s'est trouvée une explication et qui de plus est fournie par Lawrence David Kusche.

Statistiques du texte
Style Narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
transport	08
temps	07
aviation	07
armée	04
Amérique centrale	04
Amérique du nord	04
durée	04
usa	04
caraïbes	04
avion	04
triangle	04
mythologie	03
marine	03
légende	03
bateau	03
heure	03
Bermudes	03
Floride	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	63.0%	17
Statif	22.2%	06
Déclaratif	14.8%	04

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Addition	75.0%	03
Opposition	25.0%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.0%	04
Lieu	25.0%	05
Manière	05.0%	01
Négation	30.0%	06
Intensité	20.0%	04

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	23.1%	06
Subjectif	23.1%	06
Numérique	53.8%	14

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Ils	14.3%	01
On	28.6%	02

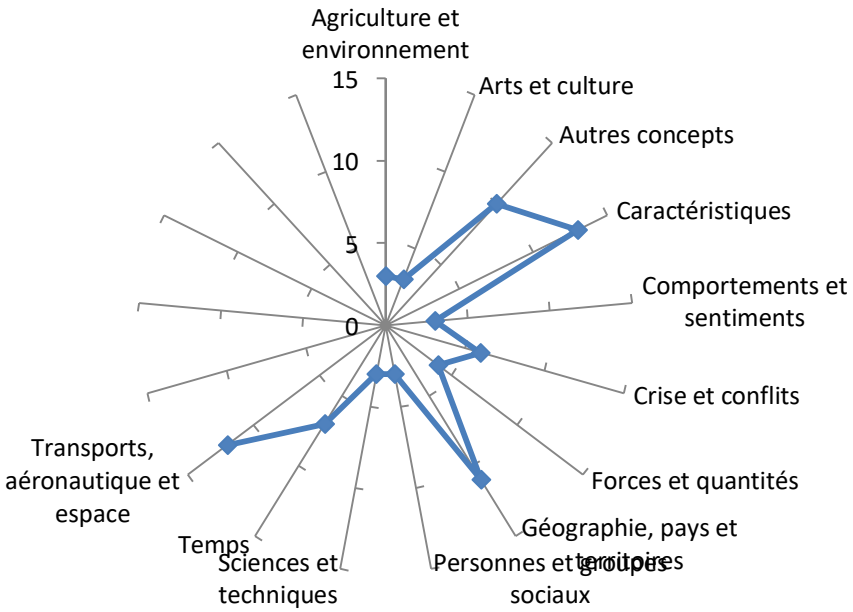
Substantifs

Mots	Utilisations
avion	03
triangle	03
légende	03
heure	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	03
Arts et culture	03
Autres concepts	10
Caractéristiques	13
Communication et médias	02
Comportements et sentiments	03
Crise et conflits	06
Forces et quantités	04
Géographie, pays et territoires	11
Personnes et groupes sociaux	03
Société	02
Sciences et techniques	03

Temps	07
Transports, aéronautique et espace	12
Valeurs numériques	02

Figure 16 : Graphe texte « La tragédie du vol 19 »



17. Autour du texte « Chroniques martiennes »

Les « Chroniques martiennes » sont composées de vingt-huit courts récits indépendants. Elles ont paru en magazines et originellement écrites pour une édition en recueil. Elles s'étendent de l'an 2030 à 2057 et sont ordonnées de manière chronologique. Relatant la colonisation de Mars, elles dessinent au bout du compte, une histoire globale.

Au lieu d'être la « Nouvelle terre promise », les colons y cherchent en premier lieu la domestication du milieu, en recréant leurs propres usages. Ils façonnent ce lieu selon leurs caprices, l'exploitent de manière mercantile, et bouleversent son équilibre écologique.

Les « Chroniques martiennes », seraient finalement un conte même sous son apparence de science-fiction. Elles pourraient représenter le conte telle qu'il s'écrirait dans le futur.

Statistiques du texte « Chroniques martiennes »
Style
Plutôt narratif
Mise en scène : dynamique, action.

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
espace	18
corps	15

planète	12
musique	09
temps	08
sentiment	06
corps céleste	06
lumière	06
femme	05
amphithéâtre	05
étoile	04
obscurité	04
habitat	04
musique	04
temps	04
main	04
montagne	03
air	03
voie	03
ville	03
gens	03
tristesse	03
bouche	03
œil	03
logement	03
colline	03
gens	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	66.0%	64
Statif	20.6%	20
Déclaratif	13.4%	13

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	07.4%	02
Addition	81.5%	22
Opposition	07.4%	02
Comparaison	03.7%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	08.3%	03
Lieu	33.3%	12
Manière	08.3%	03
Négation	05.6%	02
Intensité	44.4%	16

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	45.0%	18
Subjectif	50.0%	20
Numérique	05.0%	02

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Il	21.9%	07
Nous	03.1%	01
Ils	06.3%	02

Verbes

Mots	Utilisations
être	13
faire	05
chanter	05
dormir	03
arriver	03

Adjectifs

Mots	Utilisations
étrange	03
nocturne	03

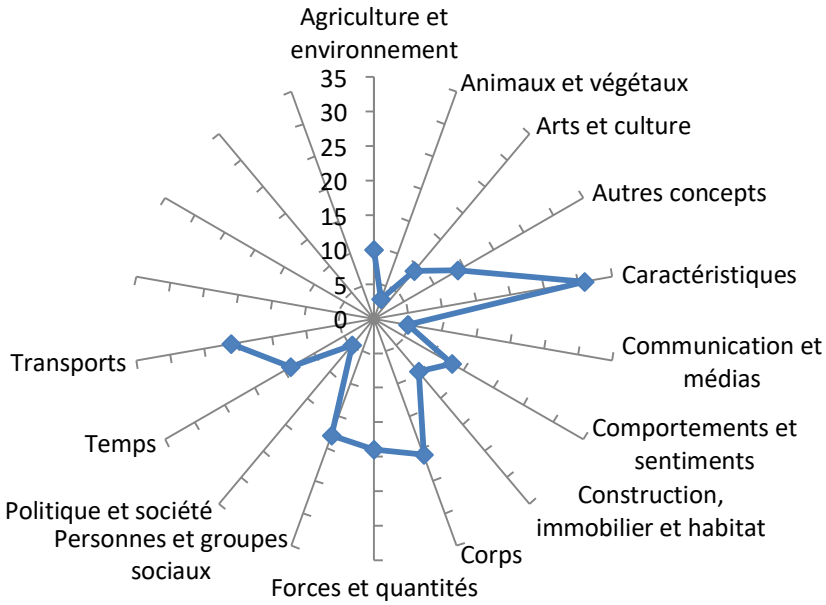
Substantifs

Mots	Utilisations
amphithéâtre	05
martien	05
mars	05
main	04
femme	04
musicien	04
étoile	04
colline	03
œil	03
nuit	03
chanson	03

Concepts utilisés	Utilisations
Atmosphère et géologie	10
Animaux et végétaux	03
Arts et culture	09
Autres concepts	14
Caractéristiques	31

Communication et médias	05
Comportements et sentiments	13
Construction, immobilier et habitat	10
Corps	21
Forces et quantités	19
Personnes et groupes sociaux	18
Temps	14
Transports, aéronautique et espace	21
Valeurs numériques	01

Figure 17 : Graphe texte « Chroniques martiennes»



18. Autour du texte « Le cosmonaute et son hôte »

Dans une rencontre entre un terrien un "extra-terrestre", en qui verrons-nous l'étrangeté?

Ce texte est présenté avec une pointe d'humour, comme le pratiquait si bien le poète Pierre Gamarra. Il se trouve à l'opposé des fables de La Fontaine, en effet, il donne la parole aux objets, aux substances et matières, pour aboutir en fin de compte à une morale.

Le lien vers l'une des nombreuses sources du poème,
http://ekladata.com/uY2hynHvtrG81PTPrIZvLRa_xUQ.pdf

Statistiques du texte
Style Narratif
Prise en charge par le narrateur.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
corps	12
espace	05
animaux	03
tête	04
œil	03
astronautique	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	25.9%	07
Statif	48.1%	13
Déclaratif	25.9%	07

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Addition	66.7%	04
Comparaison	33.3%	02

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.0%	03
Lieu	06.7%	01
Manière	13.3%	02
Affirmation	06.7%	01
Négation	06.7%	01
Intensité	46.7%	07

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	20.0%	05
Subjectif	48.0%	12
Numérique	32.0%	08

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	07.7%	01
Il	61.5%	08
Nous	15.4%	02

Verbes

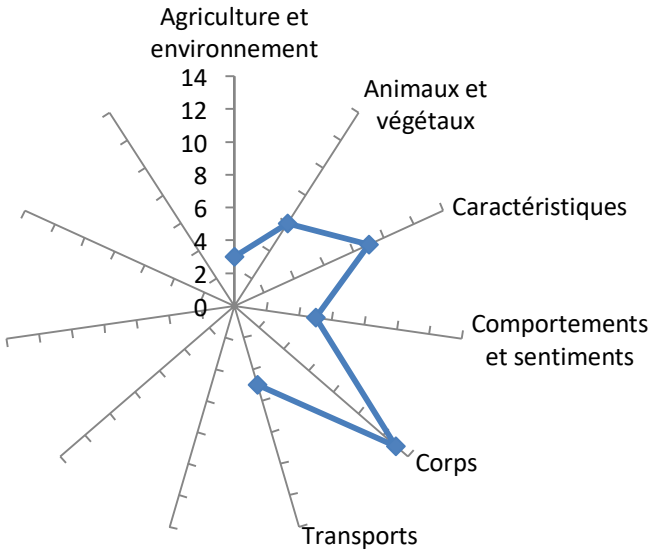
Mots	Utilisations
avoir	06
être	05

Substantifs

Mots	Utilisations
Œil	03
tête	03
cosmonaute	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	03
Animaux et végétaux	06
Autres concepts	02
Caractéristiques	09
Comportements et sentiments	05
Corps	13
Personnes et groupes sociaux	02
Transports, aéronautique et espace	05

Figure 18 : Graphe texte « Le cosmonaute et son hôte »



19. Autour du texte « Aladin et la lampe merveilleuse »

Aladin et la Lampe merveilleuse est un conte arabo-perse qui ne figure pas dans les manuscrits des mille et une nuits, mais y a été associé à partir du XVIII siècle. Le recueil a été traduit en français par Antoine GALLAND qui l'augmente par ailleurs de plusieurs contes.

Statistiques du texte « Aladin et la lampe merveilleuse »
Style narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Prise en charge à l'aide du "Je".

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
Aladin	18
lampe	15
éclairage	15
homme	08
famille	07
minéral	06
sentiment	05
corps	05
enfant	05
mère	04
garçon	04
génie	04
richesse	03
commerce	03
temps	03
étranger	03
vêtement	03
pierre précieuse	03
main	03
vêtement	03
grotte	03
étranger	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	57.0%	57
Statif	26.0%	26
Déclaratif	16.0%	16
Performatif	01.0%	01

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	13.8%	04
Addition	65.5%	19
Opposition	06.9%	02
Comparaison	06.9%	02
Temps	06.9%	02

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	13.3%	06
Lieu	22.2%	10
Manière	04.4%	02
Affirmation	06.7%	03
Négation	06.7%	03
Intensité	46.7%	21

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	15.4%	06
Subjectif	79.5%	31
Numérique	05.1%	02

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	26.9%	14
Tu	15.4%	08
Il	38.5%	20
Ils	05.8%	03

Verbes

Mots	Utilisations
être	10
donner	04
faire	04
répondre	03
porter	03

Adjectifs

Mots	Utilisations
grand	03
vieux	03

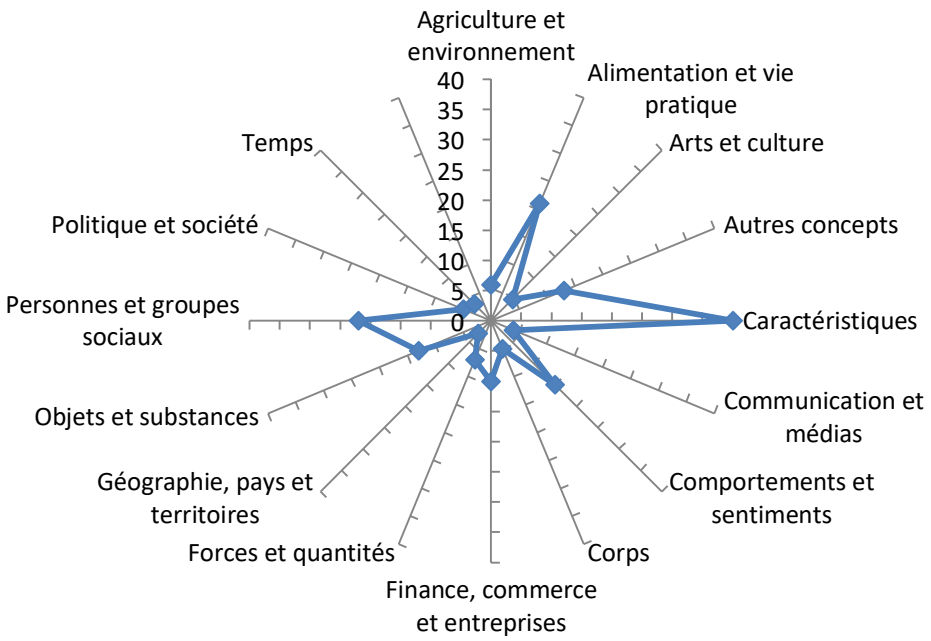
Substantifs

Mots	Utilisations
lampe	15
homme	06
anneau	05
garçon	04
mère	04
génie	04
pierre	03

caverne	03
marché	03
étranger	03

Concepts utilisés	Utilisations
Alimentation et vie pratique	21
Animaux et végétaux	01
Arts et culture	05
Autres concepts	13
Caractéristiques	40
Comportements et sentiments	15
Corps	05
Géographie, pays et territoires	03
Objets et substances	13
Personnes et groupes sociaux	22
Temps	04

Figure 19 : Graphe texte « Aladin et la lampe merveilleuse »



20. Autour du texte « La Colombe et la Fourmi »

On a souvent besoin d'un plus petit que soi", il est important de ne pas mésestimer les plus petits car ils pourraient bien nous venir un jour en aide, thème de la fable « La Colombe et la Fourmi » est aussi le thème partagé de la fable « le Lion et le Rat ». De la même manière dans les deux fables, un plus gros animal et plus noble, vient en aide à un plus petit. Au retour, celui-ci, n'hésitera pas à lui retourner la faveur. Concernant cette fable, la morale serait aussi qu'un bienfait n'est jamais perdu.

Statistiques du texte
Style Narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
insectes	05
oiseaux	05
eau	04
corps	03
animaux et végétaux	11
animaux	10
fourmis	05
colombe	04
eaux	04
corps	03

Toutes catégories de mots
Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	064.0%	16
Statif	16.0%	04
Déclaratif	20.0%	05

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Addition	55.6%	05
Opposition	22.2%	02
Temps	22.2%	02

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	40.0%	02
Lieu	40.0%	02
Manière	20.0%	01

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	16.7%	01
Subjectif	83.3%	05

Pronoms

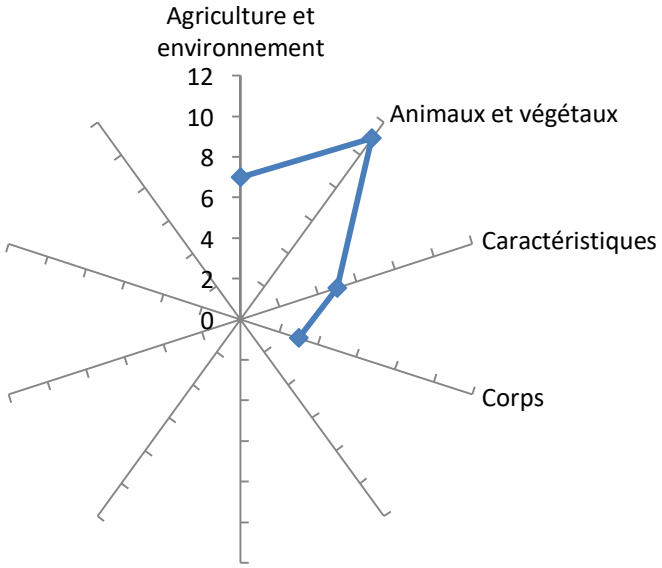
Mots	% utilisations	Utilisations
Il	50.0%	06
On	08.3%	01

Substantifs

Mots	Utilisations
fourmi	05
colombe	04

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	07
Animaux et végétaux	11
Caractéristiques	05
Corps	03

Figure 20 : Graphe texte « La Colombe et la Fourmi »



21. Autour du texte « Une pluie d'Alligators »

Aucune information trouvée

Statistiques du texte

Style argumentatif

Prise en charge par le narrateur.

Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
Amérique du nord	07
Usa	07
alligator	06
crocodiliens	06
reptiles	06
quantité	04

dimension	04
Californie	03
temps	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	53.7%	22
Statif	17.1%	07
Déclaratif	29.3%	12

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	07.7%	01
Cause	15.4%	02
Addition	46.2%	06
Opposition	15.4%	02
Temps	15.4%	02

Modalisations

Mots	% utilisations	Utilisations
Temps	21.4%	06
Lieu	25.0%	07
Manière	07.1%	02
Négation	21.4%	06
Intensité	25.0%	07

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	30.4%	07
Subjectif	34.8%	08
Numérique	34.8%	08

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Il	44.4%	08
Ils	11.1%	02

Verbes

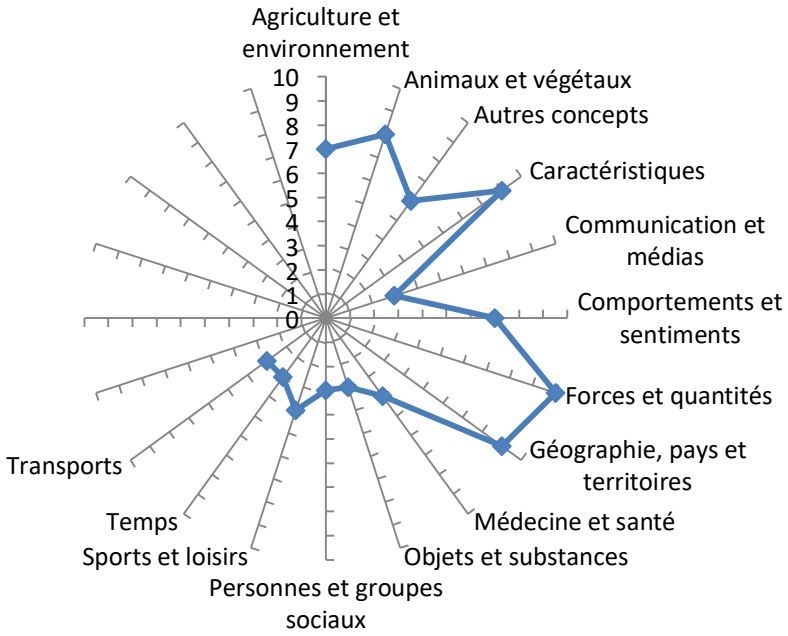
Mots	Utilisations
tomber	05
trouver	03
être	03

Substantifs

Mot	Utilisation
alligator	06

Concepts utilisés	Utilisations
Environnement	07
Animaux et végétaux	08
Autres concepts	06
Caractéristiques	09
Comportements et sentiments	07
Forces et quantités	10
Géographie, pays et territoires	09
Médecine et santé	04
Objets et substances	03
Personnes et groupes sociaux	03
Société	02
Sports et loisirs	04
Temps	03
Transports	03
Valeurs numériques	02

Figure 21 : Graphe texte « Une pluie d'Alligators»



22. Autour du texte « La légende de Sethos »

Texte original sur :
http://contesetlegendes.canalblog.com/archives/2012/04/29/24108348.html
Signé : D. MORNET - Janvier 1907,
Aucune information sur l'origine du texte, classée comme une légende égyptienne.

Statistiques du texte
Style
Narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Prise en charge à l'aide du "Je".

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
Sethos	16
mammifères	15
temps	10
corps	10
Aken	10
marine	08
famille	07
minéral	07
félidés	07
lion	07
bœuf	06
jour	06
catégorie professionnelle	06
sentiment	06
bateau	06
ruminants	06
jour	06
barque	05
père	05
animaux	05
eau	05
construction	03
temps	03
construction	03
chef	03
employé	03
rive	03
ouvrier	03
chantier	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	53.2%	50
Statif	34.0%	32
Déclaratif	12.8%	12

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	11.1%	03
Cause	03.7%	01
Addition	59.3%	16
Disjonction	07.4%	02
Opposition	14.8%	04
Temps	03.7%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.0%	07
Lieu	11.4%	04
Manière	02.9%	01
Affirmation	02.9%	01
Négation	11.4%	04
Intensité	51.4%	18

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	26.3%	10
Subjectif	65.8%	25
Numérique	07.9%	03

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	02.6%	01
Tu	28.9%	11
Il	52.6%	20
Ils	05.3%	02
On	02.6%	01

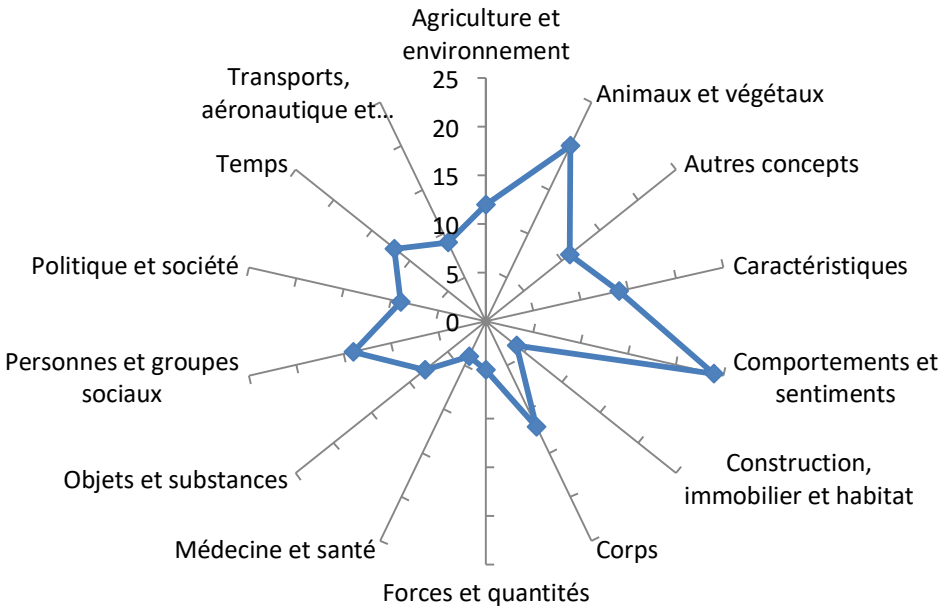
Substantifs

Mots	Utilisations
Bœuf	06
lion	06
jour	06

père	05
barque	05
pierre	04
chef	03
chantier	03
ouvrier	03
rive	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	12
Alimentation et vie pratique	02
Animaux et végétaux	20
Arts et culture	02
Autres concepts	11
Caractéristiques	14
Communication et médias	03
Comportements et sentiments	24
Construction, immobilier et habitat	04
Corps	12
Géographie, pays et territoires	02
Médecine et santé	04
Objets et substances	08
Personnes et groupes sociaux	14
Société	09
Temps	12
Transports	09

Figure 22 : Graphe texte « La légende de Sethos»



23. Autour du texte « L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse »

Sans doute l'une des plus vieilles histoires de fantômes, sa source urbaine remonterait au Moyen-âge. L'apparition d'une jeune femme auto-stoppeuse fantôme est une évolution du mythe de la dame blanche. Il s'agit d'une jeune femme habillée en blanc qui fait de l'auto-stop la nuit, et à la suite de quoi, disparaît brusquement, après être montée dans le véhicule.

Ces auto-stoppeuses seraient le fantôme de personnes mortes de manière accidentelle, elles apparaissent afin d'annoncer le décès d'une personne dans les trois jours suivants.

De nos jours, légèrement modifiée, cette légende serait la prévention de conducteurs de dangers immédiats pouvant survenir dans des croisements ou des ponts.

Statistiques du texte « L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse »
Style narratif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Tendances peu significatives

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
femme	10
femme	10
transport	09
troisième âge	06
vieillard	06
famille	06
groupe social	06
mariage	05
campagne	05
temps	05
village	04
époux	04
madame	04
jeune femme	04
voyage	03
jeune homme	03
maison	03
Chevrolet	03
auto-stop	03
couple	03
homme	03
sentiment	03
voyage	03
habitat	03
temps	03
logement	03
transport terrestre	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	50.7%	35
Statif	29.0%	20
Déclaratif	20.3%	14

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Cause	22.2%	02
Addition	66.7%	06
Temps	11.1%	01

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	20.6%	07
Lieu	26.5%	09
Manière	05.9%	02
Affirmation	08.8%	03
Négation	11.8%	04
Intensité	26.5%	09

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	38.9%	07
Subjectif	44.4%	08
Numérique	16.7%	03

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	19.5%	08
Tu	02.4%	01
Il	29.3%	12
Vous	12.2%	05
Ils	04.9%	02
On	02.4%	01

Verbes

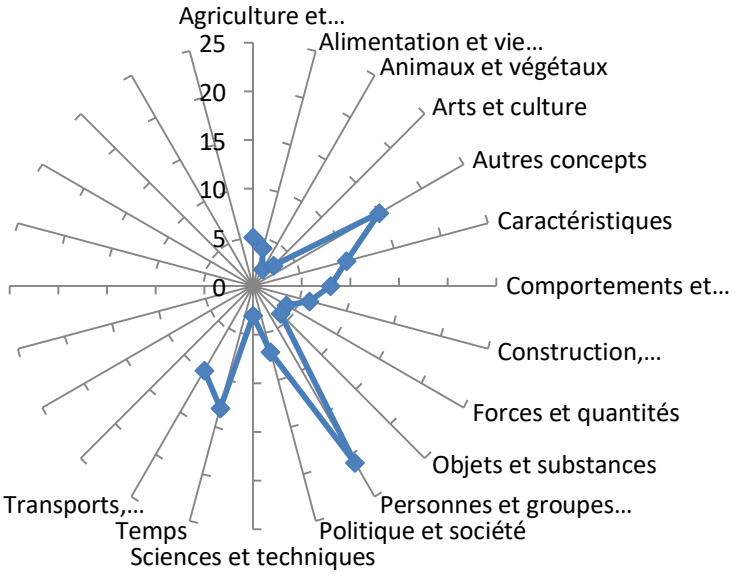
Mots	Utilisations
être	09
dire	03
arrêter	03
avoir	03

Substantifs

Mots	Utilisations
Jeune femme	04
dame	04
mari	04
vieille	04
village	04
jeune homme	03
maison	03
autostoppeur	03
couple	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	05
Alimentation et vie pratique	04
Animaux et végétaux	02
Arts et culture	03
Autres concepts	15
Caractéristiques	10
Comportements et sentiments	08
Construction, immobilier et habitat	06
Corps	02
Forces et quantités	04
Géographie, pays et territoires	02
Objets et substances	04
Personnes et groupes sociaux	21
société	07
Sports et loisirs	03
Temps	13
Transports	10

Figure 23 : Graphe texte « L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse»



24. Autour du texte « Le K »

Le K, parue dans le recueil éponyme, est une nouvelle de Dino Buzzati qui a pour thème récurrent la fuite du temps. Stefano, le personnage du récit s'aperçoit de sa vieillesse après avoir passé sa vie à poursuivre une illusion.

Le squale ou « Le K » peut être perçue comme l'Autre, cet Autre à qui l'on prête les pires horreurs, pour la simple raison que l'humain s'imagine à tort les pires choses face l'inconnu.

L'Autre n'est pas forcément la menace, et travers le texte, l'Autre, loin d'être un ennemi, peut offrir inestimables trésors.

Même si ce n'est pas de la Science –Fiction, ce texte se présente plutôt comme étant un genre réaliste ou fantastique, en soi, il illustre bien la difficulté de trouver le bonheur si l'on passe à côté de sa vie en dédaignant ou faisant fi d'une prise de risque.

Statistiques du texte
Style argumentatif
Prise en charge par le narrateur.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Des notions de doute ont été détectées

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
marine	33
famille	21
Stefano	21
k	19
mer	19
temps	16
sentiment	14
corps	12
quantité	12
bateau	10
comportement	08
enfant	08
eau	06
emploi	06
travail	06
année	06
garçon	05
sillage	05
chose	05
ville	05
marin	05
fils	05
poissons	05
cognition	05
vie	04
paix	04
conflit	04

santé	04
richesse	03
force	04
requin	04
capitaine de bateau	04
existence	04
monstre	04
nuit	04
homme	03
montagne	03
terre	03
voie	03
classe sociale	03
catastrophe	03
environnement	03
communication	03
eau	03
vie	03
enfant	03
moment	03
raisonnement	03
trêve	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	51.0%	186
Statif	26.8%	98
Déclaratif	21.9%	80
Performatif	00.3%	01

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	02.4%	03
Cause	06.4%	08
Addition	58.4%	73
Disjonction	01.6%	02
Opposition	18.4%	23
Comparaison	06.4%	08
Temps	06.4%	08

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	21.1%	42
Lieu	14.1%	28
Manière	10.6%	21
Affirmation	05.0%	10

Doute	01.0%	02
Négation	20.6%	41
Intensité	27.6%	55

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	27.3%	36
Subjectif	62.9%	83
Numérique	09.8%	13

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	18.4%	33
Tu	15.6%	28
Il	48.0%	86
Nous	03.4%	06
Vous	01.7%	03
On	00.6%	01

Verbes

Mots	Utilisations
être	38
avoir	16
dire	12
faire	12
voir	11
aller	08
pouvoir	07
suivre	05
venir	05
devoir	05
apercevoir	05
trouver	04
prendre	04
penser	04
attendre	04
savoir	04
naviguer	03
continuer	03
toucher	03
comprendre	03
sembler	03
héler	03
demander	03
émerger	03

Adjectifs

Mots	Utilisations
petit	07
beau	04
grand	04
vieux	04

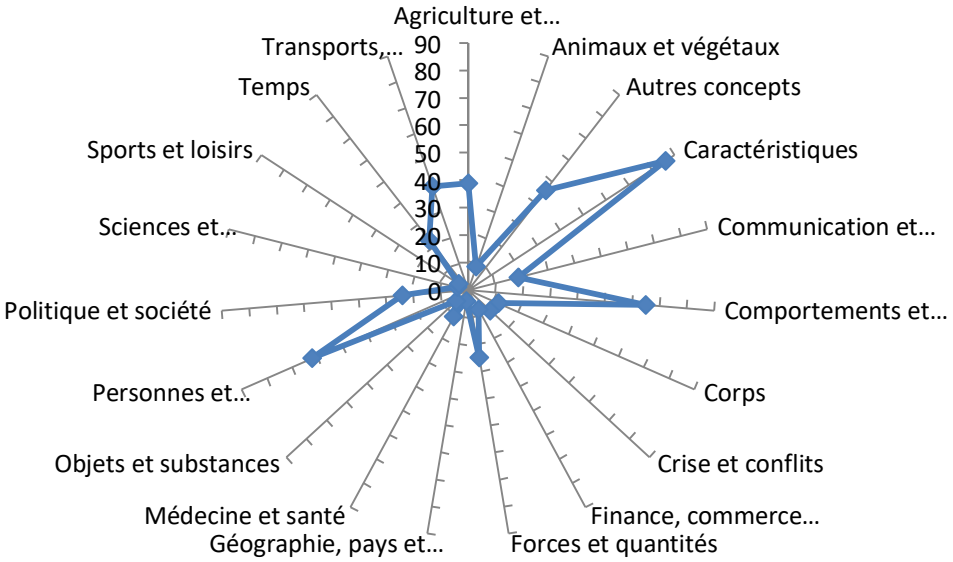
Substantifs

Mots	Utilisations
Stefano	21
k	19
mer	16
père	10
navire	05
garçon	05
fils	05
sillage	05
an	04
nuit	04
jour	04
ville	04
marin	04
capitaine	04
port	04
existence	04
squale	04
monstre	04
enfant	03
papa	03
bateau	03
métier	03
homme	03
fait	03
raison	03
chose	03
bord	03
force	03
terre	03
vie	03
eau	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	39
Animaux et végétaux	09
Arts et culture	02
Autres concepts	46
Caractéristiques	86

Communication et médias	19
Comportements et sentiments	65
Corps	12
Crise et conflits	11
Enseignement et éducation	02
Finance, commerce et entreprises	08
Forces et quantités	25
Géographie, pays et territoires	04
Histoire et préhistoire	02
Médecine et santé	11
Objets et substances	06
Personnes et groupes sociaux	62
Politique et société	24
Sciences et techniques	04
Sports et loisirs	04
Temps	23
Transports	40

Figure 24 : Graphe texte « Le K»



25. Autour du texte « Le dragon »

Ray BRADBURY est l'un des premiers auteurs de science-fiction. Dans sa nouvelle « Le Dragon », une nouvelle extraite de « *remède à la mélancolie* », publié en 1848 il décrit une nature aride sans même un oiseau. Une nuit noire plonge la campagne dans le néant, une nuit aux conditions climatiques déplorables, avec le déchainement des éléments eux-mêmes, Il fait froid, le vent se lève violemment, le brouillard est dense et une pluie torrentielle vient s'ajouter au décor.

Deux malheureux chevaliers quittent leur château pour livrer bataille à un dragon, un animal fabuleux. Se lamentant au fil des heures d'attente, leur peur se meut en angoisse. Quand le dragon apparaît, il s'avère être en fer, Le dragon n'est rien d'autre qu'un train.

Les chevaliers vivent au Moyen-âge et portent des armures. A la fin du récit, nous nous retrouvons au XX siècle dans un train conduit par deux cheminots ayant les mêmes caractères que les deux chevaliers. Une juxtaposition de deux époques complètement opposées, ou encore, deux mondes parallèles. Pour marquer cette différence, l'auteur opte pour un registre de langue avec des expressions familières voire même vulgaires.

Les chevaliers invoquent Dieu, l'appellent au secours, invoquent sa pitié, les deux conducteurs de train jurent par le nom de tous les tonnerres.

Statistiques du texte
Style narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Statistiques du texte

Univers de références utilisées

Mots	Utilisations
corps	22
climat	14
climat	11
mythologie	10
dragon	10
cavalier	09
équitation	09
quantité	09
sport	09
œil	09
temps	08
feu	07
sécurité	07
montagne	06
homme	06
sentiment	06
environnement	06
nuit	06
pluie	05
armure	05
feu	05
plantes	05
ville	05
feu	05
temps	05
protection	05
campagne	04
religion	04
lieu	04
vêtement	04
minéral	04
terre	04

lumière	04
froid	04
mammifères	03
métal	03
architecture	03
arme	03
tempête	03
montagne	03
dimension	03
température	03
vallée	03
plantes	03
monument	03
religion	03
arme blanche	03
colline	03
Dieu	03
ciel	03
champ	03
obscurité	03
bruit	03

Toutes catégories de mots

Verbes

Rapports	% utilisations	Utilisations
Factif	63.9%	131
Statif	20.5%	42
Déclaratif	15.6%	32

Connecteurs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Condition	08.7%	04
Cause	04.3%	02
Addition	63.0%	29
Disjonction	02.2%	01
Opposition	10.9%	05
Comparaison	06.5%	03
Temps	04.3%	02

Modalisations

Rapports	% utilisations	Utilisations
Temps	14.1%	13
Lieu	27.2%	25
Manière	06.5%	06
Affirmation	01.1%	01
Négation	16.3%	15
Intensité	34.8%	32

Adjectifs

Rapports	% utilisations	Utilisations
Objectif	51.7%	45
Subjectif	37.9%	33
Numérique	10.3%	09

Pronoms

Mots	% utilisations	Utilisations
Je	18.3%	19
Tu	09.6%	10
Il	26.0%	27
Nous	15.4%	16
Ils	07.7%	08
On	02.9%	03

Verbes

Mots	Utilisations
être	15
avoir	07
dire	05
savoir	05
passer	04
disparaître	04
faire	04
pouvoir	03
aller	03
venir	03
taire	03
sembler	03

Adjectifs

Mots	Utilisations
second	05
sombre	03
jaune	03

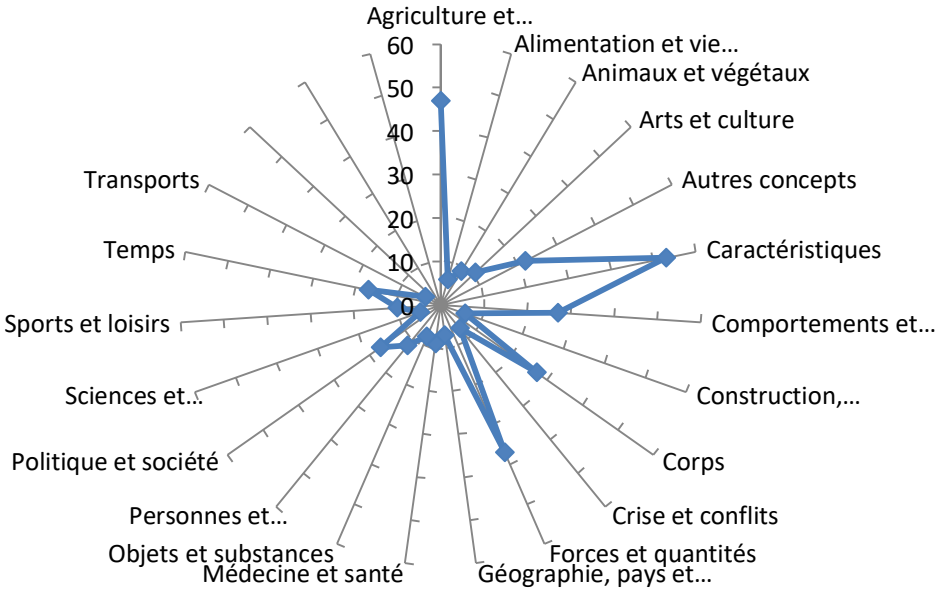
Substantifs

Mots	Utilisations
dragon	10
chevalier	08
nuit	06
œil	06
armure	05
homme	05
ville	04

Dieu	03
feu	03
terre	03
colline	03
ciel	03
froid	03

Concepts utilisés	Utilisations
Agriculture et environnement	47
Alimentation et vie pratique	06
Animaux et végétaux	09
Arts et culture	11
Autres concepts	22
Caractéristiques	53
Communication et médias	03
Comportements et sentiments	27
Construction, immobilier et habitat	06
Corps	27
Crise et conflits	07
Forces et quantités	37
Géographie, pays et territoires	07
Médecine et santé	09
Objets et substances	08
Personnes et groupes sociaux	12
Politique et société	17
Sciences et techniques	05
Sports et loisirs	10
Temps	17
Transports	04

Figure 25 : Graphe texte « Le K»



Une rubrique semble avoir été oubliée : « *Pour bien…* »

En effet, sortant du titre principal **Vos textes** et de son sous-titre textes longs à découvrir, le lecteur, et l'élève au premier chef, «trouve» on ne sait titre ou sous-titre : **Pour bien…**. Or, selon la forme graphique, critère important pour la compréhension ─ de l'élève ─ bien qu'il eût été nécessaire de hiérarchiser tous les titres selon la forme graphique il s'agit d'un nouveau sous-titre du titre principal **Vos textes**.

Or, en lisant, p 156, il s'agit de méthodologie.

Voici de quoi il s'agit, citons le manuel : « ***Pour bien…lire une image***»

Il s'agit de grille d'analyse d'une image. Or, elle n'a pas sa place dans le manuel ? Pour deux raisons :

— Cette rubrique ne figure sur aucun plan du manuel ; ni même dans le tableau (sans intitulé mais semblant dire que c'est le plan du manuel ; il faut le deviner quand même…)

— Comme l'élève est amené à analyser des images dès le départ, en p 8, premier paragraphe, premier libellé ; ces recommandations méthodologiques devaient figurer en amont de cette page et non à se trouver par hasard à la fin du manuel.

Impression globale sur ce manuel et conclusion

Au terme de cette étude, nous constatons que la contextualisation de méthodes n'a pas pris réellement en charge un enseignement des cultures étrangères afin de développer la compétence culturelle/interculturelle en lui préférant un apprentissage basé sur une didactique des langues. L'on notera une sorte d'instrumentalisation de la langue à travers une série d'activités de points de langue, laissant entrevoir que les concepteurs du manuel n'ayant pas opéré une rupture épistémologique entre les concepts de langue et de culture, présentent une attitude au demeurant doublement influente tant sur le plan de la conception méthodologique et de la pratique pédagogique que d'une contribution à l'entretien d'une forme de marginalisation ou de relégation à un second degré de l'apprentissage culturel/interculturel[504].

Il aurait été d'un apport non négligeable et judicieux d'inclure sur le plan notionnel et pratique de quelques principes de base essentiels à même de définir et de construire des principes d'identification individuelle et sociétale en articulant le manuel scolaire sur des axes tels,

- des activités et des stratégies d'apprentissage formatives, impliquant ainsi la formation des apprenants à l'analyse culturelle et interculturelle,
- développer un « agir culturel » dans une perspective de compréhension de soi et de l'autre,
- une prise en charge effective et réelle des enseignants et concepteurs de méthodes à l'interculturel et leur assurer une formation qui réponde aux exigences prospective et géostratégique,
- former les enseignants aux phénomènes de contacts en classe entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage.

Il est préconisé ainsi, un accent sur le paradigme de l'idée de «communiquer pour agir sur autrui » que l'on se doit de récuser au titre de respect de l'autre et de la différence pour enfin « communiquer pour agir avec autrui », la compétence de communication est ici replacée dans un contexte social plus large et tend vers un dialogue entre les peuples et les cultures.

Aujourd'hui, face à la progression du multiculturalisme dans les sociétés occidentales et aux défis futurs que l'Algérie aura à affronter, l'adoption de l'éducation multilingue au sein du système éducatif devrait trouver toute sa place pour permettre l'essor du tout politique, culturel et économique….

La préservation et la sauvegarde de l'identité nationale passant par,

- un véritable travail mémoriel effectif sur les plans historique, social, anthropologique et plus encore politique, un travail qui devrait s'effectuer aussi sur le brouillage mémoriel qui s'hérite et se transmet aux générations.

[504] Il ne serait pas inutile de rappeler que les apprenants ont en commun la même langue d'enseignement et des cultures de références diverses ou différentes, ce qui aurait peut être influé sur le plan du choix et de la préférence méthodologiques.

- un grand travail sur le chantier de la douleur de la colonisation et ses effets, un travail sur la douleur de la mémoire[505] qui continue de s'affirmer. Trop souvent, cette douleur, ce « trauma colonial »[506] s'impose un lourd silence que l'on se doit de déchiffrer pour le repos des âmes,
- l'outillage de tous les apprenants face aux défis représentés par une coopération étroite avec les « Autres », aussi bien dans les domaines de l'éducation, la culture, mais également dans les domaines du commerce et de l'industrie,
- la compréhension et tolérance mutuelles exigeant la promotion du respect de toutes les identités et des marques d'égards à la diversité culturelle qui permettent une communication efficace avec « les Autres », ceci étant une réponse aux besoins de la mondialisation, du multilingue et du multiculturelle.

Il est question ici, d'une éducation à une culture collective, et non plus spécifiquement d'une éducation à une culture individuelle, une culture qui englobe une ampleur humaniste. A ce niveau, il ressort clairement que La compétence interculturelle soit trop concise pour favoriser le « coexister et le co-agir » ensemble à l'échelle de l'universalité. La nécessité d'opter et d'adopter une éducation plurilingue et pluriculturelle de chaque individu et de chaque groupe culturel s'avère plus que pertinente. En effet, la compétence interculturelle montrant ses limites, ne peut faire face aux enjeux et défis contemporains de « l'exister et de l'édifier ensemble » qui relèvent respectivement du pluri- et du co-culturel.

En effet, dans une société plurilingue et pluriculturelle, il faudra mobiliser :

- la compétence interculturelle qui suppose la tolérance, l'ouverture sur les autres, leur compréhension. Il s'agit de découvrir, comprendre et vivre l'hétérogénéité culturelle, ce qui implique établir et construire des relations durables avec les Autres.
- une prise de conscience des caractéristiques culturelles communes à plusieurs cultures. Il s'agit de déceler les points communs partagés entre les cultures, principalement ceux afférents aux valeurs universelles afin de créer une nouvelle culture partagée.
- une compétence co-culturelle, la construction d'une culture d'action commune et efficace avec des personnes présentant des cultures différentes,
- co-agir en partageant des conceptions communes avec les Autres afin de réaliser des projets.

---

[505] La littérature algérienne d'expression française constitue un témoignage extraordinaire sur sa spécificité. Elle permet de retrouver le récit se rapportant à cette douleur. « La littérature algérienne est née d'un refus de l'asservissement et du meurtre colonial.»

[506] Le code de l'indigénat en est le parfait exemple, il constitue un témoignage du a-nommé et du renommé en matière de référence généalogique. Le régime de propriété collective cassé, les expropriations de terre, l'accès à une colonisation totale du territoire géographique, pleine prise mentale, sociale, politique et le contrôle de la population ont été facilités par l'attribution aléatoire de noms. Le système de nomination traditionnel fonctionnait en situant l'individu par rapport à son père, fils/ fille de tel père, lui-même fils de tel autre père, lui-même fils de tel père, « Ibn» …

En fin de compte, il s'avère nécessaire que l'on aille vers une réelle prise en compte de l'apprentissage culturel /interculturel ou plutôt apprentissage culturel dans l'enseignement des langues-cultures. Oui, mais ceci étant une alternative indispensable, elle ne peut quand même pas s'opérer et se réaliser au détriment de tant de valeurs définissants l'identité nationale, dite identité qui elle-même ne peut être valorisée au nom d'un exotisme ou au nom d'un quelconque esprit de conservation d'une forme d'état primitif[507] ni encore plus, d'une scotomisation ou déni volontaire de soi. En effet, l'on peut aussi bien défendre les cultures et en même temps, œuvrer pour leur folklorisation avec des perspectives de contrôle et de manipulation. Il ne s'agit pas non plus pour nous de réhabiliter ou de faire le procès d'une vision ethnocentrique, mais tout simplement de dire que beaucoup de pensées malintentionnées peuvent être occultées le plus souvent sous couvert d'une supercherie intellectuelle.

Progrès exigeant, y répondre aveuglément serait un acte suicidaire, bien au contraire, cela exige une mûre réflexion qui sollicite l'intervention de tous les partenaires et acteurs de la société. Il y a une réelle urgence à mettre à profit toutes les connaissances et savoirs acquis et accumulés si tant est ressenti le devoir d'œuvrer dans le cadre de la préservation et la sauvegarde de notre patrimoine et identité nationaux.

Espérons que la réaction « d'appel aux valeurs universelles et humanistes » au lendemain des événements tragiques que vivent principalement les sociétés arabo-musulmanes, à travers le monde, trouvent une impulsion et une mise en œuvre d'une véritable éducation et pédagogie pour la reconnaissance des diversités culturelles et l'ouverture à la pensée plurielle.

Ce dont se fait pressentir le besoin aujourd'hui, c'est d'un ensemble de réponses qui permettent de vivre en toute fraternité et en harmonie dans l'hétérogénéité, la pluralité et la différence, des réponses à des questions où pour le moment, les efforts consentis, le sont d'une manière unilatérale, où l'unique sacrifice identitaire porte le nom d'arabo-musulman.

Il est étrange de considérer les valeurs universelles telles l'amour, la tolérance, le respect, la justice… valeurs à charge culturelle partagée, comme valeurs échappant au monde arabo-musulman et qu'elles doivent leur être inculquées, laissant croire par là, qu'à l'heure actuelle que ce qui s'était produit n'avait jamais existé, comme si de mémoire d'homme, la Civilisation Musulmane n'a nullement marqué l'Histoire de l'Homme. La mémoire se trouve intentionnellement piégée par d'obscures forces, entre la dénégation et le désaveu. Le simple fait d'appartenir au monde arabo-islamique constitue une fraude ou encore met en position de sous-citoyenneté dans le monde d'aujourd'hui, voire même de sous-homme, la religion devenant un élément de discrimination.

Pareille à une symphonie inachevée, l'Histoire entre l'Algérie et la France relève d'un deuil jamais commencé pour les deux rives. Le passé s'actualise de façon permanente, il est représentatif d'une suspension temporelle, il ne passe pas.

Aujourd'hui, tout ouvrage s'inscrivant dans l'universelle ne saurait se faire sans l'implication d'une justice équitable pour tout le monde, sans un agir ensemble. A défaut, ce parfait simulacre n'aura tendance qu'à brouiller les pistes des véritables intentions de la communication interculturelle.

---

[507] Primitif s'entendant sous forme d'état premier excluant toute péjoration.

Malheureusement, une incommunicabilité traduit une insouciance à l'égard des autres cultures, l'Occident n'étant pas encore prêt d'accepter les principes d'équivalence et de relativité culturelles impliquant une coopération, un agir-ensemble pour un avenir commun qui se solderait par un enrichissement des cultures et identités et non par leur disparition.

خلاصة عامة واستنتاج

على الرغم من المحاولات لابتكار نظاما تعليميا يكسب رهانات الغد، لا تزال الجزائر بعيدة عن حلم "ثقافة تعليمية" بجودة عالمية. التبعية الاقتصادية للبلاد، تجبر الساسة على التكيف والتأقلم مع "نموذجا تعليميا" تمليه العولمة، صندوق النقد الدولي، اليونسكو، الاتحاد الأوروبي...

ما نستخلصه فيما يتعلق بالمنظومة التربوية والتعليمية الوطنية، أنه لا بد ومن الضروري إعادة النظر فيها، أخذا في الحسبان، شاسعة هذا الوطن، تعدديته اللغوية واختلافاته الثقافية عوض فكرة التعليم الموحد والمركزي.

سوف يكون أنجع، ابتكار نظاما تربويا جديدا، لإصلاح تعليمي جديد، يحقق هدف تقريب المدرسة للمجتمع عوضا من محاولات تقريب المجتمع من المؤسسات التربوية. كيف يتم ذالك؟

- تعددية الكتب المدرسية،
- حرية الأساتذة مع استشارة مفتشي المواد في اختيار الكتاب المدرسي الذي يتماشى وحاجيات المتعلمين ومتطلباتهم،
- الأخذ بعين الاعتبار الانتماءات الجغرافية للمتعلمين، وبالتالي تكييف النظام التعليمي وفق المناطق ومراعاة خصائصها،
- وضع معايير الجودة التي ينبغي أن تلبي البحث النوعي في النظام التعليمي.

فيما يخص الكتاب المدرسي، يرجح خلال العملية التعليمية للغة أجنبية، وبصفة خاصة، أثناء الممارسة الفصلية، الاستثمار في النص الأدبي الذي ينادي بقراءته نقاشا يجعل المتعلم يرغب في طرح أسئلة حول "الآخر"، النص الذي يمكن من تعريف العلاقة بهذا الأجنبي.

وفي معرض الحديث عن فائدة الأدب في تعلم لغة أجنبية، يوفر النص الأدبي فرص بناء شخصية المتعلم بفضل الوساطة النصية في تمثيلاتها للآخر، اختراعها لهوية ثقافية ولغوية ومساهماتها المختلفة التي تهدف إلى تسليط الضوء على طابع مقابلة المتعلم بالآخر.

إن النص الأدبي في الكتاب المدرسي الجزائري لا يوقظ الاتصال مع الآخر من حيث بعده الثقافي، ولا يقود بالقدر الكافي المتعلم إلى إجراء مقارنة لثقافته لتحقيق الاتصال مع الآخر. إن النص الأدبي هذا، لا يمثل إلا مجرد دعم لتحويل معلومات، أو القيام بعمل ترجمي فحسب، ليس له تأثيرا فعليا لخلق بعدا ثقافيا في المتعلمين.

وهنا يكمن دور المعلم في التفكير في نافذة تسمح ببناء الهوية بعيدا عن كل الملوثات الثقافية لكسب الرهانات المستقبلية للمدرسة الجزائرية.

تطرقنا إلى الكتاب المدرسي جعلنا نلاحظ أن ما استخدم من حكايات، ليس إلا شظايا فقط لا تتعدى صيغتها المعرفية المحطات اللغوية.

يمكن للملاحظات المسجلة أن تتجلى ربما في صورة مقترحات تعليمية، وذالك

- باستخدام الحكاية كمحفز للتحدث والتحاور تحديدا، مستعملين في ذالك، المسرحيات والتمثيل، ليتمكن المتعلمين بالتفاعل مع هذا النوع من النصوص، ابتكارا، بالتصرف أو بالتتمة.
- لكل نشاط، يجب اختيار قصص وحكايات تشمل العناصر التي ينبغي استغلالها أثناء الحصص من جهة، ومن ناحية أخرى، أن يتم الاختيار لإثارة اهتمام المتعلمين.
- حث المتعلمين على التعرف على العلامات الثقافية في الحكايات، بمقارنة الثقافات المحلية بثقافة الحكاية وبالثقافات الأجنبية، وإشراك الأولياء في العملية التربوية بالطلب منهم جمع قصص استخدمها أجدادهم.
- الطلب من المتعلمين إعداد قائمة بالحكايات والقصص التي يقرؤونها أو يستمعون لها، واستخدامها في الحصص التعليمية.
- تحتاج المدرسة إلى اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيلة مهمة لفائدة تدريس نوعي بالنظر لتأثيرها الايجابي على النجاح الأكاديمي المتمثل في تحفيز المتعلمين، الاستيعاب السريع والحسن وتنمية المهارات.
- يجب أن تؤخذ الأهداف العامة من حيث " السلوكيات التعليمية" على سبيل المثال، لمعرفة كيفية اكتساب مهارة ما، لا بد على المتعلم أن يكون

قادرا على التعرف، التصنيف، الوصف، الكتابة، التحويل، التلخيص... بفضل هذه العناصر المختلفة، سيتمكن من القراءة بين أسطر النص والإنتاج أيضا نصوصا مختلفة.

- ضرورة استخدم وسائل تربوية مختلفة، صور، فيديو، أفلام ورسوم متحركة، كما يمكن استخدام مقتطفات من أفلام وأفلام وثائقية مثل البرامج، وما إلى ذلك... لدعم نشاط تحليل النص، ليسهل فهمه وبالتالي العملية المعرفية.
- توفير الحد الأقصى من الوثائق الأصيلة، وتفضيل الحالات والوضعيات المرتبطة بالحياة اليومية لتجعلها رسالة تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مهمة، كما أن الاعتماد على وثائق أصيلة ووسائل مختلفة وكذلك الأخذ بعين الاعتبار حكاية مميزة لأن العمل حسب النوع يؤدي بالمتعلمين إلى اكتشاف خصائص النصوص المختلفة ومنحهم الفرصة لتحسين إنتاجهم الكتابي.

إن القصة أو الحكاية أداة يمكنها أن تعطي معنى للتعلم والتعليم باعتبارها جزءا هاما منه، بتوفيرها ثروة لغوية وثقافية واجتماعية، فهي وسيلة ثرية لتقدم مسارات التعلم، تثير الاهتمام بما أنها أداة تعليمية من شأنها أن تجعل التدريس ممتعا أكثر ومحفزا للمتعلمين.

إن التطرق إلى أوجه القصور المنهجية للكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية يستوجب ذكر،

- انعدام سند تربوي يفتتح المشاريع في الكتاب المدرسي،
- غياب دروس نظرية وبالخصوص تعريف المفاهيم المقدمة، وعندما تكون موجودة فهي بدون مراجع، المفترض تربية المتعلمين على احترام الملكية الفكرية.
- حمل الصفحة الأولى لأسماء ووظائف المؤلفين.
- بالنسبة لدليل الأستاذ، ألا يقوض ذكائه ويسخر منه بالتقديم له تمارين وأنشطة مصححة وبمستوى مدرسي؟

- ترجمة النشيد الوطني، وحيث أن *النشيد الوطني* هو رمز من رموز السيادة الوطنية ... لماذا ترجمته وما هي الانعكاسات البيداغوجية ؟
- ضعف الكتاب المدرسي يكمن كذالك في ندرة النصوص الأدبية الجزائرية، حيث نجد نصان فقط من مجموعة ست وعشرون نصا!
- تواجد "شكر وتقدير"، في آخر الكتاب، فمن المستغرب أن يتم ذكر "الخصوصيات" في كتاب مدرسي رسمي لوزارة التربية والتعليم، ويحمل شعار الدولة.

إن إشكالية البحث كانت تدور في ملخصها حول التداخل بين هويات أو الاختلاط الهوياتي إن كان يأتي بأبعاد إيجابية أو سلبية بين الهويات المتجاورة أو المتشاركة أم هناك نوع من الهجينية بين الثقافة الجزائرية بكل أبعادها والثقافة الفرنسية؟

تساؤلاتنا الأساسية كانت،

- حول إسهام الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط في الحفاظ على الشخصية الوطنية، أو على العكس، يمكن اعتباره أداة ملوثة تشارك في تحول الهوية وتشويهها؟
- وهل الثقافة والهوية الجزائريتان محصنتان بالقدر الكافي ضد ما يلوثهما؟

أسئلة افتراضية لأن كل ما ينتج عن الثقافات البشرية من هويات، ولما بينها من تداخلات، من تأثير وتأثر، ما يطغى وما يتحول إلى ثقافة جديدة ينتج جراء التفاعل الثقافي. يمكن لهذه التساؤلات الدفع هنا للحديث عن هوية ملوثة، و الغوص بالتالي في البحث عن أسباب التلوث لتجنب مصير الاندثار، والرضوخ لحتمية ثقافة التعديل أو القبول بالهجينية، نتاج إدماج بين ثقافة غربية فرنسية وجزائرية. أننا لا نعتقد وجود ثقافة نقية بشكل كامل، ما يعني أن هناك نسبة من الخليط الثقافي، نوع من التلاقح بثقافات أخرى أو الهجينية، التي تعرف بالتالي، متغيرات في قيمها الاجتماعية والحضرية.

تساءلنا ما إذا كان كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط يحقق الأهداف السياسية واللغوية للانفتاح على ثقافة الآخر، فوجدنا عددا من المراجع تتعلق بثقافات

مختلفة ، صينية، ألمانية، مصرية، عراقية، فرنسية، صومالية ومن هاواي، لكن لما يتم التعرف عليها أو التطرق لها مرورا باللغة الفرنسية خصيصا؟

إن الموضوعات الرئيسية التي تطرقت لها جل النصوص هي قيم أخلاقية تتمثل في التضامن، الصدق، العمل ... قيم تعرف عليها أجدادنا منذ قرون لم نجد مستجد فيما ورد في الكتاب المدرسي هذا أو ما ينسب خصيصا إلى ثقافات أخرى مما عرفه سلفنا الصالح.

تستخدم اللغة الفرنسية، فيما يبدو، كوسيلة لنقل ثقافة مشتركة في الواقع، لا تتسم بسمات مميزة للمجتمع فرنسي أو غيره، وهذا يجعلنا نستنتج أن الثقافة السائدة في الكتاب المدرسي ما هي إلا ثقافة متعلمة للغة الفرنسية فحسب.

لا يمكن الحديث عن تعليم اللغة الفرنسية دون الإشارة إلى الاحتلال الفرنسي وكذا الحرب التحريرية الكبرى والتي تعتبر مصدرا لسوء التفاهم، كما هي من بين العقبات التي تحول دون التسامح، فالخلاف بين الجزائر وفرنسا أزلي، يحضر ويعاد طرحه مجددا على الطاولة في كل فرصة تتاح، يكون النقاش فيها حول ما يتعلق بالعلاقة بين البلدين.

يجد المتعلم الذي يدرك هذا الواقع المرير، نفسه في حالة تجعله يشعر بالكراهية تجاه الآخر، حالة تؤدي غالبا إلى رفضه، وحتى الابتعاد عن كل ما يمكن أن يأتي منه، ما يثير أسئلة نراها مهمة، متمثلة في،

- هل يمكننا حقا أن نزعم في مثل هذه الحالات، أننا نغوص بين الثقافات، عندما تكون رسالة المدرسة محددة بشكل واضح في الجعل منها متحفا تاريخيا، واعتبارها كفيلة بمهمة ومسؤولية نقله للأجيال الأخرى؟
- أليس من المفارقات مطالبة المدرسة الجزائرية الجعل من اللقاء مع الآخر والتسامح معه أهدافا سامية، وفي الوقت نفسه، توريث المتعلم تاريخا يكون فيه الجلاد هو هذا "الآخر"، والذي ما زالت تبعاته الاستعمارية متواجدة؟

إن ادعاء حقيقة تعددية ثقافية، يستدعي اللجوء إلى تفكير جدي في مجتمعنا هذا على النحو الذي دعا إليه "أمين معلوف" "المجتمعات الجريحة"، المجتمعات التي عانت من صراعات ومواجهات مع الآخر، التفكير الجدي في حلول لضمان النجاح

وليس لقاء بحكم حدوث خطأ في الماضي، ولكن لاستئناف العلاقة على لملمة الجراح وتضميدها وقبول الآخر من أجل رفع التحديات المستقبلية وإلقاء نظرة استشرافية تمكن من مواجهة أخطار العولمة الثقافية خاصة، والتي نتفرد بتسميتها "بالانتروبوفاجيا الثقافية".

أضحت اليوم ظاهرة العولمة تكتسح بلدان العالم دون استثناء، ما يدفع بالجزائر مواجهة تحديات كبرى ثقافية، اقتصادية، اجتماعية... التي تنعكس لا محال على قضايا الهوية.

ولعل التساؤل الذي يطرح نفسه، يتعلق بما هو ثابت وما هو متغير في الهوية؟

من مكونات الهوية ما هو ثابت وراسخ، مثل الدين واللغة، ومكونات أخرى قابلة للتغيير في الشكل الايجابي الذي تحدده حركية أو دينامكية المجتمع وتفاعلاته، من عادات وقيم وطرق تفكير.

إن التعايش الايجابي مع العولمة يتطلب التميز والأخذ لمقعد في الصف الأول للأمم القوية بدأ بتفعيل المقومات والثوابت لتعزيز المقومات الهوياتية للتحصين من أجل الدفاع عن الشخصية الوطنية ومواجهة العولمة الثقافية.

إن المحافظة على خصوصيتنا الثقافية لا تعني الانغلاق أمام بقية الثقافات والتحصن ضدها لأن مثل هذا الانغلاق لم يعد ممكنا اليوم بل ننفتح لنساير متطلبات العصر التكنولوجية والمادية ولا نذوب في المتطلبات ألا مادية لأن هذه الأخيرة مرتبطة بإرادة الفرد نفسه والمجتمع بأكمله.

المراجع والمصادر

I.

القرآن الكريم.

II. مراجع باللغة العربية

1. إبراهيم عوض، المستشرقون والقرآن، الطبعة 1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1423هـ، 2003.
2. أبو الأعلى المودودي، الحجاب ، ط2، دار الفكر، دمشق، 1964.
3. أبو حامد محمد الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1983.
4. ابوالقاسم سعد الله, تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1988.
5. ابوالقاسم سعد الله, محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث, الشّركة الوطنية للنّشر والتوزيع, ط 2, الجزائر، 1988.
6. أحمد اسمايلوفيتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، القاهرة، بدون ناشر، بدون تاريخ.
7. أحمد اسمايلوفيتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، دار المعارف مصر 1980.
8. أحمد الحمداني قحطان، المدخل إلى العلوم السياسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2012.
9. أحمد الحمداني قحطان، مدخل إلى العلوم السياسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
10. أحمد بن نعمان، التعريف بين المبدأ والتطبيق في الجزائر وفي العالم العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991.

11. أحمد غراب، رؤية إسلامية للاستشراق، لندن، المنتدى الإسلامي، الطبعة الثانية، 1411هـ. الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، www.saaid.net
12. أحمد محمود صبحي، في فلسفة الحضارة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية– مصر، 2006.
13. أيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007.
14. تركي رابح العمامرة، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975.
15. حامد عبد الله ربيع، تحقيق وتعليق وترجمة، شهاب الدين أحمد بن محمد بن أبي الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، ألّفه للخليفة المعتصم بالله العباسي، مطبعة دار الشعب، القاهرة، 1970.
16. حسن حنفي، مقدمة في علم الاستغراب، مطبعة الدار الفنية القاهرة 1991.
17. رابح تركي عمامرة، أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990.
18. سعد الدين بن شنب، النهضة العربية في الجزائر في النصف الأول من القرن 14هـ، مجلة كلية الآداب، العدد 1، 1964، الجزائر.
19. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار الفكر، كتاب مصور ومحمل من موقع https://download-learning-pdf-ebooks.com/15594-free-book
20. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاحتلال، المؤسسة الجزائرية للفنون المطبعية، رغاية، 1994.
21. عبد الرحمن ابن خلدون، "المقدمة"، ط5، بيروت، دار القلم، 1984.
22. عبد الرحمن حسن الميداني، أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها التبشير– الاستشراق–الاستعمار، دمشق، دار القلم، الطبعة السابعة 1994.

23. عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس/أفريل 1982، العدد 2.
24. عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية – حقائق وإشكالات، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2009.
25. عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
26. عبد الله الشارف، الاستغراب في الفكر المغربي المعاصر، نادي الكتاب لكلية الآداب، تطوان،2003.
27. عبد المتعال محمد الجبري، الاستشراق وجه للاستعمار الفكري، دراسة في تاريخ الاستشراق وأهدافه وأساليبه الخفية في الغزو الفكري للاسلام، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1995.
28. على بن إبراهيم النملة، الاستشراق في الأدبيات العربية، مركز الملك فيصل للبحوث، الرياض، الطبعة الأولى، 1414 هـ/ 1993.
29. غيات بوفلجة، التربية و التعليم في الجزائر، ديوان الغرب للنشر والتوزيع، ط1، وهران، 2002.
30. الفريد بل، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي من الفتح العربي حتى اليوم، بيروت، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1987.
31. فيليب حتى، صانعو التاريخ العربي، ترجمة، د. أنيس فريحة، مراجعة د. محمود زايد، بيروت، دار الثقافة، الطبعة الثانية، 1980.
32. قسطنطين زريق، في معركة الحضارة، الطبعة الرابعة، بيروت، دار العلم للملايين، 1981.
33. ماجدة حمود، مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000.
34. مالك ابن نبي، آفاق جزائرية، القاهرة، مكتبة عمار، 1971.

35. مالك ابن نبي، شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر، 1996.
36. مالك ابن نبي، فكرة الإفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ، دمشق، دار الفكر، 1981.
37. مالك ابن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، 1988.
38. مالك ابن نبي، ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، الطبعة الثالثة، دمشق، دار الفكر، 1986.
39. محمد احمد نابلسي، نحو سيكولوجيا عربية، دار الطليعة، بيروت، 1995.
40. محمد فتح الله الزيادي، الاستشراق أهدافه ووسائله، دمشق، دار قتيبة، الطبعة الثانية، 2002.
41. مصطفى السباعي، الاستشراق والمستشرقون – مالهم وما عليهم– المكتب الإسلامي، بيروت 1985.
42. مقراني الهاشمي، البناء المنهجي للدراسة، مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد1، العدد2، جامعة الجزائر2، 2013.
43. نجيب العقيقي، المستشرقون، دار المعارف، القاهرة، ط. 3، 1964.
44. هاملتون جيب، وجهة الإسلام ، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، المطبعة الإسلامية، القاهرة 1934.
45. وليام ديورانت، قصة الحضارة، ج1، جامعة الدوّل العربية، 1957.

III. مقالات ودراسات أكاديمية باللغة العربية

1. إبراهيم طلبه، موقع www.almothaqaf.com
2. إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة

الماجستير في علم الاجتماع التربوي، تحت إشراف أ.ذ علي بوعناقة، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري بقسنطينة، 2011.

3. ابن قيم الجوزية، محمد ابن ابي بكر ابن ايوب الزرعي، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، 2010، موقع

4. ابن قيم الجوزية، موقع / https://ar.wikipedia.org/wiki

5. أحمد فؤاد باشا، رؤى إسلامية في فلسفة العلم والتنمية الحضارية، الفصل الأول، إسلاميات العلم والحضارة، موقع ما الحضارة/.www.books.google.dz

6. إدوارد بيرنت تايلور، موقع https://ar.wikipedia.org/wiki

7. آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، عدد 7 ديسمبر 2011.

8. أمين الزاوي، موقع https://ar.wikipedia.org/wiki

9. إيفان برنييه، اتفاقية اليونسكو حول تنوع أشكال التعبير الثقافي وثيقة ثقافية على ملتقى طرق القانون والسياسة، موقع
www.diversiteculturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/carrefour-du-droit_arabe.pdf

10. بدر ناصر حسين، مفهوم (الثقافة) لغة واصطلاحا
art.uobabylon.edu.iq/fileshare/articles/repository1_publication616212_31_5045.pdf

11. بدران بن الحسن، فى مفهوم الحضارة، مجلة نوافذ: اتجاهات فكرية، موقع

12. بدران بن الحسن، في مفهوم الحضارة،
http://www.islamtoday.net/nawafeth/artshow-46-

13. بدران بن الحسن، مقال مفهوم الحضارة، موقع

14. بهاء الدين مكاوي، الحوار الوطني السوداني،

15. التعليم في الفترة الثالثة من العهد الرابع، موقع
atmzab.net/component/content/article

16. جمال بوخلاط، موقع http://labs.univ-msila.dz ,

17. درس التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال، موقع www.onefd.edu.dz/infpe/cours
18. راغب السجراني، وفد نصارى نجران، موقع https://www.islamstory.com/ar/artical
19. راغب السجراني، وفد نصارى نجران، موقع https://www.islamstory.com/ar/artical
20. سعاد صبيحي، محمد نواري، المنسق حميد بودار، مقال "مفهوم التقويم"، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المرجع مجزوءة علوم التربية، مجزوءة بناء وتدبير وضعيات تقويم ودعم التعلمات، علم التربية، موقع http://cfijdida.over-blog.com/article-28196012.html
21. سمير بشة، في التثاقف والمثاقفة، موقع http://samirbecha.com/ar/autour-de-lacculturation
22. سميرة بوضياف، ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة قسنطينة 2، العدد 08/2014.
23. السيد محمد الشاهد، مقدمة في علم الاستغراب، مقالة د.مازن صلاح مطبقاني، وحدة دراسات العالم الغربي بمركز الملك فيصل للبحوث الدراسات الإسلامية، www.madinacenter.com
24. شعباني عزوز، مقال" أمرية 35/76 والقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08،
25. صلاح رزان، مفهوم السياسة، موقع http://mawdoo3.com
26. عبد الحميد قرفي، دراسة بطلب من مكتب اليونسكو بالرباط واللجنة الوطنية الجزائرية، لليونسكو في مجال التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات. ملتقي من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2007 بالدار البيضاء، الرباط 2009.
27. عبد الرزاق باللموشي و أحمد جلول، مداخلة السياسة التعليمية ودورها في الحفاظ على هوية الشباب الجزائري،
28. عبد الرزاق باللموشي وأحمد جلول، مداخلة السياسة التعليمية ودورها في الحفاظ على هوية الشباب الجزائري، موقع
29. عبد العظيم محمود الديب، المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي www.islamweb.net.

30. عبد الله الفقيه، علاقة علم السياسة بالعلوم الأخرى، موقع
http://dralfaqih.blogspot.com/2009/10/blog-post_27.html
31. عقيلة طايبي، حوار ولقاء مع الأساتذة، موقع http://www.ecoledz.net
32. عماد الحديدي، السياسة التعليمية، مفهوم النظام ومزاياه، وأنواعه وخصائص كل نوع، موقع https://alhadidi.files.wordpress.com
33. فرانز بواس، موقع https://www.google.com/search?
34. قيام الجمهورية الجزائرية، موقع
https://katebtageblog.blogspot.com/2014/06/blog-post_112.html
35. مارغريت ميد، موقع https://www.google.com/search
36. مبروك بوطقوقة، التنوع الثقافي، موقع http://www.aranthropos.com
37. مبروك مقاوسي، تبسيط فكر مالك بن نبي، موقع
http://blogs.aljazeera.net/blogs
38. محمد أحمد إسماعيل علي، المثقف العربي وفعاليته الاجتماعية ، مجلة الوحدة عدد 92.
39. محمد سهيل طقوش، غزوة مؤتة، موقع
https://www.islamstory.com/ar/artical
40. مصطفى بن سعد الجيجلي، قيمة الثقافة العربية بالجزائر، البصائر، الجزائر 20 جانفي 1939.
41. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي، سنة 2005.

موقع https://web.facebook.com/Alhiwaralwatanicom
42. موقع http://www.univ-eloued.dz/index.php/8-univ/2007-151215,
43. موقع www.azouzchabani.com/wp/?page_id=597
44. ياسين خذايرية، تصورات أساتذة الجامعة للمواطنة في المجتمع الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير فرع علم النفس الاجتماعي، تحت إشراف أ.د شرفي محمد الصغير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم

علم النفس والعلوم التربوية والأورطفونيا، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2006/2005.

45. يوشيهيرو فرانسيس فوكوياما، موقع، فرانسيس_فوكوياما/https://ar.wikipedia.org/wiki

IV. مراجع باللغة الفرنسية

1. ABDALLAH-PRETCELLE M., PORCHER L., 1996, Education et communication interculturelle, PUF, Paris.
2. Abdelkebir Khatibi , Le roman Maghrébin, Rabat, SMER 2ème éd, 1979.
3. Alain CHOPPIN, Les Manuels scolaires, Histoire et Actualité, Paris, Hachette Education, 1992.
4. Ali ARWA, La poétique de la fable en vers d'après les discours des fabulistes (1719-1792). Université de Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2017.
5. Antoine FURETIÈRE, Dictionnaire universel, Volume 2, Chez Arnout et Reinier Leers, 1690.
6. Boris SOUVARINE, Sur Lénine, Trotski et Staline, Paris, Edition Allia, 1990.
7. Claude CLANET, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993.
8. Claude LEVI-STRAUSS, Du miel aux cendres, Edition Plon, Paris, 1966.
9. Claude LEVI-STRAUSS, Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, dans M. MAUSS, Sociologie Et anthropologie, PUF, Paris, 1960.
10. Claude MOSSE, « Histoire d'une démocratie, Athènes des origines à la conquête de Macédoine », Paris, Le Seuil, 1971.
11. Clyde Kluckhohn, Cité dans Daniel BOLLINGER et, Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes, Editions d'Organisation, Paris, 1987.
12. Daniel BOLLINGER et Geert HOFSTEDE, Les Différences Culturelles dans le management, Paris, Editions d'Organisation, 1987.
13. Daniel HENRI-PAGEAUX, La littérature générale et comparée, Paris Armand Colin, 1994.
14. De Jean-Michel LACROIX et Flavio CACCIA, Métamorphoses d'une utopie, Presse de la Sorbonne nouvelle, édition la triptyque, avril 1995.
15. Edward Burnett TYLOR, LA CIVILISATION PRIMITIVE, Tome premier, Traduit de l'Anglais par C. Pauline Brunet, 2e édition, UQAC, 1873.
16. François Laplantine, Georges Devereux, un savant entre les rives, La Vie des idées, 2013.
17. Geneviève ZARATE, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, DIDIER, 1993.
18. Geneviève-Dominique *DE SALINS*, Une approche ethnographique de la communication, Rencontres en milieu parisien, Hatier, Paris, 1992.

19. Gilbert GRANDGUILLAUME, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Paris. Ed. Maisonneuve et La Rose, 1983.
20. Gilles DECLERQ, L'art d'argumenter : Structures rhétoriques et littéraires, Editions universitaires, 2014.
21. Gilles VERBUNT, La société interculturelle. Vivre la diversité humaine, Paris, 2dition du seuil, 2001**.**
22. Gilles VERBUNT, Les obstacles culturels aux apprentissages, Guide des intervenants, Montrouge, CNDP Migrants, 1994.
23. Guy ROCHER, Culture, civilisation et idéologie, Introduction à la SOCIOLOGIE GÉNÉRALE. Première partie: L'ACTION SOCIALE, chapitre IV, Montréal: Éditions Hurtubise, 1992.
24. Hannah ARENDT**,** La condition de l'homme moderne, traduction de Georges FRADIER, Edition Calmann-Lévy, Collection Liberté de l'esprit, 1961.
25. Husserl, Edmund, Les méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie, Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, 1992.
26. Jacques DEMORGON, Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques, Paris- France, édition Anthropos, 2004.
27. Jacques DEMOUGIN, Dictionnaire des Littératures française et étrangères, Edition Larousse, 1992.
28. Jacques LECLERC, L'Algérie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007.
29. Jean DEJEUX, Situation de la littérature maghrébine de langue française, Alger, OPU, 1982.
30. Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Didactique du Français : Fondement d'une discipline, Bruxelles, De Boeck, 2005.
31. Jean-Louis DUFAYS, Stéréotypes et respect des différences, in SMET N. et RASSON N. Bruxelles, EVO, 1993.
32. Khaoula TALEB IBRAHIMI, Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, Edition El-Hikma, 1994.
33. L. COLLES, J.-L. DUFAYS, F. THYRION,(eds), Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?, Cortil Wodon, EME, 2006.
34. Le Père MOURGUES, Traité de la poésie françoise, Nouvelle édition, revue, corrigée et augmentée : avec plusieurs observations sur chaque espèce de poésie, édition Jacques VINCENT, Paris, 1724.
35. Louis PORCHER, L'enseignement des langues étrangères, Paris: Hachette, 2004.
36. Luc COLLES, Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1994.
37. Malek HADAD, l'élève et la leçon, Julliard, Paris, 1960.
38. Marc de VISSAC, Allégories et Symboles. Enigmes, Oracles, Fables, Apologues, Paraboles, Devises, Hiéroglyphes, Talismans, Chiffres, Monogrammes, Emblèmes, Armoiries, edition Aubry, Paris, 1872.
39. Margalit COHEN-ÉMERIQUE, Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche, Guide de l'interculturel en formation, sous la dir.de Jacques LIPIANSKY in DEMOREON, Paris, 1999.

40. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, Éducation et communication interculturelle, Paris, PUF, 1996.
41. Michaël AMALADOSS, À la rencontre des cultures: comment conjuguer unité et pluralité dans les Églises ?, Traduit par Nicole GIRA, Editions de l'Atelier, 1997.
42. Michel QUITOUT, Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye, édition L'Harmattan, Paris 2007.
43. Micheline ROY VAN ALLEN, Pièges et défis de l'interculturel, in Education permanente, N°75, Paris, 1974,
44. Passage des frontières: Études de didactique du français et de l'interculturel, Presses universitaires de Louvain, 2013.
45. PLATON, Protagoras, traduit par Alfred CROISET, Paris, édition les Belles-Lettres, 1967.
46. Rabah SEBAA, L'Algérie et la langue française ou l'altérité partagée, Edition Frantz-Fanon, Tizi- Ouzou, 2015.
47. Rachid BOUDJEDRA, Le FIS de la haine, Edition Gallimard, Paris 1994.
48. Rachida SAIGH BOUSTA, Lecture des récits de Tahar BEN JELLOUN, écriture, mémoire et imaginaire, Casablanca, Afrique Orient, 1999**.**
49. Ralph LINTON, Le fondement culturel de la personnalité, cité par Renald LEGENDRE, Dictionnaire actuel de didactique, 3e EDITION, GUERIN Canada, Québec, 2006.
50. Renald LEGENDRE, Dictionnaire de l'éducation actuelle, Montréal, Canada, 1988.
51. Robert GALISSON, De la langue à la culture par les mots, Paris : CLE international, 1991.
52. Roland BARTHES, Le plaisir du texte, Edition Le Seuil, Paris, 1973.
53. Serge D'AGOSTINO, Jérôme BURIDANT, Frédéric DEPETRIS, Textes citoyens: Éducation civique, juridique et sociale, Le pouvoir politique dans la cité, Partie 3, Edition BREAL, Paris – France, 2004.
54. Simone BALVIER-PAQUOT, La Fontaine Vues sur l'art du moraliste dans les fables de 1668, édition « Les Belles Lettres », Paris, 1961.
55. Victor Riquetti de MIRABEAU, L'ami des hommes ou Traité de la population, Avignon,1759.
56. Yue ZHANG, Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois, THÈSE Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE EN SCIENCES DU LANGAGE, UNIVERSITÉ DU MAINE, Présentée et soutenue le 27 septembre 2012.

V. مقالات ودراسات أكاديمية باللغة الفرنسية

1. Abdelouahab DAKHIA, Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage, Synergies Algérie N°2, 2008.

2. ABERKANE Née Souhila DJEBBARI, Texte littéraire, compétence interculturelle et enseignement-apprentissage du FLE, Mémoire de magistère en lettres françaises, option didactique, sous la direction du Dr Said KHADRAOUI, Université KASDI MERBAH, Ouargla, 2005 /2006.
3. Ahmed DJEBBAR, Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, CODESRIA, chapitre 8, 08.12.2007.
4. Aïcha BENAMAR, La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux
5. Alain CHOPPIN, L'édition scolaire française et ses contraintes : Une perspective historique, dans Manuels scolaires, regards croisés, ouvrage collectif sous la direction d'Éric BRUILLARD, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005.
6. Alfred KROEBER et Clyde KLUCKHOHN, Culture: un examen critique des concepts et des définitions, https://books.google.dz/book
7. Ali BENMESBAH, Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement Novembre-décembre 2003 – N°330, ww.fdlm.org/archives-des-articles François-Marie Gérard, Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, Education et Formation, 292, Janvier 2010. http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.pdf,
8. Amin ZAOUI, Pour une béatification de l'Algérie plurielle!,
9. AMMOUDEN M'hand, Cours et activités de didactique de l'écrit, L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques, Université A. Mira-Bejaia Faculté des lettres et des langues Département de français, Janvier 2015, https://elearning.univ-bejaia.dz/
10. André MAGNEN, Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion, UNESCO/Institut international de planification de l'éducation –IIPE-, Paris 1990. http://unesdoc.unesco.org/images
11. Anne-Sophie CORDEL. La diffusion de l'anglais dans le monde : le cas de l'Algérie. Linguistique, Université de Grenoble, 2014**.**
12. Athéna G. Delaki, Planification d'un modèle lexicographique comprenant des mots à charge Terminology», Athens, Greece, 10-12 November 2011.
13. Christian PUREN, La compétence culturelle et ses composantes, In Savoirs et Formation, Fédération AEFTI, Article publié en « Préambule » du Hors-série de la la revue Savoirs et formations, N°3, Montreuil, 2013.
14. CORDIER-GAUTIER Corinne, Les éléments constitutifs du discours du manuel, Ela. Études de linguistique appliquée n° 125, 2002, https://www.cairn.info/revue-ela-2002-
culturelle partagée pour les apprenants du FLE, 8th Conference «Hellenic Language and
d'une société en mutation, article paru dans la revue Insaniyat 38, 2007.
15. Danilo BOMILCAR DE ANDRADE. Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : l'exemple des enseignements sur l'alimentation. Linguistique, Mémoire de Master 2, 2017.
16. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982,
17. Dominique BILLIER, L'artiste au cœur des politiques urbaines, pour une sociologie des ateliers-logements à Paris et en Ile-de-France, Thèse dirigée par le Professeur Jean-Marc STEBE**,** université Nancy 2, 2011.

18. Éric BRUILLARD, Manuels scolaires, regards croisés, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie, 2005.
19. eva-communion-civilisations.over-blog.com/article-21796357.html
20. Evelyne ARGAUD, La civilisation et ses représentations: étude d'une revue, Le français dans le monde, (1961-1976), Édition Peter Lang, Berne- Suisse, 2006**.**
21. Fateh BEKIOUA et Mehdi REFFAF, Education et croissance économique en Algérie : une analyse en termes de causalité a l'aide des modèles VAR, thèse **e**n vue de l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'Etat en Planification et Statistique, INPS Alger, Promotion 2005 – 2006.
22. Fatima NEKKAL, Mutations structurelles du système éducatif en Algérie et refondation économique, Education. Université de Bourgogne, France, 2015.
23. Foudhil DAHOU, Université de Ouargla, No Man's Land des Langues : pour un développement humain, https://gerflint.fr/Base/Algerie1/dahou%202.pdf,
24. François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique, Paris, UNESCO, 1979.
25. Frédéric LAMBERT, Images, langues étrangères, in le français dans le monde, Médias, faits et effets, Juillet 1994. https://books.google.dz/
26. Geneviève ZARATE, Pédagogie des échanges, in Le français dans le monde n°237, nov.-déc.
27. Giménez CARLOS, L'interculturel dans la cité, Un article de la revue anthropologie et sociétés, Volume 41, Numéro 3, 2017.
28. Hocine TAMOU, Un voyageur au cœur de l'imaginaire,
29. Isaac-Céléstin TCHEHO, Réflexions sur l'expérience des écrivains maghrébins de langue française, ://www.inst.at/trans/11Nr/tcheho11.htm
30. Jamel–Eddine BENCHEIKH, Avoir vingt ans et être arabe, Etre arabe, regards croisés, Dossier spécial, Quantara, N°7, mai - Juin 1993.
31. Javier GOMÁ, Qué significa hoy la palabra 'cultura'?
32. Jean De La FONTAINE, Œuvres complètes, fable « Le Héron », A. SAUTELET et C^{ie}, Paris, 1826. site https://fr.wikisource.org/wiki/Page:La_Fontaine_-_Fables,_Mame_1897.djvu/15.
33. Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
34. Joaquim DOLZ-MESTRE et Auguste PASQUIER, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques : actes du symposium de Sherbrooke, colloque international, Québec, 9 et 10 octobre 2007, Presses universitaires de Namur, Belgique, 2008. https://books.google.dz/books?id=7I
35. Khaoula Taleb-Ibrahimi « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Université de Grenoble 3, 1998.
36. Khédidja MOKADDEM , Choix et pertinences des méthodes pratiquées pour l'enseignement du FLE en Algérie, Etudes des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la Nouvelle réforme du système éducatif (2003), Thèse de Doctorat en didactique, Université d'Oran, 2008.
37. LA LIGNE DE CHANCE, Théâtre des Marionnettes de Genève Dossier pédagogique
La classification Aarne-Thompson

38. Liliane PICCIOLA, Contes Berbères, Fables De La Fontaine, Etude Comparative, Séminaire
39. Liu YANG, Les interactions entre la culture et l'apprentissage de la langue, site
40. Mahatma GANDHI, http://citation-elebre.leparisien.fr/citations/45190
41. Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic, Multiculturalité interculturalité dans un environnement éducatif, Rodolfo STAVENHAGEN, L'éducation pour un monde multiculturel, in Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par, JACQUES DELORS, L'éducation un trésor est caché dedans, UNESCO, Edition Odile Jacob, 1996**.**
42. Manuel de Jesús SALAZAR TETZAGÜIC, Multiculturalité interculturalité dans un environnement éducatif Institut Interamericain des Droits de l'Homme, Première édition, 2009.
43. Marc AUBARET, Le conte merveilleux, site : http://www.euroconte.org/fr-fr/anthropologiedelacommunicationorale/lalitt%c3%a9ratureorale/lalitt%c3%a9ratureoraleetsesgenres/lescontes.aspx
44. Martine-Abdallah PRETCEILLE, L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme, Voix plurielles 12.2, 2015,
45. Martine-Abdallah PRETCEILLE, La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle, Le français dans le monde, n° 181, Larousse, Paris, 1983.
46. Maurice CRUBELLIER, Pédagogie pour demain, compte rendu, Histoire de l'éducation, n° 58, 1993**.** https://www.persee.fr/issue/hedu_0221-6280_1993_num_58_1
47. Mehdi HAIDAR, L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers. Education. Université Rennes 2, 2012.
48. Ministère de la formation professionnelle, Rapport sur La Formation Professionnelle en Algérie, Mai1999.
49. Mounia BOULAARASSI, Tout sur le conte, article publié sur le site :
50. Nabila HAMIDOU, La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie entre représentation et connaissances culturelles, MULTILINGUALES N°3 -1er semestre, 2014.
51. Nila VIGIL, Le concept d'interculturalité, nilavigil.files.wordpress.com/2009/10/pdf
52. Noëlle De SMET et Nathalie RASSON, A l'école de l'interculturel, Pratiques pédagogiques en débat, Bruxelles : Confédération des enseignants, 1993**.**
53. Norma TARROW, Langues, interculturalisme et droits de l'homme, dans Perspectives Magazine XXII 4. UNESCO, Paris, France, 1992.
54. Philipe RENAULT, Fable et tradition ésopique, site :
55. PLATON, Le Politique, Traduction, notices et notes par Émile CHAMBRY, La Bibliothèque électronique du Québec, Édition de référence Garnier-Flammarion, Collection Philosophie,
56. Reine Al Sahyouni BOU FADEL. TIC et apprentissage de l'interculturalité, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014.
57. Robert GALISSON, Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à. C.C.P, article paru dans Mélanges CRAPEL, nº 25, 1987

58. Robert PAUL, La littérature des contes, site : https://artsrtlettres.ning.com/profiles/blogs/les-litteratures-part-xvi-la-litterature-des-contes
59. Roger BASTIDE, L'acculturation, https://www.google.com/search?
60. Saïd CHEMMAR, La dimension interculturelle dans les manuels de français au secondaire. Une réflexion sur la place de la compétence interculturelle, Mémoire de Magistère Dirigé par le Dr. Manaa Gaouaou, Option: Didactique, Année 2013 /2014.
61. Samir ABDELHAMID, Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français de l'université de Batna, thèse de doctorat, université de Batna, 2002.
62. Samuel HUNTINGTON, https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Rendez-vous_des_civilisations
63. Shuming LIANG, La Chine : la société et la vie, cité in Yue Zhang, Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois, Linguistique, Université du Maine, 2012.
64. Site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Classification_Aarne-Thompson
65. Sonia HARBI, Les représentations sociolinguistiques des langues (arabes, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou, Mémoire de Magister, Université de Tizi- Ouzou, 2011.
66. Tahar ZABOOT, Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou, Thèse de Doctorat en linguistique, Université de Sorbonne, Paris 5, 1990.
67. THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse et SALES CORDEIRO Glais, Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte », in. J. Dolz & S. Plane, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques, Diptyque, n°13, 2008.
68. Tzvetan TODOROV, Comprendre une culture : du dehors / du dedans, n: Extrême-Orient, Extrême-Occident, 1982, n°1. Essais de poétique chinoise et comparée.www.persee.fr/docAsPDF/oroc_07545010_1982_num_1_1_877.pdf université Paris X, Site : http://www. EtudeComparative.
69. Véronique PUGIBET, La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle, Ela. Études de linguistique appliquée, 2001/3 (n° 123 -124), URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-357.htm
www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html
www.beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-politique.pdf
70. Xavier ROEGIERS, Des manuels scolaires pour apprendre, Concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck Université, 2eme Edition, 2009
71. Yves SCHEMEIL, Une science politique non occidentale existe-t-elle ?

VI. وثائق رسمية

1. ميثاق الجزائر أفريل 1964
2. الميثاق الوطني جوان 1976

3. دستور نوفمبر 1976

4. الميثاق الوطني جانفي 1986

5. دستور فبراير 1989

6. دستور نوفمبر 1996

7. المرسوم التنفيذي 63/495 بتاريخ 1963/12/31.

8. أمرية 16 أفريل 1976

9. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر، 1998.

10. القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008

11. أمرية 35/76 المؤرخة في 16 أبريل 1976م

12. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الامرية 35-76 المؤرخة في 1976/04/16، عدد 33.

13. ملخص الوثيقة القاعدية للمجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس 1998.

14. القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.

15. Ministère de l'Education Nationale, Curriculum de français. Troisième année secondaire. Toutes les filières, Commission Nationale des Programmes, Algérie, 2007.

16. Ministère de l'Education Nationale, Programme de Français 1ere année moyenne, Commission Nationale des Programmes, Algérie, 2010.

VII. المواقع الالكترونية الرسمية

www.conseil-constitutionnel.dz/indexFR.htm
www.embassy-algeria-uae.com
www.joradp.dz/har/consti.htm

VIII. مواقع الكترونية أخرى

http://bcs.fltr.ucl.ac.be/FE/06/fable.html,
http://bibliotheque.uqac.ca/
http://ebn-khaldoun.com/article_details.php? article=284
http://mentalecheta.simrise-concept.com

http://www.alhayat.com
http://www.axl.cefan..ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm
http://www.baheth.info/all.jsp
http://www.djazairess.com/eldjoumhouria/57995
http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=296886
http://www.ggrandguillaume.fr/article
http://www.guichetdusavoir.fr/viewtopic.php?t=36827&classement=recentes
http://www.islamicbook.ws/amma/altrq-alhkmit-fi-alsiast-alshrait-.pdf
http://www.islamicbook.ws/amma/altrq-alhkmit-fi-alsiast-alshrait-.pdf
http://www.laviedesidees.fr/Georges-Devereux-un-savant-entre.html
http://www.lereflet.ch/sites/default/files/season_show/field_show_pedag_file/dossier_ pedagogique_ la_ligne_de_chance.pdf
http://www.marefa.org
https://arlap.hypotheses.org/9059,
https://fr.wikipedia.org/wiki/Conte_des_deux_frères.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Legende.
https://web.facebook.com/DrShehataElsheikh/
https://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php#15,
https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/fable.php.
https://www.etudier.com/dissertations/Tout-Sur-Le-Conte/603232.html,.
https://www.facebook.com/adab.djelfa/posts/906053986202967/
https://www.islamstory.com/ar/artical
https://www.lavanguardia.com/cultura/,
https://www.lesoirdalgerie.com/articles/2015/10/13/article
https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2673
https://www.wikiberal.org/wiki/Chateaubriand
newblogadresse.blogspot.com/2014/11/blog-post_24.html
probo.free.fr/ecrits_divers/politiques_educatives.htm
www.almothaqaf.com
www.charefab.com
www.elkhadra.com/forum/showthread.php?t=41555
www.insanyat/chap8-djebbar.pdf
www.univ-eloued.dz/index.php/8-univ/2007-151215

IX. قواميس ومعاجم باللغة العربية

1. ابن منظور، لسان العرب، 15 مجلد، موقع http://waqfeya.com/book.php?bid=4077

2. ابن منظور، لسان العرب، الجزء السادس، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996.

3. ابن منظور، لسان العرب، باب حرف الثاء، موقع wiki.dorar-aliraq.net/lisan-alarab

4. ابن منظور، لسان العرب، ج4، دار صادر، بيروت، 1993.

5. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.

6. الخليل بن أحمد الفراهدي، كتاب العين، الجزء السابع، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة الثانية، بغداد، 1893م.

7. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج2، بيروت، دار الفكر، 1983.

8. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، ط3، 1985.

X. قواميس ومعاجم باللغة الفرنسية

1. Dictionnaire du français primordial, Micro Robert en poche, Tome, 1 A-L, Montrouge, Ed Brodard et Taupin,1983.
2. Dictionnaire encyclopédique LAROUSSE. France, 1984.
3. Dictionnaire Gaffiot Latin - Français,
4. Dictionnaire Hachette encyclopédique, Edition Hachette Livre, Paris, France, 1994.
5. Dictionnaire le ROBERT, Paris, 1999.
6. Jean DEJEUX, Dictionnaire des auteurs Maghrébins de langue française, Paris, karthala, 1984.
7. Jean Pierre ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Ed. Ophrys, 2000.
8. Jean-Pierre CUQ, Dictionnaire de DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003.
9. Robert GALISSON et Daniel COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, HACHETTE, 1976.

XI. مواقع الكترونية للقواميس والموسوعات

https://www.universalis.fr/encyclopedie/
www.dicolatin.com/FR/LAK/0/CIVILIS
http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9650
https://fr.wikipedia.org/wiki/
http://www.lexilogos.com
https://www.techno-science.net/definition

الفهرس

إهداء
شكر وتقدير
شكر وعرفان
مقدمة
مدخل 2
ما هو الاستشراق و ما هو الاستغراب ؟ 3
نشأة الاستشراق 3
تعريف الاستشراق لغة واصطلاحا 5
تعريف الاستشراق لغة 5
تعريف الاستشراق اصطلاحا 5
ماذا يقصد بالاستشراق ؟ 6
أهداف الاستشراق 6
المستشرقون وجهودهم 8
نشأة علم الاستغراب 8
لماذا ندرس الغرب؟ 8
الاستغراب لغة واصطلاحا 12
الاستغراب لغة 12
الاستغراب اصطلاحا 12
الشخصية العربية في عالم متغير 16

الفصل الأول

الحضارة – الثقافة – المثقافة

تقاطع المفاهيم، محاولة لتحديد وتعيين المعاني

الفصل الأول، المبحث الأول

الحضارة

مفهوم الحضارة 20
مفهوم الحضارة من الوجهتين اللغوية والاصطلاحية 20
تعريف الحضارة 21
الحضارة لغة 21
الحضارة عند العرب 21

الحضارة عند الغرب 22
الحضارة اصطلاحا 28
التمييز بين الحضارة والثقافة 32
الكتلة الحضارية الغربية 34
الكتلة الحضارية المسلمة 34
هنتنجتون وصراع الحضارات 35
فوكوياما ونهاية التاريخ 36
خلاصة 38

الفصل الأول، المبحث الثاني

الثقافة

مفهوم الثقافة 41
الثقافة لغة 41
الثقافة اصطلاحا 42
مكونات الثقافة 47
الثقافة العلمية والثقافة الشعبية 47
التنوع الثقافي 49
من إيجابيات التنوع الثقافي 51
من سلبيات التنوع الثقافي 52

الفصل الأول، المبحث الثالث

المثاقفة والمفاهيم المحورية

التثاقف والمثاقفة 54
التثاقف اصطلاحا 54
من حدود مفهوم التثاقف 57
المثاقفة اصطلاحا 58
تصنيف المثاقفة 58
المفاهيم المحورية 59
التفاعل الثقافي أو التثاقف 60
التبادل الثقافي 60

نموذج الاستيعاب 66
نموذج القبول 66
نموذج التفاعل بين الثقافات 66
التداخل الثقافي 66
التعددية الثقافية 67
إيجابيات التعددية الثقافية 68
التعددية اللغوية 70
الهوية والغيرية 70
خلاصة 72

الفصل الثاني

الهوية، اللغة والسياق التربوي

الفصل الثاني، المبحث الأول

الهوية الجزائرية واللغة

اللغة رمز الهوية وعلامة الوجود 77
الفرانكوفوبيا 79
الفرنكومانيا 80
الفرنكوفونيا عوض الفرنكوفيليا 81
مظاهر التحول 82
من أجل تعايش الفوارق 84

الفصل الثاني، المبحث الثاني

الهوية الجزائرية والسياق الثقافي واللغوي

دعائم الهوية الوطنية السياسة اللغوية والمدرسة 89
السياسة اللغوية والمدرسة 90
تكوين الثقافة اللغوية الجزائرية تاريخيا 90
السياسة اللغوية والثقافية 90
الوضعية اللغوية غداة الاستقلال 91
اللغات واللهجات 93
اللغة العربية 93

العربية الدارجة 94
أنواع العربية الدارجة أو العامية 95
اللغات الامازغية أو البربرية 96
اللغة القبائلية 98
اللغة الشاوية 98
اللغة المزابية 98
اللغة الترقية 99
اللغة الفرنسية 99
مكانة الفرنسية في الواقع الجزائري 100
خلاصة 102

الفصل الثاني، المبحث الثالث

الهوية والنظام التعليمي في الجزائر

الهوية والنظام التعليمي في الجزائر 106
قبل الاستقلال 106
جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والتعليم العربي 107
بعد الاستقلال 108
المناهج والأهداف الدراسية 109
السياسة التعليمية والهوية الجزائرية 110
السياسة التعليمية والمدرسة 110
تكوين الثقافة اللغوية الجزائرية تاريخيا 110

الفصل الثالث

تاريخ التعليم في الجزائر

الفصل الثالث، المبحث الأول

الجزائر، جغرافيا وتاريخا

أصل تسمية الجزائر 114
الجزائر جغرافيا 114
الموقع الجغرافي 114
تضاريس الجزائر 115
التلال 115

المناخ 115
المجاري المائية 115
الجبال والسلاسل الجبلية 116
الثروة الحيوانية والثروة النباتية 116
التقسيم الإداري 116
السكان واللغة 117
الأديان 117
اقتصاد الجزائر 117
الجزائر تاريخا 118
جزائر ما قبل التاريخ 118
احتلال الجزائر 118
الجزائر في ظل الدول الإسلامية 119
الدولة الرستمية 119
الدولة الأغلبية 119
الدولة الفاطمية 119
الدولة الزيرية 119
الدولة الحمادية 119
الدولة الموحدية 119
الدولة الزيانية 119
الاحتلال الإسباني 120
الحكم العثماني 120
الاحتلال الفرنسي 120
المقاومات الشعبية 120
الثورة التحريرية 121
من أهم الأحداث 121
20 آوت 1955م 121
مؤتمر الصومام 20 آوت 1956م 121
أحداث قرية سيدي يوسف 121
الحكومة الجزائرية المؤقتة 122
مظاهرات 11 ديسمبر1960م 122

أحداث 17 أكتوبر1961م 122
مارس 1962م 122
استقلال الجزائر 122

الفصل الثالث، المبحث الثاني

الوضع اللغوي والتربوي قبل الاستقلال

واقع التعليم وأهداف السياسة التعليمية أثناء الاحتلال الفرنسي 125
مرحلة الانكماش 127
مرحلة الركود 127
مرحلة الانتعاش 127
حالة المدارس أثناء الفترة الاستعمارية 127
التربية والتعليم في المواثيق الرسمية الفرنسية قبل الاستقلال 129
قانون 28 مارس 1882م 129
خلاصة 131

الفصل الثالث، المبحث الثالث

الوضع اللغوي والتربوي بعد الاستقلال

التعليم غداة الاستقلال 133
التربية والتعليم في المواثيق الرسمية والسياسات اللغوية المتبعة في الجزائر منذ 134
مؤتمر طرابلس جوان 1962م 134
الاختيارات السياسية 134
الاختيارات الاقتصادية 134
الاختيارات الاجتماعية 134
الاختيار الثقافي 134
ميثاق الجزائر أفريل 1964م 135
الميثاق الوطني 1976م 136
دستور1976م 137
الميثاق الوطني 1986م 137
دستور 1989م 138
دستور نوفمبر 1996م 138
أمرية 35/76 المؤرخة في 16 أفريل 1976م، والقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 139

المؤرخ في 23 جانفي 2008م، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين
غايات القانون التوجيهي وأهدافه التربية الوطنية 141

الفصل الرابع

السياسة والتعليم

الفصل الرابع، المبحث الأول

من السياسة إلى التعليم

مفهوم السياسة 145
تعريف السياسة لغة واصطلاحا 145
السياسة لغة 145
السياسة اصطلاحا 146
مصطلح السياسة في الفكر الغربي 147
مصطلح السياسة في الفكر العربي الإسلامي 151
السياسة والعلوم 157
السياسة وعلم الاجتماع 157
السياسة وعلم التاريخ 157
السياسة وعلم الأجناس أو الانتربولوجيا 158
السياسة وعلم النفس 158
السياسة والعلوم القانونية 158
السياسة والعلوم الاقتصادية 159
السياسة وعلم الأحياء 159
السياسة وعلم الجغرافيا 159

الفصل الرابع، المبحث الثاني

السياسة التعليمية

مفهوم السياسة التعليمية 162
أهداف السياسة التعليمية 165
أهداف التعليم المتوسط 165
أهمية السياسة التعليمية 166
توجيه النظام التعليمي 166

خصائص السياسة التعليمية 166
وظائف السياسة التعليمية 167

الفصل الرابع، المبحث الثالث

سياسات التعليم في الجزائر

السياسات التربوية والإصلاحات في الجزائر 171
المعالم الأساسية للسياسة التربوية الجزائرية 171
خيارات السياسة التربوية 173
مراحل النظام التربوي الجزائري 173
المرحلة الأولى، من 1962 إلى 1970 174
المرحلة الثانية، من 1971 إلى 1980 176
المرحلة الثالثة، من 1981 إلى 1990 179
المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2002 180
المرحلة الخامسة من 2003 إلى اليوم 180
معالم تاريخية 182
لماذا إصلاح النظام التعليمي الجزائري 183
المحاور الرئيسية للإصلاح 184
التخطيط 184
التكوين 184
محتويات وطرق التدريس/ التعلم 185
المقاربة بالكفاءات 185
المحتوى والبرامج 186
وضع اللغة الفرنسية في النظام التعليمي الجزائري 187
أهداف تدريس اللغة الفرنسية 188
مفهوم الفرنسية "لغة أجنبية" 188
ماذا نعني بالفرنسية لغة أجنبية؟ 189
خلاصة 191

الفصل الخامس

تحليل الكتاب المدرسي

الفصل الخامس، المبحث الأول

الكتاب المدرسي

استخدام الكتاب المدرسي و آثاره	**193**
تحليل الكتاب المدرسي	**195**
الكتاب المدرسي	**196**
تعريف الكتاب المدرسي	**196**
وظائف الكتاب المدرسي	**197**
وظائف التعلمية	**197**
وظيفة نقل المعرفة	**197**
قدرة تنمية المهارات والكفاءات	**197**
وظيفة تدعيم المكتسبات	**198**
وظيفة تقويمية للمكتسبات	**198**
التقويم التشخيصي	**198**
التقويم التكويني	**198**
الوظائف الأساسية للتقويم التكويني	**198**
التقويم الإجمالي	**199**
أغراض التقويم الإجمالي	**199**
وظائف لمواجهة الحياة اليومية وظروف العمل	**199**
وظيفة دمج المكتسبات أو وظيفة "أدواتية"	**199**
وظيفة مرجعية	**199**
وظيفة تربوية اجتماعية وثقافية أو وظيفة إيديولوجية	**199**
الكتاب المدرسي في الجزائر	**200**
تصميم وإنتاج	**200**
الكتاب المدرسي، الصورة الناطقة للمجتمع	**200**
رهانات البحث في كتب اللغات الأجنبية	**201**
تقييم الكتاب المدرسي	**205**
أدوات تقييم الكتاب المدرسي	**206**
خلاصة	**208**

الفصل الخامس، المبحث الثاني

الأدب، الهوية والكتاب المدرسي

نقطة لقاء الأنا والآخر	**211**
رحلة نحو "الذاتية " ونحو " الآخر"	**212**
رحلة الاكتشاف، رحلة أسطورية	**212**
الرحلة الداخلية	**212**
الرحلة الداخلية	**212**
الرحلة الداخلية	**212**
الرحلة إلى المنفى	**212**
لقاء الثقافات	**213**
اللقاء	**214**
الكتابة، القراءة والكلمة	**215**
اللغة الفرنسية والآداب في المتوسطة	**217**
اللغة والثقافة	**218**
الكفاءة الثقافية	**219**
عناصر أو مكونات الكفاءة الثقافية	**221**
عنصر "خلال الثقافات"	**221**
عنصر "ميتا–ثقافي"	**222**
عنصر "ما بين الثقافات"	**222**
عنصر متعدد الثقافات	**222**
عنصر ثقافي مشترك	**222**
توصيات الجهات الرسمية	**222**
المسار التعليمي	**222**
أهداف تدريس اللغة الفرنسية في المتوسط	**224**
من بين أهداف تدريس اللغة الفرنسية في الثانية متوسط	**224**
فهم المقروء	**224**
النص الأدبي كدعم تعليمي	**226**
الحكاية، القصة اختيار تعليمي	**226**
خلاصة	**227**

الفصل الخامس، المبحث الثالث

الكتاب المدرسي، دراسة نقدية

شبكة تقييم الكتاب المدرسي 229
تقديم الشبكة 229
تقديم الشبكة التقويمية 229
العرض المادي للكتاب المدرسي 229
معيار جودة المواد المستعملة 230
بطاقة بيانات الكتاب المدرسي 236
تنظيم الكتاب المدرسي 244
هيكل الكتاب المدرسي 246
المشروع الأول 246
المشروع الثاني 247
المشروع الثالث 247
حول المشاريع 248
المحاور 248
أساسيات المحور التعليمي 248
تحليل المشروع الأول 251
خصائص الحكاية 251
معايير تحليل المحور التعليمي 252
المحور الأول 252
القسم الأولى 253
القسم الثاني 253
وصف المحاور 253
محتويات ثقافية للمحاور وأصول الحكايات 256
قراءة وعرض المحتويات الثقافية للنصوص 262
حول البناء الفكري للنصوص 262
تحليل نصوص من المشروع الأول 263
المحور الأول، اكتشف "الوضعية الأولية" للحكاية 263

تحليل نص "الكرة البلورية" 264
في الموضوع 264
شخصية أسطورية 265
أسئلة حول النص 265
السحر 266
معجم "المشاعر" 266
المحتوى الثقافي 266
تحليل نص "حصان الملك" 268
الجانب الثقافي للنص 269
الحصان الأبيض" أو "الفحل الأبيض" 269
الأسماء 269
الأمثال 269
الأسئلة المرافقة والجانب الثقافي 269
في الموضوع 270
تحليل نص "الوعاء المتصدع" 271
موضوع النص 272
طريقة حياة القرويات الصينية 272
الحكمة الصينية 272
الأسئلة المرافقة 272
تحليل نص "بقرة الأيتام" 273
موضوع النص 274
حول أسماء الأشخاص 274
الأسئلة المرافقة 275
المشروع الثاني 276
محتويات المشروع 277
تحليل نص " الدب والرفيقين" 277
موضوع النص 278
الأسئلة المرافقة 278

تحليل نص "الثعلب والكلب" 279
الأسئلة المرافقة 279
لمحة تاريخية عن هذا الكاتب 280
الموضوع الثقافي في هذه الخرافة 280
الحرية والكرامة 280
الأسئلة المرافقة 280
المشروع الثالث 281
الأسطورة والقصة الرائعة" 281
"تحليل نص "تاوريرت المحمية" 284
حول الأسطورة 284
الأسئلة المرافقة 285
تحليل نص "مأساة الرحلة 19" 285
موضوع الأسطورة 286
الجانب الأسطوري للمكان 286
أسماء الأماكن 286
الأسئلة المرافقة 287
خلاصة عامة واستنتاج 288
Le Manuel Scolaire – Analyse 295
المراجع 381
الفهرس 398

ملخص

إن هذا البحث يندرج في سياق التواصل بين الثقافات في ميدان مدرسي، مجال تعليمي/ تربوي. السياق يتميز يومنا هذا على الصعيد الدولي، بكثرة الحروب و النزاعات الدولية والإقليمية، مع ملاحظة ازدياد في الصراعات المتعلقة بالهوية (وطنية، إقليمية، دينية، عرقية...) التي تدعم أفكار رواد الصراع الحضاري، والثانية على المستوى الفردي، التطور التكنولوجي، سهولة الاتصالات، استعمال الانترنت، أصبح الفرد ملزم بتفاوض ثقافي مستمر من اجل الإبقاء على هوية اجتماعية ووطنية، هوية تعتبر مصدرا لاحترام

الذاتية وإبراز للقيم الإنسانية، وعليه، هذه التطورات ساهمت في جعل كل من مفهومي الثقافة والهوية يرتبط بالأخر ارتباطا وطيدا.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الثقافة، الهوية، المؤهلات الثقافية، التبادل الثقافي، الحكاية، موروث شعبي، الكتاب المدرسي، المثاقفة، ما بين الثقافات، مدرسة.

Résumé.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la communication interculturelle dans un contexte scolaire, contexte didactico-pédagogique. Ce cadre est caractérisé d'abord au niveau universel par des guerres fréquentes et des conflits internationaux et régionaux, et où l'on constate aussi une recrudescence des conflits identitaires (nationaux, régionaux, religieux, ethniques, etc.…) que soutiennent les défenseurs du concept du « choc des civilisations ».

A un niveau individuel, le développement technologique, la facilité de communication, l'utilisation d'Internet, met l'individu dans une constante obligation de négocier la préservation et la sauvegarde de son entité et son identité sociale et nationale, identité considérée comme une source de respect de soi en mettant en évidence des valeurs universelles, ce qui en conséquence, a contribué à faire de chacun des concepts de culture et d'identité indissociables.

Mots-clés: Langue, culture, identité, compétences culturelles, échange culturel, conte, patrimoine, manuel scolaire, acculturation, interculturalité, école.

Summary.

This research is part of the intercultural communication in a school context, didactico-pedagogical context. This framework is characterized at the universal level by frequent wars and international and regional conflicts, and where there is also a recrudescence of identity conflicts (national, regional, religious, ethnic, etc.) that support the defenders. of the concept of "clash of civilizations".

At an individual level, the technological development, the ease of communication, the use of Internet, puts the individual in a constant obligation to negotiate the preservation and the safeguarding of its entity and its social and national identity, identity considered as a a source of self-respect by highlighting universal values, which in turn has helped to make each of the concepts of culture and identity inseparable.

Keywords: Language, culture, identity, cultural skills, cultural exchange, storytelling, heritage, textbook, acculturation, interculturality, school.