تعليمية اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية: الأهداف والعوائق التعليم الابتدائي أنموذجا

الأستاذ: فتحي بن غزالة
قسم الآداب واللغة العربية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة- (الجزائر)

ملخص:

تُعد اللغة الفرنسية في الجزائر أهم لغة أجنبية لما لها من جذور تاريخية وارتباطات ثقافية بشريحة من شرائح المجتمع؛ فهي تُدرس بدءا بالتعليم الابتدائي فالمتوسط والثانوي وصولا إلى التعليم الجامعي. والواقع التربوي يُثبت ضعف التلاميذ والطلبة في هذه المادة التعليمية على الرغم من الاهتمام الذي توليه المنظومة التربوية خصوصا بعد إصلاحات 2003/ 2004 .
ومن أجل ذلك، يهدف البحث إلى رصد عوائق تعليمها وتعلمها في المرحلة الابتدائية لدى التلاميذ والمعلمين والشركاء الفاعلين للتوصل إلى حلول تكفل تعلمها في أحسن الظروف وبأيسر الوسائل.

Abstract :

French is considered as the most important foreign language in Algeria where it has historical roots and cultural links with a considerable social group. It is taught from primary, middle and secondary school to the university. However, it is proved that pupils and students have weak level in this language despite the efforts done after 2003- 2004 educational reforms. This work aims to find out the obstacles of learning and teaching French in primary school at the level of learners, teachers and the other active partners in order to suggest solutions to supply a better condition and feasible means.

تُولي المنظومة التربوية بالجزائر عناية خاصة بتعليم اللغة الفرنسية وإدراجها بدءا بالمدرسة الابتدائية، حيث لم يبلغ التلميذ بعد سن التاسعة أو العاشرة، وذلك بهدف صقل ملكته اللغوية فيها في أصغر مرحلة عمرية تُمكّن الطفل من اكتساب لغة أجنبية بمعية لغته العربية القومية. إلا أنه على الرغم من ذلك فإن الواقع الراهن يُنبئ بعكس النتائج المرجوة والتوقعات المنشودة.

لقد دلّت نتائج اختبارات نهاية الأطوار التعليمية لكل المراحل الدراسية- من المرحلة الابتدائية فالمتوسطة والثانوية وصولا إلى المرحلة الجامعية – على أن غالبية التلاميذ والطلبة لا يفقهون أساسيات هذه اللغة وسط واقع يفرض وجودها في قاعات الدروس والمحاضرات ورفوف المكتبات، بل يُعد إتقانها شرطا أساسيا للقبول في عدة تخصصات علمية وتقنية، الأمر الذي أوجد إشكالية في البحث عن سبل تعليم تلك اللغة بأحسن الطرق وأفضل الوسائل من أجل توفير جو ملائم لتعلمها وذلك بداية من أول مرحلة قاعدية في المدرسة الابتدائية.

لقد عمد البحث إلى دراسة مناهج تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية دراسة تحليلية نقدية تنطلق من البحث في الأسس المعتمدة في بنائها والمرجعيات العلمية المستند إليها في ذلك، بهدف تقويمها وتثمين ما جاء فيها. وقد ساعدت في ذلك الخبرة الميدانية للباحث لأزيد من عشر سنوات في تعليمها، والاحتكاك بمعلميها والاستماع لانشغالاتهم ومناقشة طرق عملهم وملاحظاتهم بشأن تلك المادة التعليمية، إضافة إلى مشاركة المفتش البيداغوجي للمادة في تثبيت الأساتذة المتربصين الجدد[1]، مما ساعد على استشفاف العوائق على مستوى القائمين عليها من معلمين ومتعلمين والإدارة المدرسية وكافة الشركاء الفاعلين فيها.

1- أهمية اللغة الفرنسية ووضعيتها اللغوية:

تُعد اللغة الفرنسية من اللغات واسعة الانتشار؛ فبالإضافة إلى بلدها الأصلي، فهي لغة مهمة في كل من بلجيكا وسويسرا وموناكو ومنطقة الحكم الذاتي بإيطاليا وإقليم كوبيك بكندا. ولها مكانة خاصة في التعليم والإدارة في العديد من الدول الإفريقية كتونس والمغرب وغربي أفريقيا وشرقي أفريقيا وجيبوتي وجزر القمر ومدغشقر، كما أن لها اعتبارا ثقافيا وتعليميا في

عدة مدارس وجامعات كمصر ولبنان وسوريا، إضافة إلى كونها لغة مهمة في الاتحاد الأوروبي ومنظمة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية [2].

وفي الجزائر، تُصنّف اللغة الفرنسية أول لغة أجنبية لاعتبارات تاريخية ربطت الجزائر بفرنسا إبان حقبة الاحتلال. ولا يزال الأمر ممتدا إلى الآن، فهي من حيث التداول اللغة الثانية بعد اللغة العربية، مما دفع بعض الديداكتيكيين الفرنسيين من أمثال "بيار مارتيناز" إلى اعتبارها لغة ثانية لما لها من سياق اجتماعي في الممارسة الاجتماعية بخلاف اللغتين الأجنبيتين الانجليزية أو الاسبانية حيث لا يتم تدريسهما في التعليم الابتدائي[3].

وهو رأي "جان بيار كيك" أيضا في أنه قد تصنف لغة ما ضمن اللغات الأجنبية تحت خلفية اجتماعية أو سياسية كما حصل للغة الفرنسية بالجزائر بعد استقلالها وكذا في أقطار المغرب العربي فأعلنوها لغة أجنبية على الرغم من كونها لغة تمثل شريحة معتبرة من المجتمع المدني؛ ومن وجهة نظره أنه ليس من المُنصف تعليمياً تصنيف لغة مع باقي اللغات الأجنبية في حين أن لها دورا اجتماعيا مميزا في النظام التربوي أو الإرث الثقافي للبلد وإن لم يُعترف بها رسميا[4].

2- أهداف تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية:

تُدرّس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية لغة أجنبية بدءا بالسنة الثالثة ابتدائي، أي في سن الثامنة أو التاسعة لثلاث سنوات متتالية. ويستمر تعليمها في باقي الأطوار التعليمية دون انقطاع حتى المرحلة الجامعية، ليتخصص الطالب في إحدى الفروع المعرفية التي تستلزم في كثير من الأحيان إتقان لغة أجنبية تُسهل له سبل الحصول على الوثيقة العلمية والمعلومة الأصلية.

ومن أجل ذلك، سطّرت وزارة التربية الوطنية أهداف المدرسة الجزائرية في "تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية"[5]. وحثّت على "تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية"[6]. وذلك عبر

إحداث تفاعلات خصبة بين مختلف اللغات والثقافات الوطنية، حيث يستند تعليمها أيضا إلى تعزيز قيم الهوية الوطنية والفكرية والجمالية والأبعاد الوطنية والعالمية[7].

إن لتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر أهدافا تواصلية وضحتها التشريعات الرسمية منذ 1982، وأهدافا حضارية أكدها الميثاق الوطني (1976: 65) كونها مساهمة في التواصل مع مختلف العلوم والإبداعات العالمية كما جاء في التشريعات الرسمية (1992: 4) في الاهتمام بالآداب والمجتمعات الأخرى للحثّ على توسيع الثقافة، وأهدافا ثقافية تبينها تشريعات (1992: 4) في أن المدرسة الأساسية ترحب بالتفتح عن مختلف الآداب والثقافات، وأهدافا وظيفية تبينها تشريعات (1992: 6) في اعتبار اللغات الأجنبية مدخلا إلى العلوم والتقنيات[8].

يهدف تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية إلى بناء كفايات المتعلم المبتدئ في التواصل الشفهي حين الاستماع والحديث، والتواصل الكتابي في القراءة والكتابة. وبعد أن تناول التلميذ أساسيات لغته العربية لسنتين كاملتين في الطور الابتدائي الأولي، يشرع تدريجيا في الطور الثاني - أو ما يسمى بالطور المعمّق في السنة الثالثة- في تعلم أول لغة أجنبية حيث يكتسب كفايات التواصل الشفهي والكتابي في حصصه التعليمية في مختلف الوضعيات المدرسية التي تتماشى مع تطوره المعرفي. ويُعد القسم الدراسي بمثابة سياق لغوي انغماسي يغمس التلميذ في تلك اللغة[9].

أ- ملامح الدخول والخروج: (profils d'entrée et de sortie)

ملمح التلميذ هو جميع المكتسبات التي تشمل المعارف والمهارات والسلوكيات التي بناها طيلة حياته اليومية ومسيرته التعليمية. وهي مهمة في العملية التعليمية لأنها تُعد الحجر الأساس لبناء التعلّمات والمادة الخام لصناعة الكفايات.

ويُعد ملمح الدخول بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي فضوله ويقظته. وبعد إتقانه اللغة يتمكن من التعبير عن آرائه ومشاعره. وإذا ما وُفّر له جو مريح ضمن جماعته انطلق متفاعلا في مختلف الأنشطة الجماعية محترما فيها متطلبات العمل الجماعي. وله قدرات ذهنية تجعل منه فردا مُعبّرا عن شخصيته، مُبرزا نماء تفكيره وتطور تعبيره[10].

وبالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي يُعد ملمح الدخول ملمح الخروج بالنسبة للسنة الثالثة في تمكين التلميذ من إنتاج ملفوظ بواسطة استخدام فعلين من أفعال الكلام[11] في الجانبين الشفهي والكتابي. وأما ملمح الخروج فيتمثل في إعداد التلميذ من أجل أن يُدخل إنتاجه الشفهي أو الكتابي ضمن إطار نصي معين محترما فيه معايير وضعيات التواصل[12].

أما بالنسبة للسنة الخامسة النهائية للمرحلة الابتدائية، فيُعد ملمح الدخول فيها ملمح خروج السنة الرابعة. وملمح الخروج فيها إعداد التلميذ ليصير قادرا على إنتاج ملفوظ شفهي أو كتابي باستخدام أفعال الكلام التي تفرضها وضعية التواصل، وذلك بالاستناد إلى سند شفهي أو كتابي كنص أو صورة على سبيل المثال[13].

ب- الأنشطة التعليمية وبناء الكفايات:

الكفاية (compétence) حسب اللساني "نعوم تشومسكي" هي "المعارف الضمنية الفطرية التي يمتلكها أي فرد عن لغته"، ويُميزها بذلك عن الأداء (performance) الذي هو - حسب النظرية التواصلية -"النتيجة الملموسة للكفاية الفاعلة سواء حين الاستقبال أو الإنتاج، وذلك في إحدى الوضعيات التواصلية". ولا تقتصر القدرة على الحديث السليم أو الكتابة الصحيحة على معرفة العناصر المعجمية والنحوية والصرفية للغة، بل إن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية منح المتعلم كفاية تواصلية (compétence communicative) تُدخل بالإضافة إلى تلك العناصر اللغوية وأفعال الكلام كل ما يتصل بأفعال التواصل ومراقبة اكتساب المتعلم لها حين أدائه، مما يفترض القدرة على استخدامها في وضعيات ضمن خطاب شفهي أو كتابي مع مراعاة أنماط التفكير وسلوكيات مستخدمي تلك اللغة، فيقتضي الأمر اكتساب كفاية سوسيو لسانية (sociolinguistique) أيضا[14].

وتنقسم الكفاية إلى أربع كفايات فرعية أخرى، وهي: فهم المسموع (الاستماع)، والإنتاج الشفهي (الحديث)، وفهم المقروء (القراءة)، والإنتاج الكتابي (الكتابة). وتُعد الكفايات القبلية التي بناها التلميذ سابقا حجر البناء للكفايات الجديدة لاسيما في تعليمية اللغات الأجنبية التي تعتمد أساسا على المكتسبات التواصلية والمنهجية والمعرفية والاجتماعية والفردية والجماعية وسائر المكتسبات المدرسية وغير المدرسية، كما تعتمد أيضا على قدرات التلاميذ استقبالا وإنتاجا في جميع الأنشطة التعليمية المبرمجة[15].

أ– الأنشطة الشفهية: وتهدف إلى[16]:

بالنسبة للسنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة:

- بناء معنى رسالة شفهية استقبالا.
- تحقيق أفعال الكلام المناسبة في وضعية التواصل.

ب – الأنشطة الكتابية: وتهدف إلى[17]:

بالنسبة للسنة الثالثة:

- قراءة نص وفهمه في حدود الثلاثين كلمة.
- إنشاء ملفوظ من فعلين من أفعال الكلام تحقيقا لمطلب معين.

وبالنسبة للسنة الرابعة:

- قراءة نص وفهمه في حدود الأربعين إلى الثمانين كلمة.
- إنشاء ملفوظ في حدود العشرين كلمة في نص.

أما بالنسبة للسنة الخامسة:

- قراءة نص وفهمه في حدود الثمانين إلى 120 كلمة مع تطوير مهارة القراءة المستقلة.
- إنشاء نص في حدود الثلاثين كلمة باستخدام أفعال الكلام المناسبة لوضعية التواصل.

وبالإضافة إلى تلك الأهداف اللغوية والتواصلية، تهدف المدرسة الجزائرية أساسا إلى إكساب التلميذ المعارف في شتى المجالات، وأدوات التفكير، والمعرفة المنهجية التي تطور من تعليمه وتعلمه، من أجل غاية سامية هي إعداده لحياته الواقعية. وذلك بمنحه كفايات إيجابية متينة ودائمة يستخدمها بشكل جيد في وضعيات التواصل الحقيقية في حل مشكلاته المتصلة بالتفاعل والتأقلم مع مستجدات الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية[18].

ومن أجل ذلك، يعتمد التلميذ على الكفايات العرضية أو المستعرضة (transversales) ذات الأنظمة الآتية[19]:

أ - النظام التواصلي: التحاور والاستماع للآخر.

ب – النظام الفكري: حسن الاختيار من السندات حسب المهام المعطاة، وحل المشكلات، وتبرير الاختيارات.

ت – النظام المنهجي: تبني منهج عملي فعّال، والبحث عن المعلومات في السند

ث- النظام الاجتماعي والعاطفي: الاستماع للآخر والمبادرة في التعاون معه تطبيقا لمبادئ الحياة الجماعية، وتفضيل النشاط الجماعي، وجمع مكونات الهوية.

ولتحقيق تلك الغاية، بُنيت المناهج من منطلق التكامل المعرفي بين جميع المواد التعليمية وفق المعايير الآتية[20]:

-"تحديد المعارف المهيكلة للمادّة التي تضمن الانسجام الداخلي؛

- المعارف والمفاهيم والمبادئ المهيكلة للموادّ؛

- درجة الانسجام العمودي للموادّ؛

- تقديم وظيفي للمواد يبرز مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل".

3- أسس تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية:

تعتمد تعليمية اللغة عموما على عناصر العملية التعليمية وبخاصة في الثلاثية: المعلم والمتعلم والمنهاج التعليمي.

أ- معلم اللغة الفرنسية:

يُختار معلمو اللغة الفرنسية من خريجي الجامعات في التخصصين "اللغة الفرنسية" أو "الترجمة" بهدف تعليم أساسيات اللغة الفرنسية وتنمية كفايات المتعلمين فيها في الأنشطة الشفهية والكتابية. ومن أهم مهام المعلم عموما في الأدبيات الحديثة الوساطة بين ما يقدمه من معارف وما يبنيه في المتعلمين من مهارات وقيم. ويتجسد دوره أساسا في التوجيه وإدارة الصف، حيث يُعد التحفيز أداته الفعالة في إثارة الدافعية في نفوسهم.

هذا وقد صنف أُكسفورد (R. Oxford) مهام المعلم في الاستراتيجيات الآتية[21]:

1 - استراتيجيات مباشرة: تخص عمل الذاكرة في الربط والتخطيط والحركات والإيماءات واسترجاع المعلومات والذكريات أو المحاكاة أو إجراء مقابلة بين اللغة الأولى واللغة الثانية أو استخراج النقاط المهمة في موضوع ما أو الاستعانة بالغير أو الاعتماد على اللغة الأولى في الفهم أو محاشاة فكرة ما أو ابتداعها أو تلخيص موضوع ما.

2 – استراتيجيات غير مباشرة: تُعرف باستراتيجيات "ما وراء المعرفة" وتختص بعمليات التنظيم والبحث في كيفية تطبيقات اللغة الثانية وإجراءات التقويم، والاستراتيجيات العاطفية

كالقيام باسترخاء ذهني أو تشجيع ذاتي أو كشف العوائق، واستراتيجيات اجتماعية كالتساؤل أو التعاون الجماعي أو فهم ثقافة اللغة الثانية.

وقد قدم "جان بياجيه" جملة من الاقتراحات العملية إلى المعلم وصاغها على النحو الآتي[22]:

أ - التركيز على مبدأ اللعب والاكتشاف وتلبية حاجات المتعلم.

ب - استخدام المصادر الأولية.

ت – استخدام الوسائل الفيزيائية والتفاعلية والعملية.

ث - استخدام المصطلحات المعرفية كالتصنيف والتحليل والتوقع والبحث.

ج – إعطاء فرص للحديث الاستكشافي في القسم.

ح - تدريب التلاميذ على المحاولة باستغلال قدراتهم العقلية.

ويتبنى معلم المدرسة الابتدائية تلك الممارسات البيداغوجية التي تتأسس من مدخل الكفايات "فيحفّز على تجاوز تعليم وتعلم يقتصر على تقديم المفاهيم، ويتعدى ما يقدّم بشكل فردي (أي ما يفرضه منطق المادّة مع تغليب الحفظ والاسترجاع)، وذلك من أجل الاستثمار النشط الذي يعْبُرُ الموادّ من خلال المنهجية والمواقف"[23].

ويكّرس المعلم مبدأ العمل على "توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الإشكال، الاستقراء والاستنتاج، التلخيص والتعميم، الخيال، النقاش، المعارضة، العمل الجماعي...)، إلى جانب السلوك والتصرّف، وذلك مسعى بناء الهويّة وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخيّ طويل، ومفعول فرديّ وجماعيّ (مكون من مواقف وسلوكات) في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا"[24].

ب- المتعلم:

بالنظر إلى مهام المعلم، حظي التلميذ في المقام الأول بوصف وظيفي أسماه "مُتعلّما" (apprenant) على نقيض الوصف التقليدي الذي يقتصر فيه التلميذ على دور المُخزّن للمعارف[25]؛ فقد حظي باستقلاليته لاسيما في رحاب المقاربة التواصلية التي أعطته حرية الإنجاز الفردي لمختلف المشاريع الفردية والجماعية فينطلق أولا "شبه مستقل" ليشرع في بناء تعلّماته فيتعرف على مختلف الوضعيات التواصلية في اللغة المستهدفة ليكتسب صفة

الاستقلالية بعدها وذلك بفضل "العقد التعلّمي" (contrat d'apprentissage)[26] الذي يربطه بمعلمه وبالمادة التي يتعلّمها.

وتنطلق المقاربة التواصلية في الحقل التعلمي بالاهتمام بالملمح النفسي للمتعلم وكشف عاداته واستراتيجياته التعلمية في المستوى الذهني، إضافة إلى الاهتمام بحاجياته اللغوية من أجل اكتساب المهارات (savoir-faire) ومعارف الحياة (savoir-vivre) إضافة إلى المعارف في عمومها (savoirs) حيث يبنيها مع معلمه مبادرا في المشاركة والتعلم داخل القسم وخارجه أيضا[27]؛ فيبني المتعلم تعلماته عن طريق دمج تلك المعارف والمهارات والسلوكات حين يواجه وضعية جديدة فيتكيف معها أو يحل مسألة أو ينجز مشاريع معينة[28].

هذا وتنتظم كفايات المتعلم ضمن نظام (système) ينطلق من الغايات والقيم الكبرى نحو المحتويات الدقيقة، مرورا بما يستعرضها من كفايات[29].

ت- المناهج التعليمية:

يُعرّف المنهاج بـ"مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات"[30].

وتمثل مناهج المرحلة الابتدائية الوثائق الرسمية التي يعتمد عليها المعلم من أجل إعداد خطته التعليمية ومن ثم إنجازها في أحسن الظروف وبأوفر الوسائل، فتُحدد في المقام الأول غايات وأهداف تعليم اللغة الفرنسية والكفايات المستهدفة انطلاقا من ملمح الدخول للمتعلم وملمح خروجه، وتعرض مفاهيم المقاربة بالكفايات ومنهج عملها في السير التربوي. وتعرض أيضا مختلف البيداغوجيات الحديثة التي في مستهلها بيداغوجيا الإدماج، كما تحدد الكفايات المتوقع اكتسابها في نهاية السنة الدراسية في فهم المسموع والإنتاج الشفهي والقراءة والإنتاج الكتابي. وتعرض الأهداف التعليمية ومختلف الأنشطة والوضعيات الإدماجية. وتبيّن عناصر العملية التعليمية في التدرج الصوتي والكتابة والجانب المعجمي والتركيبي. هذا وبالإضافة إلى الجوانب التربوية في تحديد الحجم الساعي المخصص للحصص وكيفية توزيعها السنوي وتبين السندات اللازمة والمواضيع الملائمة للمشاريع[31].

وتتبنى تلك المناهج جملة من النظريات والمقاربات والبيداغوجيات أهمها:

1- النظريات المعرفية والسوسيو معرفية:

يستند السير التربوي إلى مبادئ النظرية المعرفية والنظريات السوسيو معرفية الآتية[32]:

- إدماج التلميذ في التعلّمات ومساعدته على المشاركة في بنائها.
- اقتراح وضعيات تعلّمية يعي فيها التلميذ ما يتعلمه والكيفية المناسبة لذلك وأهداف نجاحه.
- منح التلاميذ وقتا مناسبا للتفاعل فيما بينهم ومعلمهم لتقويم إنتاجهم وشرح كيفية الإنجاز فتتطور تعلماتهم.
- اعتبار الخطأ أداة لمعالجة نقائص المتعلمين.

وتتبنى المناهج المقاربة النسقية (المناهجية) نفسها التي تهدف بيداغوجياً إلى "توجيه البرامج التعليمية نحو المتلقي الوحيد، وهو التلميذ. ويرتكز هذا التوجيه على الكفاءات العرضية التي ترتكز بدورها على المحاور المشتركة (التربية الصحيّة، التربية على المواطنة، التربية على وسائل الإعلام، التربية على المحيط...) التي تتناولها عدّة مواد متفرّقة أو بواسطة مشاريع متعدّدة المواد"[33]؛ فالمقاربة النسقية "تضمن الربط بين المناهج من خلال وحدة المعلومة. فهي تتحقّق أوّلا في مواد تنتظم فيما تعتبره حقلا من الموادّ، وتهدف إلى فكّ عزلة المواد وتجاوز انفصامها من أجل جعلها في خدمة المشروع التربويّ، وبالتالي، فهي تدعونا إلى إيجاد ارتباطات وقواسم مشتركة بين مناهج مختلف المواد"[34].

2– المقاربة التواصلية (approche communicative)**:**

ظهرت المقاربة التواصلية في بداية السبعينيات من القرن العشرين، وتهدف إلى تمثيل حقل تعليمية اللغات انطلاقا من الوظيفة الأساسية للغة وهي الجانب التواصلي فيها؛ فهي تُؤكد على الوضعية التواصلية وبأكثر وضوح على الرسالة، وتفضل استخدام السندات الأصلية، وتقترح أنشطة واقعية مستوحاة من وضعيات الحياة اليومية، كما تهدف إلى الاستقلالية التدريجية للمتعلم في الخطاب الشفهي والكتابي[35].

وتتبنى المناهج تلك المقاربة مكرسة مبدأ إدماج التلميذ تواصليا في مختلف الوضعيات التواصلية التي تمنحه فرصة التعبير المناسب في سياق التبادل اللغوي. وذلك في الأنشطة الشفهية أو الكتابية[36].

3- المقاربة بالكفاءات أو الكفايات: (approche par compétence)

ظهرت المقاربة بالكفايات في التسعينيات من القرن العشرين بهدف إخراج المتعلم من الإطار الضيق للمدرسة وإعداده المنظم للدخول في الحياة الفاعلة وذلك بتعلمه كيفية جمع المعارف والمهارات والمصادر التي صنفها "جي لو بوتارف" (Guy Le Boterf, 1994) إلى معارف نظرية ممثلة في معرفة الفهم والتفسير فيما يتصل ببيئته المستقبلية الوظيفية، ومهارات (savoir-faire) معرفية ممثلة في معرفة التعلم والتفكير ومعالجة المعلومة أو مهارات اجتماعية أو علائقية في معرفة التعاون وحسن السلوك أو المهارات العملية في اتخاذ الإجراءات وتولي الأعمال، أو المصادر العاطفية في فهم الوضعيات وتحسّس المشاعر أو المصادر الفسيولوجية في إدارة الطاقة الذاتية، ومن ثم تحويل تلك المعارف والمهارات والمصادر وإدارتها[37].

ومن منطلق نجاح تلك المقاربة في بلاد عديدة، ورغبة من المنظومة التربوية بالجزائر في مواكبة تلك التطورات، دعت الحاجة إلى تكييف تلك المقاربة في المجتمع وربط أهدافها بالوسائل المحققة لها ضمن "العناصر التقليدية والمعارف الوطنية والنظرة العالمية للمعارف[38]؛ فاعتمد في بناء المناهج على أسس المقاربة بالكفايات بعد المصادقة على مشروع الإصلاحات التربوية في مجلس الوزراء في أفريل 2002 وموافقة البرلمان عليه، بعد تأسيس اللجنة الوطنية للمناهج[39] لأول مرة عام 1998 وبعد تنصيبها عام 2000، فبُنيت "مناهج المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسّطة، بالسهر على مطابقة منتوجها للمعايير التي حدّدتها النصوص المرجعية: تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، برنامج الحكومة لسنة 2002، والقانون التوجيهي للتربية سنة 2008"، حيث تجسّد عن تلك الوتيرة البيداغوجية في بناء 207 مناهج للمراحل الثلاثة و 207 وثيقة مرافقة[40].

وترتكز تلك المقاربة على منطق التعلّم المبني على أساس أفعال التلميذ وردود أفعاله حين تعرّضه للوضعيات الإشكالية باستعانته بمختلف المعارف الواجب اكتسابها؛ حيث تتشكل الكفايات من المعارف والمهارات والسلوكيات انطلاقا من وضعيات إشكالية تكون

بمثابة وضعيات تعلّمية تمكّن التلميذ من بناء معارفه وتنظيمها عمليا فيستغل تلك الموارد لينجز مهاما معينة[41].

هذا وقد وضعت المنظومة التربوية مناهج الجيل الثاني حيز التطبيق ابتدءا من السنة الدراسية 2016/ 2017 التي "تركّز على القيم الجزائرية لكونها لحمة تضامن اجتماعيّ يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية. وإلى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية". وهذا بعد إعداد برنامج وطنيّ منذ يناير 2015 بهدف وضع المناهج الجديدة حيّز التطبيق في المستويات المعنية: الطور الأوّل (السنة الأولى والثانية ابتدائي، والسنة الأولى متوسّط) [42].

واتبعت المنظومة في ذلك دليلا منهجيا معتمدا على الأسس الآتية:

- "تطبيق المقاربة بالكفاءات في إطار مقاربة البنوية الاجتماعية للتعلّمات؛
- وضع الروابط المشتركة الأفقية بين المناهج في إطار مقاربة نسقية مع:
- بعد المادّة لضمان الانسجام الداخلي للمنهاج،
- ضرورة توحيد الشرطين الأساسيين للمنهاج، ألا وهما: البعد النسقي الذي ينبغي أن تتوجّه إليه كلّ المناهج بتحقيق التحوّل، والإدماج بين الموادّ"[43].

4- بيداغوجيا الإدماج: (pédagogie d'intégration)

إن تبني مدخل الكفايات يستلزم بالضرورة اختيار بيداغوجيا الإدماج التي تُعين التلميذ على جمع مكتسباته في وضعيات مركّبة تسمى بـ"الوضعيات الإدماجية"، حيث تتوسط هذه البيداغوجية مبدأين جوهريين هما: "وضعيات التعليم والتعلّم" و"الوضعيات الإدماجية"، فتسمح الوضعية الإدماجية بجمع المكتسبات وإدماجها كليا[44]، بخلاف وضعيات التعليم والتعلم التي تشمل مختلف الأنشطة الشفهية والكتابية في السير التربوي للحصص التعليمية.

والإدماج عمل فردي يُمكّن التلميذ من دمج مساره الفردي، حيث يقوم فيه بعمل شراكة ونسج علاقة مع مختلف المعطيات أو العناصر المشتركة كالقواعد والمفاهيم والإجراءات

وربطها وجمعها وانسجامها من أجل تحقيق وعي في مختلف الوضعيات؛ فهو عملية جمع العناصر التي اكتسبها المتعلم منفصلة عبر ديناميكية ترابطية بين التنسيق والإنتاج، لتكون الوضعية الإدماجية آخر الحصص التعليمية[45].

ومن أجل بناء الوضعية الإدماجية يتعرف التلميذ أولا على الكفايات التعليمية والكفايات المستعرضة، فتُحدّد الأهداف التعلّمية ويتم اختيار الوضعية الملائمة لتُحرّر صيغة العمل في شكل تمرين تبين فيه طبيعة العمل وكيفية الإنجاز جماعيا أم فرديا، ومراحله، إضافة إلى الوسائل المتاحة من مكتسبات قبلية ووسائل مادية ومساعدات تعليمية وهذا عن طريق وضع التلميذ في وضعية إشكالية (situation problème)[46].

5- بيداغوجيا المشروع:

الهدف من المشروع إنتاج نص شفهي أو كتابي يمكّن التلاميذ من الدخول في عمل جماعي بحثي لتحقيق هدف موحّد يصبو نحو نماء معارفهم ومهاراتهم وسلوكاتهم، حينما يتقاسمون أطراف الحديث فيستمع بعضهم إلى بعض، ويصنفون معارفهم، كأن يشاركوا مثلا في إنتاج جماعي لنص يُجسّد عملهم الاجتماعي المشترك[47].

تلك المشاريع التي أنجزها التلاميذ في عامهم الدراسي - من مطويات أو بطاقات تعريف بالحيوانات أو معاجم مصورة أو صور متبوعة بحوارات- ثمرة السلوكات ومردود العمل الجماعي؛ إذ إن الغاية منها بناء المعارف ودمجها، إضافة إلى الاهتمام بتلك المنتجات والتشجيع على تحسينها[48].

وتُختار المشاريع وفق اهتمامات التلاميذ وعددهم وملامحهم (profils) وأعمارهم والوسائل المتوفرة. ويمكّن المشروع من إحداث تفاعل حركي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ فيما بينهم، فيُفترض وجود تخطيط عملي مشترك يندرج فيما يسمى بـ"عقد المشروع"[49].

ولإنجاز المشروع تُختار كفاية أو كفايتان ليتم إتقانها حيث تختار الأهداف التعلمية التي قد تتضاعف إلى أهداف فرعية أخرى، وتُختار المحتويات المناسبة والأنشطة الضرورية بهدف تحقيق الأهداف التعلّمية للأنشطة الشفهية والكتابية بواسطة عمليتي الفهم والتعبير واختيار السندات المناسبة والمتنوعة. وتُحدّد في المشروع الواحد عدد الوحدات التعليمية بحسب حجم النشاط الشفهي أو الكتابي، كما تُحدد أشكال العمل أيضا إما في فوج دراسي أو

ضمن مجموعات فرعية في الفوج الواحد أو على شكل أزواج من التلاميذ أو غيرها من الأشكال المتعددة. وتُحدّد آجال الإنجاز أيضا، إضافة إلى تحديد أشكال التقويم كأن تكون فردية أو جماعية ...[50]

وينجز المشروع في مراحل أساسية هي[51]:

أ- تقديم المشروع والتشاور الجماعي: يُعرض فيها المشروع على التلاميذ للتشاور حوله من أجل الوصول إلى تحديد وضعية التواصل الخاصة بالمشروع، فتُطرح عليهم أسئلة تكشف معارفهم السابقة عن المشروع، كما يلجأ المعلم إلى عينات من أعمالهم المتواضعة ليستخلصوا بأنفسهم منها عوامل النجاح، ويُفصحوا عن آرائهم بخصوص المشروع، ويتبنّوه بعد أن يُحددوا فيه طبيعة المتلقي ومقاصد التواصل ويقترحوا خصائص تلك الأعمال وفق واقعهم المُعاش.

ب – تنظيم العمل: يبرز دور المعلم هنا في تحديد مراحل تقويم المشروع.

ت– إنجاز الأنشطة التعلّمية والتعليمية: يقوم المعلم بتنظيم الوحدات التعلّمية في الأنشطة الشفهية والكتابية فهماً وإنتاجاً حتى يتسنى لتلاميذه إنجازها فيما بعد.

ث – إدماج التعلّمات وتحرير الأعمال: هي مرحلة العودة إلى المشروع بهدف دمج التعلّمات، وتطوير المشروع، وهي بمثابة التجربة الأولى.

ج – المواجهة والإلقاء: هي مرحلة التحضير الذهني حيث يشرع التلاميذ في التفكير في استراتجياتهم الخاصة بتعلمهم، فيتساءلون ذاتيا عن كيفية الإجابة وطريقة العمل، وهي بمثابة تقويم تكويني.

ح- إعادة الكتابة: هي المحاولة الثانية التي تُفسح المجال إلى محاولة ثالثة أخرى.

خ - إعادة الكتابة: وهي المحاولة الثالثة.

د – تقويم المشروع: وذلك من حيث درجة النجاح.

ذ – تقويم الكفايات: وهي بمثابة تقويم تحصيلي للتعلّمات.

6- بيداغوجيا التعاقد: التعاقد مصطلح قانوني تبناه الحقل التعليمي ليبرز العلاقة القانونية بين المتعلم والمعلم التي تُبنى عن طريق إبرام اتفاق يُلزم الطرفين باحترامها حتى ينعم المتعلم بالحرية والاستقلالية. وتتبنى المناهج التعليمية تلك البيداغوجية في المشروع التعليمي بمختلف مراحل إنجازه بدءا بمرحلة "تقديم المشروع والتشاور الجماعي حوله" التي تُلزم المتعلم بالتقيد بالعقد

التعلّمي فتمنحه الحق في حرية الاختيار قبل تبنيه المشروع فيما بعد. وفي مرحلة "التنظيم" حيث يلتزم التلاميذ ببنود العقد الذي يحدّده المعلم سلفا، وهكذا مع سائر مراحل المشروع.

7- بيداغوجيا الخطأ: انطلاقا من مبدأ اعتبار الخطأ أداة لمعالجة نقائص المتعلمين الذي تتبناه المناهج[52] في تثمين تلك الأخطاء واعتبارها أساسا لبناء التعلّمات، تتبنى المناهج تلك البيداغوجية بدءا بالإيمان بمبدأ استقلالية المتعلم المرتكزة على مبدأ الذاتية (autonomie) في التعلم ومنحه فرصة التصحيح الذاتي (autocorrection) لأخطائه أو التقويم الذاتي (autoévaluation) لأدائه فرديا كان أم جماعيا قبل الاعتماد على تصحيح المعلم وتقويمه.

3- عوائق تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية:

إن من اللافت للنظر في الشأن التربوي[53]، ضُعف مستوى غالبية التلاميذ والطلبة في مادة اللغة الفرنسية في جميع الأطوار التعليمية بدءا بالمراحل القاعدية وصولا إلى المرحلة الجامعية. وقد تعود لأسباب أهمها:

"1- ضعف المعلم في إتقان اللغة الفرنسية التي يود تعليمها إلى الآخرين.

2- تزايد الإقبال على تعلم العربية بشكل جيد، وفي المقابل عدم الاهتمام باللغات الأجنبية، كما كان في السنوات الماضية.

3- ضعف الاستعداد النفسي عند المتلقي، وهذا ما لاحظناه في أقسام اللغة العربية وآدابها عند الطلاب في الجامعات، إذ لمسنا تفشي ضعف المستوى في تعلم اللغات الأجنبية (فرنسية، وإنجليزية)، إذ لم يعد الطالب قادرا في آخر سنة ليسانس من اكتساب مهارات لغوية تؤهله للمحاورة الشفوية أو الكتابية بطريقة صحيحة، والأغرب من ذلك أن هناك من لا يستطيع حتى كتابة اسمه بشكل سليم"[54].

وتعود تلك النقائص بالدرجة الأولى إلى عوائق قاعدية في المرحلة الابتدائية تتصل بالمنهاج ووثائقه، فالمعلم وقدراته، والمتعلم واستعداداته إلى المدرسة ووسائلها التربوية.

أ- العوائق اللغوية:

إن الصعوبات اللغوية في جوانبها الصوتية والمعجمية والتركيبية تشكل أهم عوائق إتقان اللغة الفرنسية لغة أجنبية تختلف عن اللغة العربية اختلافا كبيرا؛ ففي الجانب الصوتي، أول العوائق تعدد أشكال كتابة الفونيمات كما هو موضح في الجدول الآتي[55]:

Phonèmes (J'entends) الفونيمات	Graphèmes (J'écris) شكل كتابتها
[s]	s – ss – c – ç–t (tion)
[z]	s – z
[ɛ]	ai - ei – è – ê – e devant la double consonne (enne, elle, ette, erre, esse)
[e]	é – er – et – es - ez
[k]	c – k – qu– ch
[g]	g – gu
[ʒ]	j – g – ge
[ɛ̃]	in – ain – ein
[f]	f - ph
[ã]	en – an

وتكتب بعض الفونيمات بأشكال متعددة كالفونيم[s] الذي يكتب:
(s / ss / sc / c / ç / t / x) في الكلمات على الترتيب:
(sac /tasse / scie / citron / garçon / addition /six). ويتغير نطق الفونيم [o] بحسب الفونيم الذي يأتي بعده: (ou - on - om - oi - oin – oeu). ويختلف نطق الصوت (e) بحسب العلامة التي فوقه أي (è, é, ê). إضافة إلى علامة حذف الحروف الصائتة (**l'**apostrophe) وإشارة ربط المفردات (le trait d'union) [56] التي لا توجد في اللغة العربية.

ومن العوائق الصوتية أيضا الحروف الصامتة (lettres muettes) التي تثقل الكلمات ولا تنطق ككلمة (tapi**s**) التي لا تنطق سينها [s]، والكلمة (pon**t**) التي لا تنطق تاؤها [t]، ونهايات الأفعال أيضا في: (je jou**e**) و(tu parle**s**) فلا تُنطق نهايتاهما (e, s)، وفي علامات الجمع أيضا: (les ballon**s**) و(les gâteau**x**) فلا تنطق علامتا جمعهما (s,x)[57].

وفي الجانب الصرفي تتعدد اللواحق النهائية (suffixes) كاللواحق (ette, tion...) واللواحق الأولية (préfixes) كلواحق الضد (antonyme) التي تُكتب (in) في بداية المفردات عموما وتتغير مع الكلمات المبتدئة بـ (m – p – b) لتكتب (im) في:

(parfait-imparfait) و(**m**obile-im**m**obile)، وتكتب (ir) في الكلمات المبتدئة بـ (r) في:(responsable-ir**r**esponsable) و (**r**éel-irréel)، وتكتب(il) في الكلمات المبتدئة بـ(l) في: (légal-illégal)، إضافة إلى اللاحقة الأولية (dé) التي يضاف لها (s) في الكلمات المبتدئة بحرف صائت في: [58](**o**béir – dé**s**obéir).

وفي الجانب المعجمي تختلف اللغة الفرنسية عن اللغة العربية في مفرداتها وطريقة تركيبها؛ حيث تُقدّر عدد مفردات المحتوى اللغوي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مثلا من 600 إلى 800 كلمة تشمل حروف الجر ومحددات التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والأسماء والأفعال والصفات والضمائر، والأسماء المركبة ككلمة "جد" المركبة من "أب" و"كبير" دلالة على "أب كبير" (grand-père)، وكلمة "بطاطس" من "تفاح" و"أرض" (pomme de terre)، أو "مبراة" (taille-crayon) من الفعل "يبري" و الاسم "قلم"[59].

وأما في الجانب التركيبي فالاختلاف واضح بين الأسلوبين العربي والفرنسي كما في النماذج الآتية[60]:

- تمتاز الجملة الفرنسية بالتعقد بخلاف الجملة العربية التي تتشكل من أجزاء قصيرة مربوطة بحروف العطف.
- تحمل كل جملة فرنسية فعلا بخلاف الجملة الاسمية أو شبه الجملة في اللغة العربية.
- يتصّدر الاسم أو الضمير الجملة الفرنسية في حين أن الجملة العربية يتصدرها عموما الفعل.
- يمتاز الأسلوب الفرنسي بتأخر الخبر إلى نهاية الجملة المطوّلة بخلاف الأسلوب العربي الذي يتميز بقرب الخبر عن مبتدئه.
- يستخدم الأسلوب الفرنسي صيغة المبني للمجهول بكثرة، في حين أن الأسلوب العربي لا يستخدمها إلا في غياب الفاعل فقط.
- تختلف الجملة الفرنسية عن الجملة العربية بإمكانية إضافة أكثر من مضاف واحد إلى المضاف إليه.

ب- العوائق النفسية والتربوية:

1- **المتعلم**: إن أول العوائق مسألة استيعاب المستجدات التعليمية والمقاربات الحديثة التي تتطلب في المقام الأول تجاوب المتعلمين معها، وأول شرط هو الوعي بأسسها ومبادئها، فإذا

كانت المقاربة بالكفايات تهدف إلى بناء كفايات المتعلمين بناء شاملا يحقق نضجهم الفعلي فإن مسألة تعاقدهم مع الأهداف التعليمة أو المشاريع تكون مستعصية في هذه المرحلة العمرية الحرجة التي يكون فيها المتعلم مُحبا للعب وغير مُبال باختيار المشاريع المناسبة أو إبداء رأيه في مسألة ما مما قد يعيق من عمل المعلم وفق تلك المستجدات ويدفعه لمضاعفة مجهوداته من أجل تأسيس ذلك الوعي حتى يتمكن التلاميذ من العمل وفق مبدأ الاستقلالية. وفي المقابل قد يحمل بعض المعلمين على فرض المشاريع والمحتويات والطرق التي قد لا تتلاءم مع استعدادات المتعلمين ورغباتهم.

2- المعلم:

إن أول النقائص المتصلة بالمعلمين نقص كفاية بعض معلمي اللغة الفرنسية في إتقان هذه اللغة حيث يتوجه في الغالب لدراستها في الجامعة تلاميذ الأقسام الأدبية أو العلمية وهم في الغالب لم يتقنوا بعد أساسياتها. وفي الجامعة تظل أعمالهم الفردية والبحثية ناقصة تعيق من مستوى تأهيلهم ليكونوا معلمين ناجحين.

لقد مكنت الخبرة الميدانية في تعليم هذه اللغة في مدارس إحدى مناطق الجنوب الجزائري من رصد جملة من العوائق وأولها ما تمتاز به المنطقة على غرار مناطق الجنوب بخصوصية شديدة في تعلم اللغة الفرنسية لاسيما وأن غالبية التلاميذ عموما لا يتداولونها خارج الأقسام التربوية مقارنة ببعض المناطق الشمالية لاسيما المدن الساحلية، الأمر الذي يثقل من مسؤولية المعلم في تعليم تلك اللغة وسط ظروف يسيرة واستعدادات قليلة فتنعكس سلبا على مردودية تعليمها.

يعاني معلم اللغة الفرنسية بشكل خاص من عدة صعوبات أولها فهمه المناهج الحديثة التي تطورت وارتقت بفضل التضخم المعرفي في المجال التعليمي الذي غزا المنظومات التربوية فأثر في المقابل في أداء المعلمين فهما وتطبيقا.

أ- مستوى الفهم: فهم الأهداف والنظريات

إن الملاحظ في الميدان التعليمي النقص الكبير في تكوين المعلمين في أسس المقاربات الحديثة والبيداغوجيات الجديدة، إذ لم يستوعب البعض حيثياتها وأسسها بعد، مما أفقدهم الحماسة لتبنيها أو العمل بها في سيرهم التربوي، فانعكس ذلك سلبا على مستوى تحديد

الأهداف التعليمية أولا تحديدا سلوكيا أو معرفيا دقيقا، لأن القصور في فهم فحوى المقاربة وأهدافها يخل بمسألة تطبيقها في القسم التربوي؛ إذ إن القصور في فهم الكفاية مثلا وصعوبة تمييز الكفاية التواصلية عن الكفاية اللغوية أو تمييز الكفاية عن المهارة يُعد عثرة أولية لما بعدها.

والإخفاق في تكوين المعلم وتأهيله وفق مقتضيات تلك المقاربات من شأنه أن يهدم أكثر من أن يبني مكتسبات التلاميذ؛ فمعلم اليوم أمام تحديات كبرى في فهم أهداف النظريات التعليمية، والتوفيق بين ما تطمح إليه من مكتسبات وما هو موجود فعلي من استعدادات، كالتوفيق بين تحقيق أهداف التواصل بالاعتماد على النصوص والتغاضي عن الأخطاء اللغوية وتثمين مبدأي الحرية والاستقلالية، وتحقيق مطلب إتقان اللغة نحوا وصرفا بالاعتماد على الجمل القصيرة التي تستهدف تعليم قواعد اللغة والتي قد تعد في المقابل مكابح التعبير والاسترسال في التعبير.

إن من أخطر العوائق عدم معرفة شروط استخدام تلك النظريات التعليمية السلوكية منها كالتقليد والتكرار، والمعرفية كالتفكير وتحليل المعلومة، فقد يُهمل المعلم جانبا من جوانبها أو يُغلّب جانبا منها على الآخر فينعكس سلبا على أداء المتعلمين كأن يعتمد على تقليد النماذج اللغوية وتكرارها مثلا في حصص النحو والصرف ويهمل جانب التفكير والتحليل أو أن يهمل مسألة تكرارها فيحرم غالبية المتعلمين من إتقانها.

يضطر بعض المعلمين إلى تحاشي بعض النظريات التعليمية وبخاصة المعرفية منها في ظل الظروف الحقيقية للأقسام التربوية والتركيز في المقابل على معارفهم التقليدية السابقة كونها بالنسبة لهم الأضمن في تحقيق النتائج المرجوة بعد اقتناع البعض بأن النتائج في انخفاض والتلاميذ في ضعف، كما أصبح يوصف معلم الماضي عند البعض بالمثالية ومعلم الحاضر بالفاشل، وذلك بسبب الضعف الملاحظ في مستوى معارف التلاميذ لأساسيات تلك اللغة التي قد تتقنها شريحة معتبرة من المجتمع ولا يعرف أبجدياتها طلبة الجامعة.

ب- مستوى التطبيق: غياب الوسائل التعليمية والتربوية

إن صعوبة فهم أسس المقاربات التعليمية تؤثر سلبا في اختيار المعلم للوسائل التعليمية المناسبة من سندات ونصوص وصور ومشاريع مناسبة. ولتحقيق المشاريع التعليمية يجب توفر وسائل وأدوات بيداغوجية من وسائل سمعية وبصرية ومكتوبة كآلات التسجيل ومخابر

اللغة والحواسيب والمكتبة المناسبة لأعمار أطفال المرحلة الابتدائية، لاسيما وأن العديد من مدارس الأرياف والمناطق النائية محرومة منها.

إن تطبيق النظريات التعليمية السلوكية تتطلب تحقيق معادلة "مثير مناسب + تعزيز مناسب = استجابة مناسبة" فإذا غابت الوسائل السلوكية التي في أولها التعزيز المناسب مثلا في التشجيع بالابتسامة والمدح والهدايا المفيدة والمصاحبة ... انعدمت الاستجابة المناسبة.

وكذلك بالنسبة للوسائل المعرفية أيضا فإن إهمال المعلم لها في اختيار الأسئلة التي تتطلب الفهم والتركيز والتحليل واستخدام المخططات وبناء الذاكرة قبل الاستعجال في طرح الأسئلة العفوية لتحصيل الإجابات السطحية، له عواقب وخيمة في بناء القدرات العقلية للمتعلمين، الأمر الذي يضعف ملكتهم اللغوية وبخاصة في أهم عناصرها الإنتاج الشفهي والكتابي في التلخيص أو التمثيل المسرحي أو الحديث المباشر.

ت- العوائق الاجتماعية والثقافية:

إن الاهتمام بالمتعلم وتعليمه بدءا بأسرته فمحيطه وصولا إلى مدرسته من شأنه أن يدفع به نحو تعلم هذه اللغة الأجنبية عنه لغةً وثقافةً، والمألوفة لديه في الوقت نفسه واقعاً وتداولاً. واستثمار هذا الجانب من شأنه أن يُسهل تعلمها بتوضيح أهميتها وسبل تعليمها. ولا يتحقق ذلك إلا ببناء وعي متوازن في نفسه بين تعلمه للغته العربية الوطنية والقومية واللغة الفرنسية لغة الآخر وما يمثله من ثقافة وحضارة وتطور صناعي واقتصادي، بوابة نحو فهمه واستغلال منتجاته العلمية والثقافية في أحسن الصور الممكنة.

وبخلاف تلاميذ المدن لاسيما المدن الكبرى والساحلية عموما وفي مقدمتها العاصمة أو تلاميذ مدن القبائل كمدينة بجاية مثلا، لا يهتم كثيرا تلاميذ الجنوب أو تلاميذ المدن الداخلية عموما بتعلم تلك اللغة تحت خلفيات متعددة إما بسبب هيمنة اللغة الانجليزية على الفكر العالمي عبر مختلف الوسائل الإعلامية التي في مقدمتها شبكة الإنترنت أو لأسباب تاريخية استعمارية[61] ولدت ردود فعل في فئة لم تستحسن تلك اللغة لاسيما في ظل ما يُرسم لها من هالات في مقابل تحقير متعمد للغتهم التي رضعوها وشبّوا عليها.

إن ضعف النتائج المتحصل عليها في اللغة الفرنسية لأصدق دليل على ضعف مستوى غالبية التلاميذ والطلبة فيها، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في جميع مسالك تعليمها وتعلمها. وأول المسالك البيئة الحاضنة للمتعلم عن طريق التوعية بأهمية اللغة الفرنسية واعتبارها لغة عالمية تقع في مصاف اللغات واسعة الانتشار التي تعد وسيلة مهمة لنقل المصادر والسندات العلمية والفنية.

ولتحقيق ذلك المطلب وجب في المقام الأول الاهتمام بمسألة الهوية، ومن ثم إعادة النظر في مسألة التعددية اللغوية عموما لاسيما الثنائية اللغوية بين العربية والفرنسية المختلفتين لغة وثقافة والمتقاربتين من حيث الواقع والإنتاج الوطني المدون باللغة الفرنسية. والتخطيط اللغوي من شأنه أن يسهم في حل هذه المعضلة التي وضعت المتعلم بدءا بطفولته في عمليات مد وجزر فلم تستقر لديه توازناته النفسية حتى يتمتع باللغتين معا في ظل الإصلاح المنهجي والسياسات اللغوية التي لم تفلح بعد في إرجاع تلك التوازنات النفسية التي تأخذ الطفل نحو مركز تعلم اللغة.

ومن أجل ذلك يستوجب العمل على بناء وعي عميق لتحقيق ما اصطلح عليه بـ"الازدواجية اللغوية المتزايدة" (bilinguisme additive) وهي التزايد اللغوي في رصيد المتعلم في اللغتين معا بهدف تجنب الوقوع في خطر ما اصطلح عليه في المقابل بـ"الازدواجية اللغوية المتناقصة"(bilinguisme soustractive) أي تناقص المستوى في اللغتين معا، فلا يتقن المتعلم لغته ولا لغة غيره.

يحتاج المتعلم في مرحلة الطفولة الحساسة إلى مزيد من الدعم النفسي والمعرفي والثقافي للبدء في تعلم لغة جديدة بالموازاة مع لغته العربية التي تختلف هي الأخرى عن لغته المنزلية، وذلك بتوعيته بأهميتها معا فلا يهمل إحداهما تحت أي ذريعة انتمائية وطنية أو تغريبية أو حجة فكرية دينية أو ثقافية؛ فليست اللغة إلا لسان أمتها ونافذة أفكارها وعلومها واقتصادياتها.

ولتحقيق ذلك ينبغي الالتزام في المقام الأول بملامح الهوية الوطنية بما تمثله من انتساب ديني وانتماء قومي وحضاري ووطني وإخضاع اللغتين لها كما تقوم به الدول المتطورة التي لا ترض بديلا عن لغاتها وفي الوقت نفسه تشجع تعلم اللغات باختلافاتها. وما يُعرب عنه موقف الاتحاد الأوروبي نفسه، في عدم تبنيه اللغة الانجليزية لغة رسمية في هيئاته

ومؤسساته الرسمية لخير دليل على مدى تخوف الشعوب الأوروبية على لغاتها وهويتها وسيادتها[62].

ويقع ذلك على عاتق الشركاء الاجتماعيين للمدرسة في تمكين المتعلمين من تعلم اللغة الفرنسية تعلماً سليماً ليس مبنيا على تثمين اللهجات وإحيائها كونها غنية بمفردات اللغة الفرنسية فحسب، وإهمال اللغة العربية الفصحى، وإنما من مبدأ تعلم اللغة الفرنسية تعلماً يحترم أصواتها ومعجمها وتراكيبها، حتى لا نُفاجأ بعبارات وجمل مكونة من مزيج من مفردات اللغة العربية والفرنسية واللهجات المحلية.

وقد بينت الأبحاث أن حجم الخطر يزداد إذا ما جهل الفرد بمسألة الازدواج اللغوي حيث يتداخل لسانه حتى يخل إخلالا تاما بالمنظومتين اللغويتين معا[63]؛ خصوصا في ظل تجاذب اللغتين الذي يصحبه ضعف المتعلم فيهما معا[64].

وقد بينت أبحاث "كومينيس" (Cummins, 1978) أيضا أن الكفايات المعرفية العميقة المكتسبة من اللغة الأم يمكن انتقالها إلى كفايات في لغة أخرى[65]. وهذا ما أشار إليه "كوهن" (Cohen, 1991)- عند ملاحظاته التي أجراها في إحدى المدارس مزدوجة اللغة التي تشرع في تعليم اللغة الأجنبية بدءا بسن الثالثة- بأن الأطفال يُتقون مرونتهم العقلية حين الانتقال من سلسلة رمزية نحو سلسلة أخرى حتى يتحقق عندهم فهم قواعد تنظيم اللغتين معا. وذلك في مستوى لغوي معين بالتركيز على أنشطة القواعد اللغوية والذهنية التي تُستخدم فيها اللغتان معا[66].

لقد ساهم تطور وسائل التواصل لاسيما الإنترنت في تقريب المجتمعات والثقافات وأوجد بالطبيعة تكاملا اجتماعيا وثقافيا قوامه الحوار وفهم ثقافة الآخر فهما يحقق التوازن المعرفي، فلا يهمش الآخر أو يلغي وجوده، وفي الوقت نفسه يعزز من اعتزازه بهويته الثقافية الخاصة به. وهي الوعي الجماعي وما يختص به من ملامح دينية أو قومية أو وطنية أو محلية تمثل المعالم الحضارية لتلك الجماعة من لغة ودين وتراث وعادات وقيم فكرية وبنية اجتماعية وماض وآمال مشتركة إلى جانب إمكانية ثقافات فرعية تمثل هويات داخلية أخرى أو تفاعل خارجي سواء كان إقليميا أو قوميا أو عالميا[67].

والهدف من ذلك كله تحقيق تعاون مشترك قوامه المصلحة المتبادلة؛ فاللغة تتأثر في عمومها "بحضارة الأمة، ونظمها، وتقاليدها، وعقائدها، واتجاهاتها العقلية، ودرجة ثقافتها، ونظرها إلى الحياة، وشؤونها الاجتماعية العامة.. وما إلى ذلك. فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعبير"؛ فقد عرف عصر النهضة اقتباس العديد من المفردات من اللغتين اللاتينية واليونانية القديمة فأخذت عنها الأساليب والقواعد والمناهج، كما اقتبست العديد من المفردات والأساليب أيضا من اللغات الأوروبية الحديثة وفي مقدمتها الانجليزية والألمانية، وتلك سنة غالبية لغات الكتابة في عصرنا الحاضر[68].

واستنادا إلى إحصائيات المنظمة الدولية للفرانكفونية فإن عدد ناطقي اللغة الفرنسية يقارب 200 مليون فرانكفوني في العالم[69]، فإذا كانت اللغة تمثل ثقافة ناطقيها فهي تمثل هؤلاء جميعا، على اختلاف مواطنهم وثقافاتهم مما قد يُكسب متعلميها ثراءً لغوياً علمياً وأدبياً. كما أن ركود حركة التعريب في الوطن العربي عموما أثقل عبء مسؤولية اللغة العربية للنهوض بالفكر العالمي في ظل التخبط الاصطلاحي الذي أوجد ضبابية لدى الطلاب الذين أصبحوا يستحسنون الاستعانة بالمصطلح الأجنبي سواء كان فرنسيا أو انجليزيا من أجل تحقيق الفهم.

وهذا هو هدف المدرسة الجزائرية في "ضمان 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"، و"تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية النابعة من التراث الثقافي المشترك" و"التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع" بـ"تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية"[70].

وخلاصة القول، إن تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية لا يزال بحاجة إلى معالجة النقائص المتعلقة بالاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة العربية قلبا وقالبا، والاختلاف الاجتماعي والثقافي تاريخا وحاضرا، وما قد ينجم عنها من عوائق نفسية تؤثر في مستوى المتعلمين فيها خصوصا وأن اللغة العربية قد ارتقت بجميع نواحي الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية وأصبحت لغة متداولة في المؤتمرات والمنظمات الدولية.

والتخطيط اللغوي من شأنه أن يحل تلك المعضلة بتجاوز سياسة ملء الفراغ اللغوي وإعادة النظر في بناء المناهج التعليمية والمواد الدراسية وبخاصة الكتاب المدرسي كونه الوسيلة الموحدة في جميع مدارس القطر بما يتوافق مع سلوكيات المتعلمين وانتماءاتهم الثقافية وتطلعاتهم الفكرية.

إن مسألة إعادة النظر في قضية الازدواجية اللغوية مهمة جدا للتوصل إلى ازدواجية متزايدة من شأنها القضاء على تلك الظواهر الغريبة التي سادت العديد من الشوارع والمنابر في العبارات الممزوجة بمفردات اللغات أو اللافتات المكتوبة باللغة الفرنسية أو الخطابات التي يتعمد أصحابها في كثير من الأحيان تقديمها بلغة لا تفهمها الغالبية مما قد يولد ردود أفعال لا تخدم تعلم تلك اللغة.

ومهما بلغت قوة حجة الغيورين على تعليمها فإن النتائج الملموسة تكشف ضعف مستوى تعلمها في جميع الأطوار التعليمية، الأمر الذي يستوجب في المقام الأول مصالحة لغوية مع اللغة الفرنسية وما تمثله من ثقافة أجنبية وثقافة محلية، خصوصا مع رياح العولمة التي هبت على المتعلم الجزائري فأيقظته ليبحث عن هويته وذاته ولغته فور التفجر المعرفي الذي أحدثته اللغة الانجليزية بامتياز فنقصت في المقابل مكانة اللغة الفرنسية بعد أن كانت تتصدر جميع اللغات الأجنبية.

الهوامـش والمراجـع والمصادر:

[1] اشتغل الباحث معلما للغة الفرنسية لـ14عاما في ست مدارس ابتدائية وشارك بمعية مفتشي اللغة الفرنسية لخمس سنوات في تثبيت الأساتذة المتربصين الجدد (أكثر من عشر أساتذة) في بلدية سيدي خالد بولاية بسكرة، كما أشرف على تكوين الأساتذة المتربصين بصفته أستاذا مكونا.

[2] ينظر: محمود فهمي حجازي، السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 117، 2009م، ص 223- 224.

[3] ينظر: Martinez, P., La didactique des langues étrangères, Que sais-je. Puf, Paris, 1996. p.20.

[4] ينظر: Cuq, Jean- Pierre, Isabelle Gruco, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, 2005 .p. 93.

[5] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، الفصل 1 ، المادة 2، ص 60.

[6] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل: 02، المادة: 04، 2008، ص 63.

[7] Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème Année Primaire, juin 2011. p. 7.

[8] Queffélec, Ambroise, et al, le français en Algérie lexique et dynamique des langues, 1er éd., De Boeck et Larciers.a., Editions Duculot, Bruxelles, 2002, p. 88-89.

[9] Programmes et documents d'accompagnements...op. cit., p. 7, 43, 75.

[10] *ibid*.,p.9.

[11] من أمثلة أفعال الكلام الأفعال "يطلب" و"يأمر" و"يدعو" و"يجيب" لأن إنجازها يحتاج إلى كلام في مقابل الأفعال "يقود السيارة" أو" يقطع الخشب" التي لا تحتاج إلى كلام أو كتابة لإنجازها. ينظر:

Robert, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys,Paris, 2008.p.6.

[12] Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 46, 47.

[13] *ibid*., p. 81.

[14] Robert, Jean-Pierre, op. cit.,p. 38

[15] Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 9.

[16] *ibid*., p. 15, 49, 82.

[17] *ibid*., p. 16, 50, 82, 83.

[18] ينظر: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. و:

Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 8.

[19] Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 8.

[20] وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية، "أهداف مناهج الجيل الثاني"، الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة التربية الوطنية، نشر في 24/ 03/ 2016، تاريخ التصفح: 20/ 04/ 2017 ، www.education.gov.dz

[21] Martinez, P., p.38.

[22] Jordan, Anne, Orisson Carlile, Annetta Stack, Approaches to learning, a guide for teachers, Open University Press, 2008. p. 63.

[23] أهداف مناهج الجيل الثاني، مصدر سابق.

[24] المصدر نفسه.

[25]Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.10.

[26] للاستزادة ينظر:.Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.20-21

[27] Defays, Jean-Marc, avec la collaboration de Sarah Deltour, Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003.p. 94.

[28] بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، 2009، ص 164- 165.

[29] Delory, Christian, L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental…In L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2002. p. 23.

[30] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 33.

[31]Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 6, 42, 74.

[32] *ibid*., p. 12, 44, 45, 76.

[33] أهداف مناهج الجيل الثاني، مصدر سابق.

[34] المصدر نفسه.

[35] Robert, Jean-Pierre, op. cit.,p. 36

[36] Programmes et documents d'accompagnements…,p. 7, 14, 43, 45.

[37] Robert, Jean- Pierre, op. cit., p. 12.

[38] أهداف مناهج الجيل الثاني، مصدر سابق.

[39] "كانت تتشكل من حوالي 200 شخص بين أعضاء اللجنة وأعضاء المجموعات المتخصصة للمواد المكلفة بإعداد المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي). فأنشئت 23 مجموعة متخصصة للمواد، تشكلت من أساتذة جامعيين وباحثين، ومن مفتشين ومدرسين من المراحل الثلاث وفق تخصصات المواد الدراسية أساسا، وأيضا من تخصصات في ميادين التقويم والتوجيه، والتربية التحضيرية، وتعليمية المواد والبيداغوجيا." أهداف مناهج الجيل الثاني، المصدر نفسه.

[40] نفسه.

[41] Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 11.

[42] أهداف مناهج الجيل الثاني، مصدر سابق.

[43] نفسه.

[44] Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 13.

[45] *ibid*., p. 125.

[46] *ibid*., p. 125-126.

[47] *ibid*., p. 118.

[48] *ibid*., p. 120.

[49] *ibid*., p. 39.

[50] *ibid*., p. 121.

[51] *ibid*., p. 121, 122, 123.

[52] *ibid*., p. 45.

[53] شارك الباحث لعدة سنوات في تصحيح اختبارات نهاية المرحلة الابتدائية وخلص إلى النتائج الضعيفة للتلاميذ في تلك المادة في جميع بلديات الولاية. ولا يختلف الأمر كثيرا مع باقي ولايات الوطن لاسيما ولايات الجنوب عموما.

[54] دياب قديد، " إشكالية الازدواج اللغوي بين الانحباس الذاتي والانفتاح الخارجي. تجربة مركز التعليم المكثف بجامعة منتوري قسنطينة نموذجا الجزائر". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 231 - 250.

[55]Programmes et documents d'accompagnements…op. cit., p. 138.

[56]*ibid*., p. 135-136.

[57]*ibid*., p. 27.

[58]*ibid*.., p. 135-136.
[59]*ibid*., p. 28.
[60] استرشادا بخصائص الأسلوبين العربي والانجليزي في دليل تدريب المترجمين في الترجمة العامة، شركة طلال أبو غزالة للترجمة والتوزيع والنشر، 2007، ص 30-32.
[61] للاستزادة ينظر: أحمد بن محمد الضبيب، صراع اللغات في عصر العولمة وموقف اللغة العربية منه، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 107، 2006م، ص 3-17.
[62] أحمد بن محمد الضبيب، المرجع نفسه، ص 10- 11.
[63] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص 56.
[64] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها, مصادرها, وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص 73- 74.
[65] Dabène, Louise, " Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères" .In Repères, N° 6 nouvelle série, "Langues vivantes et français à l'école" ,INRP, France, 1992. p. 17.
[66] Araûjo-Carriera, Maria Helena " La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais". In Repères, N° 6 nouvelle série, 1992. p. 58.
[67] عزيزة الطائي، ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة، سلطنة عمان، ط1 2011م، ص 25.
[68] علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، ط4، 1403 هـ/ 1983 م، ص 13، 43.
[69] Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.98.
[70] القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل: 1، المادة 2، 2008، ص 60، 61، 77.