

خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية صراع هويات ينتهي إلى الأمية

د. غماري طيبي ،

مخبر البحوث الاجتماعية والتاريخية،

جامعة معسكر.

Abstract

The French colonial disaster in Algeria was so huge that its impact is still operating on the social, economic, and cultural life of the Algerians; in this paper, making use of the colonial impact on the cultural life, I will shed light on the linguistic reality and its implications on the Algerian identity as a direct result of the French 'deculturation' and assimilation policies. In fact, it is important to mention that in postcolonial Algeria 'language' is one of the most striking problems.

The colonial linguistic strategy in Algeria caused a tri 'linguistic' and 'identity' conflicts among the Algerian elites, i.e., the ruling elites tried (and are still trying) to promote the Arabic language and as a result an Arabo-Islamic identity; the 'francophone' (French speaking) elites were (and are still) in favour of the French language and an occidental identity; and, finally, the Tamazight elites aimed (and are still aiming) to rehabilitate the Tamazight language and the emergence of a Berber identity.

Finally, the aim of this paper is to prove that the 'idealization' of the linguistic field, in the Algerian school, led inevitably to the establishment of a weak educational system which produces literacy.

مقدمة:

تعتبر المسألة اللغوية في الجزائر واحدة من المشاكل المزمنة الموروثة عن الاستعمار الفرنسي، فبالفعل أدى النشاط الاستعماري الفرنسي في الجزائر إلى هزة عنيفة مست آثارها على وجه الخصوص ركائز الهوية الجزائرية، وهذا ما جعل الفرنسيين ينجحون في خلق صراع لغوي مزدوج، فمن جهة نجد

الصراع بين اللغة العربية لغة الجزائريين ولغة دينهم، واللغة الفرنسية لغة المستعمر التي قدمت على أنها لغة التقدم والحضارة؛ ومن جهة ثانية نجد الصراع بين اللغة العربية التي قدمها المستعمر الفرنسي كلفة شعب غاز لشمال إفريقيا، واللغة الأمازيغية التي قدمت كلفة السكان الأصليين لشمال إفريقيا. لقد نتج عن هذا الصراع ثلاث أنواع من النخب والهويات: النخب (الهوية) المعربة والنخب (الهوية) المفرنسة والنخب (الهوية) الأمازيغية.

بعد الاستقلال عمل النظام الجزائري على استعادة الهوية الجزائرية، التي حاول ربطها بامتداداتها الإسلامية والعربية، ومن ثمة ركزت كل دساتير الدولة الجزائرية المستقلة على أن الدين الإسلامي هو دين الدولة واللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للشعب الجزائري، ومن ثمة جاءت مشاريع الحكومة الجزائرية، المترددة أحيانا والمحتشمة أحيانا أخرى، من أجل تعريب المجتمع والدولة.

إن الفضاء الأمثل لمشروع التعريب هو المدرسة، حيث عملت الدولة الجزائرية منذ 1976 على تعريب التعليم بشكل تدريجي بدأ بالتعليم الأساسي (ثم فيما بعد الابتدائي)، ليتواصل مع التعليم الثانوي.

بالنظر إلى التركة التي ورثتها الجزائر المستقلة عن المستعمر الفرنسي لم يكن مشروع التعريب ليمر بالسهولة وبالسلاسة المرجوة، حيث واجه التعريب مقاومة شرسة من قبل النخب المفرنسة والنخب الأمازيغية، حيث أصبحت معركة التعريب معركة حياة أو موت، فنجاحه كان ينظر إليه بمثابة الضربة القاضية للهوية الأمازيغية (البربرية) وللهوية التغريبية أو لبقايا المشروع الفرنسي.

انطلاقاً مما سبق ستتناول ورقتي هذه صراع الهويات في الجزائر والذي استعمل المدرسة كأرض معركة يتم فيها تنفيذ الإصلاحات والإصلاحات

المضادة، الأمر الذي انعكس في المحصلة النهائية سلبا على المستوى العام لهذه المدرسة. حيث أن هذه المدرسة لم تعد تساهم لا في ترقية الهوية العربية الإسلامية، ولا في ترقية الهوية التغريبية، ولا في ترقية الهوية الأمازيغية. فمخرجات المدرسة الجزائرية لم تعد تقنع أحدا، بل الأخطر من كل ذلك هو أن الكثيرين من خريجي هذه المدرسة يجدون أنفسهم بعدما يتقدم بهم السن في أقسام محو الأمية، وكأنهم لم يتلقوا أي تعليم في يوم من الأيام.

تاريخية الصراع اللغوي في الجزائر:

لا يمكننا فهم الصراع اللغوي في الجزائر بدون العودة إلى الجذور التاريخية التي هيئت الأرضية ونشرت البذور ورعت بكل إخلاص صراعا لغويا وهوياتيا قاتلا بين الجزائريين، لا نزال نحصد آثاره إلى يومنا هذا سواء في مدرستنا أو في ثقافتنا أو في مجتمعا بصفة عامة.

يتفق جميع المؤرخين الجزائريين والأجانب أن بدايات الصراع اللغوي في الجزائر تعود إلى الفترة الاستعمارية، حيث أن الأتراك، وبالرغم من تواجدهم الطويل بالجزائر، لم يعملوا على استبدال اللغة والثقافة العربية باللغة والثقافة التركية. فما عدى التثاقف الذي ينتج بشكل طبيعي عن احتكاك ثقافتين مختلفتين، لا نكاد نجد سياسة تركية حاولت تثبيت اللغة التركية بدلا من اللغة العربية، فالتواجد العثماني كان تواجدا سياسيا واقتصاديا أكثر منه تواجدا ثقافيا. أكثر من هذا اقتصر التواجد العثماني على المدن الكبرى والساحلية ولم يشمل باقي الأراضي الجزائرية التي كانت تسيطر عليها القبائل والعروش، واقتصر الوجود العثماني في هذه المدن على جمع الجباية وعلى حماية الدولة العثمانية من محاولات التوسع الأوروبي عموما والإسباني على وجه الخصوص، على النقيض من كل ذلك كان الاستعمار الفرنسي بمثابة الكارثة الإنسانية التي ضربت الأرض والنسل والعقل، كان

الاستعمار الفرنسي استعماراً استيطانياً يهدف إلى استبدال شعب بشعب، وثقافة بثقافة، ومن هنا كانت الحملة الفرنسية على الجزائر حملة شرسة وهمجية بكل المقاييس. فمن الناحية الديموغرافية وبسبب القمع الذي تعرضت له الثورات والأمراض الوبائية التي تفشّت في المجتمع بفعل التشريد والتجوع الذي تعرض له الجزائريون، انخفض تعداد الجزائريين من ثلاثة ملايين (3000000) نسمة في 1830 إلى حوالي مليونين ومائة وخمس وعشرون ألفاً (2125000) نسمة في 1872 ولم يعد النمو الديموغرافي إلى حالته الطبيعية إلا ابتداء من سنة 1876 حيث بدأ تعداد السكان في التزايد تدريجياً وبشكل بطيء (Patricia Bessaoud-Alonso, 2008: 101).

أما من الناحية الاقتصادية فقد عمد المحتل الفرنسي إلى تغيير النظام الاقتصادي الجزائري التقليدي القائم على فلاحية الحبوب والرعي، واستبداله باقتصاد قائم على تلبية الحاجيات الفرنسية خاصة الكروم الموجه إنتاجها لصناعة الخمر، كما أن هذا الاقتصاد الجديد اعتمد على وجود المعمرين الذين تم جلبهم من كل الأقطار الأوروبية ليحدث المحتل تحولاً ديموغرافياً آخر يضاف إلى ذلك الذي تناولته أعلاه، فمن محاولة كبح النمو الديموغرافي الطبيعي لسكان الأصليين، إلى تسريع النمو الديموغرافي الأوروبي في الجزائر من خلال تشجيع الهجرة إلى الأرض الموعودة، وذلك بمنح المعمرين الأراضي التي كانت تصادر من القبائل والعروش.

استمر هذا التفكيك الممنهج للمجتمع الجزائري من الناحية الثقافية، حيث عمد المحتل إلى تدمير البنية التحتية التي كانت تضمن التربية والتعليم للجزائريين، والمتمثلة أصلاً في الزوايا والكتاتيب والمدارس التي كانت تحضر الطلبة لمواصلة الدراسة في جوامع الأزهر بمصر أو الزيتونة بتونس أو

القرويين بالمغرب، حيث تشير الإحصاءات إلى وجود أكثر من 3000 مدرسة قرآنية قبل 1830 (Robert Mélet, 1975: 09).

فالأثار الكارثية للاستعمار الفرنسي على النظام التربوي التقليدي تظهر جلية من خلال "تدمير البنيات التربوية الموجودة وتهميش اللغة العربية الفصحى، وخنق الإنتاج الثقافي الذي كان موجودا في المناطق الحضرية، وأيضا من خلال محاولة محو الذاكرة عن طريق تشتيت الأرشيف التقليدي والمخطوطات العربية والإسلامية" (Ahmed Djebbar, 2008: 170)

إلى جانب هذا الوضع الخطير، شجع المستعمر المدارس والثقافة واللغة الفرنسية بشكل منقطع النظير، محاولا بذلك فرنسة الجزائر وتبرير إلحاقها القصري والقيصري بالإمبراطورية الفرنسية، فالإحصائيات حول مستوى التعليم لدى الجزائريين والفرنسيين المعمرين تعبر عن فروق فاضحة، تبين بشكل واضح نوايا التواجد الفرنسي بالجزائر، فمن بين المجندين في صفوف الجيش الفرنسي في بداية الحرب العالمية الثانية نلاحظ 78.65% من الأميين من الجزائريين مقابل 04.47% من الأوروبيين.

المجندين	الأميين	%	الحاصلين على ش ت أ
4022	180	4.47	1479
19512	15348	78.65	غير متوفر

المصدر: الأمية في 1938 عند المجندين، كل الجزائر، الدليل

الإحصائي للجزائر 1938، ص 134.

لخص السيد فرحات عباس أحد أكبر وجوه الحركة الوطنية هذا الوضع قائلاً: "لا يوجد استعمار أكثر ظلما من الاستعمار الفرنسي للجزائر، لا يوجد نظام كولونيالي فكر في تدمير الشعب المغلوب بهذا القدر من الاحتقار والهمجية" (Ferhat. Abbas, 1962: 29). إذا يمكننا تلخيص المشروع

الاستعماري في الجزائر في شقين أساسيين، يتمثل الأول في تدمير كل بنايات المجتمع الأصلي التقليدية، بغرض تحول الجزائر إلى ملك شاغر سياسيا واقتصاديا وديموغرافيا وثقافيا وحتى دينيا، أما الشق الثاني فيتمثل في إعادة تأسيس المقاطعة الفرنسية المسماة بالجزائر، على صورة المقاطعات الفرنسية الأخرى، من خلال تثبيت التنظيم الإداري الفرنسي وتشجيع الاقتصاد الأوروبي وترقية الثقافة الفرنسية ورعاية التصير.

إن ما يهمننا في هذه الورقة هو الجانب التربوي، فبعدما استتب الأمر لفرنسا، سعت إلى إقامة نظام تربوي "حديث" موجه خاصة لأبناء المعمرين، أما الأهالي فقد حاول المستعمر منذ السنوات الأولى لغزو الجزائر تأسيس مدارس فرنسية للأهالي، إلا أن الجزائريين كانوا ينظرون إلى هذه المدارس كخطر على اللغة العربية والثقافة الإسلامية، الأمر الذي جعلهم، وبياعز مما تبقى من النظام التربوي التقليدي، يقاطعون هذه المدارس الأمر الذي عجل بفشل المحاولة تلو الأخرى.

علما أن هذه المحاولات كانت في عدد منها تركز على سكان المناطق التي يسكنها الأمازيغ، لأن الفرنسيين رأوا فيهم شعبا أكثر قدرة على استيعاب الحضارة الغربية عموما والفرنسية خصوصا، بل إن المحتل قد جند آلته العلمية والبحثية من أجل إيجاد امتدادات تاريخية وطبيعية عقلانية تربط الجنس الأمازيغ بالجنس الأوروبي وتقطعه عن امتداداته العربية والإسلامية.

لقد كان من الضروري الانتظار إلى غاية ما بعد الحرب العالمية الثانية لنرى تغيرا جذريا في موقف الجزائريين من النظام التربوي الفرنسي، فمن المقاومة إلى المطالبة بفرص أكبر للتعليم والتثقيف، ومن ثمة بدأ عدد

الجزائريين المتعلمين في تزايد، حيث وصل عشية الثورة التحريرية إلى ما يقارب 15%، نسبة مرتفع إذا ما قارناها بنسبة 2% لسنة 1888. نسبة التمدرس للأطفال الجزائريين بين 1888 و1954

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

المصدر: - Ahmed Djebbar, "Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation", In Tayeb Chenntouf (S.dir). L'Algérie face à la mondialisation. Dakar, CODESRIA, 2008, pp. 164-207, p. 172.

بالموازاة مع هذا التطور النوعي، شهد المجتمع الجزائري قفزة أخرى سيكون لها دور أساسي في تاريخ الجزائر اللاحق، تتمثل هذه القفزة في بروز التعليم الأهلي الخاص، وهو تعليم معاكس بشكل كلي للمدرسة الفرنسية، يتأسس على مبدأ "الإسلام دينيا والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، فإذا كانت امتدادات المدرسة الفرنسية تتواصل مع الجامعات الفرنسية في الجزائر أو في فرنسا، فإن امتدادات التعليم الأهلي الخاص كانت تتواصل مع الجامعات العربية والإسلامية التقليدية (الأزهر والزيتونة والقرويين). لقد تشكل نتيجة هذا الحراك التاريخي والثقافي والتربوي ثلاثة أنواع من النخب، والتي سيكون لها دور محوري في الحركة الوطنية وفي حرب التحرير وفي الجزائر المستقلة:

1). النخب المفرنسة خريجة المدارس والجامعات الفرنسية، وتتكون عادة من الجزائريين غير النشيطين في الحراك الأمازيغي، والذين كانوا يريدون جزائر حديثة وفق المنهج الغربي، لأنه من وجهة نظرهم، عندما نطرح من الحضارة الغربية وحشية وهمجية الاستعمار، نحصل على حضارة حديثة وقادرة على رفع مستوى الجزائريين بدون استثناء وبدون تمييز إلى مستوى الحدائة الغربية.

2). النخب الأمازيغية خريجة المدارس الفرنسية هي الأخرى، ولكنها تزيد عن النخب المفرنسة بمطالبها لترقية الثقافة واللغة الأمازيغية، بدلا عن اللغة العربية، التي ينظر لها كلغة محتل يجب إزالتها إن عاجلا أو آجلا.

3). النخب المعربة خريجة المدارس الأهلية الخاصة والجامعات العربية التقليدية، نخب مشبعة بالفكر النهضوي الإسلامي والقومي المتأثر بمشروع الأفغاني ومحمد عبده ورشيد رضا. وهي نخب ترى إمكانية نهضة الأمة الجزائرية من خلال الاستفادة من إيجابيات الحضارة الغربية التي تتسجم مع مقتضيات الدين الإسلامي الحنيف.

تحمل كل واحدة من هذه النخب مشروع هوية خاص بها، ومستقل عن المشروعين الآخرين بل ومناقض لهما في الكثير من التفاصيل، الأمر الذي جعل مسألة الصراع مسألة حتمية، حتى وإن نجحت نخب الحركة الوطنية بدهاء في تأخير انفجاره وبروزه إلى العلن إلى غاية نهاية القرن الماضي.

الهوية والنخب الجزائرية

في المستوى الثاني من التحليل، سنضطر إلى استطراد قصير نوضح من خلاله المعالم النظرية للهوية، والتي سنحتاجها لفهم مسألة الصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية. يمكن أن تؤخذ الهوية كفكرة تتأسس على محتوى يتعلق بماهية الإنسان، وهنا يبرز الطرح الفلسفي، ثم تتحول إلى رابطة، وفي هذه الحالة وعوض المحتوى تتأسس الهوية على حركة التشاركات والاقصاءات، أي أن هناك من أشعر أنني أشاركهم (أو أظن أنني أشاركهم) في هوية ما، وهناك من أشعر بالاختلاف معهم، وهنا يبرز الطرح السيكلولوجي والسيكوسوسيولوجي؛ ثم إنها ممارسة اجتماعية تقوم باستثمار المحتوى والحركة السابقين في عالم الوساطات، أي الوساطة بين الفرد والجماعة والوساطة بين الأفراد ثم الوساطة بين الجماعات، وهنا يبرز

الطرح السوسيولوجي والأنثروبولوجي؛ وهي أخيرا سياسة عندما تهدف من خلال هذه الوساطات إلى تنظيم المجتمع، ففتحول الهوية إلى مشروع أيديولوجي نهدف من ورائه إلى الوصول إلى مستوى معين من السلطة، وهنا يبرز الطرح الأيديولوجي والسياسي. ف" الهوية (عندما تطبق على الفاعلين الاجتماعيين) هي السيرورة التي تخلق المعنى انطلاقا من معطى ثقافي أو من مجموعة منسجمة من المعطيات الثقافية، بحيث تكون لهذه المجموعة الأولوية على كل المصادر الأخرى، يمكن أن يكون لنفس الفرد أو لنفس الفاعل الاجتماعي أكثر من هوية واحدة. علما أن تعددية الهوية يمكن أن تؤدي إلى الضغوط وإلى التناقضات، سواء بالنسبة للصورة التي يحملها الفرد عن نفسه، أو بالنسبة لفعله داخل المجتمع... إن الهويات هي مصادر للمعنى للأفراد أنفسهم وبأنفسهم، فالهوية تبنى عن طريق "الشخصنة « personnalisation » (Manuel Castells, 1999: 17)

فحتى عندما تصدر عن المؤسسات المسيطرة... فإنها لا تصبح هويات إلا عندما /أو إذا استدخلها الفاعلون الاجتماعيون وقاموا ببناء معانيهم الخاصة حول هذا الاستدخال...تبقى الهويات مصدرا للمعنى ... لأنها تستدعي إجراءات بناء شخصية وفردانية. ولنقل، حتى نكون أكثر بساطة، أن الهويات تنظم المعاني، بحيث يتأسس المعنى في هذا المستوى على مرجعيات يعترف لها بأيديولوجية محددة ويعترف لها أيضا بإمكانية توجيه باقي المعاني.

وهذا ما يعني أن الهوية ليست على حد تعبير (Dubar, C.) إلا " النتيجة الثابتة والمؤقتة، الفردية والجماعية، الذاتية والموضوعية، البيوغرافية والبنوية لمختلف مسارات التشئة الاجتماعية، التي تتعاون على بناء الفرد وتحدد المؤسسات" (Claude Dubar, 1998: 111)

عندما تؤخذ الهوية بهذا المعنى فإنها ترتبط بعدد من المرجعيات التي توفرها مسارات التنشئة الاجتماعية بحيث يتم تكوين الأفراد والجماعات بأشكال منسجمة مع هذه الأطر المرجعية، لكن ما يهمنا هنا، هو أنه عندما نجمع بين معنى النخب الفاعلة في المجتمع الجزائري وبين الهوية وبين اللغة والمدرسة، نجد أن اللغة والمدرسة في الجزائر قد أصبحتا حلبة صراع هوياتي نشطة، أين تتصارع علنا وضمنا، فعليا ورمزيا على الأقل ثلاثة مطالب هوياتية، فانطلاقا من عدم اقتناع كل مطلب بما يقدمه الآخر، يسعى إلى أن يتأسس هو نفسه كمطلب أسمى أحق من كل المطالب الأخرى. أي أنه يسعى إلى أن يتأسس كهوية جديدة تسأل الحقيقة الآنية على ضوء أيديولوجيته الخاصة، لأن عملية بناء الهوية تستعير "وسائلها من التاريخ والجغرافيا والبيولوجيا ومن بنيات الإنتاج وإعادة الإنتاج ومن الذاكرة الجماعية ومن الأحلام الشخصية ومن أجهزة السلطة ومن الديانات. لكن الأفراد والمجموعات الاجتماعية والمجتمعات تحول هذه الوسائل وتعيد تحديد معناها وهذا بناء على المحددات الاجتماعية والمشاريع الثقافية المتجذرة في البنيات الاجتماعية وفي إطارها الزمني - المكاني" (Manuel Castells, 1999: 18).

إذا نستطيع لحد الآن، أن نحفظ بمعنى الهوية كبناء له فائدة استعمالية، يلخصها (Castells, M.) في ثلاثة احتمالات، فيما أن تكون "أ" الهوية المحققة للشرعية: وهي التي توفرها المؤسسات المسيرة للمجتمع من أجل بسط وعقلنة سيطرتها على الفاعلين الاجتماعيين، تقع هذه الفكرة في قلب التحليل المتعلق بالسلطة وبالسيطرة...!" (18: Manuel Castells, 1999) وهي هوية السلطة أو الهوية الوطنية التي من خلالها يكتسب النظام القائم شرعية وجوده، وشرعية سيطرته أو على الأقل شرعية ممارسته للسلطة على الغير،

تبنت هذه الهوية منذ الاستقلال مبدأ عروبة وإسلامية الجزائر، (وهذا ما يبرز بوضوح في كل دساتير الجزائر المستقلة، بل إن دستور 1996، الجاري العمل به حالياً، منع في المادة 178 أية مراجعة دستورية لثوابت الأمة والتي من بينها اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية). ومن ثمة عملت على ترميم الهوية الثقافية الجزائرية، من خلال استعادة ما خربه الاحتلال الفرنسي، فاستعادة اللغة العربية الفصحى لمكانتها بين أبنائها، كان المشروع الأول والرهان الأكبر الذي سعى أصحاب هذه الهوية إلى تجسيده في أرض الواقع، كما كانت المدرسة الوسيلة الملكية التي راهن عليها أصحاب هذا المشروع من أجل إعادة المجتمع الجزائري إلى أصوله الثقافية كما يعتقدون؛

أو "ب) الهوية - المقاومة: وهي التي تنتج من طرف الفاعلين الذين يوجدون في وضعيات متدنية أو متأثرة بمنطق الجهات المسيطرة، فمن أجل المقاومة يتخفون وراء المبادئ الغربية والمخالفة للمبادئ المميزة للجهات الغالبة في المجتمع؛.. " (18: 1999, Manuel Castells) ، وهنا ترتبط الهوية بالخبز المفرنسة، التي ظلت منذ الحركة الوطنية ومرورا بحرب التحرير ووصولاً إلى الجزائر الحديثة تتعاون مع أصحاب الهوية المحققة للشرعية وفق تنازلات محسوبة انطلاقاً من ظروف وحيثيات كل مرحلة. وهي بذلك هوية تقاوم الهوية الشرعية أو التي تدعي امتلاك شرعية السيطرة، تقاومها من خلال متابعة برامجها وفي الكثير من الأحيان العمل على إفشالها أو تجميدها؛

أو "ج) الهوية - المشروع: تظهر عندما يقوم الفاعلون الاجتماعيون انطلاقاً من المواد الثقافية التي يتوفرون عليها ببناء هوية جديدة تعيد تحديد وضعيتهم داخل المجتمع الكلي، وبنفس الفعل يقومون بتغيير البنيات الاجتماعية" (18: 1999, Manuel Castells) ، وهي الهوية التي تتأسس كبديل يعوض الهوية الشرعية أو حتى الهوية المقاومة، وهذا ما ينسجم مع المشروع

الهوياتي الوصفي، الذي يتأسس كقوة تسمو فوق المشروع الشرعي والمشروع المقاوم للهوية. يندرج تحت هذه الهوية فصيلين متناقضين، فمن جهة نجد النخب الإسلامية التي تحمل مشروع الإسلام هو الحل، والتي تعتبر نفسها منقذا للمجتمع من براثن الانحلال الخلقي الذي تسببت فيه بالبرامج التي أعدتها النخب المفرنسة المتسترة وراء النخب الوطنية المعربة التي حكمت البلاد منذ الاستقلال، تعرض هذه النخب مشروع هوية مغاير بشكل كلي للهوية المحققة للشرعية، بل إنها تعتبر أن هذه الهوية ليست إلا مواصلة طبيعية للمشروع الاستعماري، ولكن بأيد جزائرية تلتقت تربيتها في المدارس الفرنسية.

أما الفصل الثاني فيتكون من النخب الأمازيغية، والتي هي في الغالب تقدمية وعلمانية، تريد إحياء مشروع الهوية الأمازيغية، التي حسب قراءتهم دمرها المسلمون وواصل تدميرها العربون الذين استولوا على السلطة منذ الاستقلال، فالهوية المحققة للشرعية ليست في نظرهم إلا مواصلة طبيعية للمشروع الإسلامي، لكن هذه المرة بأيد جزائرية تلتقت تربيتها في الجامعات العربية التقليدية، فمن منظورهم يجب "التميز بين اللغة الأم بالمعنى الذي يشير إلى أنها تعود إلى أصول الشعب، واللغة التي تم إدخالها بسبب ظروف تاريخية حتى وإن كانت قديمة" (Khalfa Mameri, 2008 : 41)

في نهاية هذا الاستطراد يجب التأكيد على العلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والهوية، وهذا ما أكد عليه الكثير من المفكرين على غرار Bernard Lamizet الذي يرى أن " لغتنا تهيكّل (Structure) هويتنا، بما أنها تميزنا عن من يتكلمون لغات أخرى، وبما أنها تحدد نمط انتمائنا واجتماعيتنا" (Bernard Lamizet, 2002: 5)، قد يكون هذا القانون واضحا وسهل التطبيق في المجتمعات التي تتميز بالأحادية اللغوية، إن وجدت، لكن في

مجتمع كالمجتمع الجزائري الذي تتنازع فيه عديد اللغات من أجل الهيمنة، فإن لغتنا تهيكّل الصراع الهوياتي بما أنها تفرق بيننا وبين من يرفضون لغتنا.

اللغة في المدرسة الجزائرية بين الهوية المحققة للشرعية والهوية المقاومة:

لقد كان استقلال الجزائر في الخامس من شهر جويلية 1962، أي على بعد شهر من الدخول المدرسي الأول في تاريخ الجزائر المستقلة، يعتبر هذا الدخول تحديا كبيرا ومصيريا بالنسبة للدولة الناشئة، والتي كان يجب عليها أن تثبت قدرتها على تسيير شؤونها بعدما تحصلت على حق تقرير مصيرها. يزداد هذا التحدي صعوبة عندما نعلم المعطيات التالية:

. بالنسبة للتأطير مغادرة أكثر من 20000 (Robert Mélet, 1975: 12) معلم فرنسي الجزائر، الأمر الذي يعني تفريفا شبه كلي للمدارس العمومية من الإطارات التربوية.

. أكثر من 80% من الأطفال الذين هم في سن التمدرس كانوا غير مسجلين لا في المدارس العمومية ولا في المدارس الأهلية الخاصة، أصبحوا يطلبون بحقهم في التمدرس، أي قرابة المليون 1000000، طفل تضاف إلى 400000 (Robert Mélet, 1975: 12). الذين كانوا ضمن المنظومة التربوية الموروثة عن المستعمر.

. على مستوى الهياكل لم تترك فرنسا إلا حوالي 3050 مدرسة ابتدائية، و49 ثانوية، الأمر الذي كان يعني طاقات استيعاب جد ضعيفة مقارنة مع الطلب آنذاك.

. الوقت المتوفر لتحضير الدخول المدرسي لا يتعدى الشهرين.

. معدل أمية يصل إلى 85% (Hosna Abdelhamid, 2006: 97)

بالنظر إلى هذه المعطيات كان جل تفكير حكام الجزائر الجدد هو كيفية إقلاع السنة الدراسية، ومن ثمة كان يلزم التفكير في توفير المناصب

البيداغوجية والتأطير الكافي لتغطية الطلب الهائل على التعليم. بالعودة إلى التقسيم الهوياتي الذي عرضته أعلاه، كان أول اهتمامات الهوية المحققة للشرعية، هو تجنيد كل الوسائل الممكنة من أجل إطلاق أول سنة دراسية جزائرية. ومن ثمة تم تأجيل مسألة الهوية الوطنية وإعادة الاعتبار للغة العربية إلى حين. فمن الناحية البيداغوجية تم الحفاظ على النظام التربوي الفرنسي بدون تغيير ما عدى ما يتعلق بمحتوى بعض البرامج كالتاريخ والجغرافيا. أما من ناحية الهياكل فقد تم الاعتماد على الهياكل الموروثة عن المستعمر، إضافة إلى هياكل التعليم الأهلي الخاص، وتم اعتماد نظام الدوامين، وهذا بالإضافة إلى تضخيم عدد التلاميذ في القسم الواحد.

أما بالنسبة للتأطير تم توظيف كل من كان له تكوين باللغة الفرنسية مهما كان مستواه، لشغل مناصب ممرنين في التعليم الابتدائي لتعويض المعلمين الفرنسيين الذين هجروا المدارس الجزائرية دفعة واحدة، تسبب هذا الإجراء في تحول اللغة الفرنسية إلى "لغة أجنبية تعيش على الانطلاقة الأولى والتقليدية، حيث لم تتمكن من إيجاد المناهج المناسبة ولا حتى المدرسين المؤهلين لترقية البيداغوجية المكيفة مع الوضع الجديد للغة الفرنسية" (Robert Mélet, 1975: 28).

كما تم توظيف خريجي المدارس الأهلية الخاصة وخريجي المدارس القرآنية لتدريس اللغة العربية التي أصبحت إجبارية بمعدل 10 ساعات من مجموع 30 ساعة أسبوعية، ليتم في الدخول المدرسي الموالي تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي كلية، ومن أجل توفير التأطير اللازم لتدريس اللغة العربية تم الاستجداء بقراءة الألف معلم من الدول العربية الشقيقة (مصر والعراق وسورية)، لقد تزايد الاعتماد على المدرسين الأجانب ليصل إلى 63% من مجموع المدرسين الذين تم توظيفهم خلال المخطط الرباعي

1970- 1973 الذين بلغ عددهم 13105 مدرسا حسب ما يوضحه تقرير اليونسكو (Robert Mélet, 1975: 23) .

كان هذا الإقلاع الاضطراري إقلاعا خاطئاً بكل المقاييس، كما كان السبب الأول في بداية تدهور وتدني مستوى المدرسة الجزائرية، فالممرنون الجدد لم يكن لهم أي تكوين حول الطرائق البيداغوجية ولا حول المعارف التقنية التي كان من المفروض تلقينها للتلاميذ، كقواعد اللغة والرياضيات وحتى المعطيات التاريخية. ومن ثمة أصبحوا ملزمين باستعمال ما يملكون من المعلومات التي يتيحها لهم تكوينهم وتوجهاتهم الأيديولوجية، في هذا الوقت بالضبط بدأ فصل جديد من الصراع بين الهويات، فالممرنون المفرنسون كانوا يحاولون شد التلاميذ بما أوتوا من قوة نحو الفرنسية، أما الممرنون المعربون فكانوا يحاولون شد التلاميذ بما أوتوا من قوة نحو العروبة والإسلام.

لكن توجهات النخب الحاكمة كانت قد فصلت في الأمر لصالح التعريب، حيث صرح وزير التربية الجزائري في سنة 1967 قائلاً تبقى " قيمة اللغة الفرنسية كوسيلة علمية وتقنية عالمية، لكن يجب التخلص من كل أشكال التأثير (الثقافي) التي تمارسها اللغة الفرنسية (في المجتمع)" (Auguste Viatte, 1969: 130).

الأمر الذي تجسد في نفس السنة بتعريب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ثم ابتداء من سنة 1970 شرعت الحكومة الجزائرية في عملية تعريب شامل للتعليم الابتدائي ثم تعريب جزئي للتعليم المتوسط والتعليم الثانوي. لتأتي أمرية 1976 لتعريب التعليم الأساسي (الذي أصبح يظم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط)، والتعليم الثانوي بشكل كلي.

كل هذا الجهد لم يتم بالسهولة والسلاسة المنتظرة بسبب ضغط الهوية المقاومة. التي ظلت حذرة من مشروع التعريب، حيث لم تعمل على معارضته علنا، لكنها ضغطت بكل الوسائل المتاحة من أجل إبطائه أو إفشاله أو على الأقل تجميده، بدعوى التفتح على العالم وعلى العلم والتكنولوجيا، والذي لا يتأتى إلا من خلال اللغات الأجنبية.

يظهر تأثير الهوية المقاومة من خلال المؤشرات التالية:

1. تردد الحكومات المتعاقبة في اعتماد وتطبيق القرارات الخاصة بالتعريب. فمن الناحية التشريعية تم اعتماد العديد من التشريعات لصالح اللغة العربية سواء في المدرسة أو في الإدارات العمومية للدولة الجزائرية، حيث يمكننا حصر القوانين التالية:

- قرار 22 ماي 1964 المتضمن تعريب الإدارة
- الأوامر رقم 66- 154 و 66- 155 المتضمنة تعريب العدالة
- الأمر 26 أفريل 1968 المتضمنة إجبارية تعلم اللغة العربية بالنسبة للموظفين
- منشور وزارة الداخلية لشهر جويلية 1976 حول الإعلان وتعليق الإعلانات باللغة العربية
- القانون رقم 05- 91 المؤرخ في 16 جانفي 1991 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية
- الأمر رقم 96- 30 المؤرخة في 21 ديسمبر 1996 التي عدلت وأتمت بعض مواد القانون رقم 05- 91
- قرار 1992 المتضمن تجميد قانون تعميم استعمال اللغة العربية
- قرار 17 ديسمبر 1996 المتضمن رفع التجميد عن قانون تعميم استعمال اللغة العربية، قرار لم يتم البدء في تنفيذه إلا في 05 جويلية 1998

بقراءة بسيطة نلاحظ ان أكثر من 36 سنة من الاستقلال لم تكفي لاتخاذ قرار حاسم وفاصل لصالح هذا أو ذاك الاتجاه، فعندما نقوم بحوصلة ما تم تعريبه بفعل هذه القوانين سنجد أن ما عدى وزارة العدل ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف ووزارة التربية الوطنية (التي تظم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي) تبقى باقي الوزارات تقريبا بعيدة عن التعريب.

لقد خلق هذا التفاوت والتردد في مسيرة التعريب مشكلة أخرى، إذ بعد استكمال التعريب في قطاع التربية، أصبح كل خريجي المنظومة التربوية معربين، في حين أن القطاعات المستقبلية لهم كيد عاملة أو كطلبة لمواصلة دراساتهم، لم تكن معربة بعد. ومن ثمة أصبح خريجو قطاع التربية محكوم عليهم إما بالفشل أو ببذل جهد إضافي لتعلم اللغة الفرنسية من أجل مواصلة التعليم أو النجاح في منصب العمل. بالفعل يبين سبر الآراء الذي أقامته مؤسسة ECOTECHNICS أن 40% (Said Ighilahriz) من الأولياء يوفرون لأبنائهم دروسا خصوصية في مادة اللغة الفرنسية، حيث جاءت مادة اللغة الفرنسية في المرتبة الثانية بعد الرياضيات وقبل الفيزياء واللغة العربية. لقد نتج عن هذا الوضع فشل أكثر من 80% من طلبة السنة الأولى جامعي للتخصصات العلمية بسبب عدم تحكّم الطلبة في اللغة الفرنسية.

2 - التردد في المكانة الخاصة باللغة الفرنسية في المنظومة التربوية: فمن لغة التعليم الأساسية بالنسبة لكل المنظومة التربوية في بداية الستينات من القرن الماضي، إلى مجرد مادة لا يتم تدريسها إلا ابتداء من السنة الثالثة في السبعينيات من القرن الماضي، ثم ابتداء من السنة الرابعة، مع إلغائها كلية من الامتحانات بالنسبة للمواد العلمية كالبيولوجيا في التعليم الثانوي، ثم في بداية القرن الحالي العودة إلى تدريسها ابتداء من السنة الثالثة. يعبر هذا التردد عن تذبذب موازين القوة بين الهوية المحققة للشرعية والهوية لمقاومة.

3. التردد في ترتيب اللغة الفرنسية بين اللغات الأجنبية: يدرس في الجزائر أكثر من لغة أجنبية، بحيث كانت اللغة الفرنسية في معظم الأحيان اللغة الأجنبية الأولى، بينما تصنف الإنجليزية والإسبانية والألمانية كلغة أجنبية ثانية، لكن في التسعينات من القرن الماضي دار نقاش حول مسألة ترتيب اللغات الأجنبية، وانتهى هذا النقاش بترك المسألة للأولياء ليختاروا أي اللغات تكون اللغة الأجنبية الأولى، وتم تجريب هذا الخيار لمدة سنة واحدة اختار فيها معظم الأولياء اللغة الفرنسية كلغة ثانية، ليتم التراجع عن هذه التجربة ويتم ترسيم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى.

4. في سنة 2001 اقترحت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية، قوبل هذا المقترح بموجة من الاحتجاجات من قبل المفكرين والسياسيين المعربين، حتى المعتدلين منهم، والذين لم يرفضوا الفكرة كلية، لكنهم رفضوا أن تكون لغة التدريس هي اللغة الفرنسية، واقترحوا بدلها اللغة الإنجليزية، انتهى الأمر في نهاية المطاف بتجاوز هذا المقترح إلى حين.

ثمان سنوات بعد هذا النقاش الحاد طرحت مؤسسة ECOtechnics لسبر الآراء سؤالاً حول إمكانية تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية على عينة ممثلة للراشدين من المجتمع الجزائري قدرت 1243 فرداً (Said Ighilahriz)، فكانت الإجابة بموافقة 59% من أفراد العينة على المقترح، مقابل 1% للغة الإنجليزية. يمكن تفسير هذا التناقض بين أفراد العينة وبين رأي المثقفين والسياسيين المعربين بالقطيعة القائمة بين المجتمع ونخبة الحاكمة والمثقفة، علماً أن قبول أفراد العينة لمقترح تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية، لا

يعني انخراطهم في المشروع الفرنكوفوني، بل إنه موقف عقلاني وعملي خال من أي توجهات أيديولوجية يهدف إلى ضمان فرص أكبر لنجاح الأبناء في سوق العمل، الذي تمكنت اللغة الفرنسية منه بشكل كلي.

اللغة في المدرسة الجزائرية بين الهوية المحققة للشرعية والهوية المشروع:

لم يكفي المدرسة الجزائرية أن تستغرق منذ الاستقلال في صراع أيديولوجي بين أنصار اللغة العربية وأنصار اللغة الفرنسية، ليظهر وبحدة صراع جديد في نهاية القرن الماضي بين الهوية المحققة للشرعية والهوية المشروع.

الهوية المشروع التي قلنا أنها تتكون من فصيلين متناقضين في كل شيء، ما عدى في كونهما يريدان القضاء على الهوية المحققة للشرعية واستبدالها بمشروع الهوية الإسلامية للبعض أو مشروع الهوية الأمازيغية للبعض الآخر.

لا تفرق الهوية المشروع بين الهوية المحققة للشرعية والهوية المقاومة، وهذا ما يفسر تناقض الانتقادات الموجهة من قبل الإسلاميين والأمازيغيين للمدرسة الجزائرية، ففي الوقت الذي يرى فيه الإسلاميون أن المدرسة الجزائرية قد خُربت بفعل الفكر الفرانكوشيوعي اللائكي، يرى الأمازيغيون أن المدرسة الجزائرية قد خُربت بفعل الفكر الإسلامي الرجعي الذي يعتقد أن تاريخ الجزائر يبدأ مع الفتح الإسلامي، متجاهلا بذلك كل الامتدادات التاريخية الماقبل إسلامية للجزائر.

تتحرك الهوية المشروع كأفراد وكمجموعات لممارسة الضغط من أجل إعادة رسم أهداف التربية الوطنية والمدرسة الجزائرية، وبالفعل تمكن الأمازيغيون بعد سنوات من النشاط والنضال من الحصول على اعتراف دستوري الأمازيغية كلغة وطنية تدرس في كل مراحل التعليم الابتدائي وفي كامل التراب الوطني، بناء على رغبة الأولياء.

مع ذلك لا يزال الضغط مستمرا من أجل أن تحصل الأمازيغية على مكانة أفضل في الخارطة اللغوية الجزائرية: "ف" ما دامت اللغة الأمازيغية لم تحصل على الاعتراف كلغة رسمية، الأمر الذي يجعلها على قدم المساواة من الناحية القانونية مع اللغة العربية، فإنه من غير المجدي الحديث عن حمايتها وترقيتها من قبل مصالح الدولة، الأمر الذي يحول دون رفعها فعليا إلى مستوى المكون الأساسي للهوية الجزائرية" (Khalfa Mameri, 2008 : 46).

فالأمازيغية التي لا ينطق بها إلا قرابة 27% من الجزائريين، بناء على إحصاءات النشاط الأمازيغي أنفسهم، تحولت بفعل الضغط الثقافي والسياسي إلى لغة وطنية لكل الجزائريين حتى أولئك الذين لا يعرفونها، أو على حد قول Gilbert Grandguillaume "من الخطأ اعتبار اللغة الأمازيغية لغة خاصة بالمناطق الأمازيغية، فاللسانيون لاحظوا منذ زمن بعيد أن اللهجات المغاربية متأثرة بشكل كبير من الناحية اللفظية والقواعدية والسيمنتيكية باللغة البربرية" (Gilbert Grandguillaume, 2008: 54-55)

تطرح مسألة تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية مشكلة ذات امتدادات أيديولوجية تتعلق بنوع الخط الذي تكتب به هذه اللغة، حيث تطرح ثلاثة خيارات: الخيار الأول أن تكتب بحروف التيفيناغ الأمازيغية الأصلية والتقليدية لكنها غير عملية؛ الخيار الثاني أن تكتب بالحروف اللاتينية، والخيار الثالث أن تكتب بالحروف العربية، يبقى الفصل بين هذه الخيارات مرتبطا بشكل وثيق بالامتدادات التي يريدتها نشطاء اللغة الأمازيغية للهوية الجزائرية.

من جهتهم يضغط الإسلاميون، بالرغم من اختلافاتهم المذهبية التي تتراوح بين الإخوان المسلمين والسلفيين والصوفيين، من أجل تنفيذ قانون تعميم اللغة العربية وتعريب ما تبقى من أطوار التعليم في الجزائر، إضافة إلى سعيهم من أجل تعزيز تواجد برامج التربية الإسلامية في كل أطوار التعليم. وترقية تعليم يزيد من الروابط الاجتماعية بين الأجيال الحالية والامتدادات الإسلامية العميقة.

تظهر أهداف الهوية المشروع لدى الإسلاميين المتطرفين، إذ من منطلق تقييمهم لهذه المدرسة بأنها مشبعة بالقيم الغربية عموما والفرنكوفونية خصوصا، شن الإسلاميون المتطرفون هجمة شرسة على المدرسة الجزائرية خلال التسعينات، تسببت هذه الهجمة في تعطيل العديد من المدارس الابتدائية والمتوسطة، خاصة تلك المتواجدة في المناطق النائية، كما أصدرت فتوى تحرم تعلم وتعليم اللغة الفرنسية، وهددوا (ونفذوا) بالقتل كل من لا يمثل

لهذه الفتوى. تبين الإحصائيات أنه فيما بين 1994 و1997 قد تم حرق أو غلق 1052 مؤسسة تعليمية أو جامعية، كما تشير إحصاءات وزارة التربية أنه في سنة 1994 لوحدها قتل أو جرح أكثر من 53 تلميذا و110 طالبا جامعيًا و60 أستاذًا (Ahmed Djebbar, 2008: 189) كانت غالبيتهم من الفرنكوفونيين.

تبين لنا هذه الحصيلة رغبة حملة الهوية المشروع في استبدال الهوية القائمة بهوية جديدة، من خلال محاصرة وإقصاء كل مكونات المنظومة التربوية التي يفترض أنها ذات صلة بالغرب عموماً وفرنسا خصوصاً، وتعويضها بالعناصر المستمدة من الدين الإسلامي الحنيف. لقد نتج عن هذه الوضعية اختلال كبير في تكوين الأطفال الجزائريين، حيث أن منع تدريس اللغة الفرنسية قد طبق فعلاً في المناطق النائية، وإذا ما لاحظنا أن هذه الأزمة قد استمرت من 1992 إلى 2004، فإن الأزمة قد دامت 12 سنة، وبالنظر إلى مدة الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي المطبق آنذاك، أي 06 سنوات، فإن جيلين كاملين لم يتلقوا أي تكوين في أية لغة أجنبية، ومن ثمة فإن تكوينهم كان ناقصاً بشكل كبير بالمقارنة مع أقرانهم في المناطق الحضرية.

خاتمة: حصيلة أدلجة اللغة والمدرسة في الجزائر

في تصريح جريء بعيد توليه السلطة في الجزائر، صرح الرئيس الراحل محمد بوضياف قائلاً أن "منظومتنا التربوية منكوبة، فتصريحات الاكتفاء

الذاتي لا تكفي للتغطية على الحقائق الدراماتيكية التي يعايشها التلاميذ وأولياؤهم، ينتج نظامنا التربوي اليوم حشودا يرمى بها إلى الشارع، وينتج البطالين بدون أي تأهيل، وحاملي الشهادات البطالين، ... يجب علينا تحديث مدرستنا وتسهيل انفتاحها على العلوم والتكنولوجيا... كما يجب على مدرستنا أن تتموقع بعيدا عن التطلعات السياسية والأيدولوجية" (Ahmed Djebbar, 2008: 164)

يصنف الرئيس الراحل محمد بوضياف ضمن الاتجاه الفرنكوفوني، ويعتبره الكثير من الفرنكوفونيين كطوق النجاة الأخير، الذي كان بإمكانه إعادة الجزائر إلى مساري الحداثة والتحديث الحقيقيين. لقد وضع هذا التصريح، وبالرغم من تشعبه بأفكار وطروحات أصحاب الهوية المقاومة الفرنكوشيوعية، الأصعب على الجرح، وحدد السبيل الأمثل لمعالجة الوضع، أي عزل النظام التربوي عن كل المطالب السياسية والنضالات الأيدولوجية. بالفعل ونتيجة غرق المنظومة التربوية في صراعات أيدولوجية جد معقدة، أصبحت هذه المنظومة تقوم بكل الوظائف، إلا وظيفة نقل ونشر المعرفة، فكل اتجاه هويتي كان يحاول ضم متعاطفين جدد إلى معسكره. والنتيجة هي ارتفاع نسب الفشل الدراسي والتسرب المدرسي، إذ تبين لنا إحصائيات ووزارة التربية (DOUMANDJI Gamra, ZIANE Saïd, 2006: 27) كارثية الوضع، والذي لا يمكن تلخيصه إلا بعبارة الرئيس الراحل محمد بوضياف إن مدرستنا فعلا "منكوبة".

وصل تعداد التلاميذ المقصيين من النظام التربوي الجزائري إلى 400000 تلميذ في سنة 1993، أما خلال الفترة الممتدة من 1994 إلى 2000 فقد غادر المنظومة التربوية في مختلف أطوارها 2120136 طفلا في حالة شبه أمية أو في حالة أمية، أي ما نسبته 67.83%، "فمن بين 100 تلميذ مسجلين في السنة الأولى أساسي: يصل 87 تلميذ إلى السنة السابعة بمعدل تسرب يقدر بـ 13%، و40 تلميذا إلى الأولى ثانوي، أي بمعدل تسرب يقارب 60%، وينجح من بين هذه المائة 09 تلاميذ فقط في البكالوريا" (DOUMANDJI Gamra, ZIANE Saïd, 2006: 27)، الشهادة التي تؤهلهم للجامعة.

حتى وإن كان الضعف عاما لكل المواد فإن مستوى خريجي النظام التربوي في كل مستوياته بالنسبة لمواد اللغة العربية واللغة الفرنسية على حد سواء يعتبر مقلقا، أو كما يقول العامة إن "متعلمي اليوم لا يعرفون حتى كيف يكتبون طلب توظيف"، حالة لا يمكن تشخيصها إلا بالأمية.

تتأكد أمية خريجي المنظومة التربوية الجزائرية عندما نتابع إحصاءات مصالحي محو الأمية في الجزائر، حيث يبين تقرير الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، أن نسبة الأميين لدى فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و19 سنة تقدر بـ 9.98%، أما لدى الفئة العمرية التي تتراوح بين 20 سنة و59 سنة فتصل إلى 33.53% (Ministre de l'éducation nationale, 2008) من الناحية النظرية يفترض أن معظم المنتسبين إلى هاذين الفئتين قد تلقوا تعليما

في المنظومة التربوية الجزائرية، إذا ما اعتمدنا على النسب العالية لتمدرس الجزائريين والتي وصلت في سنة 2009 إلى 95 (UNICEF, statistiques) % (Algérie). فبالإضافة إلى خاصية النكبة، تبين هذه الإحصاءات أن المنظومة التربوية الجزائرية تنتج نوعا جديدا من الأميين، إنهم الأميون الذين سبق لهم التمدرس.

أمام هذا الوضع المنكوب تبنت الحكومة الجزائرية عدة برامج إصلاحية، إضافة إلى دعم وتوسيع صلاحيات وإمكانيات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، حتى يتمكن من إنقاذ ما يمكن إنقاذه. من جهتها تحاول الحكومة الفرنسية، تحت غطاء التعاون الثقافي، إنقاذ اللغة الفرنسية من الضياع في الجزائر، حيث أنها باشرت منذ 2004 برنامجا (Robert Del Picchia, 2008-2009: 09) طموحا لإعادة فتح المدارس الفرنسية في الجزائر وتنشيط المراكز الثقافية الفرنسية التي ظلت مغلقة طيلة سنوات الأزمة، كما يسعى هذا البرنامج إلى تكوين 2000 دكتور جزائري في مختلف تخصصات اللغة الفرنسية، يكلف هذا المشروع الحكومة الفرنسية ما بين 09 و11 مليون أورو سنويا منذ 2004. تصرف على تزويد المكتبات الجامعية لأقسام اللغة الفرنسية بالمراجع الفرنسية الحديثة، وعلى منح الطلبة المتفوقين والطلبة المسجلين في المدارس الدكتورالية للغة الفرنسية.

إن المتتبع للصراع اللغوي في الجزائر والذي تحول إلى صراع هويتي يلاحظ أنه يكون محتدما على مستوى النخب، التي تعمل على "أسطرة"

ثقافتها الماضية من أجل تبرير أفعالها الحاضرة ومكانتها المستقبلية في العالم" (12: Paul A. Silverstein, sd)، وفي نفس الوقت وبالمقابل تعمل النخب نفسها على شَيْطَنة الآخر وثقافته من أجل تبرير الأفعال العدائية ضده. لكن عندما نتحول إلى مستوى عامة الناس، فإن الواقع يكون مختلفا بشكل جذري، حيث أن تعامل أفراد المجتمع مع المسألة اللغوية يكون تعاملًا براغماتيا يتمشى مع ما تقتضيه ظروف الحياة اليومية المعيشة، ويجسد نوعا من التعايش الإثني واللغوي، يُحترم فيه الجميع. فالحراك اللغوي للجزائريين بين اللغات الثلاثة يكون بحسب ما يمكن أن تقدمه لهم اللغة من مزايا تساعدهم في دينهم وديناهم وثقافتهم.

صنعت النخب الجزائرية الثلاثة، التي يدور حولها الحديث في هذا البحث، واقعا خاصا مؤسسا على الكثير من التخيلات والقليل من الحقيقة، وهذا ما يفسر في نظري الانفصام بين عامة أفراد المجتمع وبين النخب، أو على حد تعبير الهواري عدي وآخرون، إنه دليل على أننا أمام "مجتمع ممزق، نُخِبُّ بلا شعب، وشعب بلا نُخْبٍ" (Lahouari Addi, Zachary) (Lockman, Joost R. Hiltermann, (Mar. - Apr., 1992): 37). الأمر الذي جعل هذه النخب بدون قواعد شعبية وبدون أغلبية يمكن أن تجدنها بشكل فعلي في أوقات الأزمات. الأمر الذي حول هذه النخب إلى شعارات فارغة وبدون أدنى تأثير على المجتمع. وهذا ما يجعلنا نستنتج في نهاية المطاف على غرار عبد الكريم العايدي أن "أزمة الهوية التي يجري الحديث عنها كثيرا في الإنتاج

الثقافة، ترتبط أساسا بأزمة المثقفين والنخب" (Abdelkrim Elaidi) ومن ثمة فالأولوية اليوم هي دراسة أزمة هاته النخب بدل البحث في أزمة الهوية لدى الجزائريين.

يتم بناء الهوية في المجتمع الجزائري خارج بنية الصراع التي أسهبت في شرحها طيلة هذا البحث، وبعيدا عن توقعات النخب، وخارج مجالات تغطيتها، فعندما نتابع بعض المؤشرات الخاصة بالتسرب المدرسي والأمية عند الراشدين، والتي سبق لي عرضها، يتبين لنا أمرين مهمين يشبتان رأينا، أما الأول فيتمثل في فشل النخب الثلاثة في تثبيت أي من المشاريع المقترحة، بدليل فشل المدرسة الجزائرية كما تبينه تعدادات التسرب والأمية، أما الأمر الثاني فيتمثل في عدم قدرة المجتمع على فهم ومتابعة خطابات هذه النخب، بسبب الفشل في التكوين وتفشي الأمية. ومن هنا نستنتج أن في مقابل الهويات الأيدولوجية التي تقترحها النخب الثلاثة يختار أفراد المجتمع الهوية العملية التي تسمح لهم بالانسجام مع المعطيات الظرفية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، أو ما أسميته في مكان سابق بالهوية النضوية أو البراقماتية.

فحتى وإن كان التعريب أمرا حتميا إلا أن "نجاح السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، صَعَّبَ من إيجاد مجموعة كبيرة من مَنْ يحسنون اللغة العربية من بين الإطارات العليا للحكومة حتى تسند لهم مهمة التعريب. ومن ثمة تم تكليف المفرنسين بالتعريب، وعليه كانت المفارقة أن ظلت اللغة الفرنسية على مدار السنين اللغة المهيمنة لدى النخب المهنية والثقافية" (Anne

(Armitage, 2000: 42). إن هيمنة اللغة الفرنسية على كل المجالات السوسيوثقافية الجزائرية جعلت منها الخيار الأمثل للجزائريين الذين يريدون النجاح المهني والعلمي والثقافي، ومن ثمة تولد عن هذا الحس العام أسطورة خطيرة لعبت دورا مفصليا في إفشال التعريب في الجزائر، وفي إبقاء اللغة العربية في المستوى الثاني بعد اللغة الفرنسية، حتى وإن منحها القرار السياسي مكانة اللغة الوطنية والرسمية الأولى لكل الجزائريين، إنها أسطورة وعي "اللغة العربية كلغة للصلاة وللشعر واللغة الفرنسية كلغة للفعل والتنمية والحدثة" (Mohamed Benrabah, 2007: 236)، حيث أصبح قطاع مهم من الجزائريين يتصرفون وكأن مسألة اللغة لا تهمهم، فيقفون موقف المتفرج، وفي أحسن الأحوال موقف الاختيار بين لغة عربية مصدرها الشرق يحتاجونها في دينهم، ولغة فرنسية مصدرها الغرب يحتاجونها في دنياهم، إنها "علمانية لغوية" من نوع خاص تدفع بعديد الجزائريين إلى تبني إستراتيجية براغماتية مؤسسة على الزمن العُمري، حيث أنهم يقسمون أعمارهم إلى زمنين، زمن ما قبل التقاعد تكون فيه اللغة الفرنسية هي الخيار، لأنها تسمح لهم بالارتقاء السوسيمهني، وزمن ما بعد التقاعد الذي يكون للغة العربية، لأنها تسمح لهم بالارتقاء الديني.

من المفارقات المهمة التي أشار إليها أحمد معتمصم في أحد المقالات الفرنكوفونية القليلة التي أنصفت اللغة العربية، هو أن الأزمة اللغوية الجزائرية كما تتصورها النخب المثقفة، ليست نتيجة انتشار اللغة العربية،

أو نتيجة التعريب، الذي صاحبه الكثير من الأساطير وفي بعض الأحيان الأكاذيب، بل إن الأزمة تسببت فيها المقاومة الشرسة والسلبية Passive Resistance التي قام بها المفرنسون والنشطاء الأمازيغيون، من خلال التنسيق بين مقاطعة اللغة العربية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، والتقييم السلبي للتعريب الذي يربط الخراب بالتعريب، فمقولة أو لنقل أسطورة "إذا عُرِبَت حُرِبَت"، تستعمل بحق أو بغير حق في كل مرة يتقابل فيها المغرب والمفرنس، الأمر الذي نتج عنه كما يرى أحمد معتصم "تسريع في الفرّسة، حيث أن المغارب لم يشهد طوال تاريخه حملة فرّسة مشابهة للفرّسة التي شهدها بعد الاستقلال..." (Ahmed Moatassime, 1996: 78)، وكانت النتيجة اليوم، وبالرغم مما يقال عن مشاريع التعريب، أن تصنف الجزائر الدولة الإفريقية رقم واحد في إنتاج واستهلاك المنتجات الثقافية باللغة الفرنسية بالرغم من عدم انتمائها الرسمي للمنظمة الفرنكوفونية، "فقرابة نصف الإعلام الجزائري يصدر باللغة الفرنسية، وباللغة الفرنسية يعبر ويصرح معظم إطارات الدولة العسكريين والمدنيين، كما أن قطاعا مهما من الجزائريين لا يستعملون إلا اللغة الفرنسية في العائلة (Lacoste Yves, 2007: 17)، نفس التشخيص يصل إليه خليفة معمري الذي يرى أن "اللغة الفرنسية التي حكم عليها ونفذ عليها الحكم باعتبارها لغة المستعمر، لا تزال مستعملة في معظم إدارات البلاد وحتى في الحياة اليومية" (Khalifa Mameri, 2008 : 38).

ففي الوقت الذي يعتقد فيه الجزائريون أنهم قد قادوا حربا ضروسا من أجل استعادة اللغة العربية، يفاجئنا المجلس الأعلى للفرنكوفونية بباريس في تقرير 1993 بعدد من الإحصائيات التي تبين أنه بقدر ما كان التعريب شرسا، كانت الفرّسنة أشرس منه بل وأكثر فعالية في الكثير من الأحيان، "فمن بين قرابة الـ 25 مليون نسمة يعتبر قرابة السبعة ملايين والنصف "كفرنكوفونيين حقيقيين" أي ما يعادل 30%، يضاف إليها نسبة مساوية من من يُعتبرون "فرانكوفونيين ظرفيين" من التعداد العام للسكان (أي ما مجموعه 60%، نسبة أقل ما يقال عنها أنها كبيرة بالنظر للاستثمارات التي صرفت من أجل التعريب)، من جهة أخرى كان بالجزائر بُعيد الاستقلال حوالي 700000 مت مدرّس وهي اليوم تعد أكثر من سبعة ملايين تلميذ، أي أن العدد تضاعف بعشر مرات، في نظام تعليم نصف مفرنس، وأخيرا ترتب الجزائر التي ليست عضوا في المنظمة الفرنكوفونية في المرتبة الثالثة من بين البلدان التي تجاوزت عتبة الـ 100000 متعلم للغة الفرنسية..." (Ahmed Moatassime, 1996: 81) . أكثر من هذا لا تزال كل التخصصات العلمية التي تتيح فرصة الدخول إلى المناصب والمهن السامية كالطب والهندسة المعمارية والعلوم الدقيقة تدرس باللغة الفرنسية ما يشكل بحق "عائقا أمام حاملي البكالوريا الجدد، الذي يجدون أنفسهم بشكل مفاجئ مرغمين على متابعة دراساتهم في تخصصات معروفة بالصعوبة، بلغة غالبا ما لا يتحكمون فيها بالشكل الكافي" (Saddek Aouadi, 2000 : 550)

الأمر الذي يدفعهم إلى بذل جهود مضاعفة من أجل إتقان اللّغة الفرنسية، وهذا ما يعني أن إعادة إنتاج المرئسين ونخبهم لا تزال مضمونة، وأن إمكانية محو كل ما قام به التعريب طوال سنوات التعليم الابتدائي والثانوي تبقى مفتوحة وقوية. الأمر الذي يضمن وبقوة إعادة إنتاج أسطورة "اللّغة العربية كّلغة للصلاة وللشعر واللّغة الفرنسية كّلغة للفعل والتنمية والحدّثة" (Mohamed Benrabah, 2007: 236).

أمام هذا الوضع يكون من الضروري إعادة النظر في المسألة اللّغوية الجزائرية، بمراجعة الكثير من الحسابات والمواقف، ولعل أهم موقف يجب مراجعته هو النظر إلى اللغتين الفرنسية والعربية كبديلين لبعضهما البعض، أي النظر إلى انتشار إحداها على أنه مؤشر على انقراض الأخرى بالضرورة. فالمعطيات الدولية والاجتماعية والثقافية وحتى الدينية تدعو اليوم بإلحاح إلى التعدد اللّغوي، شريطة أن لا "تعامل اللّغة الفرنسية كوسيلة استخلاف هوياتي، بل تعامل كوسيلة دعم لّغوي، كإضافة وليس كبديل" (Ahmed Moatassime, 1996: 85). حتى وإن بدا هذا المطلب طوباويا بعض الشيء على مستوى النخب، بالنظر للرهانات التي تختفي وراء المسألة اللّغوية، فإن العامة اليوم أدركوا بشكل جيد الإستراتيجية اللّغوية النفعية التي يجب تبنيها، حيث إنهم يتعاملون مع اللّغة الفرنسية ومع غيرها كوسيلة تُقدم لهم بالإضافة الضرورية والنفعية في لحظات التثاقف، التي أصبحت كثيرة ومتعددة.

في الأخير لا يسعنا إلا القول بأن المسألة اللغوية في الجزائر لا زالت تعالج من منطلقات أيديولوجية ضيقة، وبالنظر إلى مواقف كل طرف لا أعتقد أن التغيير سيكون غدا، وستضل هذه الصراعات ترهن مستقبل أطفال الجزائر لعقود أخرى قادمة.

المراجع:

- Abdelkrim Elaidi, "Ambivalence et identité: Sur le malaise algérien", **Trickster - Rivista del Master in Studi Interculturali**, ISSN 1972-6767, N°9, il malessere dell'identità', Dipartimento di Storia, Università di Padova, Italia. [En ligne], Disponible sur le site: <http://trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=malessere_identita:elaidi_ambivalence>, Consulter le 20/06/2011.
- Ahmed Djebbar, "Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation", In Tayeb Chenntouf (S.dir). **L'Algérie face à la mondialisation**. Dakar, CODESRIA, 2008, pp. 164-207.
- Anne Armitage, "The Debate over Literary Writing in a Foreign Language: An Overview of Francophonie in The Maghreb", **Alif: Journal of Comparative Poetics**, N°. 20, The Hybrid Literary Text: Arab Creative Authors Writing in Foreign Languages, (2000), pp. 39-67.
- Auguste Viatte, **La francophonie**, Librairie Larousse, Paris, 1969.
- Bernard Lamizet, **Politique et identité**, Lyon, Presses Universitaires de Lyon., 2002.
- Claude Dubar, **La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles**, Armand Colin, Paris, 1998.
- DOUMANDJI Gamra, ZIANE Saïd, Déscolarisation, pauvreté et travail des enfants et jeunes adolescents en Algérie, **Revue des Sciences Humaines**, n°25, Juin 2006, pp.19 – 35, p27-28.
- Gilbert Grandguillaume, "Oralité et écriture : une complémentarité", Haut commissariat à l'Amazighité, ACTES des Colloques, **Identité, langue et Etat**, Bibliothèque Nationale d'Algérie, El Hamma, A lger, les 18/19 et 20 mars 2003; **La permanence de l'architecture amazighe et l'évolution des cités en Algérie**, Ghardaïa, les 21/22 et 23 avril 2003, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2008.

- Hosna Abdelhamid, "Identité et système éducatif : D'un fait laïc à une orientation religieuse", **Revue des Sciences Humaines**, Université Mentouri de Constantine, n°25, Juin 2006, pp. 97-105, p.97.
- Khalfa Mameri, "Identité, langue et Etat : Le rapport dialectique", Haut commissariat à l'Amazighité, ACTES des Colloques, **Identité, langue et Etat**, Bibliothèque Nationale d'Algérie, El Hamma, Alger, les 18/19 et 20 mars 2003; **La permanence de l'architecture amazighe et l'évolution des cités en Algérie**, Ghardaïa, les 21/22 et 23 avril 2003, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2008.
- Lacoste Yves, "Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : contradictions coloniales et postcoloniales", **Hérodote**, 2007/3 n° 126, pp. 17-34.
- Lahouari Addi, Zachary Lockman, Joost R. Hiltermann, "Algeria's Democracy between the Islamists and the Elite", **Middle East Report**, N°. 175, Palestine and Israel in the New Order (Mar. - Apr., 1992), pp.36-38.
- Manuel Castells, **Le pouvoir de l'identité**, Trad. de l'Anglais par Paul Chemla, Fayard, Paris, 1999.
- Ministre de l'éducation nationale, office national d'alphabétisation et d'enseignement pour adultes, **Rapport national sur l'évaluation et la situation Actuelle de l'éducation et de la formation des adultes en Algérie pour préparer CONFINTEA VI**. 2008.
- Mohamed Benrabah, "Language-in-education, planning in Algeria: historical development and current issues, **Language Policy**, (2007) Vol. 6, pp. 225–252.
- Ahmed Moatassime, "Islam, arabisation et francophonie, une interface possible à l'interrogation: "Algérie-France-Islam"?", **Confluences**, Automne 1996, pp. 71-87.
- Khalfa Mameri, "Identité, langue et Etat : Le rapport dialectique", Haut commissariat à l'Amazighité, ACTES des Colloques, **Identité, langue et Etat**, Bibliothèque Nationale d'Algérie, El Hamma, Alger, les 18/19 et 20 mars 2003; **La permanence de l'architecture amazighe et l'évolution des cités en Algérie**, Ghardaïa, les 21/22 et 23 avril 2003, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger, 2008.
- Patricia Bessaoud-Alonso, **Les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales Fabrication et construction des subjectivités**, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Laboratoire ESSI-LES éducation, socialisation, subjectivation, institution, Université de paris 8 – Vincennes Saint-Denis, Soutenu le 08/12/2008.

- Paul A. Silverstein, Algeria in France Transpolitics, Race, and Nation, Indiana University Press, Bloomington.
- Robert Del Picchia, (Sénateur), Rapport fait au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées (1) sur le projet de loi autorisant l'approbation de la convention de partenariat entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire, N° 538 Sénat de la république française, Session Extraordinaire de 2008-2009, p.09.
- Robert Mélet, Rapport de recherche de l'IPIE N°11, L'inspection des écoles primaires en Algérie, Institut International de Planification de l'Education, UNESCO, 1975.
- Saddek Aouadi, "Le Français dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie: la croisée deschemins", The French Review, Vol. 73, No. 3 (Feb., 2000), pp. 550-553.
- Said Ighilahriz, Les algériens et l'école, (Sondage d'opinions réalisé du 23 au 29 septembre 2009 auprès d'un échantillon de 1243 personnes de 18 ans et plus, représentatif de la population algérienne adulte), ECOTECHNICS, [En ligne], Disponible sur le site <http://www.ecotechnics-int.com/pdf/les_algeriens_et_l_ecole.pdf>, Consulté le 01/08/2011.
- UNICEF, statistiques Algérie, [En ligne], Disponible sur le site <http://www.unicef.org/french/infobycountry/algeria_statistics.html>, Consulté le 01/08/2011.