

جامعة بادي مختار - عنابة
مديرية النشر



التفواصل

فيا

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلد 28

عدد 01 - جوان 2022

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

التواصل

مجلة محكمة موهرة تصدر عن جامعة باجي مختار - عنابة - الجزائر

مدير المجلة

أ.د. محمد مانع

رئيس جامعة باجي مختار - عنابة

مدير النشر

أ.د. جمال شاي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. سميرة صويلح

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. الشريفة بوشيدان - جامعة عنابة	أ.د. عمر شريف - جامعة باتنة 1
أ.د. حليلة عمارة - جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن	أ.د. جمال قريوح عليوش - جامعة عنابة
أ.د. دنيس لقرو - جامعة باريس 8	أ.د. محمد دقسي - الأردن
أ.د. زمام نور الدين - جامعة بسكرة	أ.د. محمد طاري - جامعة سوق أهراس
أ.د. شارف عبد القادر - جامعة الشلف	أ.د. نوال بودشيش - جامعة الطارف
أ.د. شبيرة بوعلام - جامعة باجي عنابة	أ.د. يوسف سعدون - جامعة عنابة
أ.د. صادق فوضيل - جامعة تيزي وزو	أ.د. سميرة صويلح - جامعة عنابة
أ.د. عبد الرحمان خلفي - جامعة بجاية	د. علي الوحيشي - جامعة الزاوية - ليبيا
أ.د. عبد القادر جفلات - جامعة ليل - فرنسا	

الأمانة

السيدة: أميرة منصوري

السيدة: أنيسة دريوش

السيدة: رندة ناصري

الآنسة: آمال داودي

مديرية النشر

جامعة باجي مختار - عنابة، ص.ب. 12-23000، عنابة

الهاتف / الفاكس: 04 57 00 04 (038) 213 +

الموقع الإلكتروني: tawassol.univ-annaba.dz

البريد الإلكتروني: revue.tawassol@gmail.com

اللجنة العلمية

أ.د الشريف بوشعدان	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د بوعلام عمار شبيبة	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د دنيس لقرو	جامعة باريس 8 - فرنسا
أ.د حليلة عمايرة	جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن
أ.د رحاب يوسف	جامعة بني سويف - مصر
أ.د سميرة صويلح	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د عبد الرحمان خليف	جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية
أ.د عبد القادر شرف	جامعة حسينة بن بوعلي - الشلف
أ.د عبد القادر جفلاط	جامعة ليل - فرنسا
أ.د عمر شريف	جامعة الحاج لخضر - باتنة 2
أ.د قدور مريبود	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د كمال عليوش قروبوع	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د محمد بوادي	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2
أ.د محمد دقسي	الجامعة الأردنية
أ.د محمد صاري	جامعة محمد الشريف مساحدية - سوق أهراس
أ.د نوال بودشيش	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
أ.د نور الدين زمام	جامعة محمد خيضر - بسكرة
د. آسيا واعر	جامعة باجي مختار - عنابة
د. رحمة بن سماحيل	جامعة باجي مختار - عنابة
د. محمد الصمد سعودي	جامعة محمد بوضياف - مسيلة
د. علي الوحيشي	جامعة الزاوية - ليبيا
د. فتية أوهابية	جامعة باجي مختار - عنابة
د. مراد بن حرز الله	المركز الجامعي تندوف
د. نسرين حوار	جامعة باجي مختار - عنابة
د. نوال بوطرفة	جامعة باجي مختار - عنابة

تدقيق لغوي:

أ.د كمال عطاب	جامعة عنابة
د. هاجر ديبج	جامعة عنابة
د. أمينة طالبي	جامعة سطيف 2

قواعد النشر بالمجلة

- 1- تنشر مجلة التواصل الأبحاث المبتكرة الأصلية في اللغات والآداب وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي العلوم القانونية والاقتصادية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية.
- 2- على أصحاب البحوث أن يلتزموا بالقواعد الآتية:
 - 1- أن تكون المادة المرسلّة للنشر أصيلة لم يسبق نشرها ولم تُرسل إلى جهات أخرى. وعلى صاحبها (أصحابها) تقديم إقراراً خطي بذلك.
 - 2- أن يكتب البحث بلغة سليمة وجمل قصيرة مع الاحترام التام لعلامات الوقف (النقطة، الفاصلة، .. إلخ).
 - 3- ألاّ يتجاوز حجم البحث اثنين وعشرين (22) صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والهوامش والجداول والأشكال والصور، وألاّ يقل عن اثنتي عشرة (12) صفحة.
 - 4- أن يذكر في الورقة الأولى من البحث: عنوانه، اسم و(أسماء) المؤلف (ين)، ورتبته(هم) العلمية مرقمين بالترتيب، على أن يكون رقم (1) هو المؤلف المراسل (corresponding author)، المؤسسة التي ينتمي (ون) إليها (مركز بحث/ مخبر، قسم، كلية، جامعة)، رقم الهاتف، والبريد الإلكتروني.
 - 5- ينبغي أن يكون عنوان البحث وملخصه والكلمات المفتاح بثلاث لغات من اللغات الأربع (العربية، الإنجليزية، والفرنسية، الإيطالية) على أن تكون العربية والإنجليزية إجباريتين.
 - 6- أن لا يتجاوز حجم الملخص سبعة (07) أسطر وأن لا يقل عن أربعة (04).
 - 7- توضع الملخصات الثلاث في الصفحة الأولى ويتقدمها المكتوب بلغة البحث.
 - 8- تعرض الكلمات المفتاح مباشرة بعد كل ملخص وبلغته، على أن لا تزيد عن ستة (06) كلمات ولا تقل عن أربعة (04).
 - 9- أن يتبع المؤلف (ون) الأصول العلمية في إعداد الأبحاث وكتابتها وخاصة فيما يتعلق بإثبات المصادر وتوثيق الاقتباسات. يشار إلى المراجع المذكورة في النص برقم يوضع بين معقوفين ويثبت في الهامش:
 - إذا كان المرجع كتاباً: يذكر اسم المؤلف ولقبه، سنة النشر، عنوان الكتاب، الناشر، مكان النشر، رقم الصفحة/ الصفحات.
 - إذا كان المرجع بحثاً: يذكر اسم المؤلف ولقبه، ثم عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد(العدد)، الناشر، مكان النشر وتاريخه، رقم الصفحة/ الصفحات.
 - إذا كانت المعلومة مأخوذة من الإنترنت، لابد - إضافة إلى بيانات المراجع - من ذكر عنوان الموقع الإلكتروني كاملاً متبوعاً بتوقيت وتاريخ الاطلاع على المرجع.
 - 10- توضع الإحالات والهوامش التي ترقم بشكل متسلسل من أول البحث إلى آخره مباشرة بعد نص البحث.
 - 11- يحق للمجلة (إذا تطلب الأمر) إدخال بعض التعديلات الشكلية على البحث دون المساس بمضمونه.
 - 12- على الباحث أن يتقيد بالعناصر الآتية وطريقة ترقيم عناوين بحثه الأساسية والفرعية وفق ما يلي:
 - * توطئة (مقدمة): يُطرح فيها الموضوع والإشكالية، وأهمية الدراسة، والدراسات السابقة في الموضوع (إن وجدت).
 - * عرض البحث بعناصره ومباحثه، وينبغي أن ترتب فيه العناوين الرئيسية والفرعية. وترقم وفق تسلسل كل منها مثال ذلك:
 - 1- التحليل الداخلي لمبنة إيدوغ وأدواته:
 - 1-1 تحليل موارد مبنة إيدوغ:
 - 1-2 تحليل كفاءات تسخير الموارد:
 - 1-2-1 من المؤسسة:

1-2-2- من الأشخاص:

.

3- وهكذا

* **الخاتمة:** وتتضمن أساساً النتائج والتوصيات (الاقتراحات).

13- أن يكتب المقال بحسب المواصفات الآتية:

• إعداد الصفحة: (A4)

• **نمط الخط:** (Simplified Arabic) باللغة العربية/ و (Times New Roman) باللغات اللاتينية.• **حجم الخط:**

- عنوان البحث ونصه بالعربية: 13 | - عنوان البحث ونصه باللغة الأجنبية: 12

- الملخص والكلمات المفتاح: 12 | - الملخص والكلمات المفتاح: 12

• بين السطور: 0.0 نقطة.

• هامش الصفحات: اليسار: 2,5 سم، اليمين: 2,5 سم، الأعلى: 2 سم، الأسفل: 2 سم.

• ترقيم الصفحات في الوسط/ أسفل الصفحة.

14- البحث الذي يستجيب لقواعد النشر يخضع إلى عملية الإغفال (Anonymat)، ثم يرسل إلى لجنة التحكيم. ويُقبل للنشر إذا حظي بموافقة عضوين منها على الأقل. وفي حال رفض عضو منهما يعرض على محكم ثالث للفصل في مدى صلاحية البحث للنشر. وفي حال قبول البحث بتعديلات يطلب من المؤلف إدخالها في مدة لا تتجاوز الشهر، ثم يتم إطلاع الخبير (ين) عليها قبل أن تتال القبول النهائي للنشر.

15- ترسل الأبحاث في شكل ملف مرفق حصرياً على موقع المجلة بالبوابة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP):

<https://www.asjp.cerist.dz>

16- ما ينشر في المجلة يعبر عن آراء أصحابها ولا يمثل بالضرورة رأي المجلة أو الناشر.

Consignes de rédaction de la revue EL-TAWASSOL

I. La revue El-Tawassol publie des articles originaux dans le domaine des langues, lettres, sciences humaines, et sociales, juridiques et économiques, en langue arabe, anglaise, française et italienne.

II. Les auteurs d'articles s'engagent à :

1. Ne pas avoir soumis et publié leurs articles dans d'autres revues et présentent une déclaration écrite, sur l'honneur à ce sujet.
2. Rédiger un article linguistiquement correct en utilisant des phrases courtes, tout en respectant les signes de la ponctuation. L'article n'excèdera pas vingt-deux (22) pages (incluant bibliographie, marges, tableaux, graphiques et images) et ne doit pas être inférieur à douze (12) pages.
3. La première page doit contenir: le titre complet de l'article, le(s) nom(s) et le(s) prénom(s) de(s) l'auteur (s), son (leur) grade énumérés respectivement, à condition que le premier auteur soit l'auteur correspondant à l'institution à laquelle il(s) appartient (nent) centre de recherche/ laboratoire, département, faculté, université), son (leur) numéro de téléphone, et son (leur) adresse (s) électronique (s).
4. L'intitulé de l'article, le résumé et les mots-clés doivent être rédigés dans trois langues parmi ces quatre langues proposées: l'arabe, l'anglais et le français ou l'italien, l'arabe et l'anglais sont obligatoires.
5. Chaque résumé ne doit pas dépasser sept (07) lignes et inférieur à quatre (04) lignes.
6. Les résumés doivent être insérés dans la première page et devancés par celui rédigé dans la langue de l'article.
7. Les mots-clés doivent être rédigés dans la langue de chaque résumé et insérés au-dessous, variant entre quatre (04) à six (06) mots.
8. L'auteur s'engage à respecter les normes et techniques de la rédaction scientifique, notamment en matière du protocole bibliographique. Les références citées dans le texte doivent être accompagnées d'un numéro inséré entre crochets référant à une note de fin d'article :
 - Si la référence correspond à un livre : le nom et le prénom de l'auteur, l'année de publication, le titre de l'ouvrage, l'éditeur, le lieu de l'édition, et le(s) numéro(s) de (la) page(s) doivent être mentionnés.
 - Si la référence correspond à un article : le nom et le prénom de l'auteur, l'intitulé de l'article, le nom de la revue, le numéro de la revue, l'éditeur, le lieu et la date de l'édition, et le(s) numéro(s) de (la) page(s) doivent être mentionnés.
 - Si l'information est extraite d'un site internet : les données bibliographiques des références ainsi que les sites-web doivent figurer dans la bibliographie suivis de la date et l'heure de consultation.
- 10 Toutes les notes doivent être numérotées successivement et insérées directement à la fin du texte.
- 11 La revue El-Tawassol se réserve le droit, si nécessaire, de modifier la forme sans nuire au contenu de l'article.
- 12 L'auteur s'engage à respecter, d'une part, la numérotation des titres principaux et secondaires de son article et d'une autre part, les éléments suivants conformément à ce qui suit :

- L'avant-propos (l'introduction) comporte le sujet, la problématique, l'objectif de l'étude et les travaux précédents relatifs à la question (s'il y a lieu).
- Les titres principaux et secondaires doivent être successifs, structurés et numérotés selon un ordre bien précis dans le corps du texte, à titre d'exemple :

1. Analyse intrinsèque de la laiterie Edough et ses outils :

1.1. Analyse des ressources de la laiterie Edough :

1.2. Analyse des compétences de mobilisation des ressources :

1.2.1. De l'entreprise :

1.2.2. Des personnes :

2. Et ainsi de suite...

- La conclusion comporte essentiellement les résultats et les recommandations (les suggestions).

13. L'article doit être rédigé comme suit :

- **Mise en page :** (A 4)
- **Police :** Pour la langue arabe Simplified Arabic/ Pour les langues latines Times New Roman
- **Taille de police :**
 - En langue arabe :
 - Intitulé de l'article et son texte : 13
 - Résumé et mots-clés : 12
 - En langues étrangères :
 - Intitulé de l'article et son texte : 12
 - Résumé et mots-clés : 12
- **Interligne :** 0.0 point.
- **Marges :** Gauche: 2,50 cm. Droite: 2,50 cm. Haut: 2 cm. Bas: 2 cm.
- Les pages doivent être numérotées au milieu/en bas.

14. L'évaluation des manuscrits d'articles respectant le présent protocole de rédaction se fait de manière anonyme. Les manuscrits seront envoyés par la suite au comité d'experts et soumis à deux expertises. En cas d'avis clairement contradictoires des deux premiers évaluateurs, une troisième expertise peut être sollicitée. Si l'article est publiable sous réserve de modifications, l'article révisé devra être rendu par l'auteur dans un délai d'un mois au plus tard pour une dernière relecture de la part d'un (des) experts avant son acceptation finale.

15. Les propositions d'articles doivent être exclusivement adressées à la revue via la Plateforme Algérienne des Revues scientifiques (ASJP), à savoir :

<http://www.asjp.cerist.dz>

16. Les opinions émises et publiées dans la revue ne sont pas nécessairement celles de la rédaction et n'engagent que leurs auteurs.

الفهرس

	الأسطورة، المعتقد والمرأة الحامل	
01	سامية ابرير	
	تقنيات الإنجاب الحديثة ومشكلاتها الأخلاقية	
11	سفيان عمران، د التوفيق بن ولهة	
	علماء سبقوا اينشتاين لأفكار نظرية النسبية	
23	محمد تونسي	
	الشفاهية والكتابية: صراع أم تعايش؟	
35	شهيرة بوخونف	
	الرضا الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي وأثره على أدائه المهني- دراسة ميدانية بجامعة 08 ماي 1945 بقالة-	
46	السعيد بلعيد، أ.د إبراهيم بلعادي	
	التفكير الابتكاري عند المتعلم بين كفاءة الأستاذ لتهيئة الظروف وقدرة التلميذ على الإنتاج	
60	د. البشير بوقاعدة	
	الخطأ كأداة للتعليم والتعلم	
73	د. راضية طاشمة	
	برامج التدريس في علوم المكتبات والمعلومات بالجزائر والإمارات.	
85	امحمد مولاي، جاسم محمد جرجيس	
	مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية بجامعة سوق أهراس-	
107	سمير بن سايج، صالح موفق	
	وحدات تعليمية مقترحة باستخدام اللعب الموجه لتحسين بعض القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12 سنة)	
118	د. براهيم حرياش، د. عبد الكريم سنوسي، أ.د جمال مقراني	
	تقييم المجلات العلمية الجزائرية وفق معايير قاعدة البيانات العالمية SCOPUS	
134	د. آمنة بهلول	
	جرائم دولة إسرائيل في حق الفلسطينيين والقانون الدولي (1947-2007)	
146	د. أحمد سعودي	
	الاستراتيجية الجنائية الجزائرية في مواجهة الإرهاب بمنطقة الساحل الإفريقي	
158	أحلام بوكريوة	
	آليات التعاون الدولي في مجال مكافحة جرائم الفساد	
172	فايزة هوام، د. حيدرة سعدي	
	التمية المحلية في ظل الأسس الدستورية الجزائرية في تعديل 2016	
184	د. يحي غربي، أ.د فاطمة الزهراء غربي	
	الولاية كأداة لتحقيق التمية المحلية وتعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية	
195	محمد الأمين حمداو، د. ليلى بعناش	
	أثر تمرينات بليومترية مقترحة على القوة المميزة بالسرعة ومهارة دقة التصويب للاعبين كرة القدم أواسط U19	
207	رابح طاهري، رابح عبورة	
	اقتراح برنامج تدريبي للتخفيض من الطبقات الشحمية على مستوى البطن لدى المرأة غير العاملة	
222	د. نوال صديقي، د. فتيحة بوساق، د. مخلوف منجي	
	Implementing Video-Assisted Learning in EFL Classrooms: Advantages and Challenges	
239	Lina BOUKHEMIS, Fatiha HAMITOUCHE	
	The Shift to E-Learning during Covid -19 in Algeria: Case study of YouTube and ONEFD website for Baccalaureate students	
252	Mouloud AIT AISSA, Farouq TEBAA	
	Les représentations culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français chez des étudiants universitaires en contexte soudanais	
261	Esameldeen BAHARELDEEN, Pr. Mourad BEKTACHE	
	British Muslims in the Post-9/11 Era: The Challenge of Visibility and Media Misrepresentation	
272	Mahfoud ALI ZOU, Pr. Mohamed MANAA	

The Role of Virtual Exchange in Enhancing Intercultural Competence: The Case of Erasmus+ Project	
Halima BOUALLI, Mokhtar HAMADOUCHE	284
Assessment in the Competency-Based Approach in Teaching English at Algerian Secondary Schools	
Mounira KRIMAT, Pr.Sarah MERROUCHE	299
La reformulation, un indice de l'évolution des compétences littéraciques à l'université	
Dr. Rym CHAHMAT	311
Approche analytique et comparative de la communication dans l'aphasie et la schizophrénie	
Fouzia BADAoui, Assia BOUMARAF	322
Pour une psychanalyse des troubles amnésiques d'Anna Heymes	
Dr. Lamia MECHERI, Sana AMINE-KHODJA	332
L'analyse des enjeux énonciatifs dans le discours politique français - Le cas du débat présidentiel de l'entre-deux-tour de 2012-	
Chikh TALBI	341
L'ethos dans le discours politique français : Cas du discours de François Hollande prononcé à Toulouse le 03/05/2012	
Dr. Zahia GHOUl	356
Géocritique du fleuve Congo dans le roman de Katia Mounthault Le Cri du fleuve	
Dr. Faouzia KASMI-MESSAST	365

الأسطورة، المعتقد والمرأة الحامل

سامية ابرير

مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ibri.samia@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2019/12/17

تاريخ المراجعة: 2022/02/06

تاريخ القبول: 2022/02/09

ملخص

تستدعي الخصوبة والأنوثة في المخيال الشعبي الجزائري وقفة للتأمل والتحليل، فبين الرموز والدلالات وبين أسطورة الخصوبة والعقم تعيش المرأة في عالمها الخاص تتخبط في تمثلات نسجها عنها المجتمع مع شيء من الهيمنة الذكورية كامنة في عنصر المعتقد الذي يمثل مرجعها الفكري ومرجع المجتمع الذي تنتمي إليه، نهدف في هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين المعتقد والأسطورة بالإضافة إلى عرض بعض المعتقدات المتعلقة بالمرأة، وقد تبين من خلال البحث الميداني أن المعتقد كامن في المخيال الاجتماعي الثقافي وهو كثيف لما يتعلق الأمر بالمرأة في منطقة تلمسان، لا يزال المعتقد كذلك يؤدي وظائفه لتخفيف ضغط الأزمات وتحقيق توازن في نفس الإنسان وفي مجتمعه.

الكلمات المفتاحية: معتقد، أسطورة، امرأة، تلمسان، مخيال.

Myth, belief and pregnant women

Abstract

Fertility and womanhood in the popular Algerian imagination call for a stand to meditate then analyze what a creature is. Between symbols and signs, legend of fertility and sterility, the woman lives in her own world, wandering in representations woven by society with a bit of male domination latent in the element of belief that represents, her intellectual reference and the one of the community she belongs to. The aim of this study is to highlight the relation between belief and legend and show some beliefs related to women. It has been shown through field research that the belief is latent in the sociocultural imagination and it is dense for women in Tlemcen.

Key words: Blief, legend, women, Tlemcen, imaginary.

Croyance, légende et femme enceinte

Résumé

Le sujet de la fertilité et la féminité dans l'imaginaire algérien nécessite aujourd'hui un temps de réflexion et un état des lieux sur ce qui existe sur le terrain. Car entre les symboles et les significations cachés, et entre les légendes de la fertilité et de la stérilité, la femme se perd dans son propre monde, dans des représentations et des croyances tissées par la société, imprégnées par une domination masculine. Cette étude a pour but de mettre en évidence la relation entre les croyances et les légendes dans la fertilité de la femme, à travers une étude de terrain sur l'imaginaire dans la région de Tlemcen.

Mots-clés: Croyance, légende, femme, Tlemcen, imaginaire.

المؤلف المرسل: سامية ابرير، ibrir.samia@gmail.com

مقدمة

لا تزال بعض المجتمعات تحذو أسلافها باتباعها نمط اعتقاد معين، فالمخيل الاجتماعي الثقافي المتوارث يضرب بجذوره إلى أعماق قناعاتنا كل هذا يمكن تلخيصه في كلمة المعتقد، هذا الأخير هو ما نؤمن به بأنه صواب وحقيقة فتتوجه سلوكياتنا بما يتوافق مع مضمونه، ومجتمعنا لا يزال لم يتموقع بعد بين الحداثة وتقدم العلوم وبين المعتقدات الشعبية، فهو مجتمع يؤمن بالحداثة ويؤمن في نفس الوقت بالمعتقدات الشعبية حيث لا يمكن للقطيعة أن تكون بين الماضي والحاضر ولكن يحدث التغيير تدريجيا، وعلى سبيل المثال نجد الشخص إذا ما واجهته عوائق معينة يلجأ لحلها إلى الحلول العلمية وفي نفس الوقت إلى الحلول التقليدية، ففي حال تعذر الحمل مثلا تزور المرأة الطبيبة المختصة في أمراض النساء وتذهب أيضا لزيارة العجوز المدركة أو لزيارة ضريح ولي صالح، اهتم بدراسة هذا الجانب الباحث الانثروبولوجي مالك شبل حيث يقول: "إن ما يثير اهتمامنا ليس الجسد في تكوينه العضوي الظاهري، بل بالعكس ما يهنا هو ذلك التمثيل representation المكون حوله، فيصبح الجسم المكون اجتماعيا وثقافيا بذلك، نقطة مرجعية للعلاقات التفاعلية بين الفرد وجماعته المرجعية وبين الوسط الثقافي"⁽¹⁾، وعليه انطلقنا في بحثنا من التساؤل الآتي: ما هي العلاقة الكامنة بين الاسطورة والمعتقد والمرأة؟ وهل المعتقدات لا تزال إلى حد الآن تؤثر على توجهاتنا وسلوكياتنا؟

الهدف من دراستنا هاته إبراز أهمية المعتقد ووظيفته، إضافة إلى عرض بعض المعتقدات القديمة التي لها علاقة بالمرأة والطفل، والتي لا تزال قائمة إلى حد الآن ومتداولة، فالملاحظ أن المرأة حظيت بالقدر الأوفر من المعتقدات والرموز من الرجل، كما سنقدم بعض المعطيات التي جمعناها من البحث الميداني بمنطقة تلمسان، معتمدين في تحليلنا على المنهج الوصفي التحليلي.

1- الأسطورة كنموذج مثالي:

تعتبر الأسطورة حكاية حدث مقدس وجد في بداية الزمن، يعرفها مرسيا الياد فيقول: "إن رواية تاريخ مقدس تعادل كشف أسطورة، لأن شخصيات الأسطورة ليست كائنات بشرية إنها إلهة أو أبطال محضرة.... فالأسطورة إذن هي التاريخ لما سبق حصوله في الزمن الأول، وقصة ما فعلته الآلهة أو الكائنات الإلهية في بدء الزمن، القول اسطورة هو إعلان لما جرى منذ الأصل. وما أن تقال مرة، أي تكشف، حتى تصبح الأسطورة حقيقة قاطعة: إنها تؤسس الحقيقة المطلقة"⁽²⁾.

يمكن أن نعرف الأسطورة كقصة (خلق) لأنها تفصح عن ظهور حدث تاريخي وقع في بداية الكون، وهي غالبا تسرد حقيقة ظهور أمر غير اعتيادي، فعلى سبيل المثال يعتبر النشاط الزراعي عملا مقدسا ذا مدلول، إذ تحرث الأرض وتزرع لاستثمارها بهدف توفير الغذاء والرزق، والأرض ترمز للألم التي تبذل ما لديها في سبيل طفلها، وهذا يعني أن العمل الزراعي له رمزيته المقدسة، يرجع السبب إلى ما فعله الأجداد وروته عنهم الأساطير فهم بذلك أسسوا للأسطورة وكونوا الرمزية فغرس في المخيل وجسدت في الواقع عن طريق السلوك الطقسي وتم تتأقلا عبر الاجيال، وما يمكن قوله إن الأسطورة والرمز يساهمان بشكل أو بآخر في الحفاظ على توازن الحياة، والابتعاد عن النموذج الأسطوري للانغماس في ما هو دنيوي يجعل الإنسان يبتعد عن ما هو مقدس⁽³⁾.

يعاد إحياء الأساطير غالبا أثناء المواسم الطقوسية والاحتفالات الدينية بالخصوص، حيث تذكر الروايات الأسطورية وحتى من دون ذكرها فإن الأذهان تستحضرها تلقائيا، فكل طقس هو مرتبط بأسطورة تروي حدثا وقع والأسطورة والطقس مرتبطان لأن الأولى تسرد قصة يجسدها الإنسان من خلال الطقس.

2- المرأة، والأرض، والخصب والأسطورة:

إن التمثل والمعتقد الموجودان في المخيال الاجتماعي والثقافي لبعض الشعوب يوطد كل من الشبه والعلاقة بين المرأة والأرض، وكان خصوبة المرأة وإنجابها مستمد من الأرض فهو يحاكي خصوبة الأرض واستثمارها مثلما تخصب المرأة، إذ يسود اعتقاد ينص على أن خصوبة المرأة مستمد من خصوبة الأرض حيث يقول مرسيا الياد في هذا الصدد: "المرأة إذن متضامنة صوفيا مع الأرض، وتمثل الولادة عملا متفرغا على المقياس البشري من الخصب الأرضي، فكل التجارب الدينية ذات العلاقة مع الخصب والولادة بنية كونية. وترتبط قداسة المرأة بقداسة الأرض، وللخصب النسوي نموذج كوني هو نموذج الأرض الأم المولدة الشاملة"⁽⁴⁾.

ترتبط معظم الأساطير والطقوس الخاصة بالأرض بموضوع الخصوبة والولادة والرفاه، جوهر الفكرة الدينية المقدسة مرتبطة بخلق الحياة وهو في معناه المبسط سر الولادة لكل شيء وأن كان من العدم، لذلك ينظر الإنسان إلى الخصوبة والولادة على أنها بداية الحياة وظهورها فهي سر وجود الكون والبشرية واستمراريتها. تبرز الكتب السماوية المقدسة الشبه الموجودة بين المرأة والأرض، حيث نقتبس من كتاب المقدس والمدنس لمارسيا الياد هاته الفقرة التي تبين هذا الشبه: " فقد رأينا أن الزواج قد قيم كزواج مختلط HIEROGAMIE بين السماء والأرض. إلا أن تمثيل الأرض، المرأة، لدى الزراع هو أيضا أكثر تعقيدا. فقد شبهت المرأة بحقل GLEBF ومثل المعنى الرجولي بالبذور، والعمل الزراعي بالقران الزوجي. "هذه المرأة أتت كأرض حية: ازرعوا فيها، البذر أيها الرجال": هذا ما كتب في الاتهار فافيدا (14-5-24)، "النساء حرث لكم": القران 2-225⁽⁵⁾.

يبدو أن المنطق الذي يجعل الفرد ينتشبت بالأسطورة والطقوس وإن كانت تبدو لنا حاليا أنها حرفت هو المنطق ذاته الذي كان موجودا في بداية الحياة البشرية، قد تختلف الممارسات ولكن الفكرة الأساسية هي نفسها، فالاحتفالات التي ترتب لها العائلات عند ولادة مولود جديد في العائلة ترمز إلى الاستمرارية وغنى العائلة من حيث ضمان نسلها، والأهم هو شعور المرأة بأوج قوتها رمزيا فخصوبتها وقدرتها على الإنجاب تشعرها بكمالها كامرأة وأهميتها في ضمان النسل، ناهيك عن المكانة الاجتماعية التي ستنقل إليها في العائلة وفي المجتمع من زوجة إلى أم، مثلها مثل الأرض الخصبة التي تغني من يعتني بها ويزرعها.

3- الأنوثة، والأمومة، والخصب والأسطورة:

يغلب في الأساطير القديمة معتقد أن المرأة مشؤومة وغير طاهرة، فهي المرأة التي تغوي أعظم الرجال فتطيح بهم والتي تمارس السحر والشعوذة وهي المدنسة بدم الحيض ودم النفاس... الخ، لكن في نفس الوقت هذه المرأة المنبوذة هي منبع النسل والتكاثر، وهكذا نلاحظ أن المرأة لا تزال إلى حد الآن تحمل في نفس الوقت رمز القوة كونها الولود الودود ورمز الضعف في حال ما لم تستطع الإنجاب، ترمز المرأة إلى الجمال والحنان ولكن بالأخص إلى الخصوبة، هذه الأخيرة لها أهميتها في الأساطير القديمة. ربطت الخصوبة بعدة أمور كالماء والأرض مثلا، فلطالما ارتبطت الأمومة برمزية الأرض وبرمزية الماء الذي من دونه لا تنبت الأرض، حيث تتعدد الأساطير التي تروي عن آلهة المياه والجنيات العذراوات سيدات بعض الينابيع والبرك، ويفرق مارسيا الياد بين أمومة الأرض وأمومة الماء، فإذا كانت الأرض تعتبر البداية والنهاية لكل حياة، فإن الماء يسبق الأرض لأنها من تعطيها الحياة. هناك عادة تسطح المرأة أثناء ولادتها على الأرض، وهي عادة منتشرة جدا في الصين والقوقاز وعند قبائل الماوري وفي افريقيا والهند والبرازيل والباراغواي، وعرفت أيضا عند اليونان والرومان قديما، هذه العادات هي خير دليل على انتشار الاعتقاد بأمومة الأرض وارتباط المرأة وتشبهها بها.

تتشابك الأنوثة برموزها مع المحرمات والخطيئة، لأن المرأة غالبا ما يرمز إليها في المخيال الاجتماعي والثقافي في كل المجتمعات منذ القدم بتمثيلات متناقضة تجتمع فيها فهي الجمال والمدنس فهي المقدس بتشبهها بالأرض الخصبة وفي نفس الوقت تمثل المدنس كونها رمز الإغراء، يرتبط أيضا بشكل ديناميكي كل من الماء والفجوة والأنوثة والخصب والظلام والرطوبة والأرض ترتبط ببعضها لتدور حول نسق الاحتواء، وكأنها صورة تسرد ما يدور في رحم المرأة وفي جوف الأرض والدلالات هنا هي دلالات أمومية محضة.

4-المعتقد والمعتقد الشعبي:

المعتقد في مدلوله الاصطلاحي هو التصديق الجازم بأمر معين، والإيمان والدين هما أسمى درجات المعتقد حتى أن الدين يوازيه كمفرد العقيدة، وللمعتقد سلطة وقوة من الصعب مقاومتها كما له شروط أولها التسليم الكلي به، حتى أنه من المعتقدات من كان لها القدرة على تغيير مجتمعات كثيرة⁽⁶⁾. يروج استعمال من الناحية الاجتماعية عبارة المعتقدات البدائية التي تقوم على الأسطورة والخرافة والسحر⁽⁷⁾، حيث توصل الباحثون الذين حللوا معتقدات الحقب البدائية إلى أن تلك المجتمعات أوجدت لنفسها نسقا من المعتقدات المسلم بها لتنظيم حياتها اليومية أي أن المعتقد يقوم بوظيفة تنظيمية، إذا ما لاحظنا المجتمعات الحديثة سنجد أنه مهما بلغ تحضرها إلا أن المعتقدات لا تزال موجودة لم يتغير منها إلا المضمون، أما المجتمعات التقليدية فلا تزال تحتفظ بالكثير من معتقداتها التقليدية مثل السحر والأسطورة التي تؤسس للممارسات الطقوسية وللتقاليد.

تختلف المعتقدات الشعبية من مجتمع لآخر، بل تختلف أحيانا في المجتمع نفسه من جماعة لأخرى، هذه المعتقدات مدسوسة بعمق في المخيال الاجتماعي الثقافي للجماعة لذلك نجدها متمكنة من توجيه السلوك بمقتضى محتواها، الكثير منا يتجه للظن بأن المعتقدات الشعبية تغطي في الأوساط الريفية وتقل كل ما اتجهنا نحو الأوساط الحضرية، كما أنها متفشية بقوة في الطبقات الأمية أكثر منه في الطبقات المتعلمة⁽⁸⁾، والسبب يكمن في درجة العلم الذي يعلو في المجتمعات الحضرية فالتفكير المنطقي العلمي المبني على البرهان يحول دون الإيمان بالمعتقدات المبنية على الأسطورة. إن هذا التفكير الذي يتبعه حكم والذي يمثل معتقدا في حد ذاته فيه من الصواب نسبة وفيه من الخطأ نسبة أيضا، فالمعتقدات الشعبية متواجدة في شتى أقطار العالم ولكن بدرجات متفاوتة في كل الأوساط وبين كل الطبقات، يكفي أن نذكر خوف الكثير من الأفراد من الجمعة 13 في الدول الغربية والمتطورة تكنولوجيا.

5- الجسد والمعتقد الشعبي:

تحكم علاقة المرأة بجسدها معتقدات شعبية تتمظهر على مدى دورة الحياة، فلكل مرحلة معتقدات معينة، ولعل أهم الفترات في حياة المرأة هي الفترة بين الخطوبة ثم الزواج والإنجاب، لأنها في هذه المرحلة تعبر اهتماما بالغاً لجسد المرأة، ليست النظرة إلى الجسد مجرد نظرة فردية، بل هي نظرة عامة تتبناها الثقافة وتشيعها في الناس بحيث يكون للمجتمع ككل نظرة موحدة للجسد بصرف النظر عن اختلاف ظروف الأفراد⁽⁹⁾. لعل من بين أهم المعتقدات الشعبية المتصلة بجسد المرأة الزواج وبالأخص الزواج المبكر، لأن الفتاة التي تتزوج في سن مبكرة لها أكثر قيمة من الفتاة التي تتزوج في سن متأخرة والسبب يرجع إلى الجسد، فالتمثلات الكامنة والمكونة للمعتقدات الشعبية المكونة هي الأخرى للمخيل الشعبي تربط الزواج المبكر للفتاة بإمكانياتها الجسمية، فهي أكثر نعومة وجمالا وتحملا من الفتاة المتقدمة في السن، والأهم هو أن قدرتها على الإنجاب تكون أكثر احتمالا فالخصوبة ترتبط بسن المرأة⁽¹⁰⁾.

ومن بين أكثر المعتقدات الشعبية المهمة موضوع الخصوبة، فجسم المرأة في المجتمع يرمز إلى إعادة الإنتاج بالإنجاب والإرضاع، فالمرأة التي لا يمكنها الإنجاب وكأنها تصبح عالة على العائلة لأنها لا تنتج فهي إذا لا تضمن استمرارية نسلهم، وينظر إلى جسمها وكأن به خلا، حتى أن أبعاد الجسد لها دلالاتها فالمرأة الممتلئة يعتقد أنها أكثر قدرة على الإنجاب، "وامتلاء الجسم يزيد من قيمة العروس الجمالية لأنه رمز للخير والعز وجودة الصحة.. وتلك أمور إذا توافرت في العروس. فإن الزوج يضمن أما قوية تتحمل عبء الأولاد وتربيتهم، كما تتحمل أيضا القيام بأعمال (البيت)"⁽¹¹⁾.

غالبا ما يماثل بين الخصوبة والأرض ولعل هذا التماثل متعلق بالإنتاج، فالملاحظ في مجتمعنا أنه بعد انقضاء شهر من الزواج تبدأ التساؤلات تطرح حول حمل العروس الجديدة، فإذا تتالت أشهر دون أن يحدث حمل يلاحظ لدى كلتا عائلتي الزوجين بعض من القلق خوفا من خطر العقم وتقلق الزوجة أكثر لأن عدم حملها يزعزع مكانتها وقد تصبح عرضة للطلاق، وكان من السائد قديما أن ينسب العقم للمرأة وليس للرجل فلا يجب الإنقاص من رجولته لان المعتقد الشعبي يؤكد على أن الرجل كامل الرجولة لا عيب فيه.

ترتبط العلاجات بالمعتقدات ارتباطا وثيقا، اذ تلجأ النساء لمحاولة الإنجاب لعلاجات من وحي المعتقدات الشعبية، تترجم المعتقدات على شكل طقوس، من بين الممارسات الكثيرة التي تقوم بها المرأة لكي تحمل أو مضاعفة إمكانية الحمل نجد مثلا: أن تخطو فوق سلحفاة، وهو تقريبا ما تقوم به النسوة في مدينة قسنطينة حسب مخبرة قسنطينية، إذ عليهن لمعالجة السحر أو تأخر الإنجاب الذهاب إلى ولي حيث يوجد حوض به ماء وتراق فيه دم سلحفاة، ثم تدخل فيه المرأة المعنية وتبقى في الحوض فترة زمنية معينة.

6- بعض المعتقدات:

من خلال بحث ميداني دام من سنة 2017 الى غاية 2018 وبواسطة المقابلة والاستمارة اللتين كانتا أداتين جمع المعلومات، استطعنا الإلمام بمعطيات سنحاول عرض بعضها في ما يلي:

- **الوجع:** هي الفترة الأولى من الحمل والتي تكون غالبا منهكة للمرأة بسبب الأعراض الكثيرة التي تنهكها من غثيان ودوار وقيء واشتهاء للمأكولات، والاعتقاد السائد في المجتمع والذي غالبا ما يوجه سلوكات أفرادها عن وحم المرأة يحث على تلبية طلباتها وتوفير ما تشتهي حتى لا يتأذى الجنين، فإن اشتهت الحامل أكلا ومنع عنها ثم حككت في منطقة معينة من جسمها يعتقد أنه يصور على جلد الجنين نفس الشكل التي تم اشتهاؤه فيمكن أن يشوهه، وذهب البعض للظن بأن المرأة في هذه الفترة تتدلل بحملها فتطلب كل ما تشتهي بحجة خوف الأب والأهل على الجنين، لكن إحدى المبحوثات والتي تزاوّل الطب أكدت لنا أن جسم الجنين أثناء تكونه في هذه الفترة يحتاج إلى مختلف الفيتامينات فيأخذها من جسم امه ولكن إن لم يجد ما يحتاجه يلجأ الجسم إلى حيل معينة اويمكن القول ميكانيزمات خاصة مثل الاشتهاء، فمن الحوامل من تشتهي أكل التراب ولحس المعادن، والسبب هو وجود فيتامينات بها لها توجد في الاكل المتوفر مثل انواع المغنيزيوم المختلفة: b1, b2, b6, b12.

- **النظر إلى ما هو جميل:** كما يسود اعتقاد آخر حول التأمل في الوجوه الجميلة أثناء الحمل يعزز احتمال ولادة طفل جميل والعكس صحيح، حيث لاحظت الباحثة البريطانية وينفريد بلكمان Winfried S. Blackman في دراسة قامت بها في منطقة الصعيد في مصر أن الفلاحات أثناء حملهن يعلقن صورا لأشخاص تعرف بالجمال لإنجاب أطفال ذوي منظر حسن⁽¹²⁾، تكون في فترة الحمل حساسية الأم زائدة عن ما هو طبيعي فتشم ما لا يشمه الآخرون وتتقزز من ما لا ينفر منه الآخرون، وعليه يتعذر على المرأة النظر إلى ما هو غير جميل، كما تخاف

كل من الحامل وأهلها من أن ترزق بمولود مشوه أو ذميم المنظر لذلك تنصح بأن تبتعد عن التأمل في ما هو غير جميل.

- **الخوف من تأذي المولود من الجن:** يحبز عدم نشر ملابس المولود خارجا في فترة ما بعد أذان المغرب والليل وذلك مخافة أن تؤذيهِ الشياطين والجان من الغيرة والحسد ويقال في اللغة الدارجة للإشارة إليهم (المومنين)، فإن هؤلاء المخلوقات وجودها مسلم به في المغرب العربي ككل وتهابها البشر لأنها لا ترى ولها قوة تفوق قدرتهم وعليه من الأفضل تفاديها وعدم استفزازها، والمولود الجديد هو مخلوق جميل طاهر وبريء وأكثر حساسية من الأشخاص البالغين لذلك يعتقد أن ملابسه كذلك يمكن أن تتأذى بفعل الجن فيصبح كثير البكاء ويقل نعاسه .

- **تكهن جنس المولود الموالى:** إذا وضع الطفل رجلا على الأخرى فذلك يعني أن المولود الذي يليه سيكون ذكرا، وإذا ولد مع شريان قريب من الجلد ظاهر بين عينيه يعتقد أيضا أن المولود الموالى ذكر، وهذا الاعتقاد ربما نشأ نتيجة أهمية إنجاب الذكر فبعد ما تلد المرأة سرعان يبدأ البعض في ملاحظة أية علامة على المولود للتكهن ما إذا ستلد بعده ذكرا أم لا.

- **التقميط والدهن بزيت الزيتون:** يدهن المولود بزيت الزيتون كل يوم تقريبا ويلبس ثوبا أو ثوبين داخليين مع الحفاظ ثم يلف في قطعة قماش بيضاء وتحكم وتثبت بلفافة طويلة تلوى على جسده وتسمى (القماطة) وهي عادة متوارثة لكنها بدأت الآن بالتلاشي، تقوم هذه الممارسة على الاعتقاد السائد بأن (القماطة) تحمي المولود من أن يجرح نفسه بأظافره فهو يتحرك بعشوائية فلا يستيقظ إذا كان نائما، كما أنها تساعد في تسوية أطراف المولود بشكل قائم بعد أن كان في شكل جنيني منطوي في بطن أمه ويقال (تسرحله الفوايم) أي تسوي أطرافه، أما زيت الزيتون فهنا نرجع إلى أسطورة الأرض والشجرة المباركة والتي هي شجرة الزيتون.

- **الليل:** هو مرض يعرف في الأوساط التقليدية يصيب الأطفال الرضع في سنتهم الأولى وعلاج طبيب الأطفال لن يجدي فيه نفعا، يعرف بأعراضه التالية: بكاء الطفل المستمر، عدم قدرته على النوم، ضعف الشهية، يعتقد ان هذا المرض يصيب الطفل إذا أخرجه أمه ليلا وغسلت ملابسه وعلقتها خارجا بعد أذان المغرب. يعالج هذا المرض شخص يقال عنه باللغة الدارجة: "يحكم فالليل" أي أن له القدرة لشفائه وهي بركة تمرر عبر الأجيال من الأب لابنه، حيث يقوم بقراءة آيات من القرآن وهو يلف خيطا من الصوف البني الغامق مع قليل من القطران فيجعله على شكل عقد، يطلب من الأم أن تضعه لمولودها حول عنقه وأن لا تحمم مولودها لثلاثة أيام متتالية، ولا يتقاضى عن ذلك إلا أجرا زهيدا حسب قدرة الأم المادية ويكون بين 100 دج و200 دج، أكدت الكثير من الأمهات المبحوثات نجاح هذا العلاج مع أولادهن إذ لاحظن تغيرا واضحا.

- **المشاهرة:** والعرض الأساسي هو نقص الشهية وفقدان الوزن وتعالج من طرف امرأة غالبا ما تكون مسنة، هي الأخرى أما ورثت القدرة على علاج هذا الداء من أمها أو جدتها أو مررت لها أم زوجها أو إحدى قريباتها هذه القدرة ويقال باللهجة التلمسانية "قوتتلي براكتها" اي مررت لي بركاتها العلاجية. سبب هذا النوع من الأمراض دخول امرأة تكون لا تزال في فترة النفاس على امرأة أخرى وضعت حديثا لزيارتها، وهذا أمر يعتبر في الكثير من مناطق تلمسان غير مرغوب لأنه يسبب المشاهرة للرضيع المولود حديثا.

- **خوه:** أما هذا المرض فله تفسير طبي وهو ابتلاع الطفل لما كان لا يزال جنينا في بطن أمه كمية كبيرة من السائل الامنيوتي الذي يحميه في الرحم، في بعض العيادات الخاصة عند الولادة تقوم طبيبة الاطفال أو الممرضة التي تعني بالمولود الحديث بإدخال اصبعها عميقا في حلق المولود حتى يخرج ذلك السائل، ولكن في

المستشفيات العمومية لا تطبق هاته العملية إلا نادرا، فيصاب المولود بنوبات وكأنه يغرق ولا يستطيع الرضاعة ويتقيء كثيرا ويوصي طبيب الأطفال لما يشخص المرض باستشفاء الرضيع لإخراج السائل، لكن الكثيرين من لهن في عائلتهن من يؤمنن بهذا الاعتقاد أي خوه يوصين الأمهات بأخذ وليدهن عند المعالجة (تحكم فالخو) أي لديهن هذه القدرة والبركة في علاج المرض، حيث تقمن هؤلاء المعالجات وقد أصبحن قليلات إن لم نقل نادر، تقمن بوضع ريشة في الماء المغلي وتتركها لتبرد وتدخلها بعيدا في حلق الرضيع عدة مرات بعد ان تبسملن، فيقوم الرضيع بإخراج ذلك السائل ولكل واحدة منهن طريقته في إخراجها، وبالطبع كل الأمهات اللواتي عالجن أبناءهن بهذه الطريقة التقليدية يقلن إنها ناجحة.

- **الملح:** الملح في المجتمع الجزائري معروف بقدرته على طرد العين الحاسدة والأرواح الشريرة من الجن والشياطين وبالأخص في منطقة تلمسان، يقول حافظ الأسود: "إن ظاهرة رش الملح في طقس سحري بغرض دفع العين الشريرة لا يعد في حد ذاته رمزا، فقد يعتبر معتقدا أو عادة لكن استخدام الملح بالذات وليس أية مادة أخرى بديلة هو الذي يجعل الطقس أو الشعيرة يتضمن فعلا رمزيا، فالمح كماءة أو عنصر طبيعي تتحدد قيمته كعنصر غذائي"، لكنه يكتسب الخاصية الرمزية في مضمون يتعدى معناه المباشر⁽¹³⁾، إن الرمز ينقل من نطاق العالم المجرى وإلى نظيره المحسوس والملموس، فالرمز هو حامل لمعنى وتصور معين.

تقوم غالبا في منطقة تلمسان أمهات الوالدات الجديرات أو أمهات أزواجهن بوضع الملح في قطعة قماش وغلقها ووضع واحدة تحت وسادة المولود وأخرى تحت وسادة أمه، فالنفساء حديثا في اعتقادهم تجلب العين وتخلق الغيرة والحسد في أعين ونفوس الزائرين، فهي محط الأنظار والملح سيبعد عنها وعن وليدها أذاهم. وفي دراسات علمية فيزيائية حديثة وجدوا أن كل جسم سواء أكان بشرا أو نباتا أو مادة ينتج طاقة من حوله تكون إيجابية أو سلبية، ووجدوا أيضا أن الملح يعمل على إزالة صدى وترددات هذه الطاقة التي تخرج منها، كما أن هناك طقوسا أخرى يعتقد بنجاحتها في إبعاد الجن والشيطان فبعض العائلات تضع بجانب الملح تحت فراش المولود مصحفا والبعض الآخر يضع سكين أو يضع الاثنين معا.

- **زيارة الاضرحة:** إن موضوع الأولياء الذين يتم تقديسهم في العالم الإسلامي هو موضوع يضرب بجذوره إلى حقبة زمنية قديمة، ويجدر الذكر أن الممارسات الطقوسية للزوايا لا تزال بعضها محجوبة عن الدراسة وما يعرف منها هو ما تم رصده عند المترددين على هاته الزوايا، حيث إن الباحث لا يمكنه حضور هذه الطقوس نظرا لرفض القائمين على الزوايا إعلان هكذا ممارسات فهي تقام في جو مهيب وليس على العلن، لا يحضر فيها إلا القائم على الزاوية الذي وكلت له مهمة القيام بالطقوس والشخص المستفيد منها وهي حالة زاوية سيدي يوسف. يعرف الأولياء الصالحون بالكرامات والتي في المعتقد الشعبي هي قدرات مباركة فالولي له مكانة خاصة عند الله، وللتقرب من الله بغية تحقيق حاجة ما يجب زيارة ولي، لكن المعروف أيضا أن كل ولي صالح له كرامة معينة فمنهم من له كرامة علاج السحر والشعوذة، ومنهم من هو معروف بكرامة علاج العقم ومنهم من هو معروف بتسريع الزواج والإخصاب، والبعض معروف بقدرته على حماية المرأة من فقدان جنينها.

تضم زيارة زاوية سيدي يوسف عدة طقوس منها طقوس تقوم بها الزائرة لوحدها كشرب الماء من الضريح وإشعال الشموع والطواف سبع مرات مع الدعاء والتوسل جهرا من خلال وضع اليدين والمسح على الضريح وتقبيله ولمس أركان الزاوية، يجب اتباع تسلسل زمني في ممارسة الطقوس، حيث تكون البداية بطلب بركة سيدي يوسف لتطهير المرأة التي تطلب العلاج من الحسد والعين والشعوذة والمس، لأن أعراض الحمل في المعتقد الشعبي

التلمساني من تعب ونعاس وكذلك العقم والإجهاد، هي أعراض تتم ترجمتها كمس أو عين وحسد لذلك يجب ان يتم تطهير جسم المرأة من هذه الطاقة السلبية، ولا ينبغي لنا أن ننسى أهمية الأضحية فكل امرأة ترغب في العلاج عليها أن تقدم أضحية كما تقدم نقودا لمن يعتني بالضريح.

- **طقس الكسكاس أو الغريال:** الكسكاس: هو المصطلح الذي يطلق في اللهجة العامية على إحدى الأواني المطبخية المسماة في اللغة العربية (مصفاة)، وهو آنية مصنوعة من النحاس أو الألمنيوم في قاعدتها مجموعة من الثقوب تستعمل لتقطير الخضر والفواكه أو للطهي على البخار، أما الغريال فهو اسم باللهجة العامة (الدارجة) يطلق على إحدى الأواني المنزلية التقليدية، يستعمل لتصفية الطحين وصناعة الكسكس بالطرق التقليدية، وهو آنية دائرية الشكل، محيطها من خشب وقاعدتها بها ثقوب كثيرة إما صغيرة أو كبيرة، ويسمى باللغة الفرنسية le tamis.

تلجأ المرأة الحامل في شهرها الأخير من الحمل إلى هذا الطقس، لما تقترب الولادة ولكن في حالة ما إذا كان الجنين في وضعية مقلوبة أو ما يسمى باللغة الطبية في وضعية جلوس position siege، أي يكون رأس الجنين فوق على عكس وضعية الولادة حيث يكون رأس الجنين أسفل. من الجانب الطبي تخضع المرأة الحامل إلى عملية قيصرية لإخراج الجنين في هذه الحالة، لذلك ولتفادي العملية القيصرية تلجأ بعض النساء خاصة في المناطق الريفية وباقتراح من بعض النسوة في العائلة مثل الأم أو الخالة أو أم الزوج إلى عرض حالتهن على من لديهن خبرة في هذا الشأن، فمن تقوم بقلب الجنين هن نساء متقدمات في السن لهن خبرة في الأمر وعادة ما يكن مدركات أيضا، وعددهن قليل جدا حسب أقوال المبحوثات بل إنهن نادرات، ففي مدينة سبدو بالناحية الجنوبية الغربية لمدينة تلمسان تقول مبحوثة إن الطقس تقوم به المرأة المدركة باستعمال الكسكاس، وتتمثل العملية في وضع هذا الأخير على بطن المرأة الحاملة بعد تدليكها جيدا بزيت الزيتون في اتجاه دائري ثم يتم وضع الكسكاس وتحريكه بنفس الاتجاه الدائري ليصبح رأس الجنين أسفل البطن جاهزا لوضعية الخروج وتفاذي بذلك العملية القيصرية، لكن هذه الممارسة فيها خطورة على الجنين فأى حركة في غير محلها من شأنها أن تضر به.

- **الحمام:** إن الحرارة أمر مهم لدى النساء حيث تعتقدن وبقوة أن رحم المرأة لابد من المحافظة عليه منذ ولادة البنت، وذلك بعدم تعريضه للبرودة وتيارات الهواء مخافة أن يبرد الرحم الأمر الذي سينعكس على خصوبة الفتاة وقبل ذلك سيسبب لها ألما موجعا أثناء الحيض، وعليه تتصح النساء بالحمام منذ بداية الشهر التاسع اعتقادا منهن أن الحرارة المتوفرة في الحمامات التقليدية تسمح بتوسيع عنق الرحم وتخفيف ألم الولادة، حتى أن بعض المبحوثات أدلين أن الأطباء نصحوهن بالتردد على الحمامات التقليدية عند اقتراب الولادة.

- **الدعاء:** يعتقد أن المرأة الحامل وخاصة في فترة المخاض دعاؤها مستجاب، إذ إنها في حال توفيت أثناء الولادة فهي بمثابة الشهيد عند الله، هذا الاعتقاد الذي أصبح شائعا أعطى للمرأة الحامل مكانة خاصة حيث تطلب منها النسوة أن تدعو لهن، فمنهن من تطلب الدعاء لها بالزواج العاجل، والأخرى بكسب وظيفة وغيرهن بأمور مختلفة كل حسب حاجتها.

من جملة المعطيات المذكورة يمكن القول إن المخيال الجماعي الشعبي لا يزال يؤثر وبقوة على سلوكياتنا، وبالأخص المرأة كونها تعيش مواقف حساسة ويلزمها أن تشغل أدوارا كثيرة في نفس الوقت، وبالتالي فتوقعات الدور منها والانتظارات هي الأخرى كثيرة، وبالتالي نفسيا تحتاج المرأة إلى مرجع تستند إليه لتفريغ الشحن ومشاعر الإحباط والخوف وفي نفس الوقت إلى مصدر للأمل، والمخيال الجماعي الغني بالمعتقدات الاسطورية

المشفرة والمترجمة على شكل طقوسي يبدو أنه المرجع الأنسب، ناهيك عن أنه يشغل المساحة الأكبر في ثقافتها. تؤثر الثقافة والمعايير الاجتماعية على السلوك الإنجابي فالعلاقة الموجودة بينها هي علاقة تأثير وتأثر، لا يرتبط الارتفاع الديمغرافي بالخصوبة والعوامل البيولوجية فحسب بل يرتبط أيضا بالسلوك الإنجابي، هذا الأخير يؤثر فيه عدة عوامل اجتماعية وثقافية وبطبيعة المجتمع وعلاقته مع العادات والتقاليد وأنساق القيم والاتجاهات، فالموروث الثقافي المكون للمخيل الاجتماعي والمحدد للمعتقد له علاقة بالسلوك الإنجابي، وبالتالي يعتمد هذا الأخير بمكونات الثقافة التي يغرسها المجتمع في أعضائه من خلال التنشئة الاجتماعية وتوقعات الدور المنتظر منهم. لا يمكننا أن ننكر حقيقة حضور الممارسات الطقسية بقوة في الحياة الاجتماعية والمناسبات الاحتفالية التي تبرز من خلالها تلك الطقوس، هذه الأخيرة هي عبارة عن تعبئة اجتماعية وتجيش الوعي الجماعي واللاشعور الجمعي بمعاني، إذ تشبع الممارسات الطقوسية حاجات معينة لأنها وجدت للقيام بوظائف هدفها إشباع هذه الحاجات، كما أنها توظف وتستعمل كوسائل رمزية لتكوين سلطة وبالتالي مكانة اجتماعية *un statut social* بطريقة متخفية وراء المقدس والعرف أي ما هو متعارف عليه، فتصبح لديها مصداقية شرعية *une légitimité* لأنها تعزز أشكال التمايز في المجتمع.

خاتمة

ما يمكن استنتاجه هو أن الممارسات الطقوسية تبقى دائما مرتبطة بسلم التمثلات ومبنية على قوة المعتقد الذي يحمله مجتمع معين، فالمرأة التي تذهب بحثا عن العلاج في الزاوية تعتقد وبشدة ببركة الولي، كما تؤمن بأن هذا النوع من العلاج سيكون أكثر نجاعة من الطب الحديث، وبالتالي نجد وراء القيام بالطقوس تمثلات ومعتقدات مترسخة في المخيل الاجتماعي الثقافي لمجتمع ما هي التي تبقى الطقس قائما و مستمرا عبر الحقب الزمنية، والمعتقد هو الآخر مرتبط بقصة أسطورية كقصص الأنبياء والأولياء وكراماتهم... الخ، فالمعتقد إذن يستمد قوته من أسطورة تداولتها الاجيال عبر التنشئة الاجتماعية، فهي منغرس في مخيلنا الاجتماعي والثقافي، كما أن الإنسان الحديث يحتاج إلى الاعتقاد بأمور معينة لتخفيف ضغط الأزمة ومستوى القلق، خاصة لما يتعلق الأمر بالأمراض والأمور التي تهدد مكانة الإنسان الاجتماعية، إذ تصبح النفس البشرية قابلة للإيحاء فيكفي أن يدلي أحدهم بأنه قام بأمر معين لغرض الإنجاب مثلا أو لعلاج مولوده ليحفز الآخر لتبني نفس المعتقد فالغاية تبرر الوسيلة. لعله لا يسعنا في الأخير إلا أن نحث على الاهتمام أكثر بالمعتقدات الشعبية وتدوينها حتى ولو كانت معتقدات بسيطة حتى يكون للأجيال القادمة معاملة معينة عن ثقافتنا عبر الحقب، فالحداثة وإن كان تأثيرها على المعتقد خفيفا إلا أنه يمكن أن يمحي مع الوقت عناصر ثقافية معينة، كما أنه من الأفضل أن لا ننظر إلى المعتقدات الشعبية نظرة سلبية ونحكم عليها خطأ، فالمعتقد يؤدي وظائف نفسية واجتماعية وجدت لتحقيق توازن معين لا ندركه.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- زينب المعادي، "الجسد الانثوي وحلم التنمية، إنها امرأة تذوب، قراءة في التعبيرات عن الجسد الأنثوي في منطقة الشاوية"، نشر الفنك، 2004، ص 214.
- 2- مرسيا الياد، ترجمة عبد الهادي عباس، المقدس والمنس، دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دمشق، 1988، ص 73-74.
- 3- جيلبير دوران، الأنثروبولوجيا: رموزها، أساطيرها، أنساقها، ترجمة مصباح الصمد، مجد. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، 2006، ص 337-338.

- 4- مرسيا الياد، مرجع سابق، ص 107.
- 5- مرسيا الياد، مرجع سابق، ص 123.
- 6- معجم العلوم الاجتماعية، إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، مراجعة إبراهيم بيومي مذكور، الهيئة العامة للكتاب، 1970، ص 48.
- 7- سامية حسن الساعاتي، علم اجتماع المرأة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، الطبعة الأولى، ص 219.
- 8- محمد الجوهري، علم الفولكلور، دراسة المعتقدات الشعبية، دار المعارف، 1980، بدون طبعة، ص 28.
- 9- سامية حسن الساعاتي، نفس المرجع، ص 221.
- 10- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزء 4، ص 98.
- 11- سامية حسن الساعاتي، مرجع سابق، ص 223.
- 12- علياء شكري (1987)، عادات دورة الحياة عند بلاكمان في كتاب فلاحو الصعيد، مجلة الفنون الشعبية، عدد 19، ص 40-45.
- 13- حافظ الأسود، "الأنثروبولوجيا الرمزية- دراسة نقدية مقارنة للاتجاهات الحديثة في فهم الثقافة والتأويل-"، دار منشأة المعارف، الاسكندرية، 2000، ص 25.

تقنيات الإنجاب الحديثة ومشكلاتها الأخلاقية

سفيان عمران⁽¹⁾ د التوفيق بن ولها⁽²⁾

1- قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، sofianeamrane27101984@gmail.com

2- قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، toufik34200@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/02/18

تاريخ المراجعة: 2022/01/06

تاريخ القبول: 2022/03/02

ملخص

من التقنيات البارزة في سياق ثورة الطب والبيولوجيا نجد، "الإنجاب الاصطناعي" في صوره المتعددة: التلقيح الاصطناعي، أطفال الأنابيب، الأم البديلة، وقد ظهرت كواحدة من الحلول للتخلص من مشكلة عميقة ظلت تؤرق البشرية وهي العقم، فكانت بمثابة الأمل المنتظر طويلا، لكن بالمقابل حملت معها مجموعة من المتغيرات التي حيرت البشرية فأثارت خوف الإنسان، وصارت تهدد كيانه، بل وتمسه في أقدس مقدساته مثل: الكرامة والحياة، وإنسانيته، ومع هذا التهديد برز سؤال الأخلاق الذي حضر في صورة فكر أخلاقي جديد (البيواتيقا).

الكلمات المفتاحية: إنجاب اصطناعي، تلقيح اصطناعي، أطفال الأنابيب، أم بديلة، البيواتيقا.

Modern reproductive techniques and their ethical problems

Abstract

Among the important techniques of the scientific revolution that occurred in the field of medicine and neighborhoods, we find artificial reproduction and it is multiple: IVF, IVF, and surrogate mother, and it has emerged as one of the solutions to get rid of a deep problem that has been troubling mankind; that is, sterility, it was a long-awaited hope but in return she carried With it is a set of variables that have puzzled mankind, and it has raised the fear of man, and it threatens his dignity and morals, and with this threat the question of ethics has emerged in the form of a new moral thought.

Keywords: Artificial reproduction, artificial insemination, in vitro fertilization, surrogate motherhood, bioethics.

Les techniques modernes de procréation et leurs problèmes éthiques

Résumé

Parmi les techniques importantes de la révolution scientifique qui s'est produite dans le domaine de la médecine: on retrouve la reproduction artificielle qui est multiple: FIV, FIV et mère porteuse. Cette dernière est apparue comme l'une des solutions pour se débarrasser d'un profond problème qui a troublé l'humanité qui est la stérilité, c'était un espoir attendu depuis longtemps, mais en retour, elle a engendré un ensemble de variables qui ont intrigué l'humanité, et cela a soulevé la peur de l'homme, et la menace de sa dignité et de sa moralité, dans cet état de fait, la question de l'éthique a émergé sous la forme d'une nouvelle pensée morale.

Mots- clés: Reproduction artificielle, insémination artificielle, fécondation in-vitro, maternité de substitution, bioéthique.

المؤلف المرسل: سفيان عمران، sofianeamrane27101984@gmail.com

توطئة (مقدمة):

يعتبر التقدم العلمي نقطة تحول بارزة في حياة الإنسان، نظرا لما يتركه من نتائج تعمل بشكل أو بآخر على قلب التصورات، وهذا يصاحبه حدوث طفرات معرفية، تجلب معها الثورات العلمية، التي ازدادت حدتها في العصر الراهن الذي عرف اكتساح التقنية لجميع الحقول المعرفية، كما شهد الطب والبيولوجيا تقدما كبيرا ظهر في شكل ثورة علمية جديدة، هي "الثورة البيوتكنولوجية" Biotechnological Revolution التي تعاملت مباشرة مع الحياة الإنسانية، بطريقة لم تحترم الحدود الفاصلة بين الإنسان والآلة، وتجاوز الحدود معناه استدعاء ملح لأسئلة كثيرا، منها السؤال الفلسفي في صورته الأخلاقية.

ذلك أن هذه الثورة استجلبت معها منجزات كثيرة، في شكل تقنيات متطورة، كان لها تأثير كبير على الإنسان من بينها تقنية "الإنجاب الصناعي" Artificial reproduction بل نقول تقنيات الإنجاب الصناعي فهي تتضمن التلقيح الصناعي Artificial insemination، وأطفال الأنابيب In vitro fertilization والأم البديلة Surrogate Motherhood، شكلت في بدايات ظهورها حلما انتظرت البشرية منذ عقود طويلة، فمعه وجد حل لمشكلة عويصة ظلت تؤرق الإنسان عبر التاريخ فردا كان أو جماعة، هي مشكلة العقم Infertility ولكن في مقابل ذلك كشفت عن مستحدثات علمية، وتجارب حيرت العقول، وأثارت مخاوف الإنسان، بل تغير وجه العالم تماما، فتحت كبير وغريب في الوقت نفسه في ميدان العلم، جاء من خلال المساس بكثير من قيم الإنسان، الكرامة، والحياة، والمصير، والمكانة، ومع هذا التحول ظهر سؤال الأخلاق في الأفق، بشكل لافت ذلك أن الفلسفة كانت ولا زالت تتعاطى مع قضايا علمية شائكة، من أجل عقلنة ممارساته خاصة على الإنسان، وفي الوقت نفسه شكل مبحث القيم حقلًا بارزا في السياق الفلسفي، ومع ظهور حقول الفلسفات التطبيقية، نجد أنفسنا أمام فكر أخلاقي جديد، لأن الأخلاق لابد أن تعمل على تجديد نفسها من أجل اللحاق بالتسارع الذي يتحرك به التقدم العلمي والتكنولوجي، وفي هذا السياق ظهرت "البيواتيقا" bioethics، كفكر أخلاقي جديد يعالج مشكلات الطب والبيولوجيا، ومن بينها مشكلات "الإنجاب الاصطناعي".

إشكالية الدراسة:

نحاول في هذه الورقة البحثية معالجة الإشكالية التالية: إلى أي مدى تستطيع " البيواتيقا " أن تواجه تجاوزات التقنية، خاصة تقنيات الإنجاب الاصطناعي؟

أهمية الدراسة:

تكتسي هذه البحوث أهمية بالغة نظرا للدور البارز الذي تلعبه الأخلاق في الحفاظ على منظومة القيم وتطورها داخل المجتمعات، فالأخلاق كانت ولا زالت من أهم الوسائل الضرورية التي تحافظ على استقرار المجتمعات، كما أنها من المواضيع التي تحدد إنسانية الإنسان، فالإنسان إلى جانب كونه كائنا عاقلا، فهو كائن أخلاقي، إنها ذات أهمية بارزة داخل حقل الفكر الفلسفي عامة، والراهن خاصة، إضافة إلى احتلال علوم الكائن الحي الصدارة في العصر الراهن، وتوسع التجارب على الكائنات الحية وبالأخص الإنسان، وارتفاع معدل الخوف، مما جعل الإنسان بحاجة إلى منظومة قيمية، تتجسد في الأخلاق، من أجل العمل على تجاوز خطورة الأبحاث العلمية، ما من شأنه أن يحفظ للإنسان كرامته، وقيمه، ومكانته، بل وقديسية الحياة.

أهداف الدراسة:

وضع تصور فعال من شأنه أن يوضح كثيرا من النقاط، التي من خلالها يمكن الاطلاع على المشكلات الأخلاقية لمنجزات "الثورة البيوتكنولوجية" بصورة عامة، وتقنية "الإنجاب الاصطناعي" بصورة خاصة، وتبيين الأثر الذي يمكن أن تتركه الثورات العلمية في حياة الإنسان من النواحي الأنطولوجية والقيمية، فضلا عن الاطلاع على حقيقة تقنية "الإنجاب الاصطناعي"، والتأثيرات التي تركتها في عصر عرفت فيه التقنية سيطرة كبيرة، والتي زادت من مشكلات الإنسان، خاصة على المستوى الأخلاقي.

منهج الدراسة:

سيتم الاعتماد على المنهج التحليلي النقدي، للاطلاع على التطورات الحاصلة في ميدان تقنيات الإنجاب الحديثة، على تنوعها، والوقوف أمام جملة من الأسئلة الأخلاقية التي أثارها، والتي كان لها تأثير سلبي على منظومة القيم لدى الانسان.

1- الإنجاب الاصطناعي أو تقنيات الإنجاب الحديثة:

تعتبر تقنية "الإنجاب الاصطناعي" من التقنيات البارزة، التي استطاعت أن تحتل مكانة مرموقة في ظل التطورات العلمية المتسارعة التي شهدتها العصر الراهن، جاءت نتيجة الإفرزات التي خلفتها الثورة التقنو-علمية التي حدثت في ميدان الطب والأحياء، وهي الثورة "البيوتكنولوجية"، وبما أنها من المستحدثات الجديدة، فنحن بحاجة للوقوف على ماهيتها، من خلال تعريف، يجري حفرا معرفيا، يقف على مختلف الماهيات.

1-1- بحث في الأصول المعرفية:

"الثورة البيوتكنولوجية" من الثورات البارزة التي حدثت في ميدان العلم (الطب والبيولوجيا)، ذات علاقة مباشرة بالتكنولوجيا الحيوية؛ تكنولوجيا تقوم باستخدام الكائنات الحية في العمليات الصناعية، ولا يقصد بالكائن الحي الإنسان فقط، بل تمتد إلى غيره من الذوات الأخرى، وبالتالي نجدها تهتم بالكائنات الحية الدقيقة والنباتات والحيوانات فضلا عن جسم الإنسان والبيئة⁽¹⁾، كما أن هذه التكنولوجيا تستخدم التقنيات البيولوجية المتعلقة بالجينات Genes من أجل إنتاج الجزئيات البيولوجية المعدلة وراثيا Genetic، والتي تستخدمها الصناعة الحيوية Biotechnology في ميدان الطب والبيولوجيا Industry⁽²⁾، فالأمر يبدو في أوله متعلق بتصنيع الكائنات الحية داخل المختبر، أو إعادة تصنيعها، وذلك انطلاقا من مجموعة من التجارب التي يقوم بها أصحاب الاختصاص على الجينات، بغرض الإنتاج أو التعديل، انطلاقا من الإنسان إلى غيره من الكائنات الأخرى لتشمل المحيط البيئي المتعلق بها.

وهناك من اعتبر أن التكنولوجيا الحيوية تلاعب صناعي وتجاري، يتم من خلاله استخدام الكائنات الحية ومكوناتها من أجل تحسين صحة الإنسان، وإنتاج الغذاء خاصة على المستوى الجزيئي (الوراثة، الخلية واستخدام الحمض النووي الريبي DNA)⁽³⁾ الذي يكثر عليه الحديث في عالم التقدم الحاصل على مستوى طب الأحياء والبيولوجيا⁽⁴⁾. وورد في كتاب "جولات في عالم البيوتكنولوجيا" لصاحبه "صفاء أحمد شاهين" أن: "التكنولوجيا الحيوية عبارة عن قدرة يمتلكها الإنسان تمكنه من توظيف مختلف المهارات والمعارف المتاحة داخل حقل الكائنات الحية، هذا يمكنه في النهاية من استحداث متغيرات، وتعديل المورثات، ما يمكن في النهاية من خدمة الإنسان، وبالتالي كلما زاد استيعاب الانسان للتكنولوجيا الحيوية تحسن مستواه الاجتماعي والاقتصادي"⁽⁵⁾.

فالارتباط الأولي كان بالتحسين، حيث إنها تكنولوجيا جاءت لتحسين مختلف المستويات البشرية، اقتصاديا واجتماعيا، كتغيير يكون له تأثير على منظومة المجتمع.

ومن التكنولوجيات الحيوية التي لها صلة قوية بتقنية "الإنجاب الاصطناعي" والتي استطاعت أن تبرز خلال عملية التطور الذي حصل في ميدان العلم والتقنية نجد الهندسة الوراثية Genetic Engineering هذه الأخيرة عبارة عن تجارب يجريها العلماء على التركيبة الجينية للخلايا، وتمكن هذه العملية العلماء من إدخال الجينات كما تمكنهم من عزلها، أي استعمال هذه التقنية للتخلص من جينات محددة، وهي تستعمل على جميع الكائنات الحية⁽⁶⁾، وعليه "فسرح نشاط الهندسة الوراثية هو الخلية cell التي تعتبر وحدة بناء الكائن الحي، وهذه الخلية بمنزلة دولة لها رئيس ولها نظام، وفيها مصانع وإنتاج، وتملك جيش دفاع ضد أي خطر يهددها وخطوط مواصلات تنقل الإنتاج، إما بهدف الاستعمال الداخلي، أو بهدف التصدير للخارج... والمتحكم هو الجينات، وملقى على عاتق الجينات مسؤولية تنظيم الحياة داخل هذه الدولة المتناهية الصغر والدقة والنظام"⁽⁷⁾، ومنه فإن الحقل الذي تشتغل عليه الهندسة الوراثية حقل على درجة كبيرة من الدقة، كما أنه على قدر كبير من الأهمية، خاصة وإن الخلية هي المسؤولة عن تنظيم الحياة الانسانية واختلال التوازن فيها معناه اختلال في توازن الكائن الحي ككل، على اعتبار أن الجزء تابع للكل، والكل وحدة متكاملة، هذا ما سيجعل في النهاية الهندسة الوراثية هي الأساس الذي تنطلق منه التقنيات الحيوية التي ظهرت في ظل الثورة البيوتكنولوجية، والهندسة الوراثية البشرية هي إحدى الفروع التطبيقية الهامة لعلم الوراثة⁽⁸⁾ تهدف إلى إضافة جينات جديدة هذه الجينات تعمل على حمل صفات جديدة للكائن الحي لم تكن موجودة من قبل، وفي هذه الحالة نلمس عملية تحسين يتم من خلالها التخلص من الجينات القديمة إلى تراكيب جينية جديدة، أفضل بهدف إصلاح عيب أو خلل في المادة الوراثية، وهذا بمثابة عملية تغيير في الخلايا⁽⁹⁾، عمليات معقدة، عبرت عن مستحدثات جديدة، شكلت فتحة كبيرة في ميدان العلم، سيكون له وقع كبير على مستقبل البشرية.

وقد جاءت هذه الهندسة نتيجة مجموعة من التطورات التي حدثت في ميدان العلم، مرت على ثورات متعددة منها: ثورة اكتشاف أسرار المادة الوراثية "DNA"، حيث قام العلماء بتحديد تركيبه الكيميائي، وفي السياق نفسه اكتشفت الشفرة الوراثية للإنسان، وهو بمثابة الاكتشاف الهام في تاريخ العلم، ثم ثورة اكتشاف إنزيمات التحديد Restriction Enzymes وفيها تم اكتشاف إنزيمات التجميع أو البلمرة Polymerization وإنزيمات القطع المتخصصة Molecular Scissors وإنزيمات النسخ Transcription وهذا أدى في النهاية إلى تناول المادة الوراثية المتعلقة بالجينات، في مخطط كامل، يتم من خلاله الوصول إلى هدف معين⁽¹⁰⁾ وفي الحقيقة لقد قدم الراهب النمساوي المعروف "جريجوري مندل"⁽¹¹⁾ G.Y.Mendel سنة 1865، أول دليل على وحدات منفصلة من الوراثة، والتي تسمى الآن الجينات على الرغم من أن "مندل" نفسه ليس لديه معرفة بالجينات أو الكروموزومات Chromosomes⁽¹²⁾، وفي هذا عودة إلى أصول هذه الثورات، وميلاد الهندسة الوراثية.

إنه فتح كبير في ميدان العلم، ومنه انتقل العلماء إلى اكتشافات أخرى، وأطلقت مشاريع في هذا السياق على غرار المشروع الكبير والضخم المسمى "الجينوم البشري" The Human Genome، والجينوم كما يذهب "مات ريدلي" Matt Ridley عالم البيولوجيا الجزيئية Molecular biology هو: المجموعة الكاملة للمورثات الموجودة في 23 زوجا من الكروموزومات، يتم من خلاله حل الشفرة الوراثية للإنسان، وبالتالي هذا المشروع ما هو إلا طريقة لفهم الحياة، كونه يتناول الحياة البشرية في حد ذاتها يقول: "الجينوم البشري نوع من السيرة الذاتية في حد

ذاته، أي كسجل مكتوب باللغة الحية يتناول كل التقلبات والاختراعات التي ميزت تاريخ نوعنا وأسلافه منذ فجر الحياة⁽¹³⁾، إن هذا المشروع سيسعى من خلاله القائلون إلى فهم الحياة البشرية، ومنه البحث عن مختلف الوسائل التي تحسن هذه الحياة والانطلاق نحو علاج كثير من الأمراض، ومن هذه الأمراض نجد مرض العقم الذي له علاقة مباشرة بتقنية الإنجاب الاصطناعي.

2-1- بحث في الأصول التاريخية:

لقد ظهرت تقنية الإنجاب الاصطناعي أول ما ظهرت في صورة التلقيح الاصطناعي أو ما يعرف كذلك بالإخصاب الاصطناعي، في نهاية القرن التاسع عشر (19) وبدايات القرن العشرين (20)، وهناك من ذهب إلى أبعد من ذلك (منهم الباحث الفرنسي "جاك تيسنار" J.Testart) مؤكدا على أن العرب قديما قد مارسوا الإخصاب الصناعي على الحيوانات منذ القرن الرابع عشر (14)، إذ يقال إن القبائل العربية كانت تلقح خيولها عن طريق المنى semen الموجود لدى الحصان الأصيل، بهدف الحصول على سلالة خيول أصيلة⁽¹⁴⁾، ثم انتقل إلى أوروبا بعد ذلك.

والبداية في العالم الغربي كانت سنة 1780م؛ حيث قام أحد الكهنة الإيطاليين وهو الأب "لازارو سبالانزاني" Lazzaro Spallanzani بالتلقيح الصناعي على كلب ثم أجراه بعد ذلك على امرأة سنة 1781م، ويبدو أن هذه التجارب نجحت على معظم الحيوانات، وذكر منها القروود والخيول والكلاب والقطط والمواشي والفئران نظرا لبساطتها⁽¹⁵⁾، وهناك من اتجه إلى القول: "أول إخصاب صناعي على البشر قام به الطبيب الإنجليزي "جون هانتر" J.Hunter سنة 1799م، لعلاج تشوه العضو التناسلي لأحد الرجال، وبعد ذلك انتشرت هذه التقنية بشكل واسع نظرا لبساطتها⁽¹⁶⁾ وذهبت فئة أخرى من الباحثين نحو القول أن أول عملية إخصاب صناعي كانت سنة 1884م، ويبدو أنها لم تظهر كونها تمت في سرية تامة من جهة، ومن جهة أخرى فيها خرق كبير للأسس التي تقوم عليها الأسرة، وذلك حين اتجه أحد الاثرياء إلى طبيب مرموق، بحثا عن معالجة مشكلة عويصة، وهي عدم حصوله على ولد من زوجته بسبب العقم، وتوصل هذا الطبيب إلى حل بمشاركة مجموعة من تلامذته، حيث لقح زوجة الثري بسائل منوي حصل عليه من طرف أحد تلامذته الأذكاء فحدث الحمل، ثم أخبر الطبيب الزوج الذي لم يطلع زوجته على حقيقة هذه العملية⁽¹⁷⁾، ومهما يكن فقد بدأت عمليات الإخصاب الصناعي تنتشر تباعا وصار العالم في كل يوم يشهد عملية نجاح في هذا السياق، ويرجع هذا الانتشار إلى بساطة العملية من جهة، ومن جهة أخرى يبدو أن فيها علاجا كبيرا لمشكلة العقم وربما إن العملية لا تثير مخاوف على مستوى الحيوان، لكن على مستوى الإنسان فالعكس، وبقيت عمليات الإخصاب الصناعي تظهر تباعا، حتى عرف العالم تقنية جديدة، وهي المسماة "أطفال الأنبيب"⁽¹⁸⁾، ففي سنة 1978م استيقظ العالم على اكتشاف علمي كبير يبدو أنه الحلم المنتظر عند كثير من العائلات، حيث ولدت أول طفلة عن طريق التلقيح الصناعي خارج الرحم uterus داخل أنبوب اختبار زجاجي، أصبحت هذه الطريقة فيما بعد تسمى "أطفال الأنبيب"، وقد جاءت هذه العملية نتيجة انسداد في قناة (فالوب) Fallopian tube، وبدأت من أجل معالجة هذا النوع من العقم، وتمت العملية في "انجلترا" من طرف العالمين الدكتور "باتريك ستيبوتو" P.Stepto والعالم الفيزيولوجي "روبرت إدواردز" R.Edwards⁽¹⁹⁾، وتوالت الأبحاث في هذا المجال، واتجه العالم نحو تقنيات جديدة في سياقات الإنجاب الاصطناعي، منها الأم البديلة أو الرحم الظئر، أو استئجار الأرحام، وهي تكنولوجيا تقوم على زرع البويضة

الملقحة في رحم أم متطوعة، دون مقابل، أو بمقابل مالي، ثم عندما يولد الطفل تستغني عنه الأم الحاملة للأم الأصلية.

1-3- بحث في المفهوم والمعنى (استنتاجات):

يتضح مما سبق ذكره أن الإنجاب الاصطناعي عبارة عن تقنية توصل إليها العلماء عن طريق مجموعة من الأبحاث، ويتخذ عدة صور منها التلقيح الاصطناعي، وأطفال الأنابيب، والأم البديلة، وهو عبارة عن تقنية يتم من خلالها الحمل بطرق غير الطرق التي اعتادت عليها البشرية منذ فجر التاريخ، أي الاتصال الجنسي بين الذكر والانثى، وتعتمد هذه التقنيات في العادة في حالات العقم الذي هو عدم قدرة أحد الزوجين على الإنجاب بسبب عدة عوامل، أو مرض يمنع إتمام الحمل كما أنه هناك شيئا آخر يجعل البشر يلجؤون لمثل هذه التقنيات وهو الخوف من انتقال الأمراض الوراثية للأطفال وفي هذه الحالة تلجأ العائلات إلى طلب المساعدة، والإخصاب نوعان، داخلي وخارجي؛ الأول يتم داخل رحم المرأة، حيث يتم تلقيح البويضة عن طريق مني الرجل الزوج أو الصديق، أو مني رجل آخر، وهذا يشترط طبعا صلاحية رحم المرأة، وخلوه من العيوب والأمراض، مما يمكنه من احتضان البويضة الملقحة، والسماح لها بالنمو، ويبدو أن هذا التلقيح أشبه بالطبيعي وهناك تلقيح خارجي يتم من خلاله إخراج مني الرجل، وبويضة المرأة، والقيام بتلقيحهما في المختبر، داخل وعاء، حتى يتم تكوين البويضة تكوينا كاملا تاما، يسمح لها بالانقسام، ثم تزرع في رحم المرأة، وإن كان رحم المرأة الأم غير صالحا، يتم اللجوء إلى الأم البديلة أو ما يسمى باستئجار الأرحام، ويبدو ظاهريا أن هذه التقنية أوجدت الحلول لمشكلات عويصة ظلت تؤرق البشرية طويلا، لكنها شئت كثيرا من الأسر.

إنها تغيرات بالغة الأهمية، في تاريخ البشرية ستفتح آفاقا جديدة أمام الإنسانية، تحمل بين طياتها نظرة جديدة للحياة والحياة إنه كما يقول "برتراند راسل" Bertrand Russell (1870-1972): "...لقد أصبح من الممكن إحداث الحمل صناعيا، وحين تستخدم هذه التقنية على صعيد واسع ستحدث تغييرات كبيرة وبالغة الأهمية على مستوى النسل والأسرة"⁽²⁰⁾، هذه التغييرات -كما قلنا- ستفتح آفاقا جديدة أمام الإنسانية، وفي مقابل ذلك ستطرح كثير من التساؤلات المشروعة، التساؤلات التي تظهر محايثة لمنجزات التقنية، خاصة على مستوى الأخلاق، فطالما عمل سؤال الأخلاق على اللحاق بالتسارع الذي تتحرك به التطورات العلمية، وذلك من أجل رفع التحدي أمام منجزات التقنية، التي من شأنها أن تعصف بكيان الإنسان من حيث كونه كذلك، هنا سيظهر سؤال الأخلاق بقوة في هذا السياق، وهو ما سنتناوله فيما يلي:

2- المشكلات الأخلاقية لتقنيات الإنجاب الحديثة:

لقد استطاعت تقنيات الإنجاب الاصطناعي أن تحمل معها كثيرا من الآمال المنشودة التي كانت تنتظرها البشرية، للحد من كثير من الأمراض المستعصية التي كانت ولازالت دائما تهدد الكيان البشري، حاولت بطريقة أو بأخرى البحث عن طريق آخر يمكن الإنسان من تحقيق طموحه، والسيطرة ليس على الطبيعة فقط، بل حتى على جسمه، لكن في مقابل ذلك لقد تعلمت البشرية دائما من تاريخ العلوم أن العلم سلاح ذو حدين، الحد الإيجابي والحد السلبي، وحين يظهر الجانب السلبي تقع المشكلات، التي تسارع بظهور سؤال الأخلاق الذي كانت دائما محايثا للتطورات العلمية وستظهر التحديات الأخلاقية واقفة أمام منجزات التقنية، وتقوم باستشكال دور حول منجزات الإنجاب الاصطناعي وظهرت في هذا السياق أخلاق جديدة هي الأخلاق الحياتية أو ما يصطلح عليه المهتمون اسم "البيواتيقا".

1-2- الإخصاب الاصطناعي رُؤى دينية أخلاقية:

لقد أثارت تقنية التلقيح الاصطناعي الكثير من التساؤلات من الناحية الأخلاقية، في صورة التلقيح الداخلي أو الخارجي، وتعرضت لانتقادات عديدة، بل لقيت معارضة شديدة من طرف كثير من المؤسسات، منها السياسية والدينية والأخلاقية، ومؤسسة المجتمع بالدرجة الأولى.

ومن الناحية الأخلاقية كانت الكنيسة الكاثوليكية Catholic أول من اعترض على هذه التقنية، لاعتبارات عديدة منها أنها ضد فكرة العلاقة الجنسية؛ ذلك أنه لا يجوز الفصل بين الإنجاب والعلاقة الجنسية، وعليه لا بد من رفض التكاثر اللاجنسي Non-sexual، لأنه ببساطة منافٍ للطبيعة البشرية، كما أن هذه التقنية تقوم على ظاهرة أقل ما يقال عنها أنها غير مشروعة، وغير أخلاقية هي ظاهرة الاستمنااء Masturbation⁽²¹⁾ (ومن ناحية أخرى معروف أن الاتصال الجنسي واحد من العمليات الحيوية التي تخلف راحة لدة الزوجين، كما تعزز عرى المودة بينهم وكلما تعززت هذه العرى ازداد تعلق الوالدين بولدهما، ومن الغرابة أن لا يحدث الاتصال الجنسي بين الوالدين، حيث يجد الإنسان نفسه مضطراً لاصطناع مشاعر الحب لولد أنجب عن طريق التلقيح، وليس من الأخلاقي فعل ذلك، فالإنسان كلما قام بهذه العلاقة واثمرت ولداً، شعر أن هذه الثمرة جزء لا يتجزأ منه، والعكس صحيح: "يحب الزوج والزوجة أنهما ليسا على علاقة حميمية بالطفل الوليد... وأن هذا الطفل يصبح شهادة على عجز الأب على الإخصاب... ولهذه المواقف الحرجة يستخدم التلقيح الصناعي بكل حذر، وينصح الزوجان بالانتباه الشديد إلى نتائج القرار"⁽²²⁾، لهذا لا بد من الحذر، من أجل تجنب الدخول في متهات أخلاقية ودينية يصعب ضبطها، بل من المستحيل الخروج منها، إن هذه التقنية تعارض الغاية الربانية من تشريع الزواج، والتأسيس له، غاية تسيير وفق المودة، وتنتهي، نحو إنجاب أطفال شرعيين تمكنهم من العيش السليم، وفي الطريق العكسي هناك كثير من الالتباسات خاصة فكثير من البشر يحمل في داخله سوء النية، حيث يستغل هذه التقنية في شرور خطيرة النتائج، كأن يستعير الزوج مني غيره دون علم من زوجته، أو أن تحصل الزوجة على مني غير زوجها⁽²³⁾ لهذا أكد كثير من المهتمين أن فتح الباب أمام هذه التقنية من الناحية الأخلاقية يثير كثيراً من التساؤلات، التي يعقبها ظهور المشكلات، هو فتح لباب الشر على مصرعيه لنصل في النهاية إلى انتشار أشياء غريبة تعصف بكيان الإنسان وكرامته⁽²⁴⁾. يتضح من هذه التحليلات أن هذه التقنية تحمل بين طياتها كثيراً من السلبات التي تثير مخاوف الإنسان في المقابل الذي كانت تبحث فيه عن الحلول لمشكلات عويصة، صارت تثير المشكلات.

وسوف يتجه الناقدون نحو مجال آخر متعلق بتقنية الإخصاب الاصطناعي، وذلك عن طريق التلقيح الذي يتم الاستعانة فيه بطرف ثالث، هذا الطرف يقوم بالتبرع بالمني، نظراً لعدم قدرة مني الزوج على الإخصاب وبمجرد ظهور هذه العملية لقيت استنكاراً قوياً في الأوساط المختلفة، على اعتبارها منافية للأخلاق، وأول مشكلة أخلاقية تثيرها هي مشكلة الأبوة، فالأب في هذه الحالة لا يكون الأب الحقيقي وكأنه تبني طفلاً فقط، وحين يكبر الطفل، ويكتشف ما حدث من عملية تلقيح، سيتجه دون أدنى شك إلى البحث عن أبيه الحقيقي، وله كامل الحق في رفض أبوة أبيه، الذي تعهد بالتربية، وتتعدد المشاكل أكثر عند وجود بنوك الحيوانات المنوية⁽²⁵⁾، وقد عرفت هذه البنوك انتشاراً كبيراً خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية USA، وقد ظهرت خلال سبعينيات القرن الماضي حركة تسمى بـ "حركة التحرر النسوي" التي دعت إلى تطبيق هذه التقنية على النساء الوحيدات، اللواتي لهن رغبة في الإنجاب، والحصول على طفل وتبعاً لذلك لم يعد الإخصاب الاصطناعي مجرد تقنية يعتمد عليها الأطباء للعلاج، بل

صارت بديلا للأسرة، ولا نقول ذلك البديل الإيجابي، بل البديل السلبي الذي سيؤدي حتما إلى اختفاء الأسرة من المجتمعات، وهنا تظهر مشكلة أخلاقية خطيرة مرتبطة بحقوق الطفل، هذه الأخير الذي له حق في أن يكون له أب، وأن يعرف نسبه، كما له كل الحق أن يعيش في أسرة توفر له كثيرا من الحاجات؛ خاصة النفسية منها والأكثر تأثيرا وحضورا⁽²⁶⁾، فالتهديد الذي تمثله هذه التقنية خطير، على المستوى الأسري سنشهد تركيبات لا أخلاقية، تهدد الأسس الكبيرة التي بنيت عليها الأسرة من قديم الزمان، وسيمتد الأمر إلى أفرادها خاصة مع الطفل، مشكلة في النسب، فمشكلة في الهوية، ومساس بالحقوق وغيرها.

إذن هي تقنية تتجه نحو القضاء على الأسرة وعلى وظائفها الحيوية خاصة الوظيفة النفسية والبيولوجية تدريجيا، خاصة فيما يتعلق بقضية البنوك الجينية "كيف لا؛ وكل ما يقوم به علماء التماسك من محاولات لجعل الخيالات حقائق...وما سوف تجريه القلة المحددة من تجارب أسرية متعددة الألوان...كل ذلك حريّ بألا يجعلنا نسرع من جريان دور الأسرة فحسب، بل بأن ندخل عليها الاضطراب والتوقف غير المتوقع...فعندما تضغط أم على عملية الحمل والإنجاب بزيارة معرض من معارض الأجنة، أو عندما تنتقل الأجنة من رحم إلى رحم؛ فإننا نكون بذلك قد حطمنا تلك الحقيقة الثابتة من قديم الزمان"⁽²⁷⁾، إنها تغيرات غير عادية، غريبة في مجتمعات تعارفت على الكثير من المبادئ التي لا يمكن تغييرها منذ قديم الزمان، فكل تغير يعتبر اعتداء صريحا على الأخلاق، وعلى الكرامة، وعلى الإنسان من حيث هو إنسان.

2-2- بيوتيقا أطفال الأنابيب:

لقد حذر المنتبعون من هذه التقنية تحذيرا شديدا، متجهين إلى التأكيد أن القيم الأخلاقية في خطر جليل، إنها تقنية تثير العديد من المخاوف، خاصة فيما يتعلق بتجميد الأجنة، إذ يمكن الاحتفاظ بالبويضة مدة طويلة من الزمن لنجد في النهاية أن الفارق بين توأمين يصل إلى حدود عشر سنوات، والخطورة تزداد عند الحديث على بويضات ملقحة وفائضة، هل يمكن التبرع بها إلى والدين بحاجة لأطفال⁽²⁸⁾. فالطبيب عادة ما يترك مجموعة من البويضات الملقحة جانبا تحسبا لفشل نمو البويضة التي زرعت داخل الرحم، بعد إخراجها من الأنبوب، وذلك من أجل تكرار التجربة، هذه البويضات يتم تجميدها - كما ذكرنا سابقا- لكن عند نجاح العملية من المرة الأولى، هل يمكن رمي هذه البويضات؟ وهي على ما يبدو تملك روحا في داخلها، هل يمكن استخدامها في امرأة أخرى بحاجة إلى الإنجاب؟ وهذا يطرح سؤالا أخلاقيا ملحا هل يحق للأطباء العبث بالحياة الإنسانية في مهدها؟⁽²⁹⁾. لا يحق لهم ذلك طبعاً، لأن الحياة هي كما هي، ليست بالأمر اليسير حتى يتم التلاعب بها، بسبب سيطرة العلم.

من ناحية أخرى يذهب البروفيسور "كليفورد جروبستاين" K.Jrobstein أستاذ العلوم البيولوجية بجامعة كاليفورنيا "Californi إلى أن "الباحث أو العالم يستطيع الحصول على بويضة لأنثى البشر، ثم يلقيها خارج الرحم، ويضع البويضة الملقحة في محلول غذائي خاص، ويراقبها وهي تنقسم وتتكاثر...ويحصل على جنين خارج الرحم ضاربا كل المبادئ التي عرفناها عرض الحائط، أي كأنما هو يريد أن يلغي الطور البالغ الأهمية من أطوار الانسان"⁽³⁰⁾، ونحن نتساءل مع هذا البروفيسور تسأولا أخلاقيا مشروعا، هل يجوز إلغاء مرحلة من مراحل نمو الجنين في رحم أمه؟ هل ستكون العلاقة حميمة بين الأبوين ولدهما؟ الذي جاء عن طريق عملية غير حميمة (التكاثر اللاجنسي)؟ من الغرابة أن نجيب عن مثل هذه الأسئلة بالإيجاب، حتى وإن كانت الحاجة للولد ملحة وضرورية، أو البحث عن ولد بأي ثمن ومهما بلغت تطورات الحياة فإننا نطلق من النطفة ثم المضغة ثم

العلاقة، لنصير جنينا بعدها، ونولد أطفالا ثم ننمو ونترك وراءنا أطفالا؛ وهكذا تستمر دورة الحياة التي عرفتھا البشرية منذ العصور الغابرة، فكيف يمكن لتقنية أنبوب أن تلغي هذه الدورة أو إحدى مراحلها في تجربة واحدة؟ هذا فضلا عن مجموعة من الأمراض التي يمكن أن تحدث نتيجة هذه التقنية، ذلك أن الطبيب يقوم باستئثار المبيض من أجل الحصول على البويضة اللازمة، وعندما يستئثار المبيض استئثارا مبالغا فيها ينتج عنه مضاعفات تؤدي إلى أمراض خطيرة من بينها الشلل وتخثر الدم، وهنا مشكلة أخرى هي قضية زرع الجنين في الرحم، فلا يمكن الحصول على حمل متعدد، لأن ذلك يؤدي إلى الإصابة بالأمراض أو الموت بسبب الولادة، حيث تتعرض المرأة للزيف، والآلام الشديدة السابقة للنفاس، تفوق ما يحدث في الحمل العادي، بالإضافة إلى أن أطفال الأنابيب عرضة للأمراض الوراثية، واهتدى العلماء إلى دمج الطاقم الجيني للبويضة الملقحة بجينات غريبة وذلك من أجل إخفاء العيوب الوراثية، لكن في النهاية قد يحدث خلل كبير في التنظيم الوراثي الذي يؤدي إلى أمراض سرطانية خطيرة⁽³¹⁾. وهكذا كثير من الأمراض، وكثير من المشكلات.

2-3- من أطفال الأنابيب إلى استئجار الأرحام قضايا أعمق وأخطر:

لم يتوقف الأمر عند حدود تخليق طفل داخل أنبوب، بل تعدى ذلك نحو تقنية أخرى أشد خطورة، على القيم الإنسانية وهي استئجار الأرحام، أو الأمهات البديلات. وقضية الأم البديلة من أعقد القضايا التي طرحت على الساحة الأخلاقية فيما يخص تقنيات الإنجاب الاصطناعي، ذلك أنها بقدر ما تمثل حلا لمشكل معين، بقدر ما هي مشكلة كبيرة تثير ليس الغموض فقط بل الغربة، في أن تلجأ العائلات والأشخاص إلى امرأة معينة من أجل كراء رحمها، والغاية هي الحصول على طفل، لاهو بالتبني ولا هو بالشرعي، ولا غيرها، كان هذا الرحم الذي يعتبر مقدسا، صار عبارة عن مستودع تضع فيه السلع لتبيعها فيما بعد، فكراء الأرحام يكون عادة مقابل مبلغ من المال، وفي هذه الحالة لم تعد من الناحية الاخلاقية للكرامة الإنسانية أي قيمة، صار الإنسان مجرد سلعة تباع وتشتري، بل إن كراء الأرحام هي طريقة بربرية (وحشية)، وهذا ما جعل قضية تأجير الأرحام واحدة من أكثر الأساليب المثيرة للجدل من أجل المساعدة على الإنجاب، فماذا سيحدث لمقدس الأمومة في حالة ما كان وليد الأم ليس ابنها، في الحقيقة، وإنما هو نتاج بويضة ذات خصائص وراثية أعلى، زرعت تلك البويضة في رحمها بعد أخذها من رحم امرأة أخرى، ماذا سيحدث عندما ترى الأجنة في معدات المختبرات البيولوجية؟ إن أهمية مستقبل النساء لن يكون بسبب عدم قدرتهن على الحمل والإنجاب، وهذا معناه تهديم قدس الأمومة⁽³²⁾، وهذا ما جعلنا سابقا نؤكد أن كيان الإنسان وكرامته في خطر كبير، جرأ المنجزات المتسارعة للعلوم والتقنية، خاصة تقنيات الإنجاب الصناعي، ومن بين التهديدات التي يلقاها الإنسان هي ماهية الأمومة، عندما تضع امرأة في بطنها جنين امرأة أخرى، من تكون الأم هل صاحبة البويضة؟ أم صاحبة الحمل؟ ذلك أن الأولى قدمت بويضتها والثانية فتحت المستودع لاحتضانها؟ ماذا لو علم الطفل بأنه ولد لزوج من الأمهات، بل واتجه آخرون إلى التأكيد إلى أن الإنسان متعدد الأنساب في طريقه إلى الظهور وهذا أمر أخلاقي خطير، فليس من المستبعد حضور ذلك اليوم الذي يجد فيه الولد نفسه ابنا لأكثر من أبوين، فقد نجحت العمليات على أكثر الحيوانات اقترابا من الناحية البيولوجية للإنسان، فقد استطاعت الباحثة الأمريكية والأخصائية في البيولوجية في أمراض السرطان "ميتز" Mitze من إنتاج فئران متعددة الأنساب، وهي فئران ينتمي كل واحد منها لأكثر من أبوين، فكيف لا يطبق الأمر على الإنسان⁽³³⁾، فلا شيء يقف أمام البحث العلمي، وأمام سلطة التقنية، فلا غرابة أن يطبق الأمر على الإنسان، ولكن الغريب في هذا، ما إذا ظهر

إنسان متعدد الأنساب، من هو الآب؟ ومن هي الأم؟ لأي عائلة ينتمي ذلك الطفل؟ ومن المعروف أن العائلة تشكل أساسا عظيما لنمو الطفل؟ ستتغير صورتها، وتتغير صورة الأطفال والآباء، وستتغير معها صورة المجتمعات، وتقع البشرية أمام مشكلات أخلاقية خطيرة تعصف بكيان الإنسان.

خاتمة

إن تقنية الإنجاب الاصطناعي في صورها المتعددة، لم تبتعد كثيرا عن السياق المعروف في حقل الثورات العلمية، والذي يؤكد دائما أن العلم كان ولا يزال سلاحا ذا حدين، الحد الإيجابي الذي يكون فيه خادما للإنسان محسنا ظروفه، ومطورا لأساليب الحياة، والحد السلبي الذي يكون فيه مهددا للإنسان مثيرا لمخاوفه، فالإنجاب الاصطناعي اعتبر عند الكثيرين الحل الذي انتظرته البشرية طويلا، لمشكلة أقل ما يقال عنها أنها زالت تؤرق البشرية عبر تاريخها الطويل، والحديث هنا عن مشكلة العقم، لكن الإنسان استخدم هذه التقنيات وطورها في صيغة تجاوزت المألوف، وأدخلت الإنسان في عوالم جديدة، جعلته يعيش حالة من الرعب، حتى صار مهددا في حياته وكرامته، وأخلاقه، هذه المتغيرات جعلت حضور فلسفة الأخلاق ملحا، وجاءت الأخلاق لترفع التحدي الذي تسعى من خلال إلى الحد من تجاوزات العلوم والتقنية، ومراقبة الأبحاث التي تحدث في هذا السياق، والفكر الأخلاقي كان جديدا جذا الأبحاث العلمية، وبرزت في هذا النطاق ما يسمى الأخلاق الحياتية أو ما يصطلح عليه "البيواتيقا"، كواحدة من حقول الفلسفة التطبيقية، التي تتماشى والتطورات التي حصلت في الطب والبيولوجيا فعلا نحن بحاجة إلى أخلاق حياتية، فالبحت يدور حول الإنسان، هذا الكائن الذي لا بد أن يبقى مكرما على اعتباره أرقى الكائنات الحية، لتمييزه بالعقل من جهة، ومن جهة أخرى بالأخلاق، وفي الحوار الذي جمع الفلسفة والعلم في هذا السياق سيتمكن الإنسان من استرجاع ذلك الخيط المقدس الذي يجب أن يبقى قويا، وبالتالي فإن السؤال الأخلاقي سؤال مشروع يجب ان يبرز من رحم المشكلات التي تطرحها التقنية.

الهوامش:

- 1- David.P.Clark,Nanette.J.Pazdenik: Biotechnology (Appling The Genetic Revolution, Elsevier Academic Press USA,2009, p 3-4.
- 2- Larousse: Dictionnaire De Français, Edition Larousse, paris, 2005, p 143.
- 2- DNA Deoxyribonucleic Acid تحتوي الخلايا جميعها حمضا نوويا ريبيا، حيث تخزن جميع المعلومات الجينية الخاصة بكل كائن حي، وهذا الحمض عبارة عن جزيئية كبيرة تأخذ شكلا لولبيا اكتشف العلماء بنيتها سنة 1953، ينظر (أوديل روبرير(2015)، الاستنساخ والكائنات المعدلة وراثيا، تر:زينة الذهبي المجلة العربية، مدينة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض، ص 18).
- 3- صفاء أحمد شاهين (د س)، جولات في عالم البيوتكنولوجيا، دار التقوى للنشر والتوزيع، د ط، د م، ص 6.
- 4- المرجع نفسه، ص 6.
- 5- وجدي عبد الفتاح سواحل (2006)، الهندسة الوراثية والتقنية الحيوية (رؤية عربية)، مجلة عالم الفكر (الجنوم)، المجلد 35، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 14.
- 6- تعتبر الهندسة الوراثية إحدى الفروع الأساسية والهامة لعلم الوراثة الجزيئية، وهي ذات دلالات متعددة: تقوم بتنظيم نقل المادة الوراثية، إلى داخل الخلية التي نريد تحويلها، وعادة ما تكون الجينة الدخيلة مرتبطة بحامل غالبا ما يكون جرثومة، وتعطي الجينة والجرثومة مسيخا جزيئيا، نقل فعلي لهذا المسيخ الجزئي إلى الخلية الحاضنة، السماح لهذه الجزيئية بأن تعبر عن نفسها، وأن تعمل وظيفيا، فإذا كان الحاضن بكتيريا(كائن وحيد الخلية) فإن الهندسة الوراثية تقف عند هذا الحد، لكن العملية تشمل كائنات متعددة الخلايا فالمسيخ يندمج مع البويضة، والفرد الذي يتم إنجابه يكشف عن هذه الجينة الدخيلة في الخلية التكاثرية الناضجة الذكرية (الحويمن) أو الأنثوية (البويضة)، ينظر(عمر بوفتاس (2011)، البيواتيقا (الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا)، إفريقيا الشرق، دط، المغرب، 2011، ص 268).

- 7- وجدي عبد الفتاح سواحل، المرجع نفسه، ص 26.
- 8- المرجع نفسه، ص 20-21.
- 9- 1884-1822 راهب نمساوي اكتشف علم الوراثة، التحق سنة 1843 بأحد الأديرة وصار قسيسا سنة 1847، وقد درس الرياضيات والعلوم في جامعة "فيينا" Vienne، ولم يحصل على أي مؤهل للتدريس، بدأ يجري تجاربه على النباتات، وفي سنة 1865 اهتدى إلى قوانين الوراثة المشهورة، حيث اكتشف أن هناك صفات وراثية تنتقل من جيل إلى جيل وفي ميدان النبات وجد أن هناك صفات مثل لون الورقة وشكلها وحجمها يمكن أن تتناقل فيما بينها، ينظر (مايكل هارت (د س)، الخالدون مائة أعظمهم محمد رسول الله، تر: أنيس منصور، الكتاب المصري الحديث، دط، دم، ص 237-238).
- 10- Richard Robinson: Biology, Volum2(E-H), Cal group, United Stat Of America, p 117.
- 11- مات ريديلي (2012)، الجينوم (قصة حياة الجنس البشري في ثلاثة وعشرين فصلا) تر: محمد فتحي خضر، كلمات عربية للنشر والترجمة، ط1، القاهرة، ص 18.
- 12- نقلا عن: زياد أحمد سلامة (1996)، أطفال الأنابيب بين العلم والشرعية، دار البيارق، ط1، بيروت، ص 54-55.
- 13- المرجع نفسه، ص 55.
- 14- عمر بوفتاس: البيواتيقا، المرجع نفسه، ص 224.
- 15- سمية بيدوح (2009)، فلسفة الجسد، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، د م، 2009، ص 77.
- 16- يقوم العالم بأخذ البويضة من المرأة عند خروجها من المبيض وذلك بواسطة مسبار خاص يدخله الطبيب في تجويف البطن وعند موعد خروج البويضة من المبيض يلتقطها بسرعة ثم يضعها في طبق "بيتري" Petri Dish، وليس أنبوبا زجاجيا كما هو متداول في التطورات العلمية، وفي هذا الطبق يوجد سائل فيزيولوجي، مناسب لتبقى البويضة نشيطة، وتتمكن من النمو، ثم يؤخذ المني من الرجل، ويوضع في الطبق مع البويضة، فإذا ما تم تلقيحها من طرف أحد الحيوانات المنوية، من خلال مشاهدة ذلك عن طريق الميكروسكوب والتقنيات الدقيقة، تترك البويضة إلى غاية انقسامها، الانقسامات المعروفة، الخلية والأمشاج، المكونة من التحام نواة البويضة ونواة الحيوان المنوي، ثم تنقسم فتصبح للخلية خليتان، والخليتان أربع خلايا، والأربع ثمانية، وتدخل بعدها في مرحلة تسمى مرحلة التوتة Morula سميت كذلك لأن شكل البويضة يصبح أقرب إلى شكل حبة فاكهة التوت المعروفة، ثم تؤخذ هذه التوتة التي تكون قد تحولت إلى كرة جرثومية Blastula، ويقوم العالم بإحداث تجويف داخلها هذا التجويف يملؤه بسائل، وبعدها تؤخذ الكرة وتوضع في جدار الرحم، لتنمو النمو الطبيعي ويحدث الحمل، ويولد الجنين عن طريق العملية القيصرية، ينظر (محمد علي البار، التلقيح الصناعي وأطفال الأنابيب، مجلة مجمع الفقه الإسلامي، ج1، العدد2، جدة، السعودية 1984، ص 271-272)
- 17- ناهدة البقصمي (1993)، الهندسة الوراثية والأخلاق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، د ط، الكويت، ص 80.
- 18- عمر بوفتاس: البيواتيقا، المرجع السابق، ص 231، 236.
- 19- Bertrand Russell: The Scientific Outlook, Unwin Brothers, Great Britain, First Published 1919, p 174.
- 20- عمر بوفتاس: المرجع نفسه، ص 224.
- 21- أحمد محمود صبحي، محمود فهمي زيدان (1993) في فلسفة الطب، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (دط)، بيروت، ص 152.
- 22- هذه العملية ونظرا لعدم أخلاقيتها، حرمت في مختلف الشرائع، ففي الشريعة الإسلامية نجد الفتوى المصرية تقول: "تلقيح الزوجة بمني رجل غير زوجها، سواء لأن الزوج ليس به مني، أو كان به مني ولكنه غير صالح محرم شرعا، لما يترتب عليه من الاختلاط في الأنساب". ينظر (زياد أحمد سلامة: المرجع السابق، ص 84)
- 23- ناهدة البقصمي، المرجع نفسه، ص 137.
- 24- أحمد محمود صبحي، محمود فهمي زيدان، المرجع نفسه، ص 152.
- 25- عمر بوفتاس، المرجع نفسه، ص 226.
- 26- سعيد محمد الحفار (1984) البيولوجيا ومصير الإنسان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، د ط، الكويت، ص 98.

- 27- سمية بيدوح: المرجع نفسه، ص 79، 80.
- 28- محمد علي البار، المرجع نفسه، ص 273.
- 29- نقلا عن: عبد المحسن صالح (1982)، التنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط، الكويت ص 153.
- 31- عمر بوفتاس: المرجع نفسه، ص 233-234.
- 32- سعيد محمد الحفار: المرجع نفسه، ص 100.
- 33- المرجع نفسه، ص 101-102.

قائمة المراجع:

أولا: اللغة العربية

- 1- أحمد محمود صبحي، محمود فهمي زيدان (1993) في فلسفة الطب، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ط، بيروت.
- 2- أوديل روبير (2015) الاستتساخ والكائنات المعدلة وراثيا، تر: زينة الذهبي، المجلة العربية مدينة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض.
- 3- زياد أحمد سلامة (1996)، أطفال الأنابيب بين العلم والشرعية، دار البيارق، ط1، بيروت.
- 4- سعيد محمد الحفار (1984)، البيولوجيا ومصير الإنسان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، د ط، الكويت.
- 5- سمية بيدوح (2009)، فلسفة الجسد، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، د م، 2009.
- 6- صفاء أحمد شاهين (دس) جولات في عالم البيوتكنولوجيا، دار التقوى للنشر والتوزيع، د ط، د م.
- 7- عبد المحسن صالح (1982)، التنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، د ط، الكويت.
- 8- عمر بوفتاس (2011)، البيوانتيقا الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا، إفريقيا الشرق، د ط، المغرب.
- 9- مات ريديلي (2012)، الجينوم قصة حياة الجنس البشري في ثلاثة وعشرين فصلا، تر: محمد فتحي خضر، كلمات عربية للنشر والترجمة، ط1، القاهرة 2012.
- 10- مايكل هارت (د س)، الخالدون مائة أعظمهم محمد رسول الله، تر: أنيس منصور، الكتاب المصري الحديث، د ط، دم.
- 11- محمد علي البار: التلقيح الصناعي وأطفال الأنابيب، مجلة مجمع الفقه الإسلامي ج1، العدد2، جدة، السعودية، 1998.
- 12- ناهدة البقصمي (1993)، الهندسة الوراثية والأخلاق، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط، الكويت.
- 13- وجدي عبد الفتاح سواحل: الهندسة الوراثية والتقنية الحيوية، رؤية عربية، مجلة عالم الفكر (الجنوم)، المجلد 35، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

ثانيا: اللغة الأجنبية

- 1- Bertrand Russell: The Scientific Outlook, Unwin Brothers, Great Britain, First Published 1919,
- 2- David.P.Clark, Nanette.J.Pazdenik: Biotechnology (Applying The Genetic Revolution, Elsevier Academic Press USA, 2009, p 3-
- 3- Larousse: Dictionnaire De Français, Edition Larousse, Paris, 2005.
- 4- Richard Robinson: Biology, Volum2(E-H), Cal group, United States of America.

علماء سبقوا اينشتاين لأفكار نظرية النسبية

محمد تونسي

كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثلجي بالأغواط، Tounsimod@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/01/23

تاريخ المراجعة: 2021/12/29

تاريخ الإيداع: 2018/12/15

ملخص

إن الاعتقاد الشائع في تاريخ العلم ينسب نظرية النسبية للفيزيائي الألماني ألبرت اينشتاين، لكن الكثير من المهتمين بتاريخ الفيزياء يشككون في هذا الرأي ويؤكدون أسبقية عدد من العلماء في التوصل إلى الكثير من أفكار نظرية النسبية، ولولا جهودهم التي اطلع عليها اينشتاين لما تمكن من صياغة نظرية النسبية، إن أهمية هؤلاء العلماء تكمن في أنهم تمردوا على أفكار قديمة وطرحوا أفكارا جديدة وجريئة، مهدت لظهور نموذج جديد للتفكير في العالم الفيزيائي وفتحت مرحلة جديدة في الفيزياء.

الكلمات المفتاحية: نسبية، جاذبية، مكان، زمان، حركة.

Scientists preceded Einstein to ideas of relativity

Abstract

The common belief in the history of science always relates the theory of relativity to the German physicist Albert Einstein, but many interested in the history of physics have doubt about this view, A number of scientists were able to know many of the ideas of theory of relativity before Einstein, Without their efforts, Einstein could not have built up the theory of relativity, The importance of these scientists is that they rebelled against old ideas and introduced new and bold ideas. They paved the way for a new paradigm of thinking in the physical world and opened a new phase in physics.

Keywords: Relativity, gravity, space, time, movement.

Des scientifiques ont précédé Einstein aux idées de la relativité

Résumé

La croyance commune, en l'histoire des sciences, attribue à Einstein la fondation de la théorie de la relativité, mais beaucoup de personnes intéressées par l'histoire de la physique doutent de cette attribution. De ce point de vue, des scientifiques avant Einstein ont proposé des idées sur la théorie de la relativité, et s'il n'y avait pas eu leurs efforts, Einstein n'aurait pas fondé la théorie de la relativité. L'importance de ces scientifiques est qu'ils se sont rebellés contre les idées anciennes et ont présenté des idées nouvelles et audacieuses, ouvrant la voie à de nouveaux paradigmes de pensée, et ouvrant une nouvelle étape de la physique.

Mots-clés: Relativité, gravité, espace, temps, mouvement.

لطالما اقترنت نظرية النسبية في تاريخ العلم المعاصر بالفيزيائي الألماني ألبرت اينشتاين (Albert Einstein) (1879-1955)، لكن الكثير ينسى أو يتناسى أنه قبل اينشتاين توصل العديد من العلماء إلى أفكار وتصورات هي الآن جزء أساسي من نظرية النسبية، وكانت لهم الجرأة على المطالبة بتأسيس ميكانيك جديد يتجاوز ميكانيك نيوتن لوصف الظواهر ذات السرعات العالية، وإعادة النظر في خلفية تفكيرنا حول العالم الفيزيائي لأنها تحوي العديد من رواسب التفكير الكلاسيكي التي ثبت عدم صلاحيتها، إن الكثير من الأفكار الجريئة الموجودة في نظرية النسبية تدين في وجودها لعلماء تمردوا على ما كان متجذرا في العقول، وفتحوا فصلا جديدا في مسيرة علم الفيزياء، لقد أشار العديد من العلماء والمختصين في تاريخ العلم إلى أن اينشتاين اقتبس أجزاء كبيرة من نظريته من إنجازات غيره ممن سبقوه، ورأوا أنه من باب الإنصاف التاريخي إعادة الاعتبار لهؤلاء العلماء، فمن هؤلاء العلماء ؟ وفيما تمثلت إسهاماتهم في يخص نظرية النسبية؟

1- التغيرات التي أحدثتها نظرية النسبية في الفيزياء المعاصرة:

نظرية النسبية هي إحدى نظريات الفيزياء التي بلغت ما لم يسبق لنظرية أخرى أن بلغته من الاتساع والشمول، فظهرت خصوصيتها في سنوات قليلة، فهي ليست فصلا من فصول الفيزياء، بل إن قوانينها تفرض نفسها على الفيزياء كلها⁽¹⁾، إن هذه النظرية لا تفسر ظواهر فيزيائية فقط، بل إنها غيرت نظرة الإنسان للعالم المادي من خلال تقديمها نظرة جديدة لفهم الأحداث الفيزيائية وأصبحت بمثابة منهج وخلفية تفكير في الفيزياء المعاصرة. لقد تخلت نظرية النسبية عن الكثير من الأفكار التي اعتمدتها الفيزياء الكلاسيكية، مثل فكرة المرجع المطلق التي تتوافق مع فرضية الأثير، لتعلن أن الطبيعة قد أثبتت أن حركتنا لا يمكن ضبطها بدلالة الأثير حيث يقول اينشتاين: «إن مبدأ النسبية الخاصة يمنعنا من اعتبار الأثير كوسط للأشياء... فظواهر الميكانيكا الأساسية لا تتفق مع هذا المفهوم»⁽²⁾، لقد رأى اينشتاين أنه لا جدوى من اعتبار الأثير مرجعا متميزا يتيح كشف الحركة المطلقة فكل المحاولات التي كانت ترمي إلى إثباته باءت بالفشل.

من المبادئ التي قامت عليها النسبية الخاصة مبدأ ثبات سرعة الضوء، والتي تعتبر أكبر سرعة في الكون الفيزيائي، إن ميكانيك نيوتن الذي يصلح فقط للسرعات العادية وعجز عن استيعاب السرعات التي تقارب سرعة الضوء حلت محله نظرية أشمل هي نظرية النسبية التي تتعامل مع كل السرعات وأقصاها سرعة الضوء، ولذا نجد أن ثابت سرعة الضوء C حاضر في جميع معادلات النسبية، لقد اعتبرت نظرية النسبية أن سرعة انتشار الضوء في الفراغ هي سرعة ثابتة ولها القيمة نفسها في جميع المراجع الغاليلية (التي تتحرك بحركة مستقيمة ومنتظمة)، مهما كانت سرعة المصدر وجهة انتشار الضوء وحركة كل من المنبع والمراقب، يقول اينشتاين: «إن سرعة الضوء في الخلاء هي هي في كل المراجع التي تتحرك، واحدا بالنسبة لآخر، حركة منتظمة مستقيمة»⁽³⁾.

تجدر الإشارة هنا إلى أن ثبات سرعة الضوء ومقدارها كان معروفا في زمن اينشتاين، وقد كان العلماء على علم بتجارب استهدفت قياس سرعة الضوء، من بينها تجارب العالم الفرنسي هيبوليت فيزو الذي يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بسرعة الضوء وقد قام سنة 1851 بعدة تجارب، وتوصل إلى أن سرعة الضوء ثابتة، وأنها تقدر بما يقرب عن 300 ألف كم/ثا.

من النتائج التي توصلت إليها النسبية الخاصة بخصوص الزمان والمكان هي أن المسافات المكانية والفترات الزمانية ستكون لها قيم تختلف باختلاف موقع الراصد الذي يقيسها، فقد نرصد عدة قيم زمانية ومكانية لنفس

الحادثة، مثلاً الشخص الذي يجلس بجانبك في سيارة متحركة هو ساكن بالنسبة لك، لكن بالنسبة لشخص يقف على جانب الطريق هو متحرك بسرعة كبيرة، كذلك بالنسبة لقياس الزمن فهو نسبي ويخضع لقياس الراصد، مثلاً لو تخنفي الشمس فجأة فإن الظلام سيصلنا بعد ثمانية دقائق لكن بالنسبة لشخص يقف في منتصف المسافة بين الشمس والأرض فإن الضوء سيصله بعد أربعة دقائق، بتعبير آخر نستطيع القول إن ما هو حاضر بالنسبة لهذا الشخص هو مستقبل بالنسبة لنا، وهذا يبين أن القياسات المختلفة للقيم الزمانية والمكانية تبين أن المكان والزمان يشكلان جزءاً من الأحداث وليس خلفية منفصلة عنها، ووفقاً لهذا لم يعد المكان والزمان مرجعية مطلقة لوصف الأحداث، بل أصبح مرجع المقارنة هو الراصد الذي يرصد الحادثة، والنتائج التي يتحصل عليها هذا الراصد تخصه هو فقط بالنظر لموقع رصده. إذن لا وجود لتصور المكان المطلق أو الزمان المطلق، فالمكان مقدار متغير ونسبي وكذلك الزمان، إذ لا يوجد معيار واحد ومشترك يمكن من خلاله ضبط حركة جسم ما أو تحديد زمن حادثة ما، وهذا يعني أن الزمان والمكان الحركة والسكون تصورات نسبية⁽⁴⁾.

من النتائج المهمة التي توصلت إليها نظرية النسبية هي أنه في السرعات العالية التي تقارب سرعة الضوء تطرأ تغيرات على الزمان والمكان، فقد تعودنا في السرعات العادية على إيقاع زمني معين وعلى رؤية أطوال الأشياء، لكن في السرعات التي تقارب سرعة الضوء لا يبقى الزمان على حاله وإنما يتعرض إيقاعه للتباطؤ وكذلك لا تبقى الأشياء على حالها بل تتعرض لانكماش في اتجاه الحركة⁽⁵⁾، إن الزمن لا يملك نفس الإيقاع أو نفس سرعة الانسياب عبر كامل أرجاء الكون، فالزمن ليس شيئاً مستقلاً وإنما يتأثر بالسرعة، حيث غن الزمان ينساب على الأجسام السريعة الحركة أبطأ مما لو كان على الأجسام الثابتة، فكلما زادت السرعة تباطأ الإيقاع الزمني، كذلك فإن المقادير المكانية غير ثابتة، حيث أن الأجسام المتحركة تنقل أطوالها في اتجاه حركتها، فأي جسم يتحرك، ومهما كانت طبيعته سيصيبه الانكماش أكثر فأكثر كلما قاربت سرعته سرعة الضوء. جمعت نظرية النسبية بين الزمان والمكان، فالزمان أصبح بعداً رابعاً، فلو نحرك جسمًا بأي حركة لا نستطيع أن نحركه خارج الأبعاد المكانية الثلاث، بمعنى أننا لا نستطيع الإفلات من الأبعاد المكانية، كذلك لا نستطيع أن نتحرك في لا زمان فمهما كانت الحركة سريعة فإنها تستغرق مقداراً من الزمان، وبهذا لا نستطيع الإفلات من الزمان، فأي حادثة فيزيائية تتحدد بالأبعاد المكانية الثلاث إضافة إلى البعد الزمني، وعوضاً عن التعامل مع الزمان والمكان كل على حدة، اندمجا في مفهوم نظري واحد يدعى المتصل الزمكاني⁽⁶⁾ space-time.

كذلك تبين أن الكتلة نسبية أي متغيرة، فالكتلة في حالة السكون لا تبقى نفسها في حالة التسارع، فكلما زادت سرعة الجسم زادت كتلته، وإذا بلغت سرعة جسم ما عتبة سرعة الضوء، فإن كتلته ستكون لا نهائية، ويمكن حساب زيادة الكتلة مع معدل السرعة باستعمال معامل لورنز. اشتهرت نظرية النسبية بقانون حفظ الطاقة والذي لطالما ارتبط في أذهان الناس بالقنبلة الذرية، هذا القانون الذي ينص على أن الطاقة تساوي حاصل ضرب الكتلة في مربع سرعة الضوء $E = mc^2$ يوضح أن المادة هي عبارة عن خزان من الطاقة، إذ يمكننا أن نحرك من المادة طاقة كبيرة، كما يمكننا أيضاً أن نشكل من الطاقة جسيمات مادية.

لقد تبين أن نظرية النسبية الخاصة لا تتفق مع نظرية نيوتن في الجاذبية، فقوة الجاذبية عند نيوتن ذات مفعول ينتقل بين الأجسام بسرعة أكبر من سرعة الضوء وهذه الأفكار تخرق أهم مبدأ في النسبية الخاصة⁽⁷⁾، أمام هذا كان لا بد من بناء نظرية في الجاذبية تعتمد على تعميم النسبية الخاصة، فهذه الأخيرة تسمح باستنباط قياسات في

مراجع غاليلية (المتحركة بسرعة منتظمة وفي خط مستقيم)، وكان لا بد من تعميمها لكي تكون صالحة في كل المراجع مهما كانت الحركة والسرعة.

حتى تكون النسبية العامة صالحة لوصف الحركات المنحنية والمتسارعة كان لا بد من الاعتماد على هندسة ريمان التي تصلح للفضاء المنحني، وبالتالي تغدو معادلات النسبية العامة صالحة لإعطاء وصف لكل الراصدين في جميع حالات الحركة على امتداد الأبعاد الأربعة للفضاء والزمن، إن معادلات الحقل أو المجال تربط بين المحتوى المادي والطاقوي لنظام فيزيائي والعلاقات المترية القياسية المتغيرة للزمكان الريماني، حيث إن وجود كتلة في الفضاء يحدث انحناء ثلاثي الأبعاد في المكان، ويمكن تشبيه هذا بقطعة قماش مشدودة من الأطراف، فعندما نقذف كرة حديدية على سطح هذه القطعة فإنها تشكل انخفاضاً في القماش وتستقر، وعندما نقذف بجانبها كرة من البلاستيك فإن مسارها سينحني نتيجة الانحناء الموجود في (المكان)، وتسقط عند الكرة الحديدية، وهكذا تقريباً يمكن أن نفسر جذب الأجسام وانحراف مسار الضوء⁽⁸⁾.

إن وجود الكتلة يمنع الفضاء من أن يكون إقليدياً، ومن هنا فإن هندسة الكون تختلف من منطقة إلى أخرى حسب وجود المادة التي تسبب تقوسات للفضاء، كذلك المجال الجاذبي يفرض إيقاعات زمنية معينة فكلما كان التجاذب أقوى كان الزمن أبطأ، إن وجود كتلة في الفضاء يحدث انحناء ثلاثي الأبعاد في المكان⁽⁹⁾، فالجاذبية هي نتيجة لوجود انحناء في المكان، وليست قوة خفية كما كانت في زمن نيوتن، كما أن انحناء المكان هو الذي يجبر الضوء والكتل على إتباع مسار منحرف، ويمكن أن نسجل هنا تحولاً ثورياً حول فكرة المكان، حيث إنه عند اينشتاين ليس مسرحة معزولة عن الأحداث، بل هو جزء منها، فهو يتأثر بالمادة والطاقة ويؤثر فيهما، وهو كذلك قابل للانحناء، ويزيد انحناءه كلما كانت الكتلة أكبر، وهذه أيضاً فكرة جريئة استبهدت صورة المكان الساكن والمستوي، إن الفرق بين تصور كل من نيوتن واينشتاين، هو أن تصور نيوتن المطلق يدرك المادة ويتصورها من خلال الزمان والمكان، بينما تصور اينشتاين النسبي يعكس الصورة حيث يدرك الزمان والمكان من خلال المادة.

2- من أسس نظرية النسبية؟:

لطالما يقترن الحديث عن نظرية النسبية في الفيزياء بالفيزيائي الألماني ألبرت اينشتاين*، فتاريخ العلم المعاصر أو من يكتبونه ينسبون إليه هذه النظرية الكبرى التي أحدثت تحولاً كبيراً في الفيزياء المعاصرة، ويجعلون منه مؤسساً لها وله الفضل في إرساء ميكانيك جديد يحل محل ميكانيك نيوتن التقليدي⁽¹⁰⁾، وقد كتبت مؤلفات تتكلم عن عبقرية اينشتاين المدهشة وزادت من إشعاع هالته لدرجة أنها غطت عن جهود علماء سبقوه إلى الكثير من أفكار النسبية.

لقد استفاد ألبرت اينشتاين من أفكار غيره التي لولاها لما تمكن من صياغة نظرية النسبية، بل وأكثر من ذلك انتحل الكثير من الأفكار والحلول الرياضية - كما سنرى - ونسبها إلى نفسه، وقد حالفه الحظ أن أصبح أيقونة في تاريخ الفيزياء على حساب الكثير من العلماء أمثال هنري بوانكاريه الذي سبقه إلى رفض مطلقيات فيزياء نيوتن ورفض مفهوم الأثير واعتبر سرعة الضوء مبدأ للفيزياء، أو هنريك لورنتز الذي اقتبس عنه اينشتاين معامل الانكماش وهو صيغة رياضية حاضرة في الكثير من قوانين النسبية، أو هيرمان منكوفسكي الذي نبه إلى مفهوم الزمكان (ارتباط الزمان بالمكان) وأخذ عنه اينشتاين صيغة الفضاء الرباعي الأبعاد، أو ديفيد هيلبرت الذي يقال أن له الفضل في نسج معادلات حقل الجاذبية وقد كان اينشتاين على اطلاع عليها وقد سبقه إلى نشرها. لقد ألقت الكثير من المقالات والكتب التي تشكك في أحقية اينشتاين بملكيتة الفكرية لأفكار نظرية النسبية، تؤكد الكثير من

الحقائق أن ألبرت آينشتاين لم يكن في وسعه التوصل إلى نتائج نظرية النسبية من دون العلم المسبق بالإنجازات التي اطلع عليها والتي قام بنسبها لنفسه في الكثير من المرات، ولم يشر إلى مصادرها في مؤلفاته. قد يعتبر البعض أن استفادة العالم من جهود سابقه هي سنة من سنن تاريخ العلم، فلا يمكن أن يكون هناك جهد معزول ولم يطلع صاحبه على أفكار وعثرات سابقه، واينشتاين مثله مثل غيره استفاد من أفكار مشتتة عند سابقه وأضاف إليها جهده الخاص وابتكر نظرية متكاملة، إن بعض الأفكار كانت مبعثرة مثل قطع الأحجية وقد قام اينشتاين باستيعابها وإضافة أفكار أخرى وأخرجها في شكل نظرية متكاملة وتحتوى على قوانين متسقة رياضياً، ومما يزيد قوة حجة أصحاب هذا الرأي هو القول أنه لماذا لم تنتشر قبل اينشتاين نظرية متكاملة على شاكلة النسبية، لقد كانت قبل اينشتاين أفكاراً وصيغاً رياضية مشتتة هنا وهناك، لكن لم يجرؤ أحد أو يتمكن من استيعابها في نظرية واحدة، قد يصح القول إن اينشتاين لم ينسب الكثير من الأفكار لأصحابها، لكن تركيب النظرية واتساق قوانينها يثبت أن هناك مجهوداً لا يمكن تجاوزه، إن تاريخ العلم ملئ بالأمثلة التي توضح أن الأفكار والحقائق المشتتة يمكن أن نتداولها لسنين لكن دون أن نفهم من خلالها نوعاً من النظام الذي يكتنف الطبيعة.

ما يؤخذ على ألبرت اينشتاين هو أنه نسب بعض الأفكار لنفسه ولم يشر في كتاباته إلى أصحابها، لقد توصل كل من هنري بوانكاريه وديفيد هلبيرت -كما سنرى- إلى حلول مهمة لنظرية النسبية، وقد أشار الكثير من مؤرخي العلم والمهتمين إلى أن اينشتاين كان على اطلاع عليها، ورغم كل هذا أنكر اينشتاين فضل هنري بوانكاريه وديفيد هلبيرت وتجاهلها في مؤلفاته⁽¹¹⁾، في السنوات الأخيرة صدر كتاب بعنوان "اينشتاين: المنتحل بلا حياة" Albert Einstein: The Incurable Plagiarist للمؤلف كريستوفر جون بيركنيس Christopher Jon Bjerkes يتهم فيه اينشتاين بانتحال الكثير من الأفكار من علماء سبقوه، إن جهود هؤلاء العلماء مهدت الطريق لإرساء ميكانيك جديد بديل عن ميكانيك نيوتن، إن عبقريتهم تكمن في طرحهم لأفكار ثورية وجريئة، حيث كانت لهم الشجاعة لإعلان انتهاء عهد ميكانيك نيوتن، هذه الميكانيك التي اعتبرت لأكثر من قرنين ونصف بمثابة دستور للفيزياء، إن التمرد على مفاهيم الفيزياء الكلاسيكية التي لطالما ترسخت في الأذهان ليس بالشيء السهل، بل يعتبر ثورة على أفكار تجذرت في العقول، إن الكثيرين يعتبرون أن عبقرية اينشتاين تكمن في جرأته على طرح أفكار ثورية وتحدي فيزياء نيوتن، لكن التاريخ يبين أن هذا غير صحيح، لقد أخذ تلك الجرأة والأفكار عن علماء سبقوه، هؤلاء العلماء بجرأتهم ورؤيتهم البعيدة تحدوا ما كان شائعاً ومسيطرًا على العقول، وأناروا عقول غيرهم.

3- نسبية بوانكاريه:

تنسب الكثير من الكتب مصطلح النسبية إلى الرياضي والفيلسوف الفرنسي هنري بوانكاريه (Henri Poincaré) (1854-1912)**، إذ يعتبرونه أول من رسم معالم نظرية النسبية الخاصة، قبل ظهور نظرية النسبية. طرح بوانكاريه الكثير من الشكوك حول صحة أفكار نيوتن حول المكان والزمان والحركة، وفي كتابه المشهور "العلم والفرضية" الذي نشره عام 1902 - أي قبل ثلاث سنوات من نشر اينشتاين لبحثه - ناد بوانكاريه بضرورة تأسيس ميكانيك جديد يقوم على مبدأ النسبية، ورفض فكرة مطلقة الزمان والمكان وقال أن مفاهيم مثل المكان والزمان والحركة لا يمكن إلا أن تكون نسبية، وقد مهدت رؤية بوانكاريه بشكل حاسم لإسقاط الرؤية المطلقة عن مسرح العلم، وإحلال التصورات النسبية.

إن مشكلة الميكانيك الكلاسيكي في نظر هنري بوانكاريه هي أنه لا يفرق في دساتيره بين ما هو تجريبي وما هو رياضي وبين ما هو اصطلاح وما هو فرضية، وبناء على هذا بنيت الفيزياء الكلاسيكية على أفكار هشة دون محاولة مراجعة طبيعتها ووضعها داخل النظريات، ومن هذه الأفكار ما يسمى بالمكان المطلق والزمان المطلق وما ينتج عنهما من حركة مطلقة، لقد رأى بوانكاريه أنه «لا وجود لمكان مطلق، ونحن لا ندرك إلا حركات نسبية، ومع ذلك نستمر في التعامل مع الوقائع الميكانيكية وكأن هناك مكانا مطلقا ننسبها إليه»⁽¹²⁾.

كذلك بالنسبة للزمان رأى هنري بوانكاريه أنه «لا وجود لزمان مطلق، كما أن القول بمدتين متساويتين هو تأكيد لا معنى له في ذاته، ولن يحرز أي معنى إلا على وجه الاصطلاح ... ونحن لا نمثل حتى القول بتزامن حدثين يجريان على مسرحين مختلفين»⁽¹³⁾.

لقد أرسى هنري بوانكاريه في كتابه "العلم والفرضية" أهم الأسس التي قامت عليها الفيزياء النسبية، حيث برهن على استحالة القول بالحركة المطلقة المنسوبة إلى المكان المطلق والزمان المطلق، لقد رأى أنه من الصعب الإفلات من الإحساس بأن مبدأ النسبية يعبر عن قانون عام في الطبيعة، ولن يتاح لنا مهما كانت الوسائل التي نستعملها إلا الوقوف على حركات نسبية.

إن نسبية هنري بوانكاريه تركز على وضعية الأجسام والأحداث داخل المكان والزمان، إن المكان والزمان ليسا معطين قبليين، كما أنهما ليسا معطين تجريبيين، وما يمكن قوله إن التجارب تتعلق بالأجسام وليس بالمكان والزمان، يشير بوانكاريه إلى نسبية المكان وارتباطه بالأشياء، فلا يمكن الحديث عن مكان محض أو فراغ وإنما يمكن الحديث عن العلاقات بين الأشياء، وفي هذا الشأن يقول بوانكاريه: «إن التجارب مهما كانت كثيرة، لا يمكن أن تتجاوز العلاقات الموجودة بين الأجسام، ولا يمكن أن تقدم لنا شيئا يخص العلاقات المتبادلة بين أجزاء المكان»⁽¹⁴⁾، ولو نلاحظ كتابات ألبرت اينشتاين نجد أنه يكرر نفس كلام بوانكاريه، يقول اينشتاين في كتابه النسبية: «يبدو لي أن تكوين تصور الجسم المادي يجب أن يسبق تصوراتنا للمكان والزمان»⁽¹⁵⁾.

كذلك قدم هنري بوانكاريه الكثير من الأفكار التي تتفق مع نظرية النسبية الخاصة، لقد ناقش بوانكاريه حركة الأجسام بالنسبة للأثير، وقد كان الأثير في تلك الأيام لا يزال يحتفظ بقيمته عند الفيزيائيين، ولقد شكك بوانكاريه في وجود الأثير وتساءل عما إذا كان هذا الأثير له وجود حقيقي، ورجح أن يأتي يوم يهمل فيه الأثير تماما.

ناقش هنري بوانكاريه أيضا سرعة الضوء، وأشار إليها باعتبارها سرعة قصوى لا يمكن لأي سرعة أن تتجاوزها، وقد رأى أن الأفعال أو التأثيرات السببية تنتشر بسرعة محدودة، وليس بسرعة لا نهائية، وهذا يعني أن تقوم سرعة الضوء مقام السرعة اللانهائية، وقد أشار إلى هذا في كتابه قيمة العلم بصراحة حيث قال: «من كل هذه النتائج إن تم إثباتها سينشأ ميكانيكا جديدة تماما تركز على واقع مفاده أنه لا سرعة تفوق سرعة الضوء»⁽¹⁶⁾. ويقود هذا إلى أن انتقال التأثير أو الفعل يتطلب زمنا ما دام لا وجود لسرعة لانهائية، كذلك من الأمور المهمة التي أشار إليها بوانكاريه هي قوله بنسبية الكتلة، حيث رأى أنه إذا لاحظنا ثبات الكتلة في السرعات الصغيرة، فإنها لا تبقى على حالها في السرعات الأكبر، حيث إنها تزداد كلما كانت السرعة أكبر⁽¹⁷⁾.

أبدى هنري بوانكاريه انزعاجه من الترقيع الذي يعمد إليه العلماء كل مرة ليفسروا النتائج السلبية للتجارب التي تستهدف اكتشاف سرعة الأرض بالنسبة للأثير، وناقش تحويلات لورنتز، وما ينجر عنها من نتائج مثل انكماش للأطوال والزمن، وقد فسر عام 1904 نتائج تجربة مايكلسون ومورلي بالقول بثبات سرعة الضوء، إن هذه الأفكار الثورية التي قدمها بوانكاريه مثل نسبية المكان والزمان والحركة والكتلة، وترجيحه باستبعاد فكرة الأثير، وقوله

بسرعة الضوء بدل مفهوم السرعة اللانهائية، كل هذا دفعه بعد سنوات إلى المطالبة باستبدال ميكانيكا نيوتن، لقد تحدث في كتابه "قيمة العلم" عن نتائج نظرية نيوتن ورأى أنه سوف ينتهي بها الحال لتجد نفسها مهجورة⁽¹⁸⁾.

الغريب في مؤلفات ألبرت اينشتاين انه لم يأت على ذكر بوانكاريه ولم يشر إلى أعماله رغم ما لبوانكاريه من شهرة وانتشار لأعماله فقد ألف قرابة الثلاثين كتابا في المجالات الفلسفية والعلمية وقدم حوالي 500 نشرة علمية في الميكانيك وفروع الرياضيات وعلم الفلك. يروي تاريخ العلم الرسمي أن اينشتاين تمكن بمفرده من تأليف الورقة البحثية المؤسسة لنظرية النسبية الخاصة في الأيام الأخيرة من جوان 1905، لكن الوثائق تثبت أنه قبل هذا التاريخ وبالضبط في الخامس من جوان 1905 قدم بوانكاريه مذكرة للأكاديمية الفرنسية للعلوم تحتوي على العناصر الأساسية في ورقة أينشتاين: مبدأ النسبية وتحولات لورنتز، لقد رأى البعض أن هناك أسبابا تثير الشكوك وتعزز فرضية انتقال اينشتاين لعمل بوانكاريه، ومن هذه الأسباب عدم ظهور ملخصات تظهر العناصر الأساسية لورقة بوانكاريه في مجلة حوليات الفيزياء الألمانية رغم صدور ملخصات لأعمال أقل أهمية⁽¹⁹⁾، كذلك كان هناك تجاهل متعمد لورقة بوانكاريه أثناء حلقة بحثية نظمت في جوان وجويلية من سنة 1905 في جامعة غوتغن الألمانية، وقد نظمت هذه الحلقة البحثية حول نفس الموضوع من قبل ديفيد هيلبرت، وهو عالم رياضيات من الدرجة الأولى ومنافس لبوانكاريه، هذا يوحي أن هناك سكوتا عن اينشتاين الذي استفاد من ورقة بوانكاريه وسارع إلى كتابة ورقته البحثية وتقديمها، وقد تكون الغيرة العلمية والوطنية وراء هذا السكوت.

لقد ذهب الكثير إلى اعتبار هنري بوانكاريه مؤسسا لنظرية النسبية الخاصة، كونه تناول قبل اينشتاين جل المبادئ والأفكار التي تقوم عليها النظرية الخاصة، إن الكثير من الأفكار التي قدمها بوانكاريه تعتبر جريئة في زمن كانت تعتبر فيزياء نيوتن مسيطرة على العقول، فليس من السهل أن تثور على ما ترسخ في عقول الناس، إن قيمة فكر بوانكاريه هو أنه حاول إبطال نموذج تفكير قديم في الفيزياء، وعمل على تأسيس علم الفيزياء على نموذج تفكير جديد.

4- تحولات لورنتز:

من الأفكار التي تعتبر جريئة وثورية في فيزياء النسبية فكرة انكماش الأطوال وتباطؤ الزمان في السرعات العالية، يرجع الفضل في تصور هذه الأفكار للعالم الهولندي هندريك لورنتز (Hendrik Lorentz) (1853-1928)^{***}، في السرعات التي تقارب سرعة الضوء التي هي غير مألوفة بالنسبة لعالمنا اليومي علينا أن نتوقع غير المألوف، لقد تصور لورنتز أنه في السرعات العالية جدا لا يبقى الزمان والمكان على الحال الذي اعتدناه، بل يتعرض الزمان لتباطؤ في إيقاعه، وتعرض الأطوال إلى انكماش في أطوالها، وقد قام بصياغة علاقة رياضية تسمى بمعامل الانكماش وقد استعمله اينشتاين في الكثير من قوانين النسبية، إن عبقرية لورنتز مهدت الطريق لإدخال تصورات جديدة في الفيزياء المعاصرة، فليس من السهل تصور أن الزمان يتغير إيقاعه، إن هذه الفكرة تبدو غريبة جدا عما تعودت عليه عقولنا، إن عبقرية العلماء تكمن في أنهم تمكنوا من إعادة النظر في الظواهر بعد تخلصهم من رواسب النظريات القديمة وكذلك تخلصهم من خلفية التفكير التي اعتدنا عليها جراء تعاملنا اليومي مع العالم الخارجي.

كان هدف هندريك لورنتز من خلاله صياغته معامل الانكماش هو إنقاذ التحويل التقليدي عندما يعجز في السرعات العالية وكذلك للحفاظ على مفهوم الأثير، إن تفسير لورنتز يعتبر أن المادة المتحركة بسرعة كبيرة تتقلص باتجاه حركتها، قبل هذا كان لورنتز يعتقد بأن الإلكترون عند حركته يتقلص باتجاه الحركة، وقد طبق

لورنتز تفسيره هذا على مسار الضوء عام 1895، فحيث إنه يتحرك بموازاة حركة الأرض باتجاه الأثير فإن تياره يتقلص باتجاه هذه الحركة بقدر يساوي تماماً ما يتسبب له من إبطاء نتيجة فعل الأثير المعاكس للتيار، وهذا ما يجعل سرعة الضوء ثابتة لا تتغير⁽²⁰⁾، إضافة إلى هذا تم تطبيق معامل الانكماش على الزمن، وأصبح يشار إلى الزمن الناتج عن السرعة بالزمن الظاهري، في مقابل الزمن الحقيقي، والأمر نفسه بالنسبة إلى الكتلة حيث سميت الكتلة الناتجة عن السرعة بالكتلة الظاهرية لتمييزها عن الكتلة الحقيقية التي هي كتلة السكون، في ذلك الوقت كان ميكانيك نيوتن مسيطرًا على العقول ورغم جرأة أفكار لورنتز إلا أنها كانت لغرض الحفاظ على ميكانيك نيوتن، لقد رأى فيلسوف العلم فيليب فرانك أنه في تلك الفترة كان الحديث عن طول غير ثابت، أو زمان غير ثابت أو كتلة غير مستقرة يبدو تعدياً على ما استقر في أعماق الناس⁽²¹⁾.

كما ذكرنا سابقاً أن التحويل اللورنتزي لا يلغي فكرة الأثير، إذ إن السرعة v هي سرعة الجسم بالنسبة للأثير، كما أن الطول المنكمش سمي بالطول الظاهري لتمييزه عن الطول الحقيقي⁽²²⁾، وتم تفسيره بأنه نتيجة اختراق الأجسام لمادة الأثير، وتعتبر هذه الفكرة آخر المحاولات لإنقاذ فكرة الأثير، وقد صاغ لورنتز معاملته على النحو التالي:

$$\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}} \quad (\text{حيث } v = \text{سرعة الجسم، } c = \text{سرعة الضوء}).$$

في عام 1905 اعتمد ألبرت اينشتاين على تحويلات لورنتز، حيث رأى أنه عندما تكون قوانين التحويل التقليدي عاجزة في السرعات التي تلامس عتبة سرعة الضوء يتدخل التحويل اللورنتزي، وانطلاقاً من قناعته أن قوانين الطبيعة ليس فيها استثناءات يرى اينشتاين أنه يجب إعادة النظر في قوانين الميكانيك الكلاسيكي لكي يكون صالحاً في كل الظروف، وذلك بأن تتوافق مع تحويلات لورنتز، يقول اينشتاين: «إن التحويل التقليدي ليس سوى حالة خاصة، حالة حدية من تحويل لورنتز تحصل عندما تكون السرعة النسبية للمرجعين صغيرة جداً، ينتج من ذلك أن قوانين الميكانيك يجب أن تتحول كي تصبح لا متغيرة بالنسبة لتحويل لورنتز. لأن قوانين الميكانيك بشكلها القديم تصبح فاسدة عندما تقترب السرعات من سرعة الضوء»⁽²³⁾.

5- هيرمان منكوفسكي والبعد الرابع:

لقد اتصف المكان والزمان عند نيوتن بصفات مشتركة مثل المطلقية والاستقلال عن المادة، كما أنهما أيضاً مستقلين عن بعضهما ولا يرتبطان بأي علاقة، فكل منهما موجود بذاته مثلما يعرفهما نيوتن، وقد ترسخت هذه الفكرة في الفيزياء الكلاسيكية، وكان من الصعب تجاوزها، لقد صرح عالم الرياضيات الروسي هيرمان منكوفسكي (H.Minkowski) (1864-1906)****، بصلة الزمان بالمكان، وذلك في العام 1908 بعبارته الخاصة: «إن المكان بذاته والزمان بذاته محكوم عليهما بالتلاشي إلى مجرد ظلال، غير أن نوعاً من الاتحاد بين الاثنين هو وحده الذي يبقى في واقع مستقل»⁽²⁴⁾. وقد شرح منكوفسكي وحدة الزمان والمكان وتناول اشتقاقهما الرياضي، وقد أكد على أنه لا يمكن تصور مكان بدون زمان، ولا زمان بدون مكان، هكذا اندمج المكان والزمان في قالب واحد ليكون متصلاً واحداً، وكل الحوادث تتحدد على هذا المتصل في الأبعاد المكانية الثلاث، إضافة إلى البعد الزمني، وقد قدم منكوفسكي هندسة رباعية الأبعاد سميت بفضاء منكوفسكي، والأحداث في هذه الهندسة تتحدد بنقطة لها أربع إحداثيات.

ساعدت أفكار هيرمان منكوفسكي على إيجاد إطار هندسي لنظرية النسبية الخاصة، التي زادت من قوة التأكيد على العلاقة بين الزمان والمكان، وقد أنتجت هذه العلاقة مفهوماً جديداً دمج فيه الزمان والمكان في تسمية واحدة

أطلق عليها الزمكان Espace-temps، فالمكان والزمان يعتبران جزءاً من العلاقة المتبادلة المتشابكة الكلية التي يفقدان فيها استقلالهما.

سعى هيرمان إلى إيجاد إطار هندسي صالح لوصف المنظومات في الأبعاد الأربعة للمكان والزمان، وقد أعطت مساهمته دفعا قويا لتبلور النسبية الخاصة، في هذه النظرية لا بد من استيعاب العالم الفيزيائي بالأبعاد الأربعة وهو ما يسميه اينشتاين بالمتصل الزمكاني، يقول اينشتاين: «إن الموضع الواحد يتعين بثلاثة أعداد. أما العدد الرابع فيعين زمن الحادث، فيتعلق إذن بالحادث الواحد بتمامه أربعة أعداد، وكل مجموعة أربعة أعداد تعين حادثاً بذاته. فعالم الحوادث هو إذن متصل رباعي الأبعاد»⁽²⁵⁾، الفضاء الزمكاني في نظرية النسبية الخاصة هو فضاء منكوفسكي رباعي الأبعاد، وهو فضاء يشابه الفضاء الإقليدي الثلاثي الأبعاد من حيث تكوينه، فتكون المعادلة التفاضلية للأبعاد الأربعة:

$$ds^2 = dx_1^2 + dx_2^2 + dx_3^2 - c^2 (dt)^2$$

6- ديفيد هيلبرت ومعادلة الحقل:

تعتبر نظرية النسبية العامة نظرية تكتسي أهمية كبيرة مقارنة بالنسبية الخاصة كونها تقدم تفسيراً ثورياً لقوة الجاذبية وتصف المنظومات المتسارعة في الفضاء المنحني الرباعي الأبعاد، الفضاء في نظرية النسبية العامة لم يعد ذلك المسرح الجامد المهيأ لتجري الحوادث عليه، بل يتأثر وينحني ويؤثر على مسارات الكتل والأشعة، إن النسبية العامة تتطلب هندسة رياضية تصف الفضاء المنحني وما يتعلق به من مسارات منحنية، لقد استفادت نظرية النسبية العامة من الهندسة الريمانية في وصفها لبنية الزمكان، ولو افترضنا أنه لم توجد في ذلك الزمن هندسة ريمان، عندها ستضطر الفيزياء إلى الانتظار حتى يتمكن الرياضيون من ابتكار هندسة جديدة تصف الحركات الملتوية والانحناءات التي تحدث في الأبعاد الأربعة للزمكان، ستكون النسبية العامة غير مفهومة دون هذه الهندسة⁽²⁶⁾.

هناك تحول مهم أدخلته هندسة ريمان على مفهوم الفضاء، وهو القول بالخصائص المتغيرة للفضاء، حيث لا وجود لصفة الفضاء الساكن مثلما هو الحال عند إقليدس، حيث إن من خصائص فضاء ريمان أن يكون الانحناء متغيراً، لقد رأى اينشتاين أن الفضاء ظل بالنسبة للعلماء «شيء متمثل وساكن لا يستطيع التغير أو اتخاذ حالات متنوعة، لقد كانت عبقرية ريمان وحيدة ودون أن يفهمه أحد هي التي مضت قدماً قرب أواسط القرن الماضي (القرن التاسع عشر) إلى تصور جديد للفضاء جرد فيه الفضاء من تكوينه مع التسليم بإمكان اشتراكه في الحوادث الفيزيائية»⁽²⁷⁾.

إن معادلة النسبية العامة تربط المحتوى المادي والطاقي بهندسة الفضاء، وهي صيغة رياضية تتطلب جهوداً مضنية حتى تقدم تفسيراً متماسكاً للجاذبية، لقد حاول اينشتاين لسنوات إيجاد المعادلة التي تعبر الجاذبية، حيث إن التفكير في ربط هندسة الفضاء بالكتلة والحقل الجاذبي يتطلب دراية واسعة بالفضاءات الهندسية وكيفية تأثيرها بفعل الكتل، لقد اهتم الرياضي الألماني ديفيد هيلبرت (David Hilbert) (1862-1943) ***** بهذه الأبحاث، كان هيلبرت عضواً بارزاً في جامعة غوتينغن كعالم رياضيات، وله إسهامات كثيرة في الرياضيات المعاصرة، قدم ديفيد هيلبرت في مؤتمر علماء الرياضيات العالمي في باريس عام 1900 حوالي 23 مسألة رياضية، ورأى أن إيجاد حلول لتلك المسائل سيحدد شكل الرياضيات خلال القرن العشرين، بحيث أن السعي لحلها سوف يولد نظريات ونتائج جديدة، وهذا ما حدث بالفعل⁽²⁸⁾.

كان ديفيد هيلبرت من الرياضيين العابرة، وكان على اطلاع واسع بالفضاءات الهندسية، حتى أن له فضاء سمي باسمه "فضاء هيلبرت" يستعمل في الميكانيك الكوانتي، كانت لهيلبرت أفكار جريئة حول هندسة الفضاء وعلاقتها بالجاذبية، وقد ذهب الكثير إلى أن هيلبرت هو الذي استكمل معادلة الحقل قبل أيام من التاريخ الذي قدم فيه أينشتاين مقاله عن النسبية العامة أي في 25 نوفمبر عام 1915، (و نشر في 31 مارس عام 1916)، لقد كان هيلبرت يعرف أينشتاين وعلى اتصال به، وقد حل أينشتاين في جامعة غوتينغن الألمانية لأيام في صيف 1915 ضيفا عند هيلبرت، وقد أقام في بيت هيلبرت لمدة أسبوع، وقد اطلع على بحوث هيلبرت ودارت بينهما نقاشات كبيرة⁽²⁹⁾، وخلال الأشهر التي تلت الزيارة ظل الرجلان يتراسلان، وقد أرسل هيلبرت لأينشتاين أفكارا وتصورات عن معادلات الحقل، وقد اطلع أينشتاين عليها، وفي 25 نوفمبر 1915 قام أينشتاين بنشر مقالا من دون الإشارة إلى أي مساهمات لهيلبرت⁽³⁰⁾، بعدها ساءت العلاقة بين الرجلين، وقد عبر أينشتاين عن شعوره بتخوفات إزاء هيلبرت وقد لمح أن هناك محاولات للاستحواذ على نظريته، وبعدها في 20 ديسمبر أرسل أينشتاين إلى هيلبرت برسالة حاول فيها تلطيف الأجواء وتخفيف حدة الامتعاض، وبعدها نشر مقال أينشتاين في مارس 1916، نشر عمل هيلبرت لاحقا من نفس العام، وبعدها بسنوات أشار هيلبرت في مقال له إلى أن أينشتاين رجع إلى معادلاته في الحقل⁽³¹⁾.

خاتمة

يتبن مما سبق أن الكثير من الأفكار الأساسية في نظرية النسبية توصل إليها علماء قبل أينشتاين، لقد استفاد أينشتاين من معامل الانكماش الذي قدمه لورنتز ولولا هذه الصيغة لما ظهرت النسبية الخاصة، فلا يكاد يوجد قانون في هذه النظرية إلا ومعامل الانكماش متضمن فيها، كذلك استفاد أينشتاين من صياغة منكوفسكي لفضاء النسبية الخاصة الذي يجعل من الزمان بعدا رابعا، لقد عارض هؤلاء العلماء من كان سائدا ومترسحا في الأذهان، وقدموا أفكارا جريئة، وما كان أينشتاين ليمتلك الجرأة لولا اطلاعه على هذه الأفكار. أكثر من هذا تشير الكثير من الكتابات أن أينشتاين استحوذ على أفكار غيره ولم يشر إلى أصحابها في كتاباته، فقد تجاهل جهود علماء أمثال بوانكاريه وهيلبرت، وتواريخ الوثائق والمؤلفات تدل أن هؤلاء العلماء سبقوه إلى الكثير من الأفكار التي ينسبها لنفسه، كما أن هناك أدلة ظهرت عبر السنوات تؤكد أن أينشتاين كان على اطلاع على الكثير من أفكار هؤلاء العلماء، لقد كثرت المؤلفات التي تتكلم عن انتقال أينشتاين لأفكار غيره، وكثرت الشكوك حول أحقيته بنظرية النسبية، فهل ينصف تاريخ العلم ضحايا أينشتاين وغيرهم...؟

الهوامش:

- 1- بول كوديرك، النسبية، ترجمة: مصطفى الرقي، (ط 1، بيروت: منشورات عويدات، 1971)، ص 05.
- 2- Albert Einstein, L'éther et la théorie de la relativité . trad; maurice solovine , (gauthier- villars, paris 1921).p 10-11
- 3- ألبرت أينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء. تر: أدهم السمان (دار طلاس للدراسات والنشر، 1992). ص 131.
- 4- ألبرت أينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء، ص 131.
- 5- ألبرت أينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء، ص 140-141.
- 6- ألبرت أينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء، ص 153.
- 7- ألبرت أينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء، ص 95.
- 8- بول كوديرك، النسبية، ص 102.
- 9- ألبرت أينشتاين، النسبية النظرية الخاصة والعامة، ترجمة: رمسيس شحاته (القاهرة 1965)، ص 172.

* ألبرت أينشتاين 1879-1955 Albert Einstein فيزيائي ألماني، ولد أينشتاين لأبوين يهوديين في ألمانيا التي عاش فيها، انتقل إلى الولايات المتحدة الأمريكية أيام الحكم النازي لألمانيا واستقر في مدينة برنستون، ارتبط اسمه بنظرية النسبية، وقد حاز على جائزة نوبل في الفيزياء سنة 1921 على بحثه في التأثير الكهروضوئي، وقدم في سنواته الأخيرة نظرية المجال الموحد التي لقيت انتقادا كبيرا.

** هنري بوانكاريه (1854-1912) هو عالم رياضي فرنسي وباحث في المناهج العلمية ونقد العلم. عين أستاذا للرياضيات في جامعة كان سنة 1879 وبعد ذلك بعامين عين أستاذا للرياضيات في كلية العلوم بجامعة باريس حيث كان يلقي محاضرات في الرياضيات البحتة والتطبيقية. وانتخب عضوا في الأكاديمية الفرنسية سنة 1908. أما أهم مؤلفات بوانكاريه العلم والفرضية 1902، قيمة العلم 1905، العلم والمنهج 1908.

10- بول كوديرك، النسبية، ص 05.

11- Jules Leveugle. La Relativité, Poincaré et Einstein, Planck, Hilbert. (l'Harmattan, 2004), p 52.

12- Henri Poincaré, La science et l'hypothèse, (Ebooks libres. Paris. 2011), p 93.

13- Henri Poincaré, La science et l'hypothèse, p 93-94.

14- Henri Poincaré, La science et l'hypothèse, p 85.

15- ألبرت اينشتاين، النسبية. النظرية الخاصة والعامة، ص 209.

16- Henri Poincaré, La valeur de science. (Flammarion. Paris.s.d), p 216.

17- Henri Poincaré, La valeur de science, p 214.

18- Henri Poincaré, La valeur de science, p 212-213.

19- Jules Leveugle. La Relativité, Poincaré et Einstein, Planck, Hilbert. p 51,60.

*** هندريك أنتون لورنتس Hendrik lorentz 1853 - 1928، ولد في هولندا، اشتغل بتدريس الرياضيات ثم حصل على شهادة الدكتوراه حول موضوع انكسار الضوء، وعين أستاذا للفيزياء النظرية بجامعة ليدن، اهتم بمجال الكهرباء المغناطيسية والضوء، ومن أشهر أعماله استنتاج معادلات التحويل التي استخدمها اينشتاين لوصف المكان والزمان، حصل على الكثير من الجوائز وفاز بجائزة نوبل في الفيزياء عام 1902.

20- Pablo Acuña L. On the Empirical Equivalence between Special Relativity and Lorentz's Ether Theory. Institute for History and Foundations of Science, Utrecht University, p 06.

21- فيليب فرانك، فلسفة العلم. ترجمة: علي ناصف، (المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1991)، ص 188.

22- فيليب فرانك، فلسفة العلم، ص 183-184.

23- ألبرت اينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء، ص 143.

**** هيرمان مينكوفسكي H.Minkowski هو عالم رياضيات ألماني روسي المولد ومن أصل يهودي. ولد سنة 1864م وتوفي سنة 1909م. عمل أستاذا للرياضيات في كونيجسبيرغ وزيورخ وغوتنغن. طور هندسة الأعداد واستخدم أساليب هندسية لحل المشاكل في نظرية الأعداد والفيزياء النظرية ونظرية النسبية.

24- كولن ولسن، فكرة الزمان عبر التاريخ. ترجمة: فؤاد كامل، (سلسلة علم المعرفة، الكويت، 1992)، ص 196

25- ألبرت اينشتاين، ليوبولد انفلد، تطور الأفكار في الفيزياء. ص 153

26- ميشو كاكو، جنيفر ترينر، ما بعد انشتاين، ترجمة: فايز فوق العادة، (ط1، بيروت، لبنان، أكاديميا، 1991)، ص 191

27- ألبرت اينشتاين، أفكار وآراء، ترجمة رمسيس شحاتة، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1986)، ص 67-68

***** ديفيد هيلبرت David Hilbert (1862-1943) عالم رياضيات ألماني، يعد أحد أكبر رياضيي القرن العشرين، وينسب إليه عدد من النظريات الأساسية، ترك ديفيد هيلبرت علامة لا يمكن إنكارها بمعرفته الواسعة في مختلف مجالات الرياضيات، حتى أن بعض المفاهيم الرياضية سميت باسمه مثل فضاء هيلبرت، كان عضوا بارزا في جامعة غوتنغن كعالم رياضيات.

28- Ivan T. Todorov. EINSTEIN AND HILBERT: THE CREATION OF GENERAL RELATIVITY. (Institut für Theoretische Physik, Universität Göttingen. Germany. physics.hist-ph.25 Apr 2005.). pp06-07

29- Ivan T. Todorov. EINSTEIN AND HILBERT: THE CREATION OF GENERAL RELATIVITY. p07

30- John Stachel; New Light on the Einstein-Hilbert Priority Question, (Department of Physics and Center for Einstein Studies, Boston University, USA 1999.) P95

31- John Stachel; New Light on the Einstein-Hilbert Priority Question, p 98.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- اينشتاين ألبرت، 1986، أفكار وآراء، ترجمة رمسيس شحاتة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر .
- 2- اينشتاين ألبرت، 1965، النسبية النظرية الخاصة والعامة، ترجمة: رمسيس شحاتة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة
- 3- اينشتاين ألبرت، انفلد ليوبولد، 1992، تطور الأفكار في الفيزياء. ترجمة: أدهم السمان، دار طلاس للدراسات والنشر، سوريا.
- 4- فرانك فيليب، 1983، فلسفة العلم، ترجمة: علي ناصف، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- 5- كاكو ميشو، ترينر جنيفر، 1991، ما بعد اينشتاين، ترجمة: فايز فوق العادة، أكاديمية، الطبعة الأولى، بيروت
- 6- كوديرك بول، 1971، النسبية، ترجمة: مصطفى الرقي، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة الأولى، لبنان.
- 7- ولسن كولن، 1992، فكرة الزمان عبر التاريخ. ترجمة: فؤاد كامل، سلسلة علم المعرفة، الكويت.
- 8- Acuña L Pablo. On the Empirical Equivalence between Special Relativity and Lorentz's Ether Theory. Institute for History and Foundations of Science, Utrecht University.
- 9- Einstein Albert , 1921, L'éther et la théorie de la relativité. trad; maurice solovine, gauthier- villars, paris .
- 10- Leveugle Jules. 2004 La Relativité, Poincaré et Einstein, Planck, Hilbert. l'Harmattan, Paris.
- 11- Poincaré Henri, 2001, La valeur de science. Flammarion. Paris.
- 12- Poincaré Henri , 2011, La science et l'hypothèse, (Ebooks libres. Paris.
- 13- Stachel -John, 1999; New Light on the Einstein-Hilbert Priority Question, Department of Physics and Center for Einstein Studies, Boston University, USA.
- 14- Todorov Ivan T. 2005. EINSTEIN AND HILBERT: THE CREATION OF GENERAL RELATIVITY. Institut fur Theoretische Physik, Universitat Göttingen.

الشفاهية والكتابية: صراع أم تعايش؟

شهيبة بوخنوف

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله، boukhenouf.chahira@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/03/13

تاريخ المراجعة: 2022/05/23

تاريخ القبول: 2022/05/24

ملخص

تعتبر ثنائية الشفاهية والكتابية من الثنائيات التي لفتت أنظار الباحثين في مختلف التخصصات، وذلك لتحديد أهميتهما والبحث عن خصوصية كل واحدة منهما، وعن العلاقة التي تربطهما... ولأسيما وأن حضور الكتابية يستدعي في الذاكرة حضور الشفاهية، فإذا كانت الشفاهية هي الوسيط الوحيد في عملية التواصل بين أفراد المجتمعات الشفاهية، فإن الكتابية غيرت شكل وعي الإنسان أكثر من أي اختراع آخر، إنها تقوم بحفظ الشفاهية من الاندثار.

الكلمات المفتاحية: شفاهية، كتابية، صراع، تعايش.

Orality and writing: Conflict or coexistence?

Abstract

The orality and writing dichotomy was among several dichotomies that drawn the attention of researchers in different disciplines, In order to determine their importance and find the specificity of each one, and the relationship they have. In particular, the presence of one of them recalls the presence of the other, and if the orality is the only medium in the process of communication between members of oral communities, the literature has changed the shape of human consciousness more than any other invention; it preserves and maintains the orality from extinction.

Keywords: Orality, writing, conflict, coexistence.

Oralité et écriture : Conflit ou coexistence?

Résumé

L'oralité et l'écriture font partie de plusieurs dichotomies qui ont attiré l'attention des chercheurs dans de différentes disciplines. Afin de déterminer leur importance et de trouver la spécificité de chacune, et la relation qu'elles entretiennent. En particulier, la présence de l'une d'elle rappelle la présence de l'autre. Si l'oralité est le seul moyen de communication entre les membres des communautés orales, l'écriture a changé la forme de la conscience humaine plus que toute autre invention; car elle préserve et maintient l'oralité de l'extinction.

Mots-clés: Oralité, écriture, conflit, coexistence.

مرت كلّ ثقافات الأمم بمرحلتين أساسيتين: المرحلة الأولى هي المرحلة الشفاهية التي تعتمد على المنطوق، أي على الارتجال، والرواية، والحفظ الذهني... وكانت قناة أساسية للتواصل والمعرفة والفكر، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الكتابة (التدوين) التي حاولت الحفاظ على ثقافات وفنون تلك الأمم، وإبداعاتها واختراعاتها الشفوية المختلفة من خلال التوثيق والتدوين.... لولاها لا ضاع ذلك الإرث الثقافي الشفاهي الذي يركز على الذاكرة، والصوت، ولغة الجسد، وعلى قوة الكلمة... لكن هل استطاعت الكتابة - التي تتطلب قارئاً ومدونة - أن تحتفظ بخصائص الشفاهية - التي تتطلب متكلماً ومستمعا - أثناء عملية تدوين النصوص؟ وهل يمكن لهما التعايش مع بعضهما البعض؟

أولاً: الشفاهية

عاشت الشعوب قبل اختراع الكتابة على الشفاهية التي كانت وسيلتهم الوحيدة في التواصل، بدليل أن الإنسان تكلم قبل أن يكتب، فالشفاهية حاضرة معنا، تصاحبنا دائماً، تتجسد في تفكيرنا وسلوكنا... وقد بدأت مختلف الفنون الأدبية كالأشعار مثلاً شفاهياً، فالشعر الجاهلي قد «ولد نشيداً، أعني أنه نشأ مسموعاً لا مقروءاً، غناء لا كتابة. كان الصوت في هذا الشعر بمثابة النسيم الحي... تفترض الشفوية السماع، فالصوت يستدعي الأذن أولاً. ولهذا كان للشفوية فن خاص في القول الشعري، لا يقوم في المعبر عنه، بل في طريقة التعبير، خصوصاً أن الشاعر الجاهلي كان يقول إجمالاً ما يعرفه السامع مسبقاً: كان يقول عاداته وتقاليده، حروبه ومآثره، انتصاراته وانهزاماته»⁽¹⁾.

يعني هذا أن الأشعار قد نشأت شفاهية، مسموعة لا مقروءة، فيها يتحقق اللقاء بين فعل الصوت وفعل الجسد، فبعض الشعراء في العصر الجاهلي «مثلاً ينشد قائماً، وكان بعضهم يرفض كبرياء أن ينشد إلا جالساً. وكان بعضهم يقوم بحركات من يديه أو من جسمه كله كالخنساء التي كانت فيما يروى تهتز... وتنتظر في أعطافها» وهذا ما يحقق في الشفوية اللقاء بين فعل الصوت وفعل الجسد، فعل الكلمة وفعل الحركة...»⁽²⁾ فالشعراء الذين يستخدمون أثناء إلقاءهم للشعر مختلف الإيماءات والحركات سيحققون مبتغاهم المتمثل في جذب المتلقين وإقناعهم... أكثر من الشعراء الآخرين، لأنهم استطاعوا أن يمزجوا الكلام المنطوق (الصوت/ الكلام) مع حركات الجسد (فعل الجسد)، وهذا ما أكده عالم النفس "دافيد ماكنيل، الذي يقول «إن الإشارات التي نستخدمها ونحن نتكلم هي في الحقيقة مترامنة بالدقة مع الكلام، مقترحة أن الكلام والإشارات معا يؤلفان نظاماً واحداً متكاملًا»⁽³⁾.

يتزامن استخدام الإشارات مع الكلام، أي إن الكلام المنطوق بحاجة ماسة إلى استخدام الإشارات التي «تتألف من حركات مختلفة بالأيدي على جسم المشير أو قريباً منه، وإن كانت تعبيرات الوجه تسهم في الأداء أيضاً، وبعض هذه الإشارات تكون بكلتا اليدين وبعضها بيد واحدة... وعلى الرغم من أن اليدين تؤديان الإشارات الأساسية فقد يكون للوجه والرأس دور في النحو الإشاري»⁽⁴⁾.

ترافق الإشارات المختلفة الأداء الشفوي، فهي تساعد على توضيح الكلام وإيصاله إلى المستمعين، كأن نقول مثلاً: «اصطدت أرنباً بهذا الحجم»، فالمتكلم هنا قد استخدم الكلام المنطوق الشفهي «اصطدت أرنباً»، واستخدم في الوقت نفسه حركات الجسد، وبالضبط وظف إشارة (يديه معا)، وهذا ما يدلّه لفظ (بهذا الحجم). فالكلام - إذن - قد تزامن مع الإشارة (اليدين)، أي خروج الصوت كان متزامناً مع فعل الجسد، فحقق هذا التزاوج (بين الصوت

والجسد) تواسلا فعلا وهادفا، إذ كلما تزامنت الأصوات المنطوقة مع الإيماءات المختلفة كان التواصل ممتازا وفعالا داخل المنظومة الاجتماعية.

وترى «اللسانيات الحديثة على اختلاف مدارسها أن اللغة المنطوقة تسبق اللغة المكتوبة وتسوغ حكمها هذا بأمرين اثنين هما:

أ- أن اللغة (المحكية) أقدم وأوسع انتشارا من الكتابة؛

ب- أن عودة أنظمة الكتابة كلها إلى وحدات وعناصر من اللغة المنطوقة أمر ثابت»⁽⁵⁾.

وقد حدد "الترج أونج" أنواع الشفاهية في نوعين أساسيين هما: "الشفاهية الأولية" و"الشفاهية الثانوية"، فهو يسمي «شفاهية الثقافة التي لم تمسها مطلقا أية معرفة بالكتابة أو الطباعة "شفاهية أولية" إنها "أولية" بالتقابل مع "الشفاهية الثانوية" التي تتميز بها الثقافات ذات التكنولوجيا العالية في الوقت الحاضر، حيث تحافظ شفاهية جديدة على وجودها واستمرارها في وظيفتها من خلال التلفون، والراديو، والتلفاز، والوسائل الالكترونية الأخرى التي يعتمد وجودها وأداؤها لوظيفتها على الكتابة والطباعة. أما الثقافة الأولية الشفاهية بالمعنى الدقيق فتكاد تنعدم اليوم، ذلك أن كل الثقافات الآن تعرف شيئا عن الكتابة ولديها شيء من الخبرة بتأثيراتها»⁽⁶⁾ فالشفاهية السائدة إذن في أيامنا هذه هي "شفاهية ثانوية".

ومن سمات وخصائص الفكر الشفاهي نجد⁽⁷⁾:

- 1- عطف الجمل بدلا من تداخلها: تميل الشفاهية إلى استخدام عطف الجمل، كاستعمال حرف العطف "لواو".
- 2- الأسلوب التجميعي في مقابل التحليلي: ويرتبط هذا ارتباطا وثيقا بالاعتماد على الصيغ لتقوية الذاكرة، مثل استعمال العبارات المتوازية، أو المتعارضة سواء كانت جملا بسيطة أو مركبة، أو نعوتا مثل: "الجندي الشجاع" بدلا من "الجندي".
- 3- الأسلوب الإطنابي أو "الغزير": وهو تكرار ما قد قيل توا، حيث يكون المتكلم والسامع على الخط نفسه بشكل مؤكد، ويبرز الإطناب أكثر في المحادثات التي تتم وجها لوجه... أي إعادة الكلام إذا أمكن بشكل فني أفضل من التوقف عن الكلام جريا وراء الفكرة التالية.
- 4- الأسلوب المحافظ أو التقليدي: أي توظيف صوت الماضي المتمثل في تكرار الموضوعات، والأشياء القديمة؛ وبطبيعة الحال لا تفتقر الثقافات الشفاهية إلى الأصالة الخاصة بها. ولا تكمن أصالة السرد في تأليف قصص جديدة، بل في القدرة على التفاعل مع جمهور بعينه في وقت بعينه، حيث ينبغي في كل مرة أن تقدم القصة بشكل متفرد في موقف متفرد....
- 5- القرب من عالم الحياة الإنسانية: ينبغي على الثقافات الشفاهية أن تصوغ كل معارفها وتتكلم عنها بشكل يجعلها وثيقة الصلة بالحياة الإنسانية المألوفة والمباشرة... أي التحدث عن التجربة اليومية.
- 6- لهجة المخاصمة: فالفكر الشفاهي يميل إلى النزاع، والمخاصمة، وذلك في الأقوال وفي أسلوب الحياة، فالألغاز مثلا لا تُستخدم لتخزين المعرفة فحسب، بل لجذب الآخرين إلى معركة لفظية أو ذهنية، أي عبارة عن مبارزات كلامية.
- 7- الميل إلى المشاركة الوجدانية في مقابل الحياد الموضوعي: لا يعبر الفرد عن رد فعله بصفة فردية (ذاتية)، بل بنسجه في رد الفعل الجمعي، أو الروح الجمعي.
- 8- التوازن: المجتمعات الشفاهية متوازنة تتخلص من الذكريات التي لم تعد لها صلة بالحاضر.

9- موقفية أكثر منها تجريدية: تميل الثقافة الشفاهية إلى استخدام مفاهيم تعتمد على مرجعية ذات درجة ضئيلة من التجريد، فهي لا تتعامل مع موضوعات مجردة مثل: الأشكال الهندسية، والتصنيفات المجردة، وعمليات التفكير المنطقية الصورية، والتعريفات... بمعنى أن الثقافة الشفاهية تظل قريبة من عالم الحياة الإنسانية...

10- أسلوب الحياة ذو الحركية اللفظية: فالثقافة الشفاهية هي ثقافة حركية لفظية، تعتمد على الأفعال والمواقف، وعلى التفاعل الإنساني...

11- الشخصيات البطولية الثقيلة والعجيبة: فالذاكرة الشفاهية تعمل بفعالية أكثر عندما يتعلق الأمر بشخصيات عجيبة بطولية، فهي تتذكر تلك الشخصيات العجيبة الخارقة التي قامت بأعمال بارزة أكثر من الشخصيات الأخرى...

12- داخلية الصوت: ففي الثقافة الشفاهية الأولية لا وجود لكلمة إلا في الصوت الذي يدخل بعمق إلى شعور الكائنات البشرية...

13- الجماعة والمقدس: في معظم الأديان تقوم الكلمة المنطوقة بوظيفتها على نحو متكامل في الحياة الطقسية والتعبدية، وهي مرتبطة بالجماعة التي تشكل وحدة واسعة...

14- الكلمات ليست علامات: الرموز الساكنة غير المنطوقة كانت علامات، في حين لم تكن الكلمات كذلك، مثلا لم يكن أصحاب المحلات يميزون محلاتهم بكلمات ذات حروف، ولكن برموز أيقونية، مثل شجرة اللبلاب رمزا للحانة...

لعل هذه الخصائص الشفاهية هي التي ساعدت الشعوب الشفاهية على عملية الحفظ والتذكر، كما نجد أيضا عوامل أخرى مساعدة على التذكر، مثل: القيام بعملية التفكير نفسها داخل أنماط حافزة للتذكر، واستعمال كلمات متجانسة، أو مسجوعة، أو عبارات وصفية، واعتماد العبارات الجاهزة المستخدمة بمهارة...⁽⁸⁾ فمجتمعات «التقاليد الشفهية» تتميز إذن بخصوصية تتمثل في ضبط الظواهر الاجتماعية وتنظيمها استنادا إلى قوة الكلام وحدها، مع ما يرتبط بذلك من وسائل وتقنيات لتخزين المعلومات وحفظ الذاكرة⁽⁹⁾ فالشفاهية إذن تعتمد على قوة الكلام، أي أنها لا تعيش إلا بالممارسة والقول.

ويعد «أفلاطون» من المؤيدين للشفاهية والمعارضين للكتابة، يقول على لسان سقراط إن الكتابة غير إنسانية، تضعف العقل وتدمر الذاكرة، فالذين يستخدمونها سيصبحون كثيري النسيان، وهي لا تستطيع أن تدافع عن نفسها مثلما تفعل الكلمة المنطوقة، إنها تحيا في عالم غير حقيقي شأنها شأن الحواسيب...⁽¹⁰⁾ لذلك فقد طرد الشعراء من جمهوريته تحت تأثير الكتابة. وقد أنتقد أفلاطون لأنه سجل اعتراضاته كتابة لكي يجعلها فعالة⁽¹¹⁾، أي أنه كان يكره الكتابة ويدعو إلى التلقي المباشر، لكنه وقع فريسة للكتابة...

ويختلف النص الشفاهي حتى وإن كان على لسان الراوي نفسه، ويرجع ذلك إلى رد فعل الجمهور، ومزاج الراوي، ومختلف الظروف النفسية والاجتماعية... لذلك قد يقول قائل: إن كثرة التتويجات والروايات للنص الواحد دليل على تحريف النصوص الشفاهية؟ يجيبنا «لويس جان كالفي» قائلا: «إن تتويجات النص الشفهي ليست علامة على حالات خيانة لشكل قار، تسعى تلك الروايات إلى استعادته، بل إنها تتدرج في إطار أسلوب يستهدف التخزين في الذاكرة، ويضطلع أيضا بوظائف أخرى، وهو الأسلوب الشفهي»⁽¹²⁾. أي إن كثرة الروايات للنص الواحد تهدف إلى تخزينها في الذاكرة... وهي مرتبطة بالسياق والظروف المختلفة.

كما أن كثرة «تردد "الصيغ" المتكررة التي تضيف على النص الشفهي طابعه الخاص لا يعني بتاتا أن "القائل" يكتفي بدور سلبي، ذلك أن أي تلفظ هو في الوقت نفسه إبداع ونقل جديدين، كما أن النص الشفهي هو مثل الأغنية في مجتمعاتنا، فإذا كان نجاح الأغنية يتوقف على أسلوب القطعة المغناة، وعلى شخص المغني معا، ففي النص الشفهي نجد أيضا الحكاية وأيضاً طريقة سردها. وهذا المتغير الفردي الذي قد يكون من طبيعة أسلوبية، قد يكون أيضا سياقيا حيث يتم تكييف النص مع واقعة معينة أو جمهور خاص»⁽¹³⁾ والتكرار لا يأتي عبثاً، إنما لأسباب كثيرة، فقد يكون للتصحيح أو التعديل أو لإيراد مترادفات مناسبة... وكل تكرار هو في الوقت نفسه إبداع ونقل جديدين ناتجين من تكييف النص حسب السياق والمقام...

ويؤخذ على الكلمة المنطوقة الشفاهية «تأثرها بعوامل الأداء مثل محدودية قدرة المتكلم الناطق بها على التفكير، وضعف تركيزه وتأثره بعوامل خارجية، إلا أن الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع وعفوية التعبير قد يعوضان هذه النواقص»⁽¹⁴⁾. أي إن الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع يعوض ضعف تركيز المتكلم أثناء كلامه مع المستمع. و«كثير من مزايا اللغة المنطوقة التي كانت تعد خطأ في الماضي، صارت تنوعا في استعمال الوسائل اللغوية اليوم، ومن هذه الخصائص التي كانت تعد كذلك ما يلي:

- الإسهاب (والحشو) والتكرار في أسلوب الكلام الشفهي
- الاستعمال المتواتر (المتكرر) لوسائل الإشارة أو وسائل الإحالة الأخرى
- أسلوب الترابط الفكري»⁽¹⁵⁾.

ثانيا: الكتابة

ظلت البشرية لآلاف من السنين شفاهية، تستعمل وسائل مختلفة لمساعدة الذاكرة على التذكر... إلا أن تم اختراع الكتابة، وهي «تحول من خطية زمنية إلى مساحة وفضاء، أي من ظواهر تدرك بالسمع إلى ظواهر تقرأ بالبصر»⁽¹⁶⁾ وقد كان السومريون في بلاد ما بين النهرين أول من خط الكتابة وذلك حوالي عام 2500 قبل الميلاد⁽¹⁷⁾. وقد «كانت أقدم الوثائق المكتوبة في بلاد الرافدين التي عثر عليها حتى اليوم تتكون إجمالا من أربع مجموعات رئيسية من الألواح الطينية التي كانت تستخدم بمثابة الورق في البلاد وأقدمها، وقد اكتشفت في مدينة الوركاء السومرية (ومن ثمة اسم ألواح الوركاء الذي أطلق عليها) وكذلك في مدينة كيش الآكادية...»⁽¹⁸⁾.

ويرى بعض الباحثين مثل "بيير أمي" (Pierre Amiet) أن الكتابة قد ظهرت إلى الوجود في أوساط الفلاحين في بلاد ما بين النهرين وفي التخوم الإيرانية، ولكن هناك من لم يشاطره الرأي مثل "مارسيل كوهن" (Marcel Cohen) الذي يرى عكس ذلك، فالكتابة عنده ظاهرة حضرية⁽¹⁹⁾.

ابتكرت الكتابة بغض النظر عن مكان ظهورها تلبية لحاجات عملية كضبط الحسابات، وتحرير العقود والقوانين... لذلك ظلت بسبب أصلها ذاك وأيضاً بسبب التطور الذي عرفته المجتمعات في البداية حكرا على الطبقات الاجتماعية الحاكمة، فالكتابة نشأت استجابة لبعض الحاجيات المرتبطة بالسلطة والفئة الحاكمة، سواء كانت إقطاعية، أم دينية، ولم تنتشر داخل مختلف أوساط المجتمع إلا ببطء شديد⁽²⁰⁾. فالكتابة إذن كانت تستعمل في بداية ظهورها لضبط مختلف الحسابات، كما كانت حكرا على الطبقات الاجتماعية الحاكمة، ثم انتشرت تدريجيا في مختلف طبقات المجتمع.

وتتفق «الشواهد التي وصلتنا عن العصر الجاهلي أن الكتابة كانت مستعملة، وكان يحض على استعمالها وتوسيع مجالات وجودها، ولكن الحضور الواسع للكتابة لن يتحقق إلا بعد القرن الثاني الهجري، وسيظل هذا

الحضور الكتابي يتسع إلى أن يصبح مهيمنا منذ القرن الرابع الهجري...»⁽²¹⁾. والكتابة ضرورية أساسية، فهي التي تحفظ ثقافة الشعوب من الزوال والاندثار.

وقد حلّ "جان بوتيرو" المراحل الثلاثة الكبرى في تقدم الكتابة، وحددها كالتالي⁽²²⁾:

1- الكتابة في المرحلة الصوتية:

وهي المرحلة الأولى من الكتابة، وتتمثل في رموز صوتية، كلّ منها يعبر عن الشيء الذي يرسمه ويخطه، فرأس ثور مثلا يشير إلى الثور، والسنبلة تشير إلى الحبوب، وأنصاف الدوائر الثلاثة العليا بشبه مثلث تشير إلى صورة جانبية للجبل... وتأتي هذه الكتابة مباشرة من عروض الفن التشكيلي وهي تنقل حسب طريقته أشياء مادية وحقائق خارج الذهن... أي أنها عبارة عن أشكال هندسية مختلفة تشير إلى الشيء المرغوب...

2- المرحلة الصوتية:

بعد اكتشاف الكتابة الصوتية بقرن واحد على أكثر تقدير، تم اكتشاف آخر أكثر أهمية، وهو اكتشاف الطريقة الصوتية التي تتمثل في كتابة كلمات... فليست العلامة من بعد صورة رمزية أو فكرة رمزية... بل هي صوت رمزي يذكر بحدث وبدونه، والطريقة الكتابية لم تعد كتابة أشياء، بل كتابة كلمات. وهي لا تنقل الفكرة وحدها بل الكلام واللغة...

3- الكتابة بمعناها التام:

وفي هذه المرحلة تمت تنمية الكتابة الصوتية، أي تم التزاوج بين الكتابة والكلام، ومما سهل هذا التقدم هو وجود استعمال اللغة السامية إلى جانب السومرية في بلاد الرافدين خلال النصف الأول من الألف الثالث، واضطرار الناس إلى نقلها، وتثبيتها، وبالطبع مع الرموز الصوتية - الصوتية التي اخترعها السومريون للغتهم الخاصة...

ونجد أن هناك «نوعين من الكتابة، كما يقترح دريدا، الأول: كتابة تتكئ على "التمركز حول العقل" وهي التي تسمى الكلمة كأداة صوتية أبجدية خطية وهدفها توصيل الكلمة المنطوقة، والثاني: الكتابة المعتمدة على "النحوية" أو كتابة ما بعد البنيوية، وهي ما يؤسس العملية الأولية التي تنتج اللغة»⁽²³⁾، أي إن هناك كتابة صوتية تعتمد على الصوت، هدفها توصيل الكلمة المنطوقة، وكتابة نحوية ترتكز على القواعد النحوية المختلفة، من خلالهما معا نستطيع تحقيق كتابة جيدة، محافظة على المنطوق والقواعد معا.

ويستشهد «المدافعون عن مكانة الكتابة بما نسبوه إلى حكماء اليونان من أنهم أطلقوا تسمية "العلم المحيط" على صناعة الكتابة، لافتقاد جميع الأشياء إليها وحاجة كل من في الدولة إلى الاستعانة بها، كأنها قرين الفلسفة أو توأم الحكمة التي هي العلم بكل شيء»⁽²⁴⁾. والكتابة ضرورية مهمة، تحفظ الإرث الثقافي من التلاشي والاندثار.

ثالثا: صراع- تعايش بين الشفاهية والكتابية

كانت مجتمعات الكتابة تنتظر دائما إلى المجتمعات من دون كتابة نظرة دونية، انطلاقا من معيار غياب الكتابة، ومن الذين يحتقرونها نجد "جيمس ففريي" (James Fèvrier) الذي «يعتبر أن الكتابة ظاهرة مرتبطة بـ "الإنسان المتحضر" لأن البدائي لا ينطلق من المفهوم وصولا إلى الكلمة المنطوقة وانتهاء بالكلمة المكتوبة، فهو لا ينطلق من تلك الرغبة المنزهة عن أي منفعة مباشرة في أن يضمن فكرته وعاء الاسم، ويقيد الاسم بالكتابة. إنه يكتفي بأن يفعل، مصداقا لهذه المقولة اللاتينية Vivere primum أي العيش أولا»⁽²⁵⁾. أي أنه يرى أن الكتابة

معيّاراً للتمييز بين الإنسان المتحضر والإنسان البدائي... فالكتابة في نظره مرتبطة بالتحضر والرقى... أما الشفاهية فمرتبطة بالإنسان البدائي.

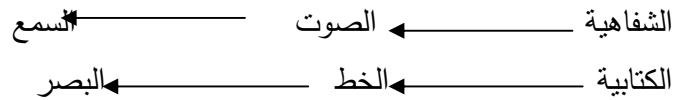
ويعد «إقحام الكتابة في مجتمعات ذات تقاليد شفوية هو فعل أقرب إلى الانقلاب والثورة المفروضة للاعتبارات التالية»⁽²⁶⁾:

- لحظة الإقحام لم تأت تتويجا لمسار من التطور الداخلي للمجتمع المعني؛
- هذا الإقحام يستجيب عموماً لحاجة خارجية... إن التفكير في تدوين الأدب يتم عموماً بعد أن تتوافر اللغة على أبجدية ما، بينما نرى أن نشأة الأبجديات لم تأت تاريخياً استجابة لحاجيات أدبية
- اختيار الأبجدية نفسه يأتي مفروضاً من الخارج، مستوحياً نموذجاً من نمط تدوين لغة ذات حظوة أو لغة استعمارية.

يعتبر إقحام الكتابة - إذن - في المجتمعات الشفاهية أشبه بالصراع والثورة على شفاهيتهم، ولاسيما وأن الكتابية قد أنتقدت في العديد من الأشياء، منها «ما عبر عنه المهتمون بدراسة اللغة من وجود الحرج والضيق من عدم قدرة الكتابة على تصوير ما يكون باللفظ تصويراً كاملاً، لأن جهاز الأصوات والحركات المصطلح عليه ليس له القدرة على تمثيل كل ما يطرأ على النطق من تغيير من جيل إلى جيل أو من قطر إلى قطر في اللسان الواحد»⁽²⁷⁾ وهذا ما جعل بعض الباحثين يقول «إن اللغة المكتوبة ما هي إلا كائن طفيلي يعيش على الكلام»⁽²⁸⁾ وهي تفتقد إلى الحيوية التي هي ضرورية للتفاعل بين الطرفين: المتكلم والمتلقي...

حدث نتيجة ذلك نوع من الصراع - إن صح هذا التعبير - بين الشفاهية والكتابية، ولعل ذلك أيضاً راجع إلى بعض الفروق الموجودة بينهما، منها:

- تعتمد الشفاهية على الصوت ومن ثم على حاسة السمع، على حين أن الكتابية تعتمد على الخط والحرف، ومن ثم على حاسة البصر، أي:



- الشفاهية آنية سريعة، تنتهي بانتهاء لحظة نطقها، أما الكتابية فهي خالدة تبقى ما بقي حفظها آناً من جهة، ومن جهة ثانية نجد أن اللغة المكتوبة تقبل التصحيح والتنقيح، أما الشفاهية فلا تقبل ذلك؛ إذ يلاحظ «أن الكلمة المنطوقة ليست أكثر من الصورة الصوتية اللحظية أو الآنية التي تحدث مرة واحدة فلا تقبل الإعادة ولا تقبل التصحيح»⁽²⁹⁾.

- اختلاف عملية الحفظ، ففي الثقافة الكتابية يتم الحفظ بتدوين النص للعودة إليه كلما دعت الحاجة إلى ذلك، لتحسين مستوى الحفظ واختباره، أما في الثقافة الشفاهية فكان السبيل الوحيد لاختبار استظهار مقاطع طويلة هو تسميع شخصين أو أكثر معاً في الوقت نفسه⁽³⁰⁾؛

- إن «الكتابة ظاهرة شكلية مشتقة من الكلام الشفهي، أو مستندة إليه لأنها تمثل نقل اللغة من الصورة المنطوقة المسموعة إلى الصورة الرمزية المرئية»⁽³¹⁾ أي إن الشفاهية رئيسية، بينما الكتابية ثانوية؛

- إن «التواصل الشفاهي يوحد الناس في مجموعات، أما الكتابة والقراءة فنشاطان انفراديان يسحبان النفس إلى ذاتها»⁽³²⁾ فالشفاهية جماعية، أما الكتابية فانفرادية؛

- تختلف الذاكرة الشفاهية عن الذاكرة النصية، من حيث إن الذاكرة الشفاهية تستعمل المكون الجسدي بقوة مثل: الإشارة باليد، والتأرجح إلى الخلف أو إلى الأمام، والرقص، وتغنيم نبرة الصوت، وملامح الوجه...⁽³³⁾ لذلك نجد أن الحيوية والتفاعل يكون قويا أكثر في الشفاهية، لأن المتكلم (الراوي) يدعم كلامه بمختلف الحركات والإيماءات، فيتفاعل معه الجمهور (المروي له) من خلال التصفيق... وأحيانا من خلال طلب إعادة مقاطع غنائية (مثلا) أعجبوا بها...

- الشفاهية ظاهرة طبيعية فطرية، بينما الكتابية ظاهرة ثقافية مكتسبة؛
- «بينما يأتي الكلام طبيعيا من دون جهد لكل طفل طبيعي، فإن تعلم القراءة غالبا ما يكون عملية مؤلمة له»⁽³⁴⁾؛

- و«تختلف حالة الكلمات في نص ما اختلافا تاما عن حالتها في الخطاب المنطوق. وعلى الرغم من أن الكلمات المكتوبة تشير إلى الأصوات وأنها لا يكون لها معنى إلا إذا أمكن وصلها - ظاهريا أو في ذهن - بالأصوات، وعلى نحو أدق بالفونيمات التي تحولها إلى رموز. فإنها تظل معزولة عن السياق الكامل الذي تبرز من خلاله الكلمات المنطوقة إلى الوجود. فالكلمة في موطنها الشفاهي الطبيعي تمثل جزءا من حاضر وجودي حقيقي...»⁽³⁵⁾ فالكتابية (الكاتب) لا تملك السياق الذي تملكه الشفاهية (المتكلم)؛
- إن «التعبير الشفاهي يمكن أن يوجد، بل وجد في معظم الأحيان دون أي كتابة على الإطلاق، أما الكتابة فلم توجد قط دون شفاهية»⁽³⁶⁾؛

- وفي «مقابل قوة الكلمة في مجتمعات التقاليد الشفاهية، نجد قوة النص في مجتمعات الكتابة»⁽³⁷⁾؛
- الشفاهية تتطلب منكما ومستمعا، أما الكتابية فتتطلب قارئا ومدونة.
و«ثنائية الكلام والكتابة هي ما يصطلح عليه دريدا بـ "العنف"، ففي وقت يكون الكلام مشحونا بالحضور، يحتل الحضور في الكتابة مكانة ثانوية، ويلجأ دريدا إلى اشتقاق "ملحق" أو "تكملة" لينظم العلاقة بين الكلام والكتابة»⁽³⁸⁾.

إن وجود هذا التباين والاختلاف بين الشفاهية والكتابية لا يعني أنهما منفصلتان عن بعضهما البعض، إذ هناك تداخل وتعايش بينهما، فالعديد «من الوقائع التي تميز مجتمعات التقاليد الشفهية تحضر بدرجات متفاوتة في مجتمعات التقاليد المكتوبة. يدل ذلك طبعا على مسألة بسيطة وهي أن كل مجتمعات التقاليد المكتوبة كانت في فترة ما من تاريخها مجتمعات ذات تقاليد شفوية. فالإنسان تكلم قبل أن يكتب... إن مجتمعات التقاليد المكتوبة تحتفظ بقدر معين من الشفهية... يتبين لنا بجلاء أن الحدود بين الشفاهية والكتابية ليست قطعية كما قد يتصور البعض»⁽³⁹⁾. إذ كلاهما متمازان بالسلطة، فإذا «كانت الكتابة في أصلها إحدى امتيازات السلطة، فذلك لا يعني أن مجتمعات التقاليد الشفهية لا تعرف أي شكل من أشكال السلطة. ولننمعن في هذا المثل المأخوذ عن قبيلة البامبارا الذي يقول "القوة تكمن في الكلمة" نيامابي كوما لا. ليست الكلمة هنا مجرد وسيلة تتحقق بها القوة، إنها أساس الضبط الاجتماعي وتنظيم الجماعة»⁽⁴⁰⁾. والمثال نفسه تقريبا نجده في المجتمعات الجزائرية التي تؤمن بقوة الكلمة وسلطتها داخل المجتمعات، ففي المجتمع القبائلي الأمازيغي مثلا يقولون "أرقار ذوال" أي "الرجل هو الكلمة" بمعنى أن قوة الرجل تكمن في كلامه الذي لا يتنازل عنه أبدا، وإذا حدث وأن تنازل عنه تُسحب منه صفة الرجولة.

ويعني هذا أن الحدود الفاصلة بين الشفاهية والكتابية ليست حدودا قطعية، إذ «يصعب الفصل بين مفهومي السرد الكتابي والسرد الشفاهي سواء نظريا أو تطبيقيا، إذ يستدعي الحديث عن أحدهما الآخر ليتضح به وتحدد باختلافاته عنه خصائصه، كما لا يخلو في الغالب السرد الكتابي من أثر لموروثات السرد الشفاهي عليه. فليس ثمة كتابي محض يمكن الحديث عنه نظريا بشكل منفصل ومستقل. كما أنه لم يعد ثمة سرد شفاهي محض لا أثر للكتابة عليه منذ أن عرفت الكتابة فضلا عن لواحقها الطباعية»⁽⁴¹⁾ وهذا دليل على أن هناك تعايشا بين الشفاهية والكتابية.

ويعد الأدب الشعبي من الآداب الذي يمكن أن تتعايش فيه الشفاهية والكتابية «فالثقافة الشعبية - في الآن ذاته- تقيم توازنا مع "الكتابية" فهي تعرف أن الكتابة دخلت إلى عالمها منذ أزمنة متطاولة، وهي تدرك حاجتها إلى الكتابة. الكتابة باعتبارها وسيلة توثيق وتسجيل. الكتابة باعتبارها ذخيرة للمعرفة...»⁽⁴²⁾ فالشفاهية بحاجة ماسة إلى الكتابة التي هي بدورها لا تستغني عن الشفاهية، فالكلمة «المنطوقة، وسط كلّ العوالم الرائعة التي تنتجها الكتابة لا يزال لها حضور وحياء، ذلك أن كلّ النصوص المكتوبة مضطرة بطريقة ما، مباشرة أو غير مباشرة إلى الارتباط بعالم الصوت، الموطن الطبيعي للغة كي تعطي معانيها. و"قراءة" النص تعني تحويله إلى صوت، جهوريا كان أو في الخاطر، مقطعا، مقطعا في القراءة البطيئة، أو اختزالا في القراءة السريعة الشائعة في الثقافات ذات التكنولوجيا العالية. فالكتابة لا يمكن أبدا أن تستغني عن الشفاهية»⁽⁴³⁾.

تحتاج الشفاهية -إذن- إلى الكتابة التي هي السبيل الوحيد للحفاظ عليها، سواء كانت كتابة قديمة (الخط) أو كتابة جديدة (الحاسوب) «فمن دون الكتابة لا يستطيع الوعي الإنساني أن ينجز إمكاناته الأكمل، بل لا يستطيع أن ينتج إبداعات أخرى مفعمة بالجمال والقوة. وبهذا المعنى تحتاج الشفاهية أن تنتهي إلى إنتاج الكتابة وهذا هو مصيرها...»⁽⁴⁴⁾. أي الشفاهية والكتابية تحتاجان إلى بعضهما البعض.

وتستطيع الشفاهية التعايش مع الكتابية في هذا العصر التكنولوجي الذي يتوفر على مختلف أنواع الحواسيب، والكاميرات، ومختلف أنواع أشرطة التسجيل "الكاسيت، CD، DVD..." إنها وسائل حديثة تساعد على الحفاظ على خصائص الشفاهية، فقد «نقلتنا التكنولوجيا الالكترونية في الوقت نفسه مع التلفون والراديو والتلفزيون والأنواع المتعددة من أشرطة التسجيل إلى عصر "الشفاهية الثانوية". وهذه الشفاهية الجديدة فيها مشابهة مدهشة مع الشفاهية القديمة بما تتصف به من روحية المشاركة وتعزيزها للإحساس الجماعي، وتركيزها على اللحظة الحاضرة، بل استخدامها للصيغ كذلك»⁽⁴⁵⁾.

تستطيع التكنولوجيا - إذن- الحفاظ على بعض مميزات الشفاهية من خلال التسجيل بمختلف وسائل الاتصال الحديثة التي تستطيع الحفاظ على بعض خصائص الشفاهية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أثناء تدوين النصوص الشفاهية الإشارة في الهوامش إلى بعض الإيماءات الواردة فيها "كرفع اليد أو الأصبع، هدوء الصوت تارة، ورفع، وتنغيمه تارة أخرى، بعض ملامح الوجه كالأحمرار، والابتسامة، والضحك، وتكميش الحاجبين أو رفعهما... ولعلّ قبول فئات الأمية الشفاهية تعلم الكتابة في مدارس "محو الأمية" خير دليل على قبولهم التعايش مع الكتابية التي لا مفر منها.

انطلاقا مما سبق، نقول، إن وجود الكتابة وانتشارها عبر ربوع العالم تقريبا لا يعني غياب وانقراض الشفاهية، فرغم التباين الموجود بينهما إلا أنهما مترابطتان، تستطيعان التعايش داخل النص الواحد، فلا انتصار للشفاهية ولا للكتابية، فالنص المكتوب دون شفاهيته نص ميت لا محالة، كما أن النص الشفاهي دون تدوينه وكتابته آيل إلى

الزوال والضياع، فالنصوص إذن بحاجة إلى الشفاهية -حتى وإن كانت شفاهية ثانوية- والكتابية معا لتكون ذات قيمة فنية جمالية، ولكي لا نحرم القارئ لحظة عيش الشفاهية التي تساعد على التأويل. فتطور الشفاهية إلى الكتابية يوازي تطور وسائل الاتصال بين الناس في المجتمعات، ومن ثم لا مناص من الاعتماد على مختلف تقنيات الاتصال الحديثة حتى نضمن للموروث الشفوي الاستمرار والبقاء...

وعليه فإننا نوصي بضرورة تسجيل النصوص الشفاهية سواء كانت نثرا أم شعرا على مختلف وسائل تكنولوجيا العصر للحفاظ ولو قليلا على بعض مميزات الفكر الشفاهي حتى يتعايش مع الكتابة التي هي مطلب ضروري لا يمكن الاستغناء عنها. بهذا يتحقق التكامل والتعايش نوعا ما بين الشفاهية والكتابية.

الهوامش:

- 1- أدونيس: الشعرية العربية، دار الآداب، ط 2، بيروت، 1989، ص 05 - 06.
- 2- م. ن، ص 09.
- 3- مايكل كورباليس: في نشأة اللغة، من إشارة اليد إلى نطق الفم، تر: محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978، ص 110.
- 4- م. ن، ص 121.
- 5- فيلي سانديرس: نحو نظرية أسلوبية لسانية، تر: خالد محمود جمعة، ط 1، دار الفكر، دمشق، سورية، 2003، ص 73.
- 6- والترج. أونج: الشفاهية والكتابية، تر: حسن البنا عز الدين، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، 1978، ص 47 - 48.
- 7- ينظر: م. ن، ص 80 - 127.
- 8- ينظر: م. ن، ص 77 - 78.
- 9- لويس جان كالفي: التقاليد الشفهية "ذاكرة وثقافة"، تر: رشيد برهون، ط 1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، (كلمة)، أبو ظبي، 2012، ص 172.
- 10- ينظر: والترج. أونج: م. س، ص 130 - 131.
- 11- م. ن، ص 131.
- 12- لويس جان كالفي: م. س، ص 65.
- 13- م. ن، ص 67.
- 14- فيلي سانديرس: م. س، ص 75.
- 15- م. ن، ص 87.
- 16- نور الهدى باديس: "المشاهدة والتدوين: الثابت والمتغير"، مجلة الثقافة الشعبية، فصلية علمية متخصصة، ع 13، يصدرها أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، مملكة البحرين، 2011، ص 16.
- 17- ينظر: والترج. أونج: م. س، ص 135 - 136.
- 18- جان بوتيترو: بلاد الرافدين، الكتابة - العقل - الآلهة، تر: الأب البير أبونا، ط 1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، 1990، ص 96.
- 19- ينظر: لويس جان كالفي: م. س، ص 147.
- 20- ينظر: م. ن، ص 148.
- 21- عبد الحميد حواس: "الرأس أم الكراس (قول آخر في الشفهية والكتابية)"، مجلة الثقافة الشعبية، فصلية علمية متخصصة، ع 19، يصدرها أرشيف الثقافة الشعبية للدراسات والبحوث والنشر، مملكة البحرين، 2012، ص 15 - 16.
- 22- ينظر: جان بوتيترو: م. س، ص 102 - 114.
- 23- عبد الله إبراهيم وسعيد الغانمي وآخرون: معرفة الآخر، مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، ط 2، المركز الثقافي العربي، 1996، ص 133.

- 24- جابر عصفور: تراتب الأنواع الأدبية، علاقة الكاتب بالسلطة، والكتابة بالدولة، مجلة العربي، وزارة الإعلام الكويتية، 440 - يوليو، 1995، ص 71.
- 25- لويس جان كالفي: م. س، ص 149.
- 26- م. ن، ص 150.
- 27- نور الهدى باديس: م. س، ص 16.
- 28- مايكل كوربالييس: م. س، ص 48.
- 29- فيلي ساندريس: م. س، ص 75.
- 30- ينظر: والترج. أونج: م. س، ص 104.
- 31- فيلي ساندريس: م. س، ص 73.
- 32- والترج. أونج: م. س، ص 117.
- 33- ينظر: م. ن، ص 115 - 157.
- 34- مايكل كوربالييس: م. س، ص 48.
- 35- والترج. أونج: م. س، ص 156.
- 36- م. ن، ص 45.
- 37- لويس جان كالفي: م. س، ص 163.
- 38- عبد الله إبراهيم وسعيد الغانمي وآخرون: م. س، ص. ن.
- 39- م. ن، ص 168 - 169.
- 40- لويس جان كالفي: م. س، ص 170.
- 41- سيد إسماعيل ضيف الله: آليات السرد بين الشفاهية والكتابية، دراسة في السيرة الهلالية ومراعي القتل، ط 1، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2008، ص 20.
- 42- عبد الحميد حواس: م. س، ص 14.
- 43- والترج. أونج: م. س، ص 44.
- 44- م. ن، ص 52.
- 45- م. ن، ص 197.

الرضا الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي وأثره على أدائه المهني

- دراسة ميدانية بجامعة 08 ماي 1945 بقالة-

السعيد بلعيد⁽¹⁾ أ.د. إبراهيم بلعادي⁽²⁾

1- قسم علم الاجتماع، جامعة محمد الأمين دباغين - سطيف 02، saidbelaid1983@gmail.com

2- قسم علم الاجتماع، جامعة قالمة، b_belaadi@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022/06/14

تاريخ المراجعة: 2022/05/24

تاريخ الإيداع: 2018/06/12

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير بعض الخصائص الشخصية والمهنية على الرضا والأداء الوظيفيين لدى أساتذة جامعة قالمة، وكذا معرفة حقيقة الارتباط الموجود بين هذين المتغيرين ومدى تأثير رضا الأساتذة على أدائهم المهني، وهذا عبر دراسة عينة مكونة من 67 مفردة. وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا والأداء الوظيفيين لدى الأساتذة يمكن أن تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية. بينما سجلنا وجود ارتباط دال إحصائياً بين الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وبين أدائهم التعليمي. فيما كان كذلك تأثير الرضا الوظيفي لدى الأساتذة على أدائهم التعليمي دالاً إحصائياً.

الكلمات المفتاح: رضا وظيفي، أداء وظيفي، أستاذ جامعي.

University professor Job satisfaction and its effect on his professional performance

- Field study conducted at the University of 08 May 1945 Guelma-

Abstract

This study aims to identify the effect of professional and personal characteristics on the job satisfaction and performance of the teachers of Guelma's University as well as to determine the correlation existing between these two variables and the extent of the impact of teachers job satisfaction on their job performance based on the study of a sample composed of 67 subjects. The study concluded that there are no significant differences in the degree of job satisfaction and performance of the teachers that may be attributed to their personal and professional characteristics. However, there is a statistically significant correlation between teacher's job satisfaction and their job performance.

Keywords: Job satisfaction, job performance, teacher university.

La satisfaction professionnelle de l'enseignant universitaire et son impact sur sa performance professionnelle

- Etude pratique au niveau de l'université du 08 Mai 1945 Guelma -

Résumé

Le but de cette étude est de déterminer l'impact de quelques variables personnelles et professionnelles sur la satisfaction et la performance au travail des enseignants de l'Université de Guelma, ainsi que le lien entre ces variables, et l'impact de la satisfaction professionnelle des enseignants sur leurs performances, et ceci à travers l'étude d'un échantillon de 67 enseignants. En fin d'analyse, il apparaît qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le degré de satisfaction et de performance professionnelle des enseignants qui peuvent être attribuées aux différences personnelles et professionnelles. – par ailleurs, il existe une corrélation significative entre la satisfaction au travail des enseignants et leurs performances, de même pour l'impact de la satisfaction au travail des enseignants sur leurs performances.

Mots-clés: Satisfaction au travail, performance au travail, enseignant universitaire.

المؤلف المرسل: السعيد بلعيد، saidbelaid1983@gmail.com

إن التعليم العالي هو محرك ودافع كل مجتمع نحو التقدم باعتباره المنظومة الأساسية في تكوين نخب المجتمع. وإن سلمنا بأن أي نظام تعليمي لا يمكنه الارتقاء فوق مستوى أساتذته فإن رضاهم عن وظيفتهم هو السبيل الوحيد لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والعكس بالعكس فإن كان الأستاذ غير راض عن وظيفته فإن حماسه للعمل سوف يندثر والرغبة في تركه ستزداد، مما يشكل عقبة لتطور هذا النظام.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تعالج مشكلة يعاني منها المجتمع بجميع مكوناته وهي ظاهرة تدهور مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة والذي قد يعود إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي وتأثيره على مستوى أداء المدرس. فهي تهدف إلى تبيان ما إذا كانت هنالك فروق في معدلات الرضا والأداء لدى أساتذة الجامعة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية، إضافة إلى معرفة نوع الارتباط الموجود بين متغيري الدراسة ومدى تأثير الرضا الوظيفي على أداء الأساتذة.

1- إشكالية الدراسة:

تعاني منظومتنا الجامعية من اختلالات عدة أدت إلى تدهور علاقة الاعتماد المتبادل بين مكونات النسق التعليمي، ناهيك عن أمراض المهنة ومعضلة الخدمات الاجتماعية. كل هذا أدى إلى سخط الأستاذ على سياسة الإصلاحات التي يرى أنه غيب عن المشاركة في وضعها وأنها لم تلب طموحاته كفاعل محوري في نظام التعليم والتنمية الاجتماعية، لعل السبب الذي أدى إلى حالة من التدهور المستمر لمعدل التوافق المهني للأستاذ ومستوى التعليم الجامعي. فما هو معدل الرضا الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي وما أثره على أدائه المهني؟.

من هذه الإشكالية نطرح الأسئلة الفرعية الآتية:

س1: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية؟

س2: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية؟

س3: هل هناك ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية 5% بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة وبين أدائهم التعليمي؟

س4: هل هناك تأثير دال إحصائي عند مستوى معنوية 5% للرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة على أدائهم التعليمي؟

ومن أجل تحديد توجه البحث نطرح الفرضيات الآتية:

ف1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $(05 \geq \alpha)$ في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

ف2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $(05 \geq \alpha)$ في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

ف3: لا يوجد ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية $(05 \geq \alpha)$ بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قلمة وبين أدائهم التعليمي.

ف4: لا يوجد تأثير دال إحصائي عند مستوى معنوية ($05 \geq \alpha$) للرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة قالمية على أدائهم التعليمي.

2- تحديد المفاهيم:

2-1- مفهوم الرضا الوظيفي: قبل التطرق لمفهوم الرضا الوظيفي لابد من ذكر الفروق بينه وبين مصطلح الإرضاء الوظيفي لكي نزيل ذلك الخلط الواقع فيما بينهما كونهما متغيرين يستدل بهما عن معدل التكيف المهني لدى الأفراد.

لقد قدم أساتذة جامعة منسوتا (Minnesota) الأمريكية الفروق بين المصطلحين من خلال اعتبارهم أن الرضا يتضمن تقبل العمل بوجه عام وتقبل الفرد لظروف بيئة العمل من إدارة وإشراف وزملاء وساعات العمل والأجر ونوع العمل، إنه باختصار إشباع لحاجات العامل. أما الإرضاء فيعبر عن مدى كفاءة العامل التي تجعله محط تقييم من قبل الإدارة والمشرفين والزملاء والتي يعبر عنها إيجابا بتوافق قدرات الفرد ومهاراته مع مطالب العمل ومقتضياته ويعبر عنها سلبا بمعدلات الغياب والحوادث ودرجة الالتزام المؤسسي عند الفرد⁽¹⁾.

والرضا الوظيفي عند إدوين لوك (Edwin A. Locke) الذي يعتبر تعريفه الأكثر استخداما وعالمية هو «حالة عاطفية ممتعة أو إيجابية ناتجة عن التقييم الذي أجراه الفرد لعمله أو لبعض تجاربه أثناء تأدية عمله»⁽²⁾.

أما أحمد ماهر فيعرف الرضا الوظيفي بأنه «تلك الاتجاهات النفسية للعاملين اتجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل»⁽³⁾. ويذهب ماتركين دانيال (Daniel Matzkin) إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الرضا بالعمل ومفهوم الرضا في العمل. فقد يكون العمال راضين في العمل ولكن ليس بالعمل نفسه، أي أن مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس خصائص العمل نفسه⁽⁴⁾.

ومنه نعرف الرضا الوظيفي بأنه درجة تقبل الأستاذ الجامعي لمختلف جوانب مهنته وما ينتج عنها من عوائد مقارنة مع ما قدمه وما حصل وما يتمنى الحصول عليه، من خلال أدائه في مؤسسة التعليم العالي في ظل النمط القيادي والمناخ التنظيمي السائد خلال سنوات الخدمة مع الأخذ بعين الاعتبار خصائصه الشخصية والمهنية.

2-2- مفهوم الأداء: الأداء من الناحية الاجتماعية هو وفاء الفرد بمسؤولياته تجاه المجتمع واتجاه من هم في بيئته المباشرة واتجاه نفسه بما يشبع حاجاته الإنسانية والأساسية وحاجات غيره مع المساهمة الإيجابية في المجتمع⁽⁵⁾. أما في ميدان العمل فيتعدد مفهوم الأداء بتعدد الجماعات والأفراد الذين يستخدمونه. فبالنسبة للمديرين يعني المردودية والقدرة والمنافسة، وبالنسبة للموظف يعني المناخ التنظيمي للعمل، أما بالنسبة للزبون فيعبر عن نوعية الخدمات والمنتجات التي تقدمها المنظمة، فالأداء مسألة إدراكية يختلف من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى⁽⁶⁾. ومن بين التعاريف التي عالجتها مفهوم الأداء عند العامل نجد تعريف أحمد صقر عاشور الذي يعرف الأداء على أنه «قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله»⁽⁷⁾. كما عرف عبد الفتاح بوخمخم الأداء الشامل بأنه «النتيجة المحصل عليها في أي ميدان عمل والمعبر عنها بوحدات قياس معينة»⁽⁸⁾.

مما سبق طرحه يمكن تعريف الأداء الوظيفي على أنه نشاط وسلوك الأستاذ الجامعي أثناء أداء الوظيفة الموكلة إليه وفق البرنامج المسطر والوسائل التعليمية المتوفرة بما يمتلكه من خصائص مهنية تمكنه من تنفيذ عملية التدريس. وقد ينتقل أدائه خارج حجرات التدريس عند إقامته لعلاقات اجتماعية مع طلبته وزملاء مهنته ومشرفيه.

3- المقاربة النظرية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاث من أهم النظريات التي ساهمت في فهم وتفسير ظاهرة الرضا الوظيفي من عدة زوايا وهي:

- 3-1- نظرية (y) لـ ماك غريغور (McGregor):** إنها نظرية أراد بها صاحبها تفنيد ما جاء في نظرية (x) من صفات سلبية حول الأفراد، ومن مقولات نظرية (y) نذكر:
- * الفرد لا تحركه العوامل المادية بل هناك عدة عوامل تحقق الرضا الوظيفي.
 - * الإنسان بطبيعته لا يقف ضد مصالح وأهداف المنظمة.
 - * إن العامل لا يخاف العقاب وإنما يعمل مدفوعا بعوامل التحفيز.
 - * إن العامل لا يريد أن يقاد، فهو يطلب الحرية ويحب المشاركة في قيادة نفسه ويتحمل المسؤولية وهي صفة من صفاته⁽⁹⁾.

ويعتقد ماك غريغور أن الفرد يمكن أن يحقق ويشبع حاجاته للشعور بالأمن في ظل ثلاثة ظروف هي: الجو الاجتماعي المناسب، والمعرفة، والنظام الثابت. وإن كانت هذه الظروف ضرورية له فهي ليست ظروفًا كافية لتحقيق الأمن ذلك أن هناك عوامل خارجية تهدد الفرد وضغوطا اجتماعية ومالية وعدم الاستقرار، كلها أمور قد تجعله يفقد الشعور بالأمن في موقف العمل مما يؤثر على رضاه، وبالتالي مردود يته في العمل⁽¹⁰⁾. وعلى الإدارة إن أرادت الوصول بالعامل إلى مرحلة جيدة من الرضا الوظيفي الذي يصاحبه أداء فعال ينبغي على المديرين إشباع الحاجات الداخلية والخارجية مثل الحاجة إلى السلطة التي غالبا ما تخلق توترا عند الفرد⁽¹¹⁾.

3-2- نظرية هرمية الحاجات الإنسانية لماسلو أبراهام (A.Maslow): من أهم المفاهيم التي استخدمها ماسلوفي نظريته عن هرمية الحاجات مفهوم سماه "تحقيق الذات" والذي يعني استخدام أقصى درجة ممكنة من إمكانيات الفرد، حيث يتحرك الإنسان نحو الهدف إذا أشبع حاجاته الأساسية⁽¹²⁾.

أما في ميدان العمل فإن نظرية ماسلوتيين أن هناك حاجات هامة للفرد يعمل على تحقيقها وإشباعها من وراء عمله والتي تعتبر بمثابة أهداف متصلة بعضها ببعض. فهذه الأهداف إن لم يتم تحقيقها تصبح بمثابة تهديد سيكولوجي للفرد داخل التنظيم⁽¹³⁾. وقد وضع ماسلو الحاجات الإنسانية في هرم تصاعدي مقسم إلى خمس طبقات أو حاجات أساسية، فأما الحاجة الأولى والتي تشكل قاعدة الهرم فهي عبارة عن الحاجات الفسيولوجية الضرورية للحياة متجلية في الأكل، والشرب، والنوم. وأما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الأمن البدني والعقلي. فيما تأتي ثالثة الحاجات الاجتماعية وهي حاجة الفرد لاحتلال مكانة مرموقة في المجتمع. في حين نجد في الطبقة الرابعة الحاجة إلى احترام الذات وتتمثل في رضا الفرد عن وظائفه الاجتماعية. وفي قمة الهرم نجد الحاجة إلى الإنجاز وتتمثل في تحقيق الذات عبر نيل المكافآت والتطلع إلى تقلد المسؤوليات⁽¹⁴⁾.

ولأن الإنسان يعيش وفق مبدأ الحاجات التي يؤثر غير المشبع منها على سلوكه فقد اشترط ماسلو أن يكون إشباعها وفق مبدأ التتابع الذي بدأ بإشباع كل ما هو فسيولوجي وانتهاء بكل ما يحقق له ذاته⁽¹⁵⁾.

3-3- نظرية العاملين لهزبرغ فريديريك (F.Herzberg): لقد ركزت نظرية هرزبيرغ على دور العمل وظروفه في حياة الأفراد. فقد قام بدراسة استطلاعية عن طريق المقابلات لمائتي (200) عامل من المحاسبين والمهندسين في تسع شركات مختلفة في مواقع عمل مختلفة محاولا معرفة مدى رضاهم عن الأعمال التي يقومون بها. وقد توصل من خلال تلك الدراسة والمقابلات إلى تصنيف مجموعتين من العوامل التي قد تكون سببا في

رضا أو عدم رضا العاملين عن وظائفهم⁽¹⁶⁾. فالعوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي هي التي تشكل مضمون العمل أما التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي فهي العوامل المتعلقة ببيئة العمل⁽¹⁷⁾. ومن ثم أطلق هرتزبيرغ على العوامل التي تؤدي إلى الرضا في العمل اسم: الدوافع وأهمها الإنجاز، والاعتراف بالعامل، والعمل في حد ذاته، والمسؤولية والترقية في العمل. فيما أطلق على العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي: العوامل الصحية وهي سياسة المنظمة، والإشراف والعلاقة بالمشرفين، وظروف العمل، والراتب، والعلاقة مع الزملاء، والحياة الشخصية، والوضع الوظيفي⁽¹⁸⁾. وعلى الإدارة إن أرادت زيادة الإنتاج أن تعمل على إشباع العوامل أو الحاجات الدافعة، مع إنماء وظائف الأفراد بإعطائهم مسؤولية أكبر ومنحهم فرصاً أفضل للتقدم من أجل إرضائهم وزيادة مستوى أدائهم⁽¹⁹⁾.

مما سبق طرحه من نظريات اهتمت بموضوع الرضا الوظيفي نلاحظ أن جميعها عملت على تشخيص العوامل المؤدية إلى رضا أو عدم رضا الفرد عن طبيعة ومكونات وظيفته من حيث إنها اعتمدت أحيانا على نتائج الدراسات الميدانية وأحيانا أخرى من خلال تحليل الشخصية البشرية. ومن ثمة حاولت كل نظرية تقديم العلاج لمشكلة عدم الرضا الوظيفي وانخفاض أداء العاملين من خلال تبيان محددات الرضا الوظيفي والعلاقة التي ينبغي أن تسود بين العامل والجهة المستخدمة له وذلك من خلال تركيزها على مفاهيم ارتبط كل مفهوم منها بجانب معين من نفسية العامل وسلوكه مثل مفهوم تحقيق الذات، والحاجة، والمسؤولية، والمناخ التنظيمي، غير أن جميعها تبنت ثلاثة مفاهيم هي: الدافعية، والرضا، والأداء إيماناً منها بأن إثارة دوافع العامل عن طريق تحفيزه من خلال إشباع حاجاته الأساسية سواء كانت داخلية أو خارجية سيؤدي إلى رضاه عن مختلف جوانب وظيفته مما يحسن من أدائه والذي سينعكس إيجاباً على إنتاجية المنظمة.

4- طبيعة الرضا الوظيفي:

قد يبدو من الوهلة الأولى أن الرضا الوظيفي متغير يمثل أحد طرفيه حالة السعادة التي يشعر بها الفرد اتجاه عمله، ويمثل الطرف الثاني حالة الاستياء. فإذا تساوى المعدّلان (السعادة والاستياء) فإن الفرد سيشعر بالعدالة ومنه بالسعادة. غير أن الإفراط في الطرف الأول (السعادة) عن المعدل الثاني (الاستياء) ينتج مشاعر التأنيب والذنب، أما إذا حدث العكس فإنه ينتج مشاعر الغبن والظلم⁽²⁰⁾.

من هنا يتضح أن هناك طرفي نقيض لظاهرة الرضا الوظيفي هما الرضا وعدم الرضا عن العمل والمعبر عنهما بمشاعر السعادة والاستياء، غير أنه من العسير توضيح كلمتي الرضا وعدم الرضا بالدقة الكافية. لقد سلم معظم الباحثون في هذا الموضوع بصعوبة وضع تعريف شامل لهذين المصطلحين، والواقع أن رضا الفرد عن عمله وعدم رضاه عنه شعور يصعب وصفه⁽²¹⁾، فليس هناك رضا تام وعدم رضا تام ولكن هناك رضا وعدم رضا عن عوامل معينة في وظائف وأعمال الأفراد⁽²²⁾ وهي التي تحدد مستوى الرضا الوظيفي للفرد.

وقد وضع بيتر وور (P.J.Warr) وزملاؤه من جامعة شيفيلد البريطانية سنة 1979 نموذجاً يفسر طبيعة الرضا الوظيفي حيث حددوا تسعة عوامل تتداخل في تحديد مستوى الرضا الوظيفي، ويرون أن الفرد يحتاج يومياً إلى حد أدنى من تلك العوامل حتى يشعر بالرضا، في حين أن الإفراط في تلك العوامل يؤدي إلى عدم الرضا. ويفترض هذا النموذج أن عدم الرضا ينجم عن الإخلال أو الإفراط في تلك العوامل وهي المال، والأمن، والمكانة الاجتماعية، والرقابة، والعلاقات، والتفاعل، والوضوح، والتنوع، والأهداف من العمل⁽²³⁾.

أما عن درجة الرضا الوظيفي فهي تختلف من جماعة عمل إلى أخرى ومن فرد لآخر، بل قد تختلف بالنسبة لنفس الفرد من وقت لآخر. وهذا تبعا للعوامل المذكورة وغيرها والتي يصطلح على تسميتها عادة بمسببات أو محددات الرضا الوظيفي.

لقد توصلت الدراسات التي عُنيت بقياس معدلات الرضا الوظيفي لدى الأفراد إلى أن ما بين 80 إلى 90% من المبحوثين راضون عن أعمالهم، ومن أهم الدراسات تلك الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك وإسبانيا، وقد جاءت نتائجها متقاربة في الدول الثلاث، حيث خلصت إلى النتائج الآتية:

- * إن بعض الجماعات أكثر رضا عن العمل مقارنة مع غيرها، فالعاملون في الوظائف الإدارية أكثر رضا عن العمل مقارنة بالعمال اليدويين.

- * إن العمال الأكثر سنا أكثر رضا مقارنة بالعمال صغار السن.

- * العمال الأكثر خبرة لديهم درجة رضا عالية مقارنة بالعمال قليلي الخبرة.

- * إن الرجال أكثر رضا مقارنة بالنساء⁽²⁴⁾.

وهي نتائج تؤكد تلك التي توصلت إليها الدراسة التي أجراها كلارك أندرو (Andrew Clark) حول محددات الرضا الوظيفي سنة 1998 والتي شملت 7000 فرد من دول أوروبية والتي قدم من خلالها وثيقة أسئلة تضم 20 سؤالاً موزعة على ستة محاور تبنّاها كمحددات للرضا الوظيفي وهي: الأجر، وساعات العمل، والعوائد، ودرجة صعوبة العمل، ومحتوي العمل، والعلاقات مع الزملاء. وكان الاختلاف الوحيد بين نتائج الدراستين هو درجة رضا العنصر النسوي حيث خلصت هذه الدراسة إلى أن النساء كن أكثر رضا من الرجال⁽²⁵⁾ لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الموضوع (درجة الرضا الوظيفي) هو: هل يجب أن يكون هدف المنظمة منصبا على إرضاء عمالها فقط من أجل الوصول إلى أحسن أداء؟

إن الرضا الوظيفي هو أحد الخصائص التي تستخدمها المنظمات كبديل للأداء. إذ يعتبر الكثير من المدراء أنه من المنطقي أن يكون العامل السعيد في عمله والراضي عن وظيفته أحسن أداء من العامل المستاء من عمله. وإن بدا هذا منطقيا فقد يقود إلى نتائج خاطئة خاصة إذا استمرت المنظمات في استخدام الرضا كبديل للأداء وقياس الرضا بمعايير مثل السعادة، حيث تركز فقط على زيادة الرضا الوظيفي اعتقادا منها أن سعادة الفرد تجعل منه فردا منتجا، إلا أنها قد تصاب بخيبة أمل قوية إذا ما انتهى بها إلى امتلاك قوة عمل راضية ولكنها غير منتجة. في حين أن المنظمات وجدت لتحقيق أهداف وليس لإسعاد العاملين، وهو ما صرح به أحد المديرين حين قال: "أنا لا يهمني إن كانوا راضين أم لا، الذي يعنيني هو هل يؤدون أعمالهم بالمستوى المطلوب أم لا"⁽²⁶⁾.

غير أن الدراسات أثبتت أن الرضا الوظيفي المرتفع يؤدي إلى تقليل معدلات الغياب ومعدل دوران العمل. وهما طرفان أساسيان في تحديد كم ونوع الإنتاج وبالتالي فإن الرضا الوظيفي يرتبط بالأداء وإن كان بطريقة غير مباشرة. لهذا فإنه من غير المنصف أن تهتم المنظمات بتحقيق أهدافها باستعمال أساليب قد تحبط الأفراد وربما تؤدي بهم إلى البحث عن وظائف بديلة، الأمر الذي ينعكس سلبا على إنتاجيتها. ولتفادي هذا وذاك ينبغي على المنظمة إجراء دراسات عن الرضا الوظيفي لدى أفرادها لأن هذا من شأنه تقديم تقييم شامل عن جوانب العمل تكتشف من خلالها السلبيات والإيجابيات وعلى ضوء ذلك يتم التغيير المطلوب.

5- علاقة الرضا الوظيفي بالأداء:

لا يمكن رفع معدلات الإنتاجية لدى الأفراد فقط من خلال الاهتمام بظروف العمل المادية مثل تطوير الآلات والأجهزة وتحسين طرق العمل، بل يتطلب الأمر الاهتمام بالجوانب النفسية للعاملين ورفع رضاهم الوظيفي، باعتبار هذا الأخير حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقا لدرجة إشباع حاجاته وما يتوقع الحصول عليه من خلال القيام بهذا العمل، لكن ما هي حقيقة العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء؟

5-1- علاقة طردية: هناك اعتقاد سائد تبناه مؤيد وحركة العلاقات الإنسانية يرى أن العامل السعيد هو العامل المنتج، فالإتجاه الإيجابي والموقف الجيد من العمل يؤدي إلى سلوك أداء جيد وأن الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع⁽²⁷⁾.

5-2- علاقة تأثير وتأثر: يرى هذا الإتجاه الذي يمثلته إدوارد لاولر (Edward E. Lawler) وليمان بورتير (Lyman W. Porter) أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء ليست مباشرة، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء علاقة تأثير وتأثر⁽²⁸⁾.

5-3- عدم وجود علاقة: يرى هذا الإتجاه بأنه لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، فقد تزيد الإنتاجية باستخدام أساليب مثل التهديد (الدكتاتورية في الإدارة) فيصبح الأداء مرتفعا⁽²⁹⁾. وقد يزيد الرضا ولكن لا تزيد الإنتاجية وقد يزيد الرضا ويزيد الإنتاج وقد ينخفض الرضا وينخفض معه الإنتاج⁽³⁰⁾.

مما سبق طرحه يمكن القول إن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء ستبقى متأرجحة بين هذه الآراء، ولاشك أن هذا الاختلاف جاء نتيجة للتباين في الكثير من الظروف التي تحيط بمنظمات العمل باختلاف نمط إنتاجها وأهدافها ونمط القيادة الموجود بها وخصائص العنصر البشري العامل بها، وغيرها من العوامل والتي من المؤكد أنها كانت وستظل وراء هذا الاختلاف في تفسير العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء.

6- الإطار المنهجي للدراسة:

6-1- حدود الدراسة:

- إن دراستنا لمفهوم الرضا الوظيفي سوف تكون باعتباره متغيرا مستقلا له أثر على الأداء الوظيفي الذي سنعتبره متغيرا تابعا.

- من أجل قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى المدرسين سوف نعتمد على أسلوب الجوانب المتعددة لأنه في نظرنا أكثر فعالية من الأسلوب العام.

- ستعتمد الدراسة في قياس أداء المدرسين على معايير الصفات الشخصية وذلك لتعذر الوصول إلى معايير نواتج أدائهم لارتباطه بعدة متغيرات أهمها مستوى الطلبة ومستوى المناهج التعليمية.

- إن الأساتذة المعنيين بالدراسة هم من جنسية جزائرية.

6-2- منهج الدراسة: لقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي معتمدين على الأسلوب الكمي والذبيهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة وقد تكون هذه القياسات من الطراز الترتيبي، أو عددية باستعمال الحساب وهنا يكون الاعتماد على: المؤشرات، والنسب، والمتوسطات والأدوات التي يوفرها الإحصاء⁽³¹⁾.

3-6- تقنيات جمع البيانات:

3-6-1- الاستمارة: والتي احتوت (73) سؤالاً خصص الجزء الأول منه للأسئلة الأولية التي شملت الخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة، والذي تضمن (03) أسئلة. بينما خصص الجزء الثاني للرضا الوظيفي والذي شمل (35) فقرة موزعة على (07) محاور فيما خصصنا الجزء الثالث للأداء الوظيفي والذي شمل هو الآخر (35) فقرة موزعة على (07) محاور.

3-6-1-1- صدق الاستمارة: للتأكد من صدق الاستمارة قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة الطويلة في الميدان حيث تم الإبقاء على الفقرات التي كان الاتفاق عليها بنسبة 80% فما فوق وعليه تم إخراج الاستمارة في شكلها النهائي.

3-6-1-2- ثبات الاستمارة: للدلالة على ثبات الاستمارة قمنا باستخراج قيمة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لجميع مجالات الاستمارة باستعمال برنامج التحليل الإحصائي للبيانات في العلوم الاجتماعية (spssv19) فجاء معامل الثبات (73.5%).

3-6-1-3- مقياس تحليل الاستمارة: تم استخدام مقياس رنزيكس ليكرت (Rensis Likert) الخماسي لقياس معدل الرضا الوظيفي لعينة الدراسة.

6-4- المجال المكاني للدراسة: لقد أجريت هذه الدراسة في جامعة 8 ماي 1945 قالمة والتي تضم أساتذة جزائريين من مختلف الرتب وفق إحصائيات السنة الجامعية (2015-2016) والتي جاءت على النحو الآتي:

*أستاذ التعليم العالي: 94.

*أستاذ محاضر -أ-: 80.

* أستاذ محاضر -ب-: 210.

* أستاذ مساعد -أ-: 372.

*أستاذ مساعد -ب-: 113.

* معيد: 01.

ما يعطينا ما مجموعه 867 أستاذ.

وهم موزعون على 07 كليات هي: كلية العلوم والتكنولوجيا، وكلية الرياضيات والإعلام الآلي، وكلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض، وكلية الحقوق والعلوم السياسية، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الآداب واللغات الأجنبية.

ويدرسون 19161 طالب منهم 18668 طالب في التدرج (ليسانس وماستر) و493 طالب في الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)⁽³²⁾.

6-5- المجال الزمني للدراسة: جرت دراستنا الميدانية في غضون السنة الجامعية 2015/2016.

6-6- عينة الدراسة: اعتمدنا على المعاينة غير الاحتمالية العرضية وهي المعاينة التي تواجه صعوبات أقل أثناء انتقاء العناصر وذلك من أجل مواجهة الصعوبات التي واجهتنا في انتقاء وحدات العينة بشكل رسمي، ما اضطرنا إلى ترصد الأساتذة في مختلف أرجاء الجامعة بهدف استهداف ما نسبته 10% من إجمالي أساتذة القطاع.

جدول رقم 01: طريقة انتقاء عينة البحث

مجتمع البحث	نوع المعاينة	صنف العينة	نوع الانتقاء	عدد وحدات العينة المستهدف	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	الاستمارات المستعملة
867 مفردة	معاينة غير احتمالية	عرضية	عشوائي	67	100	67	67

المصدر: إعداد الباحث.

جدول رقم 02: يبين الخصائص الشخصية والمهنية لعينة الدراسة

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	34	51.00
	أنثى	33	49.00
الأقدمية	أقل من 10 سنة	50	75.00
	10-19 سنة	15	22.00
	أقدمية تفوق 19 سنة	02	03.00
السن	أقل من 30 س	04	06.00
	30-39 سنة	43	64.00
	40-49 سنة	17	25.00
	50 سنة فما فوق	03	05.00

المصدر: إعداد الباحث.

7-6- المعالجة الإحصائية للبيانات:

لقد تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v19) حيث اعتمدنا في حساب درجات الرضا والأداء الوظيفيين على: مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت. أما فيما يخص الفرضيات الموجهة للبحث فقد تم اختبارها من خلال: اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، واختبار كريس كال واليس لأكثر من عينتين مستقلتين. ومعامل ارتباط الرتب سييرمان والانحدار الخطي البسيط.

7- اختبار الفرضيات:

7-1- اختبار الفرضية الأولى:

جدول رقم (03): يوضح تأثير متغيرات: الجنس، والسن، والأقدمية المهنية على رضا أساتذة جامعة قالمة

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	3.07	0.76	32.35	48.2%
	أنثى	3.27	0.61	35.70	
الأقدمية	أقل من 10 سنة	3.12	0.68	32.67	35.3%
	10-19 سنة	3.36	0.74	39.63	

	25.00	0.78	2.87	20 سنة فما فوق	
%87.0	29.63	0.81	2.95	أقل من 30 س	السن
	33.10	0.67	3.14	30-39 سنة	
	36.94	0.75	3.27	40-49 سنة	
	36.00	0.79	3.20	50 سنة فما فوق	

المصدر: spss v 19.

***الجنس:**

إن مقياس الرضا الوظيفي لم يسجل تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من الأساتذة الجامعيين، إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.07، وعند الإناث 3.27 وهو ما تعززه قيمة ت التي كانت 48.2%.

وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير الجنس في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

***الأقدمية المهنية:**

إن مقياس الرضا الوظيفي بين بأنه لا يوجد تباين في متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لفئات الأقدمية المهنية الثلاث بالنسبة لأساتذة الجامعة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين 2.87 و 3.36، وهو ما تعززه قيمة ت التي كانت 35.3%.

وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير الأقدمية المهنية في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

***السن:**

إن مقياس الرضا الوظيفي بين بأنه لا يوجد تباين في متوسطات الرضا الوظيفي تبعا للفئات العمرية الأربعة لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين 2.95 و 3.27، وهو ما تعززه قيمة ت التي كانت 87%.

وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير السن في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

مما سبق طرحه لا حظنا أنه لا يوجد تباين في مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة. يعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية. وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

2-7- اختبار الفرضية الثانية:

جدول رقم (04): يوضح تأثير متغيرات: الجنس، والسن، والأقدمية المهنية على أداء أساتذة جامعة قالمة

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	3.87	0.41	30.13	%9.9
	أنثى	4.10	0.54	37.98	
الأقدمية	أقل من 10 سنة	3.90	0.44	30.82	%21.8
	10-19 سنة	4.25	0.51	43.53	
	20 سنة فما فوق	4.15	0.54	42.00	
السن	أقل من 30 س	3.70	0.59	22.00	%6.4
	30-39 سنة	3.96	0.50	32.41	
	40-49 سنة	4.06	0.44	38.15	
	50 سنة فما فوق	4.30	0.46	49.33	

المصدر: spss v 19.

***الجنس:** إن مقياس الأداء الوظيفي لم يسجل تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من الأساتذة الجامعيين، إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.87، وعند الإناث 4.10 وهو ما تعززه قيمة ت التي كانت %9.9. وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير الجنس في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

***الأقدمية المهنية:** إن مقياس الأداء الوظيفي بين بأنه لا يوجد تباين في متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لفئات الأقدمية المهنية الثلاث بالنسبة لأساتذة الجامعة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين 3.90 و 4.25، وهوما تعززه قيمة ت التي كانت %21.8. وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير الأقدمية المهنية في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

***السن:** إن مقياس الأداء الوظيفي بين بأنه لا يوجد تباين في متوسطات الرضا الوظيفي تبعا للفئات العمرية الأربعة لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين 3.70 و 4.30، وهو ما تعززه قيمة ت التي كانت %06.4. وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) تعزى لمتغير السن في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

مما سبق طرحه لا حطنا أنه لا يوجد تباين في مستوى الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة. يعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية. وعليه نقبل الفرض العدمي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($05 \leq \alpha$) في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالمة. تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

3-7- اختبار الفرضية الثالثة:

جدول رقم 05: يبين العلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

الرضا الوظيفي	المتوسط الحسابي	الأداء الوظيفي	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
02.92	3.98	3.98	02.92	0.351**	0.004

المصدر: spss v 19. وجود دلالة إحصائية عند (0.01)

تبين النتائج وجود ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 35.1 (علاقة طردية غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و 1)، وهودال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فإن الزيادة في درجات أحد المتغيرين تقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

ومنه نقول بأنه يوجد ارتباط دال إحصائيا ($05 \geq \alpha$) بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالملة وبين أدائهم التعليمي.

4-7- اختبار الفرضية الرابعة:

جدول رقم 06: يبين تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة

المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	3.385	12.295	0.268	0.072	0.028
جميع الأبعاد	0.190	2.243			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن قيمة ت 2.243 بمستوى دلالة بلغت قيمته 0.028. وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 0.072. وتفسير ذلك أن رضا مدرسي قطاع التعليم العالي يفسر ما نسبته 07.2% من نسبة أدائهم وأن ما نسبته 92.8% تعود لعوامل أخرى.

ومنه نقول بوجود تأثير دال إحصائيا ($05 \geq \alpha$) للرضا الوظيفي لدى أساتذة جامعة 8 ماي 1945 قالملة على أدائهم التعليمي.

خاتمة

لقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في متوسطات الرضا والأداء الوظيفيين لدى الجنسين من المدرسين ومرد ذلك أن كلا الجنسين يمارسان العمل في نفس البيئة بمختلف انعكاساتها، كما أن مظاهر التمييز بين الجنسين في ميدان التعليم لا تشكل فارقا في أداء المدرسين، والذي يرجع أساسا لطبيعة المهنة التي تتطلب قدرات فكرية ونفسية أكثر منها جسمانية بعكس باقي المهن ذات الطابع الإنتاجي التي تعتمد أساسا على القوة البدنية. كما أن دافعية الإنجاز لدى الجنسين تبدو متساوية بعكس ما هو موجود عند بعض المجتمعات التي تصور

الإناث أقل سعيًا وإنجازًا من الذكور والتي عادة ما تؤثر على أداء المرأة التي تزداد لديها توقعات الفشل بل وحتى الخوف من النجاح.

كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في متوسطات الرضا والأداء الوظيفيين عند المدرسين تعزى لمتغير السن، وهو ما يدل على أن المدرسين باختلاف أعمارهم لديهم طموحات إن لم تكن من نفس النوع فإنها بالتأكيد من نفس القيمة والأهمية فعلى سبيل المثال قد نجد مدرسا شابا يرضيه الأجر ويقابله مدرس متقدم في السن ترضيه الترقية لمنصب مسؤولية فهنا يكون الطموح مختلفا غير أن قيمته متساوية عند الطرفين. كما أن الفئة الشابة من المدرسين لا تواجه مشكلة عدم التأهيل التي عادة ما تؤثر على مستوى أدائهم في بداية مشوارهم التعليمي.

وأبانت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق في متوسطات الرضا والأداء الوظيفيين عند المدرسين تعزى لمتغير الأقدمية المهنية للمدرسين. كما أن أقدمية مدرس على حساب آخر أضحت لا تشكل فارقا في معدل الأداء وحتى الفروق البيداغوجية التي عادة ما يكتسبها أصحاب الخبرة الطويلة من المدرسين والتي تتجلى في مهارة التعامل مع الطلبة ومهارة إيصال الأفكار ومهارة التحكم في الفصول الدراسية التي تبدو أنها تلاشت.

كما أن النتائج المتوصل إليها بخصوص العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة تقاربت مع الكثير من الدراسات العالمية في هذا الخصوص والتي خلصت إلى أن الارتباط بين الرضا والأداء لا يتعدى 0.30. ومنه يمكن القول أن هذه النتيجة تعبر عن ذلك الاتجاه الذي يمثله "بورتولولر" والذي يرى أن الارتباط بين الرضا الوظيفي والأداء ليس مباشرا، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء علاقة تأثير وتأثر.

أما بالنسبة لتأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي وإن كان دالا إحصائيا فإنه ليس تأثيرا حاسما بعكس الاعتقاد الذي تبناه مؤيد واتجاه العلاقات الإنسانية الذين يرون بأن العامل السعيد هو العامل المنتج ومنه يجب أن لا نستمر في استخدام الرضا كبديل للأداء.

قائمة المراجع:

- 1- محمد السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص 322.
- 2- Comite de coordination de l'évaluation clinique et de la qualite en aquitaine cceca, Actualisation de la revue de littérature sur la satisfaction au travail conduite par le cceca, 2000 [version mai 2010], s p, www.clarte-sante.fr. Le 18/03/2015.
- 3- أحمد ماهر، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، طبعة 7، 2000، ص 43.
- 4- طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، مكتبة دار غريب، القاهرة، 1993، ص 135-136.
- 5- أحمد شفيق السكري، قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 461.
- 6- Isabelle Achte et al, Comment concilier la performance et le bien-être au travail?, mémoire mba, 2010, p 39, <http://www.yoga-break.fr/>, le 17/03/2015.
- 7- أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص 50.
- 8- عبد الفتاح بوخمخ، «تحليل وتقييم الأداء الاجتماعي في المنشأة الصناعية»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد 18 ديسمبر 2002، ص 127.
- 9- مهدي زويلف وعلي العضائيلة، إدارة المنظمة: نظريات وسلوك، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996، ص 202.
- 10- علي عبد الرزاق جلبي، علم الاجتماع الصناعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 139.
- 11- حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قلمة، الجزائر، 2004، ص 152.

- 12- عبد الفتاح بوخمخم، «مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 137.
- 13- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص 310.
- 14- Jean-Frédéric Berger, Les besoins de l'homme, essai d'après Abraham maslow, 1ere édition, 2008, p 6, <http://www.editions-dadga.com.le>: 13-11-2014.
- 15- عاطف جابر طه عبد الرحيم، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2009، ص 90.
- 16- مصطفى نجيب شوايش، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 3، 2005، ص 54.
- 17- Montuclard m, Herzberg f, Mausner b. et Snyderman b, The motivation to work, revue française de sociologie. 1960, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc>, p 244, le: 31-10-2014.
- 18- صبحي جبر العتيبي، تطور الفكر والأساليب في الإدارة، دار الحامد، عمان، 2005، ص 47.
- 19- مهدي حسن زويلف، الإدارة نظريات ومبادئ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 158.
- 20- أحمد صقر عاشور، مرجع سبق ذكره، ص 103.
- 21- شفيق رضوان، السلوكية والإدارة، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1994، ص 148.
- 22- عادل حسن، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1998، ص 466.
- 23- محمد حسن رسمي، السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص 149.
- 24- جيرالد جرينبرغ وروبرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة: رفاعي محمد وإسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر، الرياض، 2004، ص 204.
- 25- A. E, Clark , Les indicateurs de la satisfaction au travail : quelles sont les caracteristiques d'un bon emploi? Observations recueillies dans certains pays de l'ocde, Editions OCDE. pp 03-04 <http://dx.doi.org>. Le: 15-06-2013.
- 26- محمد صالح الحناوي ومحمد سعيد سلطان، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 241.
- 27- «نفس المرجع»، ص 241.
- 28- رونالد-ي-ريجيو، المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيم، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 273.
- 29- تسير سالم الشرايرة، الرضا الوظيفي-أطر نظرية وتطبيقات عملية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 73.
- 30- أحمد سيد مصطفى، سلوك الناس في العمل، دار الكتب، القاهرة، 1996، ص 183.
- 31- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصب للنشر، الجزائر، 2004، ص 100.
- 32- [Http://www.univ-guelma.dz/files/statistiques-personnels_univ-guelma.dz](http://www.univ-guelma.dz/files/statistiques-personnels_univ-guelma.dz) le 28/02/2016.

التفكير الابتكاري عند المتعلم بين كفاءة الأستاذ لتهيئة الظروف وقدرة التلميذ على الإنتاج

د. البشير بوقاعدة

جامعة محمد لمين دباغين - سطيف2، bougaadabachir@yahoo.com

تاريخ القبول: 2022/01/25

تاريخ المراجعة: 2019/10/02

تاريخ الإيداع: 2019/10/02

ملخص

يرصد صاحب هذه الورقة البحثية بالدراسة والتحليل واقع العملية التعليمية-التعليمية من زاوية المعاول الكفيلة بتهيئة الظروف المناسبة وتوفير المناخ الأنسب لإتاحة فرص الإبداع والابتكار والتميز لدى التلميذ في أطواره التعليمية بالمؤسسات التربوية الجزائرية. وذلك من خلال تسليط الضوء بشكل مركز على المؤهلات الطبيعية التي يحوزها المتعلم وسبل تطويرها وتمييزها في الفضاء التعليمي، وطبيعة المقومات الكفيلة بقيادة التلميذ إلى صناعة ذاته التفكيرية وفرض وجوده الابتكاري على الساحة التعليمية. أما في مقابل ذلك، فتزِيل هذه الورقة البحثية بعض الحجب عن طبيعة المؤهلات التي تنطق بكفاءة الأستاذ في الإدارة المثلى لموارد الكفاءة المبسوطة أمامه، ومجهوده كوسيط لملامسة الغايات التعليمية على متن آلية المقاربة بالكفاءات لاستثمار قدرات التلميذ وتخصيب أرضية التفكير الابتكاري أمامه.

الكلمات المفتاحية: تلميذ، تفكير، إبداع، قدرات، تربوية، تعليمية.

Learner's creative thinking between the teacher's efficiency in creating conditions and the student's productive capacity

Abstract

This paper aims to investigate, analyze and describe the educational learning process from the perspective of the picks that can create a more conducive climate for the student's innovation, creativity and excellence in all cycles of education in the Algerian learning institutions. This is to be done by shedding light on the natural qualifications of the student and ways of promoting and developing them within the learning environment, and the nature of the features that would lead the student to construct his own thoughts and to make his creativity presence felt on the educational scene ("stage" can also be used here).

Keywords: Student, thinking, innovation, capacities, educational, learning.

La pensée créative chez l'apprenant entre la compétence de l'enseignant et la capacité de l'apprenant à produire

Résumé

Cette recherche étudie la réalité du processus d'enseignement d'un point de vue des mécanismes permettant d'élaborer des situations adéquates qui aident les apprenants à créer et à innover dans tous les cycles d'apprentissage en se focalisant sur leurs compétences. Cette recherche s'intéresse aussi au savoir faire de l'enseignant qui développe les capacités de son apprenant, ainsi qu'à son rôle d'intermédiaire proche des objectifs d'apprentissage grâce à l'approche par compétence.

Mots-clés: Elève, pensée, créativité, capacités, éducatif, apprentissage.

مقدمة

إنّ ملامسة مستويات قياسية في مردود العملية التعليمية-التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية بما يُفضي إلى تطوير المجتمع والإسهام في البناء الحضاري وإنتاج عقل مفكر ومبدع ومبتكر، - لا ريب- رهين مواكبة التطور الذي تشهده النظم التعليمية-التعليمية، والتجدّد الذي تتساق إليه تلك النظم، وتصطبغ به آليات التفعيل، ومقومات الإنتاج التعليمي-التعلمي. ناهيك عن التكوين العالي للهيئة المشرفة على العملية التعليمية وفي صدارتها الأستاذ أو المدرّس؛ تكويناً يراعي طبيعة المقومات المهارية والقدرات الإبداعية لديه، والتكوين العلمي والتربوي، والاستعداد النفسي لقيادة سفينة العملية التعليمية قيادة متميزة. ذلك أنّ التحسّس الجيد لإمكانات التلميذ العقلية ومكنون مهاراته ومخزون ابتكاراته كفيل باستثمارها وتنميتها وتوجيهها على الوجه المحمود، وأنّ ملامسة مستويات استعداداته وتطلّعاته لاكتساب المهارة والمعرفة من شأنه أن يوسّع حدود دائرة الرؤية بين يديه وبعينه على صياغة الأدوية الشافية لمواطن صعوبة التعلّم ومراكز الضعف عند التلميذ وتطبيب جراحه التعلّمية من جهة، ومن زاوية أخرى صقل الموهبة عند المتفوق وحسن توجيهها في المسار التعليمي الأنسب بما يتناغم ومقوماتها وينسجم واستعداداته.

الإشكالية:

انطلاقاً من هذا المعطى البحثي، يسعى صاحب المقال لمطالبة إشكالية تتصدى بالتطويق لمجال أساسي في العملية التعليمية، يخصّ تفعيل أوعية إنتاج التلاميذ في مسارهم التعليمي التعليمي بالمدرسة الجزائرية للفكرة، وتقوية معاول التفكير الابتكاري عندهم، ورفع الانسداد الذي يشوب أوعيتها، وجبر الكسر الذي يضعف معاوله، مع معاينة لواقع المشرف على تلك العملية (الأستاذ) من حيث مدى كفاءته وقدراته الابتكارية والإبداعية التي من شأنها الإسهام الفاعل في تنمية قدرات التلميذ على التفكير الابتكاري المتجدّد استناداً إلى قدراته العقلية الطبيعية وبحث الآليات التي تفتح شهية التلميذ للجدول بتفكير ابتكاري عالي المستوى، ومستويات نجاحه في تهيئة المناخ لذلك، وبسط الأرضية لاحتضان الفعل الابتكاري وخصوبة التفكير مع صياغة العلاج الأنسب للتوفيق بين الفاعلين أو الجاهدين لبلوغ الهدف.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها، تفتح باباً بحثياً على إشكالية التكوين بالمدرسة الجزائرية وجهود النهوض بمردوديتها التعليمية، سواء تعلّق الأمر بالفاعل الأساس في العملية التعليمية-التعلّمية؛ والذي هو التلميذ، أو المشرف عليها (الأستاذ). ففي ظلّ التطوّر الذي باتت تشهده البشرية في مجال العلم والتكنولوجيا، أضحت لزاماً مسايرة الركب في مجال التعليم؛ من حيث القدرة المثلى على تشخيص القدرات التي تتطوي عليها عقول التلاميذ والكفاءات الخام التي يتمتعون بها من طرف الأستاذ. وهو ما يقتضي تكويناً علمياً دقيقاً للمشرف، يمكنه من الإدارة الفاعلة لمسار العملية التعليمية، والتشخيص الدقيق لمكامن القوة والضعف لدى التلميذ، والاستثمار المحكم لقدراته، والبناء الجيد لكفاءاته. وهذا طبعاً في ظلّ ظرفية ملائمة من حيث الآليات والوسائل المتاحة بين يديه.

الدراسات السابقة: من الدراسات التي لامست روح الموضوع، وكانت من الركائز الأساسية التي استندت إليها مادة دراستنا هذه: الدراسة التي أنجزتها الباحثة سميرة بعزي، والموسومة بـ: نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتعليم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. حيث عالجت الباحثة في بحرّها نظرية الذكاءات الكفيلة بتفكيك الصعوبات عند التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تعلّم الرياضيات. وكذا الدراسة الموسومة بـ: السلوك القيادي لأستاذ التربية

البدنية والرياضية وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من إعداد الباحث "بشير بن عطية". حيث عالج صاحبها طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للأستاذ ومستوى التفكير الابتكاري لدى تلميذ المرحلة الثانوية، وكذا ماهية السلوك القيادي الاجتماعي الأكثر تميزاً عند أساتذة هذا الطور في مادة الاختصاص.

بالإضافة إلى الدراسة التي أنجزها كل من: الباحث محمد الساسي والباحثة مهربية خليدة سنة 2017، بعنوان: التفكير الابتكاري في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط. حيث طرقت الدراسة منهجية بناء وتنمية المهارات على أساس إيجاد أنماط تفكير جديدة تسهم في إعادة التنظيم والبناء المحكم واستثمار استراتيجيات التعلم النشط؛ التي تعبر عن مجموعة الإجراءات الصفية المتناسقة التي يخططها وينفذها المعلم مع الطلاب، والتي تقتضي أن يتسم خلالها دور المعلم بالإيجابية. وذلك في مسعى زيادة وعي التلاميذ بقدراتهم، وإكسابهم الثقة في النفس التي تعينهم على تحسين مستواهم، والتغلب على مشاكل الحياة سيما ونحن في عصر المعلومات.

كما أعانتنا الدراسة الموسومة ب: علاقة بعض المتغيرات الأسرية بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي أنجزتها مجموعة من الباحثات على غرار الباحثة ميسون سميرة. وقد تناولت الدراسة طبيعة العلاقة بين المتغير الأسري بتمظهراته المحتملة بالقدرة على التفكير الابتكاري. كما تعرضت لبعض سمات التلميذ المبتكر، وأهمية الإبداع لدى التلاميذ وآليات استثماره، ومستوى تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة على التفكير الابتكاري للتلميذ.

1- البيئة التعليمية التربوية أرضية أساسية لصناعة التفكير:

إن التفكير لدى التلميذ في أي مرحلة من مراحل التعلم لا يمكن أن ينمو نموا سليما إلا إذا افترض أرضية تعليمية مناسبة، وأن بناء قاعدة عريضة من الخبرات والمهارات⁽¹⁾، المتعددة والمتنوعة لديه والمتكاملة والمتناغمة، رهين إلى حد كبير أيضا بانسباط بيئة تعليمية تربوية بين يديه، غنية وثرية؛ ثرية بالإمكانات المادية الضرورية لضمان سيرورة تعليمية مريحة وفاعلة ومشجعة على الإبداع⁽²⁾ والابتكار⁽³⁾، تضم هياكل ووسائل تعليمية⁽⁴⁾، ومعاول تقنية، وبرامج تنظيمية، ومناهج وطرائق تعليمية تكون مليئة بمثيرات ومنبهات ومحفزات من شأنها أن تدغدغ معاول صناعة الأفكار بموطن العقل لإنتاج حركية ابتكارية على مستوى الفعل التعليمي والنشاط الدراسي خلال الحصص الناعمة للبرامج التعليمية المسطرة⁽⁵⁾. كما من شأنها أن تخلق في نفس المتعلم روح التحدي، والاستثمار الأمل للطاقات الفكرية الكامنة في خزانته العقلية، والإدارة المثلى لصنوف القدرات الفكرية والعقلية التي يتمتع بها.

والمناخ التعليمي كلما كان منعشا وملئاً ساهم بشكل فاعل في تنامي عملية النمو الابتكاري، والتفكير الإبداعي، والقدرة على الإسهام في الإدارة الفاعلة لمجريات الدرس إلى جانب زملائه تحت إشراف أستاذه وإدارته. وكذا توجيه نشاطه الفكري التعليمي نحو الوجهة التعليمية المرجوة وفق ما ترسمه الأهداف المسطرة من العملية التعليمية-التعليمية. وهذا ما يثمنه قول أحد الباحثين⁽⁶⁾: بأن "النهوض بالتربية يتوقف على الطاقات البشرية وكفاءاتها وأحدث البرامج التربوية".

تأسيسا على هذا، فإن الباحثين في هذا المضمار من البحث والتربويين يؤكدون بأن للمدرسة أهمية بالغة في التشجيع على الإبداع وتنميته؛ ذلك أنها تقدم للمتعلم "خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسي بمفهومه الواسع، والمتعلم يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات

حيوية قادمة، ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية، ويصبح التدريب جو وجداني خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك⁽⁷⁾.

إنّ هذا المناخ الذي تسهم في إنتاجه الإدارة المشرفة على المؤسسات التربوية-التعليمية، ويحسن استغلاله الأستاذ الفاعل أو الوسيط الناجع، لا ريب، سيسهم في تكوين شخصية متميزة للتلميذ تكون إضافة نوعية لما يحوزه من نزعة نحو التميز والرغبة في بناء نفسه بنفسه، وتحديد مكانته الفكرية في مؤسسته التعليمية⁽⁸⁾. ثمّ إنّ في ظل أرضية تعليمية خصبة وجو مريح في المؤسسة التعليمية لتحصيل الإبداع والتميز، قد يصادف متعلما عنيدا غير مطيع، وبالتالي فإنّ ذلك يقتضي من الأستاذ والمدرس أن يستعين بالحكمة والحكمة والدهاء، وأسلحة من التدابير والأساليب العلمية التربوية الكفيلة بترويض سلوكه، والقادرة على تحصيل استجابة سريعة لتعديل السلوك، ومعالجته معالجة آنية أو مرافقته بحكمة للعودة إلى النهج التعليمي السليم. ذلك أنّه مهما يكن سلوك التلميذ مضطربا، فإنّه إن وقع بين يدي أستاذ طبيب خبير يحسن صياغة العلاج، سيلقى استجابة إيجابية من لدنه، بل ويمكنه من أن يصنع منه تلميذا فاعلا، ويهديه إلى سبيل التميز والإبداع وتفجير طاقاته الفكرية والعقلية. تأتي طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات أحد المعاول الهامة التي اعتمدتها الوزارة الوصية بالجزائر للنهوض بالعملية التعليمية وتفعيل مردوديتها الإيجابية، ذلك أنّها تسهم بشكل ملحوظ في ملازمة مستوى إيجابية المتعلم، والاهتمام بجميع أبعاد نمو قدراته وكفاءاته ومهاراته⁽⁹⁾، على اعتبار أنّ من أبرز الركائز التي تقوم عليها طريقة التدريس وفق آلية المقاربة بالكفاءات، اعتمادها أساس: أن السير نحو التفوق "يعتمد على الوصول إلى الإبداع وليس الإبداع وأن نتجاوز التعليم للاختبارات إلى التعلم إلى الحياة"⁽¹⁰⁾، وأنّ المتعلم أو التلميذ هو الذي يبني المعرفة ويصوغها، وهو من يحولها إلى قدرة وتجربة وفعل ومنتج⁽¹¹⁾.

كما أنّ المقاربة بالكفاءات ترمي ضمن مرتكزاتها إلى قيادة التلميذ ومرافقته التعليمية لتطوير مهاراته الابتكارية، من خلال حسن استثمار ذكاء التلاميذ، ذلك أنّ الإبداع والابتكار له ارتباط وثيق بالذكاء. ومما يوصي به الخبراء والمختصون في مجال التربية وعلم النفس: "أنّ الاهتمام بالقدرات الابتكارية وتربية هذه القدرات غالبا ما يبدأ في سن مبكرة، وذلك بتهيئة الجو النفسي الاجتماعي لنمو هذه القدرات في أحضان الأسرة وفي إطار رياض الأطفال والمدارس العامة والخاصة"⁽¹²⁾.

ولعلنا ما وقعنا في فخ المبالغة إن قلنا: إنّ أخصب مرحلة لتنميتها وتطويرها هي فترة الدراسة في المؤسسات التعليمية التعليمية، ذلك أنّها تصادف تأطيرا منتظما، ومرافقة من ذوي الاختصاص، وأرضية مثالية غنية بالوسائل المادية والبشرية.

2- حسن التنقيب في مكامن الطاقة طريق سليم لتفجيرها:

إنّ أي تلميذ لا ريب، يحوز على قدر كبير من القدرات والإمكانات العقلية والفكرية القابلة للتطوير والاستثمار إذا صادفت من يأخذ بيدها ويرافقها الرفقة العلمية التدريسية الحسنة، ويحسن استغلال هذه الثروة بطريقة هادفة. وأكثر من ذلك، يُجيد التنقيب في أعماق فكر التلميذ وبواطن عقله لاستخراج كنوز الأفكار وصنوف القدرات، ويُفلح في أن يكون مُعينه لترجمتها إلى فعل ابتكاري ومهاري وإبداعي وفق المناهج التعليمية المسطرة والأهداف التربوية المرجوة. فالمناهج التعليمية-التربوية البناءة والمتجددة لا شك، تُتيح الفرص المناسبة للتلميذ أو المتعلم لتحقيق ثقته بنفسه⁽¹³⁾، وزرع روح المثابرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، كما تتمي دافعية حب الإبداع والتطلع إليه. بل والأكثر من ذلك، أنها تعينه على تخطي أساليب التفكير المعهودة، والرغبة الملحة للبحث

في الاتجاهات والخبرات الجديدة، وبالأخص إذا وافق ذلك مرافقة دائمة لمستويات الإبداع من طرف المدرس، وتوجيهها صائبا من طرفه⁽¹⁴⁾.

وحتى وإن كنا لا نلقي كامل المسؤولية على عاتق الأستاذ، ونحمله كافة أعباء الجهد التوجيهي للتلميذ لخلق دافعية الابتكار وتخصيب أرضية الإبداع، لكننا في ذات الوقت، نعتقد أنه ركن أساس في ذلك. وهو المسعى الذي يثمنه الباحث "حسن شحاتة"، حين يدعمنا بقوله: إن أداء المبدعين ليس "نتاجا لقدرات عقلية معرفية فحسب، ولا هو مزيج من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط، بل هو يتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة، ييسر ظهور الأداء الإبداعي، ويدفع إلى تنميته"⁽¹⁵⁾، وينضاف إلى ذلك حسن التوجيه الذي يلقاه والإشراف والإدارة في محطاته التعليمية التعليمية⁽¹⁶⁾. ويضيف ذات الباحث أنه: من أعظم الخسائر البشرية أن لا يجد هؤلاء المبدعون النوابع التشجيع على إظهار مواهبهم⁽¹⁷⁾، إذا لم يجدوا من يعينهم على ذلك⁽¹⁸⁾، فيضيعون عندئذ في الطريق، وتموت تلك المواهب أو تظل خامدة.

3- الفعالية الأستاذية في تنمية القدرات الابتكارية:

حتى وإن كنا لا ننكر أن التلميذ بما يمتلك من قدرات عقلية ومهارات وخبرات؛ هو محور العملية التعليمية التعليمية، وعامل أساسي في حركية نموها وتطورها، وعنصر حاسم في تفعيل مجرياتها وإدارة فصولها، والفاعل الذي يبني تعلماته بالبحث والحوار والتجريب⁽¹⁹⁾، إلا أننا لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نستعين بالدور الفاعل الذي يضطلع به الأستاذ في الإشراف على تلك العملية وتحفيزها، وتوجيهها الوجهة الحسنة، على اعتبار كونه أحد المكونات الرئيسة في العملية التربوية والوسيط القادر على بلوغ أهدافها⁽²⁰⁾. بحيث إنه كلما جاد فكر الأستاذ بمظاهر ابتكارية تُخصب من أرضية الإبداع أثناء الحصص التدريسية لدى تلامذته⁽²¹⁾ وتُعين على الإدارة المثلى لتطوير ملكة الابتكار لديهم، انتعشت قدراتهم التفكيرية، وتنامت مساهمات العطاء لديهم، واتسعت مساحات الإبداع عندهم.

ثم إن الأمر الذي لا خلاف فيه، أن النتائج التعليمية-التعليمية المرجوة من تدريس عينة من التلاميذ، تتمايز مستوياتها من أستاذ مشرف على نفس العينة لآخر تبعا لقدراته العلمية ومهاراته التدريسية، وكفاءاته التعليمية⁽²²⁾، وخبراته المهنية، وطاقاته الابتكارية-الإبداعية. ذلك أنه كلما صادف ذلك الصنف من التلاميذ على تباين قدراتهم العقلية ومستوياتهم الإبداعية، مدرسا مسلحا بترسانة من المهارات والخبرات والقدرات الداعمة لكفاءاته العلمية، كانت المسافة التي تفصله عن بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة قاب قوسين أو أدنى بالنسبة لفئة من تلامذته، وأدرك تلك الأهداف بالنسبة لغالبية التلاميذ إلى صفه⁽²³⁾.

ومن ثم تم اعتبار الأستاذ من أهم العناصر البشرية في نسق تجسيد أهداف الإصلاح وغاياته، والذي ينبغي أن يحسن التجاوب والتأقلم مع كافة مقتضيات النوعية والكفاءة في مضامينها الأكاديمية والبيداغوجية⁽²⁴⁾. ولعل من أبرز ما يمكن أن يُعَلَى من سقيفة الوضوح في هذا السياق، ويُعين على تحديد هذا الصنف من المدرسين والأساتذة الفاعلين في مهمتهم التدريسية-التعليمية والقادرين على خلق جو الإبداع وزراعة بذور التفكير والابتكار، هو دعمه بالرؤى التوضيحية الموالى ذكرها في هذا الوطن من دراستنا هذه:

3-1- الاستثمار الأمثل لمستودع المعلومات والمعارف⁽²⁵⁾:

يعتمد التعلم في بيداغوجيا الكفاءات على المشاريع وعلى الوضعية المشكلة الواقعية، ذلك أنه على عاتقه يتحقق بسط الدلالة الصائبة للتعلم ومن ثم التوظيف السليم للمعارف. لذلك فإن نجاعة التعلم وملامسة أسمى

غاياته، تركز بشكل مركّز على اعتماد الكفاءة العرضية في تفعيل كل المعارف لكل الأنشطة⁽²⁶⁾. وفلاح ذلك أكيد منوط بقدرة الوسيط (الأستاذ) على استقزاز عقل التلميذ لتوظيف معارفه واستثمارها الاستثمار الأمثل في معالجة المشكلات التعليمية المبسطة أمامه.

مع أنّ هذه العقبات التي يوضع أمامها المتعلم لمجابهتها أو تجاوزها في مساره العلمي، ينبغي أن تكون وظيفية، تدفع بالتلميذ إلى الكشف عن معارفه وخبراته، وتجنيدها لوصف الحلول المناسبة لها، فيطلع الأستاذ آنئذ على قيمة معلوماته ومكتسباته ويقيم مهاراته وخبراته⁽²⁷⁾.

2-3- قيادة التلميذ الطوعية لترجمة ما في داخله:

من حسن دهاء الأستاذ وفعالية مقوماته الإبداعية في تنمية قدرات تلاميذ صفه، أن ينجح في الأخذ بيدهم لاستخراج مكنوناتهم الكفاءاتية وخبراتهم المعرفية ومهاراتهم الإبداعية عن طوعية، أو رغبة ملحة منهم وليس رغما عنهم أو على سبيل الديكتاتورية؛ ذلك أنّ السبيل الثاني ليس كفيلا ببناء نمط تفكير لدى التلميذ قائم على روح المبادرة والإقدام، وإنما حبيس ظروف تعليمية معينة، سرعان ما يجفّ إذا انقطعت سبل الإمداد. ونحسبه ذلك الذي يرمي إليه الباحث "حسن شحاتة" أو يصبّ في ذات الوعاء البحثي، حين يذكر أنّ المعلمين المبدعين يمثلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين، وذلك خصوصا من حيث: استشارتهم لمواهب تلاميذهم، ومساعدتهم لتنميتها عن طريق "تحقيق جو من التسامح والدفء العاطفي والحب والديمقراطية"⁽²⁸⁾.

يُطعّم ذات المصنّف هذه الرؤية البحثية ويثري فصولها، اعتمادا على طرح مؤداه: أنّ عملية الإبداع والابتكار تبدأ "بشعور الفرد بحاجة ما يريد إشباعها، وتولد لديه قوة كامنة هي الدافع. وهذا الدافع يقوى إذا توافرت حوافز خارجية وظروف بيئية مناسبة، حيث يتحول الدافع الداخلي إلى سلوك فعال يهدف إلى إشباع حاجة الفرد"⁽²⁹⁾. وعليه، يمكن إدراك تنمية الفرد تنمية شاملة -على رأي محمد عبد الرحيم عدس- ليكون لهذا التلميذ "كيانه المستقل وشخصيته المستقلة، وله القدرة على التفكير والإبداع، والاعتماد على الذات في اتخاذ القرارات التي تخصّه، وتمس حياته ومستقبله"⁽³⁰⁾.

كما ينبغي على الأستاذ أن يهديه إلى التفكير بنفسه ولنفسه، ويُعينه على بناء ثقته بنفسه وبإمكاناته ومهاراته، ويحفّزه على البحث عن الحقيقة العلمية حيثما وجدت وكيفما كانت⁽³¹⁾، واستكشافها لتكون من صنعه وإنتاجه وتحصّلا لاجتهاده وابتكاره، وليس أن يظلّ مجهوده التعليمي مجردّ معارف تلقّاها من بطون الكتب أو سمعها من أستاذه⁽³²⁾. وحتى يُزيل الباحث "محمد عبد الرحيم عدس" الضبابية عنا أكثر في هذا المسعى البحثي، يبسط أمامنا هذه الرؤية التي مفادها: أنّه "من الأفضل لنا أن نخير الطلبة بما يجب عليهم القيام به. فذلك أفضل من أن نخبرهم بما يجب عليهم تجنبه، والابتعاد عنه"⁽³³⁾.

3-3- الرعاية المثلى للفروق الفردية بين التلاميذ⁽³⁴⁾:

وذلك من حيث التحديد الأمثل لميولاتهم واهتماماتهم وقدراتهم، وإعانتهم على استظهارها على الصورة التعليمية الهادفة والفاعلة⁽³⁵⁾. ذلك أنّ حسن تشخيص تلك الفروق، من شأنه أن يُعينه على حسن توزيع الجهد التدريسي بينهم، وصياغة الأدوات التعليمية الكفيلة بمعالجة مرض كلّ تلميذ بحسب الألم أو الضعف الذي يعانيه، من قبيل ضعف الفهم، وغياب التركيز أو ضعفه، وتأخر الاستجابة أو تمللها. كما يقوده إلى توظيف جهوده الابتكارية لصناعة الحركية الدائمة لنشاط تلامذته الإبداعي حسب أنماط ومستويات ملكتهم وإمكاناتهم.

كما أنّ الحرص على تتبّع تلك الفروق، من شأنه أن يفيد الأستاذ في تحديد مستويات القدرة على التذكر لدى التلاميذ، ذلك أنّه منهم من تتراوح مستوياتها عندهم بين المُدّد القصيرة والطويلة، وبين من تمتاز بقصر مدّتها وعند آخرين تمتد على مسافة زمنية واسعة⁽³⁶⁾. وهذا في الحقيقة يُجَلّي أمامه الرؤية في اعتماد الآليات الكفيلة بترسيخ المعارف في ذاكرتهم كل حسب طاقاته التذكيرية، والناجعة لاستظهارها في أوقات الحاجة لاستثمارها وتوظيفها. أمّا إذا فشل الأستاذ في تحديد خصائص وميزات التلميذ العديدة والمتنوعة، والمُشكّلة لكيانه، والمُحدّدة لشخصيته، فإنّه سيصطدم بعراقيل جمة، في مساره لتنمية قدراتهم الابتكارية وتطويرها⁽³⁷⁾.

وعلى هذا الأساس، انصبّت اهتمامات الدارسين وعلماء التربية في مضمار الإبداع على دراسة التفكير الإبداعي من حيث علاقته بظروف البيئة المحيطة بالتلميذ، بالإضافة إلى البحث في خصائص الناتج الإبداعي ذاته وما يميزه عن غيره من مظاهر إبداعية متلونة أو متباينة، وبشكل أكبر بحث العوامل العقلية والوجدانية التي تقف وراء الأداء الإبداعي، ناهيك عن التلمّس البحثي الدقيق لمستويات رقيّه وتناميّه على مسار المحطات العمرية الدراسية مع الأخذ بعين الاعتبار البناء الشخصي للتلميذ المبدع وقدراته الفردية الإبداعية⁽³⁸⁾.

3-4- تفعيل لغة التواصل بين التلاميذ:

تتمثّل تنمية لغة التواصل بين التلاميذ بما يتماشى وقدراتهم ومواهبهم وإمكاناتهم في خلق مناخ تنافسي بينهم لإبراز الذات الفكرية، وتحفيزهم لإظهار قدراتهم الباطنية، في جو تعاوني تشاركي محفّز على الاكتساب والعطاء.

3-5- استخدام الوسائل التوضيحية المثلى:

يحتل سبيل استخدام الوسائل التعليمية الهادفة بما يتناسب وطبيعة العمل وغائيته ويستجيب لخيالهم، مكانة مرموقة في منظومة غايات التكوين المتميّز؛ ذلك أنّ من محاسن الاستخدام الأمثل للوسيلة التعليمية هو إثارة التلاميذ، واستقطاب ميولهم، ودفعهم للإسهام الفاعل في أنشطتهم. لذلك قيل: "علينا أن نختار للطالب في المدرسة الأنشطة والأساليب والمواد التي تتماشى مع احتياجاته وطبقا لمرحلة النمو التي بلغها، وبذلك نشجّعه على التفكير، ونجنّبه الإرهاق الممل الذي يبعده عن اللجوء إلى المحاكمة المنطقية والعقلية، وتقليل الأمور على أكثر من وجه واحد"⁽³⁹⁾. ونعتقد أنّ مستويات النجاعة والفعالية في استثمار هذه الصنوف الواسعة، ترتفع كلّما صادفت استثمارا لوسائل قادرة على الاستقطاب والإثارة والتحفيز؛ المدّغمة لمشاعره الإبداعية وميولاته المعرفية، خصوصا الوسائل السمعية البصرية التي أنتجها الحراك التكنولوجي الحاصل والمتنامي-المتسارع.

3-6- حسن التجاوب مع الثروة اللغوية لدى التلميذ:

من المعلوم أنّ هناك تفاوتاً في حجم الثروة اللغوية بين التلاميذ المتمدرسين في أي قسم من أقسام الدراسة. وبراعة الأستاذ -في الغالب- تتجلى بشكل واضح في فعاليته في تنمية تلك الثروة وحسن تغذيتها، وليس من قبيل الاهتمام بتلميذ على حساب آخر، ولكن على نسق الإدارة المثلى في توزيع الجهد الاستثماري، والكفاءة العالية في صناعة المناخ القابل لتغذيتها وتطويرها.

3-7- المعرفة بأساسيات علم نفس الطفل والمراهق:

إنّ الإدراك الأمثل لهذا العلم من شأنه أن يقود الأستاذ وأي مدرس إلى الاطلاع على الخفايا والمضمرات التي يحجبها التلميذ عن زملائه وأستاذه، لا سيما التي لها تأثير ملحوظ على تنشئته العلمية والمعرفية، ونموه الفكري والمهاراتي-الابتكاري. ومن ثمّ القدرة على المعالجة الوافية لشتى الإشكالات النفسية التي من شأنها أن تعيق مسار التطور العقلي والفكري لكل تلميذ يعاني منها. ولعلّ ذاك ما يدعو إليه المختصون في هذا المجال تحت مسمّى:

"التوفيق في الاهتمام بين الجوانب المعرفية والنفسية والوجدانية والمهاراتية"، وذلك على نسق ما دعا إليه الباحث "حسن شحاتة" حين أكد أنها جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام معا⁽⁴⁰⁾.

3-8- مواكبة المستجد العلمي - التكنولوجي:

من الطبيعي أن الأستاذ الذي يسعى لأن لا تنقطع ديمومة إمداد بحره الإبداعي بصنوف من المهارات والابتكارات، وتظل سبلا منهمرا يتدفق بالأفكار الإبداعية والمهارات التعليمية والكفاءات التوجيهية والمقومات الاستقطابية التحفيزية، أن يحرص حرصه الدؤوب على معايشة المستجد الحاصل في طرائق التدريس، ومواكبة التطورات العلمية الداعمة للمناهج المبتكرة والمستجدة. ثم إن مما يُقَوَّى من مصداقية هذا الطرح، أن المهتمين بهذا المجال من البحث يرون: بأن المدرسة باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعي سمات الإبداع وينمّيها خلال عملية التربية والتعليم، فإنّ فعاليتها تنمو بشكل ملحوظ إذا ما تماشى ذلك مع التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة والمتسارعة⁽⁴¹⁾. وهو الطرح الذي يشدّ من عضده الباحث "محمد عبد الرحيم عدس" على ضوء قوله: "إنّ النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل للطاقات البشرية وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية"⁽⁴²⁾.

ومن الروافد الداعمة لذلك، أن لا يغفل الأستاذ عن تتبع نتائج البحوث في مجال الاختصاص التي تفرزها أنشطة المؤتمرات والندوات الوطنية والدولية والمخابر والمدارس المتخصصة، وما تخلص إليه المشاريع البحثية والتجارب العلمية من نتائج ومقررات، وما تُتيح ورش العمل التعليمية والتربوية من قواعد ومخططات توجيهات. بالإضافة إلى أهمية عامل الاحتكاك مع نظرائه من الأساتذة قصد تبادل المعارف والمهارات والآراء والخبرات، مع زيارة الخبراء والمختصين كلما أُتيح له الفرصة للاستفادة والإطلاع على المهارات والخبرات في مجال الاختصاص، ناهيك عن الإسهام الفعال في الندوات التربوية الداخلية والمحاضرات⁽⁴³⁾.

3-9- مراعاة القياسات الجسمية:

الأستاذ الناجح: هو الذي لا يهمل القياس الجسمي لكل تلميذ. فمن المعلوم أن هناك تفاوتاً في مستويات النمو لدى الأطفال على مدار مراحلهم، وقد يعكس هذا التفاوت الجسماني تفاوتاً فكرياً أيضاً. لذلك فإن صادف الأستاذ في قسمه هذا التفاوت بوجود عناصر تنطق جسمانياتها بنمو يفوق غيرهم، فعليه أن يراعي ذلك، ويأخذ بعين الاعتبار ضمن إدارته لأنشطة صفه. بحيث يشعرهم دون علم زملائهم -وهنا تظهر بشكل واضح قدرته الابتكارية- بالتميز عن غيرهم، ويستثمر ذلك خدمة لتنمية مهاراتهم وخبراتهم. كما ينبغي في المقابل إن صادف صنفاً ممن يعاني من تأخر في النمو الجسماني، أن يزيل شعوره بالنقص إن لامس أي بذرة من بذور ذلك الشعور، وهنا أيضاً تكمن قدرته الإبداعية في معالجة الموقف. بما معناه؛ الاستثمار الفاعل في الجانب النفسي لصالح المعرفي، وتوظيف المظهر في تطوير اللب والجوهر، والاستثمار في المادة التي تضاعف إيجابية النتائج. وذلك دون الإخلال ببنائه النفسي، حتى لا ينهدم عرش الكفاءة المرجوة من ركوب سفينة ذلك السبيل؛ لأنه لو اكتشف المعني سرّ من يشرف على تعليمه وما اعتمده في سبيل تطوير مهاراته بسبب نقص الأستاذ أو خطأ منه أو سوء التقدير، فيحتمل أن يجني الأستاذ على منهجه التعليمي بنفسه ويقود المتعلّم لهدم نفسه من نفسه.

خاتمة

على ضوء هذه الورقة البحثية كان من أبرز ما يمكن تسطيره في مساحة الاستنتاجات المتوصل إليها، النقاط التي نحصر مجملها في العرض الموالي ذكره:

- على الرغم من أن أساسيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومركزاته وطرائقه هي نفسها المعتمدة من أستاذ لآخر، إلا أن التباين يكون في أسلوب هذا الأخير؛ والذي قد يتلون من أستاذ لآخر ويختلف؛ فكفاءاته ومهاراته وقدرته الابتكارية-الإبداعية هي معول هام لصناعة روح التفوق عند تلاميذه، وطريق معبد لبلوغ الإبداع، ومعول رئيس لتفجير الطاقات وإنتاج الابتكار.
- بقدر ما يكون الأستاذ موهوبا بقدر ما يسهم بفعالية في إنتاج تلاميذ موهوبين، وكلما اتسعت مساحة خصوبة فكره الابتكارية، بقدر ما تتنامى مستوياتها عند طلبته أو تلاميذه.
- يظل مخزون المواهب والمهارات الكامنة في أعماق التلميذ خامدا إذا لم يصادف وسيطا يحسن الاعتناء بها ورعايتها بالتوجيه والإرشاد والاستثمار.
- من الأهمية بمكان أن لا يهمل الأستاذ الكفاءة الوجدانية لدى تلاميذه؛ فهي محرك أساسي في عملية الإقدام والاستعداد والفاعلية.
- نجاح الأستاذ في العملية التعليمية لا يعني قدرته على إكساب التلميذ المعرفة وتخزينها في ذاكرته، بقدر ما يقاس على ضوء حسن مرافقته لتفعيلها وتوظيفها عمليا في مختلف مواقف الحياة والممارسات الاجتماعية وجوانبها المتلونة.
- قد ينسى التلميذ ما حصله من معارف وثقائه، لكنه لا يمكن أن ينسى ما صنعه هو بنفسه واكتشفه بذاته وترك فيه بصماته، فالعبرة بإذكاء الفكر وليس بإذكاء الذاكرة.
- لا يكفي أن نمثل تلاميذ موهوبين مبدعين في المدرسة إذا لم نمثل أيضا أساتذة موهوبين أكفاء، ومنهجا قويا وآليات تعليمية فاعلة ودقيقة ومتينة. ذلك أن خير من يستشعر الموهبة وروح الابتكار عند التلميذ هو الأستاذ الموهوب، ومن يحسن صقلها ويرافق تنميتها وتطورها في ثوب أبهى هو الأستاذ المبتكر، سيما إذا كانت السفينة المهارتية والعلمية الفكرية التي يركبها لبلوغ بر الأمان متينة وقادرة على مصارعة كل الصعاب التي قد تعترض المسار التعليمي-التعليمي الذي تصطبغ به مسيرة العملية التعليمية. وأن تمكين التلميذ أو المتعلم من القدرة على التفكير وإجادة فنونه خاصة التفكير النقدي، رهين إلى جانب المؤهلات الفردية للتلميذ والمناخ التعليمي التعليمي المفروش أمامه، بما يمتلك الأستاذ من قدرات فردية وتكوين علمي قبل الخدمة وخبرة حينها، وبما يمتلكه من تقنيات التعليم الحديثة واطلاع على آلياتها، وحسن استثماره للوسيلة العلمية المتاحة والآلية التعليمية المنتهجة. وعليه، فالمتعلم والمعلم شريكان في بناء المواقف التعليمية-التعليمية وإنتاج المعرفة، وصناعة التفكير الابتكاري لدى الطرف الأول في المدرسة تصقله وتطوره الطلاقة الفكرية لدى الطرف الثاني.
- أما من بين أبرز ما يوصى به في مضمارنا البحثي هذا:
- ضرورة تهيئة الظرفية المناسبة لزراعة الأفكار في ذاكرة التلميذ وخلق البيئة المناسبة لذلك، وتوفير المناخ الأنسب لتفجير الموهبة لديه، وحسن مداعبة عقله ووجدانه لبناء ذاته الابتكارية وتطوير قدراته الإبداعية.
- تحقيق الغاية التعليمية التعليمية يتطلب بشكل رئيس الاهتمام بتكوين الأساتذة؛ فتكوين الطرفين (الأستاذ والتلميذ) بمثابة كفتي ميزان ينبغي أن تكونا متوازنتين، وإذا مالت كفة على حساب أخرى فلتقريط مس جانبا من جوانب مادتها.

- ضرورة التعايش مع التغيرات الحاصلة في الحقل العلمي بما يخدم العملية التعليمية، ومواكبة التسارعية التي يشهدها العقل البشري في مواطن خصوصيته وفاعليته دوره من خلال الوقوف على ما أنتجه الحراك التكنولوجي في طرائق التدريس وأساليب التعلم وآليات التعلم واستراتيجياته.

- الإحالات والهوامش:

1- تعرف المهارة عند المتخصصين والمهتمين بالبحث في هذا المضمار بأنها: أداء يتم في سرعة ودقة وفهم واستيعاب، بحيث يختلف نوع الأداء وكيفية باختلاف طبيعة المادة وجوهرها وروحها، ونوعها وخصائصها ومميزاتها، والهدف والغاية المرجوة من تعليمها. للوقوف على تفاصيل مستفيضة بشأن ماهية المهارة، وأنواعها، ومجالاتها، وفنونها، وفعاليتها في مسار العملية التعليمية-التعلمية، انظر على سبيل المثال لا الحصر: حسن شحاتة (1997م)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص 146.

2- على ضوء المادة التي بسطها بين أيدينا كل من: عبد الجليل مرتاض وحسن شحاتة، يتبدى لنا أن "الإبداع: هو قوة علمية هائلة ونشاط فكري هام، وهو عند "شتاين" العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس، وهو يشمل العمليات العقلية، والإنتاج الإبداعي، والأداء السلوكي الإبداعي. ومن المعلوم أن المبدعين حسب ما يؤكد الباحث حسن شحاتة: هم ركائز أساسية وضرورية لأي مجتمع متقدم؛ فهم من ينتج المعرفة الإنسانية ويطورها ويطوعها للتطبيق، كما أنهم الركيزة الأساسية لحل المشكلات التي تعيق مسار التطور الحضاري، وهم الركن الرئيس للسير نحو التقدم والازدهار، حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 169، وللمزيد حول دلالات الإبداع، انظر: عبد الجليل مرتاض (1999)، الإبداع والتلقي في ضوء الدال والمدلول، مجلة المبرز، العدد الثاني عشر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 11.

3- يُفيدنا الباحث عبد القادر خياطي بأن الابتكار: هو القدرة على إنتاج أشكال جديدة في ميدان الفن أو الميكانيك أو حل المشكلات بطرق جديدة، للتفصيل أكثر، ينظر: عبد القادر خياطي (1997)، العمليات الابتكارية لدى الطفل، مجلة المبرز، العدد التاسع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 110.

4- للتفصيل أكثر حول شروط الإدارة المريحة وتهيئة الظروف لقيادة عملية تعليمية تعليمية هادفة، انظر: محمد عبد الرحيم عدس (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص 39.

5- للتفصيل أكثر في مادة هذا المضمار وما أورده أهل الاختصاص بشأنه، ينظر: نصير بولرباح وغريب نجيب (2014)، واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي دراسة ميدانية أساتذة ثانويات ولاية ورقلة، مذكرة ماستر، جامعة ورقلة، ورقلة، الجزائر، ص 24.

6- بشير متيجة (1999)، سيكولوجية البرامج، مجلة المبرز، العدد 13، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 95.

7- حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 169.

8- محمد عدس، المرجع السابق، ص 69.

9- أحمد بن دانية (1993)، استراتيجيات التعلم: تكنولوجيا تربوية حديثة، مجلة المبرز، العدد الأول، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 23.

10- أحمد بن محمد بونوة (2014)، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، ص 13. أما بشأن المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، فهي: البناء (دمج المكتسب السابق بالجديد)، التطبيق (الممارسة والتصرف والإجراء)، التكرار (تعميق الاكتساب بهدف التحكم)، الإدماج (دمج الكفاءات المكتسبة وتوظيفها إجرائيا في وضعية واحدة مركبة)، والترابط (الدمج بترابط منسق ومتمفصل بين أنشطة التعليم والتعلم والتقييم في كل مجال)، انظر: المرجع نفسه، ص 15-16.

11- أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 16، محمود يعقوبي (2000)، الشروط المسبقة لفعالية التعليمات، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الإنسانية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 11.

12- عبد القادر خياطي، المرجع السابق، ص 122.

13- للمزيد من التفصيل، انظر: محمد عدس، المرجع السابق، ص 69، أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 12.

14- حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 170-171.

15- المرجع نفسه، ص 169.

- 16- محمد عدس، المرجع السابق، ص 36.
- 17- يوصف الشخص الموهوب بأنه الفرد الذي يتمتع بقدرة ذهنية عالية، وهو على ضوء ما بسطه الإيكولوجيون: الشخص الذي يحصل على درجة عالية في مقاييس الذكاء؛ حيث يصل معامل ذكاء الأشخاص الموهوبين إلى 140 درجة أو أكثر في روائز الذكاء، انظر: عبد القادر خياطي، المرجع السابق، ص 112-113.
- 18- حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 169.
- 19- أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 20.
- 20- محمد عدس، المرجع السابق، ص 36، أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 14.
- 21- ويلعب تكوين الأستاذ ما قبل الخدمة دورا كبيرا في بناء شخصيته العلمية والمهاراتية، وهو الدور الذي تضطلع به المدارس العليا الجزائرية لتكوين الأساتذة، والمؤهلة لذلك. وللتفصيل في دورها، ينظر: محمد بوكعباش (1994)، المدرسة العليا والتكوين، مجلة المبرز، العدد الرابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 13، عثمان حشلاف (1996)، "تكوين المكونين بالمدرسة العليا للأدب وأثره على نوعية التعليم بالجزائر"، مجلة المبرز، العدد السابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 79، ناصر الدين زبيدي: "مساهمات المدارس العليا للمعلمين في التنمية"، مجلة المبرز، العدد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 1995، ص 37.
- 22- تُعرّف قدرة الأستاذ وكفاءته بأنها: مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها، والتي يوظفها في تدريسه، وهو القادر على حماها على عاتقه لتحقيق نتائج إيجابية، وتضم هذه الكفايات: كفاية المعرفة والتذكر، كفاية الفهم والاستيعاب كفاية الأداء، وكفاية الإنتاج...، للتفصيل أكثر، انظر: محمد عدس، المرجع السابق، ص 36، 50. كما تُعرّف الكفاءة بأنها القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم، انظر: وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم، بوبكر بن بوزيد، منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، ص 15.
- 23- للمزيد من التفصيل، ينظر: محمد عدس، المرجع السابق، ص 36.
- 24- انظر كتاب: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص 08.
- 25- ويمكن التعبير عنها أيضا بموارد الكفاءة والتي تشمل كل المعارف والمهارات والسلوكات والكفاءات الموادية التي يمكن تجنيدها عند ممارسة كفاءة ما، انظر كتاب: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص 27، وللمزيد من التفصيل أكثر، انظر: عبد الرحمن التومي (2008)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 07.
- 26- أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 13.
- 27- المرجع نفسه، ص 18.
- 28- حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 171، وللمزيد، ينظر: أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 10.
- 29- ينظر: حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 176.
- 30- محمد عدس، المرجع السابق، ص 46.
- 31- انظر كذلك المادة الواردة في هذا الشأن عند: أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 10.
- 32- محمد عدس، المرجع السابق، ص 65.
- 33- المرجع نفسه، ص 59.
- 34- انظر ما بسطه أحمد بن محمد بونوة، في هذا المضمار، أحمد بونوة، المرجع السابق، ص 13.
- 35- محمد عدس، المرجع السابق، ص 50.
- 36- مسعود عباد (1996)، "من عوامل التعلم ومساراته التذكر والنسيان، مجلة المبرز، العدد الثامن، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 77.
- 37- محمد عدس، المرجع السابق، ص 61.
- 38- وللوقوف على تفصيل مستفيض في هذا المضمار وتوسيع آفاق الرؤى ينظر دراسة: حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 170.
- 39- محمد عدس، المرجع السابق، ص 63.
- 40- حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 142.

- 41- انظر ما بسطه الباحث حسن شحاتة في هذا المضمرة، المرجع نفسه، ص 171.
- 42- محمد عدس، المرجع السابق، ص 45.
- 43- للمزيد انظر: محمد عدس، المرجع السابق، ص 36، خالد بن محمد الشهري، المعلم الناجح دليل عملي للمعلم، موقع تعليمنا لتطوير التعليم، ص 10.
- قائمة المصادر والمراجع:
- 1- التومي عبد الرحمن، (2008)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر.
- 2- أحمد بن دانية، (1993)، استراتيجيات التعلم: تكنولوجيا تربوية حديثة، مجلة المبرز، العدد الأول، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 3- أحمد بن دانية أحمد، (1997)، تقويم فهم النصوص عند تلاميذ المدرسة الأساسية (الطور الثالث) وبعض الحلول، مجلة المبرز، العدد التاسع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 4- الشهري خالد بن محمد، (2013م)، المعلم الناجح دليل عملي للمعلم، موقع تعليمنا لتطوير التعليم.
- 5- العيد أوزنجة، (2000)، الجانب السيکسوماتي للأستاذ، مجلة المبرز، العدد الرابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 6- بونوة أحمد بن محمد، (2004)، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة.
- 7- بوكعباش محمد، (1994)، المدرسة العليا والتكوين، مجلة المبرز، العدد الرابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 8- بوكعباش عبد اللطيف، (1995)، اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس، مجلة المبرز، العدد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 9- بلقاسم يخلف، (2007)، المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التدريبات الميدانية في تكوين الطالب -الأستاذ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والأرطوفونيا، جامعة قسنطينة، قسنطينة، الجزائر.
- 10- جنين محمد لخضر، (2011)، ندوة تدريبية عن إدارة الصف، متوسطة العقيد شعباني، طولقة، بسكرة، الجزائر.
- 11- حسن شحاتة، (1997م)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 12- حشلاف عثمان، (1996)، تكوين المكونين بالمدرسة العليا للآداب وأثره على نوعية التعليم بالجزائر، مجلة المبرز، العدد السابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 13- حشلاف عثمان، (1997)، حول تكوين المكونين وظاهرة تقادم المعرفة منهج تفسير النصوص الأدبية نموذجاً، مجلة المبرز، العدد التاسع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 14- حشلاف عثمان، (1999م)، التمكن اللغوي أساس تحصيل العلوم الإنسانية وشرط للقيام برسالة المعلم، مجلة المبرز، العدد الثالث عشر، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر.
- 15- خياطي عبد القادر، (1997)، العمليات الابتكارية لدى الطفل، مجلة المبرز، العدد التاسع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 16- متيجة بشير، (1999)، "سيكولوجية البرامج"، مجلة المبرز، العدد الثالث عشر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 17- محمود يعقوبي، (2000)، "الشروط المسبقة لفعالية التعليمات، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني حول تعليمات العلوم الإنسانية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 18- مسعود عباد، (1996)، من عوائق التعليم ومسيراته -التذكر واللسان-، مجلة المبرز، العدد الثامن، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 19- مرتاض عبد الجليل، (1999)، الإبداع والتلقي في ضوء الدال والمدلول، مجلة المبرز، العدد الثاني عشر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 20- نجيب غريب ونصير بولرباح، 2014، واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي دراسة ميدانية أساتذة ثانويات ولاية ورقلة، مذكرة ماستر، جامعة ورقلة، ورقلة، الجزائر.
- 21- سمية بعزي، (2014)، "نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتعليم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 18، جامعة سطيف 2، سطيف، الجزائر.

- 22- عدس محمد عبد الرحيم، (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 23- عباد مسعود، (1996)، من عوامل التعلم ومسيراته التذكر والنسيان، مجلة المبرز، العدد الثامن، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 24- زبدي ناصر الدين، (1995)، مساهمات المدارس العليا للمعلمين في التنمية، مجلة المبرز، العدد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 25- وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم، بوبكر بن بوزيد، منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر.
- 26- يعقوبي محمود، (2000)، الشروط المسبقة لفعالية التعليمات، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الإنسانية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 27- بشيري بن عطية، (2012)، السلوك القيادي لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الإبداع الرياضي، العدد 08، جامعة المسيلة، المسيلة، الجزائر.
- 28- محمد الساسي ومهرية خليفة، (2017)، التفكير الابتكاري في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 29- ميسون سميرة وأسماء خويلد ورحيمة قبايلي، (2017)، علاقة بعض المتغيرات الأسرية بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة)، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثامن، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

الخطأ كأداة للتعليم والتعلم

د. راضية طاشمة

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، tachemaradia@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2018/10/29

تاريخ المراجعة: 2022/02/14

تاريخ القبول: 2022/02/15

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور عملي لبيداغوجية الخطأ. فبدل أن ننظر للخطأ كأداة للعقاب ونصنف من خلاله مستوى الطفل، نستعين به كأداة بيداغوجية للتعليم ومن خلاله نكتشف استراتيجيات التعلم عند التلميذ. أجريت الدراسة على عينة من 15 معلما و 80 تلاميذا، قدمنا فيها تحليلا لنوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في نشاط حل المشكلات والتي تعود إلى غياب عملية التمثيل الذهني، ومن خلال معرفة نوع ومصدر الخطأ قدمنا تصورا ومقترحا لاستثمار الخطأ كأداة للتعليم، وختاما قدمنا مجموعة من التوصيات الضرورية للعمل وفق بيداغوجية الخطأ.

الكلمات المفتاحية: تعلم، بيداغوجيا الخطأ، تمثيلات ذهنية، حل المشكلات.

*Error as a teaching and learning tool***Abstract**

This study aims to provide a practical view on the pedagogy of error. Indeed, instead of considering the error as a tool for punishment and for judging the child's level, we use it as a pedagogical tool through which we can discover the pupil's learning strategy. For this reason, we have chosen a sample of 15 teachers and 80 pupils, in which we have presented an analysis of the type of errors committed by the pupils in problem solving, which is due to the absence of representation processes. Finally, we presented a set of necessary recommendations according to the pedagogy of the error.

Keywords: Learning, pedagogy of error, mental representations, problem solving.

*L'erreur, outil d'enseignement et d'apprentissage***Résumé**

Cette étude vise à fournir une vision pratique sur la pédagogie de l'erreur. En effet, au lieu de considérer l'erreur comme un outil de punition et de jugement du niveau de l'enfant, nous l'utilisons comme un outil pédagogique par lequel nous pouvons découvrir la stratégie d'apprentissage de l'élève. Pour cette raison, nous avons choisi un échantillon de 15 enseignants et 80 élèves, où nous avons présenté une analyse du type d'erreurs commises par les élèves dans la résolution des problèmes, qui sont dus à l'absence de processus de représentation. Enfin, nous avons présenté un ensemble de recommandations nécessaires en fonction de la pédagogie de l'erreur.

Mots-clés: Apprentissage, pédagogie d'erreur, représentations mentales, résolution de problème.

المؤلف المرسل: د. راضية طاشمة، tachemaradia@yahoo.fr

اعتبرت البيداغوجيات التقليدية الخطأ " فشلا " وعلى أساسه يصنف التلميذ قادرا أو غير قادر على التعلم، ذكيا أو غبيا، ومن هذا المنظور تعمل المدرسة على تعزيز وتكريس الفروق الفردية بين المتعلمين. كما نجد هذه النظرة ترتبط أيضا بتمثيلات المجتمع وموقفه من الخطأ بصفة عامة. وتتخذ المسألة بُعدا كبيرا عندما يتعلق الأمر بالتلميذ، فهو يدرس ليتتقن ويتعلم وفي الوقت ذاته لينجح ويشغل. وعملية النجاح - في نظامنا التعليمي وأنظمة أخرى كثيرة - محكومة بعملية التقويم، كالاتحانات والمراقبة المستمرة. الشيء الذي يجعل من "الخطأ" هاجسا يطارده جميع التلاميذ. من هذا المنطلق نحن نتساءل هل مازال الخطأ في مجتمعنا ومدارسنا يحمل هذا المعنى السلبي؟ هل يعنى أن التلميذ الذي يخطئ لم ولن يتعلم؟ كيف يمكن للمعلم مساعدة التلميذ في تجاوز صعوبة المهمة الدراسية بالاعتماد على الخطأ كأداة بيداغوجية؟ وإذا اعتبرنا الخطأ مؤشرا يسمح لنا بمعرفة ما اكتسبه التلميذ، إذن كيف نجعل من الخطأ أداة للتعليم والتعلم وليس أداة للعقاب؟ نحاول في هذه المقالة المتواضعة الإجابة على هذه التساؤلات.

1- الخطأ: مفاهيم واتجاهات:

الخطأ (L'erreur) حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس (معجم لالاند)⁽¹⁾. الخطأ هو أثر معرفة مكتسبة سابقا كانت ملائمة وأصبحت خاطئة. ويعيدا عن الفكرة التي تنظر إلى الخطأ من منظور آليات العقاب والثواب يرى أدغار موران أن الخطأ يكمن في عدم تقدير أهمية الخطأ⁽²⁾. إلا أن هناك من يرى أن الخطأ يختلف عن الغلط كما هو الحال في اللغة الأجنبية (L'erreur- la faute)، حيث يشير أحمد أوزي (2006) إلى أن الأخطاء يُنظر إليها من الناحية البيداغوجية كأساس للتعلم بنظرة إيجابية، أما الغلط فقد يأخذ طابعا أخلاقيا أو قانونيا فيصبح مرادفا للذنب وبذلك فهو يستوجب العقاب، كما يعرفه بأنه ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التعليم والتعلم. كما أنه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توترا ذهنيا⁽³⁾.

من جهة أخرى اهتم مجال علم النفس بالبحث عن أصل الخطأ، ومصدره، وكيفية استثماره في مجال التربية وتعديل السلوك.

ويعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمية ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما⁽⁴⁾.

1-1 الخطأ في المقاربة السلوكية:

اعتبر الاتجاه السلوكي الخطأ مرادفا للغلط لذا ينبغي معاقبته وإزالته، فهو عاهة يجب محاربتها، فنجد مثلا بلوم يسمي نموذج التربوي "النسق التربوي من غير أخطاء". وفعالية نظام تعليمي هي من الناحية البرجماتية قائمة على تجاوز وإقصاء الخطأ باعتباره يشكل عائقا أمام المعرفة الصحيحة ولكن من جهة أخرى نجد السلوكية تتحدث عن التعلم بالمحاولة والخطأ، لذا يمكن اعتباره في هذه المقاربة نقطة انطلاق للتعلم، أي أن تلك المحاولات الخاطئة ما هي إلى فرضيات وضعها المتعلم في الفعل ليتأكد من صلاحيتها أو ينفىها عندما يجدها غير مجدية أو خاطئة وهذا هو التعلم الحقيقي.

1-2- الخطأ في المقاربة البنائية:

تعترف هذه المقاربة بحق المتعلم في الخطأ، فهو رد فعل طبيعي وهو نقطة انطلاق لاكتساب المعرفة، بناء على الأخطاء والعوائق التي يواجهها يقوم المتعلم بتكوين المعرفة، إذا الخطأ من هذا المنظور هو عبارة عن سيرورة لإعادة تنظيم الحقائق، ومن هذا المنطلق هو أمر إيجابي بمعنى أن المعلومة الجديدة التي تصادف المتعلم تخلق صراعا معرفيا يدعو إلى تنظيم المعلومة بشكل يعيد إلى المتعلم توازنه.

1-3- الخطأ في المقاربة السيكيوبيداغوجيا:

تتظر هذه المقاربة للخطأ كما لو كان رسالة للمعلم، بمعنى أن التلميذ محتاج إلى دعم إضافي، لأن التلميذ يفصح عن معرفة ناقصة تظهر بارتكابه للخطأ. فالتلميذ يقدم لنا أخطاءه وهو في الوقت ذاته يقدم لنا معرفته الناقصة ونحن للأسف نركز على الخطأ باعتباره إخفاقا في المسار البيداغوجي⁽⁵⁾. وهذا الأمر يمكن أيضا أن يكون كتغذية راجعة للمعلم فإما يعيد النظر في طريقة تدريسه للمهمة التي أخفق فيها التلميذ أو يعدلها بما يوافق الفروق الفردية لتلاميذه.

هناك العديد من المقاربات التي أخذت من فعل الخطأ موضوعا لنقاشها اكتفينا هنا بذكر بعضها، حيث تشير بعضها إلى الخطأ من وجهة نظر إيجابية كالمقاربة البنائية التي تعتبره ضروريا للتعلم كما أنه من الممكن استعماله لغرض التعليم وهذا ما يصطلح عليه بالخطأ البيداغوجي. وتشير أخرى إلى أنه يقع في نفس المستوى مع الغلط أو الذنب وبالتالي وجب معاقبته حتى لا يتكرر كما فعلت المقاربة السلوكية، في حين نجد المقاربة البيداغوجية تشكلها مجموعة من التصورات التي تعطي للمتعم الحق في الخطأ من أجل التعلم، وبذلك هي ترى ضرورة استثمار أخطاء التلاميذ في العملية التعليمية.

2- بيداغوجيا الخطأ:

عند الحديث عن بيداغوجيا الخطأ لا بد من المرور على بعض الأسماء اللامعة في هذا المجال أمثال: الفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار (1884 – 1962) Gaston Bachelard والمختص في علوم التربية الفرنسي جون بيار اسطولفي (1943 – 2009) Jean-Pierre Astolfi.

بالنسبة لباشلار فقد سعى إلى إكساب الخطأ مكانة مهمة من خلال أبحاثه الاستمولوجية، حيث يرى أن المكان المفضل للخطأ هو العلم وأن الخطأ ظاهرة بيداغوجية تمثل نقطة انطلاق المعرفة، وهو صاحب المقولة الشهيرة "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه، فالأخطاء "كواشف" تمكننا من معرفة التمثلات والمعرفة، ولكنها تبنى انطلاقا من القطائع المتوالية"⁽⁶⁾.

أما اسطولفي فقد أضاف الكثير في مجال علوم التربية من الناحية العملية خصوصا فيما يتعلق بالخطأ باعتباره الأداة الموظفة من طرف المدرس لإكساب المعرفة، كما أنه لا يعتبر الخطأ غلطا أي أنه ليس مرادفا للخطيئة ولا يعني أن مرتكبه مذنب وإنما هو معلومة (Astolfi 1997)⁽⁷⁾.

هذه المعلومة تفيد في معرفة السيرورات المعرفية التي يستخدمها التلميذ في تعامله مع المهمة وكذا الاستراتيجيات والإجراءات المتبعة من طرفه، كما تخبرنا عن التمثلات السابقة عن الموضوع قيد التعلم، والتي يمكن أن تكون صحيحة كما يمكن أن تكون خاطئة، هذه التمثلات تساعد المعلم في تقييم طريقة تدريسه كما تعتبر فرصة للتقييم الذاتي للتلميذ والتي يمكن أن نستفيد منها في التعلم التعاوني.

2-1- مفهوم بيداغوجيا الخطأ:

بيداغوجيا الخطأ هي عبارة عن خطة (تصور ومنهج) بيداغوجية تقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية وأداة للتعليم والتعلم. تقوم هذه البيداغوجية أساساً على اعتبار الخطأ أمراً إيجابياً وطبيعياً في بداية الأمر وأنه حق من حقوق التلميذ، وبذلك هي تلغي الفكرة التي تنتظر له كسبب للعقاب، وبهذا تصبح المدرسة هي فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب. ومن خلال هذا التصور يصبح دور المعلم هو مرافقة ومساعدة المتعلم لتصحيح تمثلاته الخاطئة وإتمام معرفته الناقصة وليس تصيّد أخطائه ومعاقبته.

2-2- أنواع الخطأ:

يمكن تقسيم الخطأ إلى عدة أنواع حسب ما جاء في أدبيات علم التربية، ويتأسس هذا التقسيم على أساس مصدر الخطأ. يمكننا اختصار أنواع الخطأ فيما يلي:

* أخطاء مرتبطة بفهم التعليمات: في هذا النوع قد تكون الوضعية الجديدة غير مألوفة، أو اللغة المستخدمة غير واضحة من حيث الصياغة أو المفردات.

* أخطاء مرتبطة بإساءة فهم العقد الديداكتيكي: من الممكن أن ترتبط بالمهمة أو بالتلميذ، ذلك أن الوضعية قد تحمل عدة تأويلات فيجب التلميذ على سؤال من صنعه هو، أو قد يخلق بعض القوانين لحل المهمة كضرورة استخدام جميع المعطيات في الحل أو أن المشكلة لا تقبل إلا حلاً واحداً وغيرها من الأفكار الخاطئة.

* أخطاء مرتبطة بالعمليات العقلية: من المحتمل أن يستخدم التلميذ بعض العمليات التي لا تتناسب مع الوضعية الحالية، مثلاً قد يكون المشكل في الذاكرة أو في طريقة الترميز أو التخزين أو الاسترجاع.

* أخطاء مرتبطة بالحمل (العبء) المعرفي الزائد: إذا كانت المشكلة المطروحة للحل تحتوي على معطيات أو معلومات كثيرة، فمن الممكن أن تخلق مشكلة على مستوى الذاكرة العاملة، هذه الأخيرة التي تتميز بمحدودية السعة وبالتالي قد يقرأ المشكل بتركيز ولكن عند الوصول إلى السؤال يجد نفسه قد نسي مضمون نص المهمة.

* أخطاء مرتبطة بتمثلات التلاميذ: ويقصد بها المعلومات السابقة للتعليم، حيث تكون إما خاطئة أو ناقصة تقوده إلى استنتاجات خاطئة.

* أخطاء مرتبطة بالإجراء المتبنى من طرف التلميذ: قد يستند التلميذ إلى بعض الكلمات أو المعطيات الجزئية دون العودة إلى المعنى الكلي للمهمة مما يدفعه لارتكاب الأخطاء، هذا النوع غالباً ما نلاحظه عندما ينجرّ التلميذ خلف النموذج الذي تعلمه في الدرس الحالي فيحل كل المشكلات على نفس المنوال، ذلك أن هؤلاء الأصناف من التلاميذ لا ينظرون إلى سياق المهمة ولا يوظفون مكتسباتهم السابقة.

* أخطاء أخرى قد ترجع إلى عوامل خارجية: كأن يكون الوقت المخصص للمهمة غير كاف، أو تكون المهمة فوق إمكانياته، هناك أيضاً أخطاء مرتبطة بثقافته، وأخرى ترجع إلى طريقة التقييم أو إلى مشكل التواصل بين المعلم والمتعلم.

هذه الأخطاء متعددة المصادر كما ذكرنا، بعضها داخلي يعود للتلميذ، إما معرفي أو نفسي والبعض الآخر خارجي إما يعود للعوامل البيداغوجية أو البيئية والاجتماعية، لكن حتى نتمكن من الاستفادة منها يجب علينا أولاً أن نرصدها ثم نحللها ونصنفها ونعرف مصدرها، ثم البحث عن مصادر القوة لدى التلميذ، ثم بناء موقف تعليمي ناجح. فمن خلال التشخيص الجيد للخطأ ومصدره ونقاط قوة التلميذ نتمكن من معرفة ما هي الاستراتيجية التعليمية المناسبة له.

3- الدراسة التطبيقية:

سوف نقدم في هذا الجانب بعض النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراسة ميدانية أجريناها ببعض المدارس الابتدائية لولاية تلمسان.

3-1- منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لوصف وتحليل ظاهرة الخطأ من جانب التلميذ والمعلم. وقد استخدمنا لذلك تقنية المقابلة النصف موجهة مع المعلمين، والأسئلة التي وجهت في المقابلة تدور حول نمط الأخطاء التي يرتكبها التلميذ، ومصدرها والعوامل الكامنة وراءها، بالإضافة إلى كيفية معالجة هذه الأخطاء. اعتمدنا أيضا على اختبار تحصيلي يتكون من مسألتين حسابيتين قدمت لتلاميذ المرحلة الرابعة والخامسة وهي مأخوذة من الكتاب المدرسي، وذلك من أجل تحليل الأخطاء وظيفيا.

تم الاستعانة بتقنية تحليل المحتوى لاستجابات المعلمين في المقابلات، وذلك بغرض البحث عن وحدات ودلالات معينة وحساب تكرارها في استجابات العينة، وهذا من أجل تحويل البيانات الكيفية والتي يعبر عنها بالمعاني والألفاظ، إلى بيانات كمية تساعدنا في الخروج باستنتاج لوصف الظاهرة.

3-2- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من فئتين، عينة المعلمين تمثلت في 15 معلما ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية بغض النظر عن المستوى الذي يدرسونه. وعينة التلاميذ تم اختيارها عشوائيا، تمثلت في 80 تلميذا وتلميذة من المستوى الرابع والخامس ابتدائي باختلاف تحصيلهم الدراسي.

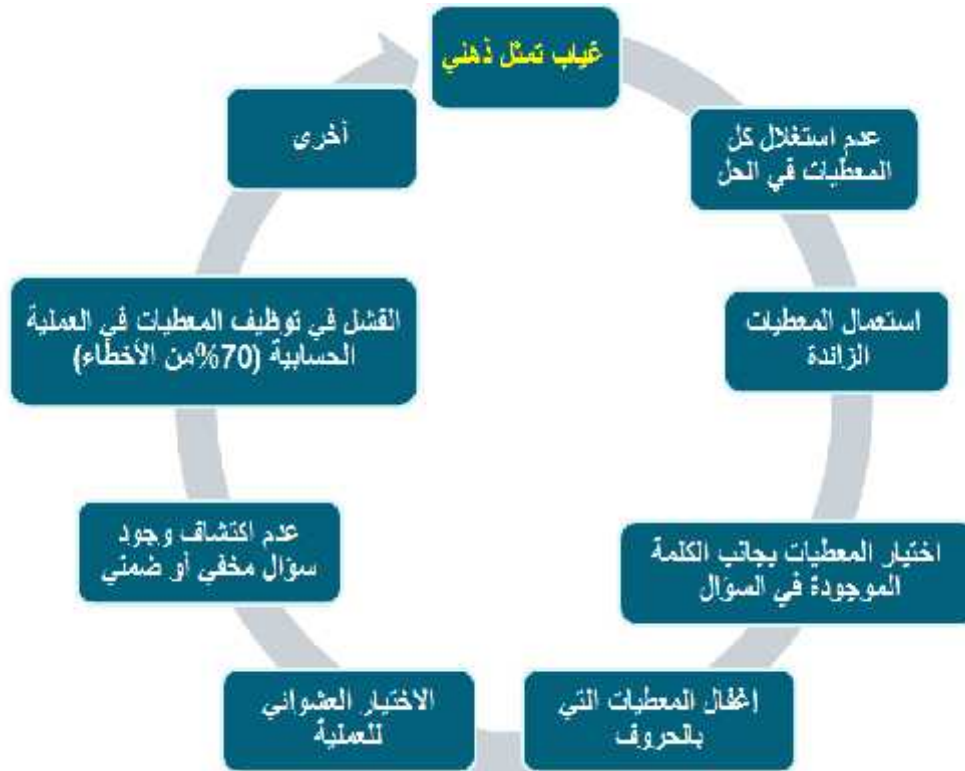
4- نتائج الدراسة:

بالاعتماد على ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة النظرية لموضوع الخطأ، قمنا بتبني المقاربة السيكيبيداغوجية، ذلك أننا لم نبحث عن عدد الأخطاء أو النتيجة الصحيحة أو الخاطئة، وإنما ركزنا على أحد أهم مصادر الخطأ في حل المشكلات ألا وهو غياب النشاط المعرفي المتمثل في التمثل الذهني، ثم محاولة حصر نوع الأخطاء الناجمة عن غياب التمثل الذهني.

4-1- تحليل الأخطاء الناتجة عن غياب عملية التمثل الذهني:

من المنطلق السابق قمنا بتحليل الأخطاء التي تظهر في الإجابات للمشكلات المطروحة، وذلك بتصحيح أوراق التلاميذ ليس بغرض تصيد أخطائهم وإنما بغرض تحليلها وفق المهارات والكفاءات اللازمة والضرورية للحل كما تشير إليه بيداغوجيا الخطأ، انطلاقا من تحليل نوعية الخطأ، فتحصلنا على مجموعة من الأخطاء الشائعة والناتجة عن غياب عملية التمثل الذهني للمشكل نوضحها فيما يلي:

الشكل (1): نوع الأخطاء الناتجة عن غياب عملية التمثل الذهني للمشكل



يمثل الشكل السابق مجموعة من الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ أثناء حلهم للمسائل الحسابية والتي تنجم عن غياب عملية تمثيل ذهني للمشكل الحسابي المطروح في شكل نص لفظي، حيث لاحظنا أن بعض التلاميذ يكتفون بمعطيتين اثنتين فقط وعملية حسابية واحدة عندما تكون المسألة تحتوي على سؤال واحد بالرغم من وجود العديد من المعطيات ضمن المسألة، وهذا يرتبط بخطأ آخر وهو عدم استخراج السؤال الضمني والذي نعتبره محكا مهما لقياس عملية التمثل الذهني.

أيضا من بين الأخطاء التي رصدناها استعمال المعطيات الزائدة في الحل، خصوصا بالنسبة للتلاميذ المندفعين، حيث يظهر أنهم لا يبذلون جهدا في قراءة نص المشكل وإنما يقرؤون فقط السؤال ثم يبحثون عن العدد في النص والذي يرتبط بالكلمة المفتاحية في السؤال. كذلك إغفال المعطيات المكتوبة بالحروف مثلا: كلمة "اثنتين" أو "نصف" أو "ساعة" لا يستخدمونها في الحل ما يشير إلى غياب تمثيل ذهني للمشكل.

تتمثل بعض الأخطاء في الاختيار العشوائي للعملية الحسابية أو أنه يعتمد على بعض الكلمات يستدل من خلالها على العملية المناسبة، مثلا: كلمة "ريح" تفضي إلى استخدام الجمع، "ورع" تشير إلى عملية القسمة وهكذا، علما أن هذه الطريقة لا تكون مجدية دائما خصوصا عندما تحتوي المسألة على سؤال مخفي. أغلب التلاميذ يخطئون في توظيف المعطيات في العملية رغم أنهم وفقوا في معرفة ما هي العملية المناسبة، كما أن هناك أخطاء أخرى نلاحظها على أوراق الإجابة كالأخطاء الحسابية، أو تقديم إجابات غير منطقية تتعلق بصياغة الإجابة النهائية، مثلا كأن يكتب النتيجة "خمسة كتب ونصف" أو الخلط في استخدام الوحدات كأن يكتب "متر" بدل الكيلوغرام "كلغ".

تحليلنا لهذه الأخطاء يفيد كثيرا في تقديم المساعدة للتلميذ من أجل تجاوز الصعوبة. لأن هذا يمكننا من معرفة مصدر الخطأ.

2-4- عرض وتحليل آراء وتدخلات المعلم حسب نوع الخطأ:

1-2-4- آراء المعلمين حول أخطاء التلاميذ:

بغرض استطلاع آراء المعلمين حول العوامل التي تكمن وراء الوقوع في الخطأ في حل المشكلات الحسابية، قمنا بإجراء مقابلات مع معلمي المرحلة الابتدائية. أسفر تحليل محتوى هذه المقابلات عن وجود مجموعة عوامل (حسب رأي المعلمين) تؤدي بالتلميذ للوقوع في الخطأ، منها عوامل مرتبطة بالتلميذ (نفسية وأخرى معرفية)، وعوامل بيداغوجية، وعوامل مرتبطة بالمشكل أو المهمة التعليمية. حيث إن كل عامل من هذه العوامل متفرقة أو مجتمعة تكون وراء فشل التلميذ في مهمته أو نشاطه التعليمي.

قسمت نتائج تحليل المحتوى لاستجابات المعلمين إلى وحدات وحسبنا عدد مرات تكرارها، والتي نوضحها في الجدول (1) الموالي:

جدول (1): عوامل وأسباب الخطأ حسب رأي المعلمين

عوامل أو أسباب الخطأ	أمثلة	عدد ظهور الوحدات	نسبة كل عامل %
عوامل مرتبطة بالتلميذ	قلة الرغبة والاهتمام	32	62.16 %
	قلة التركيز مع الاندفاع	35	
	ضعف الثقة بالنفس	09	
	غياب فهم نص المشكلة	16	
عوامل مرتبطة بالبيداغوجيا	طرق تقييم التلميذ تساهم في الصعوبة	08	32.43 %
	كثافة البرنامج لا تسمح بالفهم	27	
	الحجم الساعي لا يكفي	13	
عوامل مرتبطة بنوع المهمة	المشكلة تحتوي على معطيات كثيرة	03	5.40 %
	الضعف في نقل المكتسبات وتوظيفها	03	
	مشكلة تحتوي على أكثر من مجهولين	03	

يبين الجدول السابق نتائج تحليل محتوى المقابلات مع المعلمين، حيث قمنا بحساب عدد الوحدات التي تكررت في إجاباتهم، والتي تشير إلى سبب وقوع التلميذ في الخطأ، نأخذ بعض الأمثلة: مثلاً قلة الرغبة والاهتمام بالدراسة أو بالمادة من طرف التلميذ أشار إليها المعلمون مجتمعين في مقابلاتهم 32 مرة، قلة التركيز والاندفاع كسبب في ظهور الخطأ أشاروا إليه 35 مرة، كثافة البرنامج والتي تصعب من عملية الفهم تكررت 27 مرة،

بالنسبة لطرق تقييم التلميذ وطريقة الانتقال من سنة لأخرى ظهرت 8مرات، وهكذا.... قمنا بتقسيم هذه الأسباب إلى فئات، وهي فئة العوامل المرتبطة بالتلميذ وتشمل العامل النفسي والمعرفي وحصلت على نسبة 62.16 % مقارنة بالعوامل المتبقية، فئة مرتبطة بالجانب البيداغوجي وتشمل إما طريقة تقييم التلميذ وانتقاله من سنة لأخرى وإما طريقة التدريس أو توفر الوسائل التعليمية من عدمها وقد حصلت على نسبة 32.43%. أما الفئة الثالثة فتتعلق بالمهمة التعليمية في حد ذاتها (كم المعطيات، نوع الأسئلة، نوع الصياغة، نوع المادة....) نلاحظ أنها أخذت أقل نسبة 5.40%.

تشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يرجعون السبب في الوقوع في الأخطاء للتلميذ نفسه، ويشيرون بالدرجة الأولى إلى أن اندفاع التلميذ هو أساس فشله، وهذا الرأي يتفق مع وجهة نظر الباحثين، فمثلا Barret (1977)، Margolis و Brannigan (1978) ينظرون إلى أن أسلوب التروي والاندفاع يمكن استخدامه كأسلوب للتنبؤ في مجال الأداء المدرسي، هناك أيضا باحثون آخرون يتفقون مع الرأي القائل أن الاندفاع قد يكون سببا في فشل التلميذ وظهور صعوبات في التعلم (Messer 1970، Hallanhan et al 1973، Tiedaman 1989، Lesiak 1978). وبالتالي فإن هذا العامل قد يكون سببا في التأثير السلبي على العوامل الأخرى (طاشمة 2014)⁽⁸⁾.

أيضا قلة الرغبة والاهتمام تنتج عن نقص دافعية التعلم، وعبر عن ذلك كل من Fulk و Martin (1994) بأن جعل الدافعية مجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تدفع التلميذ للسير في التعلم وحل النشاطات المقترحة، أو بذل جهد في نشاط ما لاختبار إمكانياته ومعارفه. (Georgette Goupil (1997), p 190)⁽⁹⁾.

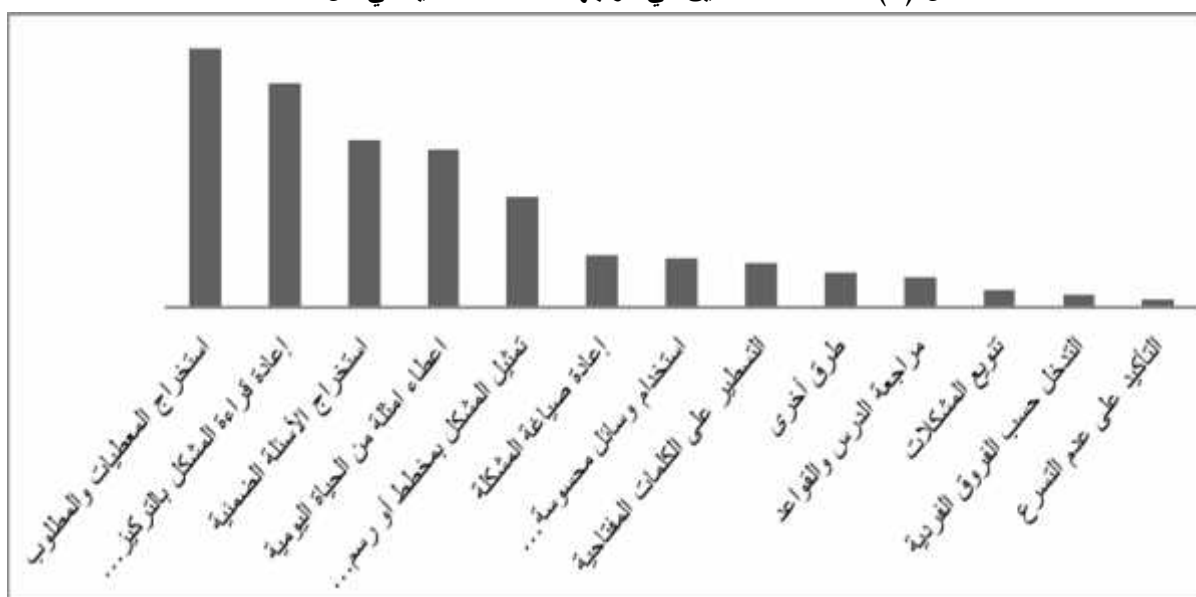
كذلك بالنسبة للثقة بالنفس والتي تنتج عن التجارب السلبية السابقة للتلميذ، خصوصا عندما يعاقب التلميذ على فشله فإنه يصبح يشك في قدراته وهذا يؤدي به إلى الإحجام عن الأمور كلها والتوقع حول الذات والخوف من الخطأ، فيركن إلى الابتعاد عن صفه ويكون حضوره فقط بجسمه وهذا يعيق تحصيله الدراسي⁽¹⁰⁾.

كلها عوامل ترجع للتلميذ، هنا نلمس نوعا من اللوم للتلميذ من طرف المعلمين، وبالتالي هنا نتساءل عن نوع التدخل الذي سوف يقدمونه ما داموا يرجعون الخطأ إلى العامل النفسي والمعرفي للتلميذ في المقام الأول ثم العامل البيداغوجي وفي الأخير نوع المهمة.

4-2-2- تدخلات المعلمين للتقليل من أخطاء التلاميذ:

قد يتدخل المعلم أمام وضعية الخطأ وفق ما تمليه عليه الوضعية أو حسب خصوصية المنهاج أو وفق ما اكتسبه من خبرة على مدار سنوات التدريس. وبالأستناد إلى المعطيات المستمدة من تحليل محتوى المقابلات التي قمنا بها في العمل الميداني مع عينة المعلمين في استفتاء حول الطرق والإجراءات المتبناة من طرفهم في مواجهة الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ في حل المشكلات الحسابية اللفظية. والتدخلات التي حصلنا عليها موضحة في الشكل التالي:

الشكل (2): تدخلات المعلمين في مواجهة أخطاء التلاميذ في حل المشكلات



يتبين من الشكل (2) أن المعلمين يقدمون مساعدات هدفها تحسين مستوى التلميذ والتقليل من الخطأ، كإعطاء أمثلة من الواقع أو تمثيل المشكلة برسم أو مخطط أو إعادة صياغة المشكلة أو استخدام وسائل محسوسة للتوضيح، كل هذه تعتبر طرقاً جيدة لدفع وتوجيه التلميذ من أجل فهم المشكلة.

كما نجد ضمن التدخلات التركيز على اللغة، نشير هنا إلى أن هذا العامل مهم في استيعاب المادة المدرسة، ومن بين المساعدات المقدمة استخراج المعطيات والمطلوب واكتشاف كم من مجهول يوجد بالمشكلة، والتي نعتبرها طرقاً مباشرة للحل، وهي في الحقيقة لا تعلم التفكير أو تعلم التلميذ المرور بوضع تمثل ذهني للمشكلة، إنما هي تساعد على إيجاد الجواب الصحيح فقط.

إذا بدون شك يقدم المعلمون مساعدات للتلاميذ من أجل التقليل من الأخطاء. لكنها تبقى سلوكيات بيداغوجية تخضع لعامل الخبرة والتكوين⁽¹¹⁾، ذلك أن المنهاج لا يوضح هذه المساعدات ولا يحتوي على طرق وصفية لهذه المواقف وكيفية التعامل معها، وهذا بشهادة أغلب المعلمين الممثلين لعينة الدراسة.

4-2-3- محاولة وضع تصور لبداغوجية الخطأ انطلاقاً من تدخلات المعلمين:

من خلال العرض السابق قمنا بإعادة صياغة طرق التدخل التعليمي حسب نوعية الخطأ كما ذكرنا سابقاً. وبالاعتماد على الأساس النظري الذي قدمه جون بيار أسطولفي في مجال بيداغوجيا الخطأ توصلنا إلى وضع الجدول (2) والذي يمكن تعميمه على جميع المواد الدراسية ليس فقط الحساب، كما يمكن استخدامه مع جميع المستويات.

جدول (2): تصور لبيداغوجيا الخطأ انطلاقا من تدخلات المعلمين

نوع الأخطاء	تدخلات المعلم
مرتبطة بفهم التعليمات	نساعد التلميذ في إعادة صياغتها تتويع الصياغة وتقديمها من السهل إلى الصعب
إساءة فهم العقد الديدانكتيكي	مساعدة التلميذ على فك القواعد الضمنية للمهمة تجنب حجز أو سجن التلميذ في عادات مدرسية
مرتبطة بالعمليات العقلية	التدريب على قاعدة معرفية تدريبه على التخزين، المقارنة، التمثيل عن طرق الرسم....
الحمل (العبء) المعرفي الزائد	تكييف المهمة حسب قدرات التلميذ مساعدة من أجل تخفيف عبء المهمة عليه بتحليلها
مرتبطة بتمثيلات التلاميذ	التعرف على التمثيلات السابقة استخدام العصف الذهني - النقاش بين المعلم والتلميذ
خطأ الإجراء المتبنى من طرف التلميذ	تحليل الإجراء - اقتراح بعض الاستراتيجيات للحل. وتعليمها بشكل صريح

أدرجنا في الجدول السابق كل المساعدات التي أشار إليها المعلمون بعد تحليل محتوى المقابلات، ثم قمنا بتصنيفها حسب مصدر الخطأ، فإذا كان الخطأ ناتجا عن فهم تعليمات المهمة يقوم المعلم بإعادة صياغة التعليمات بطريقة تساعد على الفهم. أما إذا كان مصدر الخطأ يرجع إلى فهم العقد الديدانكتيكي مثلا كخطأ استخدام كل المعطيات من أجل الحل، أو أنه لا يوجد إلى حل واحد... الخ هنا يجب على المعلم أن يعمل على فك القواعد الضمنية، أيضا تخليصه من سجن العادات المدرسية السيئة، مثلا البحث عن الكلمات المفتاحية في نص التعليمات لمعرفة ما هي العملية اللازمة للحل. أما إذا كان الخطأ يرجع إلى توظيف العمليات العقلية اللازمة كالتخزين والتذكر وعملية التمثيل فهنا يكمن دور المعلم في تتويع النشاطات من أجل تفعيل وتنشيط هذه العمليات وتعليمه استراتيجيات للتخزين والاسترجاع، أيضا يمكن تعليمه طرقا لتمثيل محتوى نص المسألة كالرسم والتخطيط أو رسم الجداول.

هناك بعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلة العبء المعرفي حيث لا يمكنهم الانتباه إلى بعض عناصر المهمة أو تذكرها خصوصا إذا كانت بها تعليمات كثيرة، هنا يأتي دور المعلم من أجل تخفيف هذا العبء إما بتبسيط المهمة المعقدة أو تقسيمها إلى أجزاء قابلة للمعالجة. كما نجد بعض التلاميذ يرتكبون الخطأ لأنهم لا يستطيعون التخلي عن تمثيلاتهم السابقة عن الموضوع ويفشلون في عملية المواءمة وهذا ما تحدثت عنه المقاربة البيداغوجية في تصور أسمته " الرأس المملوءة " حيث يقول في هذا السياق إدريس عبد الرحمن (2004): "إن الإجماع الحالي بين الباحثين في مجال الديدانكتيك يتجلى في أن الطفل ليس بصفحة بيضاء تبصم عليها المعرفة، بل إنه يمتلك تصورات أولية وتمثيلات قبلية، وأن تطورها التدريجي هو الذي شكل مستوى من المعرفة أكثر فأكثر إجرائية، وأقرب إلى المعرفة العلمية"⁽¹²⁾. وهنا يأتي دور المعلم بداية بمعرفة التمثيلات القبلية للمتعلم، وهناك العديد من الاستراتيجيات للقيام بذلك كاستراتيجية العصف الذهني، والنقاش بين المعلم والتلميذ، وطرح أسئلة عامة عن الموضوع قبل الخوض فيه. كما نجد أيضا أخطاء ناتجة عن نوع الإجراء الذي يتبناه التلميذ في

الحل، هنا يكمن دور المعلم في تحليل هذا الإجراء وتوضيح الطرق المناسبة للتعامل مع الوضعية من خلال تعليم مباشر وصريح لاستراتيجيات الحل الصحيحة.

خاتمة

أعد هذا المقال بغرض مناقشة ظاهرة الخطأ وإخراجه من تصور البيداغوجية التقليدية، هذه الأخيرة التي تعتبره عارا وذنباً يُقضي في النهاية إلى إقصاء التلميذ من دائرة التلاميذ القادرين على التعلم والناجحين إلى فئة التلاميذ الفاشلين والميؤوس منهم. وعلى العكس من ذلك تعتبر البيداغوجية الحديثة حقا شرعيا لكل متعلم بل ومطلبا ضروريا للتعلم لأنه بداية كل معرفة وهو حق إنساني وأنه لا يمكن تفاديه في سيرورة التعلم، ونحن بدورنا نميل إلى هذا التصور، حيث نشير إلى ضرورة إعطاء الخطأ قيمته التشخيصية من خلال تحليله والبحث عن مصدره بغرض مساعدة التلميذ وليس معاقبته بتقييم سلبي يهز معنوياته ويفقده الثقة في قدرته على التعلم، وبذلك يصبح الخطأ شرطا أساسيا للتعلم. هذا ما قمنا به في تحليلنا لنوع الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في نشاط حل المشكلات الحسابية. فمن خلال التحليل الوظيفي للخطأ في هذا النوع من الأنشطة وجدنا أن مصدرها الأساسي هو غياب أهم نشاط معرفي في التعامل مع أي وضعية مشكل، ألا وهو عملية التمثل الذهني، ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب فصلنا فيها في بداية عرضنا للنتائج. أتبعناها برصد لأهم التدخلات التي يقوم بها المعلمون لمعالجة هذه الأخطاء والتي ترتبط بشكل كبير بقدرة المعلم على تشخيص الخطأ. وانطلاقا مما توصلنا إليه اقترحنا تصورا عمليا لبيداغوجية الخطأ يمكن المعلم من التدخل التعليمي الصحيح وفق نوع الخطأ، وعلى أساس ما قدمناه في العرض السابق نقترح بعض التوصيات والشروط للعمل وفق بيداغوجية الخطأ بشكل صحيح، وحتى نعمل بفكرة "الخطأ أداة للتعلم والتعليم" نشير إلى ضرورة اتباع بعض التوجيهات، نذكرها منها:

- تغيير الاتجاه نحو الخطأ وترسيخ فكرة الخطأ مؤشر للعمليات الفكرية التي يقوم بها التلميذ أثناء التعلم.
- تنبيه وإشعار التلميذ بالخطأ دون جعله يقف موقف المذنب، بمعنى نتجنب العقاب (مادي أو معنوي).
- اعتبار الخطأ حقا للتلميذ ومحاولة منه للوصول للمعرفة الصحيحة، فالذي لا يخطئ هو الذي لا يقوم بشيء.
- تصنيف الخطأ من حيث طبيعته أو مصدره (الذاكرة، التمثل، الاندفاع، الثقة...) حتى يتمكن من التدخل الصحيح.
- تحليل الخطأ وأسبابه (ذاتية داخلية أو خارجية)، لأن هذا سيحدد مسؤولية كل طرف (المعلم/ التلميذ).
- تصحيح التلاميذ إجابات بعضهم البعض ومقارنتها بما قدموه، هذا يمنح التلاميذ تغذية راجعة مناسبة لمراجعة تعلمهم.
- معالجة الخطأ لكن أولا بإعطاء الفرصة للتلميذ ليكتشف خطأه قبل أن يباشر المعلم بالمساعدة.
- إذن لو تغيرت التصورات الاجتماعية للخطأ من الممكن أن تتغير الكثير من الأمور في العملية التعليمية، أولها هي إكساب التلميذ الثقة بالنفس، ذلك أن ارتكابه للخطأ يعني أنه قد قام بمجهود وقدم محاولاته الجادة، وقد قدم بشكل غير مباشر محتوى تعلمه وحدود قدراته، وكأنه قدم تغذية راجعة للعملية التعليمية، وفي هذا إشارة إلى حاجته لمساعدة معلمه له في النشاط الذي أظهر فيه الأخطاء.

الإحالات والهوامش:

- 1- محمد شرقي (2010)، "مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير"، إفريقيا الشرق، المغرب، ص 128.
- 2- عبد السلام بن عبد العالي، محمد سبيلا (1993)، "دفاتر فلسفية- الحقيقة"، دار توبقال، ص 24.

- 3- أحمد أوزي (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، المغرب، ص 132، 134.
 - 4- جميل حمداوي (2015)، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المتقف، ص 10.
 - 5- محمد شرقي (2010)، المرجع السابق، ص 137.
 - 6- العربي اسليماني (2003)، دينامية الخطأ في سيرورة التعلم والمعرفة، مجلة علوم التربية، منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24.
 - 7- Astolfi.Jp (1997), "l'erreur, un outil pour enseigner" Paris, ESF, 1997.
 - 8- طاشمة راضية (2014)، أثر التسنيد على عملية التمثل الرمزي لدى الطفل المتمدرس، رسالة منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، ص 206.
 - 9- Georgette. Goupil (1997), L'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 2^{em} Edition. G-aetan Morin éditeur, Québec, p 190.
 - 10- سميحة عليوات. (2014). الآثار السلبية للعقوبة في المؤسسات التعليمية-العقوبة البدنية أنموذجا، "El-Tawassol" التواصل، 20 (4)، ص 75-89.
 - 11- طاشمة راضية (2014)، المرجع السابق، ص 214.
 - 12- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، بحث في موقع www.alukah.net، أطلع عليه يوم 2017/5/25، ص 35.
- قائمة المصادر والمراجع:**
- أحمد أوزي (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، المغرب.
 - جميل حمداوي (2015)، بيداغوجيا الأخطاء، www.alukah.net
 - عبد السلام بن عبد العالي، محمد سيلا (1993)، "دقاتر فلسفية- الحقيقة"، دار تويقال، الدار البيضاء، المغرب.
 - العربي اسليماني، دينامية الخطأ في سيرورة التعلم والمعرفة، مجلة علوم التربية، منشورات عالم التربية، العدد 24، المجلد الثالث، مارس 2003.
 - سميحة عليوات، الآثار السلبية للعقوبة في المؤسسات التعليمية-العقوبة البدنية أنموذجا، "El-Tawassol" التواصل، جامعة عنابة، العدد 4، المجلد 20، ديسمبر 2014.
 - طاشمة راضية (2014)، أثر التسنيد على عملية التمثل الرمزي لدى الطفل المتمدرس، رسالة منشورة، جامعة تلمسان، الجزائر.
 - محمد شرقي (2010)، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب.
 - Astolfi.Jp (1997), "l'erreur, un outil pour enseigner" Paris, ESF,
 - Georgette. Goupil (1997), L'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 2em Edition. G-aetan Morin éditeur. Québec.

برامج التدريس في علوم المكتبات والمعلومات بالجزائر والإمارات

جاسم محمد جرجيس⁽¹⁾ أ.د. امحمد مولاي⁽²⁾

1- كلية تكنولوجيا المعلومات الجامعة الأمريكية - الإمارات، jassimjirjees@yahoo.com

2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أدرار، moulay.m.taha@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/02/09

تاريخ المراجعة: 2022/01/11

تاريخ الإيداع: 2019/03/01

ملخص

تناولت هاته الدراسة محاولة علمية لمقارنة برامج التدريس في أقسام المكتبات والمعلومات في دولتي الإمارات والجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي، وكان من بين أهم ما توصلت إليه الدراسة أن برنامج الماجستير بالجامعة الأمريكية غير كافٍ تماماً لتكوين إطارات تسد النقص الحاد والواضح في المكتبات ومراكز الأرشيف بدولة الإمارات، كما أن نوعية التكوين في الجزائر مقارنة بالإمارات من حيث الكم ومستويات التكوين مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: برامج تدريسية، مكتبات ومعلومات، جزائر، الإمارات.

Teaching Syllabuses in Library and Information Sciences in Algeria and UAE

Abstract

This study deals with a scientific attempt to highlight the teaching programs in libraries and information departments in the UAE and Algeria. To achieve the objectives, the study used the analytical and descriptive approaches. It was concluded that the Master's program at the American University is quite inadequate to form a framework that fills the acute and obvious shortage in libraries and archive centers in the UAE. In addition to that, the quality of training in Algeria compared to the UAE in terms of quantity and composition levels is high.

Keywords: Teaching syllabuses, libraries and information, Algeria, UAE.

Programmes d'enseignement en bibliothéconomie en Algérie et aux EAU

Résumé

Cette étude porte sur une tentative scientifique visant à mettre en évidence les programmes d'enseignement dans les bibliothèques des Émirats arabes unis et d'Algérie. Pour atteindre ses objectifs, nous nous sommes appuyés sur une approche analytique et descriptive. L'étude a conclu que le programme de maîtrise à l'Université américaine ne permettait pas de créer un cadre qui comble la pénurie aiguë et évidente de bibliothèques et de centres d'archives aux Émirats arabes unis. En plus de cela, la qualité de la formation en Algérie par rapport aux Émirats arabes unis en termes de quantité et de composition est élevée.

Mots-clés: Programmes d'enseignement, bibliothèques et informations, Algérie, EAU.

- توطئة (مقدمة):

طرحت التكنولوجيا الحديثة سلسلة من التغييرات في جميع المجالات من خلال الوسائل المتطورة التي أنتجتها، بما يشمل تكنولوجيا الإعلام الآلي وتكنولوجيا الاتصال، وأصبحت الأنترنت ضرورة لا بد منها في التعليم العالي والبحث العلمي حيث فرضت نفسها على الطلبة والباحثين في القيام بالبحوث، من خلال الإيجابيات التي توفرها لهم في الحصول على مصادر المعلومات الإلكترونية سواء كانت كتباً أو دوريات، أو غيرها من مصادر المعلومات الورقية، كما أن تكنولوجيا المعلومات بأنواعها ومختلف تطبيقاتها أوجدت عدداً من الحلول لبعض الإشكاليات المطروحة في مجال المكتبات والمعلومات، ومن الملاحظ أن المجتمع العالمي قد تحول إلى مجتمع رقمي، مما يستدعي التواصل عن طريق شبكة الأنترنت، حيث تتيح فرصاً ذهبية لم تكن متاحة من قبل، مما يفتح مجالات كثيرة للتعاون، والاتصال العلمي، وتبادل الآراء والخبرات، وتلاقح الأفكار، وبث المعرفة على أكبر نطاق ممكن، وإزالة الحواجز أمام تقدم مسيرة التعلم المستمر، ذلك أن المعلومات الرقمية تعد محور نشاط الباحثين والطلبة، ناهيك عن الفوائد الجمة التي يمكن أن تعود على التدريس الجامعي في مجال المكتبات والمعلومات وإمكانات الإتصال بكل مراكز المعلومات وقواعد البيانات والمكتبات العالمية، والحصول على نصوص كاملة لأبحاث أو مستخلصات لها أو ببليوغرافيات على أقل تقدير، كذلك إمكانات الاتصال بالناشرين والإشتراك في المجلات العلمية الإلكترونية وغيرها.

- **إشكالية الدراسة:** تأتي هاته الدراسة للإجابة على ماذا أعدت مؤسسات التعليم العالي في مجال المكتبات والمعلومات بدولتي الجزائر والإمارات من برامج تدريسية في تخصص علوم المكتبات والمعلومات لمواكبة التطورات التكنولوجية في المجتمع، وهل تعتبر تلك البرامج كافية لخوض غمار التحول التكنولوجي الذي تعرفه مؤسسات المكتبات والمعلومات والأرشيف والوثائق بالجزائر والإمارات؟ ومدى سيطرة وتحكم خريجي هذه الأقسام في تكنولوجيا المعلومات التي تعتبر عاملاً أساسياً للعمل داخل مؤسسات المكتبات والمعلومات التي باتت خالية من حوامل المعلومات التقليدي (الورقية)، ومدى فاعليتها في الواقع داخل مؤسسات المكتبات والمعلومات.

- **أهمية الدراسة:** تكمن أهمية هاته الدراسة في ضرورة الانفتاح على العالم الخارجي من ناحية التكوين بتخصص علم المكتبات والمعلومات، بهدف توحيد مناهج التدريس عربياً والوقوف على النقائص في البرامج، كما أن أهمية هاته الدراسة تتجسد في ضرورة التقييم للمناهج التدريسية ومدى مواكبتها لتكنولوجيا المعلومات في مؤسسات المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية والإماراتية.

- **منهجية الدراسة:** استخدمنا في الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث استخدمت الدراسة وصفا وتحليلاً لمقررات البرامج التدريسية بدولة الإمارات والجزائر على حد سواء، مع محاولة مقارنة بسيطة بين هاته البرامج، مع التركيز على المقاييس التي تهتم بتكنولوجيا المعلومات ضمن هاته المقررات.

- **أهداف الدراسة:** تهدف هاته الدراسة إلى وصف برامج التدريس في أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات الإماراتية مع برامج التدريس في أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية، بغرض تطوير البرامج التدريسية في تخصص علم المكتبات والمعلومات، ومواكبة مناهج التدريس لمتطلبات سوق الشغل الحديث، في ضوء المتغيرات الجديدة والمتطلبات الحديثة للمكتبيين والمستفيدين على حد سواء، مع محاولة الوقوف على نقاط الخلل في هاته البرامج واقتراح حلول لها.

1- التكوين في التعليم العالي بالعالم العربي: للتعليم العالي دور لا غنى عنه في تحديد السبل التي تتعلم الأجيال القادمة بفضلها كيفية تطوير مهنة المكتبات والمعلومات، وتقوم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بإعداد خريجين ذوي مؤهلات علمية عالية تدعم كل المهن ولاسيما مهنة المكتبات والمعلومات، كما توفر فرصا للتعليم العالي والتعلم مدى الحياة، وتسهم في تقدم المعارف وإغنائها ونشرها من خلال الدراسات والبحوث، كما توفر للمجتمعات الخبرة المتخصصة اللازمة لمساعدتها في مجال التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمكتبية ونشر المعلومات وإتاحة المعرفة⁽¹⁾، وقد ازداد عدد الجامعات في الوطن العربي ازديادا كبيرا، في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث انتقل عددها من 10 جامعات عام 1950، إلى 125 جامعة عام 1993⁽²⁾ كما أنشئ 136 معهد للتكوين في المدى الطويل، و359 معهد للمدى القصير، وبالمقابل بلغ عدد الأساتذة في الجامعات العربية، والأجنبية خمسين ألف عربي، في عام 1995⁽³⁾، في حين ارتفع العدد إلى 175 جامعة، سنة 1996، ثم إلى 184 جامعة، في 1998، توجد 158 من مجموع 184 جامعة (86% من مجموع عدد الجامعات) في عشر دول عربية⁽⁴⁾، ويعود السبب إلى حصول العديد من البلدان العربية على استقلالها السياسي، والزيادة في عدد الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، ورغبتهم في مواصلة تعليمهم، والحاجة إلى الإطارات والكوادر من أجل تحقيق التنمية الوطنية، وحاجة المجتمع إلى تحقيق وجوده واستقلاليته⁽⁵⁾، ولهذا تعرف نظم وبرامج التعليم العالي في مختلف الدول تطورا مستمرا حتى تواكب المتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية التي يعيشها محيط الجامعة بشكل خاص والعالم بشكل عام، وبذلك تنوعت وتزايدت مؤسسات التعليم العالي استجابة لاحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية⁽⁶⁾.

2- التكوين في التعليم العالي بالجزائر: هذا وقد عرفت منظومة التعليم العالي، والبحث العلمي في الجزائر تطورا كبيرا لافتا، وما تطور الشبكة الجامعية بـ 60 مؤسسة جامعية، موزعة على 41 ولاية في 2007، وتزايد عدد الأساتذة، إلى أكثر من 29000 أستاذ، وتعداد الطلبة ما يقارب 902300 طالب، من بينهم 43500 مسجل في الماجستير والدكتوراه، وتخرج أكثر من مليون إطار منذ الاستقلال، إلا مؤشرات دالة على هذا التطور، إن مثل هذا التطور السريع، مرده أساسا إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي⁽⁷⁾، والذي نتج عنه تطور معتبر لمؤسسات التعليم العالي إلى 58 مؤسسة تعليمية جامعية، تتكون من 34 جامعة⁽⁸⁾ بما في ذلك جامعة التكوين المتواصل، و16 مركزا جامعيًا، و05 مدارس وطنية، و06 معاهد وطنية، و04 مدارس عليا للأساتذة، وملحقين جامعتين (البويرة، غرداية)⁽⁹⁾، أضف إلى ذلك تسع مديريات للتكوين الجامعي، على مستوى وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي⁽¹⁰⁾، في حين أن سلسلة الإصلاحات المقررة، تضع أمام منظومة البحث العلمي في الجزائر، تحديات جديدة تخص، تكوين 28079 أستاذ باحث، و4500 باحث دائم، عام 2010⁽¹¹⁾، وتتوزع شبكة التعليم العالي في الجزائر على أربعة وثمانين 84 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 46 ولاية عبر التراب الوطني، تضم 36 جامعة و15 مركزا جامعيًا و16 مدرسة وطنية عليا و05 مدارس عليا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية وقسمين تحضيريين مدمجين⁽¹²⁾، وتتضمن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر 648 مخبرا بالمؤسسات الجامعية الوطنية، من بينها 04 تنتمي إلى قطاعات أخرى، يعمل بها 21000 باحث، يوجد بينهم 1500 أستاذ باحث يعمل بصفة دائمة، وتضم الجامعة حوالي مليون و200 ألف طالب يؤطّرهم حوالي 40977 أستاذ، من بينهم 28000 بصدد التحضير لشهادة الدكتوراه⁽¹³⁾، وبهذا بلغ عدد الجامعات في سنة 2012 بالجزائر 47 جامعة، و02 قسمين تحضيريين مدمجين، 10 مدارس تحضيرية، 05 مدارس عليا للأساتذة،

19 مدرسة وطنية عليا 04 ملحقات جامعية، 10 مركز جامعية⁽¹⁴⁾، وهذا نتيجة تقسيم مجموعة من الجامعات الكبرى على مستوى الوطن كجامعة الجزائر وقسنطينة وسطيف ووهران.

3- التكوين في علم المكتبات بالعالم العربي: يكاد لا يخلو عصر من عصور الحضارة في أي دولة عربية من مكتبات شهيرة ومرموقة، خلفتها حضارات قديمة تعاقبت على عدد من البلدان العربية، كالحضارة البابلية والآشورية في العراق والحضارة الفرعونية في مصر، وكانت هذه الحضارات بمثابة المهد للمكتبات ليس في العالم العربي فحسب بل للعالم بأسره⁽¹⁵⁾، حيث ظهرت أول مكتبة ضخمة في تاريخ العرب، وهي دار الحكمة (بيت الحكمة⁽¹⁶⁾)، أو خزان الحكمة، التي أنشأها الخليفة المأمون، وكانت مركزا للترجمة والنشر، بالتعبير الحديث⁽¹⁷⁾، حيث وجه همه إلى الاهتمام ببيت الحكمة، واختار لها مهرة المترجمين⁽¹⁸⁾، حيث أرسل في طلب كتب الأمم السابقة من مظانها في بلاد الروم واليونان وأمر بترجمتها إلى اللغة العربية وأودعها تلك المكتبة⁽¹⁹⁾، وقد بلغ عدد المخطوطات في مكتبة الحكمة أربعمائة ألف كتاب مخطوط⁽²⁰⁾، وهذا ما يدل على أن حركة التأليف والترجمة، سارت جنبا إلى جنب، ثم إن معظم المؤلفين كانوا مترجمين، وهو ما يجعل الفصل بينهم صعبا، وانتشرت بذلك دور الكتب في كل مكان، حيث وصل في بغداد، عدد دور الكتب العامة، أكثر من 100 دار عام 891 م⁽²¹⁾، وبدأت لأول مرة وبعد حركة التنوير التي شهدتها الدول العربية في الربع الأول من القرن العشرين مجموعة من البعثات صغيرة العدد في الأفراد تخرج إلى إنجلترا أو فرنسا أو ألمانيا لحضور دورات تدريبية قصيرة المدى يعود بعدها هؤلاء لتولي مناصب قيادية في مكتباتهم ثم محاولة نقل الخبرات التي اكتسبوها إلى زملائهم الجدد أو الذين لم تتح لهم فرصة السفر أو التدريب بالخارج، ثم بدأت مع سنوات الأربعينيات الأخيرة مرحلة جديدة من مراحل إعداد أمناء المكتبات العرب وهي تولي مؤسسات أكاديمية كالجامعات أو حكومية كوزارات التربية والتعليم أو مهنية كبعض الجمعيات المتخصصة أو المكتبات وبالذات الوطنية والجامعية وعقد دورات تدريبية كان يتولى التدريس فيها أمناء مكتبات أجنبية من الولايات المتحدة وإنجلترا وخاصة في مصر والعراق والأردن، أو فرنسيون في الجزائر والمغرب ولبنان⁽²²⁾، وترجع أول دعوة إلى إنشاء قسم لتعليم علوم المكتبات والوثائق في الوطن العربي إلى عام 1945م، حيث ذكرت مجلة الكتاب في عدد ديسمبر من العام المذكور إلى أن من المشروعات المقدمة إلى مجلس النواب بمصر في دورته لذلك العام مشروع إنشاء معهد في المكتبات سيلحق بكلية الآداب في جامعة فؤاد الأول (القاهرة)، وذلك لتخريج متخصصين بفنون حفظ الكتاب والمخطوطات والوثائق. وأطلق العلامة يوسف أسعد داغر الدعوة الثانية في هذا الاتجاه حيث ضمنها كتابه الشهير "فهارس المكتبة العربية في الخافقين" وذلك مطلع عام 1947م، ومما يميز هذه الدعوة الرائدة أن العلامة اقترح إنشاء أول معهد لتدريس علوم المكتبات والوثائق في الوطن العربي تحت إشراف جامعة الدول العربية، ويشدد العلامة داغر على دعوته للحكومات العربية وبحثها على تبني إنشاء معهد للمكتبات حيث يقول: "لذا جئنا نقترح، استعجالا للنهوض بالشرق العربي علميا، على الحكومات العربية العمل بالتضامن والتكافل والتناهد، على إنشاء معهد للمكتبات يكون خير أداة للسير العملي في هذه البلاد بعد أن سبقنا الغرب أشواطا قصية، يصعب علينا اللحاق بها إن نحن ألهينا السير، فما عسى أن تكون الحال معنا إذا ما تباطأنا وتواكلنا وتقاعدنا قانعين بالتغني بأمجاد الآباء والجدود".

تحققت دعوة العلامة داغر، وبعد إرهابات كثيرة بإنشاء قسم علوم المكتبات والوثائق في جامعة فؤاد الأول (القاهرة) عام 1951م، متأثرا إلى حد كبير بالاتجاهات الفرنسية التي تعنى بالوثائق التاريخية وعلوم الدبلوماسية والأرشيف، ولقد ظل ذلك التأثير فترة ليست بالقصيرة، كان من أهم نتائجه امتداد التأثير على معظم البرامج التي

نشأت فيما بعد في الأقطار العربية التالية وهي: العراق، والمملكة العربية السعودية، وقطر، والكويت، والسودان، والأردن، وسوريا، ولبنان، وليبيا، والجزائر، واليمن، والتي اتصفت برامجها بنزعات تقليدية واضحة أكدت عدد من الدراسات التي تناولت برامج تدريس علوم المكتبات في الوطن العربي⁽²³⁾، ومن هنا فقد بدأت النهضة الحقيقية والسريعة في تعليم المكتبات والمعلومات في الدول العربية مع افتتاح قسم المكتبات والوثائق بجامعة القاهرة في مصر عام 1951 ثم تعاقبت بعد ذلك الأقسام في السودان 1966 والمملكة العربية السعودية بمعهد الإدارة أولاً في عام 1968 ثم في أربع جامعات مختلفة حتى الآن، ثم بالعراق في 1968 والمغرب 1974 والجزائر 1975 وليبيا 1976 وتونس 1979 وأخيراً عمان 1987، علاوة على الأقسام التي تمارس عملها على مستوى الدراسات العليا في عدد من الدول أو التي تنظم برامج الدبلومات المتوسطة⁽²⁴⁾، وفي الربع الأخير من القرن الماضي بدأت رياح التغيير تهب على أقسام المكتبات والوثائق في وطننا العربي، وبدأنا نشهد في أدبيات علوم المكتبات، وفي المؤتمرات والندوات المتخصصة بؤادر الدعوة نحو التطوير، وإذكاء الاتجاهات المعلوماتية في أقسام المكتبات لكسر طوق الجمود الذي ساد برامج تلك الأقسام في الفترة الماضية، وما إن حل العقد الأخير من القرن العشرين حتى وجدت أقسام المكتبات والوثائق نفسها أمام منعطف مهم وحاسم، إذا ما أرادت أن تستمر في تحمل مسؤولية إعداد وتهيئة الطاقات البشرية المهنية المطلوبة لمؤسسات المعلومات من مكتبات ومراكز توثيق ومعلومات، فكانت أمام خيارين لا ثالث لهما: إما التغيير والتطوير والمواكبة، وإما التلاشي والانحيار أمام هذه المستجدات والتكنولوجيات التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بسوق العمل، وبالتحولات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة والجزرية⁽²⁵⁾.

3-1- التكوين في علم المكتبات في ظل تكنولوجيا المعلومات: أصبحت التكنولوجيا الحديثة، جزءاً لا يتجزأ من تخصص علم المكتبات، مع ظهور التقنيات الحديثة، وتطوراتها المتلاحقة وأصبحت الحاجة ملحة لوضع مناهج دراسية علمية جديدة، تتماشى مع المستوى العلمي والتكنولوجي لجامعاتنا⁽²⁶⁾، وهذا ناتج عن تطور حوامل المعلومات التي تعتبر محل اهتمام تخصص المكتبات والمعلومات بحيث أصبحت المكتبات رقمية والكتب رقمية والقارئ رقمياً وأرصدة المكتبات ومحتوياتها رقمية، ويقف التكوين الجامعي العالي لعلوم المكتبات ولمعلومات في مواجهة تطورات وتغيرات سريعة متلاحقة في مجالات تقنيات المعلومات، وتخزينها، ومعالجتها، واسترجاعها، وبثها الأمر الذي جعل أقسام المكتبات ومعاهدها الجامعية مضطرة لإعادة النظر دورياً في منطلقاتها، وأهدافها وبرامجها، ووسائلها وطرق التدريس فيها، حتى تواكب هذه التطورات، وحتى يتمكن خريجوها من رفع التحديات التي تواجه مهنتهم⁽²⁷⁾، وهذا نظراً للتطور السريع الذي يشهده تخصص المكتبات والمعلومات على مستوى العالم. ويتوجب على أقسام المكتبات والمعلومات أن تقوم بمراجعة خططها الدراسية حتى تواكب سوق العمل وتكون قادرة على تزويد الطلاب بالمهارات التي يحتاجون إليها⁽²⁸⁾.

3-2- أهداف التكوين بأقسام علم المكتبات والمعلومات: تهدف أقسام المكتبات والمعلومات إلى تأهيل وإعداد الأفراد للعمل بقطاعات المكتبات والمعلومات لدعم عملية التنمية المعلوماتية ومجتمع المعرفة الوطنية والعالمية، وهنا تبرز أهمية التأهيل والتكوين لتخصص علم المكتبات والمعلومات نتيجة للحاجة إلى متخصصين قادرين على أداء العمل، الذي أصبح يتطلب تخصصاً أكاديمياً وتأهيلاً مميزاً لأداء العمليات المرتبطة بالمعلومات والمعرفة، انطلاقاً من ذلك أصبحت مراجعة برامج التأهيل عملية ملحة للتأكد من جودة تعليم تخصص المكتبات

والمعلومات وفاعليته على ضوء ما يستجد من تطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات وتطور مؤسسات المعلومات والمهنة بشكل عام.

3-3- أهمية التكوين في علم المكتبات والمعلومات: تزداد أهمية تأهيل الخريجين المهنيين للعمل في المؤسسات المعلوماتية من مكتبات ومراكز معلومات باستمرار مع التطورات الحديثة التي تستجد في هذه المؤسسات دون انقطاع، إضافة إلى مطالبة المستفيدين من تلك المؤسسات بالحصول على خدمات معلومات متطورة تناسب احتياجاتهم المتجددة دائما من المعلومات، والذي تظهر معه أهمية إعداد الكوادر المهنية لأداء المهام الموكلة لهم على درجة عالية من الكفاءة تستوعب المتغيرات الحاصلة في قطاع المكتبات والمعلومات، وهذا ما يدعو إلى النظر في برامج تأهيل علوم المكتبات والمعلومات ومدى إلمامها بالتحديات المستقبلية التي تواجه المهنة⁽²⁹⁾.

4- تدريس علم المكتبات بالجزائر: يعتبر التكوين في علم المكتبات والمعلومات من الركائز الأساسية التي تضعها مختلف أنظمة الإعلام أو المؤسسات الوثائقية، نصب أعينها، حتى تتمكن من أداء وظائفها المتمثلة في تقديم أحسن الخدمات المكتبية، حيث تروم هذه الأنظمة الوثائقية في التكوين إكساب عمالها مهارات جد متطورة من أجل تحقيق أهدافها⁽³⁰⁾، وقد كان ظهور تخصص علم المكتبات والمعلومات في الجزائر نتيجة الحاجة الماسة لإطارات فنية وعلمية متخصصة تهض بمهنة إدارة وتسيير المكتبات ومراكز المعلومات والتوثيق والأرشفة الموجودة على المستوى الوطني، وكذا جمع التراث الوطني والمحافظة عليه، لذلك ظهرت البذور الأولى لهذا التخصص في الجزائر سنة 1963 من خلال إجراء التربص الميداني للعاملين في هذا القطاع إلى غاية اعتماده رسميا بموجب المرسوم الرئاسي رقم 135/64 المؤرخ في 24-04-1964 والمتضمن تأسيس الدبلوم التقني للمكتبيين والأرشفيين DTBA⁽³¹⁾، وأصبح التدريس رسميا في الجزائر ابتداء من سنة 1975 بجامعة الجزائر، وذلك بموجب المرسوم 75-90 المؤرخ في 24 جويلية المتضمن تنظيم الدراسات للحصول على شهادة الليسانس في اقتصاد المكتبات، وهو مرسوم من إمضاء الرئيس الراحل هواري بومدين، بعدها أنشئت معاهد أخرى بقسنطينة وكان ذلك في 1982، ثم وهران سنة 1986، ومن حيث التسمية كان الاختصاص يحمل اسم "اقتصاد المكتبات" مثلما ينص عليه المرسوم أعلاه، ثم غير التسمية إلى "علم المكتبات والتوثيق"⁽³²⁾، وتلته مجموعة من الأقسام والشعب في كل من جامعة عنابة وبسكرة وباتنة، ليتعزز قطاع المكتبات والمعلومات بالجزائر هذا العام 2016/2017 بفتح قسمين بكل من جامعة تبسة⁽³³⁾ وآخر بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية⁽³⁴⁾، وهذا مما يدل على وعي الجهات الوصية بأهمية التخصص بالنسبة للمجتمع الجزائري سواء تعلق الأمر بالتوظيف أو حاجة المؤسسات لخريجي هاته المعاهد.

4-1- مناهج التدريس في علم المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية: مر تخصص علم المكتبات في الجامعات الجزائرية بمستويات عديدة ومختلفة فيما بينها من حيث نوع التكوين، والدرجة العلمية، والشهادة الممنوحة والبرامج الدراسية، بدءا من التدرج الكلاسيكي: تقني سامي وليسانس إلى ما بعد التدرج في الدبلوم العالي للمكتبيين، ماجستير ودكتوراه علوم، إلى التدرج في النظام التعليمي الجديد ل.م.د.: ليسانس، ماستر، دكتوراه ل.م.د⁽³⁵⁾، ولهذا تعتمد الهيكلة الجديدة على الإصلاح التدريجي لمنظومة التعليم العالي، بتوفير الإمكانيات البيداغوجية، العلمية والبشرية والمادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع، يعتمد نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، وكل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة ويمثل الشكل التالي نظام العام ل.م.د⁽³⁶⁾.

4-2- مستويات التكوين في تخصص المكتبات حسب نظام ل. م. د.: يعتمد نظام ل. م. د. في هيكلته على ثلاثة مستويات تكوينية، يتوج كل واحد منها بشهادة جامعية على النحو التالي:

- **مستوى الليسانس:** ويتطلب شهادة البكالوريا + 3، يدرس فيه الطالب مجموعة من الوحدات كل وحدة تشمل مجموعة من المقاييس، منها الأساسية ومنها المكملة ومنها المنهجية وهي ذات جوانب نظرية وعملية، وينتج عن هذا المستوى تكوين متخصص في فرعين:

- **فرع "أكاديمي":** يتوج بشهادة ليسانس تمكن صاحبها من مواصلة مساره الجامعي حسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المتحصل عليها.

- **فرع "مهني":** يتوج أيضا بشهادة ليسانس ولكن مهنية تسمح للطالب المتكون من الاندماج المباشر في عالم الشغل.

- **مستوى الماستر:** ويتطلب شهادة البكالوريا + 5، وهنا أيضا يدرس الطالب مجموعة من الوحدات تخص شعبة معينة، تكون عملية تحديد اختصاصها وموادها من صلاحيات اللجنة البيداغوجية للقسم، علما بأن هناك نوعين من التكوين في هذا المستوى أيضا، تكوين مهني يقود للعمل أساسا في المجال التطبيقي، بحيث ترتبط الدروس التطبيقية فيه ارتباطا وثيقا بالدروس النظرية، مع تعميق الخرجات الميدانية وهو ما يوفر قدرا أوسع من التدريب العملي في مجال ما، بما يؤهل صاحبه للمشاركة في مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، أما التكوين الثاني فهو تكوين أكاديمي، يمتاز بتحضير الطالب المتكون باتجاه البحث العلمي، عن طريق تعميق معلوماته حول موضوعات أساسية تؤهله لمواكبة نشاط البحث في القطاع الذي يختاره، وهذا الأخير وحده، يسمح للمتكون بالالتحاق بالمستوى الثالث، وهو مستوى الدكتوراه.

مستوى الدكتوراه: ويتطلب شهادة البكالوريا + 8، وبمعنى آخر يكون مفتوحا لحاملي شهادة الماستر تكوين أكاديمي فقط، في علم المكتبات والمعلومات، وهو يتطلب تحضير رسالة دكتوراه⁽³⁷⁾، وبموجب قرار رقم 505 مؤرخ في 28 جويلية 2013 الذي يحدد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات ليسانس ميدان "علوم إنسانية واجتماعية" فرع "علوم إنسانية"، حيث كانت قبل هذا القرار مجموعة من مشاريع الليسانس في علم المكتبات والمعلومات تدرس عبر الجامعات الجزائرية، تختلف هذه المشاريع من حيث التسمية والمحتويات.

4-3- برنامج السداسي الأول للجذع المشترك بميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فرع العلوم الإنسانية: بعد نجاح الطالب في امتحان شهادة البكالوريا يلتحق بالسنة أول في الجامعة ليدرس مجموعة من المقاييس والمقررات يمثل الجدول رقم 01. برنامج السداسي الأول للسنة أولى جذع مشترك علوم إنسانية، ومن خلال الجدول يتبين لنا أن الطالب الجامعي في هذه المرحلة ليس متخصصا في علوم المكتبات والمعلومات، حيث إن مكونات البرنامج عبارة عن مزيج من تخصص التاريخ وعلوم الإعلام والاتصال وعلم المكتبات، ولهذا جاءت مقررات التدريس متداخلة وليست متخصصة، فهي تعطي معلومات مبدئية وأولية عن التخصصات الثلاثة السابقة الذكر للطالب الجامعي، هذا الأخير يبقى له اختيار تخصص المكتبات بناء على معدله الترتيبي في نهاية العام، ومعدله في المقاييس التي لها علاقة بالتخصص الذي يريد أن يختاره، فلو أنه على سبيل المثال اختار تخصص علوم المكتبات والمعلومات يكون لزاما عليه الحصول على معد ترتيبىي لأبأس به، مع مراعاة مقاييس تخصص المكتبات والمعلومات المقررة في السداسي الأول، هذا من حيث المقررات أو المقاييس إن صح التعبير، لكننا لو نتطرق إلى عدد المقاييس المتخصصة في علم المكتبات والمعلومات نجدها مقياسين فقط ممثلة في مدخل إلى

البيبلوغرافيا ومدخل إلى مجتمع المعلومات، وهذا ليس كافيا تماما لإعطاء صورة واضحة عن التخصص، وهنا نقترح إعادة النظر في عدد المقاييس وفي مسمياتها ومحتوياتها، فلو كان المقياس على سبيل المثال مدخلا إلى علوم المكتبات والمعلومات يتضمن مجموعة من المعطيات عن جزئيات التخصص لتتكون فكرة ولو متكاملة عن التخصص لدى الطالب الجامعي وهو ما يساعد في نفس الوقت من إمكانية ترغيب عدد مرضٍ من الطلبة الجامعيين الذين يختارون تخصص المكتبات والمعلومات مقارنة بالتخصصات الأخرى، ورغم أن الحجم الساعي غير مناسب تماما في المقاييس المذكورين سابقا في السداسي الأول مقارنة بما كان مخصصا من مقاييس في النظام الكلاسيكي، في حين نجد بالمقابل بعض المسميات الصريحة والواضحة لتخصص التاريخ مثلا تاريخ الحضارات وتاريخ الجزائر المعاصر، ونجد مقاييس لا نرى لها أهمية في البرنامج الموجه لتكوين طلبة علم المكتبات والمعلومات كمقياس مدخل إلى الفلسفة، وهذا بالنظر إلى طبيعة نظام ال.م.د. من جهة، ومن جهة أخرى الوقت القصير وغير الكافي لتدريس مختلف المقاييس بالطريقة المناسبة.

4-4- برنامج السداسي الثاني للجذع المشترك بميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فرع العلوم الإنسانية: في السداسي الثاني الذي يمثل الجدول رقم 2. نلاحظ ظهور مقياس جديد في التخصص هو تنظيم وتسيير أنظمة المعلومات، في حين تم تمديد مقاييس تخصص التاريخ بجزء ثانٍ، أي من سداسي إلى سنوي، وهو ما يسمح بإعطاء الطالب معلومات تمكنه من التعرف أكثر على تخصصي التاريخ والإعلام مقارنة بتخصص المكتبات والمعلومات، حيث نعتبر هذا التقسيم في عدد المقاييس مجحفا في حق تخصص المكتبات والمعلومات، وهنا من المفروض توجه للأساتذة تعليمات بإعطاء معلومات للطلبة على حد سواء في التخصصات الثلاثة دون التحيز لتخصص على حساب الآخر، كما يجب تأكيد ذلك من خلال مقررات المقاييس ومحتوياتها، لكي يلتزم الأستاذ بذلك قانونيا وبيداغوجيا، وبالرغم من هذا تبقى هذه المقاييس ناقصة جدا في تكوين فكرة للطالب الجامعي عن تخصص المكتبات والمعلومات، وتبقى محتويات هاته المقاييس والمواد من ناحية الوقت أيضا لا تسمح بتغطية كل المقياس ومحتوياته، خصوصا في الجانب التطبيقي الذي يسمح للطالب بالاطلاع على المؤسسات الوثائقية (مكتبات، مصالح أرشيف، مراكز معلومات، مراكز توثيق)، وكيفية تسييرها وتنظيمها، وهنا نقترح إعادة النظر في عدد المقاييس بالنسبة للسداسي الثاني، وإضافة مقاييس أخرى مقارنة بتخصصي التاريخ والإعلام والاتصال، مع إضافة الوقت الكافي للطالب لاستيعاب محتويات المقررات خصوصا الجانب التطبيقي.

4-5- برنامج السداسي الثالث للسنة الثانية شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانية): يمثل الجدول رقم 03. مقررات برنامج السداسي الثالث للسنة الثانية شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانية)، ففي السنة الثانية جامعي يلتحق الطلبة بتخصص المكتبات والمعلومات بناء على مجموعة من المعايير التي من بينها المعدل الترتيبي ومعدل المقاييس المتعلقة بالتخصص في السداسيين الأول والثاني، وتعتبر المقاييس المبينة في الجدول رقم 3. من ناحية التنوع مقبولة جدا، ماعدا تكرار مقياس تنظيم وتسيير، وبقاء بعض المقاييس غير المهمة في التخصص كالتراث المادي واللامادي ومقياس المجتمع والاقتصاد في الجزائر المعاصرة، واللذين كان من الممكن تعويضهما بمقاييس تدخل في عمق التخصص

4-6- برنامج السداسي الرابع للسنة الثانية شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانية): نلاحظ من خلال الجدول رقم 4. إدراج مقاييس جديدة وبقاء بعض المقاييس من السداسي الثالث، حيث تمت إضافة مقياس يتعلق بصيانة وترميم المخطوطات، ولو كان المقياس حول الفهرسة لكان أفضل، حيث إن فهرسة

المخطوطات العربية باب كامل وكبير في قواعد الفهرسة الأنجلوأمريكية، لكن مع الأسف لا يدرس في أقسام المكتبات ولا تعطى له أهمية، رغم أهميته حيث تعتبر المخطوطات أسبق ظهور من الكتاب المطبوع والأوعية الحديثة، وتبقى بعض المقاييس التي لا أهمية لها كنظريات الإعلام والفكر الخلدوني في تكوين الطالب المتخصص في علم المكتبات، ولو نحاول البحث عن المقاييس التي تتناول وتهتم محتوياتها بتكنولوجيا المعلومات في السداسي الأول والثاني والثالث والرابع فإننا نجد مقياس إعلام آلي تطبيق في السداسي الأول بمعدل ساعة ونصف أسبوعيا وهي ليست كافية تماما لتمكين الطالب من الأساسيات في البحث والحصول على مكتسبات تجعله قادرا على استيعاب ما هو مطالب به في أرض الميدان، ثم إن تسمية المقياس بالإعلام الآلي يدل على عموميات المادة الموجهة للطالب، حيث توجد جوانب دقيقة متعلقة بتخصص علوم المكتبات تدخل ضمن الإطار العام للإعلام الآلي، ومع الأسف فإنه في هذه المرحلة عادة يكلف أستاذ مؤقت من تخصص الإعلام الآلي لتدريس المقياس، كما أن المعمول به هو تقديم معلومات تكون على حساب تخصص دون آخر، حيث لا يهتم الطالب الراغب في تخصص التاريخ تماما بمقياس الإعلام الآلي على سبيل المثال، وهو ما ينعكس سلبا على الطلبة الراغبين في تخصص المكتبات والمعلومات، وهنا لا نستغرب لأن الطلبة يدرسون مع بعض في نفس المستوى الدراسي وبنفس المقررات بحث يتقرر مصيرهم في السداسي الثالث للتوجه نحو تخصص دون آخر، هذا عن السداسي الأول وهنا ينتهي الكلام عن المرحلة الأولى من التكوين، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المقاييس والمقررات كانت منفصلة، أعطت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الحرية فيها للأقسام لفتح تخصصات تتناسب مع متطلبات سوق الشغل، وهذا بموجب خصوصيات نظام ال.م.د.، لكن تبين فيما بعد وقوع شبه فوضى في فتح التخصصات خصوصا التخصصات الدقيقة، والتي طرحت مشكلة في الشهادات المتحصل عليها وطنيا، كما سبب هذا خلا في التكوين بسبب الجامعات التي لها نقص في التكوين مقارنة بأخرى التي تمتلك أساتذة متخصصين في علوم المكتبات والمعلومات ولهم درجات علمية عالية، لهذا لجأت الوزارة إلى توحيد المقاييس وطنيا، في مرحلة الليسانس وتشجع حاليا في توحيد مشاريع الماجستير، وبهذا ضمنت تخرج الطالب الجامعي بنفس الشهادة من مختلف الجامعات التي بها تخصص المكتبات والمعلومات، وأعطت ثلاثة خيارات للشهادة في التخصصات الثلاثة المقترحة في السداسي الخامس والسادس كما هو موضح في الجدول رقم (05-06-07-08-09-10)، تخصص مكتبات ومعلومات، تكنولوجيا المعلومات والتوثيق، علم الأرشفة، مع تريض لمدة 6 ساعات في الأسبوع في السداسي السادس من كل تخصص

5- علم المكتبات والمعلومات بالإمارات: كانت دولة الإمارات العربية المتحدة من بين دول عربية قليلة لا يوجد فيها قسم أكاديمي لتخريج اختصاصيين في علوم المكتبات والمعلومات على الرغم من حاجة سوق العمل الماسة إلى مثل هؤلاء المتخصصين، وأن الاستثناء الوحيد لهذا التعميم هو برنامج الدبلوم في المكتبات وتكنولوجيا المعلومات في كلية الشارقة في مدينة الشارقة الذي أنشئ في العام الدراسي 2002-2003 من قبل إدارة الكليات التقنية العليا، ويهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطالبات المهارات الآتية:

- 1- توفير خدمات المعلومات وتقديمها بأشكالها المتعددة والمتنوعة للمتريدين على المكتبات والمستفيدين منها.
- 2- تطوير مصادر المعلومات وتحديثها بأشكالها ووسائطها المتعددة التقليدية والإلكترونية.
- 3- كيفية استخدام المصادر التقنية في المكتبة وصيانتها، إضافة إلى تعليم رواد المكتبة كيفية استخدامها.
- 4- تصنيف مقتنيات المكتبة ومراجعتها وتبويبها.

- 5- إعداد النشرات والعروض الخاصة بالمكتبات على اختلاف أنواعها.
 - 6- مساعدة رواد المكتبة على كيفية البحث المفصل عن طريق الإنترنت، ومن خلال الكتب والمجلات.
 - 7- إدارة الوظائف والمهام الرئيسية في المكتبة.
- إن الحركة المعلوماتية في دولة الإمارات العربية المتحدة قد تطورت في ممارساتها وتطبيقاتها على نحو يفرض على الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأخرى في الدولة إيلاء التأهيل الأكاديمي في هذا المجال المعرفي مزيداً من الاهتمام والرعاية، وهذه المرحلة تتطلب استحداث برنامج لتدريس علوم المكتبات والمعلومات في الدراسات العليا في إحدى جامعات الدولة تقع عليه مسؤولية توفير العنصر البشري بالعدد والمواصفات النوعية التي تتناسب واحتياجات سوق العمل في دولة أصبح لها قصب الريادة والتميز في العديد من المجالات وخاصة المعلوماتية، إن استحداث مثل هذا البرنامج سيساهم في تحقيق الأهداف الآتية:
- إعداد كوادر بشرية مؤهلة للعمل في المكتبات ومراكز المعلومات قادرة على تقديم خدمات عالية المستوى.
 - استعراض وفهم النظريات، والمبادئ والتطبيقات الأساسية لتنمية وتنظيم وتخزين وحفظ واسترجاع المعلومات.
 - استعراض وفهم فلسفة ومبادئ وأخلاقيات مهنة المكتبات والمعلومات.
 - التركيز على الأساليب الإدارية التي لها علاقة بمجال المكتبات والمعلومات لحل المشاكل التي تواجه مكتباتنا العربية.
 - استعراض وفهم مناهج البحث العلمي لإعداد أبحاث ودراسات لتطوير المعرفة في مجال المكتبات والمعلومات.
 - إعداد قياديين مهنيين في مجال المكتبات والمعلومات.
- إن دولة الإمارات العربية المتحدة التي صنفت حسب "مؤشر مجتمع المعلومات" Information Society Index من الأوائل على المستوى العالمي هي الآن بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى استحداث مثل هذا البرنامج في إحدى جامعاتها الرصينة⁽³⁸⁾.
- وقد استفادت دولة الإمارات العربية المتحدة من الخبرات الأجنبية التي ساهمت ولا زالت في إنشاء المكتبات ومؤسسات المعلومات وتطويرها، والتي أفادت أيضاً العاملين بهذه المكتبات بالخبرات والمعارف من خلال الدورات التدريبية المختلفة، وقد أفاد العديد من الموظفين غير المتخصصين من خبرات الوافدين المتخصصين، وظلت هذه هي الطريقة الوحيدة لتأهيل الكوادر غير المتخصصة في الإمارات مع مواصلة التعاقد مع المتخصصين من العرب والأجانب لتلبية حاجة مؤسسات المعلومات للقوى العاملة على اختلاف المستويات (بومعرافي، 2008)، والتي أشارت أيضاً إلى أهمية استحداث أقسام أكاديمية في الجامعات الإماراتية لدراسة المكتبات والمعلومات كون سوق العمل مهياً لاستيعاب أعداد كبيرة من الخريجين، وقد سبق وأن اقترحت بومعرافي (2002) في بحثها الموسوم "تأهيل أخصائي المعلومات والمكتبات في دولة الإمارات بين الحاجة والطموح" افتتاح برنامج أكاديمي في جامعة الشارقة لتأهيل أخصائي المكتبات والمعلومات لسد حاجة المؤسسات المختلفة في هذا المجال، كون جامعة الشارقة هي الجامعة الوحيدة في الدولة التي أقرت ضمن متطلباتها بعض المساقات التي تقع ضمن تخصص المكتبات والمعلومات مثل المدخل إلى المكتبات ونظم المعلومات وهو متطلب جامعة، وأدب الأطفال والمكتبة والبحث وغيرها، وبذلك فهذه الجامعة من وجهة نظرها هي الأقدر للإيفاء بحاجات الدولة من الكوادر المؤهلة في تخصص المكتبات والمعلومات، وتشير بومعرافي إلى أن البداية الفعلية لمدارس المكتبات والمعلومات في الإمارات كان في العام الدراسي 2000/2001 عندما باشرت كليات التقنية العليا للبنات بالشارقة بافتتاح قسم

المكتبات والمعلومات. وكان المنهج يركز على تأهيل الطالبات في مجالات الإعارة، والترفيف، والتزويد، والرد على الاستفسارات البسيطة للمستفيدين. تحصل الطالبة بعد ثلاث سنوات دراسية على "دبلوم تكنولوجيا المكتبات والمعلومات، وقد تخرجت أول دفعة عام 2004 وكان عدد الخريجات 14 وقد أشار جرجيس (2007) أيضا إلى الدور الكبير الذي قامت به إدارة الكليات التقنية العليا التي اختارت كلية الشارقة للطالبات في مدينة الشارقة لتكون أول كلية تقنية في الدولة ينشأ فيها برنامج الدبلوم في المكتبات وتكنولوجيا المعلومات، حيث هدف البرنامج إلى إكساب الطالبات المهارات الآتية:

- 1- توفير خدمات المعلومات وتقديمها بأشكالها المتعددة والمتنوعة للمتريدين على المكتبات والمستفيدين منها
- 2- تطوير مصادر المعلومات وتحديثها بأشكالها ووسائلها المتعددة التقليدية والإلكترونية.
- 3- كيفية استخدام المصادر التقنية في المكتبة وصيانتها، إضافة إلى تعليم رواد المكتبة كيفية استخدامها.
- 4- تصنيف مقتنيات المكتبة ومراجعتها وتبويبها.
- 5- إعداد النشرات والعروض الخاصة بالمكتبات على اختلاف أنواعها.
- 6- مساعدة رواد المكتبة على كيفية البحث المفصل عن طريق الإنترنت، ومن خلال الكتب والمجلات.
- 7- إدارة الوظائف والمهام الرئيسة في المكتبة (جرجيس، 2007).

وقد بينت النشرة التعريفية التي أصدرتها كلية الشارقة للطالبات في وصف البرنامج المذكور إلى أن هذا البرنامج يعتمد على الخبرة العملية التي تهئ الخريجات لمستقبل عملي ناجح في مجال المكتبات وتكنولوجيا مصادر المعلومات في القطاعين العام والخاص، فقد صمم البرنامج لتزويد الطالبات بالمهارات المكتبية وطرق البحث ومهارات الحاسوب التي يمكن استخدامها على نطاق واسع في مجال خدمات المعلومات، أما فيما يخص مجالات عمل خريجي هذا القسم عند التخرج فقد حددتها النشرة التعريفية التي أصدرتها الكلية بالمكتبات المدرسية، والمكتبات العامة، ومكتبات الجامعات وكليات التقنية العليا إضافة إلى مراكز المعلومات والبحوث في القطاعات الحكومية والشركات والمؤسسات، وافتتحت جامعة الشارقة في العام الدراسي 2006/2007 شعبة نظم المكتبات والمعلومات في قسم تكنولوجيا المعلومات في كلية المجتمع، وقد التحق بهذه الشعبة 12 طالبة للدراسة لمدة سنتين تمنح بعدها الخريجات دبلوم متوسط في نظم المكتبات والمعلومات والذي يؤهلهن للعمل في المجالات الفنية والخدمية في المكتبات ومراكز المعلومات على اختلافها، وفي عام 2003 شكلت جامعة أبو ظبي لجنة برئاسة الدكتور جاسم محمد جرجيس لإعداد دراسة تتضمن خطة لاستحداث قسم للمكتبات والمعلومات على مستوى البكالوريوس، وبعد استكمال إعداد تلك الدراسة واقتراح المواد المطلوب تدريسها، ومواصفات أعضاء هيئة التدريس للقسم المذكور وغيرها من المستلزمات الأخرى تقدمت الجامعة بطلب إلى هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة البحث العالي والبحث العلمي، وقامت الهيئة بإرسال تلك الدراسة إلى لجنة من المتخصصين في الولايات المتحدة الأمريكية لتقييمها، وقد قامت اللجنة بعد ذلك بزيارة جامعة أبو ظبي في مدينة العين والتقت فريق العمل الذي عد الدراسة وناقشت مع الفريق مفردات تلك الدراسة وأبدت العديد من الملاحظات على الدراسة المذكورة، وأخذ فريق العمل بتلك الملاحظات، بعدها أوصت اللجنة بالموافقة على الدراسة واستحداث قسم للمكتبات والمعلومات في جامعة أبو ظبي، وبعد استكمال الإجراءات من قبل جامعة أبو ظبي وافقت وزارة التعليم العالي على استحداث القسم المذكور ولكن للأسف لم يتقدم للالتحاق بالقسم سوى عدد محدود من الطلبة مما أدى بإدارة الجامعة إلى إلغاء البرنامج المذكور، وفي عام 2008 نظم المركز الوطني للوثائق والبحوث بوزارة شؤون الرئاسة

وجامعة الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة مؤتمرا تحت عنوان "القوى العاملة في المكتبات والأرشيفات بين متطلبات الإعداد وسوق العمل" من 19 إلى 21 فبراير يدور هذا المؤتمر حول موضوع التدريب والتكوين في مجالات المكتبات والأرشيف وتطابق محتويات المقررات العلمية والبرامج مع المتطلبات المتغيرة لهذه المجالات وسرعة تطوراتها خاصة فيما يخص التكنولوجيات الحديثة وذلك بمعالجة إشكالية محورية وهي "على المسؤولين عن دراسات المكتبات والأرشيف والمعلومات في الجامعات فهم احتياجات سوق المعلومات الحالية، واستشراف التطورات في مراجعة المناهج المقررة وكفاءة المدرسين وطرق التدريس وتكيفها مع هذه التحولات لإعداد المتخصصين الذين تحتاج إليهم سوق العمل، وفي حفل افتتاح المؤتمر أشاد معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي الشيخ نهيان بن مبارك آل نهيان بأهمية المؤتمر وحاجة دولة الإمارات العربية المتحدة الى متخصصين في مجال المكتبات والمعلومات وحث الجامعات الإماراتية والخاصة إلى استحداث مثل هذه الأقسام لسد حاجة المؤسسات المعلوماتية الإماراتية إلى مثل هؤلاء، وعلى إثر ذلك تقدمت أربع جامعات بطلبات لتأسيس أقسام للمكتبات والمعلومات فيها، اذا تقدمت جامعة أبو ظبي لتأسيس قسم للماجستير في مجال المكتبات والمعلومات، وجامعة عجمان لتأسيس قسم لل بكالوريوس، إلا أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم توافق على إجازة أي من القسمين، وبادرت عمادة المكتبات بجامعة زايد أيضا بمحاولة افتتاح برنامج في الدراسات الإرشيفية، إذ أعدت السيدة Pat Wand دراسة مختصرة بعنوان: "Prospectus for an MS degree in Archive Studies in the UAE" الهدف منها استحداث قسم في الدراسات العليا في جامعة زايد في أبوظبي يؤمن للطلاب فرصة الحصول على شهادة الماجستير في الدراسات الأرشيفية، هذا البرنامج خطط له أن يكون إما مستقلا متخصصا بالدراسات الأرشيفية أو ضمن قسم المكتبات والمعلومات على أن تكون الدراسات الأرشيفية جزءا من هذا البرنامج، وفي كلتا الحالتين، فإن الهدف هو توفير برنامج للدراسات العليا بمستوى راق في مجال الأرشيف والسعي نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي له من قبل الجهات المعنية بالاعتماد، بما فيها جمعية المكتبات الأمريكية، والمجلس الدولي للأرشيف، وأظهرت الوثيقة حاجة مركز الوثائق والبحوث في دولة الإمارات وحده إلى مائة متخصص في هذا المجال من مواطني دولة الإمارات وكذلك بقية الوزارات والمؤسسات البحثية والأكاديمية في الدولة، وأيضا مع التركيز على حاجة الطالبات إلى مثل هذا التخصص، كون كثير منهن يتعذر عليهن لأسباب اجتماعية إكمال دراستهن العليا خارج الدولة، إضافة إلى أن مثل هذا البرنامج سيتيح لهؤلاء الطالبات إمكانية الدراسة أثناء الوظيفة في الدراسات المسائية، وفي الدراسات الصيفية، ومع ذلك وبعد الإعلان عن البرنامج لم يتقدم العدد الكافي من الطلبة للتسجيل في البرنامج المذكور.

وفي عام 2008، كلفت الجامعة الأمريكية في الإمارات الدكتور جاسم محمد جرجيس برئاسة لجنة لإعداد تصور لإنشاء قسم للماجستير في علم المكتبات والمعلومات فيها، وتحديد الأهداف المرسومة له والمنهاج الدراسي للقسم وما يتضمنه من مقررات دراسية وغير ذلك من مستلزمات. أكملت اللجنة أعمالها وقدمت الدراسة المطلوبة الى هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي استقدمت لجنة من المتخصصين من الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد دراسة مستفيضة للتصور الذي قدمته اللجنة المشكلة في الجامعة الأمريكية قدمت لجنة الخبراء الأمريكية توصيتها بالموافقة على افتتاح القسم إلى هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة التي بدورها اعتمدت هذه التوصية ووافقت على افتتاح

برنامج الماجستير في علوم المكتبات والمعلومات في كلية الحاسوب في الجامعة الأمريكية في الإمارات، وسيتم الحديث لاحقاً عن هذا القسم بشئ من التفصيل.

5-1- الحاجة الى تدريس علوم المكتبات والمعلومات في الإمارات: لقد حققت دولة الإمارات العربية المتحدة خطوة وصفت بأنها الأضخم في عمليات التنمية الشاملة التي تشهدها المنطقة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية منذ إعلان نشأتها في العام 1971 والتي حققت فيها الدولة مؤشرات عالية في التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وقد اعتمدت دولة الإمارات في ذلك على تكنولوجيا المعلومات والاتصال سلاح العصر للطريق نحو مجتمع المعرفة، وقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003)، والذي كرس حول بناء مجتمع المعرفة في البلدان العربية، بأن الانتماء والاعتراف بمجتمع أو اقتصاد المعرفة يعني إقرار الإعلان بعدد من المبادئ من أهمها: تسخير إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للنهوض بأهداف التنمية، ووجود الاستقرار السياسي، والحريات الأساسية، واحترام حقوق الإنسان وتشمل حرية التعبير وحقوق المشاركة الإيجابية للمواطن في إدارة ومتابعة ومراقبة شؤون بلده وكذلك الحكم الرشيد، وأن تطوير مجتمع المعلومات أو مجتمع المعرفة لا يكون إلا بتوافر التعليم والمعرفة والمعلومات والاتصالات، وهذا النهج قد خطته دولة الإمارات بثقة نحو مجتمع المعرفة الذي يركز على الأبعاد الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية مما جعلها أيضاً تصدر الترتيب العربي في تقرير التنمية البشرية لعام 2010 والذي شمل معدلات التقدم في كل دول العالم مشيراً إلى موقع الإمارات ضمن الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جداً، بالإضافة إلى ذلك، سجلت الإمارات أعلى الأرقام في الاستثمار في تقنيات المعلومات والاتصالات بمساهمة وصلت إلى 4.9 في المائة في معدل نمو الناتج الإجمالي وهذا ما جعلها محل أنظار العالم في الاستثمار في تقنيات المعلومات والاتصالات، لقد صاحب هذه النقلة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الهائلة توسعاً في الحاجة إلى المعلومات المتنوعة والمرتبطة بآماكن توفرها كمؤسسات المعلومات ومرافقها من مكتبات بأنواعها المتعددة، وهذا أدى إلى جعل الحاجة ماسة إلى عناصر بشرية مؤهلة في مجال المكتبات والمعلومات وملمة نظرياً وعملياً بمتطلبات بيئة تكنولوجيا المعلومات لتكون قادرة على المساهمة في تنمية البلاد بمد صناعات القرار والباحثين وغيرهم من المسؤولين في مؤسسات الدولة بالمعلومات الدقيقة والمتجددة، وعليه، فإن تنظيم واسترجاع هذه المعلومات يتطلب كفاءة ومهارة في العاملين في هذه المؤسسات المختلفة، لذلك أصبحت مسألة إعداد القوى العاملة الوطنية وتأهيلها للعمل في مرافق المعلومات ومؤسساتها من المسائل المهمة التي يجب أن يوليها أصحاب القرار اهتمامهم لتصبح قادرة على جعل المكتبات ومراكز المعلومات في الدولة مسايرة لعصر تكنولوجيا المعلومات ومجتمع المعرفة الذي بات يتخلى تدريجياً عن النظم التقليدية، وفي هذا الصدد أظهرت دراسة الجدوى التي أعدتها الدكتور بهجة بومعرافي إلى حاجة دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أكثر من 12000 من المتخصصين للعمل في المؤسسات المعلوماتية المختلفة في الدولة من مكتبات بأشكالها المختلفة الأكاديمية والمدرسية والعامة ومراكز التوثيق والمعلومات ومراكز الأرشفة في الإمارات المختلفة، وأقسام الأرشفة في الوزارات والهيئات على اختلاف أنواعها الحكومية والخاصة، وفي دراسة أخرى أعدها المركز الوطني للوثائق والبحوث في أبو ظبي عام 2008، بينت حاجة دولة الإمارات إلى أكثر من 4000 من القوى العاملة في مجال الوثائق والأرشفة لسد احتياجات أرشيفات وزارات الدولة المختلفة والمؤسسات الخاصة فيها.

5-2- برنامج الماجستير في علوم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأمريكية بدبي: ابتدأت الدراسة في برنامج الماجستير في علوم المكتبات والمعلومات في كلية الحاسوب وتقنيات المعلومات في الجامعة الأمريكية في الإمارات في العام الأكاديمي 2011-2012، ويعد هذا البرنامج الأول والفريد من نوعه في دولة الإمارات الذي يقدم برنامجا مهنيا متكاملًا في علوم المكتبات والمعلومات، والذي يفتح أبوابه لجميع الطلبة من حملة شهادة البكالوريوس ومن مختلف التخصصات العلمية، وقد تأسس هذا البرنامج بناء على دراسة جدوى بهدف إعداد اختصاصيين في مجال المعلومات مزودين بالمهارات والمعارف والأخلاق المهنية التي تمكنهم من شغل وظائف مهنية وإدارية في مؤسسات المعلومات المختلفة في الدولة وفي مجالات مثل: الإدارة المكتبية، والقدرة على تقديم الاستشارات في التخطيط لأنشطة المكتبات، وإدارة مجموعات الأرشفة والمخطوطات، وإدارة السجلات، وأيضا خدمات المراجع وخدمات المعلومات، ولغة التدريس في هذا البرنامج هي اللغة الإنجليزية، والحصول على درجة الماجستير من هذا القسم، يتطلب من الطالب إنهاء 11 مقررا وإجمالي 36 ساعة، منها 30 ساعة إجبارية موزعة على 9 مقررات، و6 ساعات اختيارية تمثل مقررين من 8 مقررات متاحة يحق للدارس اختيار أي منها حسب ميوله، بالإضافة إلى كتابة الأطروحة والتي خصص لها 6 ساعات، كما يبينه الجدولين رقم 11 و12 ويركز القسم على الدمج فيما يقدم من مقررات بين الجانبين النظري والتطبيقي، مع التشديد على قياس مستوى التقدم الذي يحرزه الملتحقون بالدراسة عبر الامتحانات الدورية القصيرة وغيرها من أساليب التقييم والقياس، وكذا مستوى آدائهم في تناولهم لدراسات الحالة، ومهارات الإلقاء، والحلقات الدراسية، وورش العمل، وتركز فلسفة الدراسة بهذا البرنامج على ما يلي:

- إبراز الجانب المعرفي النظري والعملية، والذي يمكن الطلاب من تطوير هذه المعرفة بشقيها، والوصول إلى فهم هذه العلاقة العملية في مجالات خدمات المكتبات والمعلومات
- تعليم الطلاب مهارات جمع وتحليل وتفسير المعلومات وبما يحقق تلبية حاجات المستفيدين من هذه المعلومات
- إكساب الطلاب مهارات التواصل، والتعامل مع الآخرين، ومهارات التفكير الإستراتيجي، وأيضا المهارات الإدارية التي تمكنهم من تبوء مناصب قيادية في المكتبات.
- تعريف الطلاب بأدوات العمل المختلفة المرتبطة بتنظيم المعلومات مثل قواعد الفهرسة الأنجلو امريكية، وتركيبية مارك، وخطط التصنيف، والواصفات التي تستخدم في التعبير عن محتوى الوثيقة الموضوعي والمجموعة في مكانز خاصة وبحسب الموضوع.
- تأهيل الطلاب في استخدام الحاسوب بكفاءة، وبما يجعلهم قادرين على تطبيق المعرفة المرتبطة بالتقنيات الحديثة من أجل تحسين مستوى تنظيم الأعمال في المكتبة، وتحسين خدمات المعلومات الرقمية
- تعلم مهارات حفظ وحماية الوثائق وخاصة القديمة التي تحتاج عناية خاصة، وإجراء البحوث والتعرف على أدوات جمع البيانات وتحليلها.
- تطوير مهارات الطلاب في استخدام مصادر المعلومات الورقية والإلكترونية من أجل مواكبة الجديد فيما كتب حول موضوع الدراسة من أبحاث ودراسات، وفي هذا الصدد، وكون القسم موجودا في كلية الحاسوب وتقنيات المعلومات، فقد استفاد من إمكانات الكلية فيما يخص استخدام الحواسيب لأغراض التدريب والتطبيق العملي والإفادة من الإنترنت، ويبلغ عدد المسجلين حاليا في برنامج الماجستير 18 طالبا من حملة البكالوريوس في

تخصصات مختلفة كالتاريخ، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والإحصاء والفيزياء وغيرها من التخصصات العلمية والإنسانية.

خاتمة

بالنسبة لدولة الإمارات العربية المتحدة التي تضم حاليا قسما وحيدا لتدريس علوم المكتبات والمعلومات على مستوى الماجستير فإن أبرز نتائج الدراسة التي انصبت على هذا القسم أدت شروط اللغة الإنجليزية الخاصة بحصول الطالب المتقدم للدراسة في القسم المذكور على مجموع لا يقل عن 550 في شهادة التوفل، و6 في شهادة الإليتس، إلى عزوف بعض من الطلبة عن الالتحاق بالبرنامج، كما أن جميع الطلبة الملتحقين في البرنامج حاليا من العاملين في دوائر ومؤسسات الدولة المختلفة، والدراسة في البرنامج هي في يومي الجمعة والسبت (إجازة نهاية الأسبوع)، إن عدم التفريغ الدراسي بالنسبة للطلبة وهم من إمارات مختلفة يسبب عبئا إضافيا لهم وإرهاقا لصعوبة المواعمة والتوفيق بين متطلبات الوظيفة ومتطلبات الدراسة، وتكاليف الرسوم الدراسية المرتفعة نسبيا وخاصة بالنسبة للطلبة الوافدين أدت هي الأخرى إلى الحد من عدد الطلبة الملتحقين في البرنامج، ولو نقارن نظام الماجستير الإماراتي بنظيره الجزائري باعتبارهما نظامين لما بعد التدرج نجد اختلافا كبيرا، حيث إن الاختيار في المقاييس بالنظام الجزائري منعدم تماما، بل كل المقاييس المبرمجة في السنة النظرية إجبارية، وفي أغليبتها يقوم الطالب بإعداد بحوث متعلقة بكل مقياس على أساسها يتم تقييمه، من هاته المقاييس ما هو سداسي ومنها ما هو سنوي تكون متعلقة بموضوع المشروع، ولو نقارنه بنظام ال ل.م.د. باعتباره النظام القائم بالجزائر حاليا نجد اختلافات جوهرية، منها أن برنامج الماجستير بالجامعة الأمريكية غير كافٍ تماما لتكوين إطارات تسد النقص الحاد والواضح في المكتبات ومراكز الأرشيف بدولة الإمارات، والنوعي في نفس الوقت في ظل التطور السريع والتكنولوجي للمؤسسات الوثائقية والمكتبات في هاته الدولة، قضية اقتراح مشاريع تكوين متعددة، ثم توحيدها فيما بعد بسبب تعدد الشهادات واختلاف مسمياتها بحيث أصبح فيه نوع من الفوضى بمسميات دقيقة في تخصص علم لمكتبات والمعلومات، وهاته المسميات الدقيقة هي مقاييس من مقررات البرامج التدريسية في غالب الأحيان كما أنها لا تعكس حقيقة الشهادة، حيث لو أخذنا على سبيل المثال ليسانس في المكتبات الرقمية نجد أن الطالب الحامل لهذه الشهادة قد لا يكون على علم بمختلف المكتبات الرقمية في العالم، وبكيفية الاستفادة منها، نفس الشيء إذا تعلق الأمر بشهادة ليسانس في الأرشيف الإلكتروني التي قد لا يتحكم الطالب فيها بمصطلحات الأرشيف الإلكتروني وكيفية استخدامها في الميدان، ناهيك عن مشكلة التطبيق، حيث مازالت العديد من المؤسسات الجزائرية تستخدم الأرشيف الورقي في نشاطاتها، كما يعد الأرشيف الإلكتروني تحولا مازال حديثا في الواقع، بل يعتبر حلما لبعض المؤسسات، ورغم تحول بعض المؤسسات للإلكترونية إلا أن هناك تخوفا من التقنية في ظل البنى التحتية المقبولة والبرامج غير الموحدة، كما أن أمن المعلومات الإلكترونية والأنظمة لازال مشكلا قائما في ظل ضعف الإنتاج المحلي للأنظمة المعلوماتية، ورغم أن المخطوطات من مجال اهتمامات تخصص علم المكتبات والعلوم الوثائقية، بحكم أنها من المفروض مادة تدرس في الأقسام الثلاثة القيمة على المستوى الوطني، وحتى في الأقسام الحديثة في إطار مشاريع نظام ال ل.م.د.، إلا أنه لم يتم تقديم مشاريع وطنية لتدريس المخطوطات بأقسام علم المكتبات، رغم وجود باحثين قمنوا دراساتهم العليا سواء دكتوراه أو ماجستير تتوفر فيهم الشروط اللازمة للتدريس، وهنا تطرح مشكلة أخرى تتمثل في القضاء على تخصص المخطوطات في أقسام علم المكتبات، بانتهاء النظام القديم في أغلب الأقسام، وبهذا تتم مواصلة إهمال المخطوطات كما كان سابقا، من حيث الفهرسة

وغيرها من العمليات الفنية المتعلقة بالمخطوطات، حيث لم نجد مشروع ماستر أو ليسانس في النظام الجديد له علاقة بالمخطوطات، وينصب اهتمام الجميع على التكنولوجيا والمناجمنت والأرشيف، وبهذا تبقى المخطوطات في خبر المفقود حتى في الأماكن التي من المفروض أن تساهم في إعادة الاعتبار لهذا الوعاء الذي عانى الكثير على مر الزمن، وكأنه تم الاتفاق على ذلك، ومن حيث أقسام التكوين ومكونات المقررات وتنظيمها وحجمها في الجزائر تعتبر أفضل بكثير من دولة الإمارات، حيث تعددت أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية والتي تضمنت عددا من المستويات، من الليسانس الى غاية الدكتوراه، لكنها في دولة الإمارات اقتصر على قسم الماجستير في المكتبات والمعلومات بالجامعة الأمريكية رغم الحاجة الماسة للمكتبيين بدولة الإمارات بحيث على سبيل المثال في موقع للتوظيف أنديد تصلني كل يوم العديد من الوظائف الشاغرة في مؤسسات مختلفة منها مكتبات المؤسسات التعليمية والحكومية والخاصة، وبالتالي يعتبر التكوين في مجال المكتبات والمعلومات بالجزائر متقدما بشكل كبير على نظيرتها الامارتية، كما أن نوعية التكوين بالتالي في الجزائر مقارنة بالإمارات من حيث الكم ومستويات التكوين مرتفعة، لكن من حيث الإمكانيات المتوفرة للتكوين، وطبيعة المجتمع والتطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طبعا دولة الإمارات أفضل بكثير من الجزائر، حيث لا مجال للمقارنة في تدفق الأنترنت على سبيل المثال، والذي يعتبر أساسيا في الاتصال بين المستفيدين والمؤسسات الوثائقية والتحول لمشاريع المكتبات الرقمية مثلا، فضلا عن تحول دولة الإمارات إلى الحكومة الذكية، حيث تجاوزت مؤسساتها فكرة الحكومة الإلكترونية وهو ما ساهم بشكل كبير في تهيئة أرضية قوية وممتنة للمضي قدما بتخصص المكتبات والمعلومات.

الإحالات والهوامش:

- 1- معاوية مصطفى محمد عمر، دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير مهنة المكتبات والمعلومات جامعة الخرطوم نموذجا، المجلة العربية للدراسات المعلوماتية، ع. 04، يناير 2014، ص ص 47-64.
- 2- أحمد الهاشمي، البحث العلمي في الجامعة، في: المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر، 2000، الجزائر: الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي، 2000، ص 289.
- 3- نزار صقر فتوح، واقع البحث العلمي العربي: ضروراته ومعيقاته ودور الجامعة فيه، في: البحث العلمي في الوطن العربي ومشكلات النشر، الشارقة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006، ص 406.
- 4- النعيمي طه تايه، المؤسسات العلمية في الوطن العربي ودورها في نشاط البحث العلمي، في: المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر، 2000، الجزائر: الوكالة الوطنية للبحث العلمي، 2000، ص 08.
- 5- أحمد بلال، نحو منهجية علمية لاستثمار الإنتاج العلمي في خدمة التنمية، في: المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر، 2000، الجزائر: الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي، 2000، ص 325.
- 6- سمية الزاحي، مكانة المكتبة الجامعية في سياسة التعليم العالي في الجزائر: دراسة ميدانية بجامعات عنابة، قسنطينة وسكيكدة، مجلة إعلم، ع. 13، مارس 2014، ص ص 199-225.
- 7- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007، ص 05.
- 8- اعتماد 07 مراكز كجامعات في أكتوبر 2008، منها: بشار، تبسة، معسكر، إضافة إلى 27 جامعة سابقة.
- 9- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، متاح على الخط في: <http://www.mesrs.dz/>، اطلع عليه يوم: 27-01-2011، على الساعة: 18:00.
- 10- المرجع نفسه.

- 11- بن أعراب عبد الكريم، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004 المنجز) 2006-2010 المخطط أعراب، المرجع السابق، ص 10.
- 12- موقع وزارة التعليم العالي الجزائرية، المرجع نفسه.
- 13- بن موسى سمير، جودة التكوين وتنمية الأداء لأعضاء هيئة التدريس، التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري في العلوم الاجتماعية على ضوء نظام ال.م.د.: كلية العلوم الاجتماعية /جامعة وهران نموذجاً، الملتقى الدولي حول البحث العلمي وتطبيقاته في العالم العربي 17-18/4/2011 جامعة 8 ماي 45 قالمة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، ص 09.
- 14- متاح على الخط في: www.mesrs.dz، اطلع عليه يوم: 27-09-2012، الساعة: 11:26.
- 15- وهيب غراممي سعيد، علم المكتبات والمعلومات: مفهومه ونشأته وتطور التكوين به في العالم الغربي والعربي، Cybrarians Journal، ع. 16 (يونيو 2008)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 10-01-2015، على الساعة: 08:11 صباحاً.
- 16- عبد التواب شرف الدين، المدخل إلى المكتبات والمعلومات، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2001، ص 17.
- 17- عبد الستار الحلوجي، الكتاب العربي المخطوط: في نشأته وتطوره إلى آخر القرن الرابع الهجري، جدة: مكتبة مصباح، 1989، ص 290.
- 18- صلاح حسين العبيدي، بيت الحكمة العباسي وأثره في تصنيع آلات الرصد الأنموذج الإسطرلاب، مجلة آفاق الثقافة والتراث، س.11، ع.44، ديسمبر 2003، ص 166.
- 19- ناصر محمد عبد الرحمان رمضان، حشمت قاسم، الاتصال العلمي في التراث الإسلامي من صدر الإسلام حتى نهاية العصر العباسي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1994، ص 155.
- 20- مصطفى يعقوب عبد النبي، تراثنا العلمي والسبيل إلى إحيائه، مجلة آفاق الثقافة والتراث، س.13، ع.51، أكتوبر 2005، ص 102.
- 21- عبد اللطيف صوفي، المكتبات في مجتمع المعلومات، قسنطينة: جامعة منتوري، 2003، ص 231.
- 22- وهيب غراممي سعيد، المرجع السابق.
- 23- جاسم محمد جرجيس، أضواء على برامج تدريس علوم المكتبات والمعلومات في الوطن العربي مع إشارة خاصة إلى دولة الإمارات العربية المتحدة، Cybrarians Journal، ع. 12 (مارس 2007)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 11-02-2015، على الساعة: 09:17 صباحاً.
- 24- وهيب غراممي سعيد، المرجع السابق.
- 25- جاسم محمد جرجيس، المرجع نفسه.
- 26- سيدهم، خالدة هناء. أساتذة تخصص علم المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية بين واقع مهني ومستقبل تكنولوجي: دراسة ميدانية لكل الأقسام والشعب، Cybrarians Journal، ع. 34 (مارس 2014)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 15-06-2014، على الساعة: 09:17 صباحاً.
- 27- عبد اللطيف صوفي، الاتجاهات الحديثة في التكوين الجامعي لعلوم المكتبات والمعلومات، مجلة المكتبات والمعلومات، مج. 01، ع. 01 أبريل 2002، ص ص 05-21.
- 28- نايفة سليم؛ أمينة صادق، التداخل بين مكونات بعض المقررات الدراسية: دراسة حالة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، مجلة إعلم، ع. 13، مارس 2014، ص ص 79-101.
- 29- قبلان، نجاح قبلان. دور الطلاب في تطوير التخصصات العلمية: دراسة عن رضا الطالبات عن تخصص علم المكتبات والمعلومات، Cybrarians Journal، ع. 37 (مارس 2015)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 11-02-2015، على الساعة: 09:17 صباحاً.
- 30- محمد الصالح نابتي. التكوين في علم المكتبات والمعلومات في جامعة منتوري قسنطينة ودوره في تحسين الخدمات المكتبية بالجامعة: مكتبة قسم علم المكتبات نموذجاً، Cybrarians Journal، ع. 10 (سبتمبر 2006)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 10-12-2015، على الساعة: 09:17 صباحاً.

- 31- بن الطيب زينب، تعليم علوم المكتبات والمعلومات وتقنيات المعلومات والاتصالات في الجزائر: بين حتمية التغيير ومتطلباته، أعمال المؤتمر 24 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ص 6.
- 32- غراممي سعدي وهيب، التكوين الجامعي في علم المكتبات وعلاقته بسوق الشغل الجزائرية: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007، ص 116.
- 33- قرار رقم 53 مؤرخ 20 جانفي 2016، يتم القرار رقم 141 المؤرخ في 13 مارس 2011 والمتضمن إنشاء الأقسام المكونة لكلية الآداب والحضارة الإسلامية لدى جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول 2016، ص 82.
- 34- قرار رقم 03 مؤرخ 03 جانفي 2016، يتضمن إنشاء الأقسام المكونة لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لدى جامعة تبسة، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول 2016، ص 23.
- 35- بن الطيب زينب، المرجع السابق، ص 07.
- 36- سيدهم، خالدة هناء، المرجع السابق.
- 37- ناجية قموح؛ عز الدين بودريان؛ خديجة بوخالفة، التكوين في علم المكتبات والمعلومات بالجزائر في ضوء نظام (ل م د): دراسة ميدانية، أعمال المؤتمر 24 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ص 663.
- 38- جاسم محمد جرجيس، المرجع السابق.

قائمة المصادر والمراجع:

- معاوية مصطفى محمد عمر (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير مهنة المكتبات والمعلومات جامعة الخرطوم نموذجاً، المجلة العربية للدراسات المعلوماتية. ع. 04.
- أحمد الهاشمي (2000). البحث العلمي في الجامعة، المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر، الجزائر: الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي.
- نزار صقر قنوع (2006). واقع البحث العلمي العربي: ضروراته ومعيقاته ودور الجامعة فيه. البحث العلمي في الوطن العربي ومشكلات النشر، الشارقة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- النعيمي طه تايه (2000). المؤسسات العلمية في الوطن العربي ودورها في نشاط البحث العلمي. المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر، 2000 الجزائر: الوكالة الوطنية للبحث العلمي.
- أحمد بلال (2000). نحو منهجية علمية لاستثمار الإنتاج العلمي في خدمة التنمية. المؤتمر العربي الأول: الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في أنشطة البحث والتطوير من 21-23- ماي، الجزائر: الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي.
- سمية الزاحي (2014). مكانة المكتبة الجامعية في سياسة التعليم العالي في الجزائر: دراسة ميدانية بجامعات عنابة، قسنطينة وسكيكدة. مجلة اعلم، ع. 13.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2007). إصلاح التعليم العالي، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية (2011). متاح على الخط في: <http://www.mesrs.dz/>، اطلع عليه يوم: 27-01-2011.
- بن أعراب عبد الكريم (2006) دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004 المنجز) 2006-2010 المخطط أعراب، مؤتمر آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي، دمشق، 11-14 كانون 2006، دمشق: المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا.
- بن موسى سمير (2011)، جودة التكوين وتنمية الأداء لأعضاء هيئة التدريس، التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري في العلوم الاجتماعية على ضوء نظام ال.م.د.: كلية العلوم الاجتماعية /جامعة وهران نموذجاً، الملتقى الدولي حول البحث العلمي وتطبيقاته في العالم العربي 17-18/4/2011 جامعة 8 ماي 45 قالمة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.
- متاح على الخط في: www.mesrs.dz، اطلع عليه يوم: 27-09-2012، الساعة: 11:26.

- وهيبة غراممي سعيد (2015). علم المكتبات والمعلومات : مفهومه ونشأته وتطور التكوين به في العالم الغربي والعربي. Cybrarians Journal، ع. 16 (يونيو 2008)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 10-2015.
- عبد التواب شرف الدين (2001). المدخل الى المكتبات والمعلومات. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- عبد الستار الحلوجي (1989). الكتاب العربي المخطوط: في نشأته وتطوره إلى آخر القرن الرابع الهجري. جدة: مكتبة مصباح.
- صلاح حسين العبيدي (2003). بيت الحكمة العباسي وأثره في تصنيع آلات الرصد الأنموذج الإسطرلاب. مجلة آفاق الثقافة والتراث، س. 11، ع. 44.
- ناصر محمد عبد الرحمان رمضان (1994). حشمت قاسم، الاتصال العلمي في التراث الإسلامي من صدر الإسلام حتى نهاية العصر العباسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى يعقوب عبد النبي (2005). تراثنا العلمي والسييل إلى إحيائه. مجلة آفاق الثقافة والتراث، س. 13، ع. 51.
- عبد اللطيف صوفي (2003). المكتبات في مجتمع المعلومات، قسنطينة: جامعة منتوري، 2003.
- جاسم محمد جرجيس (2007). أضواء على برامج تدريس علوم المكتبات والمعلومات في الوطن العربي مع إشارة خاصة إلى دولة الإمارات العربية المتحدة. Cybrarians Journal، ع. 12 (مارس 2007)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 11-02-2015.
- سيدهم، خالدة هناء (2014). أساتذة تخصص علم المكتبات والمعلومات بالجامعات الجزائرية بين واقع مهني ومستقبل تكنولوجي: دراسة ميدانية لكل الأقسام والشعب. Cybrarians Journal، ع. 34 (مارس 2014)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 15-06-2014.
- عبد اللطيف صوفي (2002)، الاتجاهات الحديثة في التكوين الجامعي لعلوم المكتبات والمعلومات، مجلة المكتبات والمعلومات، مج. 01، ع. 01.
- نايفة سليم؛ أمينة صادق (2014). التداخل بين مكونات بعض المقررات الدراسية: دراسة حالة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. مجلة علم، ع. 13.
- قبيلان، نجاح قبيلان (2015). دور الطلاب في تطوير التخصصات العلمية: دراسة عن رضا الطالبات عن تخصص علم المكتبات والمعلومات، Cybrarians Journal، ع. 37 (مارس 2015)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 11-02-2015.
- محمد الصالح نابتي (2015). التكوين في علم المكتبات والمعلومات في جامعة منتوري قسنطينة ودوره في تحسين الخدمات المكتبية بالجامعة: مكتبة قسم علم المكتبات نموذجاً. Cybrarians Journal، ع. 10 (سبتمبر 2006)، متاح في: www.cybrarians.info/journal/، اطلع عليه يوم: 10-12-2015.
- بن الطيب زينب، تعليم علوم المكتبات والمعلومات وتقنيات المعلومات والاتصالات في الجزائر: بين حتمية التغيير ومتطلباته، أعمال المؤتمر 24 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- غراممي سعيدي وهيبة (2007)، التكوين الجامعي في علم المكتبات وعلاقته بسوق الشغل الجزائرية: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- قرار رقم 53 مؤرخ 20 جانفي 2016، يتم القرار رقم 141 المؤرخ في 13 مارس 2011 والمتضمن إنشاء الأقسام المكونة لكلية الآداب والحضارة الإسلامية لدى جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول.
- قرار رقم 03 مؤرخ 03 جانفي 2016، يتضمن إنشاء الأقسام المكونة لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لدى جامعة تبسة، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، الثلاثي الأول.
- ناجية قموح؛ عز الدين بودريان؛ خديجة بوخالفة (2013). التكوين في علم المكتبات والمعلومات بالجزائر في ضوء نظام (ل م د): دراسة ميدانية. أعمال المؤتمر 24 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.

الملاحق:

وحدة التعليم	الرمز	المواد	الرسمية	المعامل	دروس	المحتوى السابق المتدبر على	أعمال تطبيقية	المحتوى السابق المتدبر على	أخرى	اللائحة الامتحان	امتحان
						أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	المحتوى السابق المتدبر على		مراجعة	مستمرة
وحدة تعليم أساسية	اس 111	مدخل إلى وسائل الإعلام والاتصال 1	5	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
	اس 112	مدخل إلى البيولوجيا عرقيًا	5	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
وحدة تعليم أساسية	اس 121	تاريخ الجزائر المعاصر 1	5	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
	اس 122	مدخل إلى علم الآثار 1	5	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
وحدة تعليم تخصصية	م 111	مبادئ ومناهج 1	2	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
	م 112	إعلام إلى 1	1	1	اس101	اس101	اس101		اس101	اس101	*
وحدة تعليم تخصصية	اس 111	تاريخ الحضارات 1	2	2	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
	اس 112	مدخل إلى منهج المعلومات 1	2	1	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
اس 113	مدخل إلى الفلسفة	2	1	اس101	اس101		اس101	اس101	اس101	*	*
وحدة تعليم أجنبية	ا 111	لغة أجنبية 1	1	1	اس101	اس101		اس101	اس101	*	*
مجموع شهادتي 1											

الجدول رقم 01. يمثل مقررات برنامج التدريس للهندسة الأولى السنة أولى جذع مشترك بالعلوم الإنسانية.

[illegible]

الجدول رقم 02. يمثل مقررات برنامج التدريس للسداسي الثاني السنة أولى جذع مشترك بالعلوم الإنسانية.

[illegible]

الجدول رقم 03. يمثل مقررات برنامج المداىى الثالث للسنة الثانية شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانىة).

[illegible]

الجدول رقم 4. يمثل برنامج السداسي الخامس للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانية) تخصص علم الأرشيف.

الجدول رقم 5. يمثل برنامج المداخيل السنوية الثلاثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع النسائية) تخصص مكتبات ومعلومات.

الجدول رقم 6. يمثل برنامج المداىسى السادس للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع المالية) تخصص مكتبات ومعلومات.

رقم 7. يمثل برنامج المداىسى الخامس للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع المالية) تخصص تكنولوجيا المعلومات والتمويل

8. يمثل برنامج المداخيل للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنشائية) تخصص تكنولوجيا المعلومات والنو

الجدول رقم 9. يمثل برنامج السداسي الخمس للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع انسانية) تخصص علم الارشيف.

الجدول رقم 10. يمثل برنامج المداىني للسنة الثالثة شعبة علم المكتبات وتكنولوجيا المعلومات (فرع إنسانية) تخصص علم الأرشيف.

الجدول رقم 11. يمثل المقررات الاحبارية (9 مقررات / 30 ساعة معتمدة)

مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في ضوء بعض المتغيرات

- دراسة ميدانية بجامعة سوق أهراس -

سمير بن سايج⁽¹⁾ صالح موفق⁽²⁾

1- جامعة محمد الشريف مساعديّة - سوق أهراس، bensayah.samir41@gmail.com

2- جامعة محمد الشريف مساعديّة - سوق أهراس، mouffokeps@hotmail.fr

تاريخ القبول: 2022/01/11

تاريخ المراجعة: 2021/11/18

تاريخ الإيداع: 2019/06/02

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية والفروق بينهم وفق متغيرات الجنس والمستوى والتخصص وعليه قام الباحث بتوزيع مقياس على عينة تكونت من 72 طالباً وعولجت إحصائياً بواسطة برنامج spss. توصلنا إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط في مهارة تنظيم الوقت كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ذات المهارة لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

الكلمات المفتاحية: مهارة، تنظيم وقت، طلبة، متغيرات.

Time- organization skill by students of institute science and technical physical and sports activities according to certain variables
Field study at the University of Souk Ahras

Abstract

The purpose of the study was to know the level of time- organization skill by the students of institute science and technical physical and sports activities, as the differences between them according to the variables of the sex, the level of study and the specialty. For that, the researcher has distributed a questionnaire to a simple of 72 students, then he statistically treated the results using the software spss. We found that students have a medium level of Time- organization skill and that there are no differences statistically significant at the same skill between students according to the sex, the level of study or the specialty.

Keywords: Skill, time, organization, students, certain variable.

La compétence d'organisation du temps chez les étudiants de l'Institut de science et techniques des activités physiques et sportives
Etude de terrain à l'université de Souk Ahras

Résumé

L'objectif de l'étude est de connaître le niveau de la compétence d'organisation du temps chez les étudiants de l'Institut de science et techniques des activités physiques, ainsi que les différences entre eux selon les variables de l'âge, du sexe, de la spécialité et du niveau d'étude. Le chercheur a donc utilisé un questionnaire destiné à un échantillon de 72 étudiants, les résultats ont été analysés statistiquement. Il en résulte que les étudiants ont un niveau moyen concernant la compétence d'organisation du temps et qu'il n'existe pas de différences statistiques significatives entre eux, selon les variables sexe, niveau d'étude et spécialité.

Mots-clés: Compétence, organisation du temps, étudiants, variables.

المؤلف المرسل: سمير بن سايج، bensayah.samir41@gmail.com

1- مقدمة وإشكالية البحث:

لقد شاع مصطلح تنظيم الوقت في مختلف العصور وارتبط ارتباطا وطيدا بحياة البشرية ولازم الفرد في كل نشاطاته اليومية إذ لا يكاد يخلو نشاط يمارسه الإنسان إلا وتحدث فيه عن الوقت أو سابق الوقت في إنجازهِ، وبالرجوع إلى القرآن الكريم نجد أن الله سبحانه وتعالى أقسم عديد المرات بما يفسر بالوقت بل وسميت العديد من السور القرآنية بها كسورة الفجر، والليل، والعصر وسورة الضحى وهذا يدل على عظمتها وضرورة الاهتمام به من قبل الإنسان.

وقد تناول العديد من الباحثين في مؤلفاتهم المتعلقة بالآليات التي تساهم في تنظيم الوقت على غرار (السويدان 2004) إلى أن عملية تنظيم الوقت تهدف إلى استخدام الوقت المتاح لك كل أسبوع وكل يوم لتنفيذ المهام المنوطة بك في خطتك وهو ما يتحقق عن طريق ثلاث خطوات أساسية أولها إعداد قائمة الأعمال اليومية فالتخطيط اليومي هو الأساس ويمكن تجسيده من خلال إعداد قائمة بالمهام التي يجب أداؤها مع جدول زمني كما يجب أن يتم تقويض تلك المهام وهذا حسب أهميتها وأولوياتها وهي الخطوة الثانية أما الخطوة الثالثة فتتعلق بتنظيم مكان العمل⁽¹⁾.

وأنه من الخطأ ان نعتبر أن تنظيم الوقت يعني أن نعمل طوال الوقت بدون راحة فقد أشار (الفقي 2009) إلى أن هناك من الناس من يرون أن تنظيم الوقت معناه الجد التام ولا وقت للراحة أو التسلية، والبعض يظن بأن تنظيم الوقت شيء تافه لا وزن له ذلك لأنهم لا يعيرون أهمية للوقت وزنا، فهذه المفاهيم تجعل عملنا منخفض الانتاجية فمهما عملنا واجتهدنا لعدة ساعات فإننا لن ننتج ولن نكون منتجين ما لم ننظم أوقاتنا ونتخلص من كل ما يضيع علينا أوقاتنا⁽²⁾.

أخذ مفهوم تنظيم الوقت حيزا كبيرا اليوم في جامعاتنا كونه جزءا هاما في مجتمعاتنا ومحطة أساسية يمر من خلالها طلبتنا عمال وإطارات المستقبل فتصقل مهاراتهم وتنمي فيه، فمصطلحات عدم كفاية الوقت أو تأخر الوقت، لم أجد وقت للغداء، لم ألحق بالحافلة، أخذت الدراسة كل وقتي ولم أجد وقتا لممارسة الرياضة أو الترفيه عن نفسي، لم يكفني الوقت لمراجعة دروسي أو لحل أسئلة الامتحانات.... وغيرها من المفاهيم والعبارات المرتبطة بالوقت، تدفعنا بجدية إلى الاهتمام بمهارة تنظيم الوقت وتنميتها، إذ يرى (دوقلاس 1994) بأن الوقت مورد محدد متوفر لجميع الناس بالتساوي فلا أحد يستطيع زيادته أو السيطرة عليه وهو ما أكسبه أهميته⁽³⁾، ولقد أشار (الدحادحة 2008) إلى أن الكثير من الطلبة يكتشفون عند وصولهم إلى كلياتهم احتياجهم إلى تطوير أو استجماع مهاراتهم لتنظيم الوقت، بعكس مدارس الثانوية حيث يغمرهم المعلمون بالواجبات الكثيرة وتملأ الحصص بيومك، ففي الكلية تنال واجبات أقل في المحاضرة كثيرا خارجها، ومقدارا أكبر من الحرية والانطلاق⁽⁴⁾.

كما أن اكتساب الطلبة لمهارة تنظيم الوقت يتطلب منهم قدرة على وضع جدول زمني لمختلف نشاطاتهم داخل وخارج الجامعة خاصة وأنهم ينالون قدرا أكبر من الحرية مقارنة بالمراحل التي سبقتها وفي هذا الصدد يرى (أحمد فرح 2008) أن المقصود بمهارة تنظيم الوقت هو القدرة الذاتية أو مساعدة الآخرين على رسم مخطط زمني ينظم فيه الأداء سواء كان التخطيط من أجل يوم أو أسبوع أو شهر أو حتى لعام كامل⁽⁵⁾، ويشير (Stiolor, 2012) أنه بحديثنا عن تنظيم الوقت فإننا نقصد بذلك إدارة الذات لأن الوقت يتابع جريانه المستمر ولا يمكن لأي إنسان أن يوقف سيرانه بأي وسيلة⁽⁶⁾.

ويعد التحكم في مهارة تنظيم الوقت من بين أهم صفات الطالب الناجح والذي يتنبأ له بمستقبل زاهر في حياته وفي هذا الصدد أشار (Macan 1994) أن تنظيم الوقت من معالم الشخصية المميزة لأي إنسان لأنها تقضي إلى العمل والإنتاج وتقييم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل كما أن الوعي بأساليب استثمار الوقت تعطي صورة واضحة لطبيعة الأهداف المحققة وغير المحققة والتحكم في الأولويات⁽⁷⁾.

كذلك وجب استثمار الوقت أحسن استثمار فالحكمة تقول الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك، وعدم تأجيل أعمال اليوم إلى الغد.

ومن هذا المنطلق ونظرا لأهمية مهارة تنظيم الوقت عند طلبتنا طرحنا التساؤلات التالية:

- ما مستوى مهارة تنظيم الوقت عند طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية؟
- هل هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص؟

2- فرضيات البحث:

- لدى الطلبة مستوى متوسط في مهارة تنظيم الوقت.
- هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس.
- هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

3- أهداف البحث:

- التعرف على مستوى مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى مهارة تنظيم الوقت بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ما لمهارة تنظيم الوقت من أهمية كبيرة للطلبة في دراستهم وحياتهم خارج الجامعة وبخاصة في ظل التطورات التكنولوجية الحاصلة والتي نتج عنها عدم تنظيم للوقت وإهمال الدراسة وبعض النشاطات المهمة لحساب الإبحار في الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي والمكالمات الهاتفية وبعض الملهيّات الأخرى، كما أن سلوكيات الطالب في الجامعة تسهم بشكل كبير في تحديد سلوكياته بعد تخرجه وفي حياته الخاصة والعملية والتي تعد مهارات تنظيم الوقت من أبرز هاته السلوكيات التي على الطالب أن يتحكم فيها ويضبطها ضبطا صحيحا.

5- مصطلحات الدراسة:

- مهارة: لفظ مهارة يشير إلى الأداء المتميز ذي المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة، وهو بذلك يشير إلى كافة الأدوات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها شريطة أن يتميز هذا الأداء بالإتقان والدقة⁽⁸⁾.
- تنظيم الوقت: هناك عدة تعريفات لتنظيم الوقت نذكر منها:

- استفادة الإنسان واستغلاله للوقت المتاح له لتحقيق أهدافه وطموحاته الحياتية مع الاهتمام بضمان تحقيق اتزان بين احتياجات الجسد ورغبات العقل والروح⁽⁹⁾.

- هي فن وعلم الاستخدام الرشيد للوقت، وهي عملية استثمار الزمن بشكل فعال وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتحفيز والمتابعة والاتصال، وكذلك الاستخدام الفعال للموارد المتاحة بما فيها الوقت⁽¹⁰⁾.

- مهارة تنظيم الوقت:

- ممارسة أعمال فضلى تستدعى قدرا عاليا من التخطيط والتنظيم والرقابة للوقت وللقائمين عليه وذلك بهدف بلوغ أغراض معينة تخدم التنظيم والأفراد على حد سواء⁽¹¹⁾.

- هي علم وفن الاستخدام الرشيد للوقت واستثمار الوقت بشكل فعال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والمتابعة والتنسيق والتحفيز والاتصال وهي إدارة لأندر عنصر متاح، فإذا لم نحسن إدارته فإننا لن نحسن إدارة أي شيء⁽¹²⁾.

- الطلبة:

- عرف (دليو، 1995) الطالب على أنه أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ إنه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية⁽¹³⁾.

- يعرفهم الباحثان على أنهم الأفراد الذين يدرسون بالجامعات والمتحصّلين على شهادات البكالوريا ولديهم أرقام تسجيل في إحدى الكليات والمعاهد ويخضعون للقوانين الداخلية لها.

-6- الدراسات السابقة:

- دراسة (السامرائي 2004): هدفت الدراسة إلى قياس مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة جامعة بغداد وإيجاد الفروق في مستوى هذه المهارات بين الذكور والإناث وللمرحلتين الأولى والرابعة في كليتي التربية (ابن رشد، ابن الهيثم). ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة من الطلبة بلغ عددهم 200 طالب وطالبة، وظف الباحث أداة بحث مكونة من 30 فقرة (18 فقرة إيجابية و12 فقرة سلبية) تقيس جميعها مدى قدرة الطلبة على تنظيم وقتهم، وقد تم التحقق من صدق المقياس وكانت النتيجة أن مهارة تنظيم الوقت التي يمتلكها طلبة الجامعة هي بمستوى جيد، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى مهارة تنظيم الوقت لصالح الإناث، كما توجد فروق بينهم في التخصص وهذا لصالح التخصص العلمي⁽¹⁴⁾.

- دراسة (السيوف 2014) بعنوان استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية⁽¹⁵⁾: هدفت دراسته إلى استقصاء استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي 2012-2013 وقد وظف الباحث مقياسا من 45 فقرة مدرجة الى أربعة مستويات، وزع على عينة تكونت من 237 طالب وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الوقت، كما تم استخدام المقارنات البعدية وخلصت الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى لكل من متغيرات المستوى التعليمي والجنس ووجود فروق دالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى للمعدل التراكمي ولصالح (جيد جدا).

من أهم توصيات الدراسة: إقامة ندوات وورشات عمل حول أهمية الوقت في حياة الطالب الجامعي، وتخصيص مساق دراسي بالجامعة أو إضافة وحدة متكاملة حول إدارة الوقت.

- دراسة (صابر 2015) بعنوان إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات⁽¹⁶⁾: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى طلبة جامعة السليمانية في إدارتهم للوقت، ومعرفة دلالة الفروق في إدارتهم للوقت بحسب متغيرات (النوع، التخصص، المرحلة الدراسية، مكان السكن، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من 260 طالب وطالبة اختيروا من 6 كليات علمية وإنسانية في جامعة السليمانية، وقد تم بناء أداة البحث تكونت من 42 فقرة تتمتع بمؤشرات الصدق والثبات والتميز لفقراتها، وتمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية (spss) واستخدام مربع كاي، والاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي كوسائل إحصائية للبحث، وأشارت النتائج إلى أن مستوى إدارة الوقت لدى طلبة جامعة السليمانية هو متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الوقت تبعا للمتغيرات التي تناولها البحث، وأوصت الباحثة بإدخال إدارة الوقت كجزء من مادة دراسية بهدف إعطائهم المزيد من المعلومات لتحسين مستواهم في كلا الجانبين الشخصي والأكاديمي، واقترحت إجراء بحوث مشابهة تتناول متغيرات أخرى.

- تتشابه هاته الدراسات مع موضوع دراستنا في العنوان وبعض الأهداف كذلك المنهج المتبع (المنهج الوصفي التحليلي) كما تتشابه أيضا من حيث الأدوات المتبعة في جمع البيانات (توظيف مقاييس إدارة الوقت) والمعالجة الإحصائية حيث تم حساب المتوسطات والفروقات وتحليل التباين الأحادي.

7- الإجراءات الميدانية للدراسة:

7-1- **المنهج المتبع:** نظرا لطبيعة الموضوع فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.

7-2- **مجتمع الدراسة:** يتكون الطلبة الدارسون بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس وعددهم 480 طالب.

7-3- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 72 طالبا يدرس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس.

7-4- مجالات الدراسة:

أ- **المجال الزمني:** من بداية أوت 2018 إلى نهاية أكتوبر 2018.

ب- **المجال المكاني:** معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس.

ج- **المجال البشري:** طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس.

7-5- أدوات الدراسة:

استند الباحث في جمع معلوماته على مجموعة من المصادر والمراجع البيبليوغرافية، ومقياس مهارة تنظيم الوقت ل سامي محسن الختاتنة وطريقة تصحيح المقياس⁽¹⁷⁾:

- عدد فقرات المقياس 30 فقرة.

- الأوزان في حالة الفقرات الموجبة:

كبيرة 4- متوسطة: 3 بسيطة 2 لا تنطبق 1

- والعكس صحيح في الفقرات السلبية.

- الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (30-120).

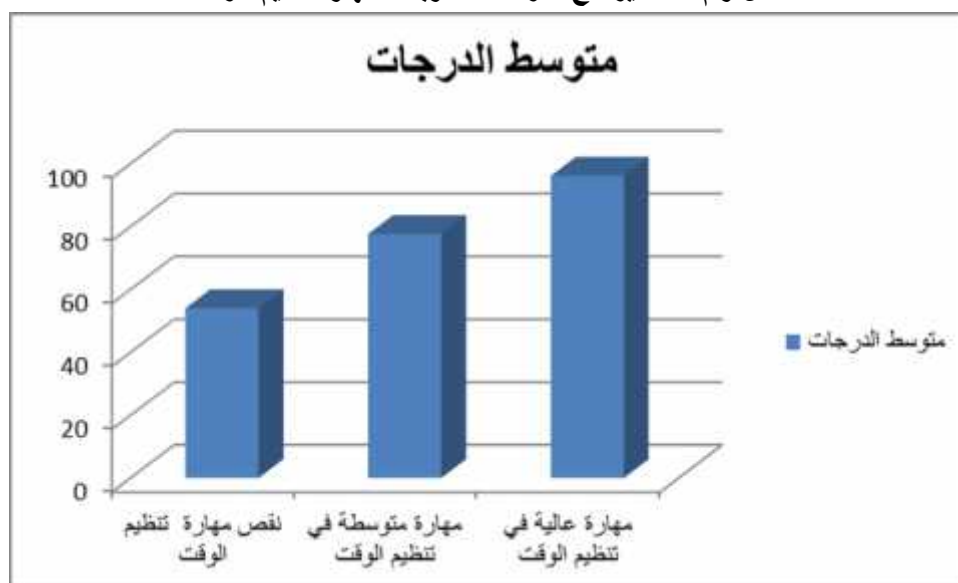
- يدل اقتراب الدرجات من الحد الأدنى على نقص مهارة تنظيم الوقت والاقتراب من الدرجة الأعلى على امتلاك الطالب لمهارة تنظيم الوقت بطريقة فعالة.

- من 30- 60 مستوى منخفض.
- أكبر من 60 إلى 90 مستوى متوسط.
- أكبر من 90 إلى 180 مستوى مرتفع
- 6-7- الأسس العلمية لأدوات الدراسة:
- 1-6-7- صدق الاستمارات الاستبيان:
- الصدق البنائي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل محور والاستبيان ككل وجاء 0.86 وهو ارتباط قوي.
- معامل الصدق الذاتي: وهذا عن طريق الجذر التربيعي الموجب لمعامل الثبات ألفا كورينباخ والذي جاء: 0.86 وهو قوي يدل على صدق المقياس.
- 2-6-7- ثبات المقياس:
- طريقة ألفا كورينباخ: حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كورينباخ من خلال البرنامج الإحصائي spss وتبين أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث جاء معامل الثبات ألفا كورينباخ: 0.746.
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وهذا باستخدام البرنامج الإحصائي spss حيث جاء معامل سييرمان براون 0.719 ومعامل غوتمان 0.706 وهو ما يدل على ثبات المقياس.
- 7-7- المعالجة الإحصائية: وظف الباحث في هذه الدراسة: معامل ارتباط لبيرسون، ومعامل ألفا كورينباخ، ومعامل سيير براون ومعامل غوتمان للثبات والوسط الحسابي واختبار أنوفا، واعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية spss.
- 8- عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:
- 1-8- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى (لدى الطلبة مهارة تنظيم الوقت متوسطة):

جدول رقم 01: يمثل النتائج الخاصة بمهارة تنظيم الوقت عند الطلبة

الطلبة حسب مستوى المهارة	العدد	النسبة المئوية %	متوسط الدرجات	المستوى
نقص مهارة تنظيم الوقت	02	2.77	54	منخفض
مهارة متوسطة في تنظيم الوقت	56	19.44	77.62	متوسط
مهارة عالية في تنظيم الوقت	14	77.77	96.14	مرتفع
المجموع	72	100	80.56	متوسط

شكل رقم 01: يوضح متوسطات درجات مهارة تنظيم الوقت



من خلال النتائج الموضحة في الجدول والشكل أعلاه نجد:

- أغلبية الطلبة (56 طالباً من 72) وهو ما يمثل نسبة 77.77% ويمتوسط درجات 80.56 يتمتعون بمستوى متوسط في مهارة تنظيم الوقت.

- في حين أن 14 طالباً وبنسبة 19.44% لديهم مهارة عالية في تنظيم الوقت بمتوسط درجات بلغ 96.14.

- طالبين فقط مهارتهما في تنظيم الوقت جاءت متدنية بمتوسط درجات 54 ونسبة مئوية 2.77%.

وإذا رجعنا إلى متوسط الدرجات العام والذي جاء 80.56 وهو يدل على أن درجة مهارة الطلبة في تنظيم الوقت على العموم جاءت متوسطة. فمهارة تنظيم الوقت تعد جد مهمة للطلاب وتستلزم اهتماماً أكبر من قبلهم كذلك اهتمام القائمين على إعداد البرامج الدراسية في مختلف المقررات سواء الجامعية أو حتى في المدارس الثانوية والمتوسطات لأن الطالب الذي يصل إلى الجامعة هو نتاج المنظومة التربوية ككل.

ويرى (العدل 2006) في هذا السياق أن الأفراد الذين لديهم القدرة على التحكم في الوقت وإدارته وعدم الاستغراق في الأمور الشخصية لديهم سمات شخصية تمكنهم من حسن استغلال أوقاتهم والمثابرة والمرونة في التعامل مع الآخرين والمواقف الضاغطة، والالتزان الانفعالي والصبر وبذل الجهد دون استنزاف انفعالي أو جسمي، والقدرة على تحديد الأهداف الواقعية⁽¹⁸⁾. كما نوهت (شناف، 2017) بضرورة تجنب الاقتراحات المبددة للوقت والجهود المربكة وعدم تكرار الخطوات الفاشلة، كما أن عليه ضبط التطفل⁽¹⁹⁾.

هذه النتائج توافقت دراسة (Tanrıöğen and Işcan, 2009) والتي توصلت إلى أن طلبة جامعة بمبيوكل يتمتعون بمستوى متوسط في مهارة تنظيم الوقت⁽²⁰⁾ وتتفق أيضاً مع دراسة (صابر، 2015) والتي توصلت أيضاً إلى أن طلبة جامعة السليمانية يتمتعون بمستوى متوسط في مهارات إدارة الوقت⁽²¹⁾.

ولا توافقت دراسة (الرويس 1435-1436هـ) والتي توصلت إلى أن لدى الطلبة مستوى كبيراً في إدراك أهمية مهارة تنظيم الوقت⁽²²⁾. كما لا توافقت نتائج دراسة (السامرائي 2004) والتي توصلت إلى أن طلبة جامعة السليمانية يتمتعون بمستوى كبير في مهارة تنظيم الوقت.

مما سبق توصلنا إلى تحقيق صحة الفرضية القائلة: لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية مهارة تنظيم الوقت متوسطة.

8-2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية (هناك فروق في مهارة تنظيم الوقت تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة):

جدول رقم 2 يمثل الفروق في مهارة تنظيم الوقت عند الطلبة وفق متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (Sig)	التقدير
ذكور	80.22	10.11	70	0.342	0.503	غير دال إحصائياً عند مستوى يقدر بـ (0,05)
إناث	81.10	11.44				

يتبين من الجدول رقم (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة تنظيم الوقت حيث إن قيمة (T) المحسوبة تساوي (0.332)، وقيمة (Sig=0.503) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، وبالتالي فإن (T) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة يقدر بـ (0,05) ودرجة حرية تساوي (70). وعليه توصلنا إلى أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

هذه النتائج توافق دراسة (السيوف 2014) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في مهارات تنظيم الوقت تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية⁽²³⁾. وتتفق أيضاً مع دراسة (صابر، 2015) والتي توصلت أيضاً إلى أنه لا توجد فروق في مهارات إدارة الوقت لدى طلبة جامعة السليمانية تعزى لمتغير الجنس.

ولا توافق دراسة (Trueman and Hartly, 1996) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في مهارة تنظيم الوقت بين الذكور والإناث ولصالح الإناث⁽²⁴⁾. ولا تتفق مع دراسة (راضي 2002) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس⁽²⁵⁾. وغير موافقة لدراسة (السامرائي 2004) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق لصالح الإناث في مستوى مهارة تنظيم الوقت. وبالتالي نرفض الفرضية الجزئية القائلة: هناك فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس.

8-3- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة (هناك فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي):

جدول رقم 3 يمثل الفروق في مهارة تنظيم الوقت عند الطلبة وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د الحرية	(T) المحسوبة	قيمة (Sig)	التقدير
ليسانس	82.80	10.33	70	2.111	0.551	غير دال إحصائيا عند مستوى يقدر بـ (0,05)
ماستر	77.61	10.32				

من خلال الجدول رقم (3) وجدنا أن قيمة (T) المحسوبة تساوي (2.111)، وقيمة (Sig=0.551) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، وبالتالي فإن (T) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يقدر بـ (0,05) ودرجة حرية تساوي (70).

وعليه يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة من ناحية متغير المستوى الدراسي (ليسانس- ماستر) في مهارة تنظيم الوقت.

هذه النتائج توافق دراسة (السيوف 2014) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في مهارات تنظيم الوقت تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وتتفق أيضا مع دراسة (صابر، 2015) والتي توصلت أيضا إلى أنه لا توجد فروق في مهارات إدارة الوقت لدى طلبة جامعة السليمانية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولا تتفق مع دراسة (راضي 2002) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ومنه ننفي صحة الفرضية القائلة بأن هناك فروقا في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4-8- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة (هناك فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص):

جدول رقم (4) نتائج التحليل الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص:

العينة	مجموع المربعات	د الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة (Sig)	التقدير
بين المجموعات	104.662	2	52.331	0.460	0.633	غير دال إحصائيا عند مستوى يقدر بـ (0,05)
داخل المجموعات	7846.991	69	113.725			
المجموع الكلي	7951.653	71				

يتبين من الجدول رقم (04) أن قيمة (F) تساوي (0.460)، وقيمة (Sig=0.633) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، وبالتالي فإن (F) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يقدر بـ (0,05).

وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مهارات الطلبة تبعا لمتغير التخصص (نشاط بدني تربوي، تدريب رياضي، إدارة وتسيير رياضي)

تتفق هذه النتائج مع دراسة (صابر، 2015) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في مهارات إدارة الوقت لدى طلبة جامعة السليمانية تعزى لمتغير التخصص.

ولا تتفق مع دراسة (راضي 2002) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص، وغير موافقة لدراسة (السامرائي 2004) والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح التخصص العلمي في مستوى مهارة تنظيم الوقت.

وعليه نرفض الفرضية الجزئية الرابعة القائلة: هناك فروق في مهارة تنظيم لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص (نشاط بدني تربيوي، تدريب رياضي، إدارة وتسيير رياضي)

9- نتائج الدراسة:

- لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية مهارة متوسطة في تنظيم الوقت.
- لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة.
- لا توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة.
- لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص في مهارة تنظيم الوقت لدى الطلبة.
- لمهارة تنظيم الوقت أهمية كبيرة للطلاب الجامعي في دراسته وحياته خارج الجامعة.

10- اقتراحات وتوصيات:

- تنظيم دورات تدريبية للطلبة تعنى بتنمية مهارات تنظيم الوقت.
- توعية الطلبة بضرورة تنمية مهاراتهم في تنظيم الوقت.
- اعتماد الأساتذة في تدريسهم على أساليب من شأنها استثارة مهارات تنظيم الوقت عند الطلبة.
- توعية الطلبة بضرورة تنمية مهاراتهم في تنظيم الوقت كونها لا تقتصر على دراستهم في الجامعة وإنما يمكن توظيفها في حياتهم خارجها.
- إعادة النظر من قبل القائمين على إعداد المقررات والبرامج الدراسية وزيادة الاهتمام بتنمية مهارات تنظيم الوقت سواء في الجامعة أو أطوار التربية والتعليم المختلفة.

قائمة الهوامش:

- 1- السويدي طارق، العدلوني محمد أكرم (2004)، فن إدارة الوقت، الإبداع الخليجي، الكويت، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، ص 21- 29.
- 2- الفقي إبراهيم (2009)، إدارة الوقت، إبداع للإعلام والنشر، القاهرة، ص 51.
- 3- Douglas, M. E. & Douglass, N. D. (1985). Manage Your Time Your Work, Your Self. New York. American Management Association, 1994, p 3.
- 4- الغافري فوزية (2011)، فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارة تنظيم الوقت ورفع مستوى التحصيل لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بعبري، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة نزوي سلطنة عمان.
- 5- أحمد فرح ياسر (2008)، إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 64.
- Stiolo, T. 2012. Time management, ERIC 6.
- 7- Macan, T. 1994. Time management, Test of a process model, Journal of Applied Psychology, 79(3) p 381-391.
- 8- علاوي محمد حسن (1994)، علم التدريب الرياضي، القاهرة، ص 110.
- 9- الفعيد إبراهيم حمد (2002)، العادات العشر للشخصية الناجحة، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، ص 295.
- 10- عبيو زيد منير (2006)، إدارة الوقت في الإدارة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط 1، ص 23
- 11- العلاق بشير (2009)، أساسيات إدارة الوقت، دار اليازوري للنشر، الأردن، ص 51.

- 12- القصي راشد (2003)، إدارة الوقت في التعليم الجامعي مدخل لزيادة فاعليته، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد 1، جامعة المينا، ص 109.
- 13- بطاط نور الدين (2018)، الاتجاه نحو السلوك الصحي لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة المسيلة، مجلة الإبداع الرياضي، مجلد 9، عدد 2، ص 39.
- 14- عبد الله خديجة قاسم وآخرون (2017)، إدارة تنظيم الوقت لدى طلبة كلية التربية، جامعة القادسية، الكويت، ص 19.
- 15- السيوف أحمد علي (2014)، استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، عدد 2، ص 960، 973.
- 16- صابر نيان نامق (2015)، إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أمراك، المجلد 6- عدد 17، ص ص 33- 50.
- 17- الختاتنة سامي محسن (2013)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، ص 51- 54.
- 18- العدل أميرة محمد (2006)، إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والضغط لدى المرأة القيادية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- 19- شناف خديجة (2017)، الوقت في العمل المؤسسي: قيمته وأساليب إدارته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (30).
- 20- Tanrıögen, A; Işcan, S (2009). Time Management Skills of Pamukkale University Students and their Effects on Academic Achievement, Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 35(93-108): 16.
- 21- صابر نيان نامق (2015)، إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، أمراك- مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 6 (17)، ص 33-50.
- 22- الرويس فيصل بن عبد الله (1435-1436)، مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت ومضيعاته الذاتية والبيئية، <http://www.univ-chlef.dz/eds/wp-content/uploads/2016/06/article-7-N4.pdf>، اطلع عليه يوم 23 أكتوبر 2018.
- 23- السيوف أحمد علي (2014)، إستراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 41 (2)، ص 960-973.
- 24- Trueman, M. and Hartly, J(199\). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students, Higher Education September, 32(2) p 199-215.
- 25- راضي فوقيه محمد (2002)، مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري والضغط النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (48).

وحدات تعليمية مقترحة باستخدام اللعب الموجه لتحسين بعض القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12 سنة)

د. براهيم حرياش⁽¹⁾ د. عبد الكريم سنوسي⁽²⁾ أ.د. جمال مقراني⁽³⁾

1- معهد التربية البدنية والرياضية - مستغانم، brahim.harbach@univ-mosta.dz

2- معهد التربية البدنية والرياضية - مستغانم، abdelkrim.senouci@univ-mosta.dz

3- معهد التربية البدنية والرياضية - مستغانم، djamelebs@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022/04/21

تاريخ المراجعة: 2022/03/03

تاريخ الإيداع: 2019/12/11

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر وحدات تعليمية مقترحة باستخدام اللعب الموجه على التوازن الديناميكي والتوافق الحركي وسرعة رد الفعل الحركي لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12 سنة)، حيث افترضنا أن الوحدات التعليمية المقترحة تؤثر إيجاباً على تنمية التوازن والتوافق وسرعة رد الفعل، تم اقتراح واستخدام وحدات تعليمية على عينة قدرها 26 تلميذاً تم اختيارها بالطريقة العمدية، مقسمة إلى مجموعتين تجريبية عددها 13 تلميذاً التي طبقت عليها الوحدات التعليمية، وأخرى ضابطة بنفس العدد، واعتمدنا على اختبار الجري على شكل الرقم ثمانية الخاص بالتوافق واختبار المشي قدم خلف قدم خاص بالتوازن واختبار نلسن للاستجابة الحركية لقياس سرعة رد الفعل، وفي الأخير استنتجنا وجود نسبة تحسن في صفة التوافق للعينة المطبقة للوحدات التعليمية المقترحة، وكانت أهم توصية هي التركيز على تنمية القدرات التوافقية بشكل جيد في مرحلة الطفولة المتأخرة.

الكلمات المفتاحية: وحدات تعليمية، لعب موجه، قدرات توافقية، طور ابتدائي.

Suggested educational units using the game-oriented to improve the coordination skills of primary students (9-12 years)

Abstract

The aim of the study was to determine the effect of proposed educational units, by directed game, on the balance, compatibility and speed of reaction of primary school pupils (9-12 years). We assumed that the units positively affect the development of balance, compatibility and speed of reaction. We applied them on a sample of 26 students, divided into two groups experimental and control. We relied on an eight race test, a foot-to-foot balance test, and Nelson Kinetic Response. Finally, we concluded that there was an improvement in the quality of compatibility on the experimental sample.

Keywords: Educational units, guided play, compatibility skills, primary stage.

Unités d'apprentissage suggérées utilisant le jeu orienté pour améliorer les capacités de coordination des élèves du primaire (9-12 ans)

Résumé

L'étude vise à connaître l'effet des unités éducatives proposées par le jeu dirigé, sur l'équilibre, compatibilité et vitesse de réaction des élèves du primaire (9-12 ans). En supposant que les unités affectent positivement le développement de l'équilibre, compatibilité et vitesse de réaction. Nous les avons appliqués sur un échantillon de 26 élèves, divisés en 02 expérimental et contrôle, en utilisant un test de course en huit, pour le test de marche pied derrière pied et le test Nelson de réponse cinétique. Enfin, nous avons conclu qu'il y a une amélioration de la qualité de la compatibilité dans l'échantillon expérimental.

Mots-clés: Unités éducatives, jeu dirigé, compatibilité, stade primaire.

المؤلف المرسل: د. براهيم حرياش، brahim.harbach@univ-mosta.dz

1- مقدمة:

يعتبر اللعب وسيطا تربويا هاما يعمل على تكوين الطفل في هذه المرحلة الحاسمة من النمو الإنساني، ومن أهم الأنشطة الحيوية والهامة لحياة الأطفال، وهو خبرة تعليمية ضرورية تمكن الأطفال من إتقان المهارات واكتساب المفاهيم في الجوانب المعرفية والاجتماعية والبدنية والنفسية، فهناك علاقة وثيقة بين ذكاء الطفل واللعب.

وكثيرا ما يوصف اللعب بأنه نشاط تلقائي غير مرتبط بعوامل خارجية، وهو استغلال للطاقة الحركية والذهنية في آن واحد عبر نشاط، إما أن يكون موجها أو غير موجه، يقوم به الأطفال لتحقيق المتعة والتسلية بطريقة مباشرة، لذا فنحن بحاجة إلى تصنيف أنشطة اللعب في أربع فئات على الأقل، وهذه تحتاج إلى تحليل في حدود أربع مجموعات مختلفة من الشروط على الأقل، ويتمثل ذلك اللعب العشوائي الذي يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، واللعب شبه المنتظم الذي يبدأ في مرحلة الطفولة المتوسطة، واللعب المنتظم الذي يظهر مع الطفولة المتأخرة، واللعب التجريدي الذي يصاحب المراهقة⁽¹⁾.

كما أن التعلم باللعب أسلوب حديث للتدريس، والطفل فيه هو محور العملية التعليمية، واللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية⁽²⁾.

وتكمن أهمية اللعب في اكتساب المعرفة ومهارات التواصل والتفاعل إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه، ويعدّ اللعب وسيطا تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، وامتدادا اجتماعيا لمزيد من التفاعل مع الآخرين، وانخراطا إلزاميا في التعليم المدرسي والاندماج مع البيئة المدرسية، إضافة إلى انه العنصر الأساسي في بناء شخصية الطفل الإنتاجية من خلال استثمار الألعاب في تكوين المفاهيم الاقتصادية والمالية لديه⁽³⁾.

ورغم ما بذل من مجهودات في هذا الصدد لم ترق التربية البدنية إلى ما تصبو إليه في المرحلة الابتدائية لاعتبارات كثيرة مع العلم أن الأهداف المرسومة للتربية البدنية في هذه المرحلة (9-12) سنة من التعليم الابتدائي تهدف إلى تنمية اللياقة البدنية وإعطاء الفرصة للطفل للتعبير عن ذاته وإمكانياته حسب ما تقتضيه الوضعية والحالة، باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية وخاصة البدنية من حيث نموها وتحسينها.

واستنادا على بعض الدراسات السابقة المتمثلة في دراسة حرياش براهيم وآخرين 2018 بعنوان فاعلية استراتيجية التدريس باللعب في تنمية بعض القدرات البدنية والحركية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-18) سنة، ودراسة مروة محمد علي سليمان 2004 بعنوان فعالية برنامج اللعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة، وكذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها داخل المؤسسة التعليمية حيث سجلنا ضعفا في مجال تعليم هذا الاختصاص وبما أن اللعب يتيح الفرصة الجيدة لإثارة إعجاب الأطفال، خاصة أنه ينظم في أي مكان من الأماكن العامة دون النظر إلى ملاعب خاصة فهو مناسب حتى في المدارس ومن هنا طرحنا التساؤل التالي:

- هل تساهم الوحدات التعليمية المقترحة باستخدام اللعب الموجه في تحسين بعض القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12) سنة؟

2- التساؤلات الفرعية:

- هل هناك فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات القبلية والبعديتين لعينتي البحث لصالح النتائج البعيدة؟
- هل هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات البعيدة لصالح المجموعة التجريبية الممارسة للوحدات؟

3- أهداف البحث:

- معرفة مدى تأثير الوحدات المقترحة باستخدام اللعب الموجه في تحسين القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12) سنة.

- معرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائية لصالح النتائج البعيدة لعينتي البحث في النتائج القبلية البعيدة.
- معرفة نوعية الفروق الحاصلة بين عينتي البحث جراء تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة.

4- الفرضيات:

- أ. **الفرضية العامة:** إن الوحدات التعليمية المقترحة باستخدام اللعب الموجه لها أثر في تحسين القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12) سنة.

ب- الفرضيات الفرعية:

- هناك فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات القبلية والبعديتين لعينتي البحث لصالح النتائج البعيدة.
- هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات البعيدة لصالح المجموعة التجريبية الممارسة للوحدات.

5- الدراسة الأساسية:

- 5-1- منهج البحث:** اعتمدنا المنهج التجريبي نظرا لملاءمته موضوع بحثنا.

5-2- مجتمع وعينة البحث:

- يتمثل مجتمع البحث في أطفال ما بين 9-12 سنة للموسم الدراسي 2018/2019 أما عينة البحث فقد شملت 26 تلميذا من جنس ذكور موزعين على الشكل التالي:

- العينة التجريبية: والتي تضم 13 تلميذا سنة رابعة ابتدائي قسم أ.

- العينة الضابطة: والتي تضم 13 تلميذا سنة رابعة ابتدائي قسم ب.

وتم اختيار المجموعتين بالطريقة العمدية، حيث طبقت الوحدات المقترحة على العينة التجريبية بعد عرضها على مجموعة من الأساتذة في مجال التربية وعلم الحركة كما قام الباحثون بإجراء التكافؤ بين العينتين التجريبية والضابطة، وذلك بدراسة بعض المتغيرات التي من شأنها التأثير على المتغير التجريبي المتمثل في وحدات تعليمية مقترحة باستخدام اللعب الموجه، حيث راعينا مدى التجانس بين العينتين في متغيرات الوزن والطول ومتغيرات القدرات التوافقية كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول (01) يبين مدى التجانس بين العينتين عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 24

المتغيرات	وحدة القياس	العيينة التجريبية		العيينة الضابطة		ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
		ع	س	ع	س			
الطول	المتر	1.4	0.03	1.41	0.02	1.16	1.71	غير دال
الوزن	الكيلوغرام	30.69	1.48	31.05	1.24	0.68		غير دال
اختبار الجري في شكل 8 (التوافق)	الوقت (ثا)	18.29	1.01	18.03	0.96	0.65		غير دال
اختبار المشي قدم خلف قدم (التوازن)	الوقت (ثا)	15.41	2.12	15.56	1.97	0.18		غير دال
اختبار نلسن للاستجابة الحركية (سرعة رد الفعل)	الوقت (ثا)	2.43	0.26	2.39	1.18	0.5		غير دال

6- مجالات البحث:

6-1 المجال الزمني: أجريت التجربة الأساسية وفق التسلسل الزمني التالي:

- تمت التجربة الاستطلاعية يوم 07 جانفي 2019 على الساعة الثالثة والنصف مساء لتعاد بعد سبعة أيام أي يوم 14 جانفي 2019 في نفس التوقيت.
- الاختبارات القبلية أجريت يوم 17 جانفي 2019 على العينة التجريبية وبفس اليوم على العينة الضابطة، ثم طبقت الوحدات التعليمية المقترحة ابتداء من 24 جانفي 2019 إلى غاية 14 مارس 2019 كان عددها 08 حصص، دامت كل حصة 45 دقيقة، أما العينة الضابطة فتركت تمارس دروسها تحت إشراف معلمها، وكانت فترات تدريسها في نفس فترات تدريس العينة التجريبية أي على الساعة الثالثة والنصف مساء أسبوعيا.
- الاختبار البعدي أجري يوم 14 مارس 2019 حيث قمنا بتطبيق نفس القياس البعدي على التي أجريت في الاختبار القبلي.

6-2 المجال المكاني: تمت الدراسة الأساسية بـ:

- ساحة مدرسة بن موسى عبد الله مستغانم.
- ساحة مدرسة ولد جلول محمد مستغانم.

6-3 المجال البشري: شملت عينة البحث 34 تلميذا موزعين كما يلي:

- 13 تلميذا ذكور يمثلون العينة التجريبية التي طبقت عليها الوحدات التعليمية المقترحة.
- 13 تلميذا ذكور يمثلون العينة الضابطة التي تركت تدرس تحت إشراف معلمها.
- 08 تلاميذ ذكور يمثلون عينة التجربة الاستطلاعية.

7- أدوات البحث: بعد الإلمام بأساليب اختيار العينات، نتطرق الآن إلى بعض وسائل جمع المعلومات عن طريق الاستبيان والمقابلة والملاحظة، وهذه الأنواع الثلاثة يمكن أن يعتمد عليها كل متخصص في مهنته سواء كان ذلك التخصص العلوم البحتة أو العلوم الاجتماعية لكن الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع ونوع المعلومات المراد جمعها.

7-1 المصادر والمراجع بالعربية والأجنبية: قصد الإحاطة الكلية والإلمام النظري بموضوع البحث قام الباحثون بالاعتماد على كل ما توفر لديهم من مصادر ومراجع باللغتين العربية والأجنبية، فضلا عن شبكة الإنترنت، كما تمت الاستعانة والاعتماد على الدراسات السابقة، حيث قام الباحثون باستخدام القاموس لترجمة بعض المصطلحات من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس⁽⁴⁾.

7-2 الاختبارات البدنية: من أهم الطرق استخداما خاصة في البحوث التجريبية باعتبارها أساس التقييم الموضوعي، فهي تعد من أنجع الطرق للوصول إلى نتائج دقيقة، وعليه اعتمد الباحثون على اختبارات مقننة تقيس القدرات التوافقية للأطفال عينة البحث والمرتبطة بموضوع الدراسة، كما تم عرض هذه الاختبارات على الخبراء للتحكيم⁽⁵⁾.

أولاً: اختبار الجري على شكل الرقم ثمانية

0 هدف الاختبار: قياس مدى توافق التلميذ.

0 الأدوات المستعملة:

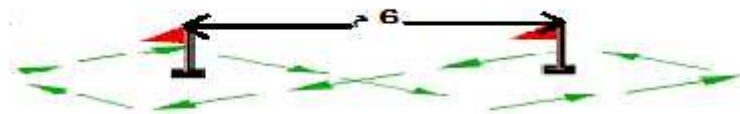
- شواخص لتحديد المسافة.

- مقياتي لتحديد الوقت الخاص بكل تلميذ.

- شريط ديكامتر.

0 طريقة العمل: يوضع شاخصان بحث تكون المسافة بينهما ستة أمتار، يبدأ الطفل بالجري على شكل الرقم ثمانية بحيث يعتمد الطفل على الشاخصين لتحديد مكان تغييره لاتجاهه، يقوم الطفل بجري أربع دورات ليحدد الوقت الخاص به⁽⁶⁾.

شكل رقم (01): يبين مراحل أداء اختبار الجري على شكل الرقم 8



ثانياً: اختبار المشي قدم خلف قدم

0 الهدف من الاختبار: قياس مدى توازن التلميذ.

0 الأدوات المستعملة:

- مقياتي

- شريط ديكا متر

- شواخص

* **طريقة العمل:** تحدد مسافة 6 أمتار بالشواخص حيث يقف المختبر عند الشاخص الأول وعند سماع الصافرة ينطلق التلميذ بالمشي قدم خلف قدم ليصل إلى الشاخص الثاني بحيث يتلامس كعب القدم مع الأصابع في المشي طيلة المسافة لتكون المحاولة صحيحة، ليسجل الوقت الخاص بكل مختبر⁽⁷⁾.

الشكل رقم (02) يبين كيفية أداء المشي قدم خلف قدم



ثالثا: اختبار نلسن للاستجابة الحركية

الهدف من الاختبار: قياس مدى سرعة رد الفعل للتلميذ.

0 الأدوات المستعملة:

- ميقاتي
- شريط ديكا متر
- شواخص

0 **طريقة العمل:** يقف المختبر في مواجهة المؤقت الذي يمسك ساعة توقيت بإحدى يديه ويرفعها للأعلى ثم يقوم بسرعة بتحريك ذراعه، إما إلى جهة اليسار أو اليمين وفي الوقت نفسه يقوم بتشغيل الميقاتي، ليقوم المختبر بالركض بأقصى سرعة إلى الجانب الذي أشار إليه المؤقت وعندما يصل إلى نهاية المسافة المحددة سلفا والتي تبعد مسافة (6.40 م) يقوم المؤقت بإيقاف الميقاتي ليتم تسجيل الوقت الخاص بالمختبر⁽⁸⁾.

الشكل رقم (03) يبين كيفية أداء اختبار نلسن للاستجابة الحركية



7-3- تقويم الاختبارات:

بعد الاطلاع على جملة من المصادر والمراجع التي تناولت موضوع القياسات والاختبارات في مجال التربية البدنية، قام الباحثون باختيار الاختبارات التي تقيس القدرات التوافقية للتلاميذ، ثم عرضت على مجموعة من الأساتذة بقسم التربية وعلم الحركة لتقويمها، كما أن هذه الاختبارات ذات صدق وثبات، وموضوعية، ومواصفات أخرى تتمثل في:

- لا تستغرق وقتا طويلا عند تطبيقها.
- سهولة الأداء، ولا تحتاج إلى عتاد أو أدوات كثيرة.

- سهولة القياس.

- في متناول هذه المرحلة العمرية (موضوع الدراسة)

4-7- الوحدات التعليمية المقترحة: تحقيقاً لأهداف البحث وحلاً لمشكلته قام الباحثون باختيار عيّنتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة وأقيمت عليهما مجموعة من الاختبارات القبلية، وطبقت على العينة التجريبية الوحدات المقترحة وقد احتوت هذه الوحدات على مجموعة من الألعاب المبسطة التي من شأنها تنمية بعض القدرات التوافقية وكان العدد الإجمالي للوحدات المقترحة 08 وحدات بمعدل وحدة تعليمية في الأسبوع خلال شهرين. ويمكن تلخيص الوحدات المقترحة في ما يلي:

1-4-7- الإطار العام للوحدات التعليمية:

تتميز الوحدات التعليمية الحديثة عن الوحدات التقليدية في كونها مبنية على أسس علمية مضبوطة مراعية جميع الجوانب المتعلقة بالتلميذ خاصة فيما يتعلق بخصائص المرحلة العمرية، بحيث لدينا في هذا البحث مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتميز بنمو وتطور في الجانب البدني أو النفسي أو الاجتماعي حيث للوحدات التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية دور كبير في هذا النمو.

2-4-7- خطوات بناء الوحدات التعليمية المقترحة:

تم بناء الوحدات المقترحة للطور الأول عن طريق:

- المصادر والمراجع العلمية، وشبكة الإنترنت.

- اللقاءات والتوجيهات من الدكاترة ومعلمي الطور الأول.

- اقتباس المعلومات من الأساتذة والدكاترة من محاضرات الحصص التطبيقية.

3-4-7- تطبيق الوحدات المقترحة: بعد تحديد العيّنتين التجريبية والضابطة، وإجراء الاختبارات القبلية، ومن خلال ما تم ذكره من خطوات بناء الوحدات المقترحة لخص الباحثون الوحدات كما يلي:

تتكون كل وحدة مقترحة من زمن قدره 45 دقيقة، بحيث تتركب من ثلاث مراحل أساسية وهي:

أ. المرحلة التحضيرية: تحتوي هذه المرحلة على التحضير النفسي المتمثل في التحفيز والتنظيم وشرح التمارين للتلاميذ والتحضير البدني لهم والمتمثل في الإحماء العام والخاص للدخول مباشرة في القسم الرئيسي وذلك بتمارين وحركات الإحماء تدوم لمدة 7 دقائق.

ب. المرحلة الرئيسية: تحتوي هذه المرحلة على ألعاب تنافسية محببة للطفل هادفة إلى تنمية بعض القدرات التوافقية ومنها التوافق، والتوازن وسرعة رد الفعل حيث تستغرق هذه الألعاب من 25 دقيقة إلى 30 دقيقة بحيث يقسم التلاميذ إلى فوجين يحدد الفائز في نهاية كل وحدة وذلك لدفع التلاميذ للعمل أكثر.

ج. المرحلة الختامية: تحتوي آخر مرحلة في الوحدة المقترحة على تمارين الاسترخاء قصد العودة بالتلاميذ للحالة الطبيعية والتركيز عليها، بحيث في بعض الأحيان لا تكون حصة التربية البدنية والرياضية هي آخر حصة في اليوم بل تكون هناك حصص مبرمجة للدعم في بعض المواد التعليمية الأخرى. تدوم المرحلة الختامية 8 دقائق، ويتم فيها إعلان الفوج الفائز لزيادة التنافس للوحدات القادمة⁽⁹⁾.

8- الدراسة الاستطلاعية: اتبعا للمنهجية العلمية في إجراء البحوث وقصد الوصول إلى نتائج دقيقة ومضبوطة للاختبارات وإعطاء مصداقية وموضوعية للبحث وقف الباحثون على التجربة الاستطلاعية حيث أشرفوا بأنفسهم على إجرائها على عينة من 8 تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مدرسة ولد جلول محمد حيث لم يتم دمجهم مع المجموعة التجريبية وتم اختيارهم بالطريقة العمدية وكان الهدف الرئيسي هو دراسة كفاءة الاختبارات.

وتم القيام بالتجربة الاستطلاعية يوم 7 جانفي 2019 على الساعة الثالثة والنصف وأعيدت يوم 14 جانفي 2019 بنفس التوقيت للتأكد من صدق وثبات الاختبار وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- معرفة مدى كفاءة الاختبارات المستخدمة بتحديد الأسس العلمية لها.
 - تحديد الزمن المستغرق للقيام بهذه الاختبارات.
 - التوصل إلى أفضل طريقة لإجراء الاختبارات في ظروف حسنة.
 - تحديد الصعوبات التي يتلقاها الباحثون أثناء تطبيق الاختبارات الرئيسية.
- 9- الدراسة الإحصائية:** وهي من أهم الطرق المؤدية إلى فهم العوامل الأساسية التي تؤثر على الظاهرة المدروسة من خلال الوصول إلى النتائج التي يتم تحليلها ومناقشتها، علما أن لكل بحث وسائله الإحصائية الخاصة التي تتناسب مع نوع الفرضيات وخصائصها وهدف البحث، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المعدلات الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الثبات بيرسون - الصدق الذاتي - اختبار الدلالة "ت" معادلة نسبة التطور⁽¹⁰⁾.

10- عرض ومناقشة نتائج الاختبارات القبلية لعينتي البحث:

قصد إصدار أحكام موضوعية حول طبيعة التجانس القائم بين عينتي البحث التجريبية والضابطة من خلال بعض المتغيرات وبعض الاختبارات، عمل الباحثون على معالجة مجموعة الدرجات الخام المتحصل عليها باستخدام اختبار دلالة الفروق "ت" ستيودنت كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يبين نتائج اختبارات دلالة الفروق بين المتوسطات للاختبارات القبلية لعينتي البحث درجة الحرية 24 عند مستوى الدلالة 0.05

المتغيرات	وحدة القياس	العينة التجريبية		العينة الضابطة		ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
		ع	س	ع	س			
الطول	المتر	0.03	1.4	0.02	1.41	1.16	1.71	غير دال
الوزن	الكيلوغرام	1.48	30.69	1.24	31.05	0.68		غير دال
اختبار الجري في شكل 8 (التوافق)	الوقت (ثا)	1.01	18.29	0.96	18.03	0.65		غير دال
اختبار المشي قدم خلف قدم (التوازن)	الوقت (ثا)	2.12	15.41	1.97	15.56	0.18		غير دال
اختبار نلسن للاستجابة الحركية (سرعة رد الفعل)	الوقت (ثا)	0.26	2.43	1.18	2.39	0.5		غير دال

يتضح من الجدول الخاص بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات للقدرات التوافقية أنه لا توجد فروق معنوية بين المجموعتين قبل إجراء التجربة الرئيسية حيث بلغت قيمة ت المحسوبة ما بين (0.18 و 1.16) وكلها أقل من ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 24 والمقدرة ب 1.706 مما يؤكد تكافؤ وتجانس المجموعتين قبل إجراء التجربة.

11- عرض ومناقشة وتحليل النتائج القبلية والبعدي لعينتي البحث:

1-11- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية الأولى: التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدي لعينتي البحث لصالح الاختبار البعدي.

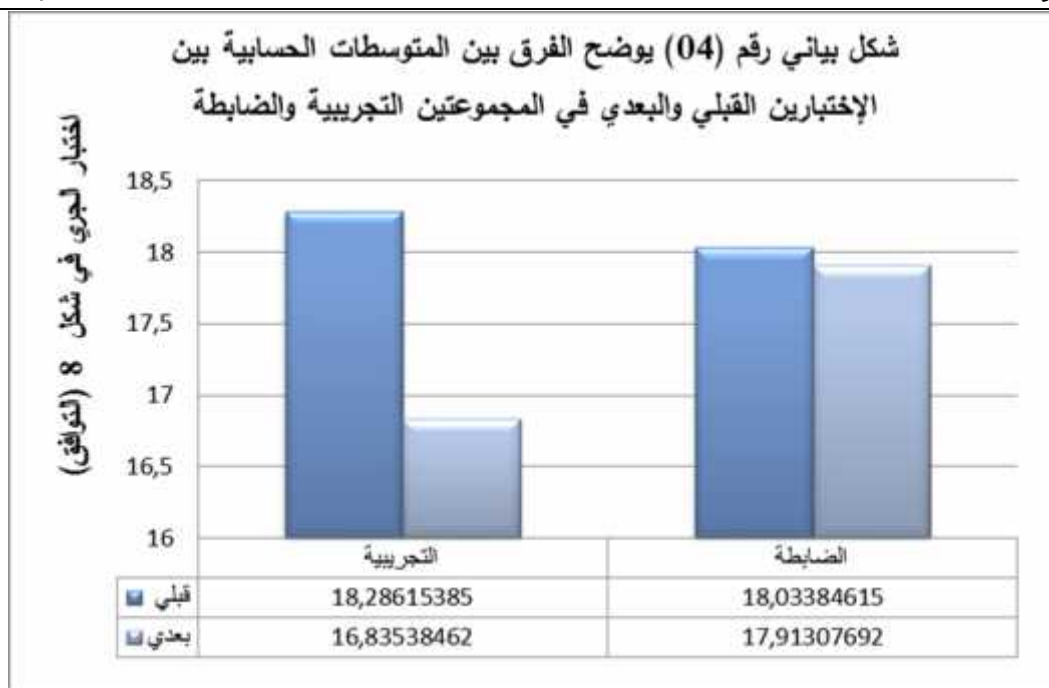
1-1-11- اختبار الجري في شكل 8(التوافق):

الجدول رقم (03) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبارين لاختبار الجري في شكل 8

الدلالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	
			ع	س	ع	س		
دال	1.78	11.61	0.87	16.84	1.01	18.29	13	العينة التجريبية
غير دال		1.61	0.77	17.91	0.96	18.03	13	العينة الضابطة

من خلال ملاحظة نتائج الجدول رقم (03): في الاختبار القبلي تحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 18.29 وانحراف معياري قدره 1.01 أما في الاختبار البعدي فتحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 16.84 وانحراف معياري قدره 0.87 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 11.61 وهي أكبر من (ت) الجدولية التي تقدر ب 1.78 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي هو فرق معنوي دال إحصائيا لصالح الاختبار البعدي.

تحصلت العينة الضابطة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره 18.03 وانحراف معياري قدره 0.96 أما في الاختبار البعدي فتحصلت العينة الضابطة على متوسط حسابي قدره 17.91 وانحراف معياري قدره 0.77 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.61 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر ب 1.78 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي هو فرق معنوي غير دال إحصائيا.



من خلال البيان نلاحظ تطورا كبيرا بين الاختبارين القبلي والبُعدي وهذا لصالح الاختبار البُعدي عند العينة التجريبية أما عند العينة الضابطة فنلاحظ تقارب النتيجةين وعليه يرجع الباحثون هذا التطور إلى أفضلية الوحدات المقترحة على الوحدات الأصلية واستمرارها عند العينة التجريبية على عكس العينة الضابطة حيث لم تكن تدرس التربية البدنية والرياضية في بعض الأحيان، حيث نجد أن وحدات المقترحة ساهمت بشكل كبير في تحسين قدرة التوافق.

2-1-11- اختبار المشي قدم خلف قدم (التوازن):

الجدول رقم (04) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبارين القبلي والبُعدي لاختبار المشي قدم خلف قدم

الدالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البُعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	
			ع	س	ع	س		
غ/ دال	1.78	0.53	2.08	15.39	2.12	15.41	13	التجريبية
غ/ دال		1.38	1.79	15.46	1.97	15.56	13	الضابطة

من خلال ملاحظة نتائج الجدول رقم (04) في الاختبار القبلي تحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 15.41 وانحراف معياري قدره 2.12 أما في الاختبار البُعدي فتحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 15.39 وانحراف معياري قدره 2.08 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.53 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.78 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البُعدي هو فرق معنوي غير دال إحصائيا.

تحصلت العينة الضابطة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره 15.56 وانحراف معياري قدره 1.97 أما في الاختبار البُعدي فتحصلت العينة الضابطة على متوسط حسابي قدره 15.46 وانحراف معياري قدره 1.39 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.38 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.78 وهذا عند مستوى

الدلالة 0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي هو فرق معنوي غير دال إحصائيا.



من خلال البيان نلاحظ تطورا طفيفا بين الاختبارين القبلي والبعدي وهذا لصالح الاختبار البعدي عند العينة التجريبية والعينة الضابطة ولكنه غير دال إحصائيا وعليه يرجع الباحثون هذا التطور إلى ممارسة الرياضة بشكل عام، حيث نجد أن الوحدات المقترحة لم تسهم بشكل كبير في تطوير التوازن.

11-1-3- اختبار نلسن للاستجابة الحركية (سرعة رد الفعل):

الجدول رقم (05) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبارين لاختبار نلسن للاستجابة الحركية

الدلالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	
			ع	س	ع	س		
غ/ دال	1.78	0.55	0.25	2.4	0.26	2.43	13	التجريبية
غ/ دال		0.92	0.17	2.34	0.18	2.39	13	الضابطة

من خلال ملاحظة نتائج الجدول رقم (05) في الاختبار القبلي تحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 2.43 وانحراف معياري قدره 0.26 أما في الاختبار البعدي فتحصلت العينة التجريبية على متوسط حسابي قدره 2.4 وانحراف معياري قدره 0.25 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.55 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.78 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي هو فرق معنوي غير دال إحصائيا.

تحصلت العينة الضابطة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره 2.39 وانحراف معياري قدره 0.18 أما في الاختبار البعدي فتحصلت العينة الضابطة على متوسط حسابي قدره 2.34 وانحراف معياري قدره 0.17 وبلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.92 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.78 وهذا عند مستوى الدلالة

0.05 ودرجة حرية 12 وهذا يعني أن الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي هو فرق معنوي غير دال إحصائيا.



2-11- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين عيني البحث لصالح العينة التجريبية.

1-2-11- اختبار الجري في شكل 8 (التوافق):

الجدول رقم (06) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبار البعدي لاختبار الجري في شكل 8

الدالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البعدي		حجم العينة	
			ع	س		
دال	1.71	3.36	0.87	16.84	13	التجريبية
			0.77	17.91	13	الضابطة

من خلال نتائج الجدول رقم (06) فإن عملية مقارنة نتائج الاختبار البعدي كما هي موضحة في الجدول أعلاه بين عيني البحث في متغير التوافق، أوضحت ظاهريا أن الحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات والمقدرة بـ (16.84؛18.29) بالنسبة للعينة التجريبية، وبمقدار (17.91؛18.03) بالنسبة للعينة الضابطة يشير إلى نوع من التباين الحاصل في المتغير المقاس لصالح العينة التجريبية، لاحظ الشكل رقم 05.

لكن لا يمكن اعتبار هذا الحكم صحيحا وموضوعيا إلا بعد استخدام مقياس الدلالة الإحصائية (ت) ستيودنت حيث بعد المعالجة الإحصائية لمجموع النتائج الخام المتحصل عليها كما هي موضحة في الجدول رقم 07 بلغت قيمة (ت) المحسوبة 3.36 وهي أكبر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.71 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05

ودرجة حرية 24 مما يؤكد أن هذا الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فرق معنوي دال إحصائيا لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية.



من خلال هذه النتائج نلاحظ أفضلية العينة التجريبية على العينة الضابطة في الاختبار البعدي وعليه فالباحثون يرجعون هذه الأفضلية إلى الوحدات المقترحة على الوحدات الأصلية واستمرارها عند العينة التجريبية على عكس العينة الضابطة حيث لم تكن تدرس التربية البدنية والرياضية في بعض الأحيان.

11-2-2- اختبار المشي قدم خلف قدم (التوازن):

الجدول رقم (07) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبار البعدي لاختبار المشي قدم خلف قدم

الدلالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البعدي		حجم العينة	
			ع	س		
غير دال	1.71	0.08	2.08	15.39	13	التجريبية
			1.79	15.46	13	الضابطة

من خلال نتائج الجدول رقم (07) فإن عملية مقارنة نتائج الاختبار البعدي كما هي موضحة في الجدول أعلاه بين عينتي البحث في متغير التوازن، أوضحت ظاهريا أن الحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات والمقدرة بـ (15.41؛ 15.39) بالنسبة للعينة التجريبية، وبمقدار (15.56؛ 15.46) بالنسبة للعينة الضابطة يشير إلى نوع من التباين الحاصل في المتغير المقاس لصالح العينة الضابطة، لاحظ الشكل رقم 05.

لكن لا يمكن اعتبار هذا الحكم صحيحا وموضوعيا إلا بعد استخدام مقياس الدلالة الإحصائية (ت) ستيودنت حيث بعد المعالجة الإحصائية لمجموع النتائج الخام المتحصل عليها كما هي موضحة في الجدول رقم 08 حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.08 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.71 وهذا عند مستوى الدلالة

0.05 ودرجة حرية 24 وعلى أساس هذا التحصيل الإحصائي يأخذ الباحثون بالتفسير المقترح كون الفروق الظاهرية الحاصلة بين متوسطي نتائج الاختبار البعدي لعينتي البحث الضابطة والتجريبية ليس لها دلالة إحصائية أي أن الفرق غير دال معنويا بين المتوسطين الحسابيين.



من خلال هذه النتائج نلاحظ أفضلية العينة التجريبية على العينة الضابطة في الاختبار البعدي وعليه فالباحثون يرجعون هذه الأفضلية إلى الوحدات التعليمية المقترحة على الوحدات الأصلية واستمرارها عند العينة التجريبية على عكس العينة الضابطة حيث لم تكن تدرس التربية البدنية والرياضية في بعض الأحيان.

3-2-11- اختبار نلسن للاستجابة الحركية (سرعة رد الفعل):

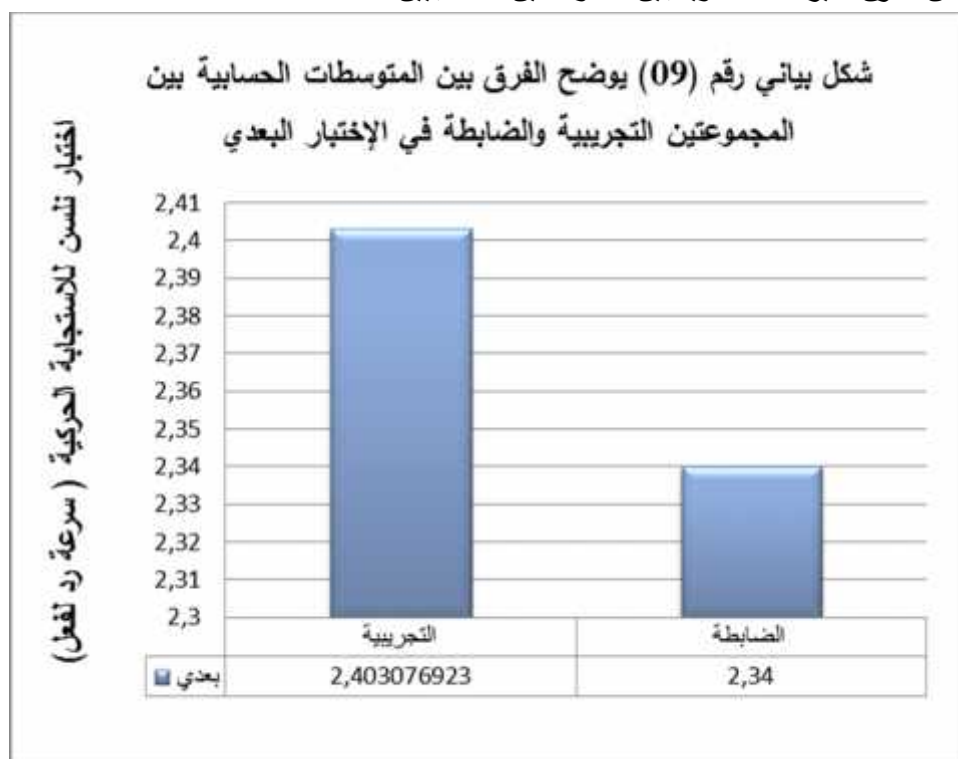
الجدول رقم (08) يوضح النتائج الإحصائية في الاختبار البعدي لاختبار نلسن للاستجابة الحركية

الدلالة الإحصائية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الاختبار البعدي		حجم العينة	
			ع	س		
غير دال	1.71	0.75	0.25	2.4	13	التجريبية
			0.17	2.34	13	الضابطة

من خلال نتائج الجدول رقم (08) فإن عملية مقارنة نتائج الاختبار البعدي كما هي موضحة في الجدول أعلاه بين عينتي البحث في متغير سرعة رد الفعل، أوضحت ظاهريا أن الحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات والمقدرة بـ (2.4؛2.43) بالنسبة للعينة التجريبية، وبمقدار (2.34؛2.39) بالنسبة للعينة الضابطة يشير إلى نوع من التباين الحاصل في المتغير المقاس لصالح العينة الضابطة، لاحظ الشكل رقم 05.

لكن لا يمكن اعتبار هذا الحكم صحيحا وموضوعيا إلا بعد استخدام مقياس الدلالة الإحصائية (ت) ستيودنت حيث بعد المعالجة الإحصائية لمجموع النتائج الخام المتحصل عليها كما هي موضحة في الجدول رقم 09 حيث

بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.75 وهي أصغر من (ت) الجدولية التي تقدر بـ 1.71 وهذا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 24 وعلى أساس هذا التحصيل الإحصائي يأخذ الباحثون بالتفسير المقترح كون الفروق الظاهرية الحاصلة بين متوسطي نتائج الاختبار البعدي لعينتي البحث الضابطة والتجريبية ليس لها دلالة إحصائية أي أن الفرق غير دال معنوياً بين المتوسطين الحسابيين.



12- مناقشة الفرضيات:

12-1 مناقشة الفرضية الأولى: هناك فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لعينتي البحث لصالح النتائج البعديّة، يمكن القول من خلال النتائج المتحصل عليها من الجداول (03؛04؛05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي (اختبار الجري في شكل الرقم ثمانية، اختبار المشي قدم خلف قدم واختبار نلسن للاستجابة الحركية) أنه توجد بعض فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لعينتي البحث لصالح الاختبار البعدي (اختبار الجري في شكل الرقم ثمانية (الجدول رقم 03) حيث يشير الباحثون أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين الباقيين (اختبار المشي قدم خلف قدم واختبار نلسن للاستجابة الحركية (الجدولين رقم 04 و 05)، وهذا ما يتفق مع دراسة جغدم بن ذهيبية وآخرين 2016 استناداً على استخدام إستراتيجية في التدريس باللعب في تنمية بعض القدرات البدنية والحركية. بما أنه تحقق الفرق الدال إحصائياً لأحد المتغيرات وهو متغير التوافق فيمكن للباحثين القول بأن الفرضية الأولى تحققت.

12-2 مناقشة الفرضية الثانية: هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات البعديّة لصالح المجموعة التجريبية الممارسة للعب، على إثر المعالجة الإحصائية لمجموع النتائج المتحصل عليها باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بغرض إصدار أحكام حول معنوية الفروق الحاصلة بين متوسطات نتائج الاختبارات البعديّة لعينتي البحث الضابطة والتجريبية تبين من خلال جدول النتائج المستخلصة وكما هي مدونة في الجداول رقم (06؛07؛08) أنه توجد بعض فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات

البعدية بين عيني البحث لصالح العينة التجريبية (اختبار الجري في شكل الرقم ثمانية (الجدول رقم 06) حيث يشير الباحثون أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين الباقيين (اختبار المشي قدم خلف قدم واختبار نلسن للاستجابة الحركية (الجدولين رقم 07 و 08)، وهذا ما يتفق مع دراسة حرباش إبراهيم وآخرين 2019 استنادا على استخدام إستراتيجية في التدريس بتطبيق أساليب متعددة في التدريس لتحسين بعض القدرات الحركية والبدنية، ودراسة مروة محمد علي سليمان 2004 بعنوان فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة.

بما أنه تحقق الفرق الدال إحصائيا لأحد المتغيرات وهو متغير التوافق فيمكن للباحثين القول بأن الفرضية الثانية تحققت.

13- الاستنتاجات:

- للوحدات التعليمية المقترحة باستخدام اللعب الموجه أثر إيجابي في تحسين بعض القدرات التوافقية لدى تلاميذ الطور الابتدائي (9-12) سنة.

- وجود نسبة تحسن في قدرة التوافق بالوحدات المقترحة باستخدام اللعب الموجه.

- عدم وجود نسبة تحسن في قدرتي التوازن ورد الفعل بالوحدات المقترحة باستخدام اللعب الموجه.

الإحالات والهوامش:

- 1- عبد الهادي نبيل. (2004). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال (الإصدار 1). عمان، الأردن: دار وائل.
- 2- عثمان مصطفى عفاف عثمان. (2013). المهارات الحركية للأطفال. الإسكندرية: الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 3- أحمد نائل الغرير. (2010). اللعب وتربية الطفل. الأردن: دار إثراء.
- 4- عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنبيات. (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

5- A Comparison Study for the use of Mixed Training (Training with Weight and Plyometric) In the Development of the Distinctive Strength Speed as the Players of the Handball.

Brahim HARBACH, Djamel MOKRANI, Houcine BENZIDANE, BRAHIM REDA

International Journal of Physical Education, Fitness and Sports (IJPEFS)/

<https://ijpefs.com/index.php/ijpefs/article/view/247>

6- رسالة ماجستير لمروة محمد علي سليمان 2004 بعنوان فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=10163090

7- علي أبو شون عبد العالي، (2002)، تأثير تدريب المنحدرات صعودا في تطوير بعض أنواع السرعة للاعبين كرة القدم، العراق: رسالة ماجستير .

8- فاعلية إستراتيجية التدريس باللعب في تنمية بعض القدرات البدنية والحركية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-18) سنة.

جغدم بن ذهبيبة، السنوسي فغلول، براهيم حرباش، مجلة الإبداع الرياضي مسيلة، العدد 6 (03)، ص 131 - 118.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/316>

9- أثر التدريس بالأسلوبين التضميني والتبادلي على الرفع من مستوى الأداء البدني في القفز الطويل إبراهيم حرباش مجلة العلوم

والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، العدد 10 ص 28-09، <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/146>

10- سهيل القصاص، مهدي محمد. (2007). مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي. جامعة المنصورة: كلية الآداب.

تقييم المجلات العلمية الجزائرية وفق معايير قاعدة البيانات العالمية SCOPUS

د. آمنة بهلول

قسم علم المكتبات، جامعة باجي مختار - عنابة، amina_biblio@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022/03/15

تاريخ المراجعة: 2020/02/29

تاريخ الإيداع: 2020/02/29

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تقييم الوضع الراهن للمجلات العلمية الجزائرية، ممثلة في المجلات العلمية المتاحة على منصة ASJP والتي تسمح بنشر أعمال الباحثين المتخصصين في مجال علم المكتبات والمعلومات وفقا لمعايير قاعدة البيانات العالمية SCOPUS. فهذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى تأهيل واستعداد المجلات العلمية محل الدراسة للانضمام إلى قاعدة البيانات SCOPUS، كون هذه الأخيرة تسعى إلى الارتقاء بجودة الأبحاث العلمية وزيادة مرئيتها عالميا وحصولها على معاملات تأثير مرتفعة، مما يؤدي إلى ضمان مكانة عالمية أفضل للمؤسسات التابعة لها بين المؤسسات الأخرى العالمية.

الكلمات المفتاحية: مجلات علمية، تقييم المجلات العلمية، منصة المجلات العلمية الجزائرية ASJP، قاعدة البيانات SCOPUS.

Evaluating Algerian scientific journals according to the standards of the global database SCOPUS

Abstract

This study seeks to assess the current state of Algerian scientific journals, available on the ASJP platform that allows for publishing works of researchers specialized in librarianship and information according to the standards of the global database SCOPUS. This study aims to know the extent of qualification of scientific journals under study to join the SCOPUS database. That aim is to improve the quality of scientific research and increase its visibility to obtain high impact factors. This leads to a better global position for its affiliated institutions among other global institutions.

Keywords: Scientific journals, evaluating scientific journals, Algerian scientific journals platform ASJP, database SCOPUS.

Évaluation des revues scientifiques algériennes selon les normes de la base de données universelle SCOPUS

Résumé

Cette étude vise à évaluer la situation actuelle des revues scientifiques algériennes, disponibles sur la plateforme ASJP, qui permet la publication des travaux de chercheurs spécialisés dans le domaine de la bibliothéconomie et des informations selon les normes des bases de données universelles SCOPUS. Cette étude cherche à connaître l'étendue de la qualification et de la préparation des revues scientifiques étudiées à rejoindre la base de données SCOPUS, car cette dernière cherche à améliorer la qualité de la recherche scientifique et à accroître sa visibilité à l'échelle mondiale et à obtenir des facteurs d'impact élevés, ce qui conduit à assurer une meilleure position mondiale pour ses institutions parmi d'autres institutions internationales.

Mots-clés: Revues scientifiques, évaluation des revues scientifiques, plateforme ASJP, base de données SCOPUS.

المؤلف المرسِل: د. آمنة بهلول، amina_biblio@yahoo.fr

شهدت العقود الماضية تطورا مدهلا في تقنيات النشر العلمي وأدواته، حيث قللت تلك التقنيات العديد من الصعاب التي كانت تعوق عمليات النشر، فأصبح النتاج العلمي عالمي النزعة ولا وطن له، كما أصبح النشر العلمي في أي جامعة من الجامعات احد مقومات وجودها، حيث لا قيمة لأي إنتاج علمي إلا بإخضاعه للتحكيم ونشره في أوعية النشر المحكمة التي تتبنى المعايير العلمية الرصينة، خاصة النشر في المجلات العلمية العريقة من اجل تبادل نتائج الأبحاث والمعرفة واستمرارها.

وتعد المجلات العلمية واحدة من أهم مصادر المعلومات، كونها المصدر الأسرع والأكثر اشتمالا على احدث ما ينشر في مختلف المجالات العلمية. ومع ثورة تكنولوجيا الحاسبات والمعلومات والاتصالات التي نشهدها في هذا العصر، وتطور حركة الوصول الحر ظهرت المجلات العلمية الالكترونية ذات الإتاحة الحرة المجانية (الطريق الذهبي)، وتعد المجلات المتاحة ضمن منصة المجلات العلمية الجزائرية ASJP إحداها رغم حداثة إنشائها، حيث جاءت هذه المنصة من أجل إيجاد فضاء إلكتروني واحد يجمع كل المجلات العلمية الصادرة عن مختلف المؤسسات الأكاديمية والبحثية الجزائرية بما فيها من جامعات وكليات ومعاهد ومخابر البحث في مختلف التخصصات العلمية وإتاحتها مجانا للتداول بين الباحثين تحقيقا لمبدأ مجانية تداول المعلومات.

ونظرا للأثر العالمي للبحوث المتميزة المنشورة في المجلات العلمية الرصينة تم تعزيز مكانة النشر في هذا النوع من مصادر المعلومات، وأصبحت احد أهم المعايير الدولية لتصنيف الجامعات. كما شهدت المجلات العلمية مرحلة جديدة من التطور بظهور قواعد البيانات العالمية التي تجمع وتحصر الإنتاج الفكري بكافة أشكاله في مقدمتها المجلات العلمية، بحيث تعمل على اكتشاف محتواها وتقيس مستويات أدائها بناء على معايير واضحة، فظهرت أدوات تعمل على تقييم المجلات العلمية بطرق وأساليب مختلفة، وبالتالي أصبح تسجيل المجلات العلمية في قواعد البيانات العالمية اليوم التحدي الأكبر الذي ترغب مختلف الجامعات ومؤسسات البحث العلمي المنتجة لهذا النوع من مصادر المعلومات الخوض فيه لحصولها على معاملات تأثير مرتفعة، ومن بين أهم وأشهر قواعد البيانات العالمية قاعدة SCOPUS التي وضعت مجموعة من الشروط والمعايير التي لا بد أن تتقيد بها المجلات العلمية الراغبة في الانضمام والتسجيل فيها.

وتأتي هذه الدراسة للتعريف بالمعايير المتبعة من قبل قاعدة البيانات العالمية SCOPUS لتقييم المجلات العلمية والتي على أساسها يتم اختيار المجلات التي تكشف فيها. وعليه تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الموالي:

ما مدى تقيد مجلات منصة ASJP والتي تسمح بنشر أبحاث تخصص علم المكتبات للمعايير والشروط التي تضعها قاعدة البيانات العالمية SCOPUS؟

- أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- فيما تتمثل معايير SCOPUS لتسجيل وتكشيف محتوى المجلات العلمية؟
- 2- هل تتوافق المجلات العلمية محل الدراسة لمعايير قاعدة البيانات SCOPUS؟
- 3- ما هي ابرز مواطن الضعف في المجلات العلمية محل الدراسة التي تحول دون اختيارها للتكشيف والتسجيل في قاعدة البيانات SCOPUS؟

4- كيف يمكن معالجة مواطن الضعف للتحسين من مستوى هذه المجلات والارتقاء بها للحصول على الاعتمادية من قبل قاعدة SCOPUS العالمية؟

- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية منصة الدوريات العلمية الجزائرية ASJP، والتي تعد آلية من آليات الوصول الحر أو ما يعرف بالطريق الذهبي، فهدف هذه المنصة هو إيجاد فضاء إلكتروني واحد يجمع كل الدوريات العلمية الصادرة عن مختلف المؤسسات الأكاديمية والبحثية الجزائرية وفي مختلف التخصصات العلمية، وإتاحتها مجاناً ودون أية قيود قانونية وتقنية وتسهيل تداولها وانتشارها الواسع والعالمي بين الباحثين. لكن من المهم أن تكون دوريات هذه المنصة والمقالات المنشورة فيها تستجيب للمعايير الدولية وترتقي للمنافسة العلمية العالمية، مما سينعكس لا محالة على ترتيب المؤسسات الأكاديمية والبحثية الجزائرية عالمياً، نظراً لتوجه أغلب مؤسسات العالم صوب تسجيل مجلاتها العلمية في قواعد البيانات العالمية والظفر بمكانة ضمنها مثل قاعدة البيانات العالمية Scopus.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في توضيح الغموض الذي ينتاب القائمين على المجلات العلمية الجزائرية والمتاحة على منصة ASJP حول شروط ومعايير التسجيل في قاعدة البيانات العالمية Scopus والتوجه نحو العمل وبجدية للحاق بركب المجلات العلمية العالمية.

- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى إرساء الأهداف التالية:

- 1- التعرف بأحد أشهر قواعد البيانات العالمية والمتمثلة في قاعدة Scopus.
- 2- التعرف على المعايير المتبعة من قبل قاعدة البيانات Scopus لتقييم المجلات العلمية.
- 3- معرفة مدى توافق مجلات منصة ASJP والتي تسمح بنشر أبحاث تخصص علم المكتبات والمعلومات مع تلك المعايير العالمية.
- 4- تسليط الضوء على جوانب الضعف في المجلات العلمية محل الدراسة، والتي تجعل منها غير مؤهلة للكشف في قاعدة Scopus العالمية.
- 5- محاولة توضيح ما تحتاجه المجلات العلمية محل الدراسة كي تتوافق مع المعايير محل التطبيق.

- منهج الدراسة:

لطبيعة الدراسة وأهدافها استخدمنا المنهج الوصفي بالاعتماد على أسلوب الوصف والتحليل، حيث قمنا بتصفح منصة الدوريات العلمية الجزائرية ASJP واختيار بعض مجلات العلوم الإنسانية التي تسمح أيضاً بنشر الأبحاث في مجال تخصص علم المكتبات والمعلومات وتحليل سياسات النشر الخاصة بها، ومن ثم قمنا بتطبيق معايير التصنيف الدولية التي اعتمدناها في هذه الدراسة وهي معايير قاعدة البيانات Scopus، وذلك بهدف معرفة مدى مطابقة هذه المجلات لتلك المعايير، ومدى قبولها في هذه القاعدة العالمية في حالة تقديمها بطلب الانضمام إليها، من خلال وصف وتحليل البيانات التي تم جمعها من الموقع الإلكتروني للمجلات العلمية محل الدراسة.

وقد تم انتقاء قاعدة البيانات العالمية Scopus للأسباب التالية:

- أولاً لكون قاعدة Scopus من أكبر قواعد البيانات العالمية للاستشهادات المرجعية.

- اعتماد الكثير من الهيئات العلمية والأكاديمية على التقارير الصادرة عن قاعدة البيانات Scopus.

1- قاعدة البيانات العالمية Scopus:

1-1- تعريف قاعدة البيانات Scopus:

بدأت المنافسة تحتدم بين الاتحاد الأوروبي وأمريكا خاصة بعد الحرب العالمية الثانية أين تحولت موازين القوى في شتى المجالات لتصبح بين يدي القطب الأمريكي. المنافسة لم تكن في المجالات السياسية فقط لتوزيع المستعمرات وبسط النفوذ الغربي، بل تعدت ذلك للجانب العلمي أيضا، في كل محاولة ابتكار يبدأها الأمريكيون دائما ما يرد الأوروبيون باستتساخ الفكرة ومحاولة دخول سوق المنافسة. ومن هذا المنطلق استوحى الاتحاد الأوروبي فكرة إنشاء قاعدة بيانات Scopus⁽¹⁾. ففي شهر نوفمبر من عام 2004 قامت دار النشر الهولندية Elsevier بتأسيس وإطلاق قاعدة بيانات للمفهرسة سميتها Scopus تحت رعاية دول الاتحاد الأوروبي لتصير فيما بعد أضخم قاعدة بيانات من حيث عدد المجلات المفهرسة فاقت 23830 مجلة لتفوق سابقتها الأمريكية. وهي تعرض للباحثين المصادر بشكل حديث وسريع وسهل وشامل لدعم احتياجاتهم البحثية في مجالات علمية متعددة.

فهي أكبر قاعدة بيانات للمستخلصات والاستشهادات الخاصة بالأدبيات المحكمة والمراجعة مثل المجلات العلمية، الكتب، ووقائع المؤتمرات، تقدم القاعدة أدوات ذكية لتتبع البحوث وتحليلها وتصورها، حيث تقدم لمحة شاملة عن مخرجات الأبحاث العلمية في مجالات العلوم والتكنولوجيا والطب والعلوم الاجتماعية والفنون والعلوم الإنسانية.

تستخدم القاعدة من قبل أكثر من 3000 مؤسسة أكاديمية وحكومية وشركات مختلفة، كون الأبحاث أصبحت عالمية ومتعددة التخصصات وتعاونية بشكل متزايد، وقد بات من المؤكد أن النتاج البحثي مهما كان ضئيلا في أنحاء العالم كافة، فهو غير قابل للضياع إذا اختار الباحثون Scopus لتوثيق عملهم⁽²⁾.

2-1- خصائص ومميزات قاعدة البيانات Scopus:

تتسم قاعدة البيانات العالمية Scopus جملة من الخصائص والمميزات نردها فيما يلي:

- الوصول إلى قاعدة بيانات Scopus مفتوح، وأكثر من 1000 معهد حول العالم لديه وصول كامل إلى القاعدة.
- يقوم مستخدمي قاعدة بيانات Scopus بأكثر من 1 مليون عملية بحث كل شهر.
- أكثر من 50% من نتائج البحث تكون بمقالات النص الكامل، أو من خلال روابط منصات الناشرين.
- تمكن Scopus من الارتباط الدائم والمستمر بمقالات النص الكامل وروابط الصفحات الرئيسية للناشرين لشراء المقالات.
- محلل دورية Scopus تتيح للمؤلفين ليحددوا في أي دوريات يمكنهم أن ينشروا، ومساعدة المكتبيين على تقييم مجموعاتهم المكتبية.
- تقدم تغطية 100% لقاعدة بيانات Medline⁽³⁾.
- توفر القاعدة إمكانية البحث عن معلومات وتفاصيل خاصة بالمؤلفين والمحررين مثل المقالات المنشورة و(H-Index) والاقتباسات المستلمة.
- تعرض Scopus ميزات مبتكرة لمساعدة الباحثين مثل:

■ معرف المؤلفين من Scopus الذي يميز بين النتائج من المؤلفين بنفس الاسم وحصر كل النتائج لمؤلف الذي اسمه مسجل بطرق أخرى.

■ مدقق الاقتباسات من Scopus للاستكشاف والتفحص والتعقب المبسط لبيانات الاقتباسات سنة بعد سنة في الوقت الحقيقي.

■ معرف الارتباط من Scopus للتعريف التلقائي والربط المنظم مع كل مخرجات البحث.

■ تحميل الوثائق والمقالات بنصها الكامل والمتعددة في آن واحد من Scopus سهل.

- يوجد أكثر من 7000 محرر و 200 ألف مراجع من دار النشر Elsevier يستخدمون قاعدة بيانات Scopus في عملهم التحريري.

- تستخدم بيانات Scopus لتصنيف الجامعات العليا العالمية وأوقات الدراسات العليا.

- تقوم Scopus بنشر الاستشهادات الموضوعية TopCited بأكثر من 20 حقل موضوعي.

- تم تطوير Country Rank & Journal Rank لبيانات Scopus من قبل SCImago⁽⁴⁾.

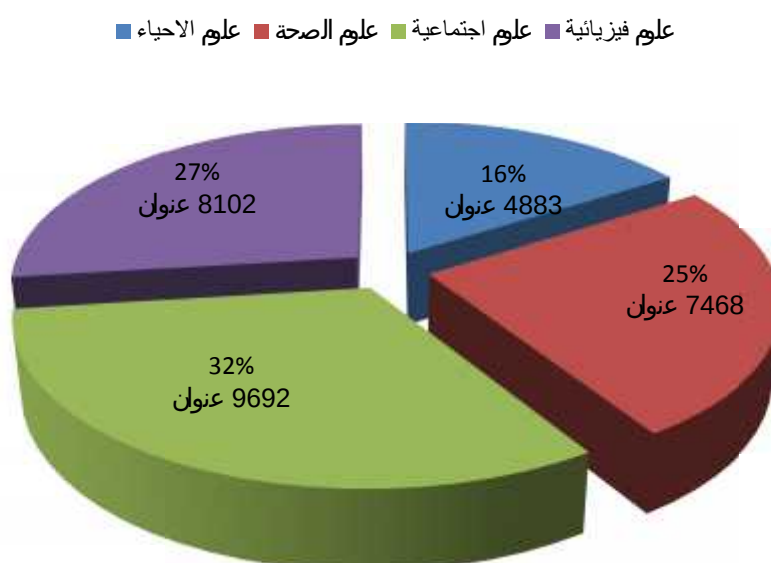
3-1- الهدف من قاعدة البيانات Scopus: تعتبر قاعدة البيانات Scopus قاعدة بيانات تجارية ربحية، تخدم العديد من فئات المستفيدين المختلفة والمتنوعة، وأهم هذه الفئات: الفئات الأكاديمية (Academi)، الجهات الصناعية (Industry)، الجهات الحكومية (Government) والناشرين (Publishers)⁽⁵⁾.

فهي تقدم نظرة عامة واسعة حول المعلومات العلمية العالمية متعددة التخصصات التي يحتاج إليها الباحثون والمدرسون والطلاب لبقائهم على اطلاع دائم.

4-1- تغطية قاعدة البيانات Scopus:

التغطية الموضوعية هي التغطية المتبعة في قاعدة البيانات Scopus حيث تعتبر أفضل أساليب التغطية وخصوصا للمنشورات العلمية والمتخصصة، وتشكل الوسيلة الأسهل في عمليات البحث التي يقوم بها المستخدمون لهذه القاعدة، وبالنسبة لتحديث المعلومات في قاعدة البيانات فهو تحديث يومي، أما بالنسبة للموضوعات الأساسية التي تهتم بها القاعدة وتقدمها لمستخدميها فتتمثل في: علوم الكيمياء والفيزياء، علوم الأحياء، العلوم الطبية، الرياضيات، علوم الأرض، علوم الزراعة والبيئة، علم النفس، القانون، الفلسفة، الاقتصاد، علم المكتبات والمعلومات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الصحافة، التعليم، الفنون، الإدارة، الهندسة، اللغات، التاريخ، السياسة، الهندسة المعمارية، الحوسبة⁽⁶⁾. والشكل رقم (01) يوضح تغطية القاعدة للمحتوى حسب الموضوع.

شكل رقم (01): تغطية محتوى قاعدة البيانات Scopus حسب الموضوع.



المصدر: Scopus title list, February 2019, From: <https://www.scopus.com/freelookup/form/author.uri>, access date: 28/11/2019

ويتضح من الشكل رقم (01) أن العلوم الاجتماعية تغطي نسبة 32% من قاعدة البيانات Scopus، وهذا يدل على أن الباحثين في هذا المجال مدركين لأهمية القاعدة والنشر فيها، تلتها العلوم الفيزيائية بنسبة 27%، ثم علوم الصحة بنسبة 25%، وعلوم الأحياء بنسبة 16%.

2- معايير قاعدة البيانات Scopus لتسجيل المجلات العلمية:

تمتاز قاعدة بيانات Scopus بالبساطة إذ ترسل المجلة طلب الانضمام إلى قاعدة البيانات لتخضع فيما بعد لتقييم من قبل خبيرين على الأقل ليقوموا بتقييم المجلة حسب عدة معايير، إذا توفرت الشروط المطلوبة في المجلة فإنها تتلقى قبولاً أولياً للانضمام لها وتخضع لفترة تجريبية مدتها 3 سنوات. فإذا وافقت المجلة على شروط الجودة الصارمة المفروضة في عقدها مع قاعدة البيانات فإنها تقبل نهائياً ويمنح لها معامل شيمافو SJR وإلا فإنها تنزع من قاعدة البيانات Scopus وتحضر لمدة معينة حتى يتسنى لها وضع طلب جديد للانضمام لها. والصورة رقم (01) تبين رسالة قبول إحدى المجلات للانضمام لقاعدة بيانات Scopus حيث يمكن ملاحظة الشروط الصارمة التي تنتهجها لقبول مجلة.

صورة رقم (01): رسالة قبول إحدى المجلات للانضمام إلى قاعدة البيانات Scopus.

Subject: The review of your title for Scopus is complete
 From: "Scopus Title Evaluation Team" <titereview@scopus.com>
 Date: Thu, April 5, 2018 3:33 pm
 To: uac@indiana.edu
 Priority: Normal
 Status: answered

Title: Urbanism Architecture Constructions
 ISSN / E-ISSN: 2088-0509 / 2088-6488
 Publisher: NIRD URBAN-INDOFCO

Dear Dr. Alexandru-Ionut Petrisor,

The title mentioned above has been evaluated for inclusion in Scopus by the Content Selection & Advisory Board (CSAB). The review of this title is now complete and the CSAB has advised that the title will be **accepted** for inclusion in Scopus. For your information, the reviewer comments are copied below:

Evidently this journal has greatly improved in recent times, and it appears to be in good health, from the homepage and the production schedule to the editorial policy, online access and citations. As such, it merits inclusion in SCOPUS

- The journal consistently includes articles that are scientifically sound and relevant to an international academic or professional audience in this field.
- The journal has scholarly relevance as evidenced by citations in other journals currently covered by Scopus.
- In general, the content of the articles is consistent with the scope and aims of the journal.
- The articles are generally well written and understandable.
- This title addresses a subject area not properly covered by an existing journal.
- The journal has clear aims and scope/journal policies that are consistent with the journal's content.

Our Source Collection Management department will contact the publisher of this title within the next three months to initiate the indexing process for Scopus. A content coverage agreement needs to be in place before we can start adding the content to Scopus.com. If you are the publisher, please do not send us your content yet unless requested by our Source Collection Management department.

Yours sincerely,

المصدر: بن بورس، محمد الأمين (2018)، المرجع السابق.

وعلى هذا الأساس، يمكن توضيح الشروط الواجب توافرها في أية مجلة تريد الانضمام والتسجيل في قاعدة البيانات Scopus كما يلي: (7)

أولاً: سياسة المجلة: ويدخل في نطاق المجلة من حيث سياستها التحريرية ما يلي:

- سياسة التحرير .

- نوع التحكيم العلمي الذي يتم في المجلة.

- الالتزام بقواعد تعيين أعضاء هيئة التحرير والمحكمين (مثلاً عددهم من 7 إلى 10 أو أكثر، الاختيار يتوقف على هدف المجلة عالمية، إقليمية أو وطنية، أن يكونوا متخصصين في نفس مجال تخصص المجلة، العرض الكامل للمحررين والمحكمين مثل الاسم، العنوان، البريد الإلكتروني، الهاتف وغيرها).

- التنوع الجغرافي لهيئة التحرير والمحكمين وأن تكون من الأساتذة المشهود لهم علمياً.

- التنوع الجغرافي للمؤلفين، أي أن تكون البحوث موزعة جغرافياً.

ثانياً: المحتوى: وفيما يتعلق بالمحتوى، يتم تقييم المجالات العلمية وفقاً لما يلي:

- اختيار بدقة موضوع المجلة، وأن يكون عنوانها جديد غير متكرر.

- أن تكون المجلة متخصصة.

- جودة وتطابق الأهداف والمجال الموضوعي للمجلة العلمية.

- مدى قوة إسهام المحتوى في المجتمع الأكاديمي.

- وضوح المستخلصات.

- سهولة قراءة المقالات.

- الاهتمام بالدقة اللغوية.

- أن تصدر بأكثر من لغة خاصة اللغة الانجليزية.

ثالثاً: انتظام النشر: يجب ألا تتأخر المجلة عن الموعد المحدد لها للصدور، أي الالتزام بمواعيد النشر المعلنة لكل عدد.

رابعاً: الإتاحة على الخط: وتتضمن معايير إتاحة محتوى المجلة على الانترنت ما يلي:

- أن يكون للمجلة رقم تصنيف دولي للنسخة الورقية وآخر للنسخة الإلكترونية.
- هل المحتوى الكامل للمجلة متاح على الانترنت.
- جودة الصفحة الرئيسية للمجلة، فلا بد أن تكون بسيطة وواضحة وتأخذ الشكل العالمي المهني الذي يعكس أخلاقيات النشر للمجلة، كما يجب أن تحتوي على قواعد النشر وأخلاقيات النشر وقواعد الملكية الفكرية.
- وجود واجهة تعامل باللغة الانجليزية.

3- الإطار التطبيقي للدراسة:

3-1- المجالات العلمية محل الدراسة:

تم اختيار عينة من مجلات العلوم الإنسانية التي تسمح بنشر الأعمال البحثية في مجال تخصص علم المكتبات والمعلومات المتاحة على منصة ASJP كنموذج لتطبيق معايير التصنيف الدولية لقاعدة البيانات العالمية Scopus عليها، والمجلات العلمية محل الدراسة هي:

- مجلة العلوم الإنسانية قسنطينة 2
- مجلة العلوم الإنسانية جامعة بسكرة
- مجلة التواصل جامعة عنابة
- مجلة علم المكتبات الجزائر 2
- دراسات وأبحاث جامعة الجلفة
- مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ورقلة
- الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية جامعة شلف

3-2- حدود الدراسة ومجالاتها:

- المجال الموضوعي: تقييم مجلات العلوم الإنسانية التي تسمح بنشر الأبحاث العلمية في مجال تخصص علم المكتبات والمعلومات المتاحة على موقع منصة الدوريات العلمية الجزائرية ASJP بتطبيق معايير التصنيف الدولية لقاعدة البيانات Scopus.

- الحدود النوعية: تركز الدراسة على المجالات العلمية فقط دون باقي أنواع مصادر المعلومات الأخرى.
- الحدود الشكلية: تركز الدراسة على المجلات الإلكترونية فحسب.
- المجال الجغرافي: مجلات العلوم الإنسانية الصادرة عن مختلف المؤسسات الأكاديمية والبحثية الجزائرية.

3-4- أدوات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على أداتين أساسيتين هما:

- الأداة الأولى: أداة البحث الوثائقي: وذلك لجمع الجانب النظري المتعلق بمحتوى معايير التصنيف الدولية المعتمدة في دراستنا هذه وهي معايير قاعدة البيانات Scopus.
- الأداة الثانية: التصفح على الخط المباشر: وذلك من خلال تصفح المجالات العلمية محل الدراسة المتاحة على منصة ASJP واستخراج البيانات والمعلومات المطلوبة لمعايير تصنيف قاعدة البيانات العالمية Scopus المعتمدة في الدراسة.

4- تحليل نتائج الدراسة:

بعد تصفح المواقع الالكترونية للمجلات العلمية محل الدراسة وتطبيق المعايير عليها للتعرف على مدى صلاحيتها واستعدادها للانضمام إلى قاعدة البيانات العالمية Scopus، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (01): تقييم المجلات العلمية محل الدراسة وفق معايير قاعدة البيانات Scopus.

المجلة المعايير	مجلة العلوم الإنسانية قسنطينة 2	مجلة العلوم الإنسانية جامعة بسكرة	مجلة التواصل جامعة عنابة	مجلة علم المكتبات الجزائر 2	دراسات وأبحاث جامعة الجلفة	مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ورقلة	الأكاديمية للداسات الاجتماعية والإنسانية جامعة شلف
تدمد	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
نوع التحكيم	غير متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر
التنوع الجغرافي لهيئة التحرير والمحكمين	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
التنوع الجغرافي للمؤلفين	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
وضوح المستخلصات	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
سهولة قراءة المقالات	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
جودة وتطابق الأهداف والمجال الموضوعي للدورية العلمية	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
انتظام النشر والصدور	متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	متوفر
إتاحة المحتوى على الخط المباشر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
جودة الصفحة	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر

الرئيسية للدورية		متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر	متوفر
وجود واجهة تعامل باللغة الانجليزية	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر
استشهادات مرجعية بحروف رومانية	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات المجلات العلمية المتاحة على منصة ASJP، <https://www.asjp.cerist.dz>

أولى نتائج التقييم أن جميع المجلات العلمية محل الدراسة غير مؤهلة للتكشيف في قاعدة البيانات العالمية Scopus نظرا لعدم وجود بيانات باللغة الانجليزية أو الحروف الرومانية للاستشهادات المرجعية الخاصة ببيانات المقالات كالعنوان والمؤلف والمستخلص، وبما أن قاعدة البيانات Scopus تدخل ضمن قواعد البيانات العالمية والمشرف عليها الناشر التجاري الزفير فهي تهتم باللغة الانجليزية كلغة للنشر والتواصل العلمي، إلا أن المجلات العلمية محل الدراسة اغلب مجال النشر بها باللغة العربية فهي حتما لا تتوافق مع مؤشرات التقييم التابعة لقاعدة Scopus، غير أنه من خلال هذه الدراسة التقييمية لبعض المجلات محل الدراسة لاحظنا توجه أغلب هذه الدوريات إلى اشتراط ضرورة كتابة بعض البيانات بلغة أجنبية على غرار المستخلص والكلمات المفتاحية، وكذا السماح بالنشر بلغات أخرى غير العربية كاللغة الانجليزية والفرنسية والايطالية وهذا ما نجده في مجلة التواصل لجامعة عنابة، وهذا ما يعكس المحاولة الجادة للمجلات العلمية محل الدراسة لتحسين مراتب تصنيفها دوليا. فضلا عن غياب واجهة تعامل باللغة الانجليزية كما نصت معايير القاعدة، وأيضا من أسباب عدم تأهيلها أن صفحتها الرئيسية على الخط المباشر لا تتسم بالجودة نظرا لعدم امتلاكها للشكل العالمي المهني الذي يعكس أخلاقيات نشر المجلة وكذا حقوق الملكية الفكرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى اغلب المجلات المعتمدة في التقييم لا تتوفر على موقع خاص بها على الخط المباشر، حيث نجد توافر صفحة بسيطة البيانات من خلال موقع الجامعة التي تنتمي لها المجلة العلمية وهذا ما ينعكس سلبا على عدم الحصول على المعلومات بسهولة، بالإضافة إلى نقص البيانات الخاصة التعريفية بها.

إلا أنه حققت المجلات العلمية محل الدراسة توافقا بنسبة 100% مع المعايير المتعلقة بالترقيم الدولي الموحد للدوريات (تدمد)، إتاحة المحتوى على الخط ووضوح المستخلصات وكذا سهولة قراءة المقالات من خلال توفير الوصول إليها في شكل PDF، فضلا عن ذلك جودة وتطابق الأهداف والمجال الموضوعي للمقالات المنشورة في كل عدد. وأيضا التنوع الجغرافي لهيئة التحرير والمحكمين والمؤلفين، فهيئتها التحريرية تضم أعضاء متنوعة وموزعة جغرافيا سواء عربيا أو أجنبيا وكذلك المحكمين والمؤلفين.

كما يتجلى لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن جل المجلات محل الدراسة لا تتوفر على معيار نوع التحكيم بحيث لم تفرق بين الأنواع المختلفة للتحكيم العلمي، فقط يتم الإشارة إلى وجود تحكيم دون

تحديد ما نوعه، وهذا ما قد يشكل خلل في صرامة وجدية البحث العلمي وخضوعه لبعض المتغيرات غير العلمية، يستثنى من ذلك مجلة التواصل لجامعة عنابة التي حددت التحكيم الذي تتبعه والمتمثل في إرسال كل بحث إلى خبيرين اثنين مختصين في الموضوع المعالج كما يتم اللجوء إلى خبير ثالث للفصل في نتيجة الخبرة إذا تطلب الأمر ذلك، كما ترسل ملاحظات الخبراء المحكمين إلى المؤلفين قصد إدخال التعديلات المطلوبة على نص البحث قبل نشره.

أما من حيث انتظام النشر والصدور فنجد مجلة العلوم الإنسانية جامعة قسنطينة 2 والأكاديمية والدراسات الاجتماعية والإنسانية جامعة الشلف المجلتين الوحيدتين اللتين احترمتا هذا المعيار، أما باقي المجلات العلمية لم تحترم فترات الصدور بالرغم من أنها فصلية أو سداسية،... إلا أنها تنشر بشكل دائم كل سنة. وهذا ما قد يشكل خلل في جدية المجلة وأهدافها.

ومن خلال ما تم تقديمه يتضح أن:

✓ المجلات العلمية محل الدراسة لا تتوافق مع مؤشرات قاعدة البيانات العالمية Scopus وبذلك فهي غير مؤهلة لتكثيفها والانضمام إليها.

✓ أكثر المجلات العلمية توافقا مع معايير قاعدة البيانات Scopus هي كل من مجلة العلوم الإنسانية جامعة قسنطينة 2، مجلة التواصل جامعة عنابة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية جامعة الشلف.

✓ هناك توجهات إيجابية للمجلات العلمية محل الدراسة لتعزيز تواجدها علميا وبذلك تحسين جودتها بما يتوافق مع معايير التكثيف والتقييم العالمية وهذا ما سيدعم النشر العلمي بالجزائر.

خاتمة

نتجته اغلب الدول العربية والأجنبية على تشجيع مؤسساتها الأكاديمية والعلمية بإيجاد مكانة للمجلات العلمية التابعة لها ضمن قواعد البيانات العالمية مثل قاعدة البيانات Scopus للرفع من القيمة والمكانة العلمية لمؤسساتها وللدولة ككل، فالمجلات العلمية التي استطاعت الاستجابة لمعايير القاعدة ومطابقتها تتأهل لنيل شرف الانضمام إليها، وهو ما يعد إنجازا كبيرا بالنسبة لها، ذلك أنها حققت المرئية والإتاحة وكذا التداول العالميين، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة للبحث عن مدى استجابة عينة من مجلات العلوم الإنسانية والاجتماعية المتاحة على منصة الدوريات العلمية الجزائرية ASJP والتي تنشر أبحاث في تخصص علم المكتبات والمعلومات، لمعايير قاعدة البيانات Scopus العالمية، وبعد تحليل النتائج تبين أن المجلات محل الدراسة لا تستجيب لكل معايير ومواصفات هذه القاعدة ما يجعلها غير مؤهلة للانضمام إليها، وهذا ينقص من قيمتها العلمية ويضعف من مستواها وسمعتها أمام دول العالم، وعليه لابد على الجهات الوصية أن تصدر تقانين توحد كل ما يتعلق بالمجلات العلمية الجزائرية وفقا للمعايير العالمية حتى يسهل تكثيفها وتصنيفها، من خلال إعادة النظر في سياسة تحرير المجلات العلمية وتحديثها بما يتماشى مع التوجهات الدولية، وكذا إنشاء مواقع الكترونية مستقلة تشتمل على كافة المعلومات التعريفية بالمجلة وبشكل مفصل تدار بإحدى نظم إدارة المحتوى الرقمي ليسهل تصفح الموقع والوصول السريع إلى كافة المعلومات، بالإضافة إلى اعتماد اللغة الانجليزية في المواقع الالكترونية باعتبارها لغة للنشر والتواصل العلمي العالمي، ثم توجيهها للعمل وجدية للانضمام لقواعد البيانات العالمية وتحفيزها على ذلك. بالإضافة إلى توجيه الباحثين وطلبة الدراسات العليا بضرورة الإشارة والاستشهاد بالمجلات العلمية الجزائرية المسجلة في قواعد البيانات العالمية في أبحاثهم وأعمالهم العلمية، وبالتالي تزداد الاستشهادات

لها، فيزداد معامل التأثير الخاص بها، وهذا ما سيساهم في الرفع من مكانة المؤسسة العلمية الجزائرية أمام نظيرتها العربية والعالمية ضمن الترتيب والتصنيف العالمية للجامعات، وهذا بدوره سيساهم في تحسين سمعة الباحث الجزائري عامة.

الهوامش:

- 1- بن بوراس، محمد الأمين (2018)، تصنيف المجلات المحكمة، متوفر على: <https://dr-benbouras-mohammed.blogspot.com/2018/12/5.html>، اطلع عليه يوم 2019/11/27
- 2- بهلول، آمنة. قواعد البيانات الدولية ومعاملات التأثير. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية_قسنطينة_، مج. 36، ع. 1(2022). ص 941. متاح على الخط: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/28/36/1/187745> (زيارة يوم: 2022/06/14)
- 3- قاعدة البيانات Scopus، أكتوبر 2012، متوفر على: <http://cybrarian-forever.blogspot.com/2012/10/scopus.html>، زيارة يوم: 2019/11/27
- 4- بهلول، آمنة. المرجع السابق. ص 942.
- 5- نفس المرجع. ص 941.
- 6- قاعدة البيانات Scopus، المرجع السابق.
- 7- بهلول، آمنة. المرجع السابق. ص 946-947.

جرائم دولة إسرائيل في حق الفلسطينيين والقانون الدولي (1947-2007)

د. أحمد سعودي

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة، جامعة عمار تليجي - الأغواط، a.saoudi@lagh-univ.dz

تاريخ الإيداع: 2020/02/20

تاريخ المراجعة: 2022/04/06

تاريخ القبول: 2022/05/05

ملخص

لم يشهد التاريخ بمختلف مراحلها القديمة والمعاصرة، مثيلاً لحجم الإجرام الذي يتعرض له الشعب الفلسطيني على يد دولة وجيش الكيان الصهيوني المحتل في فلسطين المحتلة منذ إعلان وعد بلفور سنة 1917م وإلى يومنا هذا، فقد سجل التاريخ لنا سلسلة من الجرائم المختلفة، من إبادة جماعية وتقتيل وتهجير ومصادرة للأراضي والأموال، وانتهاك للمقدسات الدينية، وكل ذلك أمام أعين الشرعية الدولية ومنظمات حقوق الإنسان ورعاة الديمقراطية في العالم. سنعرض في هذا المقال أمثلة عن أوسع تلك الجرائم الإسرائيلية في حق الفلسطينيين والآثار المترتبة عنها، ومدى خرق تلك التجاوزات والجرائم للأعراف والقوانين الدولية المعمول بها.

الكلمات المفتاحية: فلسطين، إسرائيل، جرائم، قانون دولي، صهيونية.

Zionist crimes and massacres against the Palestinian people and the extent to which they violate international norms and laws (1947-2005)

Abstract

History, in its various stages, both ancient and contemporary, has not witnessed the scale of crime that the Palestinian people are exposed to at the hands of the occupying Zionist entity in occupied Palestine. Property and a violation of religious sanctities are all in front of the eyes of international legitimacy, human rights organizations, and democracy sponsors. In this article, we will show examples of these crimes against Palestinians and the effects there of, and how they violate established international norms and laws.

Keywords: Palestine, Israel, crimes, international law, Zionism.

Crimes et massacres sionistes contre le peuple palestinien et dans quelle mesure ils violent les normes et les lois internationales (1947-2005)

Résumé

L'histoire, à ses divers stades, anciens et contemporains, n'a pas été témoin de l'ampleur du crime auquel le peuple palestinien est exposé aux mains de l'entité sioniste occupante en Palestine occupée. La violation de tout ce qui est sacré sous les yeux de la légitimité internationale. Dans cet article, nous montrerons des exemples de ces crimes contre les Palestiniens et leurs effets, et comment ils violent les normes et lois internationales établies.

Mots-clés: Palestine, Israël, crimes, droit international, sionisme.

المؤلف المرسل: أحمد سعودي، a.saoudi@lagh-univ.dz

منذ أن منح البريطانيون لليهود ذلك الوعد البلفوري المشؤوم سنة 1917م، دون حق أو شرعية، دشن في فلسطين العربية ومنطقة الشرق الأوسط برمتها عصر جديد من الحروب والاعتداءات والانتهاكات وجرائم الحرب المروعة التي لم يشهد لها التاريخ مثيلاً، فحتى النازية الهتلرية لم تتوغل وتتمادى في اقترافها للجرائم العنصرية البشعة ضد شعب كامل من المدنيين العزل، وذلك اعتباراً لما ذهبت إليه الحركات والتنظيمات الإرهابية الصهيونية في فلسطين من أعمال حرب واسعة النطاق وقمع وتنكيل وتطهير جماعي ضد أبناء الشعب الفلسطيني صاحب الأرض وفقاً لشرعية التاريخية والقانونية، كان ذلك الوعد الباطل فاتحة مسلسل الجرائم المتصلة في فلسطين، لتعقبه بالتتابع المخطط والمبيت جملة أخرى من الجرائم الشاملة التي لم تبلغ نهايتها حتى يومنا هذا ونحن في الألفية الثالثة من الزمن.

لقد جاءت موجات الهجرة والتهجير والغزو البشري اليهودي لفلسطين تحت مظلة ودعم وحماية الاستعمار البريطاني أساساً لتشكيل الجريمة الكبرى الثانية بعد الوعد التأمري ضد أهل فلسطين، لتبدأ مرحلة تطبيق المشروع الصهيوني على الأرض الفلسطينية، من خلال الاستيلاء على أكبر مساحات ممكنة من الأراضي الفلسطينية أولاً ثم العربية، وبناء أكبر عدد ممكن من المستعمرات الاستيطانية فيها، وإلى جانب ذلك؛ وقبل وبالتزامن مع ذلك بناء جيش حربي صهيوني محترف مدجج بأفتك الأسلحة في ذلك الوقت، فكانت هذه الجريمة الكبرى الثالثة في فلسطين العربية.

لتبلغ المؤامرة البريطانية . الصهيونية . الدولية ذروتها عشية الإعلان عن انتهاء فترة الانتداب البريطاني سنة 1948م، واندلاع الحرب العربية . الصهيونية الأولى غير المتكافئة على الإطلاق، بل والتي كانت مبيتة ومحسومة لصالح الصهاينة وبتواطؤ من القوى الكبرى ووسط وضع عربي مفعج وصل في ذلك الوقت إلى حد ضياع فلسطين التاريخية وقيام الكيان الصهيوني المتعصب على أرض فلسطين ولنا أن نتساءل:

ما هي خلفيات الوجود اليهودي في فلسطين قبل 1948م؟ كيف ساعدت بريطانيا والقوى الكبرى اليهود الصهاينة على تثبيت وجودهم في فلسطين؟ ما هي الجرائم البشعة التي تعرض لها الفلسطينيون العزل على يد العصابات الصهيونية وجيش الاحتلال الإسرائيلي، وما هي انعكاساتها المختلفة على الفلسطينيين، بشريا واجتماعيا، وسياسيا واقتصاديا...؟

1- وعد بلفور 1917 م المشؤوم والشروع في تهويد فلسطين:

سعى الصهاينة منذ حصولهم على وعد بلفور المشؤوم⁽¹⁾ من الحكومة البريطانية، يوم 2 نوفمبر 1917م إلى تصوير فلسطين على أنها أرض خالية بلا شعب، ولكي يثبتوا صحة إدعائهم هذا ويقنعوا بقية العالم بالأمر لجأوا إلى أسلوب تقتيل وإبادة وإرهاب وتهجير أبناء الشعب العربي الفلسطيني بكل الوسائل الممكنة والعنيفة منها بشكل خاص لإفراغ فلسطين من أهلها وسكانها الشرعيين وإجبارهم على ترك وطنهم مستخدمين في ذلك الإطار جميع أنواع الإرهاب المسلح والنفسي والإعلامي ضد المدنيين العزل من سكان فلسطين التاريخية.

كما يجمع معظم المؤرخين العسكريين والدارسين لتاريخ فلسطين المعاصر أن عملية التهجير القسري للفلسطينيين قد تمت بشكل مبرمج ومخطط ومدروس بعناية من طرف العصابات الصهيونية المتطرفة وحلفائها في كثير من الدول الغربية الداعمة لهم مثل بريطانيا والولايات المتحدة وفرنسا، والتي كانت تهدف بذلك إلى إحداث "تطهير عرقي" لفلسطين التاريخية من سكانها الأصليين وهم العرب وبالمقابل تهجير أكبر عدد من يهود

الشتات في أنحاء العالم خاصة من قارة أوروبا نحو فلسطين، وقد واكبت عملية التهجير تلك عملية تهجير معاكسة الاتجاه أي بتهجير الفلسطينيين قسريا من مدنهم وبلداتهم في الداخل الفلسطيني، وسط حملات مكثفة من العنف والإرهاب والمجازر التي ستشكل إحدى الأسباب الرئيسية لموجات من الهجرة الجماعية والواسعة لعرب فلسطين لقراهم ومدنهم من جميع أنحاء فلسطين التاريخية المحتلة إما نحو داخل فلسطين ذاتها أو باتجاه دول الطوق العربية خاصة، مصر وسوريا والأردن ولبنان.

ولتففيذ هذه الخطة الإجرامية اعتمد العدو الصهيوني على إنشاء وتسليح عدد من العصابات الإرهابية المسلحة ذات السجل الحافل بالجرائم والإرهاب، ومن أشهر هذه العصابات وأكثرها إجراما نذكر كل من: شتيرن⁽²⁾ والهاغاناه⁽³⁾ والأرغون⁽⁴⁾. وهي العصابات ذاتها التي كونت فيما بعد ما يعرف بجيش الاحتلال الإسرائيلي أو ما يسميه الصهاينة بجيش الدفاع الإسرائيلي⁽⁵⁾، كما رافقت تلك العمليات العسكرية والمذابح ضد الفلسطينيين العزل، سياسة الحرب النفسية من خلال تسريب أخبار المجازر الرهيبة على نطاق محلي واسع كي تصل أنباء القتل الجماعي والاعتصاب والهدم إلى الفلسطينيين وحتى على العرب في الدول المجاورة، وتزرع في نفوسهم حالة من الهلع والذعر فيقوموا بإخلاء قراهم ومدنهم ومزارعهم حفاظا على أرواحهم ومتاعهم وأعراضهم، مما يسمح للمستوطنين اليهود من السيطرة عليها وإنشاء المستوطنات غير القانونية عليها.

منذ الإعلان عن قرار التقسيم رقم 181 بتاريخ 29 نوفمبر 1947، كان يسكن في المناطق التابعة للدولة اليهودية حسب معطيات قرار التقسيم ذاته ما يزيد عن 243 ألف عربي في 219 قرية وأربع مدن كبرى هي حيفا وطبريا وصفد وبيسان، وقد هجر من هذه المناطق في الفترة الواقعة بين قرار التقسيم وحتى شهر جوان 1948 ما يزيد عن 239 ألف عربي فلسطيني وأخلت ودمرت أكثر من 180 قرية عربية تدميرا كليا، كما هجر سكان ثلاث مدن كبرى كليا هي صفد وطبريا وبيسان، بينما بقي في حيفا 1950 فلسطينيا فقط، وبالمقابل قامت المنظمات العسكرية الصهيونية بتهجير ما يقارب 122 ألف عربي من المناطق التابعة للدولة الفلسطينية، وأخلت ودمرت أكثر من 70 قرية تدميرا كليا وهجر سكان يافا وعكا بشكل كلي تقريبا كما تم تهجير جزء كبير جدا من سكان مدينتي اللد والرملة⁽⁶⁾.

وقد كان لتلك السياسية الإسرائيلية بالغ الأثر على مقومات الشعب الفلسطيني، بشريا واجتماعيا واقتصاديا، وفيما يلي أبرز مظاهر السياسة الإسرائيلية الإجرامية تجاه الفلسطينيين من خلال بعض النماذج:

2- مجازر العصابات الصهيونية وجيش الاحتلال الإسرائيلي ضد الشعب الفلسطيني:

يمتلى سجل إسرائيل بقائمة دامية من الإرهاب والجرائم الذي مارسه على السكان العزل من المدنيين الفلسطينيين بغرض إبادةهم وإجبارهم على ترك قراهم ومدنهم، ولم يتوان الصهاينة في تحريك قوات عسكرية مدججة بالسلاح ضد أهالي مدنيين لا يمثلون قوات عسكرية محاربة، وهو ما يصنف هذه الأعمال على أنها جرائم ضد الإنسانية، وجرائم تطهير عرقي، وفقا للقوانين الدولية وفيما يلي بعض من أهم هذه المجازر المرتكبة في حق الفلسطينيين منذ السنوات الأولى للاحتلال إلى غاية السنوات الأخيرة:

- مذبحة بلدة الشيخ 1947/12/31:

اقتحمت عصابات الهاغاناه قرية بلدة الشيخ (يطلق عليها اليوم اسم تل غنان) ولاهقت المواطنين العزل، وقد أدت المذبحة إلى مصرع العديد من النساء والأطفال حيث بلغت حصيلة المذبحة نحو 600 شهيد وجدت جثث غالبيتهم داخل منازل القرية⁽⁷⁾.

- مذبحة دير ياسين 1948/4/10:

داهمت عصابات شتيرن والأرغون والهاغاناه قرية دير ياسين الواقعة غربي مدينة القدس (تقوم على أنقاضها اليوم مستعمرة إسرائيلية تسمى جفعات شؤول) في الساعة الثانية فجرا، وقد شرع أفراد العصابات الإسرائيلية بقتل كل من وقع في مرمى أسلحتهم. وبعد ذلك أخذوا بإلقاء القنابل داخل منازل القرية لتدميرها على من فيها، حيث كانت الأوامر الصادرة لهم تقضي بتدمير كل بيوت القرية العربية، في الوقت ذاته سار خلف رجال المتفجرات أفراد من الأرغون وشتيرن فقتلوا كل من بقي حيا داخل المنازل المدمرة. وقد استمرت المجزرة حتى ساعات الظهر، وقبل الانسحاب من القرية جمع كل من بقي حيا من أهالي القرية حيث أطلقت عليهم النيران لإعدامهم أمام الجدران، وقد استشهد 360 فلسطينيا معظمهم من الشيوخ والنساء والأطفال⁽⁸⁾.

- مذبحة قرية أبو شوشة 1948/5/14:

بدأت المذبحة في قرية أبو شوشة القريبة من قرية دير ياسين فجرا، راح ضحيتها 50 شهيدا من النساء والرجال والشيوخ والأطفال ضربت رؤوس العديد منهم بالحجارة، وقد أطلق جنود لواء جعفاتي الذي نفذ المذبحة النار على كل شيء يتحرك دون تمييز⁽⁹⁾.

- مذبحة الطنطورة 1948/8/22:

في الليلة الواقعة بين 22 و 23 أيار 1948 هاجمت كتيبة 33 التابعة للواء الكسندروني (التي دعت آنذاك باسم "كتيبة السبت" لأنه كان يلقي على عاتقها في كل نهاية أسبوع، إبان حرب العام 1948، مهمة جديدة) قرية طنطورة، احتلت القرية بعد عدة ساعات من مقاومة أهالي البلدة لقوات الاحتلال الإسرائيلي وفي ساعات الصباح الباكر كانت القرية كلها قد سقطت في يد جيش الاحتلال وانهمك الجنود الإسرائيليون لعدة ساعات في مطاردة دموية شرسة للرجال البالغين بهدف قتلهم. في البداية أطلقوا النار عليهم في كل مكان صادفهم فيه في البيوت في الساحات وحتى في الشوارع. وبعد ذلك أخذوا يطلقون النار بصورة مركزة في مقبرة القرية. وقد خلفت المذبحة أكثر من 90 قتيلًا دفنوا في حفرة كبيرة وفي المقبرة التي دفنت فيها جثث القتلى من أهالي القرية في قبر جماعي، أقيمت لاحقا ساحة لوقوف السيارات كمرفق لشاطئ "دور" على البحر المتوسط جنوبي حيفا⁽¹⁰⁾.

- مذبحة قبية 1953/10/14:

قامت وحدات من الجيش النظامي الإسرائيلي بتطويق قرية قبية (كان عدد سكانها يوم المذبحة حوالي 200 شخص) بقوة قوامها حوالي 600 جندي، بعد قصف مدفعي مكثف استهدف مساكنها، وبعد ذلك اقتحمت قوات الاحتلال الإسرائيلي القرية وهي تطلق النار بشكل عشوائي. وبينما طارت وحدة من المشاة السكان الفلسطينيين العزل وأطلقت عليهم النار عمدت وحدات أخرى إلى وضع شحنات متفجرة حول بعض المنازل فنسفتها فوق سكانها، وقد رابط جنود الاحتلال خارج المنازل أثناء الإعداد لنسفها وأطلقوا النار على كل من حاول الفرار من هذه البيوت المعدة للتفجير، وقد كانت حصيلة المجزرة تدمير 56 منزلا ومسجد القرية ومدرستها وخزان المياه الذي يغذيها، كما استشهد فيها 67 شهيدا من الرجال والنساء والأطفال وجرح مئات آخرون. وكان قائد القوات الإسرائيلية التي نفذت تلك المذبحة أرييل شارون رئيس الوزراء الإسرائيلي المعروف⁽¹¹⁾.

- مذبحه قلقيلية 1956/10/10:

هاجم جيش الاحتلال الإسرائيلي ومجموعة من المستوطنين قرية قلقيلية الواقعة على الخط الأخضر الفاصل بين الأراضي العربية المحتلة عام 1948 والضفة الغربية، حيث شارك في الهجوم مفرزة من الجيش وكتيبة مدفعية وعشر طائرات مقاتلة. وقد عمد الجيش الإسرائيلي إلى قصف القرية بالمدفعية قبل اقتحامها، حيث راح ضحية المجزرة أكثر من 70 شهيدا.

- مذبحه كفر قاسم 1956/10/29:

تقع هذه القرية جنوبي قضاء طولكرم وقد قتل في تلك المذبحة 49 مدنيا فلسطينيا من الرجال والأطفال والنساء خلال هجوم لجيش الاحتلال الإسرائيلي الذي فرض حظر التجول في القرية، وقد انطلق أطفال وشيوخ لإبلاغ الشبان الذين يعملون في الأراضي الزراعية خارج القرية بحظر التجول، غير أن قوات الجيش المرابطة خارج القرية عمدت إلى قتلهم بدم بارد كما قتلت من عاد من الشبان قبل وصولهم إلى داخل القرية⁽¹²⁾.

- مذبحه خان يونس 1956/11/3:

نفذ جيش الاحتلال الإسرائيلي مذبحه بحق اللاجئين الفلسطينيين في مخيم خان يونس جنوبي قطاع غزة راح ضحيتها أكثر من 250 فلسطينيا. وبعد تسعة أيام من المجزرة الأولى 1956/11/12 نفذت وحدة من الجيش الإسرائيلي مجزرة وحشية أخرى راح ضحيتها نحو 275 شهيدا من المدنيين في نفس المخيم، كما قتل أكثر من مائة فلسطيني آخر من سكان مخيم رفح للاجئين في نفس اليوم⁽¹³⁾.

- مذبحه المسجد الأقصى 1990/10/8:

في يوم الاثنين الموافق 1990/10/8 وقبل صلاة الظهر حاول متطرفون يهود مما يسمى بجماعة "أمنا" جبل الهيكل" وضع حجر الأساس للهيكل الثالث المزعوم في ساحة الحرم القدسي الشريف وقد هب أهالي القدس لمنع المتطرفين اليهود من تدنيس المسجد الأقصى، مما أدى إلى وقوع اشتباكات بين المتطرفين اليهود الذين يقودهم غرشون سلمون زعيم "أمنا" جبل الهيكل" مع نحو خمسة آلاف فلسطيني قصدوا المسجد لأداء الصلاة فيه، وتدخل جنود حرس الحدود الإسرائيليون الموجودون بكثافة داخل الحرم القدسي، وأخذوا يطلقون النار على المصلين دون تمييز بين طفل وامرأة وشيخ، مما أدى إلى استشهاد أكثر من 21 شهيدا وجرح أكثر من 150 منهم، كما اعتقل 270 شخصا داخل وخارج الحرم القدسي الشريف⁽¹⁴⁾.

- مذبحه الحرم الإبراهيمي 1994/2/25:

بدأت المذبحة حين دخل باروخ غولدشتاين ومجموعة من مستوطني كريات أربع المسجد الإبراهيمي وقت صلاة الفجر، وقد وقف غولدشتاين خلف أحد أعمدة المسجد وانتظر حتى سجد المصلون وفتح نيران سلاحه الرشاش على المصلين وهم سجود، فيما قام آخرون بمساعدته في تعبئة الذخيرة التي احتوت رصاص دمد المتفجر. واخترقت شظايا القنابل والرصاص رؤوس المصلين ورقابهم وظهورهم لتصيب أكثر من ثلاثمائة وخمسين منهم.

وعند تنفيذ المذبحة قام جنود الاحتلال الإسرائيلي الموجودون في الحرم بإغلاق أبواب المسجد لمنع المصلين من الهرب، كما منعوا القادمين من خارج الحرم من الوصول إلى ساحته لإنقاذ الجرحى، وفي وقت لاحق استشهد آخرون برصاص جنود الاحتلال خارج المسجد وفي المقابل أثناء تشييع جثث شهداء المسجد، وقد راح ضحية المجزرة نحو 50 شهيدا قتل 29 منهم داخل المسجد⁽¹⁵⁾.

- مذبحه مخيم جنين 3129 - 2002\4\9:

شرع جيش الاحتلال الإسرائيلي في 29 مارس بحملة عسكرية احتل فيها العديد من المدن والقرى والمخيمات الفلسطينية، وبعد أسبوعين من حصار مخيم جنين واندلاع قتال عنيف بين المقاومين الفلسطينيين وقوات الاحتلال الإسرائيلي التي قادها رئيس الأركان شاول موفاز، لم يعد من سبيل أمام جيش الاحتلال الإسرائيلي للقضاء على هذه المقاومة سوى هدم المخيم على رؤوس ساكنيه ونفاد ذخيرة المقاومين الفلسطينيين، وباشرت عندها القوات الإسرائيلية حملة إعدامات مكثفة في صفوف هؤلاء الفلسطينيين، وقد ترافقت حملة الإعدامات تلك مع جهد دؤوب من قبل الجرافات الإسرائيلية بإزالة المخيم من الوجود. ولا يعلم أحد حتى الآن حقيقة ما جرى أثناء الهجوم الإسرائيلي المكثف على مخيم جنين، أو عدد الشهداء الفلسطينيين. وحسب الروايات الإسرائيلية فإن ما بين مئة ومئتي فلسطيني قد قتلوا، وتبقى الحقيقة الوحيدة المؤكدة حتى الآن هي أن جثث القتلى الفلسطينيين لا تزال متناثرة في الشوارع والطرق، وأنها بدأت تتحلل، وحسب شهود عيان فقد حفر جنود الاحتلال الإسرائيلي حفرا عميقة وضعوا فيها جثث الشهداء الفلسطينيين وذلك بعد منع محكمة العدل في الكيان الإسرائيلي جيش الاحتلال التصريح بذلك.

وعلى الرغم من أنه تم للدولة العبرية ما كانت تصبو إليه من إحلال اليهود القادمين من الخارج مكان الفلسطينيين فإن المذابح لا تزال تمارس وإن بشكل أقل عن فترة الأربعينيات من القرن الماضي إذ هدف الإسرائيليون من وراء ذلك إلى تدمير البنى التحتية للفصائل الفلسطينية ولعل من أبرز النماذج على ذلك مذبحتي صبرا وشاتيلا ومخيم جنين، بالإضافة إلى إخافة وإرهاب الشعب الفلسطيني لوقف مقاومته ضد الاحتلال كما حدث في مجزرة الأقصى⁽¹⁶⁾.

3- الضم والمصادرة غير القانونية للأراضي الفلسطينية:

إضافة إلى تلك المذابح البشعة التي نفذتها العصابات الإرهابية والجيش الإسرائيلي ضد المدنيين الفلسطينيين العزل فقد عمدت السلطات الإسرائيلية أيضا إلى مصادرة أراضي الفلسطينيين باستخدام الكثير من الحجج الواهية وغير القانونية، فمنذ عام 1967م شرعت إسرائيل في حملة منتظمة لاغتصاب أراضي الفلسطينيين داخل الأراضي الفلسطينية المحتلة بغرض إنشاء مستعمرات يهودية حصرا⁽¹⁷⁾.

هذا ويتم تنفيذ هذه الحملة غير القانونية من خلال محورين كبيرين، المحور الأول هو الضم في القدس الشرقية المحتلة وما حولها، والمحور الثاني هو سياسات المصادرة في بقية الأراضي الفلسطينية المحتلة كما أصدرت الحكومة الإسرائيلية عددا من القوانين التي وسعت من نطاق اختصاص القانون المحلي ليشمل القدس الشرقية المحتلة وضم المدينة في انتهاك واضح للقانون الدولي مع إدراكها لأهمية هذه المدينة للديانات السماوية الثلاث ومركز المدينة على مستوى العلاقات وأن أي تغيير على مستوى جغرافية وساكنة المدينة سيكون له أوخم العواقب. كما أن القانون والسياسة المتبعة من قبل إسرائيل فيما يخص أجزاء أخرى من الأراضي الفلسطينية المحتلة هي مماثلة لتلك التي نفذت في القدس المحتلة مع استثناء وهو عدم القيام بضمها رسميا، وإن كانت تعتمد حاليا على شخصية الرئيس الأمريكي دونالد ترمب العدوانية لتحقيق ذلك⁽¹⁸⁾، ويتم استخدام عدد من الأوامر العسكرية لتنفيذ هذه السياسات، فعلى سبيل المثال، الأمر العسكري رقم 59 (1967) الذي يسمح للحكومة الإسرائيلية بإعلان جميع الأراضي التي لم تسجل على أنها "أراضي دولة"، مما يحد من استخدامها من قبل السلطات الإسرائيلية؛ الأمر العسكري رقم 58 (1968) الذي يجيز للسلطات الإسرائيلية مصادرة تلك الأراضي

التي تعود ملكيتها "للغائبين" خلال تعداد عام 1967؛ الأمر العسكري رقم 70 (1967) الذي يتيح للسلطات الإسرائيلية بشكل تعسفي إعلان أي مكان "منطقة عسكرية مغلقة" وبالتالي نقل كل أشكال استخدامها إلى الدولة، الأمر العسكري رقم 150 الذي يمكن الدولة من مصادرة الأراضي العائدة ملكيتها للفلسطينيين "الغائبين" أو الأفراد الذين لم يتم احتسابهم في التعداد الذي تم عقب حرب عام 1967؛ الأمر العسكري رقم 321 (1968) الذي يأذن للدولة ومن جانب واحد بمصادرة الأراضي الفلسطينية لأغراض "عامة" والتي هي دائما لاستخدام اليهود حصرا؛ الأمر العسكري رقم S/1/96 الذي يسمح للسلطات الإسرائيلية إعلان الأراضي الفلسطينية أحادي الجانب كـ "منطقة عسكرية مغلقة"، والأمر العسكري رقم T/27/96 الذي يسمح للسلطات الإسرائيلية بمصادرة الأراضي الفلسطينية لأغراض "عامة"⁽¹⁹⁾.

إن كل هذه الأنشطة تشكل وبصورة واضحة انتهاكا لاتفاقية جنيف الرابعة، فالمادة 47 من اتفاقية جنيف الرابعة تجعل ضم الأراضي المحتلة عملا غير شرعي⁽²⁰⁾، وبالمثل فإن المادة 147 من الاتفاقية تعتبر أي تدمير واغتصاب للممتلكات على نحو لا تبرره الضرورة العسكرية ويتم تنفيذه بصورة غير مشروعة على أنه "انتهاك جسيم"⁽²¹⁾ وإن المادة 146 من الاتفاقية تفرض التزاما على الأطراف السامية المتعاقدة على سن عقوبات جزائية فعالة على الأشخاص الذين ارتكبوا أو أمروا بارتكاب "انتهاكات جسيمة" للاتفاقية. وبالإضافة إلى ذلك، تنص المادة 146 على أنه يتعين على كل طرف متعاقد سام "البحث عن الأشخاص الذين يزعم أنهم ارتكبوا أو أمروا بارتكاب هذه الانتهاكات الخطيرة، وتقديم هؤلاء الأشخاص، بغض النظر عن جنسيتهم، أمام محاكمها"، وفي حال لم تقم بذلك فيجب تسليم هؤلاء المتهمين إلى أي من الأطراف المتعاقدة السامية إذا تم ذلك بناء على طلب مقدم، وفي حال امتلكت تلك دولة ما يكفي من الأدلة لبدء المحاكمة⁽²²⁾.

4- إنشاء المستعمرات الاستيطانية اليهودية على أراضي الفلسطينيين:

لأكثر من 35 عاما وحتى الآن، كان إنشاء المستوطنات اليهودية عنصرا رئيسيا في الجهود التي تبذلها إسرائيل لتعزيز سيطرتها على قطاع غزة والضفة الغربية بما فيها القدس الشرقية، ولم يؤد بناء المستوطنات الإسرائيلية إلى تسهيل السيطرة على الأراضي وتبرير استمرار وجود القوات الإسرائيلية المسلحة على الأراضي الفلسطينية فحسب، وإنما أدى أيضا إلى الحد من التلاصق الجغرافي للمناطق التي يسكنها الفلسطينيون، وبالتالي حال دون قيام دولة فلسطينية مستقلة قابلة للحياة.

لقد مارست إسرائيل سياسة الاستعمار الاستيطاني منذ عام 1967 والتي تهدف إلى توطين السكان اليهود في الأراضي الفلسطينية المحتلة بهدف تحويل السكان المحليين إلى أقلية وغير ذلك من أشكال الإخضاع، ووفقا لخطة أعدتها دائرة التوطين للمنظمة الصهيونية العالمية في عام 1980 فإن "أفضل وأنجع وسيلة لإزالة كل ظلال الشك حول نيتنا بالتمسك بيهودا والسامرة (أي الضفة الغربية) إلى الأبد هو بتسريع زخم الاستيطان الاستعماري اليهودي في هذه الأراضي، إن الغرض من الاستيطان في المناطق البينية وحول المراكز التي تقطنها الأقليات (أي غالبية الفلسطينيين في الضفة الغربية) هو تقليص خطر إقامة دولة عربية إضافية في هذه الأراضي إلى حدوده الدنيا، وبفصل هذه الأقليات بالمستوطنات اليهودية فإنها ستجد صعوبة في تشكيل استمرارية إقليمية وسياسية خاصة بها"⁽²³⁾.

وهكذا فإن مجموع السكان في المستوطنات بلغ 213.672 في الضفة الغربية وقطاع غزة، و170.400 في القدس الشرقية، و17.000 في مرتفعات الجولان⁽²⁴⁾، إن هذه الأعمال الاستيطانية للسكان اليهود في الأراضي

الفلسطينية المحتلة تشكل انتهاكا واضحا للمادة 49 من اتفاقية جنيف الرابعة التي تنص على أنه "لا يجوز لدولة الاحتلال أن ترحل أو تنقل جزءاً من سكانها المدنيين إلى الأراضي التي تحتلها". إن هذه الأعمال ترمي إلى تغيير الطابع العمراني وتحقيق تغييرات ديموغرافية في الأراضي الفلسطينية المحتلة. ولا تزال هذه السياسة مستمرة من قبل إسرائيل رغم إدانتها بشكل لا لبس فيه من جانب المجتمع الدولي (25).

5- تهجير وترحيل الفلسطينيين خارج أراضيهم ومدنهم:

لقد لجأت إسرائيل بصورة منهجية لإبعاد الفلسطينيين منذ عام 1967، وتم اتخاذ قرارات الترحيل هذه بصورة موجزة ودون أية إجراءات استثنائية، وشمل المبعدون الفلسطينيون مختلف فئات الشعب من محامين وأساتذة ومعلمين وأطباء ونقابيين وزعماء دينيين وناشطين في مجال حقوق الإنسان. وهذا يشكل انتهاكا واضحا للمادة 49 من اتفاقية جنيف الرابعة التي تحظر ترحيل الأشخاص المحميين من الأراضي المحتلة، كما تحظر المادة 147 هذا الفعل وتصنفه على أنه "انتهاك جسيم" للاتفاقية (26).

وبصرف النظر عن كافة الأفعال المرتكبة والمذكورة أعلاه، فإن إسرائيل شاركت في أعمال الحرمان من الحق في محاكمة عادلة، والتعذيب والمعاملة اللاإنسانية، والقتل خارج القضاء والإعدام، وتشكل كل هذه الأعمال انتهاكا واضحا لاتفاقية جنيف الرابعة وغيرها من الصكوك الدولية الهامة المتعلقة بحقوق الإنسان.

6- جريمة بناء جدار العزل العنصري في الأرض الفلسطينية المحتلة:

أصدرت محكمة العدل الدولية حكما في القضية المتعلقة بالآثار القانونية لبناء جدار في الأرض الفلسطينية المحتلة، وتتضمن النقاط الأساسية في هذا الحكم ما يلي: إن تشييد الجدار الذي تقوم إسرائيل، السلطة القائمة بالاحتلال، ببنائه في الأرض الفلسطينية المحتلة، بما في ذلك القدس الشرقية وحولها، والنظام المرتبط به، يتعارض مع القانون الدولي، وإن إسرائيل ملزمة بوضع حد لانتهاكاتها للقانون الدولي، وهي ملزمة أيضا بالوقف الفوري لأعمال تشييد الجدار الذي تقوم ببنائه في الأرض الفلسطينية المحتلة، بما في ذلك القدس الشرقية وحولها، وأن تفكك وبصورة فورية الهيكل الإنشائي القائم في تلك المناطق، وأن تلغي على الفور أو تبطل مفعول جميع القوانين التشريعية واللوائح التنظيمية المتصلة به وفقا للفقرة 151 من هذا الحكم (14 صوتا مقابل 1) (27).

استأنفت الدورة الـ 10 للجمعية العامة للأمم المتحدة الدورة الاستثنائية الطارئة التي تم عقدها في 20 جويلية 2004، وتبنت وبأغلبية ساحقة قرارا يطالب إسرائيل بالامتنال لفتوى محكمة العدل الدولية بشأن الآثار القانونية المترتبة على بناء جدار في الأرض الفلسطينية المحتلة، ودعت إسرائيل إلى وقف بناء الجدار الفاصل الأمني في الضفة الغربية، وهدم الأجزاء من الجدار التي بنيت على الأراضي الفلسطينية، وتقديم تعويضات للفلسطينيين الذين تضررت حياتهم بسبب الجدار. وصوتت 150 دولة لصالح القرار، وست دول ضد القرار، مع امتناع 10 دول عن التصويت. كما دعا القرار كل من حكومة إسرائيل والسلطة الفلسطينية إلى البدء الفوري بتنفيذ التزاماتهما بموجب خارطة الطريق التي تدعو إلى اتخاذ سلسلة من الخطوات المتوازنة والمتبادلة من جانب كل طرف تؤدي إلى قيام دولتين تعيشان جنبا إلى جنب في سلام بحلول عام 2005. ودعا جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة إلى الامتنال لالتزاماتها كما وردت فيما توصلت إليه محكمة العدل الدولية والتي تشمل على واجب "عدم الاعتراف بالوضع غير القانوني الناتج عن تشييد الجدار في الأرض الفلسطينية المحتلة بما فيها القدس الشرقية وما حولها". كما دعا الدول الأعضاء إلى عدم تقديم العون أو المساعدة في الإبقاء على الوضع الناشئ عن هذا

التشييد. وطلب القرار من الأمين العام للأمم المتحدة إنشاء سجل لجميع الأضرار التي لحقت بجميع الأشخاص الطبيعيين أو الاعتباريين في سياق عملية بناء إسرائيل للجدار (28).

تم تبني قرار إنشاء سجل الأضرار الناجمة عن بناء الجدار العازل من جانب إسرائيل في الأراضي الفلسطينية المحتلة، فيما واصلت الجمعية العامة الدورة الاستثنائية الطارئة الـ 10 حول الأعمال الإسرائيلية في الأراضي الفلسطينية المحتلة.

وتم تقديم مقترح من العراق مفاده بأنه فيما يتعلق بسجل الأمم المتحدة للأضرار فإنه يجب إنشاء سجل ومكتب يكون بمثابة سجل شامل للأضرار التي لحقت بجميع الأشخاص الطبيعيين والاعتباريين نتيجة لبناء الجدار، ويجب أن يتألف المكتب من مجلس يضم ثلاثة أعضاء ومدير تنفيذي وأمانة. ويوصفه هيئة فرعية تابعة للجمعية العامة، فيجب أن يعمل المكتب تحت السلطة الإدارية للأمين العام للأمم المتحدة (29).

خاتمة

يوما بعد يوم تتضح للعالم المتحضر شرقا وغربا صورة ووحشية وعنصرية وإجرام الكيان الصهيوني، ومدى كذب المزاعم والأساطير الصهيونية حول فكرة شعب الله المختار وأرض الميعاد، أو حول ما سمي كذبا بالحرقة اليهودية، وأصبح من الواضح لكل حر وصاحب ضمير حي في العالم، أن الكيان الصهيوني وفي ضل ما يرتكبه في حق الفلسطينيين وحقوقهم المشروعة، أن هذا الكيان المصطنع ليس أكثر من ورم سرطاني استيطاني مدمر، يعتبر أداة عالمية للإرهاب والجريمة المنظمة ضد الإنسان والشعب والوطن الفلسطيني خاصة والعالم العربي والإسلامي عامة، وحتى ضد الدول المؤمنة بالقيم والعدالة الدولية المستوحاة من دساتير المنظمات والهيئات المنادية بحق الشعوب في تقرير المصير، وأن ما قام به هذا الكيان الغاصب نحو الشعب الفلسطيني لا يعدو كونه جرائم حرب ضد الإنسانية، انطلاقا من سياسة الاستيطان، ومصادرة وتهويد الأراضي الفلسطينية المحتلة، وشن الاعتداءات والحروب المتكررة ضد المدنيين العزل، وقصف وتدمير المنازل والمساجد والمدارس واعتقال آلاف الأسرى الفلسطينيين في السجون الفلسطينية، من بينهم مئات الأطفال والفتيات والنساء، دون جرائم واضحة ودون أحكام معروفة.

وكذلك تنديس ومحاولات تهويد المقدسات الإسلامية والمسيحية، وخصوصاً الحرم القدسي الشريف والمسجد الأقصى الشريف، كل هذه الجرائم الصهيونية الممنهجة والمنظمة ضد الشعب الفلسطيني وأرضه، ورغم تواطئ بعض القوى الدولية بدأت تلقى تنديدا عالميا واسعا، وتأكيدا من المنظمات الدولية وعلى رأسها هيئة الأمم المتحدة لاسيما الجمعية العامة، ومنظمة اليونسكو واليونسيف، ومحكمة العدل الدولية، على خرق إسرائيل المستمر للأعراف والقوانين الدولية.

وهذا يستدعي من الطرف الفلسطيني والعربي مزيدا من الالتفاف حول عدالة القضية الفلسطينية والدفاع عنها بكل الوسائل المشروعة، بالإضافة إلى تلك الجهود والمبادرات والأنشطة التي تقوم بها الهيئات والمنظمات والدول الصديقة المتعاطفة والداعمة والمؤازرة والمساندة للشعب الفلسطيني والمؤمنة بعدالة قضيته في العديد من دول العالم بهدف حشد المزيد من التأييد للقضية الفلسطينية، ومضاعفة مستوى المقاطعة الغربية والعالمية للكيان الصهيوني وتأكيدا لكون الفلسطينيين هم أصحاب الأرض والحق الشرعي والتاريخي وبهدف إعادة القضية الفلسطينية العادلة إلى موقعها المركزي، ووضع حد لإرهاب وجرائم العدو الصهيوني.

الهوامش:

1- تعتبر الرسالة التي بعث بها وزير الخارجية البريطانية عام 1917 إلى اللورد روتشيلد أحد زعماء الحركة الصهيونية في تلك الفترة والتي عرفت فيما بعد باسم وعد بلفور، أول خطوة يتخذها الغرب لإقامة كيان لليهود على تراب فلسطين. وقد قطعت فيها الحكومة البريطانية تعهدا بإقامة دولة لليهود في فلسطين. وفي ما يلي نص الرسالة:

- وزارة الخارجية

- في الثاني من نوفمبر/ تشرين الثاني سنة 1917

- عزيزي اللورد روتشيلد

يسرني جدا أن أبلغكم بالنيابة عن حكومة جلالتهم، التصريح التالي الذي ينطوي على العطف على أمانى اليهود والصهيونية، وقد عرض على الوزارة وأقرته:

"إن حكومة صاحب الجلالة تنظر بعين العطف إلى تأسيس وطن قومي للشعب اليهودي في فلسطين، وستبذل غاية جهدها لتسهيل تحقيق هذه الغاية، على أن يفهم جليا أنه لن يؤتى بعمل من شأنه أن ينتقص من الحقوق المدنية والدينية التي تتمتع بها الطوائف غير اليهودية المقيمة الآن في فلسطين ولا الحقوق أو الوضع السياسي الذي يتمتع به اليهود في البلدان الأخرى." وسأكون ممثتا إذا ما أحطتم الاتحاد الصهيوني علما بهذا التصريح. المخلص آرثر بلفور.

2- كلمة عبرية تعني المقاتلون من أجل حرية إسرائيل، ومنظمة أسسها اليهودي الصهيوني إبراهيم شتيرن، 1940م، وكانت تميل للعمل المستقل بعيداً عن وصاية المنظمة الصهيونية العالمية، وكانت تقوم على استمرار الحرب ضد قوات الانتداب البريطاني حتى ولو كانت بريطانية تحارب ألمانيا النازية، ورفض التطوع في الجيش. وتبنت شتيرن أهدافاً شديدة التطرف وسعت إلى تطبيقها بشتى الطرق، ومن هذه الأهداف، تحرير فلسطين ممن أسمتهم المحتلين العرب، إقامة مملكة يهودية من النيل إلى الفرات، محاربة بريطانيا حتى ترحل بجيوشها عن فلسطين تمهيداً لإقامة المملكة اليهودية، تبنى خطة للهجرة الطوعية والمنظمة إلى فلسطين.

لقى إبراهيم شتيرن مصرعه على يد القوات البريطانية عام 1942 بعدما تعقبته وتمكنت منه، فقرر أنصاره في منظمة شتيرن الثأر له فاغتاوا الوزير البريطاني المقيم لشؤون الشرق الأوسط اللورد موين في القاهرة يوم 6 نوفمبر 1944. وراحت شتيرن توسع من عمليات التخريب والتدمير ضد العرب والمعسكرات البريطانية وكان من أهم عملياتها في ذلك نفس سرايا يافا في نوفمبر 1947. وفي مايو 1948 انضمت شتيرن إلى جيش الدفاع الإسرائيلي، ينظر:

Bruce Hoffman, Anonymous Soldiers, The Struggle For Israel 1917-1947, Knopf, new york, 2016, pp 41-46.

3- تأسست منظمة الهاغاناه -التي يعني اسمها في اللغة العبرية: "الدفاع"- في مدينة القدس صيف عام 1920 أيام الاحتلال البريطاني لفلسطين، لتكون منظمة عسكرية صهيونية استيطانية تطرد الفلسطينيين من أراضيهم وتوطن مكانهم المهاجرين اليهود. وتشكلت المنظمة تحت اسم "فرقة الدفاع والعمل" (بالعبرية "هاغاناه وعفوداه") ثم أسقطت كلمة "العمل" فيما بعد ارتكبت الهاغاناه طوال فترة وجودها الكثير من الأعمال الإرهابية وجرائم الحرب، بما فيها إبادة قرى وبلدات فلسطينية وتشريد مئات الآلاف من الفلسطينيين عن أراضيهم بقوة الحديد والنار وإقامة المستوطنات اليهودية مكانهم. كما ساعدت منظمات أخرى على ارتكاب مذابح بحق الفلسطينيين، من أشهرها مجزرة دير ياسين واجتياح حيفا وتهجير أغلبية أهلها في أبريل/نيسان 1948. تحولت المنظمة تحت اسم "فرقة الدفاع والعمل" (بالعبرية "هاغاناه وعفوداه") ثم أسقطت كلمة "العمل" فيما بعد، ينظر:

Bruce Hoffman, opcit, pp 50-56.

4- كلمة عبرية تعني المنظمة القومية العسكرية في إسرائيل، نشأت منظمة الإرجون التي صنفت من قبل السلطات الإنجليزية كمنظمة ((إرهابية)) في العام 1931 بتقرعها من الجناح العسكري الصهيوني آنذاك والمعروف بعصابات ((الهاجاناه)) على يد "إبراهيم تيهومي". لعل من أهم أسباب انشقاق الإرجون عن الهاجاناه الصهيونية هو امتعاض الإرجون من القيود البريطانية المفروضة على الهاجاناه في تعاملها مع الثوار الفلسطينيين. كانت من العصابات التي ساهمت في تشكيل جيش الاحتلال الإسرائيلي، يعد مناحيم بيغن من أبرز قادتها، نفذت الكثير من الجرائم في حق الفلسطينيين، من أهمها، تفجير سوق الخضار في حيفا سنة 1939م وتفجير فندق الملك داوود بالقدس سنة 1946م، ينظر: Ibid, pp 50-56

5- تأسس الجيش الإسرائيلي (جيش الدفاع الإسرائيلي) بقرار من وزير الدفاع الإسرائيلي ورئيس الحكومة المؤقتة دافيد بن غوريون في 26 ماي 1948 أي 12 يوما بعد الإعلان الرسمي لقيام دولة إسرائيل المزعومة باتحاد ميليشيات الهاجاناه كحجر الأساس بالإضافة إلى ميليشيات صهيونية أخرى كإرجون وشتيرن والتي صنفت كإرهابية. شارك الجيش الإسرائيلي في جميع النزاعات المسلحة التي خاضتها دولة إسرائيل بدايةً من حرب 1948 وحتى الحرب على غزة في 2014 تحتل قوات الجيش الإسرائيلي كل من أراضي الجولان السوري المحتل والضفة الغربية منذ حرب 1967 وحتى الآن. كما احتلت شبه جزيرة سيناء لفترة واحتل أيضاً أجزاء من جنوب لبنان لفترات متقطعة لمدة 22 عاماً حتى انسحابه في عام 2000.

في 31 مارس 1976 قررت الكنيست الإسرائيلي ترسيخ مكانة الجيش وأهدافه في "قانون أساس" حيث يوضح خضوع الجيش لأوامر الحكومة والحظر على قيام قوة مسلحة بديلة له. أما سياسة التجنيد التي ينتهجها الجيش الإسرائيلي هي سياسة تجنيد إجباري للذكور والإناث منذ إنشائه حتى الآن، للمزيد ينظر: العلوم العسكرية (منهاج يدرس في الجامعات الأردنية)، تأليف دائرة التعليم الجامعي - القوات المسلحة الأردنية، 2014، ص ص 224-230.

6- عادل مناع، الاستقلال والنكبة سرديتان حول حرب 1948، IHJR & Republic of Letters Publishing، Netherlands، 2007، ص 66.

7- جاسم بن محمد مهلهل الياسين، القدس قضية أمة، ط2، مركز الإعلام العربي، القاهرة، 2001، ص ص 43-44.

8- نافذ نزال، الخروج العربي من الجليل 1948، بيروت، 1978، ص 56.

9- وليد الخالدي، لكي لا ننسى، المطبعة التقدمية، بيروت، 2011، ص ص 21-22.

10- نفسه، ص ص 34-35.

11- Gil-li Vardia , "Pounding Their Feet": Israeli Military Culture as Reflected in Early IDF Combat History". Journal of Strategic Studies.v 31, 2008, p 295-324.

12- سعدي غازي، من ملفات الإرهاب الصهيوني: مجازر وممارسات 1936 - 1983، دار الجليل للنشر والدراسات والأبحاث الفلسطينية، فلسطين، 2016، ص 112.

13- نفسه، ص 123.

14- <http://www.palestinehistory.com/issues/massacre/mass06.htm>

15- وليد الخالدي، مرجع سابق، ص ص 81-83.

16- أحمد إبراهيم الشريف، حتى لا ننسى 15 عاماً على مذبحه جنين الفلسطينية، جريدة اليوم السابع، عدد 540، بتاريخ 1 أبريل 2017، ص 6.

17- الفريق صلاح الدين الحديدي، شاهد على حرب 1967، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1989، ص 73.

18- في 23 فيفري 2018، أعلنت وزارة الخارجية الأمريكية أن السفارة الأمريكية الجديدة ستفتح في مايو من ذلك العام. وافتتحت السفارة الأمريكية رسمياً في القدس في 14 ماي 2018، بالتزامن مع الذكرى السبعين لما تعتبره إسرائيل بإعلان "استقلالها" عن سلطة الانتداب البريطاني على فلسطين. قابل جيش الدفاع الإسرائيلي المظاهرات والمسيرات الشعبية على حدود غزة بالغازات المسيلة للدموع ونيران القناصة، مما أسفر عن مقتل 58 فلسطينياً على الأقل، وهو أعلى عدد من القتلى في يوم واحد منذ الحرب على غزة عام 2014". يقع موقع السفارة المنقولة في الموقع السابق للقنصلية العامة للولايات المتحدة في القدس في حي أرنونا بالقدس الغربية.

19- نفسه، ص ص 34-35.

20- المادة 47 من الاتفاقية تنص على:

"لا يحرم الأشخاص المحميون الذين يوجدون في أي إقليم محتل بأي حال ولا بأية كيفية من الانتفاع بهذه الاتفاقية، سواء بسبب أي تغيير يطرأ نتيجة لاحتلال الأراضي على مؤسسات الإقليم المذكور أو حكومته، أو بسبب أي اتفاق يعقد بين سلطات الإقليم المحتل ودولة الاحتلال، أو كذلك بسبب قيام هذه الدولة بضم كل أو جزء من الأراضي المحتلة".

21- المادة 147 تعرف "المخالفات الجسيمة" بأنها:

"القتل العمد، والتعذيب أو المعاملة اللاإنسانية، بما في ذلك التجارب الخاصة بعلم الحياة، وتعتمد إحداث آلام شديدة أو الإضرار الخطير بالسلامة البدنية أو بالصحة، والنفي أو النقل غير المشروع، والحجز غير المشروع، وإكراه الشخص المحمي على الخدمة في

القوات المسلحة بالدولة المعادية، أو حرمانه من حقه في أن يحاكم بصورة قانونية وغير متحيزة وفقاً للتعليمات الواردة في هذه الاتفاقية، وأخذ الرهائن، وتدمير واغتصاب الممتلكات على نحو لا تبرره ضرورات حربية وعلى نطاق كبير بطريقة غير مشروعة وتعسفية".

- 22- سامي أبو ردينة، الجرائم الإسرائيلية وفق القوانين والتنظيمات الدولية، دار الطليعة، بيروت، 1999، ص ص 118-122.
- 23- ماتياهودروبلز، الخطة الرئيسية لتنمية المستوطنات في يهودا والسامرة (1980)، التي ذكرها أردي إمسياس، "حول اتفاقية جنيف الرابعة، والأرض الفلسطينية المحتلة"، مجلة هارفارد للقانون الدولي، المجلد 44، العدد 1، 2003، ص 104.
- 24- لمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، ينظر <http://www.fmep.org/>.
- 25- على سبيل المثال قرار مجلس الأمن رقم 465 لعام 1980 ينص على أن: "... جميع التدابير التي اتخذتها إسرائيل لتغيير الطابع العمراني والتكوين الديموغرافي والهيكلي المؤسسي أو وضع الأراضي الفلسطينية والأراضي العربية الأخرى المحتلة منذ عام 1967، بما فيها القدس، أو أي جزء منها، ليس لها أي أساس قانوني، وأن سياسة إسرائيل وممارساتها لتوطين أجزاء من سكانها والمهاجرين الجدد في هذه الأراضي تشكل انتهاكا صارخا لاتفاقية جنيف الرابعة المتعلقة بحماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب، كما تشكل عقبة أمام تحقيق سلام شامل وعادل ودائم في الشرق الأوسط".
- 26- سامي أبو ردينة، مرجع سابق، ص 72-73.
- 27- نفسه، ص 117-118.
- 28- نفسه، ص 122.
- 29- جريدة الرأي الأردنية، عدد 533، بتاريخ 08-12-1988، ص 13.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- سامي أبو ردينة، 1999، الجرائم الإسرائيلية وفق القوانين والتنظيمات الدولية (دراسة قانونية)، دار الطليعة، بيروت، 1999.
- محمد الوافي بن بيه، 2003، إسرائيل من منظور التاريخ والقوانين الدولية، قراءة في جريمة شبه كاملة، منشورات هيئة الوعي، نواكشوط.
- الفريق صلاح الدين الحديدي، 1989، شاهد على حرب 1967، دار الشروق، بيروت، لبنان.
- سعدي غازي، 2016، من ملفات الإرهاب الصهيوني: مجازر وممارسات 1936 - 1983، دار الجليل للنشر والدراسات والأبحاث الفلسطينية، فلسطين.
- نافذ نزال، 1978، الخروج العربي من الجليل 1948، بيروت.
- جاسم بن محمد مهلهل الياسين، 2001، القدس قضية أمة، ط2، مركز الإعلام العربي، القاهرة.
- عادل مناع، 2007، الاستقلال والنكبة سرديتان حول حرب 1948، The IHJR & Republic of Letters Publishing, Netherlands.
- العلوم العسكرية (منهاج يدرس في الجامعات الأردنية)، تأليف دائرة التعليم الجامعي - القوات المسلحة الأردنية، 2014.

المجلات:

- ماتياهودروبلز، "الخطة الرئيسية لتنمية المستوطنات في يهودا والسامرة (1980)، التي ذكرها أردي إمسياس، "حول اتفاقية جنيف الرابعة، والأرض الفلسطينية المحتلة"، مجلة هارفارد للقانون الدولي، العدد 1، المجلد 44، 2003.
- أحمد إبراهيم الشريف، حتى لا ننسى 15 عاما على مذبحة جنين الفلسطينية، جريدة اليوم السابع، عدد 540، بتاريخ 1 أبريل 2017.

المراجع الأجنبية:

- Bruce Hoffman 2016, Anonymous Soldiers, The Struggle For Israel 1917-1947, Knopf, new york.
- Gil-li Vardia, "'Pounding Their Feet': Israeli Military Culture as Reflected in Early IDF Combat History". Journal of Strategic Studies.v 31, 2008.

المواقع الإلكترونية:

- <http://www.fmep.org/>
- <http://www.palestinehistory.com/issues/massacre/mass06.htm>.

الاستراتيجية الجنائية الجزائرية في مواجهة الإرهاب بمنطقة الساحل الإفريقي أحلام بوكربوعة

كلية الحقوق، جامعة عباس لغرور - خنشلة، ahlemboukerboua48@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/01/10

تاريخ المراجعة: 2022/01/06

تاريخ الإيداع: 2019/03/08

ملخص

انتهجت الجزائر استراتيجية جنائية في مواجهة الإرهاب تجلت في السياسة الجنائية للدولة في مكافحة هذه الظاهرة من خلال اعتمادها جملة من الوسائل القانونية والعملية، كما امتدت هذه الأخيرة إلى البعد الإقليمي وهذا راجع للموقع الجيوسياسي الذي تتمتع به الجزائر في منطقة الساحل الإفريقي، والتي ساعدت على إيجاد وتفعيل آليات إقليمية لمكافحة الإرهاب من خلال رسم استراتيجية جنائية تجمع بين قواعد القانون الجنائي الوطني والاتفاقيات الإقليمية والدولية ثم المقترحات الأممية.

الكلمات المفتاحية: الجزائر، ساحل إفريقي، إرهاب، وسائل قانونية، وسائل عملية.

Algerian criminal strategy to confrontation of terrorism in the African coast region

Abstract

Algeria pursued a criminal strategy against terrorism, which has been reflected in the State's penal policy aimed at combating this phenomenon through the adoption of certain legal and practical means. The latter has also extended to the regional dimension, because of the geopolitical position of Algeria in the African coast region, this helped to create and activate regional counter-terrorism mechanisms by developing a criminal strategy that combines the rules of national criminal law with regional and international conventions and then the UN proposals.

Keywords: Algeria, African coast, terrorism, legal means, practical means.

La stratégie pénale algérienne face au terrorisme dans le Sahel africain

Résumé

L'Algérie a poursuivi une stratégie pénale face au terrorisme, qui s'est reflétée dans la politique pénale de l'État, visant à lutter contre ce phénomène grâce à l'adoption de certains moyens juridiques et pratiques. Cette dernière s'est également étendue à la dimension régionale, en raison de la position géopolitique de l'Algérie dans la région africaine du Sahel, ce qui a contribué à créer et à activer des mécanismes régionaux de lutte contre le terrorisme en élaborant une stratégie pénale combinant les règles du droit pénal national avec les conventions régionales et internationales, ensuite avec les propositions de l'ONU.

Mots-clés: Algérie, Sahel africain, terrorisme, moyens légaux, moyens pratiques.

تعد الجزائر قوة إقليمية في مجال مكافحة الإرهاب على صعيد منطقة الساحل الإفريقي*، فقد عرف نشاطها الدبلوماسي خلال الفترة الأخيرة حركة كبيرة بين التحولات الإقليمية والدولية التي تعرفها دول الجوار، هذا ما دفع الجزائر إلى مساهمة هذه التغيرات والبحث والتفكير جليا في خلق أساليب وآليات للتعاطي مع هذه التغيرات. ولقد حظيت هذه الآليات باحترام كبير من المجتمع الدولي حيث تشهد الدبلوماسية الجزائرية تحركا كبيرا، وهذه الأخيرة موجها بكثافة إلى مناطق دول الساحل الإفريقي التي تشهد اضطرابات سياسية واقتصادية وأمنية، وهذا من دافع المكانة الاستراتيجية وجيوسياسية والاقتصادية باعتبار الساحل الإفريقي الحزام الجنوبي الرخو للجزائر فأى تهديد للمنطقة يعد تهديدا للجزائر.

فقد لعبت الجزائر دورا فعالا في المعادلة الأمنية في المنطقة، كما أنها تدخلت كوسيط مهم لحل الأزمات بين دول الساحل الإفريقي كقضية الطوارق بين مالي والنيجر، إضافة إلى التهديدات الجديدة في المنطقة والتمثلة في اختطاف الأجانب والدبلوماسيين الجزائريين بهدف الحصول على الفدية، والتي تعد من المصادر الرئيسية لتمويل الجماعات الإرهابية في الساحل الإفريقي، حيث سعت الجزائر بخطى حثيثة لمواجهة دفع الفدية على الصعيدين الإقليمي والأممي إدراكا منها لخطورة الظاهرة ولجوءها للحلول العملية لإطلاق سراح الرهائن المختطفين. من هذا المنطلق نطرح الإشكالية التالية: كيف تعاطت الجزائر مع معضلة الإرهاب في منطقة الساحل الإفريقي من منطلق مكانتها الاستراتيجية التي تتمتع بها؟ وما هي الآليات التي سعت الجزائر إلى تفعيلها إقليميا لمواجهة هذه الظاهرة؟

للإجابة عن الإشكالية المثارة اتبعنا المنهج التحليلي، وذلك بتحليل الوسائل القانونية والعملية المنتهجة من قبل الجزائر ودول الساحل الإفريقي، والمستقاة من قوانين داخلية كقانون العقوبات الجزائري وقانون الإجراءات الجزائية، وقوانين خاصة كقانون الرحمة وقانون الوثام المدني وأخيرا المصالحة، هذا في البعد المحلي أما على الصعيد الإقليمي فقد تم اللجوء إلى الاتفاقية الإفريقية لمكافحة الإرهاب لسنة 1999 والبروتوكول المكمل لها والقانون النموذجي الإفريقي لمكافحة الإرهاب إضافة للائحة تجريم الفدية.

الفرضيات المعتمدة من خلال هذا المقال:

- تعتبر ظاهرة الإرهاب في الساحل الإفريقي ظاهرة دولية وليست محلية، باعتبارها تتعدى دول المنطقة إلى دول العالم ودول الجوار كالجزائر، ولاعتبارات أخرى يعد الساحل الإفريقي ساحل الأزمات وهذا راجع للمشاكل والأزمات التي تعتريه من جوع وفقر وبطالة، وأهم من ذلك فالإرهاب الذي وجد كل الأسباب والظروف المواتية للتغلغل في الساحل الإفريقي، وبالتالي أصبحت المنطقة مصدرة للإرهاب بكل معاييرها.

- كلما كانت الوسائل العملية المستخدمة من طرف دول الساحل الإفريقي تتلاءم مع الوسائل القانونية في البعدين المحلي والإقليمي كانت أنجح في مكافحة الإرهاب. لأن السبيل الوحيد لمواجهة ظاهرة الإرهاب هو التكامل بين الوسائل القانونية والعملية محليا وإقليميا.

أما بالنسبة لأهمية المقالة فهي:

- التعرف على التجربة الجنائية الجزائرية في مكافحة الإرهاب، والتي أصبحت تجربة رائدة ومحل اهتمام المجتمع الدولي وليس فقط دول منطقة الساحل الإفريقي.

وللإجابة على الإشكالية قمنا بتقسيم المقال إلى مبحثين:

المبحث الثاني: الآليات الإقليمية لمواجهة ظاهرة الإرهاب

تعد عملية مواجهة الإرهاب عملية استراتيجية للتصدي للظاهرة في عدة المجالات: الأمني والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، حيث يتطلب ذلك التعامل مع ظاهرة الإرهاب ووضع تصور عام عنها حول حجم الظاهرة ومواردها وأساليبها وتسليحها وتمويلها وأهدافها والإحاطة بكل ملامحها، وتبنى عملية مواجهة ظاهرة الإرهاب بالاعتماد على الترسانة القانونية لمواجهة الإرهاب والمتمثل في القوانين الجنائية المجرمة للأعمال الإرهابية والمعاقبة لها بأشد العقوبات والإجراءات الجزائية الخاصة، إضافة لاعتمادها للوسائل العملية والتي تستخدمها الدول في حربها ضد الإرهاب فنجاح عملية مواجهة هذه الظاهرة يتطلب تكاملا بين الأداة التشريعية وتطبيق الميداني، وتعتبر التجربة الجزائرية من أنجح التجارب في مجال مكافحة الإرهاب على الصعيدين الإقليمي أو الدولي، وسباقة لاعتماد الوسائل القانونية والعملية لمواجهة الظاهرة الإرهابية، وتسعى الجزائر بخطى حثيثة لترسيخ هذه الآليات بمنطقة الساحل الإفريقي.

اعتمدت الجزائر على سياسة جنائية فعالة لمكافحة الإرهاب من خلال جهود كبيرة أثمرت بالقضاء شبه كلي على الجرائم الإرهابية، وحصرها بشكل فعال في نصوص القانون الجنائي بل تعدته إلى سياسة العفو والصفح باعتبارها قوانين خاصة.

نص قانون العقوبات على الأفعال الموصوفة بأنها إرهابية أو تخريبية في المادة 87 مكرر طبقاً للأمر رقم 95 - 11 المؤرخ في 25 فبراير 1995، ومنها استهداف أمن الدولة والوحدة الوطنية والسلامة الترابية واستقرار المؤسسات وسيورها العادي عن طريق أي عمل يهدف بث الرعب في أوساط السكان وخلق جو من انعدام الأمن، إضافة إلى أعمال أخرى على غرار عرقلة حركة المرور أو حرية التنقل في الطرق والتجمهر أو الاعتصام في الساحات العمومية، ونيش أو تدنيس القبور وكل ما من شأنه عرقلة عمل السلطات العمومية أو حرية الممارسة وسير المرفق العام أو عرقلة تطبيق القوانين والتنظيمات.

160

أما بالنسبة لعقوبات هذه الجرائم، فتتميز بالتشديد طبقا للمادة 87 مكرر 1 (الأمر رقم 11- 95 المؤرخ في 25 فيفري 1995)، كالإعدام عندما تكون العقوبة المنصوص عليها في القانون السجن المؤبد، كما يمكن تشديد فترة السجن المؤقت لكي تصل إلى المؤبد وغيرها من العقوبات المضاعفة بالنسبة للعقوبات الأخرى. غير أن المادة 92 من قانون العقوبات نصت على الأعذار المعفية والمخففة لتلك العقوبات في حالة تبليغ السلطات الإدارية أو القضائية عن جناية أو جنحة ضد أمن الدولة قبل البدء في تنفيذها أو الشروع فيها، وكل ذلك وفق شروط محددة قانونا.

1-1-2- الفرع الثاني: مكافحة الإرهاب على مستوى قانون الإجراءات الجزائية:

وسع المشرع الجزائري في اختصاصات ضابط الشرطة القضائية في حالة ما إذا كان التحقيق التمهيدي الذي يجريه يخص الوقائع الموصوفة بأفعال إرهابية أو تخريبية، فأصبح بموجب الأمر 10-95 ضابط الشرطة القضائية يتمتع باختصاصات أوسع لتسهيل إجراءات البحث والتحري وكشف مرتكبي الجرائم وجمع الاستدلالات عنها نتيجة لخطورة تلك الأفعال ولطبيعتها الخاصة⁽²⁾.

وببإشراف ضابط الشرطة القضائية اختصاصه⁽³⁾، عكس المعتاد إلى كامل الإقليم الوطني في جرائم الإرهاب وجرائم أخرى، مع وجوب إخطار وكيل الجمهورية الذي يعمل في دائرة اختصاصه تقاديا لبطلان الإجراءات⁽⁴⁾، وهي آليات قانونية تسمح بتسهيل مهمة التحري وإعطاء مرونة في الإجراءات حتى يتم تحقيق نتائج أفضل.

من جهة أخرى لم تقيد النصوص الإجرائية الجديدة الضباط بفترة زمنية معينة لمزاولة مهام التفتيش خاصة الشكلية منها⁽⁵⁾، كحالة الجرائم الإرهابية والتخريبية التي ترد عليها استثناءات، فيمكن وفقها الدخول إلى المنازل لغرض التفتيش أو المعاينة والحجز في كل محل سكني أو غير سكني في كل ساعة من ساعات النهار أو الليل بناء على إذن مسبق من وكيل الجمهورية المختص.

أجاز المشرع الجزائري لضابط الشرطة القضائية إيقاف أي شخص يشتبه في أمره لمعرفة هويته دون قبض⁽⁶⁾، كما يمكنه حجز الأشخاص لغرض التحقيق بموجب الفقرة الثالثة من المادة 51 والفقرة الخامسة من المادة 65، وتكون آجال التوقيف للنظر في حالة الجرائم الإرهابية إلى غاية 12 يوما⁽⁷⁾.

وسعت الإجراءات الجزائية الجديدة من الاختصاص الإقليمي لوكيل الجمهورية ليشمل اختصاص محاكم أخرى على أن يكون وفقا للتنظيم وذلك في جرائم الإرهاب، كما مكنت من تمديد الاختصاص المحلي لقاضي التحقيق إلى دائرة اختصاص محاكم أخرى عن طريق التنظيم، إضافة إلى إمكانية محكمة الجنايات محاكمة القصر الذين بلغوا ست عشرة سنة والذين ارتكبوا أفعالا إرهابية أو تخريبية وفقا للمادة 249 فقرة 2 من ق.إ.ج دون تقادم لهذه الجرائم الإرهابية والتخريبية.

1-1-3- الفرع الثالث: مكافحة الإرهاب بموجب قوانين خاصة:

وهي معالجة هامة إلى جانب مكافحة الجنائية وقد لقيت اهتمام كل الدول، من خلال تمكين المغرر بهم من التوبة عن إتيان الأفعال الإرهابية والاستفادة من بعض التدابير الاستثنائية كإلغاء العقوبة، أو تخفيفها وفق شروط معينة للاندماج من جديد في المجتمع، وتمثلت هذه المكافحة في ثلاثة قوانين فعالة. أولا: قانون الرحمة⁽⁸⁾:

صدر بناء على الأمر رقم 95-12 المؤرخ في 25 فيفري 1995، وحسب المادة 52 من قانون العقوبات التي تنص على الأعذار القانونية والمادة 92 التي تنص على الإعفاء من العقوبة وتخفيفها في حالات تبليغ

السلطات الإدارية أو القضائية قبل البدء في تنفيذ الجرائم، ويصبح الأشخاص المتابعون بجرائم الإرهاب أو التخريب في حالة تسليم أنفسهم تلقائياً للسلطات المختصة الحق في الاستفادة من التدابير المنصوص عليها في المادتين السابق ذكرهما⁽⁹⁾.

أما الإجراءات المتبعة في تنفيذ القانون فتتحدد وفق آليات منها تسليم الأفراد المتورطين في العمل الإرهابي لأنفسهم تلقائياً أو بحضور وليهم أو محاميهم، ويسلم لهم فوراً وصل الحضور، وتسلم لهم في خلال ثلاثين يوماً وثيقة تحمل عبارة مستفيد من تدابير الرحمة مع توفير الحماية البدنية له، وفي حالة العود بعد الاستفادة فإنهم لا يستفيدون من أحكام هذا القانون.

ثانياً: قانون الوئام الوطني⁽¹⁰⁾: تمثلت القواعد الموضوعية لقانون الوئام المدني في:

- **الإعفاء من المتابعة:** في حالة التسليم والإبلاغ عن الجريمة قبل وقوعها.
- **الوضع رهن الإرجاء:** وهي من اختصاص لجنة خاصة تسمى لجنة الإرجاء.
- **تخفيف العقوبات:** لكن بشرط الحضور وتسليم أنفسهم.

ثالثاً: ميثاق السلم والمصالحة الوطنية⁽¹¹⁾:

أطلق من طرف رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في شكل مرسوم رئاسي يحمل الرقم 05-278 مؤرخ في 09 رجب عام 1426 الموافق لـ 14 أوت 2005 يتضمن استدعاء هيئة الناخبين للاستفتاء المتعلق بالمصالحة الوطنية يوم الخميس 29 سبتمبر سنة 2005، وكانت نتيجة ذلك الاستفتاء تزكية المشروع بالإجماع وبالأغلبية المطلقة للشعب، وتم تنفيذ الميثاق بوصفه قانوناً في 28 فيفري 2006.

يعتبر الميثاق قانوناً إيجابياً بالدرجة الأولى من خلال اعتماده آليات ترمي إلى استتباب السلم وتعزيز المصالحة الوطنية ودعم سياسة التكفل بملف المفقودين، وأهم تلك الإجراءات:

- تعزيز السلم⁽¹²⁾ وتوفير الأمن وعودة السلم للبلاد.
- إبطال المتابعات القضائية لعدة فئات.
- العفو بشأن الأفراد المحكوم عليهم والموجودين رهن الحبس.
- إبدال العقوبات أو الإعفاء منها.
- الرفع النهائي للمضايقات التي يمكن أن تلحق الأشخاص الذين ثبتت توبتهم.
- عدم ترك الفرصة للأطراف المناوئة في الداخل والخارج لاستغلال الأوضاع الداخلية.
- عدم استغلال الدين لأغراض سياسية والسماح بالممارسة السياسية.
- التكفل بملف المفقودين.

1-2- المطلب الثاني: الوسائل العملية لمواجهة ظاهرة الإرهاب:

تختلف سياسة الدولة في مواجهة مطالب الإرهاب والرد عليها من دولة لأخرى، فهناك دول لا تتنازل لمطالب الإرهابيين مهما كانت المخاطر التي تنجم عن العمليات الإرهابية وهناك دول تتفاوض أو ترسخ لمطالب الإرهابيين، والمتمثلة أحياناً في إذاعة بيان سياسي يتضمن قبول بعض المطالب الأساسية والعادلة لجماعات وطوائف معينة، وهو ما يؤدي إلى إزالة أسباب الخلاف الذي نشأ عنه الإرهاب⁽¹³⁾.

وهناك دول تتعامل مع كل عملية إرهابية على حده، فقد تلجأ إلى رفض مطالب الإرهابيين إذا رأت أن الخطر الناجم عن الرفض أقل من مساوئ قبوله وقد ترسخ لها إذا رأت ضخامة في مخاطره، وهو ما تتبعه أغلب دول

العالم الثالث. إن الرضوخ لمطالب الإرهاب يشجع الجماعات الإرهابية على اللجوء للإرهاب لابتزاز الدول ما دامت هذه الأخيرة تنفذ رغباتهم وتحقق أهدافهم عن طريق الإرهاب. لذلك يتعين على الدول الالتزام بسياسة معينة، لا تتنازل بها لمطالب الإرهاب تحت أي ظرف من الظروف، ومهما كانت المخاطر التي يهدد الإرهاب بها، ويتعين معاملتهم كمجرمين، ولا يجب إبرام اتفاقات معهم، ويسمى هذا المبدأ استراتيجية الردع بالإبكار⁽¹⁴⁾.

1-2-1- الفرع الأول: إنشاء هيئة خاصة بمكافحة الإرهاب في الجزائر:

تضطلع الهيئة المتخصصة بتحليل ومعالجة المعلومات التي ترد إليها من قبل السلطات المؤهلة وكذلك الإخطارات بالشبهة التي يخضع لها الأشخاص والبنوك والمؤسسات المالية والمصالح المالية لبريد الجزائر والمؤسسات المالية المشابهة الأخرى، وشركات التأمين ومكاتب الصرف، وكل شخص طبيعي أو معنوي يقوم في إطار مهنته بالاستشارة أو بإجراء عمليات إيداع أو مبادلات أو توظيفات أو تحويلات أو أية حركة لرؤوس الأموال، وتكتسي المعلومات المبلغة إلى الهيئة المتخصصة طابعا سريا، ولا يجوز استعمالها لأغراض غير منصوص عليها في القانون⁽¹⁵⁾.

كما تسلم الهيئة المتخصصة وصل الإخطار بالشبهة وتقوم بجمع كل المعلومات والبيانات التي تسمح باكتشاف مصدر الأموال أو الطبيعة الحقيقية للعمليات موضوع الإخطار، وتقوم بإرسال الملف لوكيل الجمهورية المختص طبقا للقانون.

كما تقوم الجمارك بصفة عاجلة بإرسال تقرير سري إلى الهيئة المتخصصة، فور اكتشافها خلال قيامها بمهامها الخاصة بالتحقيق والمراقبة، وجود أموال أو عمليات يشتبه أنها محصلة من جناية أو جنحة، لاسيما الجريمة المنظمة، أو يبدو أنها موجهة لتمويل الإرهاب، ولا يمكن الاعتداد بالسر المهني أو السر البنكي في مواجهة الهيئة المتخصصة. وتقوم الجزائر بهذه الإجراءات لمكافحة تمويل العمليات الإرهابية⁽¹⁶⁾.

1-2-2- الفرع الثاني: إنشاء خلية معالجة الاستعلام المالي وتنظيمها وعملها:

تتولى هذه اللجنة استلام تصريحات الاشتباه المتعلقة بكل عمليات تمويل الإرهاب أو تبيض الأموال التي ترسلها إليها الهيئات والأشخاص الذين يعينهم القانون، كما تعالج تصريحات الاشتباه بكل الوسائل والطرق المناسبة.

ويمكن لهذه الخلية أن تستعين بأي شخص تراه مؤهلا لمساعدتها في إنجاز مهامها، وعليها ألا تستخدم الاستعلامات التي تستلمها الخلية لأغراض أخرى غير الأغراض المتعلقة بمكافحة تمويل الإرهاب وتبيض الأموال وألا ترسل إلى سلطات أو هيئات أخرى غير محددة في المرسوم⁽¹⁷⁾.

1-2-3- الفرع الثالث: إنشاء وحدات مسلحة:

في الجزائر هناك وحدات الجيش الشعبي الذي تقوم بعملية مكافحة الإرهاب، فبالإضافة إلى المهام المفوضة له في إطار الدفاع الوطني، حدد ترتيب تشريعي للمبادئ التي تحكم الدفاع الوطني، ومن خلال المرسوم الرئاسي رقم 97-488 المؤرخ في 21 ديسمبر 1991 تعين تحديد كفاءات وشروط مساهمة وحدات الجيش الوطني وتشكيلاته في مهام حماية الأمن، ويكون تطبيق هذه المهام من اختصاص السلطات المدنية والعسكرية، غير أن اختيار وسائل تنفيذ التدخل تبقى من اختصاص السلطة العسكرية.

إضافة إلى إنشاء جماعات للدفاع الذاتي وهذا ما عرفته الجزائر عام 1992، حيث تحرك المواطنون لمحاربة الإرهاب في كل مكان عبر التراب الوطني، حسب أشكال وكفاءات خاصة ظهرت تزود مصالح الأمن بالمعلومات

عن الجماعات الإرهابية ورفض الانصياع لطلبات الإرهابيين وشروطهم، وتشكيل جماعات الدفاع الذاتي أو الجماعي من المواطنين تحت سلطة قوات الأمن⁽¹⁸⁾.

كما أنشأت الجزائر قوات خاصة مهمتها الأساسية محاربة الإرهاب حيث زودتها بأحدث التقنيات، والتي لعبت دورا هاما في التسعينيات في عملية مكافحة الإرهاب إبان الصراع المسلح ضد الجماعات الإرهابية، ونفذت العديد من العمليات الناجحة، تشتهر القوات الخاصة الجزائرية بالسرعة الفائقة وخفة الحركة واستخدام نظرية قوة الصادمة وذلك عن طريق توجيه الضربات الشديدة وسريعة ضد مواقع العدو بعد محاصرته، ظلت القوات الخاصة حتى 1992 مقتصرة على ثلاث وحدات مركزية موزعة على ثلاث كتائب، لكن مع تطوير الجيش الجزائري وزيادة الإنفاق العسكري بلغت في الآونة الأخيرة 17 كتيبة، وفي المجمل تنقسم القوات إلى عدة وحدات وكل منها لها وظيفة خاصة بها لكن أهم مهام تضطلع به هذه القوات هو مكافحة الإرهاب، ومن أبرز العمليات التي نفذتها: - تعد عملية الحرب ضد الإرهاب في الجزائر عام 1992 من أهم العمليات التي قامت بها القوات المسلحة الخاصة.

- عملية أمناس 2013: حيث تمكنت القوات الخاصة من تحرير 705 رهينة بعد الهجوم الإرهابي التي تعرضت له القاعدة النفطية بعين أميناس في أقصى الجنوب الشرقي الجزائري، وتم القبض في العملية نفسها على 18 إرهابيا⁽¹⁹⁾.

بالإضافة إلى وحدات تنتمي إلى الشرطة، التي يطبق عليها أحيانا وحدة العمليات الفنية أو وحدة خدمات الطوارئ، أو يطبق عليها أحيانا اسم مجموعة إنقاذ الرهائن أو العمليات الخاصة، وهي مجموعات صغيرة العدد تصلح لمواجهة العمليات المحدودة. وكل نوع من هذه الوحدات يصلح للقيام بمهام معينة تتحدد وفقا لحجم العمليات الإرهابية ومكان وقوعها⁽²⁰⁾، ويجب على الأجهزة الأمنية أن تلتزم بمجموعة من المبادئ في مواجهة العمليات الإرهابية منها:

- الحرص على اتباع الأساليب القانونية والمشروعة في مواجهة الإرهاب، والابتعاد تماما عن الضربات الأمنية الانتقامية التي قد تشمل أشخاصا أبرياء أو تمثل انتهاكا لحقوق الإنسان، فمن أبرز أهداف الإرهاب هو دفع السلطات إلى اتخاذ إجراءات عنيفة من شأنها المساس بحريات المواطنين، مما يصير الرأي العام ضدها ومن ثمة التعاطف مع الأنشطة المعارضة.

- الاعتماد على المعلومات في إجهاض النشاط الإرهابي

- التنسيق مع الأجهزة الأمنية في الدولة لكشف دعاوي الإرهابيين ودحضها، فيما يسمى بالمواجهة الفكرية للإرهاب، لأن أي تنظيم يعتمد على فلسفة فكرية يستخدمها في تجنيد أعضائه ومحاولة اكتساب أكبر قدر من التعاطف من قطاعات الشعب، وهو ما يستلزم مواجهة تلك الأفكار بأسلوب مخطط ومنسق.

- التنسيق مع الأجهزة الإعلامية لتغطية النشر عن العمليات الإرهابية إذ إن الإرهاب يعتمد دائما على القيام بعمليات مثيرة من شأنه جذب انتباه الجماهير وإثارة الرعب العام، وغالبا ما يستدرج وسائل الإعلام إلى التغطية المكثفة للنشاطات الإرهابية، وتتحقق بذلك الأهداف الإرهابية.

- التأكد من دور الجماهير في مكافحة الظاهرة التي تمس بصورة مباشرة مصالح المواطنين سواء فيما يتعلق بأمنهم وسلامتهم الشخصية أو الاستقرار والتنمية في الدولة، ومن ثمة فإن تعاون الجماهير يكشف عن أي تدابير للإرهاب قبل وقوعه، كما يحقق بصورة حاسمة نجاح أجهزة الأمن في تعقبه⁽²¹⁾.

2- المبحث الثاني: الآليات الإقليمية لمواجهة لظاهرة الإرهاب:

لنجاعة عملية مواجهة الإرهاب وتحقيق الغرض من العملية يجب توفر آليات إقليمية، تتماشى أو تتوافق مع المواجهة المحلية للظاهرة وهي بدورها مقسمة إلى آليات إقليمية قانونية وعملية مؤسسية، وهذا ما سيتم التطرق له بتفصيل في المطلبين الآتيين:

2-1- المطلب الأول: الوسائل القانونية لمواجهة ظاهرة الإرهاب:

بعد أن أدركت دول الساحل خطورة الوضع الذي أصبحت فيه، سارعت إلى وضع ترسانة قانونية لمجابهة الظاهرة الإرهابية التي وجدت في منطقة الساحل الإفريقي التربة الخصبة للتغلغل والانتشار وتوسيع أنشطتها، فقد لجأت دول المنطقة ودول القارة الإفريقية إلى وضع اتفاقية منع ومكافحة الإرهاب وبروتوكول مكمل لها، إضافة إلى جهود الجزائر إقليميا ودوليا في تجريم الفدية وبالتالي تجفيف منابع الإرهاب والتي انبثقت عنها لائحة تجريم الفدية، كل هذا سنتناوله في الفروع الآتية:

2-1-1- الفرع الأول: الاتفاقية الإفريقية لمكافحة الإرهاب 1999:

اعتمدت اتفاقية منع الإرهاب ومكافحته في الدورة العادية الخامسة والثلاثين، لقمة المنظمة الإفريقية التي عقدت في الجزائر في 14 جويلية 1999، ودخلت حيز النفاذ في 6 ديسمبر 2002، والتي وقعت عليها آنذاك 49 دولة من الدول الأعضاء في الاتفاقية، في حين صادقت عليها 40 دولة، وتوفر الاتفاقية الإطار القانوني لمكافحة الإرهاب على الصعيد القاري، كما يحدد عددا من الجرائم الإرهابية ومجالات التعاون بين الدول، وتتضمن أحكاما تفصيلية بشأن تسليم المجرمين والتحقيقات خارج أراضيها والمساعدات القانونية المتبادلة⁽²²⁾.

كما اعتمد الاتحاد الإفريقي خطة عمل للوقاية ومكافحة الإرهاب الذي تمخض عن اجتماع حكومي رفيع المستوى بشأن منع ومكافحة الإرهاب في إفريقيا، الذي عقد بالجزائر في الفترة ما بين 11 إلى 14 سبتمبر 2002، وتهدف هذه الخطة إلى التجسيد العملي لالتزام الدول الأعضاء في الاتحاد الإفريقي، وتعزيز فرص حصول البلدان الإفريقية على الموارد المناسبة لمكافحة الإرهاب، ومن أهم النقاط التي تناولتها هذه الخطة العملية:

- تعزيز قدرات الدول على مراقبة الحدود، بما في ذلك إصدار وثائق السفر والهوية أكثر أمنا وتوفير التدريب المنتظم للجمارك...

- تحديث ومواءمة النظم القانونية والوطنية والإقليمية لمواكبة التحديات.

- وضع الصيغة النهائية للصوصك الإفريقية لتسليم المجرمين والمساعدات القانونية المتبادلة.

- قمع تمويل الإرهاب، بما في ذلك تعزيز التدابير التشريعية وإنشاء الوحدات الاستخبارية المالية في الدول الأعضاء.

- تعزيز تبادل المعلومات والاستخبارات المتعلقة بالإرهاب والجماعات والأفراد، وطريقة عملها ووسائل التمويل⁽²³⁾.

2-1-2- الفرع الثاني: القانون النموذجي الإفريقي لمكافحة الإرهاب:

جاء هذا القانون كخلاصة للمجهودات التشريعية التي عكف الاتحاد الإفريقي بمختلف أجهزته القطاعية على تحضيرها قصد أقلمة التشريعات الوطنية للدول الأفريقية، بما يتلاءم والظروف الحالية المتعلقة بتفاقم التهديدات الأمنية خاصة منها الإرهابية. ويرعاية الاتحاد الإفريقي وتحت اشراف المركز الإفريقي للدراسات والبحوث حول

الإرهاب بالجزائر، وبحضور عدد من المنظمات الاقتصادية الإقليمية في ندوة عقدت يومي 15 و16 ديسمبر 2010، قام مجموعة من الخبراء الأفارقة بمراجعة المشروع النموذجي الإفريقي لمكافحة الإرهاب الذي يعد تكملة للاتفاقية الإفريقية لمكافحة الإرهاب والتي وضعت في قمة الجزائر سبتمبر 2002، وتكملة لجهود التعاون البيني الإفريقي مع الاعتماد على الاستراتيجية الجزائرية لمكافحة واستئصال الإرهاب⁽²⁴⁾.

يغطي مشروع القانون النموذجي الإفريقي لمكافحة الإرهاب المجالات التالية: إضفاء صفة ما اصطلح على وصفه مخالفات في القانون الداخلي على جميع الموائيق التي تطالب الدول بالتجريم استنادا لاتفاقيات مكافحة الإرهاب ذات الصلة وقرار الأمم المتحدة 1373 (2001)، ومنح الولاية القضائية للدول على الجرائم الإرهابية في ظل الظروف التي تتطلبها المعاهدات ذات الصلة، وإضفاء صفة المخالفة فيما يتعلق بتمويل الإرهاب ودعمه، وتسليم المجرمين والمساعدة القانونية المتبادلة، كما يتناول مسألة دفع الفدية للجماعات الإرهابية⁽²⁵⁾.

2-1-3- الفرع الثالث: لائحة تجريم الفدية:

سعت الجزائر بخطى حثيثة إلى إقناع المجتمع الدولي بقمع مصادر تمويل الأعمال الإرهابية وتجريم دفع الفدية، وفي هذا المسعى تكللت مجهوداتها بمصادقة مجلس الأمن على اللائحة رقم 1940 المتعلقة بتجريم الفدية في ديسمبر 2009، والتي تعتبر مكملة لللائحة رقم 1373 المتعلقة بتمويل الإرهاب ومكافحته واللائحة رقم 1267 المتصلة بتمويل نشاطات الجماعات الإرهابية، وبمناسبة انعقاد الاجتماع الثاني لمنظمة الأمم المتحدة حول الإستراتيجية العالمية لمكافحة الإرهاب بنيويورك في الفترة الممتدة بين 07 و09 ديسمبر 2010، حذرت الجزائر من التهديد الخطير للأمن الدولي بسبب ظاهرة احتجاز الرهائن ودفع الفدية للجماعات الإرهابية ودعت إلى اتخاذ إجراءات لإجبار الدول على احترام التزاماتها، فقد استطاعت الجزائر في هذا المحفل استصدار النص القانوني لقرار مجلس الأمن رقم 1904 والذي يجرم دفع الفدية للجماعات الإرهابية نظير الإفراج عن الرهائن، كما صادق مجلس الأمن على مذكرة الجزائر يوم 17 جانفي 2014 حول الممارسات الحسنة في مجال الوقاية من الاختطافات من أجل طلب الفدية للجماعات الإرهابية والقضاء على المزايا المنجزة عن ذلك، ودعا المديرية التنفيذية لمجلس مكافحة الإرهاب إلى أخذ مذكرة الجزائر بعين الاعتبار، وهذا يشكل انتصارا دبلوماسيا للجزائر في إطار استراتيجيتها الدولية لمحاربة أشكال تمويل الجماعات الإرهابية⁽²⁶⁾.

إن الالتزام بقرار منع تقديم الفدية للجماعات الإرهابية هي الخطوة التي جاءت بعد أيام من إفراج السلطات المالية عن إرهابيين مطلوبين للعدالة الجزائرية، مقابل تحرير الرهينة الفرنسي "بيار كامات". ولقد حرص وزراء خارجية الدول السبع المشاركة في اجتماع الجزائر وهي: بوركينافاسو، وليبيا، ومالي، وموريتانيا، والنيجر، ونيجيريا، والتشاد، إلى جانب الجزائر كدولة ثامنة التي تنتمي إلى دول الساحل على التأكيد بأن الوقاية من الإرهاب وارتباطاته يجب أن تتم من خلال مقاربة متكاملة ومنسقة، تتمحور في مسؤولية الدول في القيام بمكافحة فعالة وشاملة ضد الإرهاب.

وبالرغم من ذلك، إلا أنه وفي شهر أفريل من سنة 2012 تم اختطاف سبعة دبلوماسيين جزائريين بمن فيهم القنصل الجزائري في مدينة "غاو" في شمال مالي، وقد تم الإفراج عن ثلاثة منهم في يوليو 2012، وبقي أربعة منهم محتجزين، وإعمالاً للمبادئ المتفق عليها فالجزائر رفضت دفع الفدية المالية للخاطفين⁽²⁷⁾.

2-2- المطلب الثاني: الوسائل العملية لمواجهة ظاهرة الإرهاب:

بالموازات مع وجود الآليات الإقليمية القانونية لمواجهة ظاهرة الإرهاب في الساحل الإفريقي، يجب توفر الآليات العملية أي المؤسساتية الكفيلة بمتابعة ورصد الظواهر والتهديدات الأمنية التي تواجه المنطقة وأفريقيا بصفة عامة، وتشرف على مخططات العمل وتنفيذ السياسة الأفريقية والمتمثلة في الآتي:

2-2-1- الفرع الأول: مجلس الأمن والسلم للاتحاد الإفريقي:

تأسس مجلس الأمن والسلم الإفريقي في اجتماع لرؤساء وحكومات الاتحاد الإفريقي في قمة دوربان بجنوب أفريقيا، وأصبح عمليا في مارس 2004 مقره أديس أبابا بأثيوبيا، ونتيجة للانتشار المكثف للنزاعات في الدول الأفريقية والاعتماد على جهود حفظ السلام الأممية والدولية، وبناء على هذا بادر الاتحاد الإفريقي بإنشاء مجلس السلم والأمن الإفريقي، كإطار يغطي جهود إحلال السلام والتعاون في القارة الأفريقية ويمنح الأساس القانوني لبناء قوة إقليمية جاهزة لحفظ السلام، وبالتالي أفرقة الجهود المؤسساتية والعملياتية العسكرية، وخلال سنوات نشاط المجلس منذ 2004 تم عقد أكثر من 240 اجتماع وندوة، تتعلق بمعالجة الأزمات الإفريقية سواء تعلقت بالوضع الداخلي للدول، أو الأزمات ما بين الدول الإفريقية⁽²⁸⁾.

وعليه فمجلس الأمن والسلم الإفريقي يعد آلية عملية مؤسساتية للوقاية من الظاهرة الإرهابية، وهذا راجع للدور الذي يقوم به على الصعيد القاري والمتمثل في تسوية النزاعات ونشر الأمن في أفريقيا، وعليه القضاء على أحد العوامل أو المحركات الأساسية لتفشي ظاهرة الإرهاب في منطقة الساحل الإفريقي والقارة أفريقية عامة ألا وهو اللأمن وعدم الاستقرار.

2-2-2- الفرع الثاني: المركز الإفريقي لدراسات والبحث حول الإرهاب:

يعتبر المركز الإفريقي للدراسات والبحوث حول الإرهاب والذي مقره بالجزائر، جهازا من الأجهزة التابعة للاتحاد الإفريقي، يقوم بتبادل المعلومات وتقديم المساعدات في مجال التكوين الخاص بمكافحة الإرهاب بين الدول الأعضاء في الاتحاد الإفريقي ويجري أبحاثا معمقة لمساعدة الأفارقة على الفهم الجيد لأسباب وخصائص الإرهاب في أفريقيا⁽²⁹⁾.

يساهم المركز الإفريقي للدراسات والبحوث حول الإرهاب في تكييف الإطار القانوني لمكافحة ظاهرة الإرهاب بالبلدان الأعضاء في الاتحاد الإفريقي بالتنسيق مع الدور المؤسساتي على المستوى الوطني والإقليمي، كما يدعم المركز الدول الأعضاء من أجل جعل تشريعاتها الجزائية الوطنية منسجمة مع القانون النموذجي للاتحاد الإفريقي الذي يعاقب بشدة الإرهاب ومصادر تمويله لاسيما دفع الفدية. كما أن المركز الإفريقي يواصل العمل على إعداد أمر بالقبض الإفريقي وقائمة الجماعات الإرهابية الأفريقية واستكمال مشاريع الاتفاقية المتعلقة بتسليم المواطنين وكذا المساعدة القانونية المتبادلة⁽³⁰⁾.

2-2-3- الفرع الثالث: الأفريل:

الأفريل أو الشرطة الجنائية الإفريقية هي منظمة تسهل تبادل المعلومات بين قوات الشرطة الوطنية بخصوص الجريمة الدولية كالإرهاب والمخدرات والمتاجرة بالأسلحة في أفريقيا، هي أكبر منظمة شرطية في القارة الأفريقية أنشئت في 2015/12/13 في الجزائر مكونة من 41 دولة، مقرها الرئيسي أعالي بن عكنون بالجزائر العاصمة.

بدأت فكرة إنشائها خلال المؤتمر الإقليمي الإفريقي الثاني والعشرين للأنتربول والذي تم في الفترة 10 إلى 12 سبتمبر 2013 بوهران، والذي شهد حضور جماعيا لقادة الشرطة الإفريقية الواحد والأربعون بدعوة من الجزائر عقد مؤتمر الإفريقي لمدراء والمفتشين العامين للشرطة الأفريبول يومي 10 و 11 فيفري 2014، وقد تمت ترجمة التطلعات المشروعة لمدراء الشرطة إلى الواقع من خلال الاعتماد بالإجماع لإعلان الجزائر. وبمناسبة القمة 23 للاتحاد الإفريقي التي عقد في مالابوي بغينيا الاستوائية، في الفترة من 20 إلى 27 جوان 2014 تم اعتماد ورقة الجزائر المتعلقة بالأفريبول من قبل قادة رؤساء الحكومات الأفارقة.

عمل الأفريبول هو تكوين وإعادة تأهيل أجهزة الشرطة لبعض الدول الإفريقية التي تعاني نقصا في هذا المجال، كما تلعب الشرطة الجنائية الإفريقية دورا رئيسيا في بعثات السلم في القارة الإفريقية، وتسمح بتعزيز التعاون بين افريقيا والانتربول وأجهزة الشرطة في القارات الأخرى⁽³¹⁾.

كما تعتبر أفريبول آلية الاتحاد الإفريقي للتعاون الشرطي مكسبا كبيرا للبلدان الإفريقية، من شأنه توفير الإطار القانوني الذي سيسمح بتعزيز قدرات الدول الإفريقية في مجال مكافحة الإرهاب من خلال تبادل المعلومات، والممارسات الحسنة في مجال مواجهة ظاهرة الإرهاب بالإضافة إلى المساعدة التقنية المتبادلة⁽³²⁾.

خاتمة

طُرحت معضلة الإرهاب للمعالجة القانونية منذ أوائل القرن العشرين وسعت الجهود الدولية إلى حصر هذه الظاهرة وتقنينها وردعها في نطاق توحيد نصوص القانون الجنائي والاتفاقيات الثنائية والدولية، والمشرع الجزائري لم يأن عن هذا السياق والتوجه نظرا للظروف الأمنية والسياسية التي مرت بها الدولة الجزائرية، فكان له أن اتبع سياسة جنائية كانت عبارة عن مجموعة وسائل وتدابير سخرت لزجر الجريمة الإرهابية بأكبر قدر من الفعالية النظرية والعملية والإجرائية على المستويين الموضوعي والشكلي.

تشكل الاستراتيجية الجنائية الجزائرية في مكافحة الإرهاب سيما ما تعلق منها بالجانب التشريعي والقانوني، استراتيجية رائدة خاصة في السنوات الأخيرة من خلال سن ترسانة قانونية وآليات تنفيذية مكنت من وضع ملف مكافحة الإرهاب في إطاره التشريعي ويتكيف مع الاتفاقيات الدولية المصادق عليها سيما تلك المتعلقة بقمع تمويل الإرهاب ومكافحته والوقاية منه، وهي سياسة جنائية تقوم على الصرامة والشدة والسعي إلى السلم والمسامحة والمصالحة والوئام المدني لينتهي بالعفو الشامل.

كما عرف النشاط الدبلوماسي الأمني في الجزائر حركية ملحوظة بسبب التحولات الإقليمية والجهوية التي تعرفها مناطق الجوار، مع التحول في مفهوم الأمن الذي تجاوز المفهوم الكلاسيكي إلى مفاهيم ذات بعد اقتصادي واجتماعي، وهو ما يميز التهديدات في منطقة الساحل الإفريقي التي توسعت في شكل جرائم منظمة وانتشار للسلاح والاختطاف بغرض الحصول على فديات.

شهدت الجزائر بداية التسعينيات، تحولا في التحرك الدبلوماسي والعسكري من أجل تفادي أي تدخل أجنبي ودولي على حدودها الجنوبية وخلق بؤر توتر جديدة، ومنه كان لزاما على الجزائر أن تعمل من أجل إيجاد حلول في هذه المنطقة تفاديا لأي تهديد للأمن القومي خاصة الإرهابي منه، وتجلّى ذلك في مبادرات عدة منها تجريم دفع الفدية ومكافحة الاختطاف للحصول على المال، وهي تجارب جزائرية فذة أثرت في المجتمع الدولي بتبني المقترحات الجزائرية في هذا المجال.

النتائج:

• تبنت الدولة الجزائرية في تجربتها في مكافحة الإرهاب منهاجاً جمع بين تفعيل الحل العسكري والأمني الصارم وتحريك العدالة الجنائية الوطنية بقوة النصوص ومرونة الإجراءات وتوظيف إطار السلم والمصالحة ميدانياً، وهي تجربة رائدة صارت محل اهتمام المجتمع الدولي.

- المقترح الجزائري بتجريم دفع الفدية سابقة في تاريخ مكافحة الإرهاب.
- الجزائر عنصر أساسي وحيوي في المعادلة الأمنية الإقليمية والعالمية.
- تجريم دفع الفدية لم يؤد إلى أي تغيير جوهري في التصدي لتمويل الإرهاب لانعدام الجهود لهذه السياسة الجديدة.

التوصيات:

- الإسراع في كتابة مآثر الجهود الجزائرية من طرف مختصين لكشف خطر الإرهاب وأيديولوجيته.
- تفعيل المنظومة التربوية والمسجد ومنظمات المجتمع المدني ودور الثقافة وذلك بنشر ثقافة الاعتدال والتوعية ضد التطرف وأخطار الإرهاب.
- نجاح التجربة الجزائرية في مكافحة الإرهاب تحتاج إلى تفعيل الآليات القائمة سواء كانت عسكرية أمنية أو قانونية أو سياسية للتمكن من القضاء النهائي على هذه الظاهرة الإجرامية الغربية عن الشعب الجزائري ومقوماته، مع المواصلة في ترقية احترافية الجيش الوطني الشعبي وكافة الأسلاك الأمنية الأخرى.
- تحقيق التنمية خارج نطاق النفط والمحروقات، وذلك بالدعوة إلى تطوير قطاعات إقتصادية أخرى تتمثل في الزراعة والصناعة والسياحة، وتبني استراتيجية وطنية شاملة تضع ضمن أولوياتها تحريك عجلة التنمية من خلال الاستغلال الأمثل للثروات التي تزخر بها القارة.
- إنشاء مراكز بحث تهتم بالشأن الإفريقي ومختلف التهديدات التي تواجهه.
- الدعوة إلى إدخال المواضيع والمشاكل الإفريقية الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية إلى المجال البحثي والأكاديمي. ودعوة إلى إنشاء مجلات أكاديمية تهتم بشأن الإفريقي.

الإحالات والهوامش:

* - منطقة الساحل الإفريقي الممتدة من موريتانيا إلى إريتريا، والتي تشمل بوركينا فاسو والتشاد والسنغال ومالي والنيجر ونيجيريا وهي تشكل حزاماً يفصل بين الصحراء الكبرى والسافانا في الجنوب.

- 1- أحسن بوسقيعة، الوجيز في القانون الجزائري العام، ط5، دار هومة، الجزائر، 2007، ص 41.
- 2- محمد حزيط، مذكرات في قانون الإجراءات الجزائرية، ط1، دار هومة، الجزائر، 2006، ص 65 و 66.
- 3- سليمان بارش، شرح قانون الإجراءات الجزائرية، دار هومة الجزائر ص 118.
- 4- سليمان بارش، المرجع نفسه، ص 120.
- 5- محمد محددة، ضمانات المشتبه فيه أثناء التحريات الأولية، ط1، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 1991، ص 126.
- 6- المادة 47 تنص على أنه: "لا يتابع أحد إلا في الحالات المحددة بالقانون وطبقاً للأشكال التي نص عليه، انظر أيضاً مولاي ملياني بغدادي، الإجراءات الجزائرية في التشريع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص 201.
- 7- محمد حزيط، المرجع، السابق، ص 66.
- 8- الأمر 95-12 المؤرخ في 25 رمضان 1415 الموافق لـ: 25 فيفري 1995 المتضمن قانون الرحمة.
- 9- انظر الجريدة الرسمية رقم 56 المؤرخة في 12 رجب من عام 1426 الموافق لـ 17 أوت 2005 المتعلقة بإجراء العفو.
- 10- انظر المادة الأولى من قانون الرحمة الصادر في الجريدة الرسمية رقم 11 المؤرخة في 29 رمضان عام 1415.
- 11- ونقصد به قانون الوثام المدني الذي تم إصداره أثناء العهدة الأولى للرئيس عبد العزيز بوتفليقة وكان ثاني خطوة بعد قانون الرحمة الصادر سنة 1995.

- 12- ميثاق السلم والمصالحة الوطنية الصادر وفق المرسوم الرئاسي رقم 05-278 المؤرخ في 14-08-2005.
- 13- محمد أبو الفتح الغنام: "الإرهاب وتشريعاته في الدول الديمقراطية"، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث، القاهرة 1997، ص 96 و ص 98.
- 14- مختار شعيب: "الإرهاب صناعة عالمية". دون طبعة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، دون اسم البلد، 2004، ص 207.
- 15- قانون رقم 05-01 مؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1425 الموافق ل 6 فبراير 2005، يتعلق بالوقاية من تبييض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحتها.
- 16- أحلام بوكريوة، تعاون دول الساحل في مكافحة الجريمة الإرهابية، مذكرة ماجستير، جامعة أم البواقي، لسنة 2012، ص 82.
- 17- مرسوم تنفيذي رقم 02-127 مؤرخ في 24 محرم 1423 الموافق ل 7 ابريل 2002، يتضمن إنشاء خلية معالجة الاستعلام المالي وتنظيمها وعملها.
- 18- فغلو الحبيب، وضعية حقوق الإنسان في ظل ظروف حالة الطوارئ بالجزائر"، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2003 - 2004، ص 102.
- 19- ما يجب أن تعرفه عن القوات الخاصة الجزائرية، مقالة، في الموقع: www.akhbarak.net.articles.
- 20- أحمد جلال عز الدين، "الأساليب العاجلة وطويلة الأجل لمواجهة التطرف والإرهاب"، الطبعة الثانية، دار بلال، بيروت، 1998، ص 298 - 299.
- 21- كمال حماد، "الإرهاب والمقاومة في ضوء القانون الدولي العام"، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، 2003، ص 92.
- 22- أستاذ أعمر عمورة، من أجل مقارنة إفريقية لمكافحة الإرهاب، مجلة الجزائرية للدراسات السياسية، العدد الخامس، المدرسة العليا للعلوم الوطنية السياسية، الجزائر، العدد 2016، ص 43-44.
- 23- أحلام بوكريوة، المرجع السابق، ص 90-91.
- 24- أستاذ أعمر عمورة، المرجع السابق، ص 45.
- 25- أحلام بوكريوة، المرجع نفسه، ص 92.
- 26- دكتور حكيم غريب، الاستراتيجية الجزائرية في مكافحة ظاهرة الإرهاب والتطرف، في الموقع <http://www.sasapost.com>.
- 27- يحي زويبر، الجزائر والوضع المعقد في منطقة الساحل ومنع الحرب ومكافحة الإرهاب، مجلة الجزيرة للدراسات، 28 نوفمبر 2012، ص 02. منشور في الموقع التالي: <http://studies.aljazeera.net>.
- 28- أستاذ أعمر عمورة، من أجل مقارنة إفريقية لمكافحة الإرهاب، المرجع السابق، ص 45-46.
- 29- أستاذ أعمر عمورة، المرجع نفسه، ص 46.
- 30- المركز الإفريقي للدراسات حول الإرهاب بدعم الاتحاد الإفريقي في مكافحة الإرهاب والتطرف، انظر الموقع: www.aps.dz.algerie.
- 31- أفريبول، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، في الموقع: <https://ar.m.wikipedia.org>.
- 32- انطلاق أشغال ندوة قادة الشرطة الأفارقة 'أفر يبول' بالجزائر. 2015/12/13، في الموقع: <http://www.djazair.com>.

قائمة المراجع والمصادر:

* الأوامر والمراسيم:

- الأمر 95-12 المؤرخ في 25 رمضان 1415 الموافق ل: 25 فيفري 1995 المتضمن قانون الرحمة.
- مرسوم تنفيذي رقم 02-127 مؤرخ في 24 محرم 1423 الموافق ل 7 ابريل 2002، يتضمن إنشاء خلية معالجة الاستعلام المالي وتنظيمها وعملها.

* القوانين:

- ميثاق السلم والمصالحة الوطنية الصادر وفق المرسوم الرئاسي رقم 05-278 المؤرخ في 14-08-2005.

- قانون رقم 05-01 مؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1425 الموافق ل6 فبراير 2005، يتعلق بالوقاية من تبييض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحتهما.

*** الجرائد الرسمية:**

- الجريدة الرسمية رقم 55 المؤرخة في 12 رجب من عام 1426 الموافق 17 أوت 2005 المتعلقة بإجراء العفو.

*** الكتب:**

- أحسن بوسقيعة، الوجيز في القانون الجزائري العام، ط5، دار هومة، الجزائر، 2007.
- أحمد جلال عز الدين، "الأساليب العاجلة وطويلة الأجل لمواجهة التطرف والإرهاب"، الطبعة الثانية، دار بلال، بيروت، 1998.
- سليمان بارش، شرح قانون الإجراءات الجزائية الجزائرية، دار هومة الجزائر.
- كمال حماد، "الإرهاب والمقاومة في ضوء القانون الدولي العام"، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، 2003.

- محمد حزيط، مذكرات في قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، ط1، دار هومة، الجزائر، 2006.
- محمد محدة، ضمانات المشتبه فيه أثناء التحريات الأولية، ط1، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 1991.
- مولاي ملياني بغدادي، الإجراءات الجزائية في التشريع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- محمد أبو الفتح الغنام: "الإرهاب وتشريعاته في الدول الديمقراطية"، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 1997.
- مختار شعيب: "الإرهاب صناعة عالمية". دون طبعة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، دون اسم البلد، 2004.

*** مذكرات ورسائل:**

- أحلام بوكربوعة، تعاون دول الساحل في مكافحة الجريمة الإرهابية، مذكرة ماجستير، جامعة أم البواقي، لسنة 2012.
- فغلو الحبيب، وضعية حقوق الإنسان في ظل ظروف حالة الطوارئ بالجزائر"، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2003-2004.

*** المجلات:**

- أستاذ أعمر عمورة، من أجل مقارنة إفريقية لمكافحة الإرهاب، مجلة الجزائرية للدراسات السياسية، العدد الخامس، المدرسة العليا للعلوم الوطنية السياسية، الجزائر، العدد 2016.

*** مواقع الأنترنت:**

- دكتور حكيم غريب، الاستراتيجية الجزائرية في مكافحة ظاهرة الإرهاب والتطرف، في الموقع: <http://www.sasapost.com>
- يحي زويير، الجزائر والوضع المعقد في منطقة الساحل ومنع الحرب ومكافحة الإرهاب، مجلة الجزيرة للدراسات، 28 نوفمبر 2012، ص 02. منشور في الموقع التالي: <http://studies.aljazeera.net>
- المركز الإفريقي للدراسات حول الإرهاب بدعم الإتحاد الإفريقي في مكافحة الإرهاب والتطرف، انظر الموقع: www.aps.dz.algerie
- أفريبول، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، في الموقع: <https://ar.m.wikipedia.org>
- انطلاق أشغال ندوة قادة الشرطة الأفارقة أفر يبول' بالجزائر، 2015/12/13، في الموقع: <http://www.djazairiess.com>
- ما يجب أن تعرفه عن القوات الخاصة الجزائرية، مقالة، في الموقع: www.akhbarak.net.articles

آليات التعاون الدولي في مجال مكافحة جرائم الفساد

فايزة هوام⁽¹⁾ د. حيدرة سعدي⁽²⁾

1- جامعة العربي التبسي - تبسة، faiza.haouam@univ-tebessa.dz

2- جامعة باجي مختار - عنابة، saadiheidra@hotmail.com

تاريخ القبول: 2022/04/18

تاريخ المراجعة: 2022/01/17

تاريخ الإيداع: 2019/11/29

ملخص

نظرا للطابع الشمولي لجرائم الفساد وكونها تتعدى حدود الدولة الواحدة سواء من حيث أركانها أو آثارها، فإن مكافحتها والحد منها تتطلب تعاوننا بين الدول على جميع المستويات سواء من حيث التجريم والعقاب أو التعاون القضائي بتبادل الإجراءات القضائية أو من حيث التعاون الأمني بين أجهزة الشرطة ومن حيث التعاون المؤسساتي بين المؤسسات المالية وذلك من أجل متابعة مرتكبي هذه الجرائم وملاحقتهم في أي دولة.

الكلمات المفتاحية: تعاون قضائي، تدابير وقائية، تجريم وعقاب.

International cooperation Mechanisms in combating corruption crimes

Abstract

In view of the comprehensive nature of the crimes of corruption and the fact that they transcend the borders of the same State, both in terms of their elements and their effects, combating them requires cooperation between States at all levels, both in terms of criminalization and punishment or judicial cooperation by exchanging judicial procedures or in terms of security cooperation between the police and institutional bodies among financial institutions In order to close the gates to the perpetrators of these crimes and follow them in any country they were.

Keywords: Judicial cooperation, preventive measures, criminalization and punishment.

Mécanismes de coopération internationale dans la lutte contre la corruption

Résumé

Compte tenu du caractère exhaustif des crimes de corruption et du fait qu'ils transcendent les frontières de l'État, tant en ce qui concerne leurs éléments que leurs effets, leur lutte requiert une coopération entre les États à tous les niveaux, tant en matière de criminalisation et de sanction judiciaire qu'en matière de sécurité, entre la police et la sécurité Institutions institutionnelles et parmi les institutions financières afin de surveiller les auteurs de ces crimes et de les poursuivre dans tous les pays.

Mots-clés: Coopération judiciaire, mesures préventives, incrimination et sanction.

نظرا لما يسببه الفساد من مخاطر ومشاكل على استقرار المجتمعات وأمنها ونظرا لصلته بأشكال الجريمة وخصوصا الجريمة المنظمة والجريمة الاقتصادية بما فيها غسيل الأموال. ونظرا لكون الفساد يهدد كيان الدول واستقرارها السياسي والتنمية المستدامة لتعلقه بقيم هائلة من الموجودات يمكن أن تمثل نسبة كبيرة من موارد الدول، وكون الفساد لم يعد ظاهرة وطنية محلية بل هو ظاهرة عابرة للحدود فلا تقتصر آثاره على الدولة الواحدة بل قد تمتد إلى أكثر من دولة.

انطلاقا من ذلك تبرز أهمية التعاون الدولي لمكافحة فعالة لجرائم الفساد وملاحقة مرتكبيها وتوقيع العقاب وأن منع الفساد والحد منه هو مسؤولية تقع على عاتق جميع الدول وأنه يجب أن تتعاون معا على أكثر من مستوى. ومن هنا تبرز أهمية الموضوع الذي نبحث من خلاله آليات التعاون الدولي في مجال مكافحة الفساد سواء في مستوى التجريم والعقاب من خلال رسم السياسة الجزائية لجرائم الفساد وتحديد الأفعال التي تعد كذلك لرصد عقوبات بشأنها ثم التعاون على المستوى القضائي والأمني ومن ثم تقييم هذه الآليات ومعرفة مدى فعاليتها لتحقيق مكافحة ناجعة ضد هذه الآفة. وعليه ارتأينا طرح الإشكالية التالية:

الإشكالية: هل أن آليات التعاون الدولي الحالية في مجال مكافحة الفساد كافية لتحقيق مكافحة ناجعة لهذه الآفة؟

للإجابة على هذه الإشكالية اعتمدنا العناصر التالية:

المحور الأول: التعاون في مجال التجريم والعقاب.

المحور الثاني: التعاون القضائي والمؤسساتي.

1- التعاون الدولي في مجال التجريم والعقاب:

نظرا للتحديات التي تفرضها جرائم الفساد، فإنها تطلبت من الدول التعاون بينها بتجريم أفعال الفساد وتقرير عقوبات بشأنها وذلك بإبرام اتفاقيات تجرم هذه الأفعال وتلزم الدول المصادقة عليها أو المنظمة بتعديل تشريعاتها العقابية وفق ما جاء في هذه الاتفاقيات أو إصدار تشريعات متماشية مع بنودها. لذلك فالتعاون في مجال التجريم والعقاب لجرائم الفساد يتخذ وجهين: دولي وإقليمي.

1-1- التعاون الدولي:

يتجسد هذا التعاون الدولي في اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، واتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة التي اعتبرت جرائم الفساد من صور الجريمة المنظمة.

1-1-1- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد⁽¹⁾:

تم التفاوض عليها من قبل ممثلي 100 دولة وقام مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة unodc بدور الأمانة العامة للمفاوضات، وعقب اختتام المفاوضات في أكتوبر عام 2003 تم تقديم الاتفاقية من قبل الجمعية العامة وعند إقراره تم فتحه للتوقيع عليه في مؤتمر خصص لهذا الغرض.

دخلت الاتفاقية حيز التنفيذ بتاريخ 2005/12/19 وذلك بعد المصادقة عليها من قبل 30 دولة.

تتضمن الاتفاقية 71 مادة تنص على أنماط الممارسات التي توصف بالفساد والأشخاص الذين تنطبق عليهم صفات الموظف العمومي⁽²⁾، وتولي الاتفاقية عناية خاصة بالتعاون الدولي ودوره في مكافحة الفساد من خلال:

- تسهيل إجراءات تبادل المعلومات من خلال إنشاء وحدة المعلومات الاستخبارية.

- تسهيل ودعم تبادل الإجراءات القضائية وتسليم المجرمين.
- استرداد الأموال والتدريب والمساعدة الفنية⁽³⁾.

لكن تجدر الإشارة أن الاهتمام الدولي بمكافحة الفساد بدأ قبل اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد 2003 ومن مظاهره نذكر:

- اتفاقية البلدان الأمريكية لمكافحة الفساد 1996
- اتفاقية مكافحة الفساد بين موظفي الجماعات الأوربية للاتحاد الأوربي 1997.
- اتفاقية القانون الجنائي للفساد ستراسبورغ 1997.

1-1-2- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة:

من أدق وأشمل الاتفاقيات الدولية التي تصدت للفساد في إطار مكافحتها للجريمة المنظمة نذكر اتفاقية باليرمو 2000 حيث اعتبرت جرائم الفساد من صور الجريمة المنظمة حيث تضمنت الاتفاقية تجريم أربعة(4) أنماط من السلوك وهي: غسيل الأموال، الرشوة، الفساد، عرقلة سير العدالة⁽⁴⁾.

1-1-3- الصكوك الدولية لمكافحة الفساد:

رغم محدودية نطاق موضوعاتها إلا أنها تعتبر من أهم المقومات الإستراتيجية لمواجهة ظاهرة الفساد، متى تم تعزيزها وجعلها ملزمة ومنها:

- إعلان الأمم المتحدة ضد الفساد والرشوة في المعاملات التجارية.
- القانون النموذجي لسلوك الموظفين العموميين.
- اتفاقية مكافحة رشوة الموظفين العموميين الأجانب في المعاملات التجارية الدولية⁽⁵⁾.

1-2-2- التعاون الإقليمي في مجال مكافحة الفساد:

تعتبر الاتفاقيات الإقليمية ضد الفساد من أهم نتائج الجهود الإقليمية الرامية لمكافحة الفساد، كما تضيف تلك الاتفاقيات الصفة الرسمية على التزام الحكومات بتنفيذ مبادئ مكافحة الفساد، تنص هذه المبادئ في مضمونها على حث الدول والحكومات على:

- تجريم مختلف أشكال الفساد.
- ضرورة تعديل تشريعاتها العقابية وفق هذه الاتفاقيات.
- تكريس قوى محايدة في مجال التحقيقات والمتابعة القانونية والقضائية لكشف الفساد واستئصال جذوره.
- سن قوانين وفرض جزاءات رادعة للقضاء على الرشوة وسوء استخدام المناصب العامة.
- تكريس وتجسيد التدابير الوقائية وتعزيزها.
- التأكيد على حماية الشهود والمبلغين.
- تسهيل التعاون الدولي وتقديم الدعم الفني لمعالجة نقاط الضعف.

ومن مظاهر التعاون الإقليمي نذكر: التعاون الأمريكي، التعاون الأوربي والتعاون الإفريقي وكذلك التعاون العربي.

1-2-1- التعاون الأمريكي:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية رائدة في الحرب على الفساد على الصعيد الدولي والعالمي، إذ بدأت منذ صدور قانون ممارسات الفساد الأجنبية 1977 (the foreign corrupt practices act) بتجريم تقديم الرشوة إلى

مسؤولين أجانب من شركات لها قواعد في أراضيها، وما تزال الولايات المتحدة الأمريكية تلعب دورا بارزا في وضع وتنفيذ اتفاقيات إقليمية في هذا المجال ومن أبرز جهودها:

- اتفاقية البلدان الأمريكية لمكافحة الفساد 1996⁽⁶⁾: هي أول اتفاقية دولية خاصة بالفساد، وتمثل المادة الثالثة منها المتضمنة الإجراءات الوقائية أول محاولة شاملة لوضع نظام ضد الفساد في إطار اتفاقية دولية ملزمة قانونا. وتطالب هذه المادة الدول الأطراف بـ:

- تبني معايير لسلوك موظفيها.
- إيجاد آليات لتطبيق هذه المعايير.
- وضع أنظمة للإفصاح عن الأصول المملوكة. (التصريح بالامتلاكات).
- إصلاح أنظمة الصفقات والتوظيف.
- توفير الحماية للمرشدين على حالات الفساد (المبلغين)
- إنشاء أنظمة رقابية حكومية.
- كما أنها أول اتفاقية تعترف للمجتمع المدني بدوره في الحرب على الفساد.
- اتفاقية مكافحة رشوة الموظفين العموميين الأجانب:

نوقشت تحت إشراف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (oecd 1997) وهي أول اتفاقية تلزم الدول بتحمل مسؤولياتها عن التصرفات التي يرتكبها موظفوها وشركاتها سعيا للحصول على مشروعات أو المحافظة على المشروعات الموجودة في دول أخرى⁽⁷⁾.

1-2-2- التعاون الأوروبي:

بدأت الدول الأوروبية أعمالها في شكل توصيات صدرت عن مجلس وزراء العدل الأوروبيين (مالطا) وتوجت ببرنامج أوربا لمكافحة الفساد في نوفمبر 1996 وذلك في 3 اتفاقيات هي:

أولا: الاتفاقيات

1- الاتفاقية الجنائية الأوروبية لمكافحة الفساد: ستراسبورغ 1999:

اعتبرت الفساد يهدد سيادة القانون والديموقراطية وحقوق الإنسان ويقوض الحكم الرشيد والإنصاف والعدالة الاجتماعية ويشوه المنافسة ويعوق التنمية الاقتصادية ويهدد استقرار المؤسسات الديمقراطية مما يتطلب ضرورة التعاون الدولي لمكافحة فعالة للفساد.

وتضمنت هذه الاتفاقية مجموعة من الأحكام الموضوعية والإجرائية⁽⁸⁾. حيث عدت الجرائم التي تعتبر من صور الفساد معتمدة على المعيار الشخصي أي بالنظر إلى مرتكبي الجريمة، كما حددت قواعد المسؤولية الجنائية في جرائم الفساد بإقرار مسؤولية الشخص المعنوي وإقرار عقوبات تناسبه. وتجدر الإشارة أن الاتفاقية لم تحدد العقوبات في مضمونها وتركت ذلك للتشريعات الداخلية للدول المصادقة وفق سياستها الجنائية.

كما تضمنت الاتفاقية أحكاما خاصة بالتعاون الدولي والتسليم وتبادل المعلومات.

2- الاتفاقية المدنية الأوروبية لمكافحة الفساد: ستراسبورغ 1999 (دخلت حيز التنفيذ في 2003/11/01)

لتوسيع دائرة مكافحة الفساد تطرقت الدول الأوروبية للجوانب المدنية للفساد فهي بذلك أول اتفاقية في مجال القانون المدني والفساد من خلال:

- تحميل المسؤولية المدنية.
- تعويض ضحايا الفساد.
- البطلان كجزاء للفساد.
- حماية المبلغين.

ويمتد نطاق الاتفاقية إلى الجانب المدني من خلال العقود، ومراقبة حسابات الشركات، وألزمت الدول الأعضاء بسن قوانين تركز هذه المبادئ⁽⁹⁾.

3- مجموعة الدول ضد الفساد: GRICO:

- تعتبر آلية لتطبيق الاتفاقيتين المذكورتين، وقد أنشئ هذا الجهاز بموجب القرار رقم 99-05 من قبل اللجنة الوزارية للمجلس الأوروبي لتحقيق هدفين هما:
- متابعة مرنة من أجل تطبيق المبادئ الرئيسية لمكافحة الفساد.
 - تفعيل الأجهزة القضائية.
 - ثانيا: الصكوك الأوروبية لمكافحة الفساد:
- إضافة للآليات السابقة يمكن إدراج ما يلي:

- اتفاقية مكافحة الفساد بين موظفي الجماعات الأوروبية: اعتمدها المجلس الأوروبي في ماي 1997.
- اتفاقية المجلس الأوروبي للقانون الجنائي بشأن الفساد 1999: وهي أول اتفاقية تجرم الرشوة في القطاع الخاص.
- ميثاق الاستقرار ضد الفساد: stability pact anti-corruption initiative (spai)، أبرم في نطاق ميثاق الاستقرار في جنوب أوروبا سنة 2000 وحدد هذا الميثاق دورا رسميا للجهات الدولية المانحة والمراقبين الخارجيين في نطاق عملية التقييم المتبادل⁽¹⁰⁾.

1-2-3- التعاون الإفريقي والعربي:

أ. التعاون الإفريقي: يتجسد في:

- مشروع بروتوكول الاتحاد الإفريقي ضد الفساد.
- بروتوكول منظمة تنمية دول جنوبي إفريقيا (سادك) ضد الفساد.
- المبادئ الخمسة والعشرون للتحالف العالمي الإفريقي ضد الفساد⁽¹¹⁾.
- اتفاقية الاتحاد الإفريقي لمنع الفساد ومكافحته 2003، وهي من أهم مظاهر وآليات التعاون الإفريقي في هذا المجال، صادقت عليها الجزائر بموجب المرسوم الرئاسي رقم 137/07 وتضمنت مجموعة من الأحكام الموضوعية والإجرائية منها الوقائية والجزائية الردعية، ونصت على إنشاء مجلس استشاري حول الفساد داخل الاتحاد الإفريقي مكون من 11 عضوا منتخبا يقومون بتقديم المشورة للدول الأعضاء حول مكافحة الفساد وهي خصوصية لهذه الاتفاقية عن غيرها من الاتفاقيات الإقليمية المبرمة في مجال مكافحة الفساد.

II. التعاون العربي:

يتجسد من خلال الاتفاقيات والمؤتمرات.

1- الاتفاقيات العربية في مجال مكافحة الفساد:

- الاتفاقية العربية لمكافحة الفساد القاهرة 2010: صادقت عليها الجزائر بموجب المرسوم الرئاسي رقم 249/14 ونصت في ديباجتها على ضرورة التعاون العربي لمكافحة الفساد ومنعه باعتباره ظاهرة عابرة للحدود الوطنية، والتزام الدول العربية بالمبادئ الدينية وبأهداف ميثاق جامعة الدول العربية. كما نصت على تشجيع المشاركة بين الأفراد والمؤسسات والمجتمع المدني ووسائل الإعلام في منع الجريمة ومكافحة الفساد، تضمنت أحكاما موضوعية وإجرائية وقائية وخصوصا إقرار التعاون الدولي في مكافحة الفساد من خلال:
 - حماية المبلغين والشهود والضحايا والخبراء بعدم الكشف عن هويتهم.
 - المساعدة التقنية المتبادلة.
 - نقل الإجراءات الجنائية.
 - تسليم المجرمين
 - وضع قانون عربي نموذجي لمكافحة الفساد: تضمن هذا القانون الاسترشادي:
 - تحديد الأفعال التي تكون جريمة الفساد.
 - التركيز على الأفعال ذات الصلة بالفساد الإداري والمالي مثل الرشوة، والاختلاس، والإضرار بالأموال العامة.
 - التوسيع في دائرة التجريم بالنظر إلى آثار الفساد.
 - الحرص على تشديد العقوبات على مرتكبي جرائم الفساد بما يتلاءم وخطورة الجريمة وضررها على المجتمع.
 - المساواة في العقوبة بين الجريمة التامة والشروع فيها.
 - اعتبار المحرض والمتدخل والشريك بحكم الفاعل الأصلي⁽¹²⁾.
 - إعداد المدونة العربية لقواعد سلوك الموظفين الحكوميين، وبلورتها على المستويات الوطنية بما يكفل منع الفساد وحماية المجتمع من أضراره.

2- المؤتمرات العربية في مجال مكافحة الفساد:

- 1-2 مؤتمر الشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد: بيروت 2003/10/23: بدعوة من برنامج إدارة الحكم في الدول العربية التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وبمشاركة الاتحاد العربي للمصارف.

- أهداف المؤتمر:

- إطلاق مبادرة حول سبل تعزيز الشفافية والمساءلة في الدول العربية.
- التحضير لمؤتمر باريس المنظم من طرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2004.
- طرح مشروع القانون اللبناني لمكافحة الفساد 2003. والذي يعد أول محاولة عربية لسن تشريعات تلي اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد.

2-2 المؤتمر العربي الدولي لمكافحة الفساد:

نظمت جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في الرياض (6-8 أكتوبر 2003)

- نتائج المؤتمر وتوصياته:

- الاهتمام بالتربية الدينية لبناء الفرد الصالح للوقاية من الفساد.

- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في مكافحة الفساد وتطبيق أحكام المساءلة المنصوص عليها في الشريعة الإسلامية وتضمينها في النظم والقوانين.
- استحداث وحدات رقابية داخل أجهزة العدالة الجنائية للحد من وقوع الجرائم.
- تفعيل دور وسائل الإعلام.
- تقييم دوري للنظم والتشريعات لتطوير الكفاءات المطلوبة لمكافحة الفساد.
- تدعيم التعاون القضائي في مجال تبادل المعلومات والمساعدات القضائية في مجال تسليم المجرمين والإنبابة القضائية ونقل المحكوم عليهم.
- الدعوة إلى تعزيز التعاون بين المؤسسات الحكومية والجمعيات الأهلية للكشف عن الفساد ومكافحته.
- إجراء البحوث والدراسات العلمية الميدانية حول الفساد في المجتمعات والآثار الاقتصادية والاجتماعية الناجمة عنه.

عدد الدول الموقعة	النسبة	عدد الدول المصادقة	النسبة
140	63.6%	61	27.7%

جدول يوضح نسبة التصديق على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد⁽¹³⁾

3- التعاون القضائي والمؤسساتي:

التعاون التشريعي في مجال التجريم والعقاب وحده لا يكفي لمكافحة جرائم الفساد إذ لابد من تدعيمه بآليات تعاون إجرائية ومؤسساتية وهو ما يتجسد من خلال التعاون القضائي والمؤسساتي والذي قسمناه إلى فرعين بحيث خصصنا الفرع الأول للتعاون القضائي بمختلف آلياته والفرع الثاني للتعاون المؤسساتي ويشمل التعاون الأمني والتعاون في مجال المصارف.

3-1- آليات التعاون القضائي:

كون جرائم الفساد من الجرائم العابرة للحدود فإن ملاحقة مرتكبيها تتطلب تعاوناً قضائياً إجرائياً بين الدول لتفعيل التعاون التشريعي من خلال عدة آليات منها:

3-1-1- المساعدة القانونية:

تعتبر عنصراً رئيسياً في استراتيجية مكافحة الفساد نصت عليها اتفاقية الأمم المتحدة في المادة 46 منها أما المشرع الجزائري فنص عليها ضمن المادة 69 من القانون 06-01 المعدل والمتمم وهي على صورتين:

أ- المساعدة التلقائية (التعاون الخاص):

هي المساعدة التي تقوم بها الدولة طواعية لصالح دولة أخرى دون أن يكون ذلك بناءً على طلب موجه من هذه الأخيرة إذا تبين أنها تساعد على إجراء متابعة أو تحقيقات قضائية⁽¹⁴⁾.

ب- المساعدة بناءً على طلب:

وهي الإطار الإجرائي للتعاون القضائي وتتمثل في التعاون بين الدول في مرحلة الاستدلال، والتحقيق والمحاكمة⁽¹⁵⁾.

هي الصورة الغالبة في مجال التعاون القضائي وهي المساعدة التي تقدم لغرض الحصول على أدلة أو أقوال شخص، وتبليغ مستندات قضائية، وتنفيذ عمليات التفتيش أو الحجز أو التجميد، وفحص الأشياء والمواقع، وتقديم

أصول المستندات أو السجلات ذات الصلة، بما فيها السجلات الحكومية أو المصرفية أو المالية أو سجلات الشركات والمنشآت التجارية.

ولا يجوز للدول الأطراف أن ترفض تقديم المساعدة القانونية المتبادلة بحجة السرية المصرفية⁽¹⁶⁾.

- القيود الواردة على استخدام الأدلة المتبادلة:

وضعت اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد قيودا على استعمال المعلومات والأدلة المتأتية في إطار المساعدة القانونية تتمثل في:

1- الاستعمال المقيد للمعلومات: لا يجوز للدولة طالبة أن تنقل المعلومات أو الأدلة التي تزودها بها الدولة الطرف متلقية الطلب أو أن تستخدمها في غير التحقيقات المذكورة في الطلب دون موافقة مسبقة من الدولة الأولى إلا إذا كانت هذه الأدلة من شأنها تبرئة متهم ما.

2- الحفاظ على سرية الطلب ومضمونه: يجوز للدولة الطرف طالبة أن تشترط على الدولة متلقية الطلب أن تحافظ على سرية الطلب ومضمونه باستثناء القدر اللازم لتنفيذه وإذا تعذر على هذه الأخيرة الالتزام بالسرية وجب عليها إبلاغ الدولة طالبة بذلك على وجه السرعة⁽¹⁷⁾.

- رفض طلب المساعدة القانونية:

أوردت المادة 46 فقرة 21 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد عددا من الحالات التي يجوز فيها للدولة متلقية الطلب رفض تقديم المساعدة القانونية وهي:

- سبب شكلي: عدم تقديم الطلب وفق الشكل المطلوب.
- سبب سياسي: في تنفيذ الطلب مساس بسيادة الدولة وأمنها ونظامها العام أو مصالحها.
- سبب قانوني: إذا كان الإجراء المطلوب محظورا على سلطات الدولة وانتقاء ازدواجية التجريم.
- وبشترط في حالة رفض تقديم المساعدة القانونية تسبب الرفض بناء على أحد الأسباب المذكورة أعلاه.
- ملاحظة:** الأسباب المذكورة أعلاه فضفاضة واسعة وبالتالي فالمساعدة القانونية أفرغت من محتواها بمنح سلطات الدولة المطلوب منها كامل السلطة التقديرية في رفض وقبول الطلب خاصة منها السبب السياسي.

3-1-2- التعاون في مجال التجميد والحجز والمصادرة:

عندما تكون محاكم إحدى الدول الأطراف في اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد قد أمرت بتجميد أو حجز العائدات الإجرامية المتأتية من إحدى جرائم الفساد أو الممتلكات أو المعدات أو الأدوات التي استخدمت أو كانت معدة للاستخدام في ارتكاب هذه الجرائم فإن الجهات القضائية الجزائرية أو السلطات المختصة وبناء على طلب هذه الدول أن تحكم بالتجميد أو الحجز وذلك بشروط:

- أ- وجود الأموال أو الممتلكات المطلوب حجزها في الجزائر.
- ب- تقديم الطلب بالطريق الإداري (إلى وزير العدل): الذي يملك كامل السلطة التقديرية في التصرف في الطلب إما بإحالاته إلى النائب العام المختص (حسب مكان وجود الأموال)⁽¹⁸⁾ وله أن يرفض ذلك.
- بعد إحالة الطلب إلى النائب العام يوجهه هذا الأخير إلى المحكمة المختصة مرفقا بطلباته، هذه الأخيرة تصدر حكما قابلا للاستئناف والنقض وفق قانون الإجراءات الجزائية.

- إجراءات تقديم الطلب:

- يقدم الطلب من الدولة الأجنبية إلى وزير العدل الجزائري.

- يقوم وزير العدل بإحالة الطلب أو رفض إحالته وله في ذلك كامل السلطة التقديرية.
- في حالة قبول الطلب يحيله إلى النائب العام المختص (حسب مكان وجود الأموال)⁽¹⁹⁾ هذا الأخير يوجهه إلى المحكمة المختصة مرفقا بطلباته.

- تصدر المحكمة حكما قابلا للاستئناف والطعن وفق قانون الإجراءات الجزائية.
- يشترط إرفاق طلب اتخاذ إجراءات التجميد والحجز ببيان بالوقائع المبررة له من الدولة الطالبة.

3-1-3- تنفيذ الأحكام الأجنبية وتسليم المجرمين:

أ- تنفيذ الأحكام الأجنبية:

المبدأ العام أن المحاكم الجزائرية لا تعترف بحجية الأحكام الصادرة عن قضاء دول أجنبية وذلك استنادا إلى مبدأ السيادة القضائية لكل دولة⁽²⁰⁾ كما أن الحكم الأجنبي قد يتأثر في ظروف معينة ببعض الاعتبارات السياسية، كما يصعب تنفيذه أحيانا إذا تضمن عقوبات غير معروفة في التشريع الوطني. غير أن متطلبات التعاون الدولي في مجال مكافحة الجرائم الخطيرة اقتضت الاعتراف بحجية الأحكام الأجنبية وهو ما حدا حذوه المشرع الجزائري في بعض الجرائم ومنها جرائم الفساد بشرط تضمنها:

- الحكم بالمصادرة.
- الحكم بالإجراءات التحفظية: الحجز والتجميد⁽²¹⁾.

ب- تسليم المجرمين:

بغية إغلاق الملاذ أمام المجرمين والحيلولة دون حصولهم على مأوى آمن لهم وعائدتهم الإجرامية وجد هذا النظام لكي يجرمهم من الاستفادة من الاختلاف في الأنظمة القانونية والقضائية للدول.

وتجدر الإشارة أن تسليم المجرمين في جرائم الفساد يخضع للقواعد العامة المنصوص عليها في قانون الإجراءات الجزائية ضمن المواد 694 إلى 720 منه وكذا المادة 68 و69 من دستور 96.

غير أن اتفاقية الأمم المتحدة للوقاية من الفساد ومكافحته استتنت جرائم الفساد من شرط ازدواجية التجريم وذلك بموجب المادة 44 فقرة 2 منها حيث أجازت للدولة الطرف أن تسمح بتسليم شخص ما بسبب إحدى جرائم الفساد والتي لا يعاقب عليها بموجب قانونها الداخلي، حيث ألزمت الدول باتخاذ ما يلزم من تدابير لإخضاع الأفعال المجرمة وفقا لهذه الاتفاقية لولايتها القضائية عندما يكون الجاني موجودا في إقليمها⁽²²⁾.

3-2- آليات التعاون المؤسسي:

ويشمل التعاون الأمني أو الشرطي والتعاون ما بين المصارف.

3-2-1- التعاون الأمني:

يتجسد خصوصا في الأنتربول الذي يشكل ببلدانه الـ190 أكبر منظمة عالمية للشرطة ويتمثل دوره في تمكين أجهزة الشرطة في كامل أنحاء العالم من العمل معا لجعل العالم أكثر أمانا فقد التزم بجعل مكافحة الفساد من بين أولوياته وذلك على لسان الأمين العام للأنتربول حيث قال: "أنا ملتزم بتحقيق متفوق في مجال الاتصالات واستخدام المعلومات المتعلقة بالشرطة وقد أعطيت الأولوية لأنشطة تبادل المعلومات مثل إيجاد التوقيت المناسب لتبادل المعلومات البوليسية الهامة لمكافحة عدد كبير من الجرائم الخطيرة بما في ذلك الفساد"⁽²³⁾.

- أدوات عمل الأنتربول في مجال مكافحة الفساد:

ينتهج مجموعة من الأدوات نذكر منها:

أ- مبادرة ستار لاسترداد الأصول المسروقة:

هي شراكة بين البنك الدولي ومكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة تدعم الجهود الدولية المبذولة لتفويض الملاذات الآمنة للأصول المحصلة من عائدات الفساد، وتسهيل الاسترداد السريع للأصول المسروقة والعائدات الإجرامية ويمر ذلك بالتدريب ومساعدة الدول الساعية إلى استرداد أصولها.

ب- شبكة جهات الاتصال العالمية UMàBRA:

هذه المبادرة هي شراكة بين مبادرة ستار والانتربول كانت قد استحدثت لتشجيع أجهزة إنفاذ القانون والكيانات المعنية بمكافحة الفساد في العالم وتعزيز تبادل البيانات المتعلقة بالفساد. و"جهات الاتصال" هي عبارة عن أشخاص يعملون في مجال مكافحة الفساد ويشكلون شبكة دولية من الخبراء، أطلقها الإنتربول سنة 2009 يمكن الوصول إليها من خلال منظومة الإنتربول العالمية للاتصالات المأمونة 24/7⁽²⁴⁾.

ج- أفرقة التحرك لمكافحة الفساد:

هي أفرقة من الموظفين المتخصصين تعنى بالمحاسبة الجنائية والتدقيق وقد ساعدت هذه الأفرقة عدة دول مثل اثيوبيا والكاميرون في التحقيق في قضايا الفساد.

3-2-2- التعاون بين المصارف:

نصت المادة 58 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد على هذا التعاون من خلال إنشاء وحدة معلومات استخباراتية تتبع المعاملات المالية المشبوهة وتقوم بتحليلها وإحالتها إلى السلطات المختصة بالمتابعة، وهو ما يصطدم مع مبدأ السرية المصرفية⁽²⁵⁾.

وتعني السرية المصرفية امتناع البنك أو المؤسسة المصرفية عن تقديم أي معلومة مهما كان نوعها لأي كان عن حالة الحساب البنكي الجاري لعملائها إلا بحكم قضائي صادر عن جهات قضائية نظامية ومستقلة.

- إنشاء هذه الوحدة يبدو أنه آلية فعالة لكنها تجد صعوبة في الواقع فالإرادة الدولية ليس من السهل أن تتعاون في مجال تبادل المعلومات خاصة وأن سوق المعلومات الدولية مرتبط بأجهزة المخابرات هذه الأخيرة التي لا تعترف بمفهوم الفساد في سبيل الحصول على المعلومة وخير مثال على ذلك أن سبق انهيار بنك الخليفة تقرير من الاستخبارات الفرنسية بأن البنك يخسر سنويا ما لا يقل عن 500 مليون أورو ولم يؤخذ به⁽²⁶⁾.

خاتمة

من خلال العرض المقدم فإن التعاون الدولي لمكافحة جرائم الفساد يكون على أكثر من مستوى فعلى المستوى التشريعي تسعى الدول إلى إبرام اتفاقيات إما دولية أو إقليمية من أجل تجريم الأفعال الموصوفة بالفساد وتتفق على رصد عقوبات بشأنها تقررها كل دولة حسب سياستها الجنائية ثم يتجه التعاون الدولي إلى المجال القضائي المتمثل في وضع آليات لتبادل الإجراءات بين الدول إما حسب الطريق الإداري بواسطة وزراء العدل أو الطريق القضائي بين الجهات القضائية المعنية بالإجراء المطلوب، ثم يتخذ التعاون الدولي في هذا المجال منحى أدق من خلال التعاون الأمني المتمثل في تعاون أجهزة الشرطة من أجل ملاحقة مرتكبي هذه الجرائم في أي دولة كانوا عن طريق منظمة الإنتربول، وأخيرا وكخصوصية لجرائم الفساد فقد استحدثت الدول آلية للتعاون ما بين المؤسسات المصرفية وكذا خلايا الاستعلام المالي وبالطبع هذا التعاون تحكمه ضوابط وأسس تحددها القوانين المصرفية لكل دولة.

1- رغم اتساع مجال التعاون الدولي وتعدد آلياته إلا أنه يمكن تسجيل النتائج الآتية:

2- عدم إلزامية أحكام الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالتعاون الدولي مثل تسليم المجرمين الذي تعتبر شروطه عائقا أمام ملاحقة مرتكبي جرائم الفساد كونها تعطي اعتبارا واسعا للمصالح الوطنية إلا أنه تجدر الإشارة أن التجربة الأوروبية ألغت شرط التسليم المزدوج في نظام تسليم المجرمين في 32 جريمة منها جريمة الفساد والمتاجرة بالمخدرات.

3- عدم وجود منظمة دولية مختصة في مكافحة الفساد، إلا أن الاتحاد الإفريقي أنشأ المجلس الاستشاري حول الفساد.

4- الدول ذات الملاذات المصرفية تشكل منفذا للعائدات الإجرامية.

5- السيادة أهم عائق للتعاون الدولي خاصة بالنسبة للدول ذات القوة الاقتصادية.

6- تشجيع الدول القوية على الفساد ورفضها تقديم التعاون والمساعدة التقنية والعلمية للدول الأقل تطورا بل تعدى الأمر إلى المتاجرة بالفساد بحيث تغطي على الفساد وتحمي مرتكبيه مقابل خدمة مصالحها ومثال ذلك ظاهرة بيع الجنسية في أوروبا لأصحاب الأموال الفاسدة⁽²⁷⁾.

وبناء على هذه النتائج خلصنا إلى مجموعة توصيات منها:

1- ضرورة تحديد المشرع لمصير الأموال والعائدات الإجرامية وإجراءات إعادتها لأصحابها الأصليين.

2- تخفيف العوائق المرتبطة بالاختصاص والحصانات.

3- يجب أن يمتد التعاون إلى التدابير الوقائية ولا ينحصر في الإجراءات والتدابير الردعية.

4- تفعيل التعاون المصرفي الذي من شأنه تسهيل آلية استرجاع الأموال المنهوبة.

5- تقديم المساعدة التقنية للدول النامية خاصة في ظل تطور النظم المصرفية التي ساعدت على تهريب الأموال المنهوبة.

6- تدعيم دور الانتربول والافريبول لتدعيم التعاون الأمني.

الإحالات والهوامش:

1- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد المعتمدة بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 4/58 بتاريخ 11 ديسمبر 2003.

2- محمد أمين البشري، الفساد والجريمة المنظمة، دون طبعة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، ص 143.

3- أحمد محمود نهار أبو سويلم، مكافحة الفساد، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن، 2010، ص 52.

4- نجار لويضة، "التصدي المؤسساتي والجزائي لظاهرة الفساد في التشريع الجزائري"، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في القانون الجنائي والعلوم الجنائية)، جامعة منتوري، قسنطينة، 2013 - 2014، ص 53.

5- محمد أمين البشري، المرجع السابق، ص 144.

6- محمد أمين البشري، المرجع نفسه، ص 149.

7- فاديا قاسم بيضون، الفساد أبرز الجرائم، الآثار وسبل المعالجة، الطبعة 1، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، 2013، ص 378.

8- المادة 19 من الاتفاقية www.corruption.COE.int council of Europe

9- نجار لويضة، المرجع السابق، ص 92.

10- محمد أمين البشري، المرجع السابق، ص 151.

وايضا انظر فاديا قاسم بيضون، المرجع السابق، ص 381.

11- محمد أمين البشري، المرجع نفسه، ص 152.

12- محمد أمين البشري، المرجع السابق، ص 155.

13- محمد أمين البشري، المرجع السابق، ص 158.

14- انظر المادة 46 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد والمادة 69 من القانون 06-01 المعدل والمتمم.

- 15- سليمان عبد المنعم، ظاهرة الفساد، دراسة في مدى موازنة التشريعات العربية لأحكام اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، ص 135.
- 16- المادة 46 فقرة 8 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد.
- 17- المادة 46 فقرة 20 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد.
- 18- المادة 67 من القانون 01-06 المعدل والمتمم.
- 19- المادة 67 من القانون 01-06 المعدل والمتمم.
- 20- كور طارق، آليات مكافحة جريمة الصرف، دون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2013، ص 180.
- 21- انظر المادة 68 من القانون 01-06 المعدل والمتمم.
- 22- انظر المادة 42 فقرة 3 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد.
- 23- فاديا قاسم ببيزون، الجريمة المنظمة، الرشوة وتبييض الأموال، الطبعة الثانية، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، 2012، ص 180.
- 24- استرداد المسروقات، مقال منشور على الانترنت، تاريخ الاطلاع 2016/12/03.
- 25- فريدة بن يونس، الصور الجزمية الحديثة للفساد والتدابير اللازمة لمكافحتها والوقاية منها على ضوء القانون الجزائري 01-06، الملحق الوطني حول آليات حماية المال العام ومكافحة الفساد، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة المدية، 2009، ص 17.
- 26- فريدة بن يونس، المرجع السابق، ص 18.
- 27- د/ مرسل عبد الحق، التعاون الدولي في مكافحة الفساد في الصفقات العمومية، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، المركز الجامعي تامنغست، دون سنة نشر، ص 174.

التنمية المحلية في ظل الأسس الدستورية الجزائرية في تعديل 2016

د. يحي غريبي⁽¹⁾ أ.د فاطمة الزهراء غريبي⁽²⁾

1- كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، مخبر الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عمار ثلجي - الأغواط، y.ghribi@lagh-univ.dz

2- كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، مخبر الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عمار ثلجي - الأغواط، Fatimazahraa_ghribi@yahoo.com

تاريخ القبول: 2022/01/06

تاريخ المراجعة: 2022/01/05

تاريخ الإيداع: 2019/02/26

ملخص

نظريا من الإجحاف ألا نقر أن التعديل الدستوري الأخير سواء في مجمله أو في جزئياته قد أبرز إرادة الجزائر ضمن أسمى تشريع فيها، بمجموعة من الأسس لم تكن موجودة من قبل، أولها التأسيس لاقتصاد حر عماده الإنتاج والتنافسية ليس فقط لأجل التنمية المحلية، بل والارتقاء بها نحو أهداف التنمية المستدامة، وقد جاء التنظير لها بعدة نصوص إلا أن ذلك لا يعد كافيا إن لم تدعم المضامين بالضمانات، بتعطيل المعوقات وتفعيل تلك الأسس بإعمال جميع الآليات، ومن خضم التوصيات، نقترح ضرورة التعديل في بعض القوانين لضمان فاعلية النصوص الدستورية، انعكاسا على كافة التشريعات.

الكلمات المفتاحية: تعديل دستوري، تشريع، ضمانات، اقتصاد، تنمية.

Local development in light of the Algerian constitutional foundations in the 2016 amendment

Abstract

Theoretically speaking, it would be unfair to deny that the last constitutional reform had, partially or totally, reflected the determination of Algeria through its highest legislation after introducing a set of new constituents, such as the establishment of a free economy based on competitiveness, not only for local development, but towards the achievement of sustainable development objectives. This is systematically theorized through several texts, they are still not enough without providing guarantees. We suggest the amendment of some legal texts to ensure the effectiveness of constitutional texts which is mirrored in all legislative processes.

keywords: Constitutional reform, legislation, guarantees, economy, development.

Le développement local à la lumière des fondements constitutionnels algériens dans l'amendement de 2016

Résumé

Théoriquement, il serait injuste de ne pas reconnaître que le dernier amendement constitutionnel a souligné la volonté de l'Algérie, à un ensemble de fondements qui n'existaient pas auparavant, dont le premier est la mise en place d'une économie libre non seulement dans un souci de développement local, mais aussi son avancement vers un développement durable. Cela ne suffit pas si les contenus ne sont pas soutenus par des garanties, et en activant ces fondements en mettant en œuvre tous les mécanismes, nous suggérons donc la nécessité de modifier certaines lois pour assurer l'efficacité des textes constitutionnels, comme une réflexion de toute législation.

Mots-clés: Amendement constitutionnel, garanties, amendement de la loi, Économie, développement.

لا عجب أن يكون الدستور المحور المحرك لمنظومة الحكم بدءاً من تحديد المنطلقات وانتهاءً بتحقيق الغايات كونه المرآة العاكسة لفلسفة الدولة في الحكم ومرشد المؤسسات من خلال مجموعتها النظامية، ولا ريب أن يرمز الدستور لشرعية النظام في الدولة حيث تأسيسها على نهج النصوص القانونية العليا ولذلك نجد في كل من الترجمة الفرنسية والإنجليزية لمصطلح الدستور "constitution" معنى تأسيس البنية، مما يقربها من المعنى اللغوي للدستور بيد أن المعنى الحقيقي له أوسع بكثير، فهو الوثيقة الأساسية المنظمة للدولة وكل شؤون الحكم فيها وقد ضمنت مختلف معاني الدستور رواجاً يقترب من القدسية.

وعلى أساس أن صناع القانون بعمومه هم من اختيار الشعب حيث يفترض أن تهدف تشريعاتهم لمصلحة الشعب مع الحرص على تطبيقها بتكليفها بمختلف الضمانات، وإن كان الأمر كذلك، سنبحث من خلال ما جاء به التعديل الرابع للدستور الثالث للجزائر سواء من مبادئ أو من آليات لأجل التأسيس للتنمية.

أولاً: الدستور والتنمية علاقة الوسيطة بالغاية:

من المعلوم أن دولة كالجزائر تعتمد مبدأ السموين الدستوريين الشكلي والموضوعي، حيث العمل وفقاً لتدرج القوانين لما للدستور من ضمانات التفوق، وبالتالي إن لتعديله بالغ الأهمية على المنظومة القانونية في الدولة لما يتركه من أثر عليها ومنه ما يتبعه من أثر مزدوج من المنظومة القانونية على تنمية الدولة، حيث يفترض أن علاقة التشريع والتنمية علاقة الوسيطة بالغاية ولا سيما إن كانت الدولة تنتهج الديمقراطية في الحكم، غايتها في ذلك الصالح العام في دواليب السلطة ودهاليزها معا:

أ- الدستور أساس المنظومة القانونية:

باعتبار أن الوثيقة الدستورية هي أساس الدولة وأصل المنظومة القانونية فيها⁽¹⁾، الأمر الذي يجعل لها علاقة مباشرة أو حتى غير مباشرة بكل فروعها من القوانين الأخرى، حيث تدن لها بالاحترام والسير وفق نهجها وخطاها، وكما أن الدستور يشكل الأسس والقواعد الرئيسة في المجالات جميعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما يجعل منه الضابط الأول لفروع القوانين الداخلية العامة منها والخاصة، لتنظيم تلك القوانين التي تجتهد في وضع الأسس الدستورية موضع التنفيذ، وأياً كانت مضامينه يؤكد الليبراليون على الحقوق والحريات ضمن الدستور تحت مبدأ "لا دستور بلا حرية ولا حرية بدون دستور" باعتباره "مجموعة القواعد القانونية الجوهرية التي تحدد السلطات العامة وحقوق الأفراد في ظل نظام نيابي حر"، وعليه فحسبهم لا وجود لدستور خارج الأنظمة النيابية الحرة⁽²⁾، هذا ويقصد بالنظام النيابي الحر ذلك الذي يعتمد الديمقراطية وأسسها وفقاً لما يحقق النظام في الدولة وتنميتها.

ب- علاقة الديمقراطية بالتنمية:

إن الديمقراطية عملية تشاركية تقوم على "حكم الشعب بالشعب ولأجل الشعب"، لذلك لا نكتشف خباً إذا قلنا إنها تعد أهم آلية من الآليات الضامنة لدولة القانون هذه التي تعددت مفاهيمها إلا أننا يمكن أن نختصرها في عبارة للأستاذ أحمد خروع أنها "مؤسسة شرعية تحكّم وتُحكّم بالقانون"⁽³⁾، قانون يقيم النظام هادفاً إلى تحقيق تنمية الدولة وطنياً ومحلياً، ومنه يهدف إلى تنمية الإنسان بترقيته وما يملك من حق، وبسبل العدالة والإنصاف حيث إحقاق الحق وبالمساواة في احترام الكرامة الإنسانية منذ البداية باعتبارها حقاً مشتركاً للإنسانية، إما تحت مضلة الرسالة السماوية أو التضامن الاجتماعي عند الغرب كأسس نظرية⁽⁴⁾.

ثانيا: التأسيس لقاعدة التنمية في الجزائر

إنّ واحدة من أهم عوامل النهوض بالتنمية هي اهتمام المشرّع بها، وذلك بداية بتذليل ما يعترضها من معوقات، ومن ذلك الارتقاء بالتنمية إلى مصاف الدستور جعلها شاملة تجد أساسها في أعلى وأسمى وثيقة تشريعية في الدولة ومنه كان "التأسيس للتنمية الدستورية" في الجزائر من خلال أحدث تعديل دستوري ذاك المصادق عليه بتاريخ السابع من فبراير 2016⁽⁵⁾، حيث ورد مصطلح التنمية بصريح الكلمة عشر مرة، من بينها مصطلح التنمية المستدامة باعتبارها ترنو لأعلى درجات التنمية في الدولة، ووردت ضمن الديباجة وقد تم النص عليها في المادة 44 وكذا المادة 207 وغيرها من المواد، والتي تهدف أيضا إلى حماية البيئة التي جاء النص عليها انطلاقا من الديباجة وبعدها نصت المادة 68 على الحق في بيئة نظيفة وكذا حماية البيئة وواجب الحفاظ عليها، كما ورد مصطلح تهيئة الإقليم في المادة 137 وكذا النص في المادة 205 على التنمية الاقتصادية.

كما نعتقد أن ما جاءت به المراجعة الدستورية الأخيرة من تعزيز بعض المبادئ التي كانت موجودة من قبل كتركيز الحقوق والحريات وما استحدثته منها وكذا تعديلات دستورية طالت بعض الصلاحيات والتفاصيل لمؤسسات الدولة ومن بينها السلطات العامة سيكون لها بالغ الأثر بطريقة أو بأخرى على التنمية الوطنية والمحلية.

ولعلنا سنبرز في الآتي أهم ما جاءت به النصوص وما جادت به البنود من مكاسب دستورية ذات العلاقة بالتنمية على عمومها كما نخصص جزءا منها لعلاقتها المباشرة بتنمية الدولة:

أ- جديد الديباجة لأجل التنمية:

لقد مهدّت ديباجة الدستور للتأسيس لأرضية صلبة من الأمن والسلام، هذه الأرضية التي تعدّ الحد الأدنى لقواعد النظام الذي تنطلق منه تنمية الدول من خلال المجموعة البشرية التي لبنتها الأولى هي الإنسان، ففي ظل غياب السلم والشعور بالأمان لا يبقى للتنمية مجال بل لا يمكن التكلم عن التنمية بأي حال، لذلك أسهمت الديباجة بدورها في ترسيخ قيم الوحدة الوطنية وسياسة السلم والمصالحة ودرأ العنف والفتنة والتطرف الذي من شأنه أن لا يعصف بالتنمية فحسب، بل ويعصف بذات الإنسان، فجاءت المقدمة داعية إلى سبل الحوار في ظل احترام الدستور ولأجل أخذ العبرة من التاريخ القريب فقد تم دستريته لكي لا ينسى وهو ذلك العقد الزمني المير الذي عاشه الشعب الجزائري والذي استهلك من الجزائر وتنميتها الكثير، وحيث تقول الحكمة إنه "من لم يستفد من التاريخ محكوم عليه أن يعيده" وهو الأمر الذي دفع بالمؤسس لتدوينه، وجعله تاريخا دستوريا جديرا بالاعتبار وذلك بتوخي الحذر من أية انزلاقات أمنية، كما جعل من النصوص الدستورية لوحدها هي من تمنح الشرعية للسلطة وحتى المشروعية⁽⁶⁾، وليس ذلك للحركات غير القانونية سواء كانت انقلابية أو ثورية، بسبب ما تتركه هذه الحركات من آثار سلبية، بل وأثار مدمرة لبنية الدولة في حد ذاتها⁽⁷⁾.

كما جاء التأكيد بالتمهيد في متن الديباجة على مبدأ الفصل بين السلطات ومبدأ استقلالية العدالة وإرادة الدولة لبناء اقتصاد قوي، لينهي المؤسس في آخر ديباجته على "أنّ الديباجة جزءا لا يتجزأ من الدستور"، وذلك لإضفاء القيمة القانونية الدستورية على طبيعتها التقديمية، وقد جاء فيها أيضا تأكيد على تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة في إطار دولة ديمقراطية وجمهورية وأن الدستور هو الذي يكرّس التداول الديمقراطي عن طريق انتخابات حرة ونزيهة، ذلك أنه لا يخفى دور نزاهة العملية الديمقراطية في تكريس التنمية الوطنية والمحلية،

ولاسيما إن نجمت على انتخاب أعضاء لهم من الكفاءة والنزاهة، مما له الأثر الفعلي المباشر والكبير على تحقيق التنمية المنشودة.

ب- أبرز التعديلات في متن الدستور:

في ذات السياق كما ورد أعلاه نصت المادة 15 على تشجيع الدولة للديمقراطية التساهمية على مستوى الجماعات المحلية الولائية منها والبلدية، كما جاء تعديل إضافي أيضا في صلب المادة 23 من الدستور ينص على أن لا يجب أن تكون الوظائف والعُهدات في مؤسسات الدولة مصدراً للثراء ووسيلة لخدمة المصالح الخاصة مع إلزامية التصريح بالممتلكات في بداية الوظيفة أو العهدة وفي نهايتها سواء بالنسبة للمجالس المحلية أو المجالس الوطنية، ونرى أن هذا تأسيسٌ دستوريٌّ للمبدأ القائم "من أين لك هذا؟" والذي نطمح أيضا بمناسبته تفعيل الرقابة القائمة على مبدأ "ماذا فعلت بهذا؟".

وفي سياق آخر جاء في المادة 27 النص على حماية حقوق المواطنين في الخارج ومصالحهم وسهر الدولة على تعبئة مساهمتهم في تنمية بلدهم الأصلي.

وفي محاولة أخرى لترقية الحقوق والحريات جاء النص على بعض الحريات التي لم تكن موجودة من قبل كالحريات الأكاديمية وحرية البحث العلمي والتظاهر السلمي ضمن المواد 46، 48، 50 من الدستور الجزائري. واسترسالا لما سبق نصت المادة 42 على أن حرية الرأي مضمونة في إطار القانون، كما تم النص على حظر المساس بالحقوق والحريات المدسترة دون أمر معلل من السلطة القضائية، مع النص أيضا على ترقية حقوق المرأة لحد التنافس بينها وبين الرجل في سوق التشغيل⁽⁸⁾، لكونها أصبحت إلى جانب الرجل ممثلة للشعب والمؤسسات الديمقراطية في الدولة خدمة للتنمية التي تخص الرجال والنساء على حد سواء، من خلال نشاطها السياسي وكذا اختصاصها التشريعي والرقابي داخل البرلمان باعتباره سلطة عامة في الدولة.

أما بخصوص التمثيل السياسي جاء نص المادة 53 مؤكدا على أن الحقوق متساوية للأحزاب المعتمدة سواء على مستوى حرية الرأي والتعبير أو الاجتماع والحق في الظهور الإعلامي في الإعلام العمومي وكذا حقها في التمويل وفي ممارسة السلطة على الصعيدين المحلي والوطني في إطار التداول الديمقراطي.

كما ورد النص أيضا على تمتع المعارضة البرلمانية بحقوق قد تتيح لها العمل بأكثر فاعلية مما كانت عليه سابقا، منها حقها في إخطار المجلس الدستوري بخصوص الرقابة على دستورية القوانين إما بخمسين نائبا من المجلس الشعبي الوطني، كما لمجلس الأمة ذلك بثلاثين عضوا⁽⁹⁾.

هذا وتخصص كل غرفة من البرلمان جلسة شهرية لمناقشة جدول أعمال تقدمه مجموعة برلمانية من المعارضة، وقد تم تعزيز دور مجلس الأمة الذي لم يكن قبلها إلا أداة ترهق ميزانية الدولة دون أدنى فعالية بخصوص التنمية، فتم تفعيله ببعض الصلاحيات التي إن كان أعضاؤه في مستواها قد يحقق ذلك تنمية محلية والتي تعود في الأخير بالنفع للصالح العام كله، وخاصة ما قد يخدم التنمية المحلية، فجاءت المراجعة الدستورية بما ينهض بالتنمية المحلية من الناحية التشريعية ضمن إطار المادة 136 التي سمحت لأعضاء مجلس الأمة باقتراح قوانين ذات العلاقة بالتنظيم المحلي وتهيئة الإقليم والتقسيم الإقليمي وحيث يجب أن تودع مشاريع القوانين ذات العلاقة بمكتب المجلس أولا لكونه يفترض أنه الأدرى بها والأقرب لها من المجلس الشعبي الوطني ولاسيما بمنخبه المحليين منهم، وهاته البوادر الجديدة من شأنها المساهمة الفعلية في ترقية التنمية المحلية ودفعها قدما للقيام بها من حالة الركود وهذا لن يتحقق إلا إذا كان الممثلون المحليون ممن تتوافر فيهم شروط المستوى العلمي

والقدرة على استيعاب المهمة الملقاة على عاتقهم، فهؤلاء هم المعول عليهم في النهضة التشريعية لأجل التنمية المحلية ومن ثم الوطنية بأسرها.

وحسب منظورنا نجد من بين المكاسب الدستورية ذات العلاقة بالتنمية تمكين أعضاء مجلس الأمة من التصويت بكل أريحية على مختلف القوانين العادية بنصاب الأغلبية البسيطة، والأغلبية المطلقة بخصوص المصادقة على القوانين العضوية بدلا من أغلبية ثلاثة أرباع (3/4) أعضائه التي كان يصعب استيفائها لنسبتها المرتفعة وكذا أسباب أخرى، وبالتالي نعتقد أن التأسيس الجديد قد حقق الظفر بالمعوقات التقنية في آلية التصويت على القوانين من ناحية، وقد طور من آلية صناعة التشريع من ناحية ثانية.

وبخصوص مجال الرقابة البرلمانية الاستعلامية فقد تمّ دسترة مدة الشهر التي على الحكومة احترامها والجواب أثناءها سواء بخصوص آلية الاستجواب البرلماني أو السؤال بنوعيه الكتابي والشفهي، هذا وقد تم النص ولأول مرة على وجوبية استشارة الأغلبية البرلمانية في تعيين الوزير الأول وإن كانت هذه الاستشارة إجبارية كإجراء إلا أنها غير ملزمة المضمون وبالتالي جوازية الأثر والنتيجة، وعليه نعتقد حسب تحليلنا للنص الدستوري أنه من حق رئيس الجمهورية معارضة الأغلبية البرلمانية بعد استشارتها بخصوص تعيين الوزير الأول⁽¹⁰⁾.

إلا أن تمكين الوزير الأول من صلاحيات جديدة في ظل معطيات هذا التعديل الدستوري أمرا له من الخطورة بمكان، فيما قد ينعكس على تنمية الدولة بالإيجاب أو بالسلب حسب كواليس الوزير الأول وما يرغب، وعلى رأسها صلاحية التوقيع على المراسيم التنفيذية دون استشارة رئيس الجمهورية وكذا دسترة حق الوزير الأول في رئاسة مجلس الحكومة دون تفويض من الرئيس حسب صريح المادة 99 من الدستور، وهنا حري بنا أن نتساءل هل الجزائر جمهورية فعلا يحكمها الرئيس المنتخب أم زادت الفجوة بعدا عن صرح الديمقراطية برئيس جمهورية أصبح دوره شكليا ووزير معين مدجج بالصلاحيات الدستورية اتجاهه، وكذا صلاحية الوزير الأول في إخطار المجلس الدستوري بخصوص الرقابة على دستورية القوانين من خلال نص المادة 187، ولهذا وفي نقطة مجابهة، نرى أن مؤسنا الدستوري أحسن عملا إن لم نقل كان أقل الواجب حين أعاد صياغة⁽¹¹⁾ نص المادة 99 بضرورة التأكيد على وجوبية تقديم الوزير الأول للبيان السنوي للسياسة العامة إلى البرلمان حتى لا يترك مجالا لغض طرف الحكومة من الرقابة اللاحقة من قبل النواب، ومنه يفترض إعمال حق البرلمان في الإطاحة بالحكومة إن لم تقم بدورها المطلوب في ما يصبّ وتحقيق التنمية من جهتها.

وأما بخصوص الهيئات العليا:

وفي السياق ذاته جاء النص على استقلالية المجلس الدستوري باعتباره أعلى هيئة سيادية في الدولة، إلا أننا نرى أن تشكيلته القديمة منها أو الجديدة وكذا ميكانيزمات عمله لا زالت تحتاج إلى الكثير من التنقيحات التي تتيح له استقلالية تامة عن غيره من المؤسسات، والتي نوصي باستدراكها في تعديل آخر.

ومن الجدير بالذكر الذي نثمنه بخصوص تعزيز مهمة المجلس الدستوري باعتباره آلية الرقابة القضائية على دستورية القوانين من خلال تقنية الدفع القضائي من طرف الأفراد بإحالة من المحكمة العليا بمناسبة تطبيق تشريع يتوقف عليه مآل النزاع ينتهك الحقوق والحريات التي يضمنها الدستور⁽¹²⁾.

وينسق دستوري شبيه لكنه خاص، ولأجل المضيّ بالآليات التنمية جاء النص على استقلالية مجلس المحاسبة في المادة 192، كونه المكلف بالرقابة البعيدة على أموال الدولة والجماعات الإقليمية والمرافق العمومية ورؤوس الأموال التجارية العامة ولأجل تنمية الدولة يساهم مجلس المحاسبة في تطوير الحكم الراشد والشفافية في تسيير الأموال العمومية، ويقدم المجلس تقريره السنوي بالإضافة إلى رئيس الجمهورية إلى كل من رئيسي البرلمان

والوزير الأول، ويحدد القانون صلاحيات مجلس المحاسبة ويضبط تنظيمه وعمله وجزاء تحقيقاته وأثرها، وكذا علاقاته بالهيكل الأخرى المكلفة بالرقابة والتفتيش⁽¹³⁾، هذا من ناحية ومن أخرى، فقد تم التأسيس لخمسة مجالس وطنية أبرزها المجلس الوطني لحقوق الإنسان لتعزيز وترقية الحقوق الأساسية للإنسان عامة وللمواطن الجزائري خاصة من خلال مراقبة حقوق الإنسان وتقييم عمل الدولة والمؤسسات في هذا المجال، والتحقق في هذه الموضوعات وإعلام الجهة المعنية وكذا الجهات القضائية المختصة إن اقتضى الأمر، فأرسى هذا التأسيس إلزامية التحسيس بالحقوق الإنسانية بكل الوسائل من إعلام واتصال ونشر وغيرها لتكريس الجانب التنموي في شخصية الإنسان، ولعل أهم أثرها هو ذلك التقرير السنوي الذي يعده مجلس حقوق الإنسان ويقدمه على مستوى رئاسة الجمهورية والبرلمان والوزير الأول ويتم نشره أيضاً، ومما نعتقد في هذا أن آلية نشره تشكل ضغطاً معنوياً وقيداً أدبياً لإحراج منتهكي الحقوق في الدولة وعليه تعدّ تقنية غير مباشرة لحمل الجميع نحو احترام حقوق الإنسان وتكريسها بالالتزام.

أما المجلس المؤسس الثاني الذي قد يساهم بدوره في تطوير وتدوير عجلة التنمية إلى الأمام نجد المجلس الأعلى للشباب، حيث جاء النص عليه في صلب المادة 200 ووردت مهامه في المادة 201 كآلاتي: "يقدم المجلس الأعلى للشباب آراء وتوصيات حول المسائل المتعلقة بحاجات الشباب وازدهاره في المجال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والرياضي كما يساهم المجلس في ترقية القيم الوطنية والضمير الوطني والحس المدني والتضامن الاجتماعي في أوساط الشباب".

هذا وكما تم تأسيس هيئة وطنية للوقاية من الفساد ومكافحته باعتبارها سلطة إدارية مستقلة توضع لدى رئيس الجمهورية⁽¹⁴⁾، على أن تتولى هذه الهيئة بالخصوص مهمة اقتراح سياسة شاملة للوقاية من الفساد تكريسا لمبدأ دولة الحق والقانون حيث يجب أن تعكس النزاهة والشفافية والمسؤولية في سير الممتلكات والأموال العمومية والمساهمة في تطبيقها⁽¹⁵⁾.

يبدو قيام هذه الهيئة الوطنية بمهامها من شأنه تكريس ضمانات من أهم ضمانات التنمية في الدولة، وقد نصت الفقرة 2 من المادة 203 على ما يلي: "ترفع الهيئة إلى رئيس الجمهورية تقريراً سنوياً عن تقييم نشاطاتها المتعلقة بالوقاية من الفساد ومكافحته، والنقائص التي سجلتها في هذا المجال والتوصيات المقترحة عند الاقتضاء". بينما نقترح بدورنا في القادم من تعديل في هذا الخصوص أن تقدم الهيئة تقريرها سداسياً على الأقل لا سنوياً، هذا من زاوية، ومن زاوية أخرى يقدم التقرير إلى كل من البرلمان والوزير الأول ولما لا للقضاء أيضاً إلى جانب تقديمها إلى رئيس الجمهورية على غرار تقارير المجلس الوطني لحقوق الإنسان⁽¹⁶⁾.

أما في إطار التنمية الاقتصادية نصت المادة 204 على تأسيس مجلس وطني اقتصادي واجتماعي باعتباره مستشاراً للحكومة ضامناً للحوار والتشاور والاقتراح في المجالس الاقتصادية والاجتماعية وجاء في نص المادة 205 ما يلي: "يتولى المجلس على الخصوص مهمة:

- توفير إطار لمشاركة المجتمع المدني في التشاور الوطني حول سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- ضمان ديمومة الحوار والتشاور بين الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين الوطنيين.
- تقييم المسائل ذات المصلحة الوطنية في المجال الاقتصادي والاجتماعي والتربوي والتكويني والتعليم العالي ودراساتها.
- عرض اقتراحات وتوصيات على الحكومة".

بينما نصت المادة 206 على خامس مؤسسة وطنية مستحدثة وهي المجلس الوطني للبحث العلمي والتكنولوجيا، وحددت مهامه في متن المادة 207 على النحو التالي:

"ترقية البحث الوطني في مجال الابتكار التكنولوجي والعلمي.

- اقتراح التدابير الكفيلة بتنمية القدرات الوطنية في مجال البحث والتطوير.

- تقييم فعالية الأجهزة الوطنية في تثمين نتائج البحث لفائدة الاقتصاد الوطني في إطار التنمية المستدامة".

وبخصوص السلطة القضائية فقد نالت الحظ الأوفر والحصة الأكبر من ناحية التعديل الكمي والذي نتوق أن ينعكس على العدالة نوعياً كذلك، لأن القضاء هو منبر العدالة وهو حصن دولة القانون حيث إحقاق الحق وإزهاق الباطل بدفع الجور ورفع الظلم لذلك لطالما اعتبرت استقلالية الجهاز القضائي مؤشراً صادقا لدولة الحقوق من عدمها لأنه أهم آلية تحت إشراف الدولة تؤثر على تمتيتها لا حماية لحقوق الإنسان فحسب بل وحماية للإنسان ذاته من الاختراق، فلا ريب أن قوة دولة القانون في قضائها حتى قيل في الأثر "إن الحق دولة والباطل جولة"، ومن هذا المنظور وتلبية لمساعي ذاع سيطها جاء التعديل الدستوري ليؤسس لاستقلالية القضاء تحت مسؤولية رئيس الجمهورية مباشرة بصريح الفقرة الثانية من المادة 156 "رئيس الجمهورية ضامن استقلال السلطة القضائية"، ولأجل ذلك حظر التعديل الدستوري التدخل في سير العدالة ووجب على القاضي أن يتقاضي أي موقف من شأنه المساس بنزاهته، وأن قاضي الحكم غير قابل للنقل حسب الشروط المحددة في القانون الأساسي للقضاء، وكيف يجب أن تجسد هذه المبادئ من خلال القوانين العضوية⁽¹⁷⁾.

هذا وجاء النص على بعض الحقوق القضائية كضمانات للحقوق الإنسانية، مثل إلزام تعليل الأوامر القضائية على غرار تعليل الأحكام⁽¹⁸⁾، ومعاقبة القانون كل من يعرقل تنفيذها⁽¹⁹⁾، وضمان الحق في محاكمة عادلة مؤمنة الضمانات الدفاعية اللازمة للمتهم⁽²⁰⁾، وحق المعوزين في مساعدة قضائية⁽²¹⁾.

وأيضاً التأكيد على استثنائية الحبس المؤقت ومعاقبة القانون على الاعتقال التعسفي ضماناً للحريات⁽²²⁾، وكذا حق الشخص الموقوف وإعلامه بحقه الدستوري في الاتصال بمحاميه إلا في حالات خاصة ينص عليها القانون⁽²³⁾، وغيرها من الحقوق.

وتظل الخطوة الأهم لأجل أن تتأتى ثمر تلك النصوص أن تجسّد بالتطبيق انطلاقاً من ترجمته بتقنيات تكفل إعمالها من خلال جملة المنظومة القانونية في الدولة، العضوية منها والعادية بإحداث ترسانة تشريعية صلبة تضمن الاستقلالية الحقيقية للقضاة.

ج- النصوص المباشرة لدسترة التنمية:

أما بالنسبة للنصوص الدستورية المستمدة ذات العلاقة المباشرة بتأسيس التنمية، فنجد أن المراجعة الأخيرة خصصته ببند ذات أهمية بدايتها التأسيس للتنمية بدءاً من مقدمة الدستور التي جاء في صريح نصها "يظل الشعب الجزائري متمسكاً بخياراته من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية والقضاء على أوجه التفاوت الجهوي، ويعمل على بناء اقتصاد منتج وتنافسي في إطار التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة، إن الشباب في صلب الالتزام الوطني يرفع التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويظل إلى جانب الأجيال القادمة المستفيد الأساسي من هذا الالتزام".

وقد جاء في صلب الدستور ضمن المادة التاسعة منه النص على ترقية العدالة الاجتماعية والقضاء على التفاوت الجهوي في التنمية وتشجيع بناء اقتصاد متنوع يثمن قدرات البلد كلها، الطبيعية والبشرية والعلمية⁽²⁴⁾.

كما ورد في ذات المادة تأكيداً وتعزيزاً لواجب الدولة في حماية الاقتصاد الوطني من أي شكل من أشكال التلاعب أو الاختلاس ولا سيما الرشوة أو التجارة غير المشروعة أو التعسف⁽²⁵⁾.

هذا ودائماً بخصوص التنمية ومشمولاتها وما تقتضيه التنمية المستدامة تم استحداث المادة 19 ونصت على واجب الدولة ضمان الاستعمال الرشيد للموارد الطبيعية والحفاظ عليها لصالح الأجيال القادمة وتحمي الدولة الأراضي الفلاحية كما تحمي الأملاك العمومية للمياه وتجسد هذه المادة بمجموعة القوانين تحدد كفاءات تطبيقها⁽²⁶⁾.

وفي سياق آخر جاء النص في مادة حديثة، رقم 37 على أن الشباب قوة حية في بناء الوطن وتسهر الدولة على توفير كل الشروط الكفيلة بتنمية قدراته وتفعيل طاقاته تعزيزاً لكرامة الإنسان وأدميته، وتم إضافة فقرة ثالثة للمادة 40 هذا نصها: "المعاملة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة يقمعها القانون".

كما نصت المادة 43 على ميكانيزمات ذات أهمية تخدم التنمية وذلك بالاعتراف الدستوري الصريح بحرية الاستثمار والتجارة وممارستها في ظل القانون، وكيف يجب أن تعمل الدولة بكامل مؤسساتها على تحسين مناخ الأعمال والتشجيع على ازدهار المؤسسات دون تمييز، خدمة للتنمية الاقتصادية الوطنية عموماً ومنها المحلية، وأن الدولة تكفل ضبط السوق كما تم النص الدستوري على أن القانون يمنع الاحتكار والمنافسة غير النزيهة، وبالتالي جاءت الفقرة التي قبلها تؤكد توجه الدولة إلى رأسمالية النظام الاقتصادي بما تشمل من الليبرالية الاقتصادية وتوجه الدولة لوظيفتها الحارسة وإشرافها العام منها حماية حقوق المستهلكين، وهذا حسب ذات المادة أعلاه بعد أحدث تعديل دستوري، بيد أن النص الأول قبل التعديل كان يحتوي على حرية الصناعة والتي قد تم إسقاطها من نص المادة "حرية التجارة والصناعة مضمونة وتمارس في إطار القانون"، بينما تم استحداث فقرتين ضمن متن المادة 44 بالتأسيس للحريات الأكاديمية وكذا حرية البحث العلمي مضمونة وتمارسان في إطار القانون وتعمل الدولة على ترقية البحث العلمي وتمثينه خدمة للتنمية المستدامة للأمة.

كما جاء النص أيضاً من خلال المادة 45 المستحدثة على حق الثقافة مضمونة للمواطن وواجب حماية الدولة للتراث الثقافي الوطني المادي وغير المادي والعمل على الحفاظ عليه، مما نعتقد بأنه نص بالغ الأثر في المساهمة من جهته في ترقية التنمية التراثية المحلية ومن ثم الوطنية من خلال تدعيم الأفق السياحية للدولة.

والى جانب هذه الحقوق الثقافية عمد المؤسس الدستوري أيضاً إلى تدعيم حقوق الإنسان من الجيل الثالث باعتبارها شكلت سابقة لم تكن موجودة من قبل في تجربته الدستورية من خلال الحق في بيئة نظيفة، وهذا باستحداث المادة 68 التي جاء في نصها: "للمواطن الحق في بيئة سليمة، تعمل الدولة على الحفاظ على البيئة، يحدد القانون واجبات الأشخاص الطبيعيين والمعنويين لحماية البيئة"، فلا يخفى أهمية البيئة وسبل حمايتها كونها أحد أهم أولويات التنمية المستدامة والتي بدأت حتى كبريات الدول الصناعية تتأدي بها حماية للحقوق الإنسانية المشتركة للأجيال القادمة.

هذا ونصت المادة 69 في فقرتها الأخيرة على واجب الدولة في ترقية التمهين وعملها على وضع سياسات للمساعدة على استحداث مناصب الشغل، مما من شأنه أن يرفع من وتيرة التنمية المحلية، وعلى غرار السابق تم استحداث مجموعة بنود اجتماعية اقتصادية ذات علاقة بالتنمية التضامنية للفئات الخاصة ضمن المادة 72 من الدستور الجزائري بعد أحدث تعديل له⁽²⁷⁾.

وفي إطار حماية التنمية وحتى لا تحدث تجاوزات قد تمس بالصالح العام ومن ثم تمس باقتصاد الدولة مما يؤثر سلباً على تنميتها جاء في المادة 78 في فقرتيها الخامسة والسادسة ما يلي "كل عمل يهدف إلى التحايل في المساواة بين المواطنين والأشخاص المعنويين في أداء الضريبة يعتبر مساساً بمصالح المجموعة الوطنية وهو ما يقيمه القانون، ويعاقب القانون على التهرب الجبائي وتهريب رؤوس الأموال".

وفي إطار حماية الاقتصاد الوطني من أية خروقات أو هفوات جاء النص أيضاً على أن لا تنتم المصادقة على الاتفاقيات الثنائية أو المتعددة الأطراف المتعلقة بمناطق التبادل الحر وبالجمعيات وبالتكامل الاقتصادي إلا بعد الموافقة البرلمانية الصريحة من كل غرفة على حدة على شاكلة اتفاقيات الهدنة وغيرها تلك المنصوص عليها في المادة 149.

وفي الباب الثالث من الدستور تم استحداث فصل كامل خُصص لمراقبة الانتخابات من خلال إحداث هيئة عليا يفترض أنها مستقلة⁽²⁸⁾، والتي من شأنها التأثير على تنمية الدولة بالإيجاب إذا ما تم ضمان شفافية العملية الديمقراطية التي يؤول بها الحكم إلى الأكفاء والنزهاء، وإلى جانب ذلك نقترح أيضاً ضرورة التعديل في بعض البنود في قانون كل من البلدية والولاية لضمان فاعلية النصوص على أرض الواقع، ومما يؤيد ذلك هو بروز محدودية المنظومة التشريعية في حل المشاكل المحلية، بدءاً من تعديل القانون العضوي للانتخابات على الأقل بفرض شروط يقتضيها المنطق في نواب الشعب سواء على المستوى المحلي أو الوطني.

خاتمة

من صفوة القول وتوصيات المقال نرى أنه من الوجوبية بمكان، التسريع في تشريع القوانين المستحدثة منها أو الواجب تعديلها طبقاً لما جاء في الدستور لمواءمة جديد المعطيات الدستورية، ولمسايرة التوجهات القادمة لأجل التنمية، حتى تصبح المنظومة القانونية في الدولة في مستوى الدستور ونصوصه، وحتى لا تبقى المبادئ الجوهرية مجرد شعارات يتباهى بها النظام، بل تشريعات تتركس المضامين بالضمانات خدمة للصالح العام، حينها تدفع تنمية الفرد والمؤسسات إلى الأمام، وستحقق جزماً حينما تمنح الصلاحيات تحت طائلة المسؤوليات، وعموماً من الإجحاف ألا نفر أن التعديل الدستوري الأخير سواء في مجمله أو في جزئياته جاء متحوراً حول التنمية تارة مُنظراً بسبلها وآليات النهوض بها آخراً، ويبقى الأهم من ذلك هو الاهتمام بمحرك التنمية ورأسها الإنسان بكيونته، فقبض الريح كل شيء دونما بناء الإنسان بأخلقة الضمير وأنسة الوجدان، ولعل خير ما نختم به مقالتنا هي ما كتبه العلامة "مالك بن نبي" "في أن القيمة الأولى في نجاح أي مشروع اقتصادي هي الإنسان، ليس الاقتصاد إنشاء بنك وتشيد مصنع، بل هو قبل ذلك تشييد إنسان".

الإحالات والهوامش:

- 1- للمزيد من التفاصيل عن تعريف الدستور انظر: د. محمد ثروت بدوي، النظم السياسية والقانون الدستوري، دار المعارف، مصر، 1970، ص 13، وانظر أيضاً: د. عمر سعد الله، معجم في القانون الدولي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ط1، ص 228.
- 2- انظر: رمزي طه الشاعر، النظرية العامة للقانون الدستوري، جامعة الزقازيق، مصر، 1996، ص 27.
- 3- انظر: د. أحمد خروع، دولة القانون في العالم العربي-الإسلامي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004، ص 79.
- 4- للمزيد من المعلومات عن الأسس الفلسفية والنظرية لخضوع الدولة للقانون راجع: د. غريبي فاطمة الزهراء، أصول القانون الدستوري والنظم السياسية، دار الخلدونية، 2016، ص 95-103، ط1.

- 5- الدستور الثالث من نوعه للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الصادر عام 1989م والذي قد عدّل سنة 1996م وسنة 2002م و2008م، وأحدث تعديل له كان بمصادقة البرلمان على مشروع التعديل الدستور بتاريخ 07 فبراير 2016م وتم إصداره بالجريدة الرسمية العدد 14 بتاريخ 27 جمادي الأول عام 1437هـ الموافق للسّادس من مارس 2016م.
- 6- للمزيد من المعلومات حول الشرعية والمشروعية، انظر: مؤلفنا، المرجع السابق، ص 68-70.
- 7- وهو ما حدث في كل من دولة العراق وسوريا، واليمن، وليبيا وحتى تونس وغيرها نتيجة الثورات.
- 8- وهذا من خلال المادة 36 من الدستور الجزائري.
- 9- كما تم تمكين الوزير الأول من آلية الإخطار أيضا، انظر المادة 187.
- 10- ومنه نرى أن المؤسس الدستوري في هذا الخصوص أصاب في نقطة وأخطأ في أخرى.
- 11- أصبحت صياغة الفقرة الأولى من نص المادة 99 كالتالي "يجب على الحكومة أن تقدم سنويا إلى المجلس الشعبي الوطني بيانا عن السياسة العامة".
- 12- راجع نص المادة 188 من الدستور الجزائري.
- 13- طبقا للمادة 192 في فقرتها الأخيرة.
- 14- المادة 202 من الدستور الجزائري.
- 15- طبقا للمادة 203 من الدستور الجزائري.
- 16- هناك تراجع بالمقارنة مع تقنيات تقارير المجلس الوطني لحقوق الإنسان ولاسيما نشرها أيضا، راجع آلية التقرير ومصيره بين المادتين 199 والمادة 203.
- 17- حسب المادة 160 من الدستور الجزائري.
- 18- طبقا للمادة 166 الفقرة 2 من الدستور الجزائري.
- 19- طبقا للفقرة 2 من 162 من الدستور الجزائري.
- 20- حسب المادة 56 من الدستور الجزائري.
- 21- وفقا للمادة 57 من الدستور الجزائري.
- 22- راجع المادة 59 الفقرة الثانية والثالثة.
- 23- راجع المادة 60 من الدستور الجزائري.
- 24- حسب نص المادة التاسعة من الدستور.
- 25- راجع نص المادة السابقة من الدستور الجزائري.
- 26- إلى جانب بعض المواد التي كانت موجودة من قبل كالمادة 24 التي تنص على: "يعاقب القانون على التعسف في استعمال السلطة"، والمادة 25: "عدم تحيز الإدارة يضمّنه القانون"، ونص المادة 26: "الدولة مسؤولة عن أمن الأشخاص والممتلكات" وأكد هي جملة مبادئ تجسيدها الفعلي يعمل لصالح تنمية الدولة.
- 27- المادة 72 "تُحظى الأسرة بحماية الدولة والمجتمع، تحمي الأسرة والمجتمع والدولة حقوق الطفل، تكفل الدولة الأطفال المتخلى عنهم أو مجهولي النسب، يقيم القانون العنف ضد الأطفال، تعمل الدولة على تسهيل استفادة الفئات الضعيفة ذات الاحتياجات الخاصة من الحقوق المعترف بها لجميع المواطنين وإدماجها في الحياة الاجتماعية، تحمي الأسرة والدولة الأشخاص المسنين، يحدد القانون شروط وكيفيات تطبيق هذه الأحكام".
- 28- طبقا للمادة 193 والمادة 194 من دستورنا الجزائري.

قائمة المصادر والمراجع:

- الدستور الجزائري الصادر عام 1989م المعدّل في السنوات التالية 1996م و2002م و2008م، وأحدث تعديل له بمصادقة البرلمان بتاريخ 07 فبراير 2016م الصادر بالجريدة الرسمية العدد 14 بتاريخ 27 جمادي الأول عام 1437هـ الموافق للسّادس من مارس 2016م.
- أحمد خروع، 2004، دولة القانون في العالم العربي الإسلامي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- رمزي طه الشاعر، 1996، النظرية العامة للقانون الدستوري، جامعة الزقازيق، مصر.

- عمر سعد الله، معجم في القانون الدولي المعاصر، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- غريبي فاطمة الزهراء، 2016، أصول القانون الدستوري والنظم السياسية، الطبعة الأولى، دار الخلدونية، الجزائر.
- محمد ثروت بدوي، 1970، النظم السياسية والقانون الدستوري، دار المعارف، مصر.

الولاية كأداة لتحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية

محمد الأمين حمداو⁽¹⁾ د. ليلى بعاش⁽²⁾

1- كلية الشريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة، Mohammedham1993@gmail.com.

2- كلية الشريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة، Leila__batache@hotmail.fr.

تاريخ القبول: 2022/02/16

تاريخ المراجعة: 2022/01/02

تاريخ الإيداع: 2019/03/01

ملخص

لما كانت الولاية جزءاً من إقليم الدولة تتولى إدارة المرافق العمومية والشؤون المحلية بقدر كبير من الاستقلال، كان لها الدور البارز في تحقيق التنمية المحلية، وفقاً لآليات معينة، عن طريق الهيئات التي تسيروها، والمتمثلة في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي، إضافة إلى مجلس الولاية، ولتجسيد هذه التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار حول المشرع الجزائري للولاية مجموعة من الطرق والآليات، والتي تتمثل في التمويل عن طريق الميزانية ونظام المخططات الولائية، ولبلوع الولاية آفاقها وهدفها في تحقيق التنمية المحلية راعى المشرع الجزائري عاملين في سبيل ذلك وهما المجال المالي، والبيئي.

الكلمات المفتاحية: ولاية، تنمية محلية، تعزيز استثمار، قطاعات اقتصادية.

The state as a tool for local development and promotion of investment in economic sectors

Abstract

Since the state is part of the nation's territory, the administration of public utilities and local affairs has a great deal of independence. It has played a prominent role in local development, in accordance with certain mechanisms, through its governing bodies, the governor, the People's Assembly, In order to realize this local development and to promote investment, the Algerian legislator of the state has adopted a number of methods and mechanisms, namely, funding through the budget and the system of state schemes, and to achieve its objectives and objectives in achieving local development, Mali, and the environment.

Keywords: State, local development, investment promotion, economic sectors.

L'État en tant qu'outil de développement local et de promotion des investissements dans les secteurs économiques

Résumé

Étant donné que l'État fait partie du territoire de l'État, l'administration des services publics et des affaires locales jouit d'une grande indépendance. Elle a joué un rôle de premier plan dans le développement local, conformément à certains mécanismes, par l'intermédiaire de ses organes directeurs, le gouverneur, l'Assemblée du peuple, Afin de réaliser ce développement local et de promouvoir les investissements, le législateur algérien a adopté un certain nombre de méthodes et de mécanismes, à savoir le financement par le budget et le schéma de planification de l'État, ainsi que pour atteindre ses objectifs.

Mots-clés: État, développement local, promotion de l'investissement, secteurs économiques.

تعتبر الجماعات المحلية جماعات إقليمية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، لها دور أساسي في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في عدة مجالات كالسكن، والفلاحة، والصناعة، والسياحة، والتشغيل، والتهيئة العمرانية والتعمير...، ويؤدي الاستثمار المحلي إلى تشغيل الطاقة الإنتاجية والموارد البشرية، إضافة إلى زيادة الدخل الوطني، وزيادة معدل النمو الاقتصادي.

وتعتبر اللامركزية الإدارية أحد الأساليب المتبعة في التنظيم الإداري الجزائري، والتي توزع الوظيفة الإدارية بين السلطات المركزية في الدولة، والهيئات الإدارية المنتخبة التي تباشر مهامها تحت رقابة هذه السلطة.

وتعتبر الولاية إحدى الهيئات الإدارية المستقلة عن الدولة قانوناً، بما تملكه من شخصية معنوية واستقلال مالي ومجلس شعبي ولائي، بغية تحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمارات والتوجه نحو اللامركزية في تسير الشؤون المحلية للمواطن، وتتسم الولاية أيضاً بكونها فضاء لتنفيذ السياسات العمومية للدولة عبر مفوضها في الولاية وهو الوالي الذي يملك صلاحيات تنمية بصفته ممثلاً للولاية، وبصفته مفوضاً وممثلاً للدولة أيضاً، هذه الخصوصية القانونية التي منحها المشرع الجزائري للولاية تمثل فلسفة الدولة، ونظرتها للولاية كأداة لتحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية بمختلف أنواعها (فلاحية، صناعية، سياحية، ...)، وعلى هذا طرح الإشكالية التالية: كيف يمكن للولاية أن تساهم في تحقيق التنمية المحلية وتطوير وتعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية في الجزائر؟

وتتجلى أهداف الدراسة: في بيان الآليات التي تعتمد عليها الولاية في تحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار في مختلف القطاعات الاقتصادية، وإيضاح صلاحيات كل من الوالي والمجلس الشعبي الولائي في سبيل تحقيق هذه التنمية وتطوير الخدمات الحكومية، إضافة إلى بيان مجالات الاستثمار لها.

أما أهمية الدراسة فتكمن في بيان الدور البارز الذي أصبحت تلعبه الولاية كأداة لتحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار في مختلف القطاعات الاقتصادية بعيداً عن اقتصاد الريع.

ولدراسة هذا البحث اعتمدت على عدة مناهج منها: المنهج الوصفي من خلال بيان الآليات والصلاحيات، والمنهج التحليلي من خلال تحليل مختلف النصوص القانونية المتعلقة بذلك.

وعلى هذا فقد قسمت هذه الدراسة إلى مبحثين؛ تناولت في المبحث الأول آليات الولاية في تحقيق التنمية المحلية، أما المبحث الثاني فقد خصصته لدراسة دور الولاية في تعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية، ثم ختمت الدراسة ببيان النتائج المتوصل إليها مع تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، كل ذلك على النحو التالي.

1- المبحث الأول: آليات الولاية في تحقيق التنمية المحلية

لما كانت الولاية جزءاً من إقليم الدولة تتولى إدارة المرافق العمومية والشؤون المحلية بقدر كبير من الاستقلال، كان لها الدور البارز في تحقيق التنمية المحلية، وفقاً لآليات معينة، وتتكفل هيئات الولاية بتحقيق هذه التنمية، وتجسيد هذه الآليات القانونية في ذلك، وعلى هذا قسمت هذا المبحث إلى مطلبين؛ أتناول في المطلب الأول هيئات الولاية المكلفة بالتنمية المحلية، أما المطلب الثاني فقد خصصته لدراسة الآليات والطرق المعتمدة من طرف الولاية لتجسيد هذه التنمية المحلية.

1-1-1-1 المطلب الأول: هيئات الولاية المكلفة بالتنمية المحلية

تعتبر التنمية المحلية من أهم الآفاق الاقتصادية التي تراعيها الدول في بناء اقتصادها، وتقوم بهذه التنمية هيئات تتمثل في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي بالنسبة للولاية وهذا ما سأنتظر إليه على النحو التالي.

1-1-1-1-1 الفرع الأول: صلاحيات الوالي والمجلس الشعبي الولائي في تحقيق التنمية المحلية

فللولاية هيئتان تديرها تتمثل في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي، ومن هنا سأحاول تبين صلاحيات واختصاصات كل من هاتين الهيئتين في تحقيق التنمية المحلية.

1-1-1-1-1-1 البند الأول: صلاحيات الوالي في تحقيق التنمية المحلية

لما كان الوالي يشكل السلطة الأساسية والقائد الإداري في الولاية، كان يمثل حلقة وصل بين الولاية والسلطة المركزية⁽¹⁾، ولذلك سعى قانون الولاية إلى تعزيز سلطة الوالي، وتختلف صلاحيات الوالي باختلاف مجالها، فقد يتمتع بالصلاحيات باعتباره ممثلاً للولاية، وقد يتمتع بها كممثل للدولة ومفوض للحكومة، وهذا طبقاً لنص المواد من 102 إلى 121 من القانون 07-12⁽²⁾.

1- صلاحيات الوالي كممثل للولاية: يقوم الوالي بصفته الهيئة التنفيذية للولاية بمهام إدارية تضع على عاتقه مهمة تنفيذ القرارات التي تسفر عن مداولات المجلس الشعبي الولائي بما فيها المتعلقة بالتنمية المحلية، كما يسهر على إشهار هذه المداولات ويقوم بتقديم تقرير دوري حول تنفيذ هذه المداولات ومتابعة الآراء والمقترحات التي أبداه المجلس الشعبي الولائي⁽³⁾.

كما يطلع على التقارير الدورية التي ترسلها المديريات التابعة لولايته للأجهزة المركزية المعنية، والهدف من هذا كله هو وضع الحلول المناسبة والضرورية التي تمكن الوالي من متابعة نشاطات مصالحه الإدارية، وإيجاد الحلول الناجعة للمشاكل التي قد تعترض سبيل تحقيق البرامج التي وضعها من أجل تحقيق التنمية داخل الولاية⁽⁴⁾.

كما يتولى الوالي إعداد المشروع التقني للميزانية، ويتولى تنفيذها بعد مصادقة المجلس الشعبي الولائي طبقاً لنص المادة 107 من القانون 07-12، كما يتولى تنظيم الصيد للمساهمة في المحافظة على الثروة الحيوانية المصنفة إذ تنص المادة 6 من المرسوم 07-227 على دور الوالي بالمصادقة على رخصة الصيد الأجنبية لممارسة الصيد السياحي، إذ أثبتت هذه الممارسة تجاوزات خطيرة بسبب الصيد العشوائي وغير المقنن⁽⁵⁾.

2- صلاحيات الوالي كممثل للدولة ومفوض الحكومة: يقوم الوالي بتنفيذ جميع التوجيهات الصادرة من الحكومة، والخاصة بمبادئ الترقية الاقتصادية والاجتماعية، وتنفيذ المخططات والتوجيهات العامة المتعلقة بخدمة المواطنين، وكل ما يتعلق بالتنمية الوطنية، ووضع سياسة عامة محكمة للقيام بإنجاز الأعمال الإدارية والاقتصادية من أجل المساهمة في التنمية الوطنية في مختلف المجالات الاقتصادية كالسياحة والفلاحة والصناعة، وذلك عن طريق تجسيد سياسة تنمية محلية، كما يقوم بالاتصال بكافة الجهات المختصة وجمع المعلومات التي من شأنها أن تساهم في وضع خطة تنمية شاملة للخروج بالولاية من مشاكل العزلة، كما أن للوالي سلطات في الضبط الإداري حيث يساهم بشكل كبير في تحقيق ودفع عجلة التنمية المحلية في شتى المجالات؛ من بينها التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال المحافظة على النظام العام باعتباره الركيزة الأساسية لقيام أية تنمية محلية⁽⁶⁾، وهذا طبقاً لنص المادة 114 من القانون رقم 07-12⁽⁷⁾.

ويأمر بصرف الميزانية لتمويل مختلف البرامج والمشاريع المقررة لصالح التنمية المحلية الخاصة بالولاية وذلك بغرض التجهيز طبقاً لنص المادة 121 من القانون رقم 12-07. إضافة إلى هذا يعمل الوالي في إطار حدوده الإقليمية على تنفيذ السياسة الوطنية في مجال حماية البيئة، وذلك من أجل المحافظة عليها، والسعي إلى القضاء أو التقليل من الأضرار الملحقة بها، وحماية مواردها وذلك بإنشاء وتدعيم الأعمال المتعلقة بتهيئة الحضائر الوطنية والمحميات الطبيعية طبقاً لنص المادة 6 من المرسوم 87-143⁽⁸⁾.

1-1-2- البند الثاني: صلاحيات المجلس الشعبي الولائي في تحقيق التنمية المحلية

تحتل المجالس الشعبية الولائية مكانة هامة في حياة المواطنين والدولة معاً، لأنها حلقة وصل بين الإدارة والسكان⁽⁹⁾، كما يعتبر المجلس الشعبي الولائي الهيئة التداولية في الولاية، وله عدة صلاحيات، يمارسها عن طريق لجان دائمة وأخرى مؤقتة يتم تعيينها عن طريق المداولة⁽¹⁰⁾. فالولاية تساهم مع الدولة في إدارة وتهيئة الإقليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية خاصة في القطاعات الحساسة كالزراعة والصناعة والسياحة⁽¹¹⁾، ويقوم المجلس الشعبي الولائي بمعالجة الشؤون التي تدخل ضمن صلاحياته في هذا المجال عن طريق المداولة⁽¹²⁾، فالمجلس يمرر قراراته التنموية عبر المداولات التي يجب أن تكون ضمن اختصاصاته المحددة وإلا كانت باطلة، إذ يتدخل في عدة مجالات ويتداول فيها، ومن هذه المجالات: الصحة العمومية وحماية الطفولة، والسياحة والزراعة والصناعة، والإعلام والاتصال، والتربية والتعليم... الخ⁽¹³⁾.

أما فيما يخص اختصاصاته المتعلقة بالتنمية الاقتصادية، فإنه يعد مخططاً للتنمية على المدى المتوسط بين الأهداف والبرامج والوسائل المعبأة من الدولة في إطار مشاريع الدولة، والبرامج البلدية للتنمية، ويعتمد هذا المخطط كإطار للترقية وتعزيز العمل من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية للولاية طبقاً لنص المادة 80 من القانون 12-07⁽¹⁴⁾.

أما صلاحياته فيما يخص تعزيز وترقية الاستثمار فإنه يطور أعمال التعاون والتواصل بين المتعاملين الاقتصاديين ومؤسسات التكوين والبحث العلمي، من أجل ترقية الإبداع في القطاعات الاقتصادية، كما يعمل على ترقية التشاور مع المتعاملين الاقتصاديين قصد ضمان محيط ملائم للاستثمار⁽¹⁵⁾، وله أيضاً صلاحيات في الزراعة والري، والهياكل الاقتصادية والقاعدية، والنشاط الاجتماعي⁽¹⁶⁾ كما سيأتي بيانه في المبحث الثاني.

1-1-2- الفرع الثاني: دور مجلس الولاية في تحقيق التنمية المحلية

يعتبر مجلس الولاية من أهم المجالس، ولكنه ليس هيكلاً تابعاً للولاية كالكتابة العامة، ويتشكل هذا الأخير من مديري مصالح الدولة في مختلف القطاعات، ويشارك فيه رؤساء الدوائر على سبيل الاستشارة، ويمكن للوالي أن يدعو أي شخص يرى في وجوده فائدة للمجلس طبقاً لنص المادة 19 من المرسوم التنفيذي 94-215⁽¹⁷⁾، ويجتمع هذا المجلس مرة في الأسبوع⁽¹⁸⁾.

أما عن مهام هذا المجلس فقد نصت على ذلك المادة 20 من المرسوم التنفيذي 94-215 سالف الذكر ومن بينها: أنه يسهر على تنفيذ برامج الحكومة وتعليماتها، كما أنه يبدي رأيه في جميع المشاريع التي تقع على تراب الولاية، كما يهدف إلى إحاطة الوالي بشؤون الولاية في مختلف القطاعات، وإطلاعه على المكلفين بإدارتها، حيث يضعون بين يديه سائر المعلومات والتقارير والإحصاءات اللازمة لهذا الغرض⁽¹⁹⁾.

ومنه فإن الدولة تتدخل عبر مجلس الولاية لتنفيذ السياسات العمومية ومختلف البرامج التنموية المركزية عبر المديرية الجهوية تحت إشراف الوالي الذي هو مفوض من قبل الدولة⁽²⁰⁾.

وعلى هذا فإن هذه الهيئات تساهم بشكل فعال في تحقيق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمار داخل تراب الولاية في مختلف القطاعات الفلاحية والصناعية والسياحية، لما لها من الصلاحيات في ذلك إذا أحسنوا استغلالها.

1-2-1-2- المطالب الثاني: الطرق القانونية للولاية في تجسيد التنمية المحلية

خول المشرع الجزائري للولاية مجموعة من الطرق والآليات القانونية لتجسيد وتحقيق التنمية المحلية على ترابها، والتي تتمثل في التمويل عن طريق الميزانية باعتبارها وسيلة لتعبئة أكبر قدر ممكن من الموارد المتاحة من جهة، ومن جهة أخرى نظام المخططات الولائية باعتباره ضرورة من الضروريات للنهوض بحياة المجتمع داخل تراب الولاية.

1-2-1-1- الفرع الأول: ميزانية الولاية

إن الميزانية هي عبارة عن وثيقة تدرج فيها النفقات والإيرادات الخاصة بها، فهي أداة فعالة في تسيير المصالح العامة بما يحقق من أهداف اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية للجماعة⁽²¹⁾.

ولما كان توافر عنصر الموارد المالية أساسا لنجاح الولاية في أداء مهامها، خص المشرع الجزائري الولاية بميزانية خاصة ومستقلة يظهر من خلاله التسيير العقلاني العمومي لعمل الولاية لتحقيق الفعالية وتجسيد التنمية المحلية عن طريق القيام بمختلف الأنشطة⁽²²⁾.

وتحتوي ميزانية الولاية على قسمين متوازنين في الإيرادات والنفقات وهما قسم التسيير، وقسم التجهيز والاستثمار⁽²³⁾.

1- قسم التسيير: فقسم التسيير هو القسم الذي يسمح للولاية بتسيير مصالحها، ويتوفر على النفقات والإيرادات، والتي يجب أن تكون متوازنة؛ فأما ما يخص النفقات فإنها تختلف حسب الحالات فبعضها يتعلق بنفقات الإدارة العامة المتمثلة في الأجر الأساسي للمستخدمين المحليين، ونفقات المكاتب، وهناك نفقات اجتماعية تتمثل في تقديم الولاية لمساعدات لفئة من الأشخاص كالمعوقين، وتكفل بتدفئة المدارس وتزويدها بمختلف الأجهزة وغيرها من النفقات، ويضاف إلى ذلك النفقات الاستثنائية المخصصة لمواجهة أعباء غير متوقعة⁽²⁴⁾.

أما فيما يخص الإيرادات فإن الولاية تتوفر على موارد متنوعة، وذلك بهدف مواجهة النفقات، وتتمثل في الإيرادات الجبائية المتمثلة في الضرائب المباشرة وعائدات أملاكها؛ والتي تحصل عليها أثناء تقديمها للخدمة العامة في إيجار العقارات العائدة لها، وأرباح المشروعات الصناعية والزراعية، إضافة إلى مساعدات الدولة⁽²⁵⁾ طبقاً لنص المادة 154 من القانون 07-12 المتعلق بالولاية.

2- قسم التجهيز والاستثمار: إذ يسمح هذا القسم بالمحافظة على أموال الولاية، وهو بدوره يتوفر على النفقات والإيرادات؛ فأما النفقات فتتمثل في برنامج التجهيز العمومي، والتي تخص كل العمليات المالية بما فيها شراء التجهيزات، والتي يتم تنفيذها عن طريق الرخص التي يمنحها وزير المالية، إضافة إلى نفقات تسديد القروض والهبات، والاستثمار الاقتصادي عن طريق إنشاء ومراقبة النشاطات الاقتصادية الموجودة في إقليمها خاصة ما تبرمه من الصفقات العمومية، كما أنها تقوم بالإنفاق على الأشغال الكبرى من إصلاح المرافق العمومية أو بناء هياكل جديدة بالولاية في مختلف المجالات، وبهذا تساهم في تحقيق الاقتصاد المحلي وبالتالي التنمية الاقتصادية⁽²⁶⁾.

أما فيما يخص الإيرادات فتتكون مواردها من الهبات والوصايا والإعانات المالية، وحاصل مجمع العقارات والتعويضات عن الكوارث، وحاصل الاقتطاع من موارد التسيير⁽²⁷⁾.

1-2-2- الفرع الثاني: المخططات الولائية:

يعطي التخطيط المحلي قفزة نوعية للولاية بإعطائها سلطات لرسم خطة وتنفيذها والإشراف عليها⁽²⁸⁾، وذلك لمقابلة الاحتياجات الخاصة بها، من أجل تحقيق مخطط تنموي يقتضي السير بخطوات محددة خلال فترة زمنية معينة، وبفضلها يمكن معرفة كيفية استغلال الطاقات البشرية مستقبلاً، والتحكم في قيمة المشاريع السنوية⁽²⁹⁾. ويرتبط التخطيط المحلي بالمجلس الشعبي الولائي طبقاً لنص المادة 80 من القانون 07-12⁽³⁰⁾؛ إذ يعد هذا الأخير مخططاً للتنمية في الولاية وذلك بإنجاز مشاريع تنموية متناسقة مع الإمكانيات المحلية، إذ تدخل ضمنه كل استثمارات الولاية والمؤسسات العمومية، ويسجل هذا المخطط باسم الوالي الذي يسعى لتنفيذه على مستوى تراب الولاية، من خلال ترتيب النشاطات على حسب درجة الأولوية طبقاً للتوجيهات الوطنية لخصوصيات كل إقليم، كما يساهم في ترقية الاستثمار وتعزيزه بتشجيع كل مبادرة ترمي إلى تفضيل التنمية المنسجمة والمتوازنة لإقليمها، وهذا بعد تقييم الإمكانيات المادية للولاية طبقاً لنص المادتين 75-81 من القانون 07-12.

كما يعد المخطط الولائي لتهيئة الإقليم بمبادرة من طرف الوالي وبمساهمة من المجلس الشعبي الولائي من خلال تقديم الاقتراحات بشأنه؛ إذ يمثل هذا الأخير المرجع الرئيسي لكل المخططات الأخرى وبالتالي تحقيق التنمية المستدامة⁽³¹⁾، ويراقب تطبيقه طبقاً للقوانين والتنظيمات.

وبالتالي يعتبر هذا المخطط الآلية الناجعة لتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، في مختلف المجالات الفلاحية والصناعية والسياحية، والتي تحدد أولويات تهيئة إقليم الولاية، إذ يتبنى تنمية محلية حقيقية ومتناسقة بين جميع البلديات انطلاقاً من الإمكانيات التي تتوفر عليها والمؤهلات المميزة لإقليم الولاية، والهدف من هذا المخطط هو إعادة التوازن بين الشبكتين الحضرية والريفية عن طريق دفع النمو إلى المناطق النائية، وكذا إعادة الاعتبار للموارد الطبيعية والثقافية على المستوى الولائي⁽³²⁾، وكل ذلك من شأنه تحقيق التنمية المحلية داخل الولاية.

2- المبحث الثاني: دور الولاية في تعزيز الاستثمار في القطاعات الاقتصادية

تقوم الولاية بوظائف متعددة في نطاق اختصاصها الإقليمي عن طريق أجهزتها المتمثلة في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي، ومن هذه الوظائف أنها تسعى دائماً لترقية وتعزيز الاستثمارات في عدة قطاعات ومجالات، إضافة إلى أنها تسعى دائماً لتحقيق آفاق التنمية المنشودة والمسطرة من قبلها وذلك بغرض ترقية الاستثمار وبعث التنمية المحلية وهذا ما سأتناوله في هذا المبحث.

1-2-1- المطلب الأول: مجالات التنمية والاستثمار للولاية

لعل أبرز مهام الولاية هو ترقية الاستثمار وتعزيزه وتحقيق التنمية المحلية في القطاعات الحساسة التي تساهم في التطور كالفلاحة والصناعة والسياحة، فهي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة، مع حماية النظام الحيوي من أجل تحقيق احتياجات المواطنين الحاضرين دون الإضرار بالأجيال المستقبلية⁽³³⁾، ومن هذه المجالات:

1- في المجال الاقتصادي: يقوم المجلس الشعبي الولائي بالمصادقة على مخطط الولاية، ويقوم في إطار هذا المخطط بتحديد المناطق الصناعية ومناطق النشاط في إطار البرامج الوطنية، واتخاذ كافة الإجراءات التي من شأنها تنمية الولاية وتشجيع وترقية الاستثمارات الاقتصادية وتعزيزها، كما يعمل على تدعيم البلديات في مجال

تطبيق برامج الإسكان، إذ يساهم في إحداث وخلق المؤسسات وشركات البناء العقاري، ويشجع تنمية الحركة التعاونية في ميدان السكن، ويشارك في ترقية برامج السكن المخصص للإيجار، إضافة إلى أنه يعمل على تشجيع الاستثمار في مجال السكن⁽³⁴⁾.

كما يعمل على ترقية التشاور بين المتعاملين الاقتصاديين قصد ضمان محيط ملائم للاستثمار، وتشمل القطاعات الاقتصادية كل من التنمية الصناعية، والفلاحية، والسياحية.

فمن أجل تحقيق التنمية الصناعية نص المشرع الجزائري على أن المجلس يبادر بالأعمال المرتبطة بأشغال تهيئة الطرق والمسالك الولائية وصيانتها، وترقية مختلف هياكل الاستثمارات، وتزويد الولاية بجميع الخدمات اللازمة كالماء، والكهرباء والطرق لجذب المستثمرين لإقامة المشروعات التنموية التي من شأنها توفير فرص العمل لسكان تلك الولاية.

فالصناعة تدر أرباحاً كبيرة وتتيح للمجلس فرض بعض الضرائب والرسوم المحلية، وهذا يحقق للهيئات المحلية الاستقلال المالي ويكون له أثر بالغ في ذلك، كما يساهم في تحقيق التعاون المحلي كأداة لإنعاش الاقتصاد المحلي أو دعم دور البلديات على المستوى الدولي⁽³⁵⁾.

ومن أجل تحقيق التنمية الريفية يسعى المجلس إلى تجسيد جميع العمليات التي ترمي إلى حماية وتوسيع الأراضي الفلاحية، إضافة إلى اتخاذ كافة الإجراءات للوقاية من الكوارث الطبيعية كالفيضانات والجفاف والأوبئة التي تصيب الثروة النباتية⁽³⁶⁾، ويساهم في حماية الأملاك الغابية، وتسهيل إنتاج المشاتل، وتحسين المراعي، وفي الوقاية من كافة الأوبئة التي تصيب الثروة الحيوانية⁽³⁷⁾، ويدعم تزويد البلديات بالمياه الصالحة للشرب⁽³⁸⁾، وتشكل التنمية الفلاحية سبباً لجلب أنظار المستثمرين وخاصة المهتمين بالصناعات التحويلية، وبذلك يساهم في خلق وتطوير أنشطة موازية أخرى تساهم في عملية التنمية⁽³⁹⁾.

فالاستثمار في الأرض هو الثروة الأزلية لتوافر الأراضي الخصبة، وهو العلاج الوحيد للآزمات الاقتصادية لأن الصناعة والتنمية المرتبطة بالثروة البترولية قد ثبت عدم جدواها لصفقتها المؤقتة، فالريف يعد استراتيجية هامة للاستثمار وللتنمية الاقتصادية لأجل تحويل العمل غير المنتج إلى عمل منتج، لذا يجب أن توجه السياسة العامة لمشروعات الريف، ويجب الاعتماد على الموارد المحلية أهمها العنصر البشري⁽⁴⁰⁾.

2- في مجال التنمية الاجتماعية: تعتبر العنصر الأساسي لمشاركة الفرد في التفكير وإعداد وتنفيذ البرامج الرامية للنهوض بها، وبالاهتمام وخلق الثقة في فعالية برامج التنمية الاجتماعية والتي تنحصر أساساً في الخدمات العامة الاجتماعية مثل الصحة والتعليم والإسكان والضمان الاجتماعي التي يمكن جمعها في عملية الاستثمار في الموارد البشرية⁽⁴¹⁾.

وتتحقق تنمية المجتمع بواسطة تشجيع المجلس للتربية والتكوين المهني والضمان الاجتماعي، والسكن والتعمير، وفي المجال الثقافي بحماية التراث التاريخي، وأيضاً لا ننسى الجانب الصحي الذي له أهمية بالغة في ذلك من خلال إنجاز التجهيزات الصحية⁽⁴²⁾.

3- في مجال التنمية السياحية: تتميز الجزائر بإمكانات سياحية متعددة وجمال معالمها الطبيعية وتنوعها منها مراكز المياه المعدنية ذات الخصائص المتعددة التي تستعمل في العلاج الطبي أو الاستحمام أو الراحة، وهنا يكمن دور المجلس الشعبي الولائي في تطوير السياحة وازدهارها في الولاية، وذلك باتخاذ الإجراءات اللازمة التي تساعد في استغلال القدرات السياحية، ويشجع الاستثمارات في مجال السياحة، وينسق عمل البلديات من أجل

ترقية هذا القطاع، فالسياحة تعد صناعة للخدمات ومصدرا هاما للتوظيف والتشغيل في مختلف المجالات والمستويات العلمية، كما أن لهذا القطاع انعكاسات على مستوى معيشة المواطنين وعلى مستواهم الثقافي، باعتبار أن السياحة تعمل على رفع مستوى المعيشة وتحسين نمط الحياة للأفراد وإيجاد تسهيلات ترفيهية وثقافية للمواطنين، ولها آثار إيجابية من حيث معرفة ثقافة الآخرين⁽⁴³⁾.

2-2- المطلب الثاني: آفاق التنمية وتعزيز الاستثمار على المستوى الولائي

ولبلوغ الولاية آفاقها وهدفها في تحقيق التنمية المحلية لابد من عدة إصلاحات في المجال المالي والبيئي. فأما المجال المالي فلا بد للولاية من المحافظة على السلامة المالية أثناء تنفيذها لميزانياتها، وذلك بضبطها عن طريق إخضاعها لمبدأ التوازن بين النفقات والإيرادات، إضافة إلى ترشيد النفقات، وتنمين الإيرادات والاستغلال العقلاني لها⁽⁴⁴⁾، كما أن إصلاح المنظومة الجبائية وعصرنتها بتأسيس نظام جديد للضرائب يتواءم مع هذا العصر⁽⁴⁵⁾، ومكافحة ظاهرة الغش والتهرب الضريبي، والتي يمكن اعتبارها أهم عامل في ضعف إيرادات الولاية، كما ينبغي للولاية فرض وتفعيل الرقابة المالية على ميزانية الولاية، وتفعيل اللامركزية لتحريك الإمكانيات المحلية وتحقيق التوازن بين الحاجات العامة⁽⁴⁶⁾، وتكريس مبدأ الحوكمة والتي تمثل الطريقة المثلى لتسيير الموارد الاجتماعية في إطار الحكم الرشيد.

وأما المجال البيئي فأصبح يشكل خطراً حقيقياً على الإنسان، وعلى الحياة برمتها بفعل الأنشطة البشرية التي لم تراعى قواعد المحافظة على البيئة وحمايتها، وعلى هذا خول المشرع الجزائري بموجب القانون 07-12 للمجلس الشعبي الولائي تشكيل من بين لجانها لجنة معينة للصحة والنظافة وحماية البيئة⁽⁴⁷⁾، ولكن مع هذه الإصلاحات التي أقرها المشرع الجزائري ما زالت هناك عوائق تحد الولاية من تحقيق هذه التنمية والتي ينبغي علاجها، ومن بين الحلول تفعيل دور الهيئات والهيكل المختصة بحماية البيئة، وإدراج مبادئ حماية البيئة في قانون الولاية، وتحمل الأفراد مسؤولية المحافظة على هذه البيئة، وإرساء الوعي والتربية البيئية لدى المواطنين، وإشراك المجتمع المدني في ذلك من خلال الجمعيات وغيرها.

خاتمة

بعد دراستي لهذا الموضوع توصلت إلى جملة من النتائج أهمها:

1- أن الولاية هي جزء من إقليم الدولة تتولى إدارة المرافق العمومية والشؤون المحلية بقدر كبير من الاستقلال، ولها الدور البارز في تحقيق التنمية المحلية، وفقاً لآليات معينة، وتتكفل هيئات الولاية بتحقيق هذه التنمية، وتجسيد هذه الآليات القانونية.

2- للولاية هيئتان تديرها تتمثل في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي، ولكل منهما صلاحيات في تسيير وتحقيق التنمية المحلية على مستوى الولاية؛ فأما صلاحيات الوالي فمنها ما يقوم بها باعتباره ممثلاً للولاية كتنفيذ القرارات التي تسفر عن مداورات المجلس الشعبي الولائي بما فيها المتعلقة بالتنمية المحلية، ومنها ما يقوم به كمثل للدولة ومفوض للحكومة كتنفيذ جميع التوجيهات الصادرة من الحكومة الخاصة بمبادئ الترقية الاقتصادية والاجتماعية وتنفيذ المخططات وكل ما يتعلق بتنفيذ التنمية الوطنية، وأما صلاحيات المجلس الشعبي الولائي فيمارسها عن طريق اللجان الدائمة والمؤقتة التي يقيم تعيينها عن طريق المداولة كمساهمة في تطوير أعمال التعاون والتواصل بين المتعاملين الاقتصاديين، كما أن لمجلس الولاية أهمية بالغة في إحداث التنمية المحلية باعتباره يسهر على تنفيذ برامج الحكومة وتعليماتها.

3- خول المشرع الجزائري للولاية مجموعة من الطرق والآليات القانونية لتجسيد وتحقيق التنمية المحلية على ترابها، والتي تتمثل في التمويل عن طريق الميزانية باعتبارها وسيلة لتعبئة أكبر قدر ممكن من الموارد المتاحة من جهة، ومن جهة أخرى نظام المخططات الولائية باعتباره ضرورة من الضروريات للنهوض بحياة المجتمع داخل تراب الولاية.

4- تقوم الولاية بوظائف متعددة في نطاق اختصاصها الإقليمي عن طريق تجهيزها المتمثلة في الوالي، والمجلس الشعبي الولائي، ومن هذه الوظائف أنها تسعى دائما لترقية الاستثمارات وتعزيزها في عدة قطاعات ومجالات، إضافة إلى أنها تسعى دائما لتحقيق آفاق التنمية المنشودة والمسطرة من قبلها وذلك بغرض ترقية الاستثمار وبعث التنمية المحلية.

5- يدخل دور الولاية في عدة مجالات لترقية الاستثمار وتحقيق التنمية المحلية، ومن هذه المجالات المجال الاقتصادي بشقيه الصناعي والفلاحي، إضافة إلى أنها تساهم في مجال التنمية الاجتماعية، والسياحية، ولبلوغ الولاية آفاقها وهدفها في تحقيق التنمية المحلية راعى المشرع الجزائري عاملين في سبيل ذلك وهما المجال المالي، والبيئي؛ فأما المجال المالي شدد من ضرورة المحافظة على السلامة المالية أثناء تنفيذ الميزانية وذلك بضبطها عن طريق إخضاعها لمبدأ التوازن بين النفقات والإيرادات، وأما المجال البيئي فقد خول للمجلس الشعبي الولائي تشكيل لجنة من بين لجانها معنية بالصحة والنظافة وحماية البيئة.

وعلى ضوء هذا البحث فقد توصلت إلى جملة من الاقتراحات والتوصيات التي ينبغي الأخذ بها في هذا الباب من بينها:

1- ضرورة تجسيد اللامركزية، وتفعيلها لتحريك الإمكانيات المحلية وتحقيق التوازن بين الحاجات العامة، وذلك من أجل الوصول إلى التنمية المحلية المنشودة والمسطرة في مختلف القطاعات الاقتصادية.

2- تحقيق التوازن بين صلاحيات كل من الوالي والمجلس الشعبي الولائي باعتبارهما هيئتين تسعيان لتجسيد التنمية المحلية داخل تراب الولاية وترقية الاستثمار وتعزيزه، والعمل على توفير موارد مالية ذاتية مرنة تخصص للتجهيز لسد النقص والعجز.

3- السعي لتحقيق التوازن بين النفقات والإيرادات، مع توفير الحوافز المادية والمعنوية لاستقطاب الكفاءات الموجودة على مستوى الولاية، والتي تساهم في بعث آفاق التنمية المحلية وتعزيز الاستثمارات في القطاعات الاقتصادية.

4- فرض وتفعيل الرقابة المالية على ميزانية الولاية، وتكريس مبدأ الحوكمة والتي تمثل الطريقة المثلى لتسيير الموارد الاجتماعية في إطار الحكم الراشد - ترشيد النفقات-.

5- إصلاح النظام الجبائي بالفصل بين الضرائب العائدة لخزينة الدولة، والضرائب العادة لميزانية الولاية، مع ضرورة تفعيل القوانين وتجسيدها لمحاربة التهرب الضريبي والغش فيه، باعتبارها آلية فعالة في تعزيز الاستثمار، وبعث التنمية.

6- إيجاد نصوص قانونية تكرر الرقابة الشعبية على أعمال الولاية والمجلس الشعبي الولائي، وتكريس الشفافية، مع فتح الحوار مع المواطنين لإيجاد الحلول والنهوض بالقطاعات الحساسة (الفلاحية، الصناعية، السياحية) وبالتالي تحقيق التنمية.

- 7- فتح المجال للشباب المبدع بدعمهم على تجسيد مشاريعهم بعد إخضاعها للدراسة والبحث والتأكد من فعاليتها في تحقيق التنمية المحلية وترقية الاستثمار على مستوى الولاية.
- 8- أما في المجال البيئي فينبغي تفعيل دور الهيئات والهيكل المختصة بحماية البيئة، وإدراج مبادئ حماية البيئة في قانون الولاية، وتحمل الأفراد مسؤولية المحافظة على هذه البيئة، وإرساء الوعي والتربية البيئية لدى المواطنين، وإشراك المجتمع المدني في ذلك من خلال الجمعيات وغيرها.

- الإحالات والهوامش:

- 1- فريحة: حسين، الرشاد الإدارية ودورها في التنمية المحلية، مقال مقدم لمجلة الاجتهاد القضائي، العدد السادس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2006، ص 28.
- 2- القانون رقم 12-07 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 3- انظر المادة 102 من القانون 12-07 المتعلق بالولاية.
- 4- فريحة: حسين، مرجع سابق، ص 16.
- 5- انظر المرسوم التنفيذي رقم 07-227 المؤرخ في 24 جويلية 2007 المحدد لإجراءات ممارسة الصيد السياحي وكيفيةها.
- 6- خنفري: خيضر، تمويل التنمية المحلية في الجزائر واقع وآفاق، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2010، ص 85.
- 7- انظر: القانون رقم 12-07 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 8- انظر المرسوم 87-143 المؤرخ في 12 جوان 1987 المحدد لقواعد تصنيف الحضائر الوطنية والمحميات الطبيعية.
- 9- فريحة: حسين، مرجع سابق، ص 70.
- 10- مغاري آسيا-مواظ فوزية، دور الولاية في تحقيق التنمية المحلية، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في القانون العام، تخصص قانون الجماعات الإقليمية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2015، ص 8.
- 11- لباد: ناصر، القانون الإداري والتنظيم الإداري في الجزائر، منشورات الحلبي الحقوقية، 1999، ص 179.
- 12- انظر المادة 3 من القانون 12-07 المتعلق بالولاية.
- 13- انظر المادة 77 من القانون 12-07 المتعلق بالولاية.
- 14- القانون رقم 12-07 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 15- انظر المادة 83 من القانون رقم 12-07 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 16- انظر: نايلي: محمد، الولاية كأداة لتحقيق التنمية المحلية في الجزائر، مقال مقدم لمجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد الحادي عشر، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2017، ص 92-94.
- 17- المرسوم التنفيذي 94-215 المؤرخ في 14 صفر عام 1415 الموافق 23 يوليو سنة 1994، يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهيكلها.
- 18- انظر المادة 22 من المرسوم التنفيذي 94-215 المؤرخ في 14 صفر عام 1415 الموافق 23 يوليو سنة 1994، يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهيكلها.
- 19- انظر المادة 24 من المرسوم التنفيذي 94-215 المؤرخ في 14 صفر عام 1415 الموافق 23 يوليو سنة 1994، يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهيكلها.
- 20- نايلي: محمد، مرجع سابق، ص 94.
- 21- عباس: حفيظ، تقييم فعاليات النفقات العامة في الميزانية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة تلمسان، 2011، ص 23.
- 22- انظر: جاجي: محمد، التمويل المحلي وإشكالية العجز في ميزانية البلدية، دراسة مقدمة في إطار الملتقى الدولي: تسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات الاقتصادية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2004، ص 6. / مغاري آسيا-مواظ فوزية، مرجع سابق، ص 25.

- 23- ربحي: كريمة-بركان زهية، وضع ديناميكية جديدة لتفعيل دور الجماعات المحلية في التنمية المحلية، دراسة مقدمة في إطار الملتقى الدولي حول التسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سعد دحلب، البليلة، ص 15.
- 24- انظر المادة 164 ف2 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 25- انظر: مغاري آسيا-مواسط فوزية، مرجع سابق، ص 30.
- 26- انظر: مغاري آسيا-مواسط فوزية، مرجع سابق، ص 31.
- 27- انظر المادة 158 ف 2 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 28- عبد الوهاب: محمد، البيروقراطية في الإدارة المحلية، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2004، ص 146.
- 29- عزيزي: عثمان، دور الجماعات المحلية والمجتمعات المحلية في التسيير والتنمية بولاية خنشلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التهيئة العمرانية، كلية علوم الأرض والجغرافيا والتهيئة العمرانية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 34.
- 30- المادة 80: "يعد المجلس الشعبي الولائي مخططا للتنمية على المدى المتوسط بين الأهداف والبرامج والوسائل المعبأة من الدولة في إطار مشاريع الدولة... ويعتمد هذا المخطط كإطار للترقية والعمل من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية للولاية".
- 31- انظر: قانون رقم 02-10 المؤرخ في 29 جوان 2010 المتضمن المصادقة على المخطط الوطني لتهيئة الإقليم والتنمية المستدامة.
- القانون رقم 07-01 المؤرخ في 12 ديسمبر 2001 المتعلق بتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة.
- 32- مغاري آسيا-مواسط فوزية، مرجع سابق، ص 35.
- 33- رواء زكي- يونس الطويل، التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 79.
- 34- انظر المواد 66-69 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 35- مزياني: فريدة، دور الجماعات المحلية في مجال الاستثمار، مقال مقدم لمجلة الاجتهاد القضائي، العدد السادس، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009، ص 63.
- 36- انظر المادة 84 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 37- انظر المادة 85-86 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 38- انظر المادة 87 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 39- قاسم: ميلود، أثر اللامركزية على الاستثمار المحلي في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة ورقلة، 2013، ص 120.
- 40- مزياني: فريدة، مرجع سابق، ص 61.
- 41- عابتمتي: محمد رياض، نظريات ومفاهيم الاتجاه التكاملية للتنمية الريفية، مكتبة الإسكندرية، مصر، 1989، ص 49.
- 42- المادة 94 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- 43- مزياني: فريدة، مرجع سابق، ص 62.
- 44- أبو دوح: محمد عمر، ترشيد الإنفاق العام وعجز ميزانية الدولة، الدار الجامعية، مصر، 1989، ص 47.
- 45- علو: وداد، حتمية إصلاح المنظومة الجبائية للجماعات المحلية الإقليمية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية والتسيير، جامعة بسكرة، 2005، ص 280.
- 46- انظر: لباد: ناصر، مرجع سابق، ص 63.
- 47- المادة 33 ف4 من القانون 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.
- قائمة المصادر والمراجع:
- أولاً: المصادر القانونية:
- ✓ القوانين والمراسيم والأوامر والقرارات:
- 1- القانون رقم 07-12 المؤرخ في 21 فبراير 2012 المتعلق بالولاية.

- 2- قانون رقم 10-02 المؤرخ في 29 جوان 2010 المتضمن المصادقة على المخطط الوطني لتهيئة الإقليم والتنمية المستدامة.
- 3- القانون رقم 07-01 المؤرخ في 12 ديسمبر 2001 المتعلق بتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة.
- 4- المرسوم التنفيذي رقم 07-227 المؤرخ في 24 جويلية 2007 المحدد لإجراءات ممارسة الصيد السياحي وكيفيةها.
- 5- المرسوم التنفيذي رقم 94-215 المؤرخ في 14 صفر عام 1415 الموافق 23 يوليو سنة 1994، يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهيكلها.

6- المرسوم رقم 87-143 المؤرخ في 12 جوان 1987 المحدد لقواعد تصنيف الحضائر الوطنية والمحميات الطبيعية.

ثانياً: المراجع القانونية:

✓ الكتب:

- 7- أبو دوح: محمد عمر، ترشيد الإنفاق العام وعجز ميزانية الدولة، الدار الجامعية، مصر، 1989.
- 8- رواء زكي-يونس الطويل، التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
- 9- عبد الوهاب: محمد، البيروقراطية في الإدارة المحلية، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2004.
- 10- عايتمي: محمد رياض، نظريات ومفاهيم الاتجاه التكاملي للتنمية الريفية، مكتبة الإسكندرية، مصر، 1989.
- 11- لباد: ناصر، القانون الإداري والتنظيم الإداري في الجزائر، منشورات الحلبي الحقوقية، 1999.

✓ الرسائل والمذكرات:

- 12- جاجي: محمد، التمويل المحلي وإشكالية العجز في ميزانية البلدية، دراسة مقدمة في إطار الملتنقى الدولي: تسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات الاقتصادية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2004.
- 13- خنفري: خيضر، تمويل التنمية المحلية في الجزائر واقع وآفاق، وسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2010.
- 14- عباس: حفيظ، تقييم فعاليات النفقات العامة في الميزانية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة تلمسان، 2011.
- 15- عزيزي: عثمان، دور الجماعات المحلية والمجتمعات المحلية في التسيير والتنمية بولاية خنشلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التهيئة العمرانية، كلية علوم الأرض والجغرافيا والتهيئة العمرانية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2008.
- 16- علو: وداد، حتمية إصلاح المنظومة الجبائية للجماعات المحلية الإقليمية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، كلية العلوم الاقتصادية والاجتماعية والتسيير، جامعة بسكرة، 2005.
- 17- قاسم: ميلود، أثر اللامركزية على الاستثمار المحلي في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة ورقلة، 2013.
- 18- مغاري آسيا-مواظ فوزية، دور الولاية في تحقيق التنمية المحلية، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في القانون العام، تخصص قانون الجماعات الإقليمية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2015.

✓ المقالات:

- 19- فريحة: حسين، الرشد الإدارية ودورها في التنمية المحلية، مقال مقدم لمجلة الاجتهاد القضائي، العدد السادس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2006.
- 20- مزياني: فريدة، دور الجماعات المحلية في مجال الاستثمار، مقال مقدم لمجلة الاجتهاد القضائي، العدد السادس، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009.
- 21- نايلي: محمد، الولاية كأداة لتحقيق التنمية المحلية في الجزائر، مقال مقدم لمجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد الحادي عشر، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2017.

✓ المداخلات:

- 22- ربحي: كريمة- بركان زهية، وضع ديناميكية جديدة لتفعيل دور الجماعات المحلية في التنمية المحلية، دراسة مقدمة في إطار الملتنقى الدولي حول التسيير وتمويل الجماعات المحلية في ضوء التحولات، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سعد دحلب، البليلة.

أثر تمارينات بليومترية مقترحة على القوة المميزة بالسرعة ومهارة دقة التصويب للاعبي كرة القدم أواسط U19 رابح طاهري⁽¹⁾ رابح عبورة⁽²⁾

1- معهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر 3، tahri.rabah@univ-alger3.dz

2- معهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر 3، rabah.aboura@yahoo.com

تاريخ القبول: 2022/01/25

تاريخ المراجعة: 2022/01/25

تاريخ الإيداع: 2020/02/16

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة أثر تمارينات مقترحة بطريقة التدريب البليومتري على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة دقة التصويب اللتين تعتبران من الصفات المهمة للاعبي كرة القدم الحديثة، حيث تم تطبيق الدراسة على فريقين من الفرق الناشطة على مستوى الرابطة الولائية لكرة القدم حيث تم تقسيمهما إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة واحتوت كل مجموعة على 16 لاعبا وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة، وتم اتباع المنهج التجريبي وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي مقترح بالاعتماد على الاختبارات كأداة للدراسة، وتم تحليل المعطيات النظرية باستعمال مجموعة من الوسائل الإحصائية كاختبار T ستودنت والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري... الخ

الكلمات المفتاحية: تمارينات بليومترية، قوة مميزة بالسرعة، مهارة دقة تصويب، كرة قدم.

The effect of the proposed plyometric exercises on speed strength and precision shooting technique in footballers U19

Abstract

This study aimed to discover the effect of the proposed plyometric exercises on speed strength and precision shooting technique. The study was applied on two teams active at the level of the wilaya football league, They were divided into two groups one experimental and the other control group each with 16 players. The sample was chosen in a simple random manner. The experimental approach was followed by the application of a proposed program based on tests as a study tool, and the data were analyzed using a set of statistical means such as the T-test, and the mean, standard deviation ... etc.

Keywords: Plyometric exercises, force characteristic with speed, shooting accuracy skill, soccer.

L'effet des exercices pliométriques proposés sur la force vitesse et la technique de précision de tir chez les footballeurs U19

Résumé

Cette étude cherche à découvrir l'effet des exercices pliométriques proposés sur la force vitesse et la technique de précision de tir. L'étude a été appliquée à deux équipes actives au niveau de la ligue de la wilaya. Elles ont été divisées en deux groupes, un expérimental et un témoin, chaque groupe est composé de 16 joueurs, l'échantillon a été choisi d'une manière aléatoire simple. L'approche expérimentale a été suivie par l'application d'un programme proposé qui, est basé sur les tests comme outil d'étude, les données ont été analysées à l'aide d'un ensemble de moyens statistiques tels que le test T-test et la moyenne, l'écart type.

Mots-clés: Exercices pliométriques, force vitesse, technique de précision de tir, football.

المؤلف المرسل: رابح طاهري، tahri.rabah@univ-alger3.dz

- توطئة (مقدمة):

تعتبر كرة القدم الرياضة الشعبية الأولى في العالم حيث بلغت شهرة كبيرة لم تبلغها الألعاب الرياضية الأخرى واكتسبت شعبية كبيرة من حيث الإقبال على ممارستها فالمتطلبات الحديثة في اللعبة خلفت حاجة كبيرة إلى إعداد اللاعبين إعدادا بنديا عاليا لاسيما وأن تغيرات الإنجاز الحديثة ترتبط بتسريع الفعاليات الدفاعية والهجومية مع مستوى عال من القوة والسرعة⁽¹⁾، حيث أصبح التدريب الرياضي علما يعتمد على التخصص مع التركيز على تطوير الصفات البدنية والمهارية التي تتعلق بنوع النشاط الممارس وفي كرة القدم، يركز المدربون على تنمية صفة القوة المميزة بالسرعة تبعا لمتطلبات أسلوب اللعب الحديث في كرة القدم، إذ يشير بعض المختصين من ناحية الجانب البدني أنها تعتبر من أكثر الصفات أهمية بالنسبة للأداء الحركي في الوثب الطويل والألعاب الجماعية ككرة القدم والسلة والطائرة، ويشير "بارو وآخرون" أن القوة المميزة بالسرعة هي استطاعة الفرد في إخراج أقصى قوة من العضلات في أقل زمن ممكن أي قدرة الفرد على إحداث انقباض العضلات باستخدام أقصى سرعة ممكنة أي أنها القوة التي تتميز بالسرعة القصوى⁽²⁾.

وتتميز كرة القدم بتنوع أدائها ومهاراتها وتكراراتها الحركية الأساسية المتنوعة دفاعيا وهجوميا، مع الاعتماد على ما يبذله اللاعب من قدرات بدنية ومهارية وخطية ونفسية لتحقيق أفضل المستويات والوصول إلى تحقيق النتائج الإيجابية وتعتبر صفتا القوة والسرعة من أهم الصفات البدنية الضرورية لتحقيق النجاح والفعالية في المستوى العالي، فالقدرة العضلية مركب من هاتين الصفتين مع القدرة على دمجهما معا، حيث بدأت تأخذ الدور الفعال في تطوير الأداء الرياضي عموما ومستوى الأداء المهاري في كرة القدم⁽³⁾، ويشير العديد من علماء الرياضة إلى أن الربط بين القوة العضلية والسرعة الحركية في العضلات يعد من أهم متطلبات الأداء الرياضي في المستويات الرياضية العالية وأن هذه القدرة البدنية هي من أهم ما يميز الرياضيين المتفوقين إذ إنهم يمتلكون قدرا كبيرا من القوة والسرعة والمهارة في الربط بينهما لإحداث الحركة القوية السريعة من أجل تحقيق أفضل الإنجازات الرياضية.

وفي تدريب كرة القدم هناك وسائل عديدة للوصول بالرياضي إلى فورمة رياضية عالية منها استخدام تدريبات الأجهزة والأدوات كالمقاعد السويدية والصناديق الخشبية وتدريبات الأثقال وغيرها ويعتبر التدريب البليومتري من الوسائل المستخدمة بشكل واسع في المجال الرياضي فهو عبارة عن تدريبات أو تمرينات تهدف إلى الربط بين القوة والسرعة في الحركة وفعل انفجاري ومصطلح يستخدم للدلالة على تمرينات القفز والقفز العميق ويمكن القول بأنها تتضمن أي تمرين يستخدم منعكس الامتداد للحصول على رد فعل انفجاري⁽⁴⁾ فهو يعد من أشهر الأساليب حاليا في تنمية القوة والسرعة معا وهناك أنشطة عديدة تستخدم البليومتريك لتحسين الأداء به إذ يزيد القوة والسرعة أكبر من الأساليب المعتادة مع الاحتفاظ بدرجة عالية من السرعة هو أسلوب يعتمد على تمرينات الوثب والعدو والحجل فوق المدرجات، وباعتبار أن التصويب وغيره من مهارات كرة القدم تستدعي قوة عضلية سريعة أي إلى أقصى قوة في فترة زمنية قصيرة أثناء التنفيذ، يظهر عنصر القوة العضلية السريعة من العناصر التي يكثر لاعبو كرة القدم استخدامها ويظهر ذلك جليا في أداء الرمية الجانبية البعيدة وفي الضربات القوية المسددة إلى مرمى الخصم وكذلك في التمريرات الطويلة وفي ضربات الرأس والقفز للحصول على الكرات العالية وهذا النوع من القوة هو الأكثر استخداما في لعبة كرة القدم على الإطلاق ولهذا وجب تدعيمه بتمرينات بليومترية مناسبة⁽⁵⁾.

الإشكالية:

تعتبر مهارة دقة التصويب من المهارات الجد مهمة في لعبة كرة القدم، فاللاعب الذي يتقن هذه المهارة يستطيع أن يرحل كفة فريقه ويصنع الفارق في العديد من المباريات وهو الأمر الذي لاحظناه في فعاليات مباريات كأس إفريقيا 2019، إلا أن إتقان هذه المهارة يتطلب قوة بدنية معينة لدى لاعب كرة القدم، وباعتبار القوة العضلية من أهم الصفات البدنية التي يجب على لاعب كرة القدم الحديث أن يتحلى بها، وجب على المدربين معرفة الطرق التدريبية الناجعة في تطوير هذه الصفة ضمن متطلبات الأداء الحركي للعبة وبما يتماشى مع الأداء التنافسي في المباريات، وباعتبار الباحث مدرباً في كرة القدم ارتأينا طرح التساؤل العام التالي:

هل للتمرينات البليومترية المقترحة أثر على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة التصويب لدى لاعبي كرة القدم صنف U19؟

التساؤلات الجزئية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي في صفة القوة المميزة بالسرعة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدي في مهارة دقة التصويب لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

للتمرينات البليومترية المقترحة أثر على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة التصويب لدى لاعبي كرة القدم صنف U19.

الفرضيات الجزئية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي في صفة القوة المميزة بالسرعة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدي في مهارة دقة التصويب لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19.

أهمية الدراسة:

- استعمال التمرينات البليومترية في تطوير وتنمية عنصر القوة المميزة بالسرعة لدى لاعبي كرة القدم الأواسط.
- تسليط الضوء على أهمية التدريب البليومتري ودوره في تحسين القوة العضلية المميزة بالسرعة.
- معرفة تأثير التمرينات البليومترية على مهارة دقة وقوة التصويب لدى لاعبي كرة القدم.
- تبين العلاقة بين الصفات البدنية والمهارية للاعبي كرة القدم الحديثة ومدى تأثير التدريب البليومتري على كليهما.

- إبراز مدى أهمية القوة المميزة بالسرعة كصفة بدنية هامة للاعبي كرة القدم.

تحديد المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للبحث:

التمرينات البليومترية: هي عبارة عن أسلوب تدريبي يعتمد على انقباض العضلة بالتطويل في إنتاج الحركة الانفجارية ويستخدم لتنمية القوة المميزة بالسرعة ويركز على تمارين الوثب لأسفل أو الطريقة المفاجئة وغالباً ما

يتم أداء تمارين بليومترية على شكل وثبات سواء كانت في مجموعات باستخدام نوع واحد من الوثب أو على شكل أنواع من الوثبات المتنوعة (6)

القوة المميزة بالسرعة: وتعني قدرة الجهاز العصبي العضلي على إنتاج قوة سريعة، الأمر الذي يتطلب درجة من التوافق في دمج صفة القوة وصفة السرعة في مكان واحد وترتبط القوة المميزة بالسرعة بالأنشطة التي تتطلب حركات قوية وسريعة في آن واحد كألعاب الوثب والرمي بأنواعه المختلفة (7)

مهارة التصويب: يعتبر التصويب نحو المرمى من أهم أساسيات لعبة كرة القدم، إذ يصل اللاعب إلى مرحلة متقدمة في إجادة اللعبة لا بد أن يبلغ مرحلة الإتقان في مهارة التصويب من مختلف المناطق في الملعب سواء بالقدمين أو بالرأس وذلك بتسجيل الأهداف بقوة وعناية في مرمى الفريق المنافس (8)

كرة القدم: وكرة القدم رياضة جماعية تمارس من طرف جميع الناس كما أشار إليها رومي جميل "كرة القدم قبل كل شيء رياضة جماعية يتكيف معها كل أفراد أصناف المجتمع" (9).

الدراسات السابقة:

- **دراسة آيت لونيس مراد** تحت عنوان أثر التقوية العضلية باستخدام أسلوب التدريب البليومتري على ديناميكية تحسن القوة المميزة بالسرعة لدى لاعبي كرة القدم أقل من 19 سنة، 2010/2011 أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تكون مجتمع البحث من لاعبي أواسط كرة القدم أقل من 19 سنة الذين يلعبون لصالح أندية الغرب الجزائري (أولمبي الشلف، مولودية وهران، مولودية سعيدة، وداد تلمسان) التي تنشط في البطولة الوطنية للقسم الأول، حيث قُدر العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث بـ 100 لاعب (25 لاعبا في كل فريق) وهذا خلال الموسم الرياضي 2008/2009 والموسم الرياضي 2009/2010 أما عينة البحث فتمثلت في لاعبي نادي أولمبي الشلف، حيث يُقدر عددهم بـ 25 لاعبا، أي ما يُعادل (25%) من المجتمع الأصلي، أما أثناء بداية تطبيق البرنامج التجريبي كان عدد أفراد العينة يُقدر بـ (20) لاعبا (20%) من المجتمع الأصلي) بسبب إصابة بعض العناصر وكذلك استدعاء البعض الآخر إلى تريض مع صنف الكبار وتم اختيار العينة بطريقة عمدية وتم الاعتماد كأدوات للدراسة على الاختبارات والقياسات البدنية مع الاعتماد على المنهج التجريبي وبينت النتائج أن تدريبات البليومتري المستخدمة قد أثرت على ديناميكية تحسن القوة المميزة بالسرعة.

- **دراسة كتشوك سيدي محمد** أثر تدريبات القوة والسرعة بتمرينات الأثقال والبليومتري على كل من القدرة العضلية ومستوى أداء قوة ودقة مهارة التصويب لناشئ كرة القدم، 2011، مقال منشور في المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام تمرينات الأثقال والبليومتري على كل من تنمية القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة وقوة ودقة مهارة التصويب لدى ناشئ كرة القدم، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 28 لاعبا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة لناشئ وداد مستغانم تحت 18 سنة ينشطون في البطولة الوطنية الدرجة الأولى، حيث تم إجراء الاختبارات القبلية وبعدها تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية بواقع 3 حصص تدريبية في الأسبوع حصتين بالأثقال تتوسطهما حصّة تدريبية بليومترية في الفترة الإعدادية ليتم بعدها إجراء الاختبارات البعيدة لقياس مستوى قوة ودقة مهارة التصويب والقدرة العضلية، حيث أشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح بتدريبات الأثقال والبليومتري أدى إلى تطوير القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة وتحسين قوة ودقة مهارة التصويب لناشئ كرة القدم.

- دراسة براح حمزة تحت عنوان تأثير بعض التمارين البليومترية في تطوير القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة للرجلين وبعض المهارات الأساسية بكرة القدم، دراسة ميدانية على فريقي (اتحاد الشاوية واتحاد عين البيضاء) أقل من 19 سنة، مقال منشور في مجلة التحدي سنة 2017، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير بعض التمرينات البليومترية على تطوير القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة للرجلين وبعض المهارات الأساسية بكرة القدم من خلال إعداد منهج تدريبي بطريقة التدريب التكراري والفترتي مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري، حيث تكون مجتمع الدراسة من لاعبي كرة القدم على مستوى قسم الهواة ممن تتراوح أعمارهم 19 سنة والبالغ عددهم 16 فريقا حسب إحصائيات كرة القدم للموسم 2018/2017، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية وتم إجراء الاختبار القبلي على 24 لاعب من فريق اتحاد الشاوية كعينة تجريبية، 24 لاعبا من فريق اتحاد عين البيضاء كعينة ضابطة، وخضعت العينة التجريبية إلى تمرينات بليومترية معدة من قبل الباحث، وتم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تم تدوينها من قبل الباحث ضمن استمارة المعلومات للحصول على نتائج إحصائية وكانت المعالجة الإحصائية باستعمال SPSS وتوصل الباحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية في كل من صفة القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة للرجلين وبعض المهارات الأساسية بكرة القدم ولصالح الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية واستنتج أن سبب هذا الفرق المعنوي لصالح المجموعة التجريبية من خلال تنفيذ التمرينات بالشكل الصحيح، وأوصى الباحث إدراج البحوث في هذا المجال وفئات عمرية مختلفة لمعرفة تأثير التمرينات النوعية للحصول على أفضل النتائج.

1- منهجية البحث وإجراءاتها الميدانية:

1-1- الدراسة الاستطلاعية:

تُساعد الباحث في إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه، حيث يقوم الباحث بتنظيم زيارات لميدان دراسته أو الاطلاع على بعض محاور دراسته الميدانية⁽¹⁰⁾ حيث قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية من خلال تنقله إلى الرابطة الولائية لكرة القدم بولاية البويرة من أجل تحديد مجتمع وعينة البحث من الأندية على مستوى الرابطة الولائية بالبويرة، ليتم بعدها التنقل إلى مقر الناديين محل الدراسة وذلك من أجل الاطلاع على الوسائل والأدوات المتوفرة في الناديين والتي يمكن أن تساعد الباحث في إجراءاته للدراسة مع أخذ الموافقة من رئيسي الناديين ومدربي الفريقين من أجل تطبيق البرنامج التدريبي والاختبارات.

1-2- المنهج المتبع في الدراسة:

هو أسلوب للتفكير والعمل يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة، ويرتبط تحديد المنهج العلمي الذي يستخدمه ويطبقه الباحث لدراسة ظاهرة أو مشكلة معينة بموضوع ومحتوى الظاهرة المدروسة، بمعنى أن مناهج وأساليب البحث العلمي تختلف باختلاف الظواهر والمشكلات المدروسة وما يصلح منها لدراسة ظاهرة معينة قد لا يصلح لدراسة ظاهرة أخرى⁽¹¹⁾.

ونظرا لطبيعة بحثنا الذي يقدم اقتراح تمرينات خاصة سيتم تجربتها على عينة مكونة من 16 لاعبا من فريق برج حمزة فإن المنهج الملائم لدراستنا هو المنهج التجريبي.

1-3- متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: وهو عبارة عن المتغير الذي يفترض الباحث أنه السبب أو أحد الأسباب لنتيجة معينة ودراسته قد تؤدي إلى معرفة تأثيره على متغير آخر.

- المتغير التابع: هو المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل⁽¹²⁾.
وفي دراستنا كانت متغيرات البحث كالاتي:
الجدول رقم (1): يبين متغيرات البحث.

المتغير المستقل	التمرينات البليومترية.
المتغير التابع 1	القوة المميزة بالسرعة.
المتغير التابع 2	مهارة دقة التصويب

4-1- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو جميع مجموعة الوحدات التي يتم اختيار العينة منها بالفعل⁽¹³⁾، وفي دراستنا تكون مجتمع البحث من لاعبي فئة الأواسط الناشطين على مستوى الرابطة الولائية لكرة القدم لولاية البويرة.

5-1- عينة البحث وكيفية اختيارها:

تمثلت عينة الدراسة في لاعبي الأواسط U19 والبالغ عددهم 32 لاعبا مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة حيث احتوت كل مجموعة على 16 لاعبا، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة.

6-1- التكافؤ: وهو عدم ابتعاد القيم عن متوسطها بمسافات كبيرة وتم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (السن، الطول، الوزن، القوة المميزة بالسرعة، مهارة دقة التصويب)

الجدول رقم (02): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وت ستودنت لمتغيرات (الطول، الوزن، السن، القوة المميزة بالسرعة ومهارة التصويب)

المتغيرات	المجموعة التجريبية (أ)		المجموعة الضابطة (ب)		T المحسوبة	T المجدولة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
السن	17.5	0.46	16.6	0.63	0.65	2.06
الطول	165.3	3.70	168.96	4.45	0.34	
الوزن	67.51	2.03	65	2.33	0.39	
القوة المميزة بالسرعة	36.58	1.45	36.47	1.62	0.61	
مهارة دقة التصويب	2.58	0.74	1.99	1.21	0.29	

التحليل:

يبين الجدول نتائج المتغيرات التي اعتمد عليها الباحث في دراسة التكافؤ بين المجموعتين، التجريبية (أ) والضابطة (ب)، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل المتغيرات حيث كانت قيمة المتوسطات الحسابية متقاربة وليست بعيدة عن متوسطها بمسافات كبيرة، في حين أن قيمة T

ستودنت كانت أقل من قيمة T المجدولة، عند مستوى دلالة "0.05" ومنه نستنتج وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين.

7-1- مجالات البحث:

المجال البشري: وتمثل في مجموعة عدد عيني البحث التجريبية والضابطة والمتمثلة في 16 لاعب في كل مجموعة والتي تراوحت أعمارهم ما بين 17-19 سنة.

المجال المكاني: وتم جمع المعلومات النظرية المتعلقة بالدراسة على مستوى مكتبة المعهد، في حين تم تطبيق الاختبارات والبرنامج التدريبي المبني بالتمرينات البليومترية في ملعب تدريب الفريق.

المجال الزمني: وتم الشروع في تنفيذ هذه الدراسة ابتداء من منتصف شهر أكتوبر 2018 عن طريق البحث النظري، وحتى التطبيق والمعالجة الميدانية حتى نهاية شهر فيفري 2019.

8-1- أدوات الدراسة:

لا يمكن الوصول إلى أي نتيجة في أي عمل أو دراسة دون استعمال أدوات ووسائل تساعد على تحقيق نتائج والوصول إلى حلول للمشكلات قيد الدراسة من خلال التحقق من صحة فرضيات الدراسة، لذلك كان لزاما على الباحث اختيار الوسائل والأدوات التي تتماشى مع موضوع الدراسة والتي تنحصر في مجال البحث، وكانت الأدوات المستخدمة كالتالي:

الدراسة النظرية:

تتمثل في الجانب النظري للدراسة وما يحتويه من معلومات نظرية، تم استخراجها واستنباطها من خلال الاستعانة بمجموعة من المصادر والمراجع من قواميس وكتب، ومذكرات، ومجلات، ومنشورات شبكة الانترنت، ودراسات سابقة ... الخ، والتي ترتبط بموضوع البحث بشكل أو بآخر سواء كانت عربية أو أجنبية.

التمرينات البليومترية المقترحة: قام الباحث بتطبيق التمرينات المقترحة بطريقة التدريب البليومتري ضمن المدة المخصصة لذلك.

الاختبارات البدنية والمهارية: هدف الباحث من خلال استعمال الاختبارات البدنية والمهارية لغرض القياس القبلي والبعدي للعينتين التجريبية والضابطة لتحديد الفروق الموجودة بينهما قبل وبعد للمقارنة بينهما، كما استعملت لتحديد مستوى اللاعبين، وتمثلت هذه الاختبارات في:

- اختبار الوثب العمودي من الثبات "سارجنت"⁽¹⁴⁾

الغرض من الاختبار:

قياس القوة المميزة بالسرعة لعضلات الرجلين.

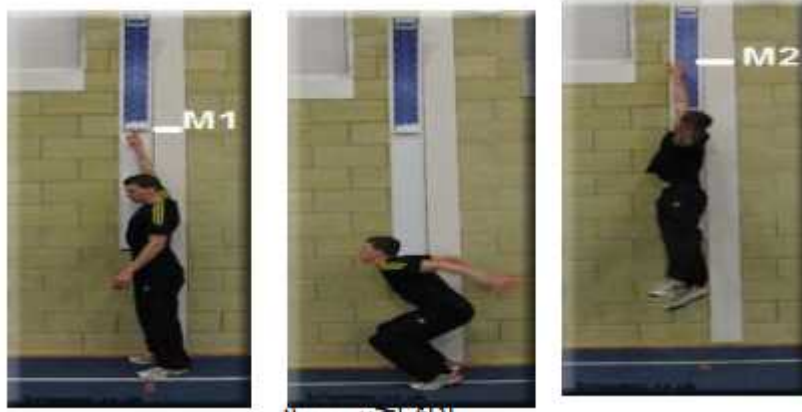
وصف أداء الاختبار:

يمسك اللاعب قطعة من الطباشير ثم يمد الذراع عالية لأقصى مدى ويحدد علامة على الحائط، ثم يقف على الخط المرسوم على الأرض والجانب مواجه الحائط وإحدى الذراعين ثابتة خلف الجسم والأخرى ممسكة للطباشير حرة، يقوم بثني الركبتين ومرجحة الذراع الحرة ثم الدفع بقوة الوثب بعد إعطاء الإشارة ثم القفز للوصول إلى أعلى نقطة ممكنة. عدد المحاولات 03.

الأدوات المستعملة: طباشير، شريط قياس، حائط. بطاقة تسجيل.

تسجيل النتيجة: تُقاس المسافة بين الإشارة الأولى والثانية ويسجل الرقم وتُعطى للاعب 03 محاولات مع احتساب الأفضل.

الشكل رقم (01): يبين كيفية أداء اختبار الوثب العمودي من الثبات لـ "سارجنت"



المصدر: زمام عبد الرحمن، تأثير التمرينات البليومترية بالطريقة التكرارية في تطوير القدرة العضلية للرجلين وقوة التصويب للاعبين كرة القدم، مجلة معارف، قسم staps، جامعة البويرة، العدد 22، شهر جوان 2017، ص 202.

- اختبار دقة التصويب (15):

الغرض من الاختبار: قياس دقة وتصويب الكرة إلى المرمى.

الأدوات المستخدمة: كرات قدم ومرمى مقسم.

مواصفات الأداء:

مرمى مقسم إلى مناطق وكل منطقة لها درجة معينة ينالها اللاعب إذا ما نجح في تصويب الكرة إليها ويرسم خط مواز لخط المرمى على بعد 16 مترا منه وتوضع عليه 5 كرات والمسافة بين كل كرتين 100 سم، يقف اللاعب خلف الكرة رقم 1 وعندما تعطى له الإشارة يصوب الكرة إلى المرمى ثم يكرر التصويب بالكرة رقم 2 وهكذا حتى ينتهي من كل الكرات، على أن يأخذ اللاعب الوقت الكافي المناسب لتنفيذ التصويب.

تسجيل النتائج:

تحتسب الدرجة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها اللاعب من تصويب الكرات بحيث تتال كل تصويبه الدرجة المحددة في كل منطقة، وتحسب الدرجات كآتي:

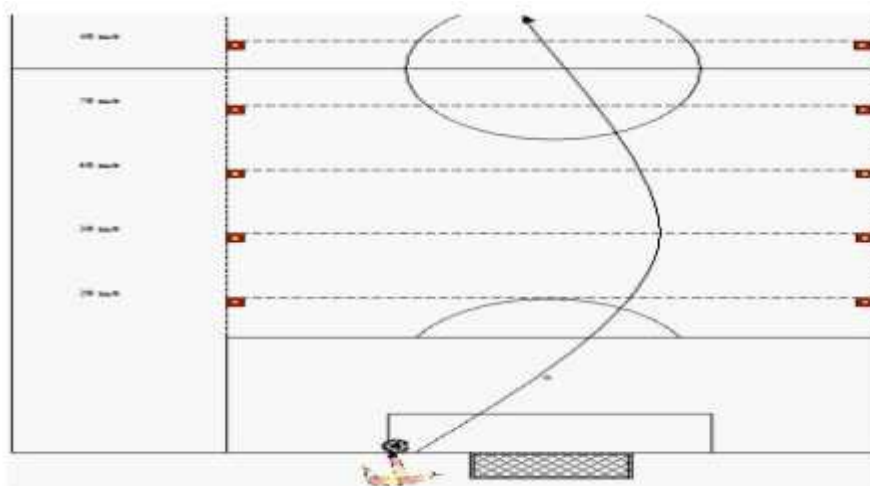
1/2 درجة في المنطقة الوسطى الأولى.

1 درجة في المنطقة الثانية.

2 درجة في المنطقة الثالثة الجانبية.

0 درجة إذا خرجت الكرة خارج المرمى. (تمنح للاعب 05 محاولات).

الشكل رقم (02): يبين كيفية أداء اختبار مهارة دقة التصويب



المصدر: زمام عبد الرحمن، تأثير التمرينات البليومترية بالطريقة التكرارية في تطوير القدرة العضلية للرجلين وقوة التصويب للاعبين كرة القدم، مجلة معارف، قسم staps، جامعة البويرة، العدد 22، شهر جوان 2017، ص 204.

التحقق من الأسس العلمية للاختبارات:

الثبات: قمنا بالتحقق من صدق وثبات الاختبارين من خلال طريقة "الاختبار وإعادة الاختبار" وذلك على عينة مكونة من 10 لاعبين من فريق مغاير، وتم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام معامل بيرسون، حيث تبين أن الاختبارين البدني والمهاري يتمتعان بمعاملات صدق وثبات حيث إن قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية في المتغيرين معا

الجدول رقم (03): يمثل نتائج معامل الثبات والصدق للاختبارات البدنية والمهارية

نتائج معامل الثبات والصدق للاختبارات البدنية والمهارية							
الاختبارات	حجم العينة	معامل الصدق	معامل الثبات "ر"	قيمة "ر" الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار الوثب الطويل من الثبات اختبار مهارة دقة التصويب	10	0.80	0.65	0.60	0.05	09	دال
		0.87	0.77				دال

9-1- الأدوات الإحصائية:

وتم الاعتماد في هذه الدراسة على الوسائل الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- النسبة المئوية.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار ت ستودنت لدراسة الفروق.

2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

2-1- عرض وتحليل النتائج:

عرض وتحليل نتائج الاختبار البدني القبلي والبعدي الخاصة بالقوة المميزة بالسرعة للعينة التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (04): يمثل نتائج الاختبار البدني للقوة المميزة بالسرعة.

اختبار الوثب الطويل من الثبات "سارجنت"							
المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		مستوى الدلالة	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التجريبية	35.86	1.36	38.25	1.68	0.05	3.64	دال
الضابطة	34.98	1.42	34.14	1.98	0.05	0.65	غير دال

التحليل:

بعد المعالجة الإحصائية تبين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي أكبر منه في القياس القبلي كما أن قيمة ت تاسست المحسوبة كانت أكبر منها بالنسبة لقيمة ت تاسست الجدولة بالنسبة للمجموعة التجريبية وبعد مراجعة جدول الدلالة الإحصائية لاختبار T وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولة فإن الأمر يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في حين أن نتائج المجموعة الضابطة كانت نتائج المتوسطات الحسابية فيها متقاربة نوعا ما في حين أن ت المحسوبة كانت أصغر من ت الجدولة وبعد مراجعة جدول الدلالة الإحصائية تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الوثب الطويل من الثبات لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية أي أن للتمرينات البليومترية أثر في تطوير صفة القوة المميزة بالسرعة.

الشكل رقم (03): يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلي والبعدية للمجموعتين التجريبية (أ) والضابطة (ب) للاختبار البدني الخاص بالقوة المميزة بالسرعة



عرض وتحليل نتائج الاختبار المهاري القبلي والبعدي الخاصة بمهارة دقة التصويب للعيينة التجريبية والضابطة

الجدول رقم (05): يمثل نتائج الاختباري المهاري للتصويب.

اختبار دقة التصويب							
المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		مستوى الدلالة	t قيمة المحسوبة	قيمة الجدولية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التجريبية	2.79	0.65	3.97	0.88	0.05	4.99	2.06
الضابطة	2.36	1.06	2.05	0.73	0.05	0.42	غير دال

التحليل:

بعد المعالجة الإحصائية تبين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي أكبر منه في القياس القبلي كما أن قيمة ت تاست المحسوبة كانت أكبر منها بالنسبة لقيمة ت تاست الجدولة بالنسبة للمجموعة التجريبية وبعد مراجعة جدول الدلالة الإحصائية لاختبار T وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولة فإن الأمر يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في حين أن نتائج المجموعة الضابطة كانت نتائج المتوسطات الحسابية فيها متقاربة نوعاً ما في حين أن ت المحسوبة كانت أصغر من ت الجدولة وبعد مراجعة جدول الدلالة الإحصائية تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار دقة مهارة التصويب لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يدل على أن للتمرينات البليومترية تأثيرا على مستوى مهارة دقة التصويب.

الشكل رقم (04): يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية (أ) والضابطة (ب) لاختبار مهارة دقة التصويب.



2-2- مقارنة ومناقشة النتائج بالفرضيات:

على ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج القياسات للاختبارات القبلية والبعديتين لعينتي الدراسة التجريبية والضابطة للدراسة التي هدفت إلى إظهار ومعرفة تأثير تمرينات بليومترية مقترحة على تطوير القوة المميزة بالسرعة ومهارة التصويب في كرة القدم لفئة الأواسط U19 والتي تمثلت فرضيتها العامة كالآتي:

"لتمرينات البليومترية المقترحة أثر على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة التصويب لدى لاعبي

كرة القدم صنف U19"

مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

افتترض الباحث أن "هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي في صفة القوة المميزة بالسرعة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19"، ومن خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار البدني الخاص بالقوة المميزة بالسرعة تبين لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في القياسات القبلية والبعدي الخاصة بالقوة المميزة بالسرعة وهو الأمر الملاحظ من خلال التحليل في الجداول أعلاه منه يمكن القول أن برنامج التمرينات البليومترية المقترحة ومن خلال النتائج أن هذه الفرضية قد تحققت حيث وجدنا تطورا في مستوى القوة المميزة بالسرعة لعضلات الرجلين.

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

افترض الباحث أن "هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدي في مهارة دقة التصويب لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19"، ومن خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار المهاري الخاص بمهارة التصويب تبين لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في القياسات القبلية والبعدي الخاصة بمهارة التصويب وهو الأمر الملاحظ من خلال التحليل في الجداول أعلاه، ومنه يمكن القول إن برنامج التمرينات البليومترية المقترحة ومن خلال النتائج أن هذه الفرضية قد تحققت حيث وجدنا تطورا في مستوى مهارة دقة التصويب.

ومن كل ما سبق يمكن القول إن الفرضية العامة والتي تنص على أن " للتمرينات البليومترية المقترحة أثرا على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة التصويب لدى لاعبي كرة القدم صنف U19" قد تحققت.

جدول رقم (06): مقارنة النتائج بالفرضيات

الفرضية	صيغة الفرضية	النتيجة
الفرضية الجزئية الأولى	هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي في صفة القوة المميزة بالسرعة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19	تحققت
الفرضية الجزئية الثانية	هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدي في مهارة دقة التصويب لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لدى لاعبي كرة القدم U19	تحققت
الفرضية العامة	للتمرينات البليومترية المقترحة أثر على تطوير القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة التصويب لدى لاعبي كرة القدم صنف U19	تحققت

3- الاستنتاج العام:

من خلال كل ما سبق وعلى ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، ومن خلال المعطيات النظرية والدراسة الميدانية، ومن خلال عرض النتائج وتحليلها إحصائيا ومناقشتها في حدود المنهجية العلمية المتبعة في الدراسة يمكن القول إنه تم الوصول إلى مضمون هذه الدراسة وإلى مجموعة من الحلول التي تحيب عن الإشكالية المطروحة سابقا، حيث تم الكشف عن تأثير التمرينات المقترحة بطريقة التدريب البليومتري على القوة المميزة بالسرعة وعلى مهارة دقة التصويب لفئة الأواسط U19، وبعد عرض وتحليل نتائج القياسات للاختبارات البدنية والمهارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، تم التوصل إلى جملة من الاستنتاجات كالاتي:

- المجموعتان وبعد إجراء الاختبارات القبلية كانتا تمتلكان مستوى واحدا في كل من صفة القوة المميزة بالسرعة ومهارة دقة التصويب.
- بعد إجراء الاختبارات البعدية تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية التي خضت للبرنامج التدريبي.
- حصلت المجموعة التي خضعت للتمرينات البليومترية بغرض تطوير القوة المميزة بالسرعة على نتائج إيجابية عكس المجموعة الضابطة التي تدرت بطريقتها العادية.

- من خلال ما سبق يرى الباحث أن طريقة التدريب البليومتري كان لها أثر في تطوير القوة المميزة بالسرعة ومهارة التصويب للاعبين كرة القدم.

4- خاتمة:

لقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن التمرينات المقترحة بطريقة التدريب البليومتري قد أثرت على مستوى الصفة البدنية قيد الدراسة والصفة المهارية، بحيث تعتبر صفة القوة المميزة بالسرعة صفة مهمة للاعب كرة القدم وتعتبر من متطلبات كرة القدم الحديثة وهو ما أشار إليه كتشوك سيدي امحمد في دراسته حيث كلما كان مستوى هذه الصفة جيدا لدى لاعب كرة القدم كان لها الأثر الإيجابي على تحسن الأداء المهارى له وهو ما لاحظناه في دراستنا في صفة مهارة دقة التصويب التي تصنع الفارق وتحقق الفوز للفريق الذي يتقن لاعبه هذه التقنية أو المهارة بالإضافة إلى المهارات الأساسية الأخرى في كرة القدم.

5- التوصيات:

- من خلال كل ما تم التوصل إليه من نتائج واستنتاجات، وفي ضوء أهداف الدراسة، ومن أجل ترك المجال مفتوح امام دراسات أخرى، قام الباحث بتقديم مجموعة من التوصيات كالاتي:
- الاهتمام بتطوير الصفات البدنية كالقوة المميزة بالسرعة للاعبين كرة القدم الناشئين كفئة الأواسط U19
- الربط بين تنمية وتطوير الصفات البدنية والمهارية للاعبين كرة القدم.
- التنوع في طرق ووسائل التدريب.
- ضرورة الاهتمام بالفئات الشبانية وتوفير الوسائل اللازمة للتدريب.
- استعمال التدريب البليومتري في البرمجة والتخطيط لأهميته في تطوير مختلف الصفات البدنية ومن أهمها القوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية.
- استعمال التمارين البليومترية في تطوير الصفات المهارية للاعبين كرة القدم.
- إقامة دورات تدريبية دورية لصالح المدربين والمهتمين بمجال التدريب والتحضير البدني لمواكبة الجديد في المجال.
- انتقاء التمرينات المناسبة عند تطبيق الطريقة البليومترية بما يتوافق ومستوى اللاعبين والفروقات الفردية بين اللاعبين في كل مستوى.
- تجربة الطريقة البليومترية لتطوير مختلف الصفات البدنية والمهارية الأخرى.
- الاهتمام بتنمية الصفات المهارية للاعبين كرة القدم والحرص على إتقانها بالمستوى المطلوب لاستعمالها بما يتماشى وفعاليات المباريات.
- قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أحمد بسطويس، 1999، أسس ونظريات التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، مصر.
- 2- محمد حسن علاوي، 2008، أسس ونظريات التدريب الرياضي، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، مصر.
- 3- زمام عبد الرحمن، تأثير التمرينات البليومترية بالطريقة التكرارية في تطوير القدرة العضلية للرجلين وقوة التصويب للاعبين كرة القدم، مجلة معارف، قسم staps، جامعة البويرة، العدد 22، شهر جوان 2017.
- 4- عبد المجيد، تأثير التدريب البليومتري على الارتقاء بمستوى أداء مهارة التصويب بالوثب عاليا في كرة اليد، المؤتمر العلمي الثاني نحو مستقبل أفضل للرياضة في مصر والعالم العربي، المجلد الثاني، 1999.

- 5- كنتشوك سيدي امحمد، أثر تدريبات القوة والسرعة بتمرينات الأثقال والبلليومترك على كل من القدرة العضلية ومستوى أداء قوة ودقة مهارة التصويب لناشئي كرة اليد، المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضة، جامعة مستغانم، العدد الثامن، شهر ديسمبر 2011.
- 6- أمين خولي وآخرون، 2005، دائرة المعارف الرياضية وعلوم التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 7- ولهي جلال وآخرون، أهمية الطريقة البلليومترية في تطوير القوة المميزة بالسرعة لدى لاعبي كرة القدم صنف أوسط (17-19) سنة، مجلة التحدي، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، العدد 04، شهر جويلية 2011.
- 8- رشام جمال الدين، تحديد نسبة مساهمة صفة القوة الانفجارية في مهارة التصويب لدى أصاغر كرة القدم، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، العدد 14، شهر أكتوبر 2018.
- 9- موفق مجيد المولى، 1999، الإعداد الوظيفي في كرة القدم، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
- 10- مورييس أنجريس، ترجمة بوزيد صحراوي، 2004، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، دار القصة للنشر، الجزائر.
- 11- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، 2013، أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- 12- محمد حسن علاوي، أسامة كامل راتب، 1999، البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، دار الفكر العربي الطبعة الأولى، القاهرة.
- 13- زكرياء الشربيني وآخرون، 2012، مناهج البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيقية والتقنية الحديثة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- 14- ريسان مجيد خريبط، 1989، موسوعة القياسات والاختبارات في التربية البدنية والرياضية، الجزء الأول، جامعة البصرة.
- 15- مفتي إبراهيم، 1994، الجديد في الإعداد المهاري والخططي، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

اقترح برنامج تدريبي للتخفيض من الطبقات الشحمية على مستوى البطن لدى المرأة غير العاملة د. نوال صديقي⁽¹⁾ د. فتيحة بوساق⁽²⁾ د. مخلوف منجحي⁽³⁾

1- كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار - عنابة، seddiki_nawal@yahoo.fr

2- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة المسيلة، fatiha.boussag@univ-msila.dz

3- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة المسيلة، makhlouf.mendjhi@univ-msila.dz

تاريخ الإيداع: 2020/01/26

تاريخ المراجعة: 2021/12/29

تاريخ القبول: 2022/04/06

ملخص

تعتبر السمنة عبئا بدنيا زائدا ترهق مفاصل الجسم وتعيق الحركة، كما تفقد المرأة رشاقته على مستوى بعض أجزاء الجسم كمنطقة البطن والذراعين والفخذ...، وهذا ما دفع المختصين لإيجاد حلول ووسائل متعددة بهدف التقليل منها وذلك باستخدام الغذاء الموزون (الحمية الغذائية الطبيعية) أو اللجوء إلى العمليات الجراحية التجميلية. تهدف دراستنا إلى اقتراح برنامج تدريبي لإنقاص الوزن عند المرأة غير العاملة، يتضمن عدة تمارين رياضية خاصة بالنساء البدنيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، سمنة، منطقة البطن، امرأة غير عاملة.

Proposing a training program to reduce the fatty layers at the abdominal level of non-working woman

Abstract

Obesity is a physical burden that depletes the joints of the body, and impeding movement, as the woman loses her agility at the level of some parts of the body such as: the abdomen, arms, thigh... etc It has led the specialists to find multiple solutions and means in order to reduce them by using weighted food (natural food diet) or resorting to aesthetic surgeries. Our study aims to suggest a training program to lose weight for non-working women, including several exercises for obese women.

Keywords: Training program, obesity, abdominal area, non-working women.

Proposer un programme d'entraînement pour réduire les couches grasses au niveau abdominal des femmes inactives

Résumé

L'obésité est un fardeau physique qui épuise les articulations du corps, entrave les mouvements et entraîne la perte d'agilité chez la femme au niveau de certaines parties du corps comme: l'abdomen, les bras, les cuisses...,etc., cela a conduit les spécialistes à trouver de multiples solutions et moyens afin de réduire ce problème en utilisant une alimentation équilibrée (alimentation naturelle) ou en recourant à des chirurgies esthétiques. Notre étude vise à suggérer un programme d'entraînement pour perdre du poids pour les femmes inactives, comprenant plusieurs exercices pour les femmes obèses.

Mots-clés: Programme d'entraînement, obésité, zone abdominale, femmes inactives.

المؤلف المرسِل: د. نوال صديقي، seddiki_nawal@yahoo.fr

مقدمة

إن للرياضة دورا هاما في صحة الجسم ورشاقتها وجماله. تؤدي ممارستها إلى تكوين جسم يتمتع بالصحة والعافية والمرونة واللياقة، بالإضافة إلى أنها تجنب الإصابة بالأمراض؛ فجسم الإنسان ينمو ويقوى بواسطة التمرينات البدنية المختارة التي تؤثر على المفاصل والمجموعات العضلية المشتركة في الحركة، حيث يزداد سريان الدم إلى العضلات والعظام وبالتالي تتحقق تغذية العضلات، فيزداد سمك أليافها وحجمها وقوتها أيضا، لذا يركز التدريب الرياضي في الإعداد المتكامل للفرد من الناحية الفكرية، والنفسية، والبدنية، والحركية والصحية لتحقيق أعلى مستويات ممكنة في ممارسة النشاط الرياضي المختار بتنظيم معين، كما أن الصحة والغذاء لهما علاقة وطيدة بينهما، لأن الغذاء الجيد هو أساس الصحة وتناوله بكميات غير مناسبة ومتنوعة يؤدي إلى خلل عام بها مما تنتج عنه السمنة وزيادة الوزن.

سبب السمنة هو تناول كميات كبيرة من الأغذية الغنية بالطاقة مثلا الكربوهيدرات والدهون أو نتيجة للعادات الخاطئة والمتاعب النفسية والعصبية، ويمكن التعرف على هذه الحالة بمقارنة وزن الفرد الطبيعي الذي يجب أن يكون عليه على حسب السن والطول⁽¹⁾.

في الأخير تهدف دراستنا إلى اقتراح برنامج تدريبي لإنقاص الوزن عند المرأة غير العاملة، وذلك باتباع نظام غذائي وبعض التمرينات الرياضية التي تمارسها البدنيات للكشف عن:

الفروق بين القياس القبلي والبعدى في تمارين منطقة البطن، وأيضا الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدى في خفض الوزن للمرأة غير العاملة الخاضعة للبرنامج التدريبي.

الإشكالية:

تعتبر السمنة عبئا بدنيا زائدا ترهق مفاصل الجسم وتعيق الحركة، كما تفقد المرأة رشاقتها على مستوى بعض أجزاء الجسم كالבطن والذراعين والخذ...، وهذا ما دفع المختصين لإيجاد حلول ووسائل متعددة بهدف التقليل منها وذلك باستخدام الغذاء الموزون (الحمية الغذائية الطبيعية) أو اللجوء إلى العمليات الجراحية التجميلية. تهدف دراستنا إلى اقتراح برنامج تدريبي لإنقاص الوزن عند المرأة البدنية غير العاملة، وذلك باتباع نظام الحمية الغذائية وبعض تمارين اللياقة البدنية⁽²⁾.

وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات كدراسة سلمى محمد شرف الدين (2012)، وشيلان صديق عبد الله المختار (2012)، وهويدا الصادق عطا الله محمد (2011)، وميرانده لبيب خله خليل (2007) في التخلص من الوزن الزائد واكتساب الرشاقة لدى النساء من أجل تقادي الأمراض المزمنة؛ كما بين محمد ابراهيم شحاته (2004) أن قلة الحركة هي إحدى أهم العوامل المؤدية إلى الإصابة بالسمنة والسكري ومما يؤدي إلى الإصابة بأمراض ارتفاع الضغط وأمراض تصلب الشرايين، وهنا تكمن أهمية ممارسة النشاط البدني لإنقاص الوزن والتحكم فيه⁽³⁾.

ومن خلال ملاحظة الباحثين وزياراتهم الميدانية بالقاعات الرياضية، تبين أن هناك زيادة في نسبة البدانة بصورة ملحوظة لدى النسوة داخل القاعة، ومع تطور طرق وأساليب التدريب الرياضي الحديثة لاحظوا أن هناك مشكلة تواجههم في اختيار البرنامج التدريبي الأكثر تأثيرا في إنقاص الوزن، وهذا ما أثار اهتمامهم لإيجاد حلول ووسائل متعددة للتقليل منها.

والمرأة الماكثة بالبيت غير العاملة من الجماعات الأقل حظا في المجتمع، والأشد حرمانا من إشباع حاجاتها إلى النشاط الرياضي، بالرغم من أن ممارستها للرياضة يعد شرطا أساسيا لنموها المتوازن ولياقتها الشاملة وصحتها المتعافية؛ لذلك نجد أن ربات البيوت كثيرا ما يتعرضن للأمراض والتشوهات القوامية والسمنة والترهل حيث تنقيد المرأة بالبيت ولا تتركه إلا نادرا.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة اقتراح برنامج تدريبي للحفاظ على قوام المرأة غير العاملة التي تكون حركتها محدودة، وذلك باتباع بعض التمرينات الرياضية التي يمكن تطبيقها وممارستها للنسوة المعرضات للسمنة، وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في زمن تمارين منطقة البطن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الوزن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

وتم صياغة الفرضيات كالآتي:

- توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في زمن تمارين البطن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

- توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الوزن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

أهمية الدراسة: تتمثل في نقطتين وهما:

1- قد يسهم البرنامج المقترح في إنقاص الوزن للنسوة داخل القاعة الرياضية الخاصة بالنساء.

2- قد يكون وسيلة مناسبة للتدريب الرياضي داخل القاعات (الصالات) الرياضية المتخصصة للنساء.

الدراسات السابقة:

دراسة شيلان صديق عبد الله المختار (2012): تأثير تمرينات الايروبيك المصاحبة لبرنامج غذائي في بعض القياسات الانثروبومترية لدى فئة النساء (35-45) سنة هدفت إلى معرفة تأثير تمرينات الايروبيك المصاحبة لبرنامج غذائي في بعض القياسات الانثروبومترية لدى أفراد عينة الدراسة، كما استخدم المنهج التجريبي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من 16 مشاركة، ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة والقياسات القبلية والبعدي وقياسات محيطات بعض مناطق الجسم، ومؤشر الوزن، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة الى: أن استخدام تمرينات الأيروبيك والبرنامج الغذائي للنساء ساعد في التخلص من الوزن الزائد، وإن البرنامج التدريبي والغذائي للنساء كان له الأثر الإيجابي في التخلص من الشحوم في بعض مناطق الجسم المعنية بتمارين الايروبيك بمصاحبة الموسيقى بروح المرح التي تستميل لها النسوة خاصة حيث إنها تشبه الرقص على الأغاني⁽⁴⁾.

دراسة سلمى محمد شرف الدين (2012): أثر برنامج تدريبي مقترح لإنقاص الوزن للسيدات بصاله إدارة الرياضية العسكرية بولاية الخرطوم هدفت هذه الدراسة إلى: إنقاص الوزن لجميع أجزاء الجسم والتي اختارتها الدراسة (الصدر، الجذع، أعلى البطن، الساعد، الأرداف) وقد استمر البرنامج لمدة (4) أسابيع بواقع (3) وحدات للأسبوع، اختارت عينة عمدية تتكون من السيدات عددهن 20 متدربة، واستخدمت المنهج التجريبي لتصميم مجموعة واحدة بأسلوب القياس (القبلي والبعدي)، وتمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات الجسمية في منطقة أسفل البطن لصالح القياس البعدي لدى عينة الدراسة؛ 2- الفترة الزمنية للبرنامج غير كافية لذلك لم يحقق الهدف المطلوب بصورة كاملة.

أهم التوصيات: ضرورة الاهتمام بالبرنامج التدريبي وإعداده وفقاً للأسس العلمية من أجل تطوير المستويات. وضرورة الاهتمام والاستمرارية في التدريب لتحقيق النتائج المرجوة.

دراسة هويدا الصادق عطا الله محمد (2011): أثر برنامج مقترح للتمرينات الهوائية لإنقاص الوزن لسيدات من سن 35-45، هدفت الدراسة إلى: معرفة تأثير البرنامج التدريبي المقترح والمشتمل على مجموعة من التمرينات الهوائية على بعض المتغيرات الجسمية (وزن الجسم، وزن الدهون) والمحيطات الجسمية (كمحيط الصدر، محيط الوسط، محيط الكتفين، محيط الأرداف، محيط الحوض، محيط العضد) شملت عينة البحث 16 متدربة من ضمن الفئة العمرية (35-45) سنة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التمرينات الهوائية المقترح قد أسهم إيجابياً في إنقاص الوزن وإنقاص نسبة الدهون في الجسم من خلال نتائجه الإيجابية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القلبي والبعدي لكل المتغيرات الجسمية المعنية⁽⁵⁾.

دراسة ميرانده لبیب خله خليل (2007): تأثير برنامج مقترح للتمرينات الهوائية على إنقاص الوزن ومفهوم الذات الجسمية لدى السيدات متوسطي العمر، استخدمت المنهج التجريبي، كما أجريت الدراسة على 30 سيدة تم التكافؤ بينهم في القياسات، بينما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة قياسات سمك ثني الجسم، وقياس الوزن القلبي والبعدي، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: وجود فروق بين القياسات القبلية والبعدية لكل ثني الجلد، ووجود فروقات بين القياسات القبلية والبعدية للوزن، وارتفاع تقدير الذات الجسمية لدى السيدات البرنامج التدريبي ساعد في إنقاص الوزن الزائد للسيدات⁽⁶⁾.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اختيار العينة في الدراسة الحالية بالطريقة العمدية تتفق مع الدراسات السابقة.
- استخدمت الدراسة الحالية والدراسات السابقة أسلوب المسح المرجعي في القياسات الجسمية كأدوات لجمع البيانات.
- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم المنهج التجريبي.
- أهم النتائج في الدراسات ملائمة إلى حد بعيد لنتائج الدراسة الحالية.

1- التدريب الرياضي والصحة العامة:

إن الاهتمام بالنشاط البدني يعني الاهتمام بالصحة أكثر مما هو لياقة بدنية، وأي نوع من النشاط البدني المقصود هذا سوف يساعد البحوث والدراسات التجريبية في التوصل إليه، وأن الجهد المبرمج لزيادة النشاط الرياضي يوفر فرصة ممارسة النشاط البدني بشكل كافٍ ومنظم، مما يساعد على تقليل عوامل الخطورة من الإصابة وحصول تغيرات إيجابية فسيولوجية وبالتالي اكتساب الصحة والمحافظة على الوزن، وعدم الإفراط في السمنة.

ويعرف النشاط البدني بأنه تخطيط وإعداد منظم مبني على تنبؤات ولمدة زمنية وينفذ بشكل تمرينات وحركات مختلفة وفقاً لقبلات الفرد من أجل رفع مستوى الإنجاز عند الرياضي للوصول للمستويات العالية في النشاط الرياضي الممارس⁽⁷⁾.

1-1- أهمية التدريب الرياضي:

تساعد عملية التدريب على خلق قاعدة عريضة من الشباب الرياضي للارتفاع بمستواه واكتشاف المواهب ذات الاستعداد الرياضي للوصول الى المستويات العالية، حيث ساهم التدريب في عملية التكيف النفسي للفرد كعضو في المجتمع فيعمل على تلاقي متطلباته مع المجتمع، ويعمل على تحسين الحالة الصحية للفرد ويساهم في تحكم الرياضي في تعبيراته الانفعالية وكذلك تطوير سماته الشخصية والإدارية خلال عملية التدريب والمنافسة⁽⁸⁾.

2-1- أهداف التدريب: يهدف التدريب الرياضي إلى:

- تنمية اللياقة البدنية مثل: السرعة والرشاقة وغيرهما بما يتناسب مع نوع الرياضة ومتطلباتها.
- تعلم المهارة الحركية وتنمية القدرات الخطئية.
- تنمية القدرات العقلية والمعرفية وذلك باكتساب اللاعب مختلف المعارف والمعلومات الخاصة باللعبة التي يمارسها.
- إعداد اللاعب من النواحي التربوية والنفسية والإدارية.
- التعود على القيادة والتبعية واحترام الآخرين⁽⁹⁾.

3-1- تعريف حمل التدريب: يعرف بأنه كمية التأثير الواقعة على الأعضاء والأجهزة المختلفة للفرد أثناء ممارسة النشاط البدني⁽¹⁰⁾.

1-3-1- مكونات الحمل التدريب:

- **شدة الحمل:** يقصد بشدة الحمل (صعوبة الحمل) ويعبر عنها إما بسرعة أداء التمرين أو بطول المسافة المقطوعة في التمرين أو بمقدار المقاومة التي تواجه اللاعب.
- **حجم (سعة) الحمل:** يتكون من بعدين هما:
البعد الأول: عدد مرات أو الزمن المستغرق في تنفيذ التمرين.
البعد الثاني: عدد مرات تكرار أو مجموعة الأزمنة المستغرقة في تنفيذ عدد مرات التكرار.
- **كثافة الحمل:** هي الفترة الزمنية التي تستغرق في الراحة بين التكرارات المختلفة للتمرين أو التمرينات⁽¹¹⁾.

2-3-1- أنواع حمل التدريب: وهي ثلاثة أنواع:

- **الحمل الخارجي:** يقصد به كمية التدريبات أو الحمل المنفذ خلال وحدات التدريب ومستوى تركيزها أو إنجازها خلال وحدات زمنية محددة.
- **الحمل الداخلي:** يقصد به درجة أو مستوى التغيرات الداخلية البيولوجية لأجهزة الجسم الوظيفية نتيجة لأداء التمرينات والتدريبات بأنواعها المختلفة.
- **الحمل النفسي:** ترتبط طرق ووسائل تنمية الجوانب البدنية والمهارية بالجانب النفسي للاعب خاصة في تلك المنافسات الرياضية التي تتسم بكثير من المواقف الانفعالية التي تتميز بالقوة والشدة والإثارة، فالجانب النفسي يمثل الضغوط التي يتعرض لها اللاعب أثناء المنافسة⁽¹²⁾.

4-1- التمرينات: هي مجموعة من الأوضاع والحركات المقننة وفقا للأسس العلمية والمبادئ التربوية بهدف تشكيل وبناء الجسم وتنمية مختلف قدراته البدنية والصحية والبيولوجية للوصول بالفرد إلى أعلى مستوى ممكن في الأنشطة الحياتية المختلفة⁽¹³⁾.

وتقسم التمرينات إلى ثلاثة تقسيمات وهي:

- التمرينات من حيث تأثيرها: تمرينات القوة، الإطالة، الرشاقة، الاسترخاء.
- التمرينات من حيث أغراضها: الأساسية العامة، تمرينات حركية، تمرينات المنافسة.
- التمرينات من حيث الأداء: التمرينات دون أدوات، التمرينات باستخدام الأدوات، التمرينات على الأجهزة.
- التمرينات من حيث التأثير الفسيولوجي: تمرينات الاسترخاء، تمرينات الإطالة، تمرينات القوة، تمرينات التحمل، تمرينات التوازن، تمرينات الرشاقة، تمرينات السرعة، تمرينات التوافق العضلي العصبي.

2- البرامج:

1-2- مفهومه: هو عبارة عن الخطوات التنفيذية لعملية التخطيط لخطّة صممت مسبقا، وما يتطلبه ذلك التنفيذ من توزيع زمني وطرق تنفيذ وإمكانات تحقيق هذه الخطّة أو الهدف.

2-2- أهمية البرامج:

- اكتساب عنصر التخطيط فاعليته.
- تكتسب العملية الإدارية بأكملها النجاح
- صياغة الأهداف
- الاقتصاد في الوقت.
- تساعد على نجاح الخطط التدريبية والتعليمية.
- البعد عن العشوائية في التنفيذ
- دقة التنفيذ.

2-3- تصميم البرامج الرياضية في المجال الرياضي:

- تحديد الأهداف - الأسس التي يقوم عليها البرنامج - اختيار المحتوى - تنفيذ البرنامج⁽¹⁴⁾.

3- تشريح وفيزيولوجية منطقة البطن:

هو تجويف كبير بالجسم يقع بين الصدر وتجويف الحوض، يفصل بينه وبين الصدر حائط قوي من العضلات يسمى الحجاب الحاجز، لكن ليس هناك نسيج يفصل البطن عن تجويف الحوض. يتضمن البطن والمعدة، والكبد، والبنكرياس، والأمعاء، والكليتين، والغدة الكظرية والطحال. وهناك غشاء رقيق يسمى الغشاء البريتوني، يقوم بتحسين كل تجويف البطن ويغطي معظم أعضائه.

3-1- أنواع عضلات البطن: هناك عدة أنواع وهي:

- العضلة الأمامية.
- العضلة المائلة الخارجية.
- العضلة المائلة الداخلية.
- العضلة المستعرضة البطنية.
- العضلة المستقيمة البطنية.

3-2- الطبقات الشحمية على مستوى البطن:

الدهون الحشوية أو دهون البطن المعروفة أيضا باسم الدهون الداخلية في منطقه البطن، هي تراكُم مواد عضوية مركبة ناتجة عن اتحاد أحماض دسمة وجليسيرول وهي الدسم داخل تجويف البطن، تكون منحصرة بين

بعض الأعضاء (كالمعدة، الكبد، الأمعاء والكلى وغيرها). وتتكون الدهون الحشوية من العديد من المستودعات الدهنية من بينها المستودع المساريقي ومستودعات المنطقة المحيطة بالكلوة.

الدهون الحشوية المفرطة معروفة بالسمنة الزائدة الوسطى أو "الدهون في البطن"، الذي يبرز البطن بشكل مفرط، والتي قد تتسبب في ظهور العديد من الأمراض مثل: أمراض القلب وأمراض الأوعية الدموية المركزية، يتسبب في تشكلها بعض الهرمونات الجنسية الأنثوية وذلك بالحث على تخزين الدهون في الأرداف والفخذين والوركين عند النساء، وممارسة التمارين بطريقة مكثفة يقلل من فعالية مجموع الدهون في منطقة البطن⁽¹⁵⁾.

4- زيادة الوزن والسمنة:

هي زيادة الجسم عن حده الطبيعي نتيجة تراكم الدهون فيه، وهذا التراكم ناتج عن عدم التوازن بين الطاقة المتناولة من الطعام والطاقة المستهلكة في الجسم. فالبدانة أو السمنة طبيا زيادة الطبقة الشحمية المختزنة تحت الجلد، يعتبر الشخص بدينا إذا زاد وزنه عن 20% من المعدل الطبيعي لوزنه⁽¹⁶⁾.

4-1- أنواع السمنة:

4-1-1- السمنة الوراثية: هو اضطراب في تنظيم الشهية والجوع، وقد تكون بسبب عوامل وراثية نفسية تزيد الشهية.

4-1-2- السمنة العصبية: وقد يكون السبب إصابات بالجهاز العصبي، يتميز هذا النوع بالجوع الشديد للشخص مما يسبب الزيادة المفرطة في تناول الطعام.

4-1-3- السمنة بسبب عدم توازن الغدد الصماء:

- نقص إفراز الغدة الدرقية
- اضطراب في إفرازات الغدة الكظرية
- إصابة الغدة النخامية
- نقص إفراز الغدة الجنسية
- زيادة إفراز الأنسولين
- السمنة الناتجة من عدم ممارسة النشاط⁽¹⁷⁾.

4-2- أسباب السمنة: تتمثل في:

- الشراهة في تناول الطعام وعدم التوازن ما بين الداخل إلى الجسم والخارج منه مما يؤدي إلى زيادة كميات الطعام في الجسم وبالتالي تخزينها في مناطق مختلفة.
- كثرة تناول الكربوهيدرات والدهون والبروتينات عن حدود احتياجات الجسم وبعض العادات الاجتماعية
- قلة النشاط البدني الحركي ويعتقد أن هذا العامل له علاقة بزحف السمنة بطريقة خفية دون أن يشعر بها⁽¹⁸⁾.

5- علم التغذية:

هو ذلك العلم الذي يدرس الغذاء وكيفية استعمال الجسم له واستفادته منه، ويمكننا تعريف التغذية أيضا بأنه جملة العمليات التي تحدث للغذاء من لحظة تناوله إلى إخراجها مرورا بعمليات الهضم والامتصاص؛ ويحتوي الغذاء على العديد من العناصر الغذائية اللازمة لجسم الإنسان تأخذ أجسامنا هذه العناصر الغذائية عن طريق الأكل وهي: الكربوهيدرات، الدهون، البروتين، الفيتامينات، المعادن، الماء⁽¹⁹⁾.

5-1- تعريف الغذاء: الغذاء أمر حيوي وضروري للإنسان فلا حياة بلا طعام والتغذية السليمة تحقق للإنسان الجسم القوي الممتلئ بالحيوية والقدرة على الحركة والنشاط كما يصبح العقل قادرا على إتمام كافة العمليات العقلية بكفاءة⁽²⁰⁾.

5-2- أهمية الغذاء: يساعد الغذاء الجسم على البناء ويتمثل في المواد البروتينية:

- يقوم الغذاء بتعويض ما يتلف من الخلايا وأنسجة الجسم عن طريق البروتين.
- الإمداد بالطاقة حتى يتمكن الجسم من القيام بدور إيجابي وفعال وبكفاءة ومواجهة متطلبات الحياة بحيوية وتمثل هذه الطاقة في الدهون والكربوهيدرات.
- المحافظة على صحة الجسم وانتظام سير العمليات الحيوية في الجسم ويتمثل ذلك في الأملاح المعدنية والفيتامينات والماء⁽²¹⁾.

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود المكانية: أجرت الدراسة الميدانية للموضوع: برنامج تدريبي مقترح يؤثر على خفض الوزن لدى نساء غير عاملات بالقاعة المتخصصة لنشاط البدني الرياضي تسمى ب: salle sport sente بمدينة المسيلة حي 322 مسكن.

6-2- الحدود الزمنية: تمت الدراسة لمدة شهرين (60 يوم) مع عدد الحصص يقدر بثلاث مرات في الأسبوع الواحد (السبت والثلاثاء والخميس) بمعدل 24 حصة، ابتداءً من يوم السبت 05 أكتوبر إلى غاية يوم الخميس 28 نوفمبر 2019.

6-3- الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من 10 نساء غير عاملات بالقاعة المتخصصة للنشاط البدني الرياضي بمدينة المسيلة.

7- عينة الدراسة: تم الاعتماد على العينة اللاحتمالية (المقصودة) وباتباع أسلوب المعاينة الغرضية والتي تعرف بأنها "المعاينة الغرضية تكون في بعض الأحيان مقبولة في مواقف خاصة والأساس في المعاينة هنا هو حكم الخبير في اختيار الحالات المطلوبة، أو قد يكون اختيار الحالات بناء على أغراض خاصة في عقل الباحث... وتستخدم هذه الطريقة في البحوث الاستطلاعية"⁽²²⁾.

كما ذكر علام (2006) أن البحوث الغرضية مناسبة في ثلاثة مواقف، ومن بين تلك المواقف التي تتماشى والدراسة الحالية هي "اختيار حالات فريدة يمكن الحصول منها على معلومات مهمة"، أي التركيز فقط على ما يخدم أغراض الدراسة الحالية وفق خصائص العينة المتمثلة في:

جدول رقم (01): خصائص أفراد عينة الدراسة.				
الرقم العينة	العمر	الطول	الوزن (قبل)	الوزن (بعد)
1	1986	1.75	90 kg	86
2	1975	1.54	75 kg	72
3	1977	1.69	85 kg	81
4	1972	1.62	100 kg	95
5	1980	1.50	70 kg	67
6	1985	1.74	96,1 kg	91

7	1988	1.68	109 kg	100
8	1979	1.55	90 kg	83
9	1983	1.73	100 kg	92
10	1973	1.57	97 kg	90

المصدر من إعداد الباحثين

- معادلة حساب الوزن المناسب لطول:

$$IMC = Poids / Taille^2$$

8- خطوات تصميم البرنامج:**1-8- الهدف من البرنامج:****1-** يهدف إلى إنقاص الوزن في منطقة البطن للنسوة.**2-** معرفة فعالية التمارين المخصصة لمنطقة البطن من تقليل نسبة الدهون لديهم.**8-2- أسس وضع البرنامج:** قام الباحثون بتجهيز الوحدات التدريبية للبرنامج المقترح بعد أن تم المسح المرجعي

والأبحاث العلمية والدراسات السابقة، والمراجع الأجنبية، واختيار التمرينات المناسبة لإنقاص الوزن على مستوى

منطقة البطن؛ وقد اشتمل على تجهيز الإجراءات الإدارية باتتبع الأسس التالية:

- ملاءمة البرنامج للمستهدفين.
- اختيار المحتوى المناسب للبرنامج.
- تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي.
- الاستعانة ببعض البرامج المشابهة
- مرونة البرنامج بالقدر المناسب أثناء تطبيقه.
- استخدام طرق ووسائل التدريب المناسبة.
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة للأجهزة المستخدمة.
- تطبيق متغيرات حمل التدريب (الشدة، الحجم، الكثافة).
- اشتمال البرنامج التدريبي على تمرينات مختلفة على مستوى منطقة البطن.
- خطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح:
- تحديد الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي المقترح بمدة 4 أسابيع.
- تحديد الحصص التدريبية لثلاثة أيام في الأسبوع لمدة شهرين، وقد تم اختيار أيام التدريب يوم: السبت، الثلاثاء، الخميس باعتبارها الأنسب لعينة البحث.

ورأى الباحثون قبل وضع البرنامج التدريبي تحديد شدة وحجم الحمل وفترة الراحة على النحو التالي:

- الإحماء مدته: 20 د. (يتمثل في المشي والجري والقفز....)
- حجم الحمل: (عدد التكرارات): ما بين 15×3، 15×4، 15×5
- فترات الراحة: هناك نوعان:

فترة الراحة البينة: بين المجموعات 30-35 ثا، والنوع الثاني: الرجوع إلى الحالة الطبيعية: 5 د إلى 10 د.

8-3- شروط أداء اختبارات البرنامج التدريبي:

- أداء التدريبات من قبل العينة بالملابس الرياضية.

- أداء التدريبات الرياضية داخل القاعة الرياضية المخصصة لنساء.
 - استعمال الأجهزة وأدوات القياس المستخدمة في الدراسة وتوفيرها.
 - ضرورة شرح التمرينات بصورة واضحة ودقيقة للمختبرين على أفضل نتائج للقياس.
 - تم تحديد الشكل النموذجي في تنفيذ الأثقال التدريبية لكل تمرين حتى يتسنى لأفراد العينة استعادة الراحة البينية بين تمرين وآخر.
 - في الأخير تنفيذ البرنامج التدريبي لهذه العينة. (انظر الملحق 01).
- 9- الأساليب الإحصائية للدراسة:** تم الاستعانة في المعالجة للبيانات بنظام (Spss) نسخة 21 حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية: - اختبار T. Test
- 10- عرض نتائج الدراسة:** مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:
- 1-10- الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الفرعية الأولى على: "توجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة في تمارين البطن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي"، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (02) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في تمارين البطن							
تمارين البطن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
القياس القبلي	10	2.40	0.516	9	-9,000	0,000	دال عند
القياس البعدي		3.90	0.737				($\alpha=0.01$)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في تمارين البطن في القياس القبلي جاء منخفضاً (2,40) عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي (3,90) مما يجرنا إلى القول بوجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي، وهذه النتيجة أكدتها قيمة (T.test) التي بلغت كما هو موضح في الجدول ب (-9,00) وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي، كما أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند درجة الحرية (9) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على تحقق أو قبول فرضية البحث (الفرضية الفرعية الأولى) وبمعنى آخر يمكن الحكم على وجود فعالية للبرنامج في الحفاظ على قوام المرأة غير العاملة من خلال تمارين البطن، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%؛ وهذا ما توصلت إليه ميرانده لبيب خله خليل (2007) في دراستها إلى وجود فروق بين القياسات القبلي والبعدي للوزن الذي له ارتباط مباشر وتناسب طردي مع مؤشر كتلة الجسم بحيث كلما زاد الوزن زاد مؤشر كتلة الجسم والعكس صحيح؛ وهذا ما أكدته سلمى محمد شرف الدين (2012) في دراستها أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات الجسمية في منطقة أسفل البطن لصالح القياس البعدي لدى عينة الدراسة؛ الفترة الزمنية للبرنامج غير كافية لذلك لم يحقق الهدف المطلوب بصورة كاملة.

2-10- الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "هناك اختلاف في أوزان أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج"، وقد

تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (03) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في الوزن قبل وبعد تطبيق البرنامج							
الوزن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
القياس القبلي	10	106.61	9.179	9	-28.342	0,000	دال عند
القياس البعدي		110.3	9.333				($\alpha=0.01$)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في أوزانهم في القياس القبلي جاء منخفضا (106,61) عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي (110,30) مما يجزنا إلى القول بوجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي، وهذه النتيجة أكدتها قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ (-28,34) وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي، كما أن هذه القيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية (9) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على تحقق أو قبول فرضية البحث (الفرضية الفرعية الرابعة) وبمعنى آخر يمكن الحكم على وجود فعالية للبرنامج في الحفاظ على قوام المرأة غير العاملة من خلال خفض الوزن، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%؛ وهذا ما تم التوصل إليه في دراسة (شيلان صديق عبد الله المختار/2012) أن استخدام تمارينات الأيروبيك والبرنامج الغذائي للنساء ساعد في التخلص من الوزن الزائد؛ أما دراسة هويدا الصادق عطا الله محمد (2011) فتوصلت كذلك إلى أن برنامج التمارينات الهوائية المقترح قد أسهم إيجابيا في إنقاص الوزن ونسبة الدهون في الجسم من خلال نتائجه الإيجابية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لكل المتغيرات الجسمية المعنية.

11- استنتاج عام:

- بناءً على نتائج التحليل الإحصائي وما توصلت إليه وعلى ضوء مناقشتها توصلت إلى الاستنتاجات التالية:
- توجد فروق إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وباستخدام تمارين على مستوى البطن، وكان الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي، أي يمكن الحكم على وجود فعالية للبرنامج في الحفاظ على قوام المرأة غير العاملة من خلال تمارين البطن.
 - توجد فروق إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في خفض الوزن لأفراد العينة وهذا راجع لاستمرارية واتباع البرنامج المقترح، أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي، يمكن الحكم على وجود فعالية لهذا البرنامج التدريبي في الحفاظ على قوامها من خلال خفض الوزن.
 - أن التمارين الرياضية وعدد حصصها واستمرارية التدريب لها تأثير كبير في تخفيض من نسبة الدهون بمنطقة البطن لدى أفراد العينة مما يؤدي إلى ممارسة الرياضة بأحسن صورة.

12- الاقتراحات:

- ضرورة استخدام برامج تدريبية لخفض الوزن باستخدام التمارين المنخفضة والمتوسطة الشدة.
- زيادة المدة لتطبيق البرامج التدريبية لخفض الوزن لأكثر من شهرين لضمان فقدان وزن أكثر.
- يجب مصاحبة الأنظمة الغذائية المنخفضة السعرات الحرارية مع البرامج التدريبية لخفض الوزن.

- ضرورة استمرار المرأة غير العاملة بممارسة النشاط الرياضي في قاعة الرياضة والاشتراك ببرامج اللياقة البدنية وتنزيل أو خفض الوزن للمحافظة على الوزن واللياقة البدنية.

قائمة المصادر والمراجع:

1- الكتب:

- 1- أميرة حسن محمود، ماهر حسن محمود، الاتجاهات الحديثة في علم التدريب الرياضي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2008، ص 17-19.
- 2- مروان عبد المجيد إبراهيم، اللياقة البدنية للجميع، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص 132.
- 3- محمد إبراهيم شحاته، الوقاية من زيادة الوزن بالتمارين البدنية، المكتبة المركزية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2004، ص 07.
- 4- شيلان صديق عبد الله المختار، تأثير تمارين الايروبيك المصاحبة لبرنامج غذائي في بعض القياسات الانثروبومترية لدى فئة النساء (35-45) سنة، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد الخامس، العدد الثالث، جامعة السليمانية العراق، 2012.
- 5- نشوة جبارة وناهد سليمان الضو ميسو، أثر برنامج تدريبي بمصاحبة الموسيقى وبدونها على إنقاص الوزن لسيدات سن (25-30) بصالة دار الشرطة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في التربية الرياضية (التدريب الرياضي)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ص 42-43.
- 6- ميرانده لبيب خله خليل، تأثير مقترح للتمارين الهوائية على إنقاص الوزن ومفهوم الذات الجسمية لدى السيدات من سن (30-40) سنة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في التربية الرياضية، جامعة أسيوط، مصر، 2007.
- 7- نوال مهدي العبيدي، فاطمة عبد المالك، التدريب الرياضي (طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية الرياضية)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2011، ص 55.
- 8- جاسم محمد جندل، تغذية الرياضيين، دار البداية للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2015، ص 2019.
- 9- مروان عبد المجيد إبراهيم، محمد جاسم الياسري، اتجاهات حديثة في التدريب الرياضي، الوراق للنشر والتوزيع، 2004، ص 19.
- 10- مهند حسين البشتاوي، أحمد إبراهيم الخواجا، مبادئ التدريب الرياضي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2005، ص 58.
- 11- مفتي إبراهيم حماد، المدرب الناجح وإدارة التدريب الرياضي، الفكر العربي للنشر والتوزيع القاهرة، 2003، ص 17.
- 12- أميرة حسن محمود، ماهر حسن محمود، الاتجاهات الحديثة في علم التدريب الرياضي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2008، ص 67-73.
- 13- محمود إسماعيل الهاشمي، التمرينات والأعمال البدنية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص 15.
- 14- عبد الحميد شرف، البرامج في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق للأسوياء والمعاقين، مركز الكتاب للنشر، القاهرة-مصر، 2002، ص 17، 45، 46.
- 15- <https://www.marefa.org.pdf.30/12/2019.h32:30>
- 16- نشوة جبارة الله دراج جبار الله، أثر برنامج تدريبي بمصاحبة الموسيقى وبدونها على إنقاص الوزن للسيدات سن (25-30) بصالة دار الشرطة، الدرجة العلمية ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية البدنية والرياضية. ص 33.
- 17- عائد فضل ملحم، الطب الرياضي الفسيولوجي (قضايا ومشكلات معاصرة)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص 91.
- 18- عماد الدين جمال جمعة، الصحة العامة بين الحقيقة والواقع، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، 2007، ص 178.
- 19- أحمد حسين عبد العزيز، فسيولوجية التغذية الرياضية، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006، ص 109.
- 20- محمد عجرمة، صدقي سلامة، الأنشطة الرياضية للمسنين وقاية وعلاج الأمراض القلب والأوعية الدموية، مركز الكتاب للنشر، الأردن، 2004، ص 60.
- 21- محمد أحمد مبيضين، محمد أحمد السكران، الرياضة والصحة في حياتنا، كنوز المعارف للنشر، عمان، 2012، ص 08.
- 22- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر، 2006، ص 180.

الملاحق:

- ملحق رقم (01): جدول يوضح البرنامج التدريبي المقترح للتخفيض من الطبقات الشحمية على مستوى البطن لدى المرأة غير العاملة

عدد الأسابيع	عدد الحصص	عدد تمارين منطقة البطن
01 الأسبوع	01	سحب الركبتين على الصدر مع فتحها للخارج مع ملامسة باطن القدمين بعضهما البعض: كيفية الأداء: 1- وضعية الجلوس الطويل والظهر على استقامته. 2- ثني الركبتين على الصدر مع تقريب القدمين من بعضهما وفتح الركبتين لأقصى مدى. 3- كرري التمرين باستمرار مع الاحتفاظ بالتصاق باطن القدم وتباعد الركبتين. 4- يؤدى التمرين 15 مرة. (4×15).
	02	تبادل لمس الكعب باليدين: كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الظهر مع ثني الرجلين. 2- مد الذراعين لمحاولة لمس كعب القدم باليد. 3- كرري التمارين يمين يسار. 4- يؤدى التمرين 15 مرات لكل يد. (3×15).
	03	تبادل ثني الركبتين على الصدر: abdos crunch croises كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الأرض في وضع استقامة والنظر للسقف. 2- ثني أحد الرجلين من الركبة والخذ لمحاولة تقريب الركبة من الصدر. 3- يكرر التمرين 15 مرات لكل رجل. (4×15).
02 الأسبوع	01	02/ رفع الجذع كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الأرض وثني الرجلين من الركبة والخذ مع الاحتفاظ بالقدمين على الأرض. 2- وضع اليدين خلف الرأس ومحاولة تقريب مرفق اليد اليمنى مع ركبة للرجل اليسرى. 3- رفع الجذع الأعلى لكن بنسبة قليلة. 4- يكرر التمرين 15 مرة لكل رجل. (4×15).
	02	01/ شفط (امتصاص) البطن لأعلى: كيفية الأداء: 1- وضعية السجود مع امتداد الذراعين. 2- قومي بشفط البطن للداخل باستمرار. 3- يؤدى التمرين 10 مرات مع الاحتفاظ بوضع الشفط للبطن للداخل في الفترة العاشرة أو الأخيرة لمدة 10 ثواني. 4- يكرر التمرين 3×15 مرات.
	03	استلقاء الجسم على الأرض مع تشبيك اليدين خلف الرأس: abdos crunch croises كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الأرض مع تشبيك اليدين خلف الرأس ورفع الجذع للأعلى لمحاولة لمس الركبة بالمرفقين وتتم بالتبادل. 2- ارفعي الجذع الأعلى وفي نفس الوقت اثني أحد الرجلين من الركبة والخذ لتلمسي بالمرفقين الركبة.

		3- كرري التمرين بالرجل الأخرى. 4- يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (5×15).
الأسبوع 03	01	وضعية المقص ciseaux: كيفية الأداء: 1- استلقي على الظهر وارفعي ساقك للأعلى بصورة بطيئة قليلا ثم إلى أسفل كرري الأداء بالرجل اليسرى. 2- يؤدي التمرين 15 مرات لكل رجل (5×15).
	02	وضعية الدراجة Vélo croises كيفية الأداء: 1- استلقي على الظهر وضعي يداك مشبكتان خلف الرأس، ارفعي ركبة وقربها من اليد المعاكسة لها بنفس الوقت كرري الأداء بالرجل اليسرى. 2- يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (5×15).
	03	03/ حركات البطن من الداخل: كيفية الأداء: - وضعية الوقوف الجسم على استقامة قومي برفع الرجل اليمنى إلى أقصى حد إلى مرفق اليد اليمنى بالتناوب مع الرجل اليسرى إلى المرفق الأيسر مع تدخيل عضلات البطن داخليا. - وضع اليد اليمنى على الظهر مع فتح الرجلين وقومي بعملية حركة إدخال البطن وإخراجه مع استنشاق الهواء وإخراجه. - وضع يديك على رأسك وقومي بإدخال بطنك مع حركة جانبية مرة على اليمين ومرة على اليسار. - كرري التمرين 15 مرة (4×15).
الأسبوع 04	01	تقوية وشد عضلات البطن: كيفية الأداء: 1- يستلقي الشخص على ظهره ويثني ركبتيه بزاوية 45 درجة ثم يتم رفع الجذع للأعلى ثم الرجوع ثانية. 2- يكرر التمرين 15 مرة. 3- استلقاء الشخص على ظهره ويثني الركبتين بزاوية 45 درجة ويضغط بظهره على السرير لبسط الفقرات القطنية ثم يتم رفع الساقين باتجاه البطن والنزول ثانية، وهذا التمرين يقوي عضلات البطن الأمامية السفلية. 4- يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (5×15).
	02	تابع لتمرين تقوية وشد عضلات البطن: - يستلقي الشخص على بطنه ثم يرفع الرأس والصدر للأعلى ثم النزول ثانية. - يكرر التمرين 15 مرة. - يضطجع الشخص على ظهره ويثني ساقيه 45 درجة ثم يضغط بظهره على السرير لبسط الفقرات القطنية ثم يقوم برفع الرأس والصدر للأعلى باتجاه البطن والنزول ثانية، ولا يلزم رفع الجذع لوضعية الجلوس لكن يكفي رفعه إلى وضعية يكون فيها الرأس والأكتاف مرفوعين عن السرير، ويفيد هذا التمرين في تقوية عضلات البطن الأمامية العلوية. - يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (5×15).
	03	وضعية المقص ciseaux: كيفية الأداء:

		1- استلقي على الظهر وارفعي ساقك للأعلى بصورة بطيئة قليلا ثم إلى أسفل كرري الأداء بالرجل اليسرى. 2- يؤدي التمرين 15 مرات لكل رجل (15×5).
الأسبوع 05	01	الاستعانة ببعض الاوزان الخفيفة: كيفية الأداء: 1- قفي بشكل مستقيم واحملي وزنا واحدا بكلتا يديك ومديهما أمامك على مستوى صدرك، حركي فقط الجزء العلوي من الجسم، ميلي للاحية اليمنى ثم اليسار وحركي يديك بالاتجاه نفسه مع المحافظة على يديك ممدودتين كاملا. 2- استلقي على الأرض وضمي القدمين معا، اثني الركبتين 90 درجة وارفعيهما في الهواء افتحي يديك ومديهما على الأرض على استقامة العمود الفقري والجذع وحركة اليدين ميلي بالجزء السفلي من الجسم على الجانب الأيمن باتجاه الأرض وقومي بالأمر نفسه للجهة الثانية الأيسر. 3- يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (15×5).
	02	رفع الجذع كيفية الأداء : 1- استلقاء الجسم على الأرض وثني الرجلين من الركبة والفخذ مع الاحتفاظ بالقدمين على الأرض. 2- وضع اليدين خلف الرأس ومحاولة تقريب مرفق اليد اليمنى مع ركة للرجل اليسرى. 3- رفع الجذع الأعلى لكن بنسبة قليلة 4- يكرر التمرين 15 مرة لكل رجل. (15×4).
	03	وضعية المقص : كيفية الأداء: 1- استلقي على الظهر وارفعي ساقك للأعلى بصورة بطيئة قليلا ثم إلى أسفل كرري الأداء بالرجل اليسرى . 2- يؤدي التمرين 15 مرات لكل رجل (15×5).
الأسبوع 06	01	تبادل لمس الكعب باليدين: كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الظهر مع ثني الرجلين. 2- مد الذراعين لمحاولة لمس كعب القدم باليد. 3- كرري التمارين يمين يسار . 4- يؤدي التمرين 15 مرات لكل يد. (15×3).
	02	الاستعانة ببعض الاوزان الخفيفة: كيفية الأداء: 1- اتركي مسافة أكبر بين قدميك واثني ركبتيك قليلا اكتفي بوزن واحد من الدامبلز واحمليه بكلتا يديك انحني صوب الأرض، واثني قدميك ميلي بالجزء العلوي من جسمك صوب اليمين، واتخذي وضعية القرفصاء، ومدي يديك بالاتجاه نفسه في الحركة التالية، ارفعي جسمك وقفي وحافظي على المسافة بين قدميك، كما في الحركة السابقة، ثم ميلي بجزء جسمك العلوي ويديك للناحية المقابلة أي اليسرى وارفعي يديك في الهواء ومديهما كليا. 2- كرري الحركات متتالية وسريعة 15 مرة (15×4).
	03	حركات البطن من الداخل: كيفية الأداء:

		1- وضعية وقوف الجسم على استقامة قومي برفع الرجل اليمنى إلى أقصى حد إلى المرفق اليد اليمنى بالتناوب مع الرجل اليسرى إلى المرفق الأيسر مع إدخال عضلات البطن داخليا. 2- وضع اليد اليمنى على الظهر مع فتح الرجلين وقومي بعملية حركة إدخال البطن وإخراجه مع استنشاق الهواء وإخراجه. 3- وضع يديك على رأسك وقومي بإدخال بطنك مع حركة جانبية مرة على اليمين ومرة على اليسار. 4- كرري التمرين 15 مرة (15×4).
الأسبوع 07	01	سحب الركبتين على الصدر مع فتحها للخارج مع ملامسة باطن القدمين بعضهما بعضا: كيفية الأداء: 5- وضعية الجلوس الطويل والظهر على استقامته. 6- ثني الركبتين على الصدر مع تقريب القدمين من بعضهما وفتح الركبتين لأقصى مدى. 7- كرري التمرين باستمرار مع الاحتفاظ بالتصاق باطن القدم وتباعد الركبتين. 8- يؤدي التمرين 15 مرة. (15×4).
	02	تلال لمس الكعب باليدين: كيفية الأداء: 5- استلقاء الجسم على الظهر مع ثني الرجلين. 6- مد الذراعين لمحاولة لمس كعب القدم باليد. 7- كرري التمارين يمينا ويسارا. 8- يؤدي التمرين 15 مرات لكل يد. (15×3).
	03	حركات البطن من الداخل: كيفية الأداء: 1- وضعية وقوف الجسم على استقامة قومي برفع الرجل اليمنى إلى أقصى حد إلى مرفق اليد اليمنى بالتناوب مع الرجل اليسرى إلى المرفق الأيسر مع إدخال عضلات البطن داخليا. 2- وضع اليد اليمنى على الظهر مع فتح الرجلين وقومي بعملية حركة إدخال البطن وإخراجه مع استنشاق الهواء وإخراجه. 3- وضع يديك على رأسك وقومي بإدخال بطنك مع حركة جانبية مرة على اليمين ومرة على اليسار. 4- كرري التمرين 15 مرة (15×4).
الأسبوع 08	01	الاستعانة ببعض الاوزان الخفيفة: كيفية الأداء: 1- اجلسي على الأرض واثني قدمك 90 درجة على الأرض ادفعي الجزء العلوي من جسمك إلى الأمام مع شد البطن إلى الداخل احملي أوزانا خفيفة بين يديك، ثم انظري صوب اليمين وصوب اليسار مع المحافظة على وضعية القدمين. 2- الاستلقاء على ظهرك مع يديك خلف رأسك وارفعيه مع ثني الركبتين بإحكام في صدرك، واستشقي ببطء وتحريف جذعك إلى اليمين حتى يربط الكوع الأيمن الخاص بك مع الركبة اليسرى، واستقامة الساق اليمنى إلى الأمام، وربط الكوع الأيسر لركبتك اليمنى ومد ساقك اليسرى. 3- تستمر بتناوب الجانبين، واستكمال ست مرات من التقلبات. 15 مرة. 4- كرري التمرين 15 مرة (15×4).
	02	استلقاء الجسم على الأرض مع تشبيك اليدين خلف الرأس abdos crunch croises : كيفية الأداء: 1- استلقاء الجسم على الأرض مع تشبيك اليدين خلف الرأس ورفع الجذع للأعلى لمحاولة لمس الركبة بالمرفقين وتتم بالتبادل.

	2- ارفعي الجذع الأعلى وفي نفس الوقت اثني أحد الرجلين من الركبة والفخذ لتلمسي بالمرفقين الركبة. 3- كرري التمرين بالرجل الأخرى. 4- يؤدي التمرين 15 مرة لكل رجل (15×5).
03	03/ حركات البطن من الداخل: 1- وضعية وقوف الجسم على استقامة قومي برفع الرجل اليمنى إلى أقصى حد إلى مرفق اليد اليمنى بالتناوب مع الرجل اليسرى إلى المرفق الأيسر مع إدخال عضلات البطن داخليا. 2- وضع اليد اليمنى على الظهر مع فتح الرجلين وقومي بعملية حركة إدخال البطن وإخراجه مع استنشاق الهواء وإخراجه. 3- وضع يديك على رأسك وقومي بإدخال بطنك مع حركة جانبية مرة على اليمين ومرة على اليسار. 4- كرري التمرين 15 مرة (15×4).

Implementing Video-Assisted Learning in EFL Classrooms: Advantages and ChallengesLina BOUKHEMIS⁽¹⁾ Fatiha HAMITOUCHE⁽²⁾

1-University of Algiers2 - Abou El Kacem Saad Allah, lina.boukhemis@univ-alger2.dz

2-University of Algiers2 - Abou El Kacem Saad Allah, f_hamitouche@yahoo.com

Received: 15/02/2022

Revised: 13/03/2022

Accepted: 06/04/2022

Abstract

Incorporating videos of native speakers talking in EFL formal learning settings is important and has many advantages. However, it can also be highly challenging at many levels. The present article seeks to gauge teachers' and learners' opinions regarding incorporating videos in their classrooms. For this purpose, this research opts for two research instruments: interview and questionnaire. The participants are 10 teachers and 30 learners at the English department, BADJI Mokhtar Annaba University, Algeria. The findings reveal that teachers and learners share positive attitudes toward integrating native speakers' talking videos.

Keywords: Video implementation, Language use, EFL classes, EFL teachers, EFL learners.

تطبيق تقنية مقاطع الفيديو في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الأقسام: تحديات وإيجابيات

ملخص

يعد إدخال مقاطع فيديو لمتحدثين أصليين بغرض تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تقنية في غاية الأهمية وذات إيجابيات عديدة، لكنها تشكل في الوقت ذاته تحديا على مختلف المستويات. يسعى هذا المقال لمعرفة وجهة نظر المدرسين والمتعلمين فيما يخص إدخال مقاطع الفيديو في أقسامهم ومن أجل هذا الغرض؛ تم اختيار أداتين للقيام بالبحث هما الاستبيان والمقابلة أين يشارك عشرة مدرسين وثلاثون متعلما من قسم اللغة الإنجليزية بجامعة باجي مختار عنابة. الجزائر. لقد أظهرت نتائج هذا البحث موقف المدرسين والمتعلمين الإيجابي بخصوص إدخال مقاطع الفيديو في أقسامهم.

الكلمات المفتاحية: تنفيذ الفيديو، استخدام اللغة، فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

Utilisation des vidéos en classe de langue anglaise: avantages et défis**Résumé**

L'introduction de clips vidéo des locuteurs natifs pour enseigner l'anglais comme langue étrangère est une technique importante. Cet article cherche à évaluer les opinions des enseignants et des apprenants concernant l'intégration de vidéos dans leurs classes et à cette fin; Deux outils ont été choisis pour mener à bien la recherche, à savoir, le questionnaire et l'entretien, auxquels participent dix enseignants et trente apprenants du Département d'Anglais de l'Université de Badji Mokhtar Annaba, Algérie. Les résultats ont montré l'attitude positive des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'utilisation des clips vidéo.

Mots-clés: Application des vidéos, utilisation de la langue, cours EFL, enseignants EFL, apprenants EFL.

Corresponding author: Lina BOUKHEMIS, lina.boukhemis@univ-alger2.dz

Introduction:

Foreign language teaching has witnessed a succession of different teaching methodologies. Recently, researchers and teachers have expressed a strong interest in educational technology in the field of foreign language learning. Educational technology covers different technology-based strategies and approaches. For instance, videos of native speakers talking represent a technology-based strategy. Such videos might be helpful for teaching since they provide auditory and visual information in authentic situations. Thus, videos may satisfy learners' different learning styles, goals and, needs. The current research focuses on incorporating native speakers' talking videos in EFL classrooms. Therefore, the present research focuses on analyzing foreign language teachers and learners' perceptions toward using videos of native speakers talking. Moreover, it attempts to scrutinize students' opinions regarding current teaching strategies. Additionally, this research aims at sorting out the obstacles that face students and teachers while using videos as a means of instruction. Likewise, it seeks to demonstrate the significant influence of video use on learners' language learning process. Therefore, the present investigation seeks to encourage educational technology and videos' incorporation in formal learning settings.

1-Theoretical Background:

1-1-Educational Technology:

Education refers to the set of "... activities and resources that support learning". In other words, education covers planned and unplanned activities and resources that contribute to an individual's intentional or unintentional learning process⁽¹⁾. A 'good education requires an awareness of the opportunities and limitations of the mode of education'. In other words, good education requires a proper knowledge of the used approaches, media, and tools⁽²⁾. Instruction refers to planned activities designed by researchers and teachers and developed for pedagogical purposes. Thus, education includes instruction. However, Educational technology refers to "the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating using and managing, appropriate technological processes and resources"⁽³⁾. Instructional technology refers

The use of a variety of teaching tools to improve students' learning. We usually think of computer and computer software when we think of Instructional Technology, but educational technologies are not limited to computers in the classroom. Instructional Technology describes all tools that are used for learning such as cameras, CD players, computer-based probes, calculators and electronic tools we have yet to discover⁽⁴⁾.

Thus, educational technology includes the different methods, activities, and resources of digital nature that facilitate individuals' learning processes. Information transmission and Communication Technologies signify essential pillars in education because they may transform the classroom environment and facilitate content information acquisition and comprehension⁽⁵⁾. EFL lecturers should select the most suitable strategy for incorporating technology in their EFL classrooms⁽⁶⁾. Therefore, technology implementation in EFL classrooms is not limited to developing computer literacy. Instead, it requires careful organisation for a smooth and innovative transition that increases learners' motivation and enthusiasm. Technology in education refers to the factor that "... might be one of the factors that affect students' attitudes positively in the teaching-learning process"⁽⁷⁾. Moreover, incorporating technology in education allows students to develop their critical thinking, logic, and problem-solving skills⁽⁸⁾. Various technological devices are employed to assist students in developing their learning aptitudes. The most valuable devices include English language learning websites, CALL programs, software presentations, e-dictionaries, emails, CD players, and video clips⁽⁹⁾. Such devices may produce positive learning outcomes when employed properly, i.e., proper methodology, teachers' guidance, right organisation. Educators are indeed adopting educational technology for its several advantages. However, this point does not signify that educational technology does not possess any disadvantages and drawbacks⁽¹⁰⁾.

1-1-1 Educational Technology Benefits:

Educational technology groups many benefits for EFL learners. It supplies them with various resources⁽¹¹⁾. Moreover, educational technology develops students' learning skills, improves their linguistic skills, and increases learners' self-confidence and self-instruction techniques⁽¹²⁾. Educational technology halted the teacher-centred approach and enhanced students' roles as they became more active and engaged in their learning process. Therefore, educational technology improves learners' autonomy⁽¹³⁾. In addition, technology is valuable for students since it allows them to rehearse the English language in different ways and improves their English language performance⁽¹⁴⁾. In addition, technological tools represent valuable tools in language learning; for example, teachers can use computers for more flexibility when designing their lesson plans⁽¹⁵⁾. Besides, with the help of educational technology, students are not limited to their teachers' language, accent, and dialect. Instead, they are exposed to a variety of language styles, accents, and dialects⁽¹⁶⁾.

1-1-2 Educational Technology Drawbacks:

Despite its numerous advantages, educational technology includes a set of drawbacks. For example, teachers' and learners' assumptions about videos represent the first obstacle that educational technology integration may face. Teachers and learners may think that videos are not used for education instead of for entertainment and can not be used in classrooms. Therefore, teachers and learners should open their minds, change their beliefs regarding technology, and accept the application of digital devices in their classrooms⁽¹⁷⁾. In addition another disadvantage of educational technology

Is that it takes time and effort for teachers to locate authentic materials. They may spend enormous amounts of time learning constantly changing software programs and trying to find the best way to use these programs in the classroom⁽¹⁸⁾.

In other terms, educational technology seems time-consuming as it requires time for teachers to select appropriate content, alter and adjust software programs, and designate practical strategies for incorporating new technologies⁽¹⁹⁾. Moreover, using educational technology requires that both EFL teachers and learners should at least possess essential technological tools and instruments⁽²⁰⁾, as well as the lack of teachers' professional development and training⁽²¹⁾.

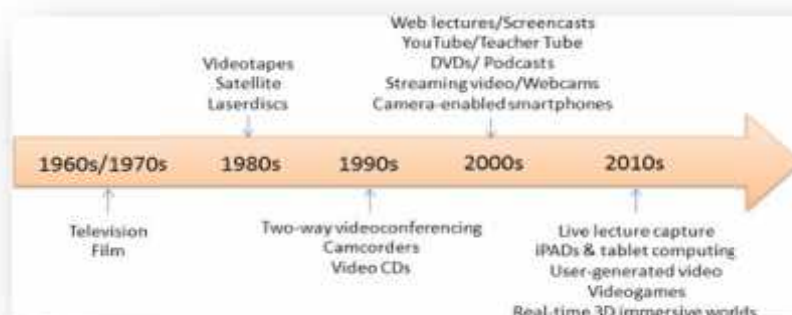
1-2- Videos Use in EFL classrooms:

Nowadays, technology represents the core of globalization, and has an impact on the fields of "education, work and culture." Of course, using and integrating technology differs from one area to the other and depends on who is using technological tools and for which purposes⁽²²⁾. As long as education is concerned, teachers and researchers think about various strategies and methodologies that may lead to practical technology implementation in their classrooms.

Education is undergoing a major shift, as brick-and-mortar classrooms are opening up to rich media content, subject matter experts, and one another. This shift has been influenced largely by technological and pedagogical trends, greater worldwide access to the Internet, an explosion of mobile phone users, and the appreciation for these technologies by young people, as well as by teachers. The video appears poised to be a major contributor to the shift in the educational landscape, acting as a powerful agent that adds value and enhances the quality of the learning experience⁽²³⁾.

In other words, the field of education experienced and is still experiencing right now an obvious shift from traditional teaching methods of talk and chalk to technology-based methods of digital materials. Such shift goes back to the emergence of digital and Internet resources. Basically, videos represent an important technology-based resource that is valued in the field of education and many other fields of course for their rich and diverse content. Moreover, videos provide information through different media. Thus, such diversity enhances content information quality and learners' acquisition aptitudes.

Figure n°1: Video Use Timeline



Source: (Greenberg & Zanetis, 2012)

According to Figure n°1, the integration of videos in education goes back to the 1960s/1970s, it started with television film integration. Then, in the 80s, this video technology covered videotapes, satellites, and laser discs. Later in the 90s, education introduced two-way videoconferencing, camcorders, and video CDs. However, in the 2000s, video educational technology embraced web lectures, YouTube videos, screencasts, and smartphones, and by the 2010s, videogames, tablets, and iPADS were used. Therefore, video educational technology developed gradually over generations. Video use is practical for introductory and complex concepts and attracts learners with visual, artistic, linguistic, and special learning styles⁽²⁴⁾. Moreover, for example, most YouTube videos are in English; thus, they represent practical and valuable tools for EFL teachers and learners since they provide different content information in the English language⁽²⁵⁾.

Videos have a significant impact on foreign cultures' acquisition as they provide auditory and visual information⁽²⁶⁾, in addition, "... one major advantage of videos is that learners not only can listen to the language but also they can see it to support comprehension"⁽²⁷⁾. Therefore, videos provide visual information, and such visual resources provide value "... to a presentation. They can create excitement. Visual aids enable students to use more than one sense at the same time. One picture can elicit unlimited words..."⁽²⁸⁾. However, teachers may be reluctant to implement videos in their classrooms; such reluctance may result from their fear of technology and innovation⁽²⁹⁾. For example, teachers may be afraid that video use alters their roles as teachers. Videos, on the other hand, may "... work and be of value with the help and command of a human"⁽³⁰⁾. Thus, teachers' interference and guidance are fundamental when applying videos in EFL classrooms⁽³¹⁾. In other words, video use in EFL classrooms does not decrease or ignore teachers' roles. Instead, teachers need to adopt a more reflective attitude "... in examining their own roles and the roles of lectures in light of the changing needs of students"⁽³²⁾. In other terms, teachers' roles may be modified and shifted to guides and monitors. Therefore, lecturers need to adopt an open-minded attitude to embrace videos in their classrooms. Otherwise, many University teachers may struggle when facing the new teaching environment as they may realize that their actual teaching strategies are outdated⁽³³⁾.

Videos of native speakers' talking may provide EFL learners with visual meaning and information like intonation and gestures. As a matter of fact, videos are "... form of multimedia that conveys information through two simultaneous sensory channels: aural and visual."⁽³⁴⁾ Moreover, videos might develop one language skill or different skills at the same time⁽³⁵⁾. As a matter of fact, the results of a study on the impact of multimedia on vocabulary acquisition, focusing on the use of "the printed text definition alone, printed text definition coupled with still pictures, and printed text definition coupled with video clips", reveal that the use of videos with definitions produced higher learning outcomes. In other words, video use facilitated the memorization and retrieving processes for learners⁽³⁶⁾. In addition, videos "... can become a part of a curriculum for learning if it is designed to be used in intentional ways towards intentional learning goals"⁽³⁷⁾. Video use may help "...nonnative speakers

understand stress patterns”⁽³⁸⁾. In other words, videos provide students with a series of opportunities to master the target language. Videos allow students to observe how the language is used, pronounced and spoken by native speakers in different communicative situations. Besides, the visual clues provide meaning and clarity to linguistic clues. Moreover, videos increase learners’ motivation, thereby engaging them in their learning process, enhancing classroom interaction and, developing the teaching and learning atmosphere. Therefore, to conclude, video have numerous benefits and this comes in line with the assumption that “There are no more impactful demonstration than videos”⁽³⁹⁾.

2- Methodology:

The present exploratory study opts for sequential mixed-method research that employs two research instruments: interview and questionnaire. The purpose of choosing an exploratory study stems from a desire to comprehend the significance of using videos of native speakers’ talking in EFL classrooms. Thus, the present study starts with qualitative data and concludes with quantitative data.

The questionnaire used in the present study covers ten inquiries. The first four questions deal with the current University teaching strategies’ efficiency, drawback, and suggestions. While the four following questions focus on video use qualities according to EFL learners. Then, the last question focuses on the availability of digital materials in classrooms. The choice of such questions goes back to the objective of identifying actual teaching strategies problems to innovate and implement videos in the most efficient ways.

The interview used in the current study is divided into two parts and covers eleven questions. The first part covers seven questions and focuses on video use benefits and qualities for EFL learners and its potential impact on learners’ language skills. However, the last question of the first part asks teachers to provide their own suggestions concerning video use potential benefits. The second part focuses on video use challenges and covers four questions. The second part questions seek to identify the reasons behind video use absence in classrooms. The purpose behind focusing on video use challenges is to attempt to find potential solutions.

2-1- Sample:

The participants involved in this research are ten EFL teachers and thirty first-year EFL learners at the English department, University of Badji Mokhtar Annaba, Algeria. The informants have been chosen according to a simple random sampling method. Moreover, this research’s participants share the same socio-cultural background. Table n°1 shows that the teachers participating in the present study are four males and six females. Four participants’ are aged between 30 and 40 years old, another four between 40 and 50 years old, and two between 50-60 years old. On the other hand, five teachers have been teaching at the university from 5-10 years, three from 10-15 years, and two participants from 15-20 years.

Table n°1: Teachers’ Characteristics

Participant	Gender		Vocation	Age range			Teaching experience		
	M	F		30-40	40-50	50-60	5-10	10-15	15-20
s	04	06	University teachers	04	04	02	05	03	02

Further, table n°2 displays the characteristics of the learners participating in the current investigation. According to table n°2, the participants are thirteen males and seventeen females. All of them are first-year English University students. In addition, table n°2 shows that twenty participants’ are aged between 18 and 19 years old, another seven between 20 and 21 years old, and three between 21-24 years old.

Table n°2: Learners' Characteristics

	Gender		Vocation	Grade	Age range		
Participants	M	F	English University students	First-grade	18-19	20-21	21-24
	13	17			20	07	03

2-2- Procedure:

This research article aims at studying EFL teachers and learners' opinions regarding using videos of native speakers' talking in their classrooms. The research uses a descriptive procedure. The researchers chose the participants according to a simple random sampling procedure. This study went through two phases:

Phase 1:

The researchers asked for an interview appointment with ten teachers to analyze their attitudes regarding integrating videos of native speakers talking in their classrooms. The present investigation uses structured interviews for time constraints. The interview covers eleven inquiries and is divided into two parts. The first part focuses on videos' advantages for EFL learners, while the second part focuses on video use challenges. Of course, each teacher has been interviewed individually during a period of fifteen minutes.

Phase 2:

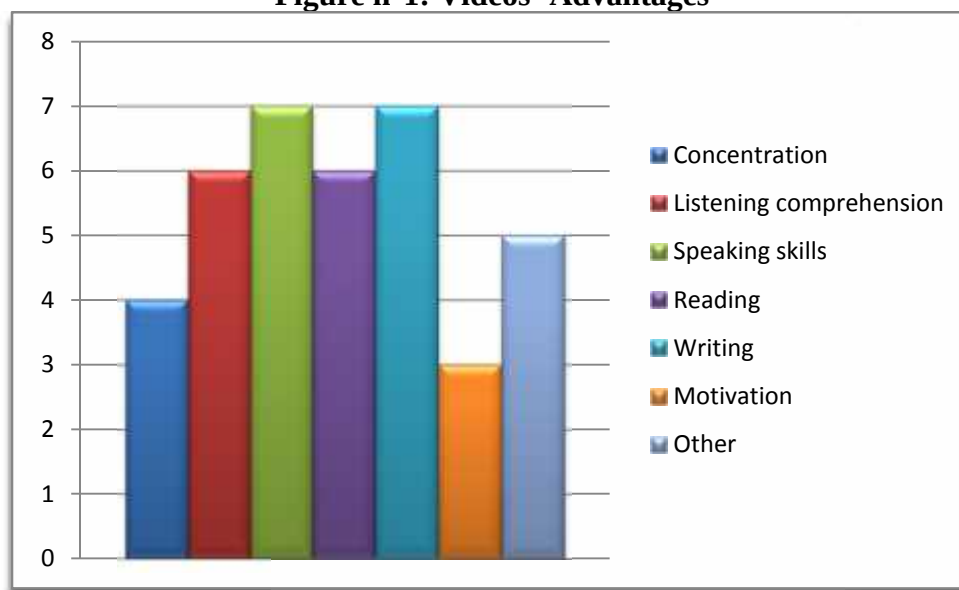
The researchers informed the students about the study's purpose, provided them with the questionnaire forms to fill in, and were present with the informants to provide instructions and clarify any incomprehension. Then, the questionnaire forms were collected for the data analysis procedure to obtain the results and formulate the findings that answer the research question.

3- Results and Discussion:

3.1 Results:

The first part of the teachers' interview reveals that videos of native speakers talking are practical for EFL learners. According to figure n°1, video use in classrooms may increase students' concentration level. In other words, videos provide information through different media, thus, videos meet learners' different learning styles and intelligences. Moreover, videos break the routine thereby attracting students' attention through innovation. In addition, teachers claim that videos positively impact language learners' listening comprehension, justifying that through video use, students will get used to English language diverse styles and accents. Therefore, learners may develop their listening comprehension. According to figure n°1, teachers claim that videos develop students' speaking skills, for example, providing videos with correct pronunciation and proper accent, cross-cultural communication extracts, appropriate rhythm and intonation. In addition, teachers claim that videos may provide animated reading extracts that may attract students, or videos may provides useful reading strategies. However, teachers consider that video use can not improve students' writing skills. Nonetheless, there are possibilities of providing useful writing strategies through videos. Finally, teachers add that video use may motivate students and challenge them to experience new strategies and engage in challenging tasks.

Figure n°1: Videos' Advantages



Then, the second part of the teachers' interview reveals video use challenges in EFL formal learning settings. First, as illustrated in figure n°2 below, the results indicate that teachers claim that their lack of knowledge represents a huge obstacle for integrating videos. Thus, this may explain teachers' reluctance to implement videos, and one possible remedy would be teachers' training programs. Second, the results reveal that teachers denounce the lack of materials in formal learning settings. Basically, Universities are not high-tech equipped. Therefore, teachers may face an obstacle in providing information through video content because of the absence of computers, screens, data-show, and the Internet. Third, the results show that teachers face time management problems for incorporating videos. For example, teachers need time to place the equipment, time for Internet connection, and time for loading videos. Therefore, teachers are afraid of losing time at the expense of the syllabus objectives; this is why having equipped classrooms may be practical. Finally, the interview results indicate that teachers are also afraid of learners' distractions and chaos. In other words, EFL teachers think that a high degree of motivation may lead to excitement, which may lead to chaos. Therefore, teachers need to affirm their roles while using videos to avoid chaos; for example, teachers have to clarify that videos are not used for entertainment. Instead, videos are used to develop the learning outcomes and overcome traditional teaching strategies' problems.

Figure n°2: Video Use Challenge

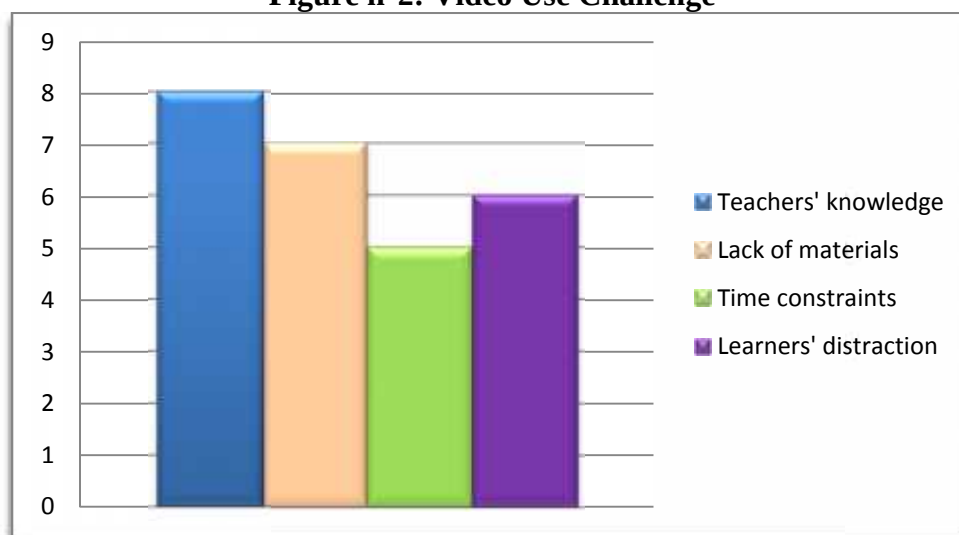


Table n°1 below reveals EFL learners' attitudes toward videos of native speakers' talking in formal learning settings. Therefore, The first question results show that 25 students (83,33%) agree that the University's current teaching strategies are effective. However, 2 students (6,66%) do not agree, and 3 students (10%) are neutral. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 13. While the second question results indicate that all the participants, which means that the 30 students (100%), agree that University's teaching strategies need improvement. Thus, we get no replies for the "Disagree" and "neutral" categories. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 17,3205. Then the third question results indicate that 27 students (90%) agree that University teaching strategies need to address learners' different learning styles. Whereas 3 participants (10%) show that they disagree on such a step, we get no "neutral" responses. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 14,7986. Moreover, the fourth utterance results indicate that 15 participants (50%) mentioned the section "agree" to the idea of embracing educational technology. However, the other 15 participants (50%) disagree that University teaching strategies should embrace educational technology. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 8,603. In addition, the fifth question results show that all 30 participants (100%) agree on the idea that video use represents practical teaching support. It means that the participants offer positive attitudes to the notion of welcoming technology in their classrooms. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 17,3205.

Likewise, the sixth question results show that 24 participants (80%) agree that video use addresses EFL learners' different learning styles. However, 4 participants (13,33%) do not agree that video use addresses learners' different learning styles. However, 2 participants (6,66%) remained neutral. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 12,1655. Further, the seventh question results indicate that 22 participants (73,33%) agree that video use extends learners' language use. However, 2 participants (6,66%) do not agree that video use develops learners' language use, and the six remaining participants (20%) remained neutral. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 10,583. Then, the eighth question results show that 24 participants (80%) agree that video use develops students' communicative competence. However, 6 participants (20%) do not agree that video use develops learners' communicative competence, and we get no neutral response. The mean $\bar{x} = 10$ and the standard deviation equals 12,49. Concerning the classroom atmosphere, the ninth question results indicate that 19 participants (63,33%) agree that video use creates an enjoyable teaching and learning atmosphere. Whereas, 6 participants (20%) do not agree that video use develops the classroom atmosphere and five participants (16,66%) remained neutral to the utterance. The mean $\bar{x} = 10$, and the standard deviation equals 7,8102. Finally, the last question results show that 30 participants (100%) agree that classrooms lack specialized equipment types. In other words, the absence of digital material is obvious and all the participants noticed and are aware that formal learning setting such as the University lack digital material equipment in the classrooms. The mean $\bar{x} = 10$ and the standard deviation equals 17,3205.

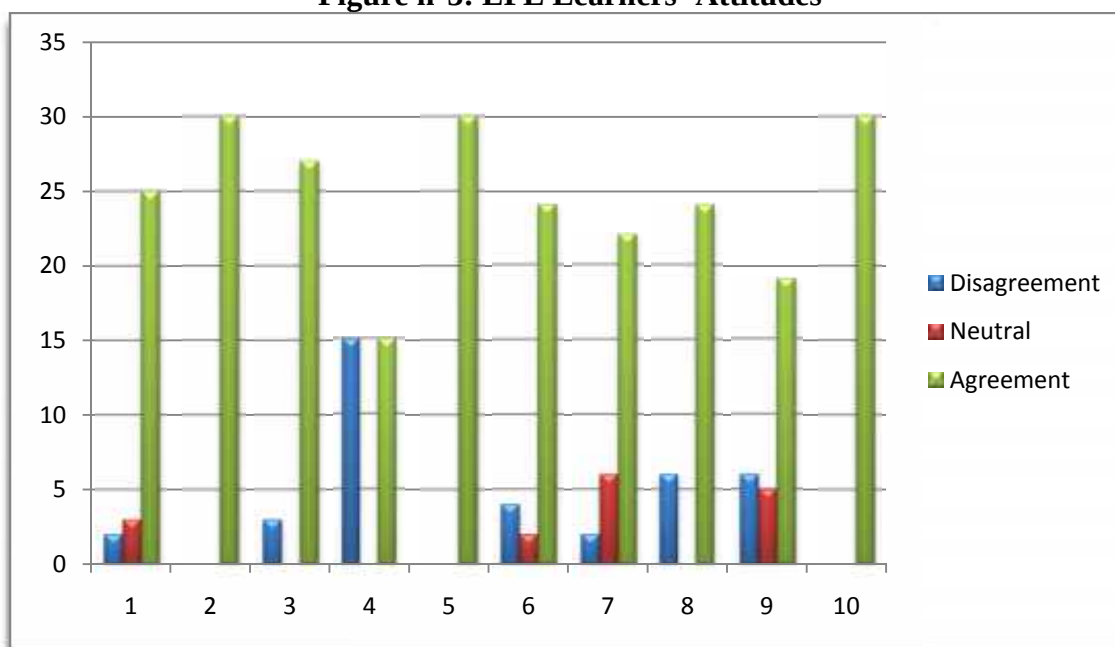
Table n°3: Learners' Questionnaire Results

Questions	Disagree	Neutral	Agree	Sum	Means	S.D
1	02	03	25	30	10	13
2	0	0	30	30	10	17,3205
3	03	0	27	30	10	14,7986
4	15	0	15	30	10	8,6603
5	0	0	30	30	10	17,3205
6	04	02	24	30	10	12,1655
7	02	06	22	30	10	10,583
8	06	0	24	30	10	12,49

9	06	05	19	30	10	7,8102
10	0	0	30	30	10	17,3205
Total	38	16	246	300	97,33	128,9393

Table n°3 above summarizes the students' questionnaire results statistically. Then, table n°3 displays the sum of the answers of the three categories: agreement responses, neutral responses, and disagreement responses. Thus, according to table n°3 above, EFL learners share positive attitudes toward video implementation in their classrooms. As a matter of fact, participants' answers were organized and grouped into disagreement, neutral, and agreement replies. The sum of the participants' agreement answers equals 246, while their disagreement answers' sum equals 38, and $246 \geq 38$, and the sum of neutral responses is 16, and $246 \geq 16$. Therefore, $246 \geq 38 \geq 16$; therefore, students have positive attitudes toward video usage in their learning settings. The learners' questionnaire results were analyzed statistically, then illustrated in Figure n°3, which illustrates learners' attitudes toward video use and its potential impact on developing their foreign language learning process.

Figure n°3: EFL Learners' Attitudes



According to figure n°3, the first question results show that the majority of the participants agree that the University's current teaching strategies are effective. However, the same participants claim that the same University's teaching strategies need improvement. Therefore, despite the University's current teaching strategies' adequacy, students ask for improvement. Likewise, most participants claim that the University's teaching strategies need to address learners' different learning styles. Moreover, the participants are divided into two categories when asked whether the University's teaching strategies need to embrace educational technology. Thus, 50% agree to introduce educational technology in their classrooms, and 50% are against it. Nonetheless, the participants claim that video use represents practical teaching support. It means that the participants offer positive attitudes to the notion of welcoming technology in their classrooms. In addition, the majority of the participants agree that video use addresses learners' different learning styles. Likewise, students consider that video use extends their language use. Furthermore, most participants agree that video use develops their communicative competence. Then, according to figure n°3, the participants claim that video use creates an enjoyable teaching and learning

atmosphere. Finally, the questionnaire results show that the participants argue that EFL classrooms lack specialized equipment. In other words, all the participants noticed and are aware of specialized types of equipment absence in a formal learning setting such as the University.

3-2 Discussion:

According to the present investigation, teachers' interview results reveal that videos of native speakers talking attract learners' attention and develop their concentration. Thus, video use may produce positive learning outcomes. In addition, videos positively impact the language learning process because they develop learners' listening comprehension skills through exposure to various language styles, accents, pronunciations, and dialects. Further, the current study results show that video use develops learners' speaking skills through improving their language use, fluency, pronunciation, rhythm, pitch, and intonation. Furthermore, video use provides verbal, visual, and textual information simultaneously; thus, videos develop learners' verbal and non-verbal communication patterns. Moreover, videos also attract learners to read animated texts. However, the results reveal that teachers do not consider that video use may develop their students' writing skills. Videos may provide tutorials that deliver helpful reading and writing strategies. Besides, videos have a significant impact on students' motivation. In other terms, videos enhance learners' enthusiasm and motivation, increasing their efforts and engagement in their learning process. Nevertheless, teachers denounce their lack of digital knowledge and University institutions' lack of digital materials. In addition, teachers struggle with time constraints and learners' distractions due to videos implementation in their classrooms. Then, the present study questionnaire's results show that learners view that the University's current teaching strategies are adequate but need improvement. For example, University teaching strategies need to address learners' different learning styles. Some learners are open to embracing educational technology and some are reluctant. However, they consider that videos are practical teaching aids. Therefore, students have positive beliefs about video use and its impact on their learning outcomes. In this concern, the participants assert that videos meet the learners' different learning styles and develop their communicative competence through providing authentic language-use situations. Finally, the learners affirm that videos positively impact their motivation and their classroom atmosphere, making the learning environment more enjoyable. To conclude, EFL teachers and learners are willing to accept the implementation of videos in their classrooms. However, educators and professionals need to study the potential challenges and find solutions for efficient usage.

Conclusion:

The present study focused on integrating videos of native speakers talking in EFL classrooms to identify videos' benefits and challenges, and demonstrate both teachers' and learners' attitudes toward video use in their classrooms. Thus, for this purpose, the present exploratory research design dealt with two research instruments: a structured interview with ten teachers and a questionnaire with thirty learners. These research instruments are to collect data from the participants. According to the findings, students consider that University teaching strategies need to be refreshed and developed. In other terms, University teaching strategies need to be updated to meet the new generations' wants and interests. Moreover, the results indicate that teachers and learners share positive attitudes toward videos integration. However, videos are not mainly used; this goes back to video use challenges such as teachers' and learners' beliefs and teachers' digital knowledge, material supply, and time management. Such challenges do not mean that using videos is impossible. Instead, educators have to find practical ways to overcome such barriers and implement videos. For example, students notice the absence of specialized materials in formal learning settings. Materials' lack represents a significant obstacle to videos' integration. Therefore, educators must find solutions and equip Universities with digital equipment. Furthermore, the results show that both teachers and learners consider that video use would positively impact the learning process and learning

outcomes. In other terms, the present study results indicate that teachers and learners view that video use enhances language use, communicative competence, and classroom atmosphere. To conclude, the results show that teachers and learners share positive attitudes regarding video use in their classrooms and are ready to incorporate such digital materials and embrace innovation. Further, the current study may act as a basis for further researches in the fields, for example, studying the impact of videos on learners' motivation, the use of YouTube videos, and pedagogical videos in EFL classrooms, solutions to overcome video use challenges.

References:

- 1-Association for Educational Communications and Technology. (2004). The meaning of educational technology. Retrieved from www.indiana.edu/~molepage/Meaning%20of%20ET_4.0pdt on May 14, 2015.
- 2-Ascough, R.S., 2002, 'Designing online distance education: Putting Pedagogy before technology', *Teaching Theology and Religion* 5(1), 17–29. <https://doi.org/10.1111/1467-9647.00114>.
- 3-Association for Educational Communications and Technology. (2004). The meaning of educational technology. Retrieved from www.indiana.edu/~molepage/Meaning%20of%20ET_4.0pdt on May 14, 2015.
- 4-Whelan, R. (2005). Instructional technology and theory: A look at past, present and future trends. NY: New York University.
- 5-Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- 6-Morgan, M. (2008). More productive use of technology in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 14(7), 133-158.
- 7-İlter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4), 136-158. Retrieved from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102628/5000095725>.
- 8-O'Dwyer, L. M., Russell, M., Bebell, D., & Tucker-Seeley, K. R. (2005). Examining the relationship between home and school computer use and students' English/Language Arts test scores. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(3), 1-46.
- 9-Nomass, B. B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111-116.
- 10-Riasati, M. J., Allahyar, N., & Tan, K. E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30.
- 11-Bull, S., & Ma, Y. (2001). Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9(2), 171-200.
- 12-Lai, Ch., & Kritsonis, W. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1). 1-6.
- 13-Mujtaba, S., Mubarak, M. (2013). The use of Computer Technolgy in EFL Classroom: Advantages and Impications. *Journal of English Language & Translation Studies*, 1, 61-71.
- 14-Dudeney, G., & Hockly, N. (2008). *How to Teach English with Technology*. London: Longman.
- 15-Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *Education policy analysis archives*, 8, 51.
- 16.Barani, G., Mazandarani, O., & Rezaie, S. H. S. (2010). The effect of application of picture into picture audiovisual aids on vocabulary learning of young Iranian ELF learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5362-5369.
- 17-Ertmer, P.A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47- 61.
- 18-Mohaded, M. (2014). Using technology in EFL/ESL classroom. *International Journal of Humanities and cultural studies*, Vol. 1 (2).
- 19-Abunowara, A. M. (2016). Using technology in EFL/ESL classroom. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(2), 7-23.
- 20-Lai, Ch., & Kritsonis, W. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1). 1-6.

- 21-Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012).Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-435.
- 22-Graddol, D. (1997). "Can English survive the new technologies?" *IATEFL Newsletter*, (138), 13.
- 23-Greenberg, A. D., & Zanetis, J. (2012). The impact of broadcast and streaming video in education. San Jose. Retrieved from <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/ciscovideowp.pdf>
- 24-Mayer, R. (2001). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Education Psychology*.
- 25-Ghasemi, B., Hashemi, M., & Bardine, S. H. (2011). UTube and language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 63-67. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.013
- 26-Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press: Chicago.
- 27-Harmer, J. (2001). Teaching with video. In A. Pearson Education Limited. *The practice of English language teaching* (pp. 282). England: Editorial logman. Retrieved from <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1936/.../371333A786.pdf>
- 28-Allen, K., & Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids.*Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 1(9), 1-5.
- 29-Reece, R. J. (2013). Lecture capture at the university of Manchester. Manchester. Retrieved from [http://www.tlso.manchester.ac.uk/media/services/tlso/content/files/Lecture capture supporting document.pdf](http://www.tlso.manchester.ac.uk/media/services/tlso/content/files/Lecture_capture_supporting_document.pdf)
- 30-Kayaoğlu, M.N. (1990). "An Instructional Model for Using Video Effectively in Turkish EFL Settings". Unpublished MA Thesis in TEFL, Bilkent University, Ankara.
- 31-Preston, G., Phillips, R., Gosper, M., Mcneill, M., Woo, K., & Green, D. (2010). Web-based lecture technologies: Highlighting the changing nature of teaching and learning background: WBLT and the changing university context. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 717–728.
- 32-Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *The NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Austin, TX. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>
- 33-Canning-Wilson. C. (2001). "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom." *The Internet TESL Journal*,6(11).
- 34-Mayer, R. (2001). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Education Psychology*.
- 35-Canning-Wilson. C. (2001). "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom." *The Internet TESL Journal*,6(11).
- 36-Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. *Language Learning and Technology*, 5(1), 202-232.
- 37-LeFevre, D. M. (2004). *Designing for teacher learning: video-based curriculum design*.
- 38-Canning-Wilson. C. (2001). "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom." *The Internet TESL Journal*,6(11).
- 39-Kabooha, R., & Elyas, T. (2018). The Effects of YouTube in Multimedia Instruction for Vocabulary Learning: Perceptions of EFL Students and Teachers. *English Language Teaching*, 11(2), 72. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n2.p.72>.

Appendices:

Appendix 01

Teachers' Interview

Part1: Video use benefits

1. Does video use develop EFL learners' concentration?
2. Do videos develop EFL learners' listening comprehension skills?
3. Do videos develop EFL learners' speaking skills?
4. Do videos develop EFL learners' reading comprehension?
5. Do videos develop EFL learners' writing skills?
6. Does video use have any impact on EFL learners' motivation?
7. According to you, does video use have any other impacts on EFL learners' other learning skills, factors, and features?

Part2: Video use challenges

8. Do you think that teachers' digital knowledge constitutes an obstacle for video use implementation in EFL classrooms?

9. Does the lack of digital material in EFL classrooms act as a barrier for video use implementation in EFL classrooms?

10. Is it possible for you, as teacher, to manage your time and implement videos in your EFL classroom?

11. Do you think that EFL learners may be distracted?

Appendix 02

Students' Questionnaire

Dear students,

The present questionnaire is part of a research article. It aims at analyzing EFL learners' attitudes toward videos Implementation in EFL learning settings at the University of Badji Mokhtar Annaba. We will be very grateful if you manage to fill in these questionnaire forms. Thank you in advance for your cooperation.

Instructions:

- ✓ Please read each sentence carefully and provide honest responses.
- ✓ Check (X) in the box that reflects your opinion.
- ✓ The survey is anonymous and confidential.

Questions	Disagree	Neutral	Agree
The current University's teaching strategies are effective.			
The current University's teaching strategies need improvement.			
The University teaching strategies should address learners' different learning styles.			
The University teaching strategies should embrace educational technology			
Video use represents a practical teaching support in EFL classrooms.			
Videos meet learners' different learning styles.			
Video use develop EFL learners' language use.			
Video use develops EFL learners' communicative competence.			
Video use develops the teaching and learning atmosphere.			
EFL classrooms lack digital materials.			

Thank you!

The Shift to E-Learning during Covid -19 in Algeria: Case study of YouTube and ONEFD website for Baccalaureate students
Mouloud AIT AISSA⁽¹⁾ Farouq TEBAA⁽²⁾

1- Setif-2 University, aitaissamouloud7@gmail.com

2- Setif-2 University, ftebbaa05@yahoo.fr

Received: 20/01/2022

Revised: 15/03/2022

Accepted: 06/04/2022

Abstract

This study explores the efficiency of the shift to E-learning strategy during Covid-19 circumstances in Algeria. It is concerned with the E-learning measures taken by the Algerian authorities through reviewing official publications and a webometric analysis on a sample of educational channels and websites. The results have shown that the online learning started to show a very slow and weak online traffic with a negative rate of views, subscribers and visitors. This negative rate was despite of the daily updates of the channels and websites with online courses. The researchers called for further studies.

Keywords: E-learning, covid19, webometric analysis, ONEFD, schools lockdown.

التحول إلى التعلم الإلكتروني خلال كوفيد-19 في الجزائر: دراسة حالة موقع YouTube و ONEFD لطلاب البكالوريا

ملخص

تكشف هذه الدراسة عن فعالية التحول إلى استراتيجية التعلم الإلكتروني في الجزائر خلال ظروف كوفيد-19، وقد اهتمت بالتدابير المتخذة من قبل السلطات الجزائرية في مراجعة المنشورات الرسمية وتحليل قياسات الويب على عينة من القنوات والمواقع التعليمية. أظهرت النتائج أن التعلم عبر الأنترنت عرف حركة بطيئة وضعيفة للغاية، بالتزامن مع معدل سلبي للمشاهدين والمُسجلين والزائرين، وقد جاء هذا المعدل السلبي على الرغم من التحديثات اليومية للقنوات والمواقع للدروس المقدمة عبر الأنترنت. يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات.

الكلمات المفتاحية: تعلم إلكتروني، كوفيد 19، تحليل الويب، ديوان وطني للتعليم والتكوين عن بعد، إغلاق المدارس.

Le passage vers e-learning pendant le Covid-19 en Algérie: Etude de cas du site YouTube et de l'ONEFD pour les élèves du Baccalauréat

Résumé

Cette étude explore l'efficacité du passage à la stratégie d'apprentissage en ligne dans les circonstances de Covid-19 en Algérie. Elle s'intéresse aux mesures d'apprentissage en ligne prises par les autorités algériennes à travers une revue des publications officielles et une analyse webométrique sur un échantillon de chaînes et de sites Web éducatifs. Les résultats ont montré que l'apprentissage en ligne commençait à montrer un trafic en ligne très lent et faible avec un taux négatif de vues, d'abonnés et de visiteurs. Ce taux négatif était malgré les mises à jour quotidiennes des canaux et des sites Web de cours en ligne. Les chercheurs ont appelé à de nouvelles études.

Mots-clés : E-learning, covid-19, analyse webométrique, ONEFD, confinement des écoles.

Corresponding author: Farouq TEBAA, ftebbaa05@yahoo.fr

Introduction:

“After coronavirus: the world will never be the same . . . in some ways it may be better”⁽¹⁾. This title published on the British newspaper “The times” asserts that many changes and measures are to be taken at different levels to cope with the issues that Covid-19 has yielded; the challenges that are facing the world today are not only confined to the medical sector, but also the serious challenges that the world is facing, including but not limited to recession in the global economy, paralysis in industry, stagnation in tourism, and lock down of education institutions.

The latter challenge facing education is the hub of this study attempts tries to shed light on how this pandemic affected education globally and Algeria in particular. The researchers observed a paralysis in the educational system in Algeria and the world since the outbreak of the virus in the end of 2019. Be it in schools or universities, education seemed to be literally paralyzed and the solutions offered by the Algerian government are hypothesized to not be sufficient as to meet the learners’ pedagogical needs. Thus, two questions were worth answering through this research:

- What were the measures that countries around the world, including Algeria, took to sustain learning during the closure of schools?
- Did E-learning succeed to replace direct learning in Algeria?

1- Background of the study

1-1- Covid-19, social distancing and the need for schools lockdown:

The Coronavirus pandemic appeared first in December 2019. It was China that recorded the first case in the state of Wuhan on December 30th. Other countries were soon affected and the virus showed a potential contagious capacity among people in the five continents of the world. This unprecedented rapidity in the spreading of the virus worldwide led the World Health Organization to announce it as world pandemic on March 12th⁽²⁾.

This critical situation in the world led governments worldwide to take measures as to limit the spread of the virus. Social distancing was the flagship of many recommendations from the World Health Organization to governments and large public. The organization stressed the importance of maintaining at least 1 meter distance between oneself and others, because “when someone coughs, sneezes, or speaks they spray small liquid droplets from their nose or mouth which may contain the coronavirus”⁽³⁾. Avoiding crowded places was also a recommendation by WHO, since when people come together in crowds, “they are more likely to come into close contact with each other and it becomes, therefore, more difficult, to maintain a physical distance of 1 meter”⁽⁴⁾.

However, some research found these measures to be inefficient among young people, namely children and teenagers, who were reported to have about three times as many contacts as adults, and three times as many opportunities to become infected⁽⁵⁾. This age category, thus, is at a higher risk of infection which results in serious complications as to limit the spread of the virus via social distancing principle. As a result, decisions were worldwide taken to close any place where children or teenagers might gather. This closure concerned playgrounds, Gyms, libraries, discos and particularly schools.

1-2- Covid-19 and the educational challenges in Algeria:

The development of any nation is grounded on the stability and the flourishing of its educational system. Although many challenges were facing education permanently, either by political issues or ideological shifts that changed the curriculum continuously, or even the teachers’ strikes to claim some social and professional rights, education has never seen a similar challenge to that of Covid-19⁽⁶⁾. Schools started to close their doors all over the world to avoid the spread of the virus among learners. Algeria among other worldwide countries preferred to opt for a localized closure whilst the majority of countries imposed more stringent measures as to close all schools nation-wide⁽⁷⁾.

According to the UNESCO, more than a billion learners were affected; 87.2% of total enrolled learners were not following their education at schools in more than 144 countries⁽⁸⁾.

These statistics do not only reflect the critical situation that is facing education worldwide, but also make us think of possible remediation to cope with such an issue that is threatening more than the half number of the world's societies. In this sense, many international organizations namely the World Health Organization (WHO) and the UNESCO elaborated, in cooperation with the local authorities, programs to provide psychosocial support, learning management systems and other Self-directed learning contents. Meanwhile, the Global Education Coalition was created by UNESCO as a network of companies, and media corporations in collaboration to enhance distance-learning solutions for the more than 1.5 billion learners (87% of all of them worldwide) whose schools are closed⁽⁹⁾.

In Algeria, the case was not quite different from the rest of the world⁽¹⁰⁾. The outbreak of the virus started at the beginning of March 2020. Soon after two weeks, the first decision concerning the closure of schools was announced by the president of the Algerian republic "Tabboune"; the authorities advanced the spring holidays by a week earlier than its predefined date on March 19th. Later, series of schools lockdown were made to keep the schools closed. Furthermore, the official exams (BAC and BEM) were postponed to September, whilst the primary school certificate was cancelled.

Amidst these decisions, the need for psychological support for the learners in this crucial and unprecedented situation became urgent, since the pupils and the teachers alike were uncertain about their academic year⁽¹¹⁾. Some of the measures that the Algerian authorities took, in this regard, were the introduction of distant learning through You tube, public and private channels devoting some of their programs to offer class-like lessons, and ultimately the creation of a number of channels devoted completely to learning in different cycles, especially exam classes⁽¹²⁾.

The abovementioned solutions that were offered to learners in Algeria and worldwide have one thing in common; they are electronic documents, software, applications and on-air/ online channels. This feature is claimed to be efficient in such circumstances when social distancing becomes a must to prevent the spread of Covid-19. These materials and channels are commonly called E-learning platforms⁽¹³⁾.

To sum up, this section answered the first question of the study which was about the measures that were taken to cope with the problem of schools closure. In this sense, it is worth reminding that the outbreak of the coronavirus had direct impact on education worldwide. Schools were closed because young learners present a higher probability to be infected by the virus, therefore the lockdown of schools came as an inevitable choice as to limit the spread of the virus following the social distancing principle. Consequently, e-learning became an adopted alternative to face-to-face or direct learning in a bid to assure that learning is sustained and undertaken remotely. Algeria was not an exception to all of these circumstances, schools were closed and official exams were postponed. However, to keep the learners within the environment of learning, the Algerian authorities created online/on-air channels assuring virtual learning in favor of learners of all levels, and more particularly those who are participating in official exams, namely BEM and BAC.

1-3-E-learning in Algeria:

It is evident that online education or e-learning has become an imperative method of learning within this age of technology. From primary education to higher education, people can have knowledge straight from the horse mouth. Yet, e-learning is considered as one of the main traits of globalization. In this sense, Sundar (2008, p. 29) writes:

"Now higher education is available on the doorsteps, rigidity in earlier education became flexibility; the educational degree can be achieved while at work. All these happen due to the globalization effects. It is the globalization which empowers people to think in a rational and wider way, to see for a larger benefits, to use technology to do their task more efficiently, effectively, comfortably, and quickly."⁽¹⁴⁾

The benefits of E-learning are numerous. For example, according to Guemide, Benachaiba, & Bouzar (2012)⁽¹⁵⁾, e-learning encourages learner-learner interaction; it fosters learners'

motivation and brings about new techniques to teaching, especially the teaching of languages. This importance and the benefits of E-learning on education were perceived in the integration of e-spaces, e-rooms and other related e-learning platforms in the educational institutions' websites. This could help the teachers and learners alike to access the information rapidly and under different circumstances⁽¹⁶⁾. As far as Algeria is concerned, it was in 2001 that the official authorities i.e. the Ministry of Education created the National Office of Education and Distant learning or the ONEFD (standing for: "Office National de l'Education et la Formation à Distance").

This office is intended to help learners who cannot reach schools to follow online courses designed according to the national curriculum, as well as preparing them to official examinations⁽¹⁷⁾. The given examples like "Avicenna Virtual Campus" launched in 2002 introduced many years before the pandemic which is a 4 year project coordinated by the UNESCO, it was aiming at developing e-learning by improving online courses and setting virtual library in many languages for Algerian learners Weber & Hamlaoui (2018)⁽¹⁸⁾. Another project was the "Algerian Virtual University" containing adapted courses and self-evaluation tools for learners.

1-4-E-learning measures during the closure of schools in Algeria:

On April 5th, within the decision of keeping the schools closed, the Algerian authorities took urgent measures to offer learners distant learning through multiple digital platforms. The ONEFD which is the first official institution concerned with e-learning and distant learning⁽¹²⁾ was assigned the role to create online channels on YouTube offering virtual lessons from the national curriculum⁽¹⁹⁾.

17 YouTube channels were available to learners and their parents on YouTube. Five channels for the primary cycle; one channel for each level. Also, the middle level has its four channels for its four levels. The rest of the channels were devoted to secondary level, since the courses should take into account the different existing streams.

2- Methodology:

2-1-Sampling:

The sample of this study was purposefully selected since only the official E-learning platforms, which are established by the Algerian ministry of education, are likely to be used by learners. In this regard, this study monitors the traffic of the websites for both the ministry education and the ONEFD. These two official websites are officially assigned the role of distance learning. Concerning the educational YouTube channels, the researchers selected the channels that are devoted to the terminal level i.e. Baccalaureate exam candidates (BAC). The following reasons were behind such a choice:

a. Learners at this age would be more autonomous and they are more motivated to learn than their younger fellows; this motivation could be according to Dornyei (1994) either instrumental to pass the BAC exam and carry their higher education at the university and find a job, or it could be integrative since learners at this age start to develop their self-concept identity and praise themselves with academic success⁽²⁰⁾;

b. Besides of the fact that this category of learners does not need the assistance of their parents, learners at this age would master better e-learning environment⁽²¹⁾.

2-3- Research design and data gathering tools:

This research follows the descriptive design which is adopted, hereby, through a webometric analysis to monitor the traffic of the selected websites and YouTube channels (devoted to e-learning) using recognized web analytics tools. The generated data including traffic rank, pages viewed, speed, links, bounce percentage, time on site, search percentage, and the data collected were analysed and tabulated to reveal findings in accordance with the desired objectives.

First, the social media analytics website SocialBlade.com was used to extract related data from Algerian Educational channels on YouTube. The SocialBlade.com tracks and collects detailed statistics on YouTube channels such as number of views or followers⁽²²⁾.

Second, Alexa databank is used with the official websites devoted to E-learning and adopted by the Algerian ministry of education. According to Naheem (2016) ⁽²³⁾, Alexa Internet is “the most well-known tool for evaluating websites. It offers a free- of- charge evaluation service. Alexa continually gathers various types of information from all public websites such as traffic rankings, number of page views, links pointing to sites, average time on site per user, etc.”

3-Results and discussion:

After conducting a webometric analysis of ONEFD Educational channels on YouTube, table.1 bellow summarizes the data that were felt relevant to the objectives of our study.

Table n°1: A Webometric analysis of ONEFD Educational channels on YouTube

Name of the channel with the corresponding streams	Electronic link	General statistics until 06/27/2020				
		Videos	Subscribers	Total views	Rate of views in last 30 days	Rank in Algeria
WEB_TV_ON E D 25 3 rd scientific stream: Technical Maths Maths	https://www.youtube.com/channel/UCMHSrEZcZpywTzbw13_eZ9w/	180	13600	284362	93.5%	3614 ^t _h
WEB_TV_ON EFD 06 3 rd scientific stream: Experimental sciences Economy and management	https://www.youtube.com/channel/UCMkBQqN9RIXfUH3N_rX7yGA	147	34900	623635	89.3%	1880 ^t _h
WEB_TV_ON EFD 15 3 rd literary streams Philosophy Languages	https://www.youtube.com/channel/UCQLM9s3Z7rqKmlXp9HzdIJQ	139	16600	315066	85.5%	3148 ^t _h

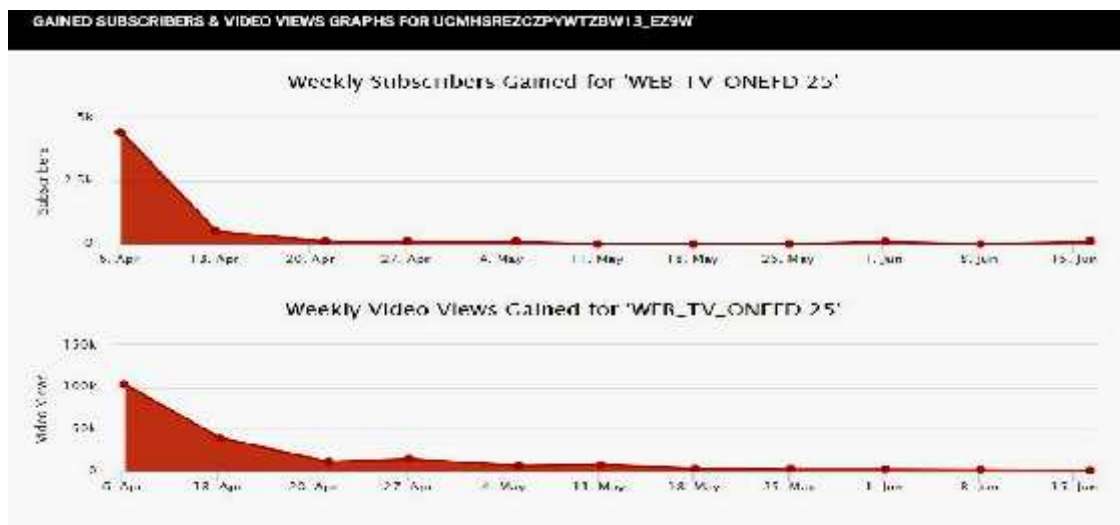
In the first week since their online creation, the three YouTube channels were noticed to count the highest rate of their weekly number of subscribers and video views. This may be due to many presumed factors. First, this rate would be due to the media advertising of these channels in official public and private channels, social media, and the official statements from the authorities namely the ministry of national education ⁽²⁴⁾. Additional factors that might have led to such a number of subscribers (around 6000 subscribers in the first days) are hypothesized to be due the learners’ sense of curiosity to explore and deal with such a new method of learning i.e. distant learning, which was only confined to independent learners. Furthermore, during the first week (April 6th to April 13th), the third term lessons had not yet been canceled, the official authorities had not yet specified the nature of these online lessons to whether they were compulsory or optional for third term exams..

From the second week onward (since April 14th), however, a negative rate was noticed concerning the weekly number of subscribers and video views for the three online channels. For example WEB_TV_ONEFD 06, that counts the highest number of subscribers and views among its two channel counterparts, recorded approximately 8400 subscribers in the first week. Only 1500 subscribed to this channel in the second week, whereas during the third week the number of weekly subscribers was some 400 subscribers. More interesting, was the number of some 500 users who unsubscribed from the channel in the month of May; to

unsubscribe from a YouTube channel means that the user is no longer interested in the content of the channel. In addition, the number of the weekly videos viewed decreased proportionally with the decrease of the number of subscribers, although the channel continued to add new videos daily. Concerning the rest of the channels i.e. WEB_TV_ONEFD 25 and WEB_TV_ONEFD 15, similar results were found concerning the number of weekly subscribers and views.

The obtained data concerning the number of weekly subscribers and weekly video views for WEB_TV_ONEFD 25, WEB_TV_ONEFD 06, and WEB_TV_ONEFD 15 is represented respectively in fig.1, fig.2 and fig.3. The figures were obtained and extracted from the SocialBlade.com website. Direct source to the website is given through an electronic link.

Figure n°1: Weekly subscribers and video views gained for WEB_TV_ONEFD 25



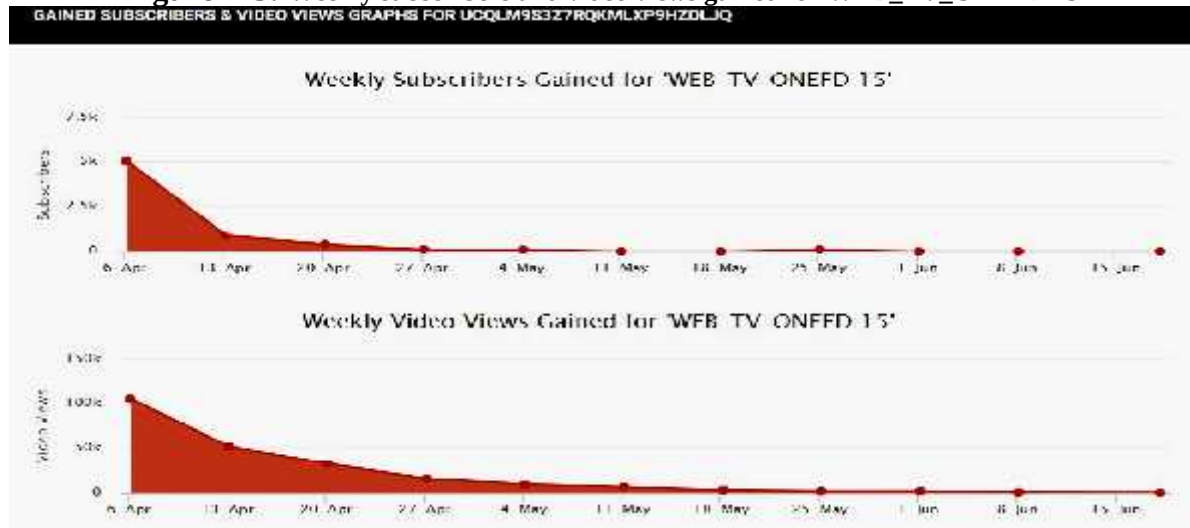
Source: https://socialblade.com/youtube/channel/UCMHSrEZcZpywTzbw13_eZ9w/monthly

Figure n°2: Weekly subscribers and video views gained for WEB_TV_ONEFD 06



Source: https://socialblade.com/youtube/channel/UCMkBBQqN9RlXfUH3N_rX7yGA/monthly

Figure n°3: Weekly subscribers and video views gained for WEB_TV_ONEFD 15



Source: <https://socialblade.com/youtube/channel/UCQLM9s3Z7rqKmlXp9HzdIJQ/monthly>

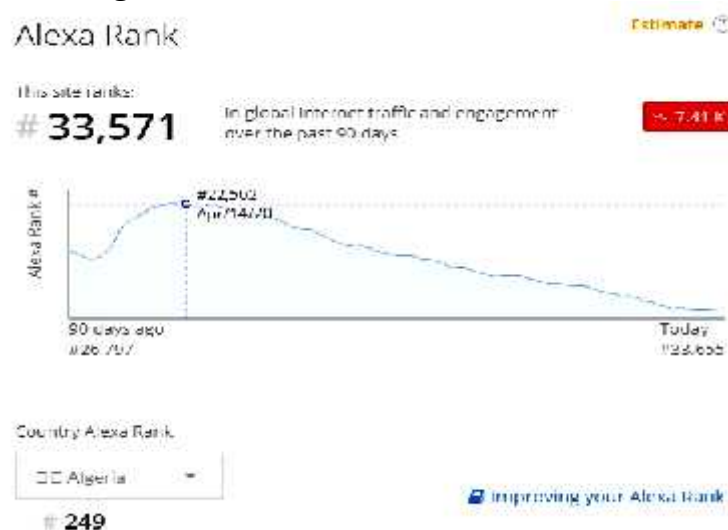
The reason of this negative rate in weekly views and weekly subscribers could be attributed to many presumed factors that this study can neither confirm nor disprove.

Indeed, some days before the end of spring holidays, another official decision was taken to keep the schools close. Rumors spread after this decision; a strong debate in the social media about a possible delay of official exams with an eventual cancellation of the third term lessons could affect learner's interest to continue learning online. This debate led, again, the official authorities to publish a clarifying statement about the situation of the academic year in terms of measures set to save third the academic year⁽²⁵⁾. This situation of conflicting news might have affected learners' interest especially after the statement of the minister in which he asserted that the measures taken to cope with the schools closure (You –Tube channels in our case) cannot replace the direct learning.

Concerning other e-learning official websites, the online traffic of the ONEFD and the ministry of education have shown practically similar results to those encountered with Educational channels; the websites rank decreased significantly since April 14th onwards which reflects the decrease of the number of visitors.

The obtained data concerning the rank of ONEFD and the ministry of education websites is represented respectively in fig.4, fig.5. The figures were obtained and extracted from Alexa.com website. Direct source to the website is given through an electronic link.

Figure n°4: Alexa rank of ONEFD website



Source: <https://www.alexa.com/siteinfo/onefd.edu.dz>

Figure n°5: Alexa rank of the website of the Ministry of Education

Source: <https://www.alexa.com/siteinfo/education.gov.dz>

To sum up, these results could answer, to some extent, the second question of the study which was about whether E-learning succeeded to replace direct learning in Algeria. The results which were obtained from the webometric analysis on the official e-learning websites and YouTube educational channels, have shown that starting from the second week since the announcement of e-learning measures (ONEFD educational channels on YouTube), the channels did not gain satisfying number of weekly subscribers and videos views. Furthermore, in the same period when the educational channels on YouTube were showing a small number of weekly subscribers, the website of ONEFD and the website of the ministry of education were degrading in their rank because of the decrease of their daily visitors. The announcement of the ministry also stressed the fact that the measures taken to maintain learning cannot replace direct learning.

4- Limitations and recommendation for further studies:

Due to its descriptive nature, this study cannot investigate or predict the reasons behind the negative rate encountered when monitoring the number of visitors to the ONEFD website as well as the number of weekly subscribers and videos views of the educational channels on YouTube. However, the researchers hypothesized some reasons that need to be confirmed in further research. Therefore, the researchers call for further studies in as much to the following points:

- Conducting surveys based on questionnaires administered to BAC learners in order to investigate their attitudes towards E-learning in general and the ONEFD YouTube educational channels in particular;
- Conducting interviews with educational authorities and decision makers to foresee the place of E-learning in the Algerian educational system after Covid-19.

Conclusion:

Algeria was obliged to close schools during Covid 19 pandemic as to limit the spread of the virus among young learners. As a response to schools closure, Algeria decided to implement urgent measures to cope with this challenge, this was in collaboration with international entities such as UNESCO. E-learning, in this regard, was the most common measure to be adopted. Many E-learning educational platforms were used in favor of affected learners worldwide. In this line, the official authorities adopted the same approach as the rest of the world through E-learning YouTube channels which were created under the supervision of ONEFD. These channels offered online lessons to learners of all levels. Therefore, the researchers hypothesized that E-learning did not succeed to replace direct learning in Algeria. This hypothesis is backed by the announcement of minister of education that the measures

taken within E-learning cannot replace direct learning. This study was mainly based on webometric analysis and a content analysis of official announcement. Finally, the researchers called for further studies in this field to assess the attitudes of learners towards E-learning and its integration in the educational system during and after covid-19.

References:

- 1- Macintyre, B. (2020). Coronavirus. Retrieved 6 25, 2020, from: <https://www.thetimes.co.uk/article/the-world-will-never-be-the-same-in-some-ways-it-may-be-better-zf02nk6bf>
- 2- WHO-EUROPE. (2020). WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic. Retrieved 6 26, 2020, from: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>
- 3- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. Retrieved from World Health Organisation: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- 4- Ibid.
- 5- Zhang. (2020). Changes in contact patterns shape the dynamics of the COVID-19 outbreak in China. *Science*, 1481-1486.
- 6- Owusu-Fordjour, C., & Hanson, D. (2020). The impact of COVID-19 on learning: The perspective of the Ghanaian. *European Journal of Education Studies*, 7 (3), 88-101.
- 7- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. Retrieved 06 25, 2020, from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- 8- UNESCO (2020). Statistics, some 11.093.218 learners are affected by the nationwide closure of schools in Algeria: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- 9- Ibid.
- 10- Ibid.
- 11- Sebaa-Delladj, F.-Z. (2020, 5 14). Les parents devraient maintenir la temporalité scolaire de leurs enfants. (A. Yazid, Intervieweur) Algérie.
- 12- Ministry-of-Education. (2020). Les adresses des chaines éducatives selon le niveau d'enseignement. Retrieved 6 25, 2020, from Ministère de l'éducation national: <http://www.education.gov.dz/fr/les-adresses-des-chaines-educatives-selon-le-niveau-denseignement/>
- 13- Zhou, L., & Wu, S. (2020). "School's out, but class's on", The largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during The COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4 (2), 501-519.
- 14- Sundar, S. (2008). Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9 (3), 29-44.
- 15- Guemide, B., Benachaiba, C., & Bouzar, M. (2012). Exploiting ICT and E-learning in teacher's professional development in Algeria: the Case of english secondary school teachers. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 12 (1), 55-66.
- 16- Ibid.
- 17- Weber, & Hamlaoui, S. (2018). E-Learning in the middle east and north Africa (MENA) region. Springer, Cham.
- 18- Ibid.
- 19- ONEFD (2020). Available online at: <http://www.onefd.edu.dz/>
- 20- Dornyei, Z. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44 (3), 417-448.
- 21- Norbert, P., & Caroline, D. (2011). Key issues in e-learning: Research and practice. Bloomsbury Academic, A & C Black.
- 22- Tan, L. A., Hoe, S., & Azahadi, O. (2018). What's on YouTube? A case study on food and beverage advertising in videos targeted at children on social media. *Childhood Obesity*, 14 (5), 280-290.
- 23- Naheem, K. (2016). Malayalam news paper websites: A webometric study using 'Alexa Internet'. *International Journal of Digital Library Services*, 6 (3), 67-75.
- 24- Ministry of National Education (2020). Ibid.
- 25- Ibid.

Les représentations culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français chez des étudiants universitaires en contexte soudanais
Esameldeen BAHARELDEEN ⁽¹⁾ Pr. Mourad BEKTACHE ⁽²⁾

1-Laboratoire LESMES, université de Béjaia, essamedeen81@gmail.com

2-Laboratoire LESMES, université de Béjaia, mbektache1@gmail.com

Soumis le : 07/02/2022

révisé le : 10/04/2022

accepté le : 21/04/2022

Résumé

Cet article présente des résultats d'une analyse des représentations culturelles des étudiants soudanais de troisième année du département de Français de l'université du Soudan spécialité science et technologie. Pour réaliser l'étude, nous avons recouru à une enquête par questionnaire. Les résultats de cet article montrent que la majorité des apprenants s'intéressent aux aspects généraux de la culture française comme ceux esthétiques et prestigieux. Grâce à cette recherche, nous essayons de proposer aux enseignants de FLE, des pistes, afin de choisir et d'introduire des contenus culturels appropriés au contexte soudanais.

Mots-clés: Représentations, culture, interculturel, compétence interculturelle, contexte soudanais.

التمثيلات الثقافية في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب الجامعات بالسودان

ملخص

يعرض هذا المقال نتائج تحليل للتصورات الثقافية لدى طلاب سودانيين بالسنة الثالثة بقسم اللغة الفرنسية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. لإجراء هذه الدراسة، قمنا باستخدام استبيان خلصت نتائجه إلى أن تصورات الطلاب عن الثقافة الفرنسية تكاد أن تنحصر في الملامح العامة والجوانب الجمالية. نحاول من خلال هذه الدراسة أن نقدم لمعلمي اللغة الفرنسية مقترحات تهدف لاختيار المحتوى الثقافي المناسب للسياق السوداني.

الكلمات المفتاحية: تصورات، ثقافة، بين الثقافات، كفاءة بين الثقافات، سياق سوداني.

The cultural representation in teaching/learning of French language among universities students in Sudanese context

Abstract

This article presents the results of an analysis of the cultural representations among Sudanese students in the third-year of the French department at University of Sudan for Science and Technology. To carry out the study, we used a questionnaire. The results of this article show that the majority of learners are interested in general aspects of French culture such as aesthetic and prestigious ones. We try to suggest some new tracks to enable teachers in choosing an appropriate cultural content in line with Sudanese context.

Keywords: Representations, culture, intercultural, cultural competent, Sudanese context.

INTRODUCTION:

La classe d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est une passerelle entre les représentations culturelles de l'apprenant et la culture de la langue cible. Ainsi, chaque apprenant possède un ensemble de représentations référant à son milieu socioculturel et qui se reflète en conséquence sur ses propres manières de construire ses idées et son discours. Ainsi, les représentations sont définies de la manière suivante : « Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté » (FERREOL et JUCQUOI, 2004 :175). L'appartenance à une communauté donnée détermine la nature du contact entre les locuteurs des cultures différentes et leurs attitudes linguistiques et culturelles envers autrui. Celles-ci sont souvent dues aux représentations déjà construites « Les relations déjà instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la constitution de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays autres. Elles constituent donc un élément décisif pour tout choix programmatique. Il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et de les aborder en tant que telles avec les apprenants, puisqu'elles sont comme réactivées dans l'espace de la classe de langue ». (Beacco, 2000:52).

Malgré l'introduction du français depuis l'année 1970 comme langue enseignée aux écoles secondaire et plus tard aux universités, la diffusion de cette langue reste toujours limitée. EL-Badawi explique ce retard aux raisons suivantes : « les classes comptent un très grand nombre d'étudiants qui peut atteindre cent dans les écoles secondaires, le manque de ressources et de supports didactiques, le manque d'enseignants et l'insuffisance de leur formation. De plus, l'apprenant n'est pas motivé pour apprendre cette langue, par conséquent et jusqu'à présent l'enseignement du français n'est pas encore généralisé dans toutes les écoles secondaires soudanaises » (El-Badawi, 2014 :32)

En effet, la réalité du contexte soudanais, comme la spécificité socioculturelle, devrait tenir compte des critères de choix du contenu de l'enseignement du FLE au Soudan, dans ce sens Bachir (2014) remarque que : « Les ouvrages conçus pour l'enseignement des langues étrangères ignorent le plus souvent le contenu et la présentation des manuels de la langue maternelle et vice-versa. Pour réussir l'enseignement des langues étrangères, il faudrait donc tenir compte des réalités du système dont elles font partie et de l'attitude psychologique des apprenants » (Bachir, 2014 :12). De ce fait, les représentations culturelles des apprenants soudanais ne sont pas prises en considération dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Les représentations des apprenants, le contenu enseigné et la culture cible sont des éléments interdépendants, voire importants dans l'enseignement des langues. Il s'agit des outils facilitant la tâche de l'enseignant à propos de la gestion de l'interculturel en classe.

En outre, les représentations culturelles et interculturelles sont considérées comme des outils incontournables dans la didactique des langues étrangères. Le fait d'être conscient de ses stéréotypes et de ses préjugés est une phase essentielle de la connaissance de soi et de la reconnaissance de l'Autre. De ce fait, l'objectif de cet article est une mise au point sur les représentations culturelles les plus répandues chez des étudiants soudanais en s'interrogeant sur la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère dans le cours de FLE. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une étude quantitative et qualitative, ainsi que nous avons analysé un questionnaire destiné à 34 étudiants de quatrième année à l'université du Soudan en Science et technologie. Ces derniers représentent une partie des étudiants du FLE en quatrième année à l'université du Soudan.

Ainsi, les deux principales questions qui sous-tendent notre étude sont les suivantes : Comment les représentations culturelles se reflètent-elles sur les attitudes⁽¹⁾ des étudiants, ainsi que sur leur compétence culturelle et interculturelle ? Et quelle est l'image que les étudiants soudanais attribuent-ils à la langue et à la culture française?

Comme la classe de langue est le point de jonction de la langue et de la culture de l'apprenant et celles de la langue étrangère, nous supposons que certaines des représentations et des stéréotypes des étudiants soudanais peuvent entraîner des confusions ainsi que de nombreux défauts dans la compréhension de l'autre et à l'enseignement du FLE en général. Cependant, les représentations positives motivent les étudiants à apprendre la langue et à connaître la culture étrangère.

Il est important, dans un premier temps, de faire un aperçu théorique sur des notions relatives à notre étude afin de trouver des réponses adéquates à la problématique de cet article. Enfin, nous allons proposer quelques pistes pédagogiques pour traiter l'interculturel en classe du FLE en fonction des résultats obtenus.

1- Cadre théorique:

1-1- Représentations dans l'enseignement de FLE:

D'après Denis Jodelet, les représentations sont l'ensemble des formes de connaissances caractérisées, élaborées et partagées socialement: « Forme de connaissance courante, dite « de sens commun » caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise d'environnement (matériel, social, idée) et d'organisation des conduites et communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune, à un ensemble social (groupe, classe, etc....) ou culturel donné» (Jodelet, 1990 : 668).

En didactique des langues, les représentations des apprenants sont considérées comme des éléments incontournables influençant l'enseignement des langues et cultures étrangères, ainsi la notion de représentation est : « opératoire dans la conception des outils d'enseignement » (Zarate, 1990 :36)

Etant donné que les représentations découlent de l'identité de l'apprenant, elles peuvent ainsi être un outil aidant à traiter les aspects qui caractérisent le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère.

Pour nous, chaque groupe social partage des représentations justifiées par sa culture et comme l'apprentissage des langues dépend de la culture, toute réaction des apprenants sur la culture de l'autre doit être prise en compte dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. En d'autres termes, l'enseignement des langues doit émaner de l'enseignement de la culture. Cette idée est conforme à ce que Michael Byram écrit: «Apprendre une langue, c'est apprendre une culture, par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture» (Byram, 1992:67). Par ailleurs, les pratiques linguistiques et culturelles aident à développer les représentations des locuteurs : « il faut préciser que les pratiques personnelles et individuelles de l'énonciateur pourront faire évoluer ses représentations» (AUGER, 2000:19). Donc, il est important de dire que les représentations découlent de la société qui entoure l'individu. Cependant, certains facteurs peuvent contribuer à l'enrichissement des répertoires linguistiques et culturels, ainsi qu'à la constitution de l'identité de l'apprenant d'une langue étrangère. C'est le cas des médias, des voyages et de l'urbanisation. A cet égard, Abdallah-Preteceille et Porcher soulignent que « les transformations profondes de la société globale, notamment par l'urbanisation, les voyages, et les médias, qui amènent chaque élève à disposer d'une identité culturelle singulière, distincte de celle de son voisin ». (Abdallah-Preteceille et Porcher, 2001: 43).

1-2- L'interculturel en classe de langue:

L'interculturel est un terme apparu à la moitié de 20^{ème} siècle en vue d'intégrer les enfants migrants dans l'éducation en France, DE CARLO a cité une définition du concept de l'interculturalité de M. Abdallah-Preteceille: «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (DE CARLO, 1998 :40). Donc, la diversité culturelle est la raison pour laquelle les didacticiens se regroupent pour trouver une pédagogie favorisant l'interaction sociale entre les cultures vivantes, soit au sein de la même communauté ou au niveau des autres nations. Cependant, l'adaptation d'une telle approche dans l'enseignement du FLE tel que

l'interculturel devrait être mesurée au niveau de l'adaptabilité au contexte donné tout en déterminant la distance entre la culture cible et celle des apprenants. Dans ce sens, Ibrahima Diallo décrit l'enseignement des langues européennes dans un pays arabo-musulman comme l'Émirats Arabes Unis: «L'intégration d'une approche interculturelle dans un pays islamique engage la résolution de deux problèmes: l'intégration d'une approche occidentale dans un pays islamique et l'introduction de la culture de la langue occidentale dans un milieu culturellement conservateur qui rejette certains principes de base de cette culture» (LIDDICOAT et Zarate, 2009:15). En outre, l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ne vise pas uniquement la connaissance des codes linguistiques isolés du contexte culturel, il s'agit plutôt d'un outil d'intercompréhension entre différentes cultures pour faciliter la communication interculturelle. Cet objectif ne sera réalisé qu'après avoir pris une position neutre permettant à l'apprenant de FLE de décentrer ses préjugés, ses clichés et ses stéréotypes négatifs envers les autres cultures. Alors, la communication interculturelle est l'objectif de base qui se réalise par l'intercompréhension entre les différentes langues et les différentes cultures:

«La langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif dans l'enseignement des langues, mais plus que l'objectif formatif, c'est toujours l'objectif relationnel qui est visé : l'intercompréhension et les échanges transculturels entre les différents peuples.» (MINDMULLER, 2015:44). Puren constate que la compétence pluriculturelle est «la capacité à gérer simultanément le contact avec plusieurs langues-cultures, elle y est conçue en réalité comme de compétence» (Puren, 2019:214) cette citation nous explique que la compétence étrangère, mais il s'agit plutôt d'une compétence de vivre ensemble et faire ensemble.

Donc, l'enseignement et l'apprentissage des langues sont un processus interdépendant entre le public visé, le contexte socioculturel et le contenu enseigné. Ainsi, les représentations du public visé se considèrent comme des outils aidant l'intercompréhension et la communication interculturelle.

2- Choix méthodologique:

Nous avons opté pour le questionnaire comme outil afin de collecter les données d'un échantillon composé de 34 apprenants dont (20 filles et 14 garçons) de troisième année du département de Français de la Faculté des langues de l'université du Soudan, spécialité science et technologie, à Khartoum. Notre questionnaire est composé de cinq questions dont 3 sont ouvertes et 2 questions sont fermées pour nous permettre de collecter les représentations des enquêtés. La première question, dont l'objectif est de connaître les représentations générales des étudiants sur la culture française. La deuxième vise à faire le point sur les attitudes¹ qui engendrent des comportements contre des aspects culturels sur la religion, les traditions, l'habillement et la gastronomie des Français. La troisième question permet de découvrir les chocs culturels que les étudiants subissent ou alors auxquels les étudiants font face lors de contact avec la culture française. La question 4 vise à citer les ressemblances et les différences entre la culture française et soudanaise. Enfin, la dernière question concerne la réaction des étudiants sur la culture française surtout le contenu culturel de curriculum de FLE.

Le choix de chaque question dans le questionnaire est le résultat d'un objectif visé. L'enquête est effectuée dans un milieu universitaire où les enquêtés sont en contact pour la première fois avec la culture française et la France sachant que le français est une langue étrangère n'ayant pas un statut privilégié dans le système éducatif qui favorise plutôt l'arabe et l'anglais comme langues d'enseignement au Soudan. Donc, nos étudiants n'ont appris le français qu'à partir de l'université. Pour cette raison, nous avons demandé aux étudiants d'écrire en français ou en arabe en raison du niveau de langue qui ne permet pas à certains enquêtés de s'exprimer en français. Le contenu culturel est présenté à ce public à travers le

manuel employé dans le département de Français, (Alter ego) ainsi que dans le module intitulé la société française contemporaine.

Enfin, nous avons quantifié certaines questions pour faire le point sur les résultats obtenus tout en précisant certains points.

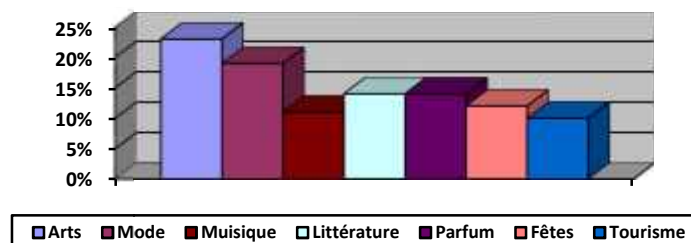
3- Présentation, Analyse et interprétation des résultats :

Pour cerner les représentations généralisées que les étudiants enquêtés se font de la culture française, nous posons la question suivante :

Question 1 : Que connaissez-vous de la culture française?⁽²⁾

Selon la figure 1, les éléments les plus mentionnés sont : l'art (18), la mode (15), la musique (9) et les parfums (9). Donc, ces résultats nous démontrent en premier temps trois aspects culturels importants de la culture cultivée : l'art, la mode et la musique qui semblent occuper une place importante dans les représentations des étudiants enquêtés.

Graphique 1: connaissance des étudiants sur la culture étrangère



Nous constatons que la mode est un stéréotype répandu représentant le côté prestigieux de la culture française dans les représentations des étudiants soudanais du français. Ainsi, voici quelques exemples tirés des réponses données :

(a-« Je ne connais pas beaucoup de choses sur la culture française [...], mais les Français sont célèbres pour la mode et l'élégance ». b- « La culture française est l'une des cultures qui s'intéressent à la mode, l'habillement, l'art et la propreté, ils sont tolérants et gentils ». c- « La culture française s'intéresse à la mode (l'habillement) »)⁽³⁾.

À notre avis, ces exemples nous illustrent une réalité vécue à propos des connaissances limitées des étudiants enquêtés sur la culture française, ainsi leurs représentations se concentrent souvent sur des stéréotypes généralisés et sur des aspects prestigieux tels que la mode et le goût de la musique qui n'a pas de frontières, pour cela les étudiants s'intéressent à la musique française ; l'un des aspects les plus mentionnés dans leurs réponses à la première question. Cela est dû à notre avis aux réseaux sociaux qui connectent facilement les étudiants au monde et leur permettant de découvrir les autres cultures du monde surtout par le biais des chansons et la musique française et mondiale.

Le tourisme, les fêtes et le parfum représentent également une partie importante de leurs réponses à la première question. Les étudiants évoquent également la nature, des endroits touristiques et des fêtes françaises les plus célèbres :

(a- «La fête de travail, la fête de Noël, la fête de musique » b- « L'une des plus belles cultures en matière de la nature, il s'agit des endroits touristiques qui donne une diversité culturelle et touristique »)⁽⁴⁾.

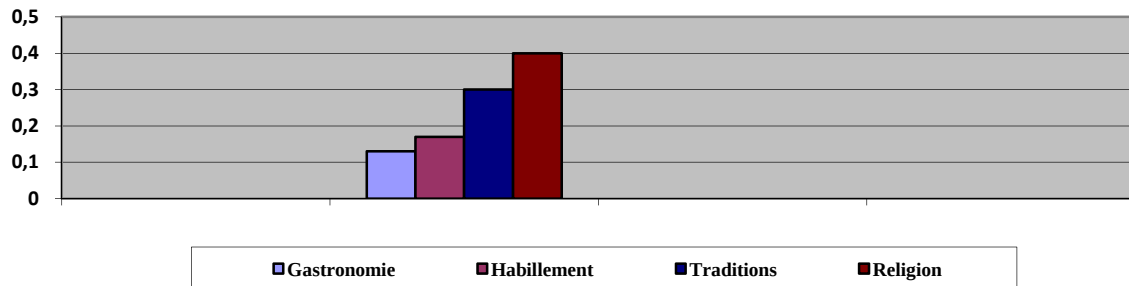
Pour conclure, la première question montre que les représentations des étudiants concernés se sont concentrées sur des aspects artistiques (la littérature, l'art, musique), puis sur des aspects relatifs à l'apparence physique (la mode, parfum, culture vestimentaire), ensuite sur les loisirs (le tourisme et les fêtes). Par contre, les aspects de la culture courante (ce qui touche la vie quotidienne comme le mode de vie) et les monuments touristiques et historiques (La Tour Eiffel, le musée du Louvre..) sont moins cités.

Le fait de refuser ou d'accepter une culture étrangère est dû à la compréhension de l'Autre dans sa différence. De ce fait, la deuxième question de l'enquête concerne l'attitude des étudiants envers certains aspects de la culture française :

Question 2 : Qu'est-ce que vous n'acceptez pas dans la culture française⁽⁵⁾

Cette question est divisée en quatre aspects : la gastronomie, l'habillement, les traditions et la religion. Le dépouillement des réponses a donné les résultats représentés dans le graphique suivant :

Graphique 2 : l'attitude des étudiants envers la culture française

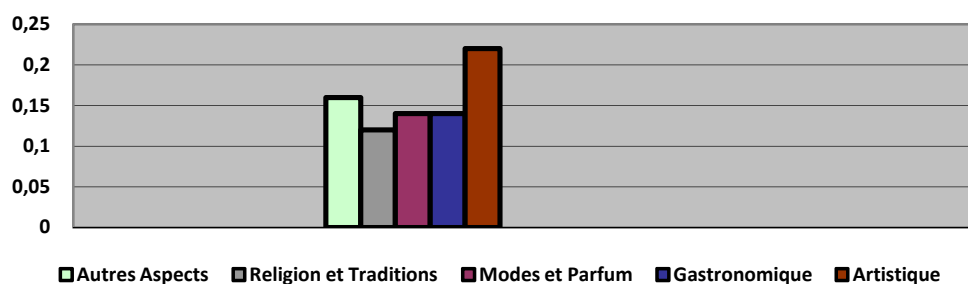


D'après ce graphique, nous constatons que la majorité de notre échantillon refuse quelques pratiques culturelles dans la culture française pour des raisons variées. Ainsi, 40 % refusent la religion des Français. 30% voient que la tradition des Français est mauvaise, 17% refusent la nourriture française et 13% pensent que la façon de s'habiller en France est indécente. Donc, nous remarquons que la religion et les traditions des Français sont les aspects les plus refusés dans les réponses des étudiants. Cela est dû, à notre avis, à l'impact de la religion des enquêtés qui appartiennent à la culture arabo-musulmane. Cependant, la gastronomie et la façon de s'habiller sont les moins refusées malgré leur divergence avec la culture musulmane dans laquelle on interdit certains plats et certains habillements. Nous constatons que ce résultat montre que les étudiants ne sont pas décentrés de leurs stéréotypes négatifs sur la culture d'autrui.

Question 3 : Citez cinq éléments culturels qui vous choquent dans la culture française

Selon les résultats indiqués dans la figure 3, nous remarquons que les étudiants évoquent des réponses similaires à celles de la première question. Cela est dû, à notre avis, à la connaissance culturelle des étudiants qui se concentre sur des aspects précis dans la culture française.

Graphique 3 : les éléments qui choquent les étudiants



Les aspects touristiques et historiques (22), il s'agit de : la Tour Eiffel (11), le musée du Louvre (7), l'église (2), les Champs-Élysées (3), Paris (3), architecture (4). La gastronomie (15) comprend aussi le vin (4) et le café (1). Dans la mode (15) nous avons inclus aussi les parfums (5). Les aspects artistiques concernent d'abord l'art en général (5), puis la littérature (8), la musique et la chanson (12) ainsi que les traditions et les coutumes (13), ensuite la religion (4). Enfin, nous avons regroupé le reste des éléments mentionnés par les étudiants dans la partie Autres : sport (5), voitures (3), langue complexe (2), liberté (2), l'unité (1), le goût (1), la technologie (1), l'amour (1), le racisme (1), le tact (1), la gentillesse (1) et la ponctualité (1)⁽⁶⁾.

Ces résultats montrent également que les étudiants sont choqués par des aspects généraux de la culture française. Il s'agit souvent des aspects prestigieux voire généraux comme la

musique, les chansons, la mode, l'élégance, les parfums et la gastronomie. Nous pensons que ces chocs culturels se produisent à cause de la distance entre la culture soudanaise et française. Ainsi, les grands monuments touristiques et historiques, l'organisation et la propreté des endroits rendent les étudiants choqués de la culture française.

Enfin, le choc culturel peut se réaliser lorsque des locuteurs appartenant à des cultures différentes se trouvent dans une situation de communication. Toutefois, la majorité des étudiants enquêtés ne quittent pas le Soudan, ainsi, ils ne communiquent pas avec des francophones ou des natifs.

En effet, le fait d'accepter l'Autre dans sa différence se reflète sur les représentations des locuteurs, dans ce sens, comprendre la culture de l'Autre, c'est la capacité de délimiter les différences et les ressemblances entre la culture de soi et celle de l'Autre, c'est ainsi l'objectif de la question suivante :

Question 4 : D'après vous, y a-t-il des ressemblances entre la culture soudanaise et la culture française ?, Oui ou non. Si oui citez quelques exemples ?

L'idée de la différence entre la culture française et la culture soudanaise domine les réponses des étudiants interrogés. En effet, 30 sur 34, soit (88) %, ont répondu par oui à notre question. Cela signifie que ces enquêtés ne remarquent pas de ressemblance notable entre les deux cultures. Mais ceux qui choisissent l'option *non*, ils citent les exemples suivants :

(a- « culture de parfum ». b- « la continuité des fêtes ». c- « la culture de la mode ». d- « réussite de la révolution française et soudanaise ») ⁽⁷⁾.

Nous remarquons que ces quatre exemples ne démontrent pas de ressemblances identifiables entre les deux cultures. L'étudiant (a) pense que les deux pays sont semblables dans la culture des parfums. Quant à l'étudiant (b), il constate que les deux cultures sont similaires en matière de la continuité des fêtes durant l'année. En effet, les Soudanais s'intéressent souvent aux trois fêtes religieuses principales (Aïd-el-fitr, Aïd-el-adha et la naissance du prophète) et récemment le jour de l'An.

Malgré l'impact de la culture occidentale sur la vie au Soudan, nous estimons que la mode et d'autres rituels de la vie quotidienne sont plus influencés par la culture arabo-musulmane. En effet, les résultats montrent que les étudiants ne sont pas près de la culture française, car ils ne remarquent pas d'aspects culturels communs aux deux cultures française et soudanaise.

Etant donné que la langue et sa culture sont interdépendantes, l'enseignement du contenu culturel est incontournable dans chaque cours de FLE. La question suivante est posée pour savoir l'avis des étudiants à propos du contenu culturel enseigné :

Question 5 : D'après vous, doit-on exclure certains aspects de la culture française surtout ceux liés au facteur religieux ?

Pour l'exclusion des aspects culturels de la culture française, 50 % des étudiants constatent que le contenu culturel est important pour apprendre et connaître la langue étrangère. Pourtant, l'autre moitié des étudiants pense qu'il faut exclure la culture dans l'enseignement de la langue puisqu'ils la considèrent comme une culture étrange ne correspondant pas à celle de leur pays. Voici quelques exemples de réponses des étudiants qui sont d'accord avec l'enseignement d'un contenu culturel français :

(a- «Parce que la culture française est insuffisante et nous devons respecter leur culture, leur civilisation et le leur patrimoine». b- «A mon avis quand vous voulez étudier nouvelle langue, c'est très important que vous étudiez leur culture». c- «dans le programme de Français de l'université de Soudan ne contient pas de contenu culturel») ⁽⁸⁾.

En parallèle, nous citons, ci-dessous, des exemples des étudiants qui préfèrent exclure des traits culturels de la culture française enseignée:

(a-«Parce qu'elle ne correspond pas à notre culture soudanaise». b- «Oui, les choses contradictoires à notre religion». c- «Oui, parce que la culture française a beaucoup de soupçons». d- «Oui, parce qu'il ne s'accorde pas avec nos coutumes») ⁽⁹⁾.

D'après ces réponses, nous remarquons que les étudiants ont des réactions subjectives, ils placent leur identité par rapport à l'Autre en employant les pronoms (notre) et (leur). Cela est

important, à notre avis, pour savoir la perception de la culture française chez les étudiants enquêtés.

4- Etat de lieu et propositions didactiques:

La particularité du contexte d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Soudan nécessite une réflexion attentive avant de choisir des documents interculturels conçus pour d'autres publics. En d'autres termes, la divergence entre les représentations sociolinguistiques des apprenants soudanais et celles des pays francophones et occidentaux d'une part, et la situation marginalisée de l'enseignement du FLE au Soudan, d'autre part, devraient être prises en considération avant la transposition des activités, des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être sur la compétence interculturelle en classe de langue au Soudan.

Il n'y a pas de démarche didactique destinée à l'enseignement du FLE pour les universités soudanaises.

La différence des coutumes, des traditions et des habitudes entre les cultures occidentales et celles conservatrices (comme le cas du Soudan) rend la tâche de l'enseignant plus complexe, il s'agit de comparer, d'assimiler et d'intégrer la culture cible et celle maternelle en classe de langue. C'est pourquoi le rôle des didacticiens, des enseignants et des concepteurs des manuels de FLE au Soudan est important pour orienter le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que répondre aux besoins spécifiques des étudiants soudanais en matière de contenus d'enseignement du français en général et celui de la culture et de l'interculturel. Autrement dit, l'enseignement du FLE au Soudan nécessite une conception d'une didactique spécifique répondant aux exigences relatives au contexte à propos des cultures étrangères et celles nationales en classe de FLE.

Nous nous mettons d'accord avec Eisa et Ahmed, (2009): qui remarquent que les programmes d'enseignement du FLE sont homogènes dans tous les départements de Français au Soudan «Quant au programme d'étude dans ce cycle, il est assez homogène dans presque l'ensemble des départements enseignant le Français» (Eisa et Ahmed, 2009: 90). En effet, le choix du programme et surtout le contenu culturel ne sont pas basés sur les besoins et les motivations du public visé. Ainsi, nous constatons que chaque contexte d'enseignement nécessite des recherches sur les caractéristiques sociolinguistiques et culturelles du public. A la lumière de cette réalité, nous proposons des orientations didactiques composées de trois phases suivantes:

4.1-Première phase: le choix des thèmes:

Avant d'introduire un document interculturel en classe, il est important de préciser des critères sur lesquels nous basons notre choix comme:

- a- La compatibilité au niveau de la compétence linguistique des étudiants.
- b- L'harmonie entre les représentations sociolinguistiques des étudiants et le contenu culturel de document choisi, c'est-à-dire, la mise en points sur des aspects communs facilitant la compréhension et le va-et-vient entre la culture des étudiants et celle de l'Autre.

Nous constatons que les documents authentiques, surtout les images et audiovisuel sont plus pratiques et issus de la vie courante dans le contexte de langue cible, comme on l'explique dans le Dictionnaire de Didactiques des langues étrangères et secondes « le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communications et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie de productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.» (CUQ, 2003,431)

Parmi ce foisonnement de genres, nous pensons que les images et les documents audiovisuels sont considérés comme des capteurs des cultures sur lesquels les apprenants saisissent le sens du contexte de la langue cible.

4.2-Deuxième phase : l'anticipation:

Nous l'appelons aussi l'axe vertical de l'enseignement des contenus culturels en classe. Il s'agit des activités se réalisant au sein du contexte des étudiants se basant sur des variétés socioculturelles et régionales du pays ; région par région, genre par genre, famille par famille,

etc. Cette phase vise à développer la conscience interculturelle en favorisant une approche critique chez les étudiants. Il s'agit des activités abordant des aspects interculturels inspirés des différents contextes au niveau national. Ces activités sont dans le but d'entraîner les étudiants à se préparer entre eux avant d'entrer en contact interculturel. Il vise également à créer des pratiques de classe pour entraîner les étudiants à se préparer pour entrer dans un contact interculturel dans leur pays, puis ils passent à un dialogue objectif avec l'altérité. En d'autres termes, cette phase vise à sensibiliser les étudiants à la culture de l'Autre à travers la culture nationale, pour faciliter la tâche de gérer l'interculturel en classe de langue par l'enseignant de FLE.

Par exemple, pour sensibiliser les étudiants à la différence gastronomique entre la culture nationale et étrangère, on peut proposer aux étudiants des exercices sur des clichés de la variation gastronomique au niveau national, il s'agit de deux images contenant deux plats populaires dans deux régions différentes. Dans la première, le plat populaire Kawal ⁽¹⁰⁾ répandu à l'ouest du Soudan qui n'est pas le préféré dans les autres régions. Dans la deuxième, le plat populaire Malouha ⁽¹¹⁾ répandu au nord qui n'est pas apprécié dans les autres régions du pays.

4.3- Troisième phase : savoir, savoir-faire et savoir-être :

À la lumière des activités d'anticipation, nous proposons cette phase, ce que l'on appelle aussi l'axe horizontal d'enseignement de contenu culturel. On vise à interpréter et à comparer la culture nationale par rapport à la culture étrangère. C'est l'étape dans laquelle les étudiants s'entraînent à acquérir la compétence de savoir-faire et savoir-être pour gérer la rencontre interculturelle avec autrui. À cet égard, nous nous référons au document de Conseil de l'Europe pour les langues, publié en (2002), qui consiste à développer les capacités interculturelles des apprenants par les angles suivants : le sexe, l'âge, la région, la religion et le racisme. Donc, par ces angles, les enseignants peuvent inciter leurs apprenants à comparer leur contexte familial à celui non-familier (contexte de langue étrangère) afin qu'ils puissent établir des comparaisons pertinentes. Nous estimons que ces cinq points nous permettent de faire le va-et-vient entre plusieurs aspects culturels dans la culture maternelle et celle de la langue étrangère. En effet, des documents authentiques (images ou vidéos) peuvent être fournis pour intégrer les cinq angles dans les pratiques de classe dans le contexte soudanais. Ainsi, on peut attacher ces angles aux aspects culturels touchant la vie quotidienne des étudiants, comme, le transport, l'alimentation, l'habillement, les fêtes Pour chacun de ces angles, on peut poser des questions ayant un objectif d'entraîner les apprenants à s'exprimer sur leur culture et celle de l'Autre, comme le montrent les exemples suivants :

- **La région** : on pose des questions pour comparer les différences et les ressemblances entre des aspects culturels d'une région (pays) par rapport à une autre.
- **L'âge** : quel est l'impact de la culture générationnelle sur la pratique de tel aspect culturel dans les sociétés soudanaises par rapport à la culture de l'Autre.
- **Le sexe** : y a-t-il des différences de traitements entre les deux sexes, dans certains aspects culturels des sociétés comparées ? par exemple, le travail et la cuisine.
- **La religion** : quels sont les ordres religieux (interdits ou autorisés) des aspects culturels dans une culture donnée par rapport à une autre, à titre d'exemple, l'alimentation (porc, vin), la relation de couple (concubinage).

Ces angles peuvent être un cadre à travers lequel nous orientons les pratiques des étudiants en classe de langue. A titre d'exemple, on peut introduire et discuter la culture gastronomique d'un point de vue religieux ou régional,

Etant donné que le contexte d'enseignement et d'apprentissage de FLE au Soudan se déroule dans un contexte endolingue, les représentations sociolinguistiques des étudiants sont déterminées par une culture nationale précise. En conséquence, l'opportunité d'entrer dans un contact plurilingue et pluriculturel qui n'est pas toujours disponible pour ces étudiants, pour cette raison, nous proposons les deux axes susmentionnés.

Conclusion:

Une fois une langue étrangère est enseignée dans un contexte culturellement différent de la culture et de la langue cible, l'adaptation au nouveau contexte est importante pour prendre des décisions sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, surtout en ce qui concerne le choix du contenu culturel enseigné.

Selon cette analyse, nous remarquons que la majorité des apprenants s'arrête aux aspects généraux de la culture française. Ainsi, leurs représentations se limitent aux aspects physiques et esthétiques de cette culture. Les aspects anthropologiques de la culture liés à la vie quotidienne des Français sont moins évoqués dans les représentations des enquêtés. Alors que, l'attachement à la culture d'une langue que l'on apprend est d'abord la découverte d'un autre mode de vie humain, puis pour expérimenter la réalité de ce mode de vie.. Ces trois raisons incitent les étudiants à être d'accord avec l'enseignement du contenu culturel. Pourtant, d'autres étudiants manifestent leur insatisfaction à l'égard de la religion et de la tradition Françaises qui, pour ces apprenants, sont incompatibles avec l'islam ainsi que la culture soudanaise. Ce qui pousse certains étudiants à être d'accord avec l'exclusion d'une partie du contenu culturel enseigné dans leur université. Les résultats montrent également que les représentations de la culture française chez les étudiants sont limitées, cela leur impose à répéter les mêmes réponses en répondant à la question N. (1) et à la question N.(3) .

Donc, nous constatons que la réaction des étudiants envers la religion et certaines traditions des Français, nous a incités à choisir des activités et des stratégies visant la décentration de sociocentrisme ainsi que la relativisation des préjugés les stéréotypes négatifs des étudiants.

Par ailleurs, les représentations positives nous aident à chercher des contenus culturels motivés et intéressants pour les étudiants, ainsi, nos activités sont pour réaliser cet objectif. Enfin, nous remarquons que la culture française est mal perçue chez les apprenants soudanais. Cela est dû à la divergence ethnographique et culturelle entre la France et le Soudan. Ces dissemblances ne permettent pas aux apprenants soudanais d'aller plus loin dans la découverte de la culture française.

En fonction de ces résultats, nous recommandons aux enseignants et aux chercheurs en FLE au Soudan de multiplier les activités qui traitent des deux cultures, tout en se basant sur les représentations culturelles et interculturelles des étudiants pour qu'ils puissent étudier et comprendre la culture étrangère

Références:

1-l'attitude linguistique désigne :(représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique), LAFONTAINE Dominique (1997), attitude linguistique, dans MOREAU M. (Éd.), la sociolinguistique (pp. 56-60), Bruxelles, MARDAGA .

2- Les chiffres (18, 15, 9,9...) dans cette question désignent les fréquences des réponses des étudiants.

3, 4- Citations tirées des réponses des étudiants enquêtés.

5-Les réponses de cette question ont été présentées sous forme de pourcentages puisque les questions sont composées par des choix multiples.

6- Les chiffres dans ce paragraphe indiquent les fréquences des réponses des étudiants.

7, 8, 9 - Citations tirées des réponses des étudiants enquêtés.

10- Un plat fait des herbes, répandu à l'ouest du pays et inapprécié dans les autres régions du Soudan.

11- Une sauce faite des poissons, répandue au nord et inapprécié dans les autres régions du pays.

Bibliographie:

1- Ahmed Eisa et Ahmed Hamid, Interculturalité : Perspective d'une approche d'enseignement/apprentissage du FLE au Soudan, revue de la faculté des lettres, université de Khartoum N°27, 2009.

2- AUGER Nathalie, (2000), Construction de l'interculturel dans les manuels de la langue, E.M.E, Paris.

3- BACHIR Ahmed, 2014, la situation de l'enseignement du français au Soudan, in Revue de l'université de Nileen. N. 17.

- 4-** BEACCO Jean-Claude., (2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris.
- 5-** BYRAM Michael et al, (2002), Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 6-** BYRAM Michael, (1992), Culture et éducation en langue étrangère, Didier, Paris.
- 7-** CUQ Jean Pierre, (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Paris.
- 8-** EL-BADAWI Eisa (2014), La question de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Soudan : historique, perspectives et propositions pédagogiques et didactiques, thèse de doctorat, université de Kordofan.
- 9-** FERREOL Gilles et JUCQUOI Guy, (2004), Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris.
- 10-** JODELET Denis, (1990), Représentations sociales, grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris.
- 11-** LIDDICOAT Anthony et Zarate Gèneviève, (2009), Transformation des concepts, d'un environnement linguistique et d'un contexte national à un autre, Français dans le monde, CLE, Paris.
- 12-** MINDMULLER Florence, (2011), Français langue étrangère FLE l'approche culturelle interculturelle, Belin, Paris
- 13-** PORCHER Louis, (1986), La civilisation, CLE, Paris.
- 14-** ZARATE G. ,1990, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier, Paris.
- 15-** PUREN Christian, (2019), L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle, <http://www.christianpuren.com>

British Muslims in the Post-9/11 Era: The Challenge of Visibility and Media Misrepresentation

Mahfoud ALI ZOUÏ⁽¹⁾ Pr. Mohamed MANAA⁽²⁾

1- Badji Mokhtar University - Annaba, mahfoud_alizoui@yahoo.com

2 -Badji Mokhtar University - Annaba, Moh_manaa@yahoo.fr

Received: 17/02/2020

Revised: 09/12/2021

Accepted: 16/02/2022

Abstract

Drawing on the analysis of selected articles from British print media covering news on the growing visibility of Muslims in the country, this paper argues that the press has significantly contributed to the post-9/11 wave of anti-Muslim hatred in Britain. Through propagating the myth of an "imminent Muslim takeover of Britain and Europe", sections of the press nurtured the excessive fears among the public of extraordinarily rapid growth of 'an alien group with cultural values incompatible with the western way'.

Keywords: British Muslims, the press, visibility, islamisation, islamophobia.

مسلمو بريطانيا في فترة ما بعد الحادي عشر من سبتمبر: تحدي المرئية المتزايدة و التشويه الإعلامي

ملخص

اعتمادا على تحليل مقالات مختارة من الصحافة البريطانية المكتوبة التي تتناول المرئية المتصاعدة للمسلمين في البلاد يظهر هذا البحث المساهمة الفعالة للإعلام في تغذية موجة الكراهية ضد المسلمين التي شهدتها بريطانيا عقب أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001. من خلال الترويج لأسطورة السيطرة الوشيكة للمسلمين على بريطانيا وأوروبا، أسهمت الصحافة المكتوبة في تغذية مخاوف البريطانيين المتزايدة من وتيرة النمو الديموغرافي السريع لأقلية مسلمة تحمل قيما ثقافية 'غير قابلة للتأقلم مع الثقافة الغربية'.

الكلمات المفتاحية: مسلمو بريطانيا، صحافة مكتوبة، مرئية، أسلمة، إسلاموفوبيا.

Musulmans britanniques dans l'ère post-11/09/2001 : le problème de visibilité et de représentation biaisée des médias

Résumé

Sur la base de l'analyse d'une sélection d'articles de journaux britanniques imprimés traitant de l'actualité concernant la visibilité croissante des musulmans dans le pays, cet article affirme que la presse a contribué de manière significative à la vague de haine contre les musulmans post-11/09/2001 en Grande- Bretagne. A travers la propagation du mythe du "grand remplacement des musulmans en Grande- Bretagne et en Europe", certaines parties de la presse ont nourri des peurs excessives parmi la population d'une croissance extraordinairement rapide "d'un groupe étranger dont les valeurs culturelles sont incompatibles avec celles de l'occident".

Mots-clés: Musulmans britanniques, journaux imprimés, visibilité, islamisation, islamophobie.

Corresponding author: Mahfoud ALI ZOUÏ, mahfoud_alizoui@yahoo.com

Introduction:

One salient feature of the Muslim communities living in Britain and the west in the post-9/11 era is that of visibility. Western Muslims become more visible than ever before and issues pertaining to them become subject to constant scrutiny by the media. In the British context, the securitization of the Muslim community in the aftermath of the terrorist attacks in New York in 2001 and London in 2005 is arguably the main reason behind the burst of public and media attention to Islam and Muslims in the country. As a matter of fact, it is well-established in academia that British news media have always represented Islam and Muslims in a largely negative light ⁽¹⁾. The terrorist events in the wake of the new century led to further distortion of the image of Muslims in the media. Not only through depicting them as a security threat, but also by propagating the myth of 'the Muslim tide'--a hypothesis which holds that the Muslim population is growing so quickly that Muslims will become a majority in the west in the space of few decades and will subsequently overwhelm the fast-shrinking host population with their alien values and *sharia* law ⁽²⁾. This paper focuses on the way sections of the British press reacted to the rapid demographic growth of Muslims and their increasingly visible presence in the public space; and how they covered news revealing manifestations of this growing visibility. It argues that their alarmist and sensational coverage of the new Muslim presence and their propagation of the myth that Britain is about to be swept away by a "Muslim tide" helped triggering xenophobic fears among the general public⁽³⁾.

1-Muslims in the Spotlight:

'By now, the whole question of the Muslim presence in Europe has assumed a new aspect. Thanks to migration and demography on the one hand and a dwindling European birthrate on the other, the Muslim proportion of the population is increasing steadily. The Syrian scholar Sadiq AL-Azm remarked in an essay that the only question that remains regarding the future of Europe is, "Will it be an Islamized Europe or Europeanized Islam?" This question is very close to be answered'⁽⁴⁾.

This quote is recurrent in many of Bernard Lewis' works. Lewis, who devoted much of his scholarly work warning that Islam is inherently incompatible with western secular values and that a clash of values, and even civilizations, is unavoidable, is among the chief intellectuals who laid the foundations for anti-Muslim fear in contemporary Europe. In many of his works, he warned of an imminent Muslim takeover of the continent. The quote is originally from the late Syrian leftist scholar Sadiq al 'Azm and represents a vision of the future of Europe that becomes propaganda of some right-wing groups and media outlets in the post-9/11 era.

The warnings of politicians, intellectuals, and journalists, who take part in this propaganda campaign, focus mainly on three elements: the security threat posed by radical European Muslims; the threat to European culture and identity due to a failure of integration; and the demographic growth of the Muslim population with high fertility rates. Right-wing politicians and large sections of the media found in the security climate post-9/11 a historic opportunity to promote these myths. The fact that hostility towards Islam and Muslims in Britain, and the west in general, is not the product of 9/11 as it has deep roots in British history, has facilitated their task ⁽⁵⁾.

Islam was introduced to the British Isles for centuries but the presence of Muslims before the Second World War had been the most negligible. It was only during the second half of the twentieth century that the Muslim population started gaining gradual importance in size and influence. Hence, Muslims have been growing in number, diversity, and visibility well before 9/11. At the time of the attacks, Islam had already been the fastest growing religion in Britain and the continent as well ⁽⁶⁾. It was in the aftermath of 9/11, however, that Muslims came to the spotlight gaining an unprecedented visibility.

With this increased visibility, the situation of Muslims in Britain, as in the continent, has also deteriorated in an unprecedented way with the introduction of some draconian anti-terror legislation and the rise of anti-Muslim sentiment. Nonetheless, there is evidence that 9/11 and

the rise of the so-called international terrorism did not create this situation and that Muslims have been the subject of discrimination, prejudice and marginalization since their early years of settlement in the continent⁽⁷⁾.

For the most part of their presence in Europe, Muslims had mostly been perceived as the 'Other' based on the Orientalist paradigm⁽⁸⁾. A long history of cultural stereotyping established an image of an Islamic culture that is sinister, malevolent and brutal⁽⁹⁾. According to Edward Said:

The idea that Islam is medieval and dangerous, as well as hostile and threatening to 'us', for example, has acquired a place both in the culture and in the polity that is very well defined. Such an idea furnishes a kind of a *priori* touchstone to be taken account of by anyone wishing to discuss or say something about Islam⁽¹⁰⁾.

What happened in the post 9/11 era, especially with the terrorist attacks in major European capitals associated with Muslim groups, is that hatred of Muslims has dangerously become mainstream in many instances within the terror-panic climate. This has been reflected in the increased hate crimes against Muslim individuals, their mosques and community centres and the highly negative attitudes towards Islam and Muslims since 9/11. A 2016 survey found that the majority of Britons (72 %) believe Islam is not compatible with British values⁽¹¹⁾, while another report published by the Pew Research Center in the same year showed that unfavourable views about Muslims had risen by 9 percentage points in just one year, between summer 2015 and summer 2016⁽¹²⁾.

Negative perceptions of Muslims are likely affected by the highly negative and prejudiced portrayals of Muslims by parts of the mainstream press⁽¹³⁾. Their alarmist coverage of the new Muslim visibility contributed to the mainstreaming of Islamophobia in the country and led consequently to a surge in hate crimes against Muslims. Media coverage of Muslims and Muslim-related issues, in general, has increased considerably over the last two decades. In 2008, Moore et, al. found that news stories about Muslims increased dramatically over the period between 2000 and 2008, an increase partly fuelled by the terrorist attacks in New York in 2001 and London in 2005, but also as a product of a wider preoccupation with Islam and British society⁽¹⁴⁾.

As British Muslims were brought to the spotlight within the context of the 'war on terror,' revealed data on the growth of the Muslim community and the increased number of mosques caught the attention of the media. Consequently, this disadvantaged minority which had long complained about alienation and invisibility becomes suddenly very visible to the mainstream population, the media and to decision-makers.

Nevertheless, this new visibility of Muslims fueled populist and radical right Islamophobic discourses and has been increasingly received with immense hostility by the mainstream population. Politicians and journalists especially from the right overtly attacked the new prominence of Muslims in the public space. The British National Party (BNP) and other conservative and far-right bodies launched an anti-Muslim campaign making use of some widespread stereotypes and seeking to warn the public of the perils of the impending 'Islamification' of Britain, and the need to stop it in its tracks⁽¹⁵⁾.

The media was a principal tool in this campaign. The response of some media outlets to the new Muslim presence turned into large propaganda and contributed subsequently to the erosion of the civil rights and freedoms of Muslims in Britain and across the continent. It also helped create a general climate of fear among the mainstream population that was exploited by the extreme right political parties and Islamophobic bodies to make some gains and advance their hate agendas.

2- Muslims and the Press:

A considerable body of literature confirmed the contribution of the press to the negative construction of the "other" and by extension to phenomena of racism, xenophobia, and anti-Muslim sentiment in particular. The works of distinguished scholars of the field like Edward Said, Noam Chomsky, Yeun Van Dijk and Elizabeth Poole highlighted the way Muslims have

been racialized and constructed as 'the enemy' by western media outlets. In most of this literature, the press is often critiqued for constructing the figure of the Muslim through an Orientalist lens whereby Muslims and Islam are continually marked out and contrasted with the values of the west⁽¹⁶⁾.

In Britain, Muslims have remained underrepresented in the media during the last century except during significant events related to Islam and Muslims at home such as the 1989 Rushdie Affair and abroad like the conflicts in the Middle East and other Muslim-majority countries⁽¹⁷⁾. Since the launch of the global war on terror following 9/11, Muslims have come to the media spotlight as never before. Reflecting the negative perception of Muslims among the general public, their portrayal in the British media has been largely negative and stereotypical.

There has been "a growing genre of news stories in the British press that focus on the incompatibility between Islamic and British values" in the era that followed 9/11⁽¹⁸⁾. This definition of Islam in opposition to the west contributed to the construction of such dualities like 'Islam and the west', 'Muslim and westerner', and 'us and them' through an Orientalist logic which is based on picturing Muslims as largely 'problematic', 'dangerous', and 'oppressive'. One dangerous outcome of this construction, according to Richardson, is that it subsequently leads to the subordination, marginalisation and exclusion of Muslims⁽¹⁹⁾.

The largely negative framing of Muslims in the British press before and after the watershed events of 9/11 is demonstrated by several research studies. Elizebeth Poole's extensive research approaches the construction of Muslims within the larger context of the general construction of ethnic minority groups in the media, which are largely represented within a 'negative conflictual framework' overshadowed by racialised tropes relating to crime, violence and immigration⁽²⁰⁾.

Sian et al. Demonstrate how the British press, especially tabloids, both contribute to, and reinforce an Islamophobic discourse through their mostly hostile, discriminatory and derogatory stories. Their study examined two tabloid national papers- *The Sun* and *Daily Mail*, and two broadsheet national papers- *The Independent* and *The Guardian*. They found that the press coverage representing Muslims is largely hostile and that Muslim voices remain marginal. 70 per cent of all the news items about Muslims gathered in their study were hostile⁽²¹⁾.

Ironically, media coverage of the various obstacles and issues facing Muslims as an underprivileged minority has remained minimal. Despite the Muslim community's socio-economic disadvantage, Moore et, al. found that only 5% of the news stories they analysed between 2000 and 2008 were based on attacks on or problems of British Muslims and that the notion of Islamophobia scarcely featured as a news topic⁽²²⁾.

The Muslim Council of Britain (MCB) and other Muslim advocacy groups, drew attention to this biased and largely negative representation of Muslims in the media which according to them contributed significantly to the racialization of this community and the demonization of its faith. A 2018 comprehensive study conducted by the MCB's Centre for Media Monitoring found that media reports on Muslims are contributing to a rise in Islamophobia with most British news outlets giving a "negative and misleading" coverage of the community. In print media, the study found that 59 per cent of the articles analysed associated Muslims with negative behaviour, while more than a third "misrepresented or made generalisations" about the community⁽²³⁾.

Echoing other research findings, the MCB's study revealed that while 78 per cent of the stories in the *Mail* on Sunday newspaper featuring Islam or Muslims living in the UK had a negative coverage of the community, the *Guardian*, the *New Statesman* and the *Independent* had the least negative portrayal of Muslims⁽²⁴⁾.

The largely negative perceptions of Muslims among Britons become one of the biggest challenges facing the country's Muslim population since the turn of the new century as it led

to more suppression of a community, which was already one of the most underrepresented and socially underprivileged communities in Britain⁽²⁵⁾.

Despite the fact that official data and empirical research showed that many of the conceptions widely held by the mainstream population about their fellow Muslim citizens are nothing but myths, they keep gaining increasing acceptance. One of the many reasons behind this is that the construction of Muslims as a terrorist threat serves the Labour government's agenda in the context of its 'war on terror' which approached the Muslim community through security lenses⁽²⁶⁾.

The increased number of hate crimes targeting Muslims and their places of gathering is said to have been motivated in part by the inflammatory discourses of some media outlets. In 2015, the metropolitan police recorded a sharp rise in hate crimes against Muslims in the capital London. London's Muslims have faced a 70% increase in Islamophobic attacks in the 12 months to July 2015 ⁽²⁷⁾. It was revealed that Muslim women who wore a headscarf or *hijab* accounted for some 60 per cent of victims ⁽²⁸⁾. They become subject to different types of violent abuses at a daily rate.

3. Constructing the Muslim: From 'a Terrorist' to 'a Problem ':

The negative representation of Muslims in the British press is not only based on the security threat they pose but also on the perceived cultural threat which increases with the growth of Muslim presence and influence. According to Elizabeth Poole, the increased visibility of Muslims has established "a crisis of national identity" resulting in the development of a national narrative which excludes Muslims from identification with Britishness⁽²⁹⁾. Poole highlighted the consequences of this narrative:

"The increasing visibility of Muslims to non-Muslims in the UK in a global mediated world, in which Muslims are homogenised, has resulted in their construction as a threat to non-Muslims. This ideological threat (in the UK) allows Muslims to be suppressed"⁽³⁰⁾.

News about the new visibility of Muslims in the British public space in the aftermath of 9/11 becomes of primary focus to tabloids as well as broadsheet newspapers. The way they covered such news is said to have triggered concerns among the mainstream about what media like to call "the changing face of Britain". Many myths about the Muslim community and its growth have been circulating in the news media. James Nazroo, a professor of sociology at Manchester University, suggested that it is important to shed light on a large number of myths around the ethnic minority and religious minority populations in the UK ⁽³¹⁾. As a matter of fact, in recent years most of these myths relate to Muslims, their demographic visibility and the place they occupy in the public space.

The myth of Britain being Islamized or the 'Muslim tide' is among the most widespread in the country. By focusing on the demonstrations of growing Muslim presence in the public space with an alarmist tone, newspapers helped nurturing this myth. The focus on the "extraordinary growth" of the Muslim population, for example, led Britons to overestimate the proportion of Muslims in the whole population. A survey conducted by Ipsos Mori revealed that people from the UK thought the proportion of Muslim inhabitants of Britain amounted to 21 per cent of the total population, that is to say, more than a fifth of the entire population, while it is 5 per cent only ⁽³²⁾.

Worryingly, research revealed that a large section of the British population conceives the growth of the country's Muslim population as a threat to national identity. A study showed that a majority of the country would be concerned if a mosque was built in their area, while only fifteen per cent expressed similar qualms about the opening of a church⁽³³⁾.

The media is found to be responsible for the excessive fears of an Islamic threat that have spread throughout the UK and threatens mainstream British values. Since 2008, the focus of British newspapers' reports on Muslims shifted to differences in values between British Muslims and the mainstream—the focus had been on terrorism and terrorism-related issues before. The most common adjectives used to depict British Muslims in national print news

media between 2000 and 2008, for instance, were radical, fanatical, fundamentalist, extremist and militant⁽³⁴⁾.

This shift started in 2008 when the volume of stories in the press about religious and cultural differences between Islam and British culture or the west in general accounted for 32% of stories overtaking terrorism-related stories (27%) for the first time⁽³⁵⁾. In other words, while the dominant discourse on Islam and Muslims has always been shaped by a general tone of unease and Islamophobia, there has been a shift from depicting Muslims as a threat to depicting them as a problem since 2008, reflecting the mounting concerns about the increasing Muslim visibility in the country.

Various studies showed that the tabloid press portrayed Muslims with a more negative tone than broadsheet newspapers⁽³⁶⁾. Worryingly, however, not only tabloids but also some popular mainstream print media including some left-leaning newspapers raised concerns about the new Muslim visibility. The way they reported news demonstrating Muslim visibility in the country helped raise fears and fuel animosity towards Muslims.

Playing on the rising fears of the general public, sections of the press became part of a campaign to fan the flames of fear and hatred by way of promoting myths about Muslims' plans to establish *sharia* law and Islamize Britain. Due to the strength of this anti-Muslim propaganda and the media's huge impact on public beliefs and attitudes, various myths about the country's Muslim population gained increasing acceptance among the public moving from the fringes of society to the mainstream in recent years.

Headlines such as "Will Britain One Day be Muslim?" by the *Daily Mail*, "Muslims Will Become Majority in Europe" and "The Islamification of Britain: Record Numbers Embrace Muslim faith" by *The Independent*; and "Muslim Europe: the Demographic Time Bomb Transforming our continent" by the *Telegraph*, which have become very common in British newspapers, have contributed to constructing Muslims as a threat and subsequently fueled the violent anti-Muslim backlash that followed 9/11 and 7/7.

Taking a closer look at the way the press covered news revealing the new presence of Muslims helps understand the unease that surrounds the new visibility of Islam and Muslims in Britain. Examples of how the press attacked Muslim visibility and helped promote myths around Muslims changing the cultural landscape of the country and turning Britain into a Muslim country include the long controversies around birthrates among British Muslims, the popularity of the name Mohamed among newborn babies; and the harsh criticism by some newspapers of the decision of Channel4 to broadcast the Muslim call for prayer, the *adhan*, during Ramadan 2013.

4. The Press Attacking Muslim Visibility:

4.1 The Muslim Demographic 'Time Bomb':

On January 10, 2014, *The Times* recalled data from the 2011 census writing in its front page "Almost a Tenth of Babies and Toddlers in England and Wales are Muslim"⁽³⁷⁾. The figures according to *The Times* indicated a "startling shift" in the demographic trend in the country. Similar stories appeared in the *Telegraph* "Almost a Tenth of Babies and Toddlers in England and Wales are Muslim, Census Figures show" and the *Mail* "One in Ten Babies in England is a Muslim: Those Practicing the Religion 'Could Soon Outnumber Actively Worshipping Christians."

Given that the figures were nothing new, as they had been released by the ONS in 2011, bringing them to the news again in 2014 casts doubts about the real purpose behind such kind of stories. The reality about the rapid growth of the Muslim population and the young age profile of Muslims in the country had already been highlighted by the ONS in the 2011 and even the 2001 censuses and emphasizing them by a number of tabloids and broadsheet newspapers reveals a tendency among the political circles and some media outlets to implant fears among the general public by propagating the myth that British cultural values are at risk of being overrun by an extraordinary demographic growth of Muslims.

Douglas Murray, founder of the Centre for Social Cohesion, and a famous anti-Muslim speaker in Britain, considers that “the public concern about such kind of stories is legitimate” and that the media,

“Should not be blamed for reporting such news...the children that are born today and the religious communities they are born into are likely to have a very significant impact on the country tomorrow, and there are reasons for people in this country ...to be concerned”⁽³⁸⁾.

Rushnara Ali, a Muslim Labour MP replied to Murray: "if he replaced the word Muslim with Jewish or with black and minority ethnic...that would have a very different profound implication on what he is saying...it's completely understandable to newspapers to report on changes and new information but ..We take care in the way we talk about it"⁽³⁹⁾. The Muslim female MP was pointing to the fact that the intent behind bringing such kind of stories to the spotlight in that particular context and timing is suspicious. The official figures on the Muslim population in Britain confirm that these fears are unfounded as Muslims still form a small minority of around 5 % of the population⁽⁴⁰⁾.

4.2.The Name Muhammed Controversy:

Related to the demographic visibility of Muslims, the British press sparked another controversy on whether the name Muhammad is Britain's most popular boy's name that lasted for many years reflecting unease towards the new demographic visibility of Muslims. The yearly release by the Office for National Statistics (ONS) on the most popular names for babies turns a headline-grabbing event and has been the subject of a big controversy since 2008 at least. The name of the prophet of Islam Mohamed has been the origin of the controversy. Stirring up fears of the Islamization of Britain, the news that Mohamed is the most popular baby boy's name in the country has been making the headlines for years.

The press has been reporting that the name Mohamed has been the first or second most popular name for newborn babies in England every year since 2009. The name, though, has never appeared on the top of the ONS' official lists as it is only through counting the different spellings of the name that it becomes the most popular. Some newspapers initiated the controversy by launching a fierce attack on the ONS and the government accusing them of disguising the truth and trying to hide the fact that the demographic and religious landscape of the country is changing or simply 'Muslims are taking over '.

In September 2009, the *Daily Mail* reported that the (ONS) published a list of the most popular boys' names in Britain. In this list the name of the prophet of Islam “Muhammad” with its different spellings was the third most popular boy's name in England and Wales in the year 2008⁽⁴¹⁾. One year after, the same newspaper wrote: “Mohammed is now the most popular name for baby boys ahead of Jack and Harry”⁽⁴²⁾. Serving the myth of the 'Muslim takeover' the article emphasized that in just one year the Islamic name jumped to the first position. It also recalled the cultural danger by highlighting how a foreign name has overtaken names that have deep roots in British traditions such as Jack and Oliver.

The least that can be said about the coverage of some newspapers to the news is that it was Islamophobic. According to the official list, which covered all births in 2009 in England and Wales "Mohammed" with this spelling was ranked 16, but when the variant spellings used are added it moved to the top of the list. Some newspapers accused the British government of trying to hide the fact about “the changing face of Britain”. The *Daily Mail* commented:

Unfortunately, in recent times we have been given plentiful cause for paranoia about attempts by official bodies to conceal from us information about the **changing face of Britain** which our rulers know that many people will not like...The ONS hit parade of children's names, as revealed for publication, seemed designed to mask a simple truth which dismays millions of people, and which politicians and bureaucracies go to great lengths to bury: the Muslim population of Britain is growing extraordinarily fast⁽⁴³⁾.

The *Telegraph*, in its turn, noticed:

The way in which the true figures emerged, days after the official Publication, will fuel claims that government statisticians tried to play down the increasing popularity of the

Muslim name. The official announcement by the ONS, which does not take variant spellings into account, states that Mohammed was only the third most popular name in London⁽⁴⁴⁾.

The simple fact that these stories failed to spot is that just because a particular name has a special preference among a particular group does not mean that this group is taking over. The name's popularity has become a headline-grabbing news story because there is a certain subcurrent in some parts of the media that the Muslims are taking over, which, is not true. Yet, the story keeps returning partly because it plays on fears of both immigration and cultural change⁽⁴⁵⁾.

The popularity of the name Mohammed continued to cause controversy in the 2010s. On 2 December 2014, when the web site *BabyCentre UK* revealed its findings on babies' names in 2014, a look at the different headlines shows how the controversy about the name reached its peak. While the *Guardian* and *The Huffington Post* inquired successively "Is Muhammad the Most Popular Boy's Name in Britain?", and "Is Muhammad Really the Most Popular Baby Name?", other newspapers settled the issue in their headlines; the *Independent's* "Muhammed Really is Most Popular Baby Name in the UK", the *Sun's* "Mohammed has Soared to Victory as Britain's Most Popular Boys' Name", the *Daily Mail's* "Muhammad Most Popular UK Boys' name" and the *Telegraph's* "Mohammad and Sophia Most Popular Baby Names of 2014." *The Daily Star* had a completely different view. It contradicted the other newspapers writing, "Hang on a Mo! Most popular boys' name is NOT Muhammad, it's Oliver".

Creating such unnecessary, sensational controversies played on the fears of people and helped promoting the myth of the Islamization of Britain. Media, therefore, played a significant role in raising concerns about and intolerance of Muslim visibility in Britain and by extension in the increase of hate crimes against Muslims. Just because Muslim families like to give their children the name of the prophet does in no way mean that Muslims are taking over.

Imran Awan, a sociologist at Birmingham City University who has been researching Islamophobia, believes that there is a tendency to sensationalise reporting around Muslim issues, with topics such as naming or *halal* meat acting as flashpoints. Awan blamed the rising far right: "Some Islamophobia is perpetuated by fear and a sense that Muslims are taking over and polarising society. Little issues such as the name of Muhammad are turned by the far right into vitriolic hate against Muslims"⁽⁴⁶⁾.

4.3. The 2013 Ramadan 'Ding Dong':

Against the background of rising Islamophobia, events surrounding Islam and Muslims in Britain and their new presence in the public space become big subjects of debate and headline-grabbing news stories. In the time when Muslims started demanding larger platforms to accommodate their growing demographics and visible presence in the public space, tabloids and right wing press escalated their attack on the growing Muslim visibility warning that British society and values are at risk of being overrun by a rapidly increasing Muslim population and Islamic influence.

When the mainstream British TV company, "Channel 4" decided to broadcast the Muslim call for prayer, the *adhan*, during Ramadan in 2013, the move triggered a big interest from the press with many newspapers attacking the move and causing a new controversy. Channel 4, the first mainstream British television channel to broadcast the call for prayer on a daily basis, made the decision to "provoke people to think about Islam in ways that aren't associated with terrorism," and to provide "a voice to the under-represented" because "Islam is one of the few religions that's flourishing, actually increasing in the UK"⁽⁴⁷⁾. Nevertheless, the headline-grabbing initiative, which involved also a season of programmes around the period of prayer, called 4Ramadan, received a stream of harsh criticism by the extreme political right and the press.

The *Sun* attacked the initiative with a sarcastic front-page headline "Ramadan-a-Ding-Dong"⁽⁴⁸⁾. To serve the myth of Muslims plotting to impose *sharia* in Britain, The *Sun's*

article, whose tone is generally hostile to Muslims, gave voice to extremists from both the Muslim community and the political right. A spokesman of the extreme right party UK Independence Party (UKIP) said: "This is a priceless piece of attention seeking. I cannot believe that the majority of mainstream Muslims want to see this. It will inflame community tension." The Muslim voice was represented by the famous radical preacher Anjem Choudary, accused of encouraging terrorism, who said he welcomed any move to promote Islam adding that : "Islam is the fastest growing ideology in this country — by some accounts Britain could be a Muslim country by 2050." The article also interviewed Abu Zakariyya, of the radical Islamic Emergency Defence group who commented: "We want to see Sharia law in the UK and only God knows if this could be a step towards it"⁽⁴⁹⁾.

By bringing in voices of few extremists whose attitudes can in no way be representative of the majority of Muslims, this news item by *The Sun* contributes to promoting the myth of Muslims planning to impose *sharia* law in Britain. The simple act of broadcasting the Muslim call for prayer during one month by a national media channel is presented as one step in the alleged plan to implement *sharia*. This contributes to the construction of Islam and Muslims as a danger. The Muslim voice in popular newspapers like *The Sun* is usually marginal ⁽⁵⁰⁾, but when it is present like in this article it is unrepresentative of Muslims.

Terry Sanderson, President of the National Secular Society, told *The Independent*: "The percentage of Muslims in the UK is very small so few people will be interested in it. It may be a novelty and Channel 4 is good at causing a sensation. We don't want to see any broadcaster becoming a platform for religious proselytising"⁽⁵¹⁾.

In an article titled "Why Channel 4's Plan to Air the Daily Muslim Call to Prayer during Ramadan is a Divisive and Cynical Stunt", the *Daily Mail* launched a fierce attack on Channel 4 and described the plan to air the *adhan* as "a divisive and cynical stunt"⁽⁵²⁾. Reflecting the "Muslim" versus "Christian" binary, the author described the decision as "part of the anti-Christian bias of the intellectual establishment" and wondered:

"Are we sure that by broadcasting a call to prayer in this way that [Channel 4] wants to help Muslims? Or is it — much more likely in my opinion — yet another case of the liberal establishment, of which Channel 4 is, of course, the mouthpiece, sticking its fingers in the eye of Christianity?"⁽⁵³⁾

The *Daily Mail* article involved also a criticism of multiculturalism. The author addressed the readers: "Does this cheer you up? Does it make you think what a happy, tolerant, multicultural society Britain has become? Or does Channel 4's move nauseate you, as it does me?" Hinting to the claim that Muslims are receiving a special treatment at the expense of the Christian majority, the author went on, "the fact that this is still a country in which the huge majority of people, when questioned, still claim to be some sort of Christian counts for nothing in the eyes of the secular liberals who control most of our media"⁽⁵⁴⁾.

Through such sensational discourse, these tabloids worked as engines for agitation against Muslim visibility. A consequence of their agitation was that Channel 4's broadcast of the Muslim call to prayer during the holy month of Ramadan was the programme that brought the broadcaster the most complaints in 2013. The broadcast received 2,011 complaints about its 4Ramadan season, with 1,658 specifically about the broadcast of the daily call to prayer. The head of factual programmes for Channel 4, Ralph Lee, commented: "The level of Islamophobia we encountered with the 4Ramadan season was unexpected"⁽⁵⁵⁾.

Conclusion:

Muslims used to be a relatively invisible minority in the pre-9/11 era. They received very little attention from the media. When they underwent a drastic transformation becoming a hyper-visible group in the wake of the new century, they caught the attention of the media whose coverage of Muslim-related issues increased considerably. Ironically, the visibility they gained post-9/11 brought them to the spotlight, but only to be portrayed in a very negative light. While it is true that the hostility to Muslims is not a product of 9/11 or 7/7, these events did exacerbate the stereotypical perception of Islam and Muslims as the media

contributed to the construction of Muslims as potential terrorists. The focus of media reporting on Muslims would shift later to matching the 'cultural threat' to the increasing visibility of Muslims, propagating myths about the size of the Muslim population and its increasing cultural influence. Hence, the press had a significant impact on the public response to the new visibility of Muslims which was dominated by fear and resentment. Despite the fact that official statistics and serious studies debunk most of the widespread popular misconceptions about British Muslims, these myths gained increasing acceptance among the public and went mainstream indirectly inciting hatred against Muslims and symbols of their faith. The above examples illustrate the alarmist tone and the sensational language utilized by sections of the British press to report news related to the size of the Muslim population or their new cultural visibility. The construction of Muslims as an alien threat to the western cultural values echoes a long history of Orientalist portrayal which is arguably one of the biggest challenges facing Muslim groups in Britain, and the west in general, since the wake of the new century.

References:

- 1- Poole, Elizabeth (2002). *Reporting Islam: Media Representations of British Muslims*. London: I.B. Tauris. p 22.
- 2- Saunders, Doug (2012). *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?* Vintage Books, New York .
- 3- Ibid.
- 4- Lewis , Bernard and Buntzie Ellis Churchill (2012) . *Notes on a Century: Reflections of A Middle East Historian*. Penguin Group. p 191.
- 5- Abbas, Tahir. "After 9/11: British South Asian Muslims, Islamophobia, Multiculturalism, and the State." *The American Journal of Islamic Social Sciences* 2004: 27. p 28.
- 6- Kerbaj, Richard. *Muslim Population Rising 10 Times Faster than Rest of Society*. Times. 30 January 2009. 25 October 2011. www.timesonline.co.uk/tol/new...cle5621482.ece
- 7- Islamophobia: A Challenge for us All. Runnymede Trust, 1997. 12 November 2011. www.runnymedetrust.org/publications/17/32.html
- 8- Said, Edward W (2003). *Orientalism*. Penguin Modern classics, London.
- 9- Lewis, Justin, Paul Mason and Kerry Moore (2009). *'Islamic Terrorism' and the Repression of the Political. Media, Religion and Conflict*. Edited by Lee Marsden and Heather Savigny. Ashgate . p p 17-39. p 19,20.
- 10- Said, Edward W (1997). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine how we See the Rest of the World*. Vintage Books: London. p 157.
- 11- Ahmadi Muslims Perceptions of the Caliphate Polling: Survey of 2,012 British Adults on Behalf of Ahmadi Muslims. ComRes. 23 May 2016. <http://www.comresglobal.com/polls/ahmadiyya-perceptions-of-the-caliphate-polling/>
- 12- Wike, Richard, Bruce Stokes and Katie Simmons. *Negative views of Minorities, Refugee Common in EU*. Pew Research center. July 11, 2016. <https://www.pewresearch.org/global/2016/07/11/negative-views-of-minorities-refugees-common-in-eu/>
- 13- Mulhall, Joe. *Going Mainstream: The mainstreaming of anti-Muslim Prejudice in Europe and North America*. Hope not Hate, 'counter Jihad' Mini Report , Issue 1. February 2017. p 8.
- 14- Moore, Kerry .Paul Mason and Justin Lewis. *Images of Islam in the UK: the Representation of British Muslims in the National Print News Media 2000-2008*. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, 2008.
- 15- Elshayyal, Khadijah (2015). *From Crisis to Opportunity—9/11 and the Progress of British Muslim Political engagement* (p 174-193). *Muslims and Political participation in Britain*, Peace, Timothy ed. Routledge, London .p182
- 16- Sian, Katy, Ian Law, and S. Sayyid. *The Media and Muslims in the UK*. University of Leeds: Centre for Ethnicity and Racism Studies. March 2012.
- 17- Ibid p 235.
- 18- Moore et al. *Op.cit.* p 65.
- 19- Richardson, J. E. (2004) *(Mis)Representing Islam: The racism and rhetoric of British broadsheet newspapers*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam . p 113.
- 20- Poole ,*op.cit.* p 22-23.

- 21- Sian et al. op. cit.
- 22- Moore et al. p 11.
- 23- Hanif, Faisal. State of Media Reporting on Islam and Muslims. Quarterly Report: Oct-Dec 2018. Centre of Media Monitoring: MCB.2019.
- 24- Ibid.
- 25- Abbas, Tahir (2005). Muslims in Britain:Communities Under Pressure. Ed. TahirAbbas. London: Zed Books.
- 26- Moore et al. Op.cit.
- 27- Sehmer, Alexander. Hate crimes against Muslims in London 'up by 70%', police figures show. The Independent.7 Sep 2015.20 Sep 2015.
www.independent.co.uk/news/uk/home-news/hate-crimes-against-muslims-in-london-up-by-70-according-to-police-10489175.html
- 28- Linning, Stephanie. Shocking Moment Hijab-wearing Girl is Attacked from Behind. The DailyMail.7 Sep 2015. 22 Sep 2015.http://www.dailymail.co.uk/news/article-3225020/Shocking-moment-hijab-wearing-woman-attacked-knocked-floor-unconscious-police-reveal-huge-rise-hate-crimes-against-Muslims.html
- 29- Poole, op.cit. p 22.
- 30- Ibid.
- 31- Ghani, Aisha. Muslim population in England and Wales Nearly Doubles in 10 Years. The Guardian .11 February 2015.3 June 2015.www.theguardian.com/world/2015/feb/11/muslim-population-england-wales-nearly-doubles-10-years
- 32- Ibid.
- 33- Britain Divided by Islam, Survey Finds. The Telegraph.11 Jan 2010. 6 Feb 2011.
www.telegraph.co.uk/news/religion/6965276/Britain-divided-by-Islamsurvey-finds.html.
- 34- Moore, op.cit. p 21.
- 35- Ibid.p3
- 36- Sian et, al. Op. cit. p 266.
- 37- Kennedy, Dominic. Rise in Muslim Birthrate as Families 'Feel British'. Times.10 Jan 2014. 12 March 2014. www.thetimes.co.uk/tto/news/uk/article3971041.ece
- 38- HenryJacksonSoc. " Douglas Murray Discusses UK's Muslim Population on Channel 4" Online video clip. YouTube. YouTube, 15 Jan. 2014. Web.12 March 2014.
- 39- Ibid.
- 40- Ali, Sundas. British Muslims in Numbers: A Demographic, Socio-economic and Health profile of Muslims in Britain drawing on the 2011 Census. The Muslim Council of Britain, January 2015.
- 41- Hastings, Max. Mohammed is Now the Third Most Popular Boy's Name in England. So why this Shabby Effort to Conceal it? Daily mail. 11 Sept 2009. 18 Feb 2011.
www.dailymail.co.uk/debate/columnists/article1212368/Mohammed-popularboys-England-So-shabby-effort-conceal-it.html.
- 42- Doyle, Jack. Mohammed is Now the Most Popular Name for Baby Boys ahead of Jack and Harry. Daily Mail.28 Oct 2010. 25 Oct 2011.
www.dailymail.co.uk/news/article-1324194/Mohammed-popular-baby-boysahead-Jack-Harry.html
- 43- Hastings, op cit
- 44- Lefort, Rebecca and Ben Leapman. Mohammed is Most Popular Name for Baby Boys in London. Telegraph. 15 Sept 2009. 28 Oct 2011.
www.telegraph.co.uk/news/religion/6194354/Mohammed-is-most-popularname- for-baby-boys-in-London.html.
- 45- Khaleeli, Homa and Jon Henley. Muhammad: the truth about Britain's most misunderstood name .The Gurdian.1 Dec 2014. www.theguardian.com/uk-news/2014/dec/01/muhammad-truth-about-britains-most-misunderstood-baby-name
- 46- Ibid.
- 47- Sherwin ,Adam .Channel 4 to 'provoke' viewers who associate Islam with terrorism with live call to prayer during Ramadan.The Independent .2 July 2013. 15 May 2014.
www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/news/channel-4-to-provoke-viewers-who-associate-islam-with-terrorism-with-live-call-to-prayer-during-8682121.html>.
- 48- Beal, James . LEIGH HOLMWOOD and MIRANDA PRYNNE . Ramadan a ding-dong. The Sun. 1 July2013. 10.July2015. www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/4992722/Channel-4-plans-to-

screen-Muslim-call-to-prayer-every-day-during-Ramadam-as-its-more-relevant-than-Diamond-Jubilee.html

49- Ibid.

50- Sian et.al Op. cit

51- Sherwin. Op. cit.

52- Wilson,A. N. Why Channel 4's plan to air the daily Muslim call to prayer during Ramadan is a divisive and cynical stunt.The Dailymail.2 July 2013.20May 2014.www.dailymail.co.uk/debate/article-2354053/Channel-4s-plan-air-daily-Muslim-prayer-Ramadan-divisive-cynical-stunt-says-A-N-WILSON.html

53- Ibid.

54- Ibid.

55- Channel 4's Muslim Call to Prayer is Top in Viewer Complaints Tally. The Guardian. 8May2014.10 June 2014.

www.theguardian.com/media/2014/may/08/channel-4-muslim-prayer-ramadan-top-complaint-2013.

The Role of Virtual Exchange in Enhancing Intercultural Competence: The Case of Erasmus+ Project

Halima BOUALLI ⁽¹⁾ Mokhtar HAMADOUCHE ⁽²⁾

1-University of Oum El Bouaghi, boualli.halima.ang@gmail.com

2-University of Oum El Bouaghi, m.hamadouche@univ-oeb.dz

Received: 31/01/2022

Revised: 13/03/2022

Accepted: 14/03/2022

Abstract

This article aims at investigating the effectiveness of Erasmus+ Virtual exchange project in enhancing individuals' intercultural competence (IC). In order to obtain relevant data, a questionnaire has been administered to 50 participants who have taken part in the course of "Cultural Encounters: Perspectives on Populism 2020". The results reveal that most participants have developed their behavioural aspect of IC known as intercultural effectiveness. Thus, the integration of virtual exchange in foreign language education is useful to engage university students in meaningful intercultural experiences.

Keywords: intercultural competence, intercultural effectiveness, virtual exchange, Erasmus+ virtual exchange project, culture.

دور التبادل الافتراضي في تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات دراسة حالة لمشروع إيراسموس +

ملخص

يهدف هذا المقال إلى التحقق من فعالية مشروع إيراسموس + للتبادل الافتراضي في تعزيز كفاءة التواصل بين الثقافات للأفراد ولذلك تم توزيع استبيان على 50 فردا شاركوا في دورة "لقاءات ثقافية: وجهات نظر حول الشعبوية 2020". كشفت النتائج أن معظم المشاركين قد طوروا جانبهم السلوكي من كفاءة التواصل بين الثقافات المعروف بالفعالية الثقافية وبالتالي، فإن دمج التبادل الافتراضي في تعليم اللغات الأجنبية مفيد لإشراك طلاب الجامعات في تجارب هادفة بين الثقافات.

الكلمات المفتاحية: كفاءة التواصل بين الثقافات، فعالية بين الثقافات، تبادل افتراضي، إيراسموس + للتبادل الافتراضي، ثقافة.

Le Rôle de l'échange Virtuel pour Renforcer la Compétence Interculturelle : Le Cas Du Projet Erasmus+

Résumé

Cet article vise à étudier l'efficacité du projet d'échange virtuel Erasmus+ dans l'amélioration de la compétence interculturelle (IC) des individus. Afin d'obtenir des données pertinentes, un questionnaire a été proposé à 50 participants ayant pris part au cours de « Rencontres culturelles : perspectives sur le populisme 2020 ». Les résultats révèlent que la plupart des participants ont développé leur aspect comportemental de l'IC connu sous le nom d'efficacité interculturelle. Ainsi, l'intégration de l'échange virtuel dans l'enseignement des langues étrangères est utile pour engager les étudiants universitaires dans des expériences interculturelles significatives.

Mots-clés : Compétence interculturelle, efficacité interculturelle, échange virtuel, projet d'échange virtuel ERASMUS+, culture.

Corresponding author: Halima BOUALLI, boualli.halima.ang@gmail.com

Introduction:

Globalisation is opening up new opportunities for individuals to communicate with each other and cultivate relationships. Due to the cultural diversity and multiculturalism that exist in societies, individuals need to be more aware of and tolerant towards the various perceptions, values and behaviours which can influence any intercultural encounter. Thus, intercultural learning within the context of foreign language education plays a major role in enhancing learners' ability to interact effectively and appropriately with people from different cultural backgrounds, that is, developing their IC. One way to promote such a competence in learners is the use of virtual exchange (VE)

VE entails the use of technology to engage learners from different cultural affiliations in online collaboration projects. This virtual learning experience can help participants to interact with others and share perspectives to build understanding of themselves and others. Within this context, Erasmus + VE is a pioneering project that provides a safe online space for encouraging intercultural dialogue and understanding. Henceforth, the purpose of this research paper is to investigate how the Erasmus+ VE programme can influence IC with a focus on participants who have previously taken part in the course "Cultural Perspectives on Populism 2020" as a case study.

1- Literature Review:

1-1-An Overview of Intercultural Competence:

IC is a polysemic concept ⁽¹⁾ that is differently defined across disciplines. The most widely cited definition sees IC as "a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" ⁽²⁾. Deardorff defines it as "the skills, attitudes, and behaviors needed to improve interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders" ⁽³⁾. She also emphasizes that the important elements of IC involve greater self-awareness of oneself and others, openness, respect, reflexivity, and empathy. Thus, it is important to develop this competence in individuals as a way to understand and appreciate differences, establish relationships with others by means of engaging in intercultural dialogues, and bridge "societal divides" ⁽⁴⁾.

Chen and Starsota refer to IC as the speakers' ability to achieve their communication objective effectively and appropriately through using communication behaviours to negotiate between the various identities which are present in an intercultural setting. For them, IC embraces three dimensions: intercultural awareness, intercultural sensitivity, and intercultural effectiveness ⁽⁵⁾.

Intercultural awareness represents the cognitive dimension which is the knowledge that individuals have about their own and others' culture. Intercultural sensitivity represents the affective aspect and entails the individual's ability to distinguish between the different behaviours, perceptions, and feelings of different speakers in the intercultural context in addition to the ability to appreciate and respect them. Finally, intercultural effectiveness (IE) represents the behavioural aspect of IC and refers to the ability to attain communication goals in intercultural interactions. This behavioral aspect of IC is the concern of this study that attempts to investigate the development of this construct in the context of virtual mobility through the Erasmus + VE Project.

1-2- Intercultural Effectiveness: The Behavioural Aspect of IC :

The review of literature reveals that there exists a myriad of models of IC. The model employed in this research is the one proposed by Chen and Starosta with a focus on the IE component ⁽⁶⁾. The rationale is that this behavioural dimension of IC deals with behaviours that aim at achieving appropriate and effective intercultural communication, which is especially relevant for participants in the Erasmus+ VE programme.

Chen and Starosta argue that IE, also known as "intercultural adroitness", emphasizes how to act effectively in intercultural interactions. IE embraces five components namely message

skills, interaction management, behavioral flexibility, identity management, and relationship cultivation⁽⁷⁾.

In the context of intercultural communication, message skills is to the ability to use language of a culture other than one's native language⁽⁸⁾. Any intercultural encounter requires the individuals to be linguistically and communicatively competent. Other than language itself, message skills also entail the use of descriptive and supportive messages in the interaction process. Descriptive messages refer to giving specific and constructive feedback to other interactants instead of judging their behaviours. These nonjudgmental attitudes are significant for avoiding defensive reactions from the interactants. Supportive messages are also significant for effective communication. Thus, communicators in the intercultural setting need to know how to support and reward others affectively through nonverbal cues such as facial expressions, head nods, eye contact or physical proximity⁽⁹⁾.

Interaction management refers to the ability to initiate and terminate a conversation, and take turns in conversation appropriately. This ability requires the smooth development of topics while interacting with others. Both interaction management and message skills are more related to language and communicative competences and they emphasize the ability to express oneself and understand one another when communicating with people from different cultures⁽¹⁰⁾.

Behavioural flexibility refers to the ability to use appropriate behaviours in various intercultural situations. It entails the ability "to observe an interaction, distinguish and make use of the appropriate behaviours, and adapt to the specific situational context"⁽¹¹⁾ as well as the ability to respond to various communication demands in different contexts⁽¹²⁾. This construct represents the flexible or the creative dimension of IC since behaviourally flexible individuals are "accurate and adaptable when attending to information, and are able to perform different behavioral strategies in order to achieve communication goals"⁽¹³⁾.

Identity management refers to the ability to maintain one's counterpart's identity in interaction. This component is important because individuals need to learn who they are in the process of interacting with others. Effective communicators are those who do not only understand themselves while engaging with their interactants, but also inform others about who they are⁽¹⁴⁾.

Relationship cultivation refers to the ability to build interpersonal relationships with people from different cultures. Chen defines it as "the ability to establish a certain degree of relationship with one's partner in order to satisfy each other's needs and reach a positive outcome of interaction"⁽¹⁵⁾. For example, relationship cultivation can be built through the process of VE between learners from various cultural backgrounds.

In summary, individuals can become more competent in intercultural communication as they enhance their IE which includes message skills, interaction management, behavioral flexibility, identity maintenance, and relationship cultivation⁽¹⁶⁾.

1-3- The Importance of IC in Foreign Language Learning:

Being able to understand and communicate with people across all kinds of cultural diversity is instrumental in today's transcultural world. Here comes the role of foreign language education in helping learners not only to speak the foreign language, but also to develop the ability to interact with others with interest, curiosity and open mindedness towards the various perceptions, assumptions and values that are present in the intercultural setting, whether in a real-life contact or in a virtual environment.

The council of Europe argues that IC ought to be prioritized in foreign language education⁽¹⁷⁾. This can prepare learners for "interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge"⁽¹⁸⁾. Moreover, Byram and his colleagues state that the main aims for developing learners' IC involve understanding and accepting people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours and seeing that such interaction is an enriching experience⁽¹⁹⁾.

Intercultural learning plays a major role in preparing learners to engage with otherness. It helps them have a clearer image about individuals who belong to various cultural groups, to attentively listen and understand others and give them the chance to manifest their cultural identity. This can help in overcoming stereotypes and overgeneralisations about others. Thus, learners will “refrain from labelling people, from putting them in the categories that were already created before the actual encounter” ⁽²⁰⁾. Overcoming these barriers to intercultural communication is significant because “Once we stop categorising the world into “us and them”, we begin to see more similarities between people, between their cultures, identities, behaviours and world views” ⁽²¹⁾. Thus, the foreign language class should follow accurate techniques and strategies to help learners explore their own identities and reflect on self-analysis not only individually but in relation to others. In other words, we can better understand ourselves if we understand others and vice versa.

It can be argued that intercultural learning can take place during mobility programmes. Yet, living abroad does not necessarily lead to intercultural outcomes. The findings of research studies show that international experiences can increase ethnocentric attitudes and less willingness to interact with others ⁽²²⁾. Thus, foreign language education should promote learners’ attitudes of respect and tolerance towards others and overcome stereotypes ⁽²³⁾.

1-4- Virtual Exchange and Foreign Language Learning:

Virtual exchange (VE), also known as online intercultural exchange (OIE), collaborative online exchange or telecollaboration, refers to the engagement of groups of learners in virtual interaction with other partners from different cultural affiliations or geographical locations. This online experience is facilitated by educators or expert facilitators who ensure successful and fruitful intercultural dialogues among the participants ⁽²⁴⁾.

Within the field of foreign language education, VE is regarded as a useful tool for fostering intercultural awareness in the foreign language classroom since the regular communication with individuals from different countries can provide new opportunities for learners to learn about and reflect on their intercultural experience in a safe environment. This virtual space can be enriching for understanding others and building greater self-awareness. Although VE is a useful tool for intercultural learning amidst the proliferation of technology, it “continues to be a relatively peripheral activity” ⁽²⁵⁾. This is because educators can struggle to sustain the long-term exchanges, and often even the short-term ones, without the adequate support from their institutions ⁽²⁶⁾. Still, in the contexts where it is possible, VE can bridge the gap between learners across the globe. Bosio sees that VE can involve learners and teaching and non-teaching staff in international and intercultural experiences that can enhance the development of “global citizenship”, the sense of belonging to a community which can surpass the national borders ⁽²⁷⁾.

1-5- The Role of Virtual Exchange in Enhancing Intercultural Competence:

VE is used in various fields, but it has gained more prominence in foreign language education ⁽²⁸⁾. In this concern, O’Dowd and Dooly highlight four advantages of VE in intercultural learning. Firstly, telecollaborative exchanges can help learners to know more about other cultures. This knowledge is more realistic and reflects the individuals who are present in the virtual environment. Indeed, such knowledge cannot be found in textbooks or any cultural studies resources and websites. Secondly, learners can develop their pragmatic competence in foreign language learning because they are widely exposed to a broad range of foreign language discourse options. This exposure is facilitated due to the interactional and performative aspects of online exchange. Thirdly, learners can explore in-depth cultural ‘rich points’ and elicit connotations of cultural behaviour from ‘real’ communicators in the online intercultural setting. This allows learners to get more insights about the personal and subjective experiences of their partners’ sociocultural environments which is relevant for learners since they can experience similarities and differences in how they understand the various aspects in the online negotiations. This process leads to a deep awareness “of the relativity of their own cultural beliefs and values as they try to make them explicit for their

partners through carefully guided reflection”⁽²⁹⁾. Fourthly, learners have more opportunities to better understand that cultures are highly complex and dynamic with fluid and mutable boundaries. Thus, they become by themselves more aware of how globalisation and the local influence each other⁽³⁰⁾.

It is worth to mention that intercultural learning through telecollaboration is not automatic. VE ought to be designed and based on a sound pedagogy with principles of collaborative learning and mutual understanding⁽³¹⁾. O’Dowd and Dooly also recommend that educators applying VE should “avoid unfounded expectations that the activity will have magical transformative effects on students’ linguistic skills and intercultural awareness” because “intercultural learning is a lifelong process and is not something which can be achieved through one particular learning experience”⁽³²⁾.

Evidently, there are many ways and tools for educators to implement VE projects within their respective institutions. In the primary and secondary levels, teachers appear to organise telecollaborative exchanges through large networks like eTwinning and ePals. For higher education, the European Commission has launched Erasmus+ VE which is an online pilot project to promote various forms of online collaboration for adults⁽³³⁾.

1-6- Erasmus+ Virtual Exchange Project:

Erasmus+ VE project is based on using virtual synchronous sessions and online learning activities to promote intercultural dialogue and understanding among the participants. It was first launched by the European Commission under a contract with the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency in January 2018 to link people aged 18 to 30 years old from Europe and Southern Mediterranean⁽³⁴⁾. Erasmus+ VE programme is regarded primarily as an intercultural dialogue project. It also provides participants the opportunity to develop their “soft skills”, which include foreign languages and teamwork⁽³⁵⁾.

During the synchronous sessions, facilitators play a major role in facilitating the communication process between the participants. These facilitators have received advanced training to be neutral and multi-partial in order to maintain a safe online environment for exchanging ideas and sharing perspectives. The ultimate goal is to ensure that all the voices of all participants, regardless of their origins or cultural affiliation, are heard, represented, and respected⁽³⁶⁾. Facilitators also ensure a good discussion in which participants engage in constructive, authentic and respectful dialogue in order to learn deeply from the group. They intervene only to ensure clarity, understanding, equality among the participants, and progression of the discussion. They also ask critical thinking questions that require deep analysis and self-reflection, give accurate observations, and provide summaries of what have been discussed.

The facilitators’ role does not undermine the participants’ voices which are the driving force for the online exchange⁽³⁷⁾. The platform is theirs to listen and respond to each other, share opinions, ask questions, explore the various perspectives and engage with differences in a meaningful manner. Participants also have time for their own reflection and self-assessment. During the virtual courses, participants attend weekly synchronous sessions, watch content related videos, fill out online response journals and other different assessment activities, and work on collaborative projects with their peers⁽³⁸⁾. Participants who successfully complete the course are awarded online badges which are based on existing frameworks for digital and intercultural competences. These badges can be displayed on social media or downloaded and printed⁽³⁹⁾.

Since its foundation in 2018, the Erasmus+ Virtual programme has been dealing with topics that target intercultural outcomes, in addition to transversal and digital competences. To list just a few, European Refugees: Cultivating Diversity Together (2018); Cultural Encounters (2019); Countering Hate Speech (2020). According to UNICollaboration, the Cross-Disciplinary Organisation for Telecollaboration and VE in Higher Education, the Erasmus project has succeeded in engaging more than 24.000 young people in VE activities and created over 250 partnerships with universities and youth organisations⁽⁴⁰⁾.

There are two main types of Erasmus+ VE programmes which are pertinent for the context of higher education. First, “ready-made” VE is designed and managed by organisations under the guidance of experts in the field. Second, the Transnational Erasmus+ VE Project (TEP) is developed and implemented by teachers themselves in higher education after receiving intensive training and professional development⁽⁴¹⁾.

Erasmus+ VE has proved to be beneficial on many levels. It is a new experience that permits participants to discuss topics and issues which they do not usually tackle with their friends, as in the case of themes like populism, nationalism and gender equality in media. It also gives them the chance to virtually meet people, learn from their experiences and gain more confidence to work in a culturally diverse context⁽⁴²⁾. Above all, the programme has helped participants to get out of their comfort zones and explore the richness of taking part in building intercultural dialogue.

2- Research Methodology :

The process of collecting evidence on how Erasmus+ VE programme can help to improve the participants’ IC, particularly IE, has followed a comprehensive research methodology. The researchers have employed the mixed method approach relying on both quantitative and qualitative data to gather evidence concerning the development of IE of participants who have taken part in an Erasmus+ VE course.

The rationale behind opting for a mixed method approach is that “a combination of qualitative and quantitative approaches is needed in cross-national research due to the highly diverse cultural contexts to be studied”⁽⁴³⁾. This is relevant to the current research as the participants in the study are from different countries and cultural backgrounds.

The data which constitute the core of this research paper have been collected from 50 participants in the course offered by Erasmus+ VE “Cultural Encounters: Perspectives on Populism 2020”. The target population includes 36 females (72%) and 14 males (28%) who come from different countries like Algeria, France, Belgium, Germany and Pakistan. In order to enroll in the course, participants have filled in the application form with general information about them and reasons for choosing this course.

The course lasted for ten weeks from March 9th, 2020 to May 17th, 2020. The programme involved various topics like open identities, populism and authoritarianism, and rethinking the concept of borders. Participants had weekly two-hour synchronous sessions through the dialogue platform “Exchange Portal”. They also watched video lectures from expert academics each week and submitted thoughtful comments via online platforms, which had to be reflections on their own understanding and implications. At the end of each synchronous session, participants also had to fill in the weekly online response journal which is a personal record of their experience and development during the nine weeks. The final assignment is a video dialogue project. Here participants were required to invite a friend or a family member to discuss some of the topics that were raised in the course and respond to the colleagues’ views in the project⁽⁴⁴⁾.

A questionnaire has been submitted via Google Forms to 50 randomly chosen participants, who have taken part in Erasmus+ VE course “Cultural Encounters: Perspectives on Populism 2020”. The questionnaire is divided into three parts. The first one contains three questions to obtain background information about the participants concerning age, gender and country of residence. The second part of the questionnaire is a quantitative tool to measure the influence of Erasmus+ VE in developing IE. This tool is called the IE Scale (IES) and contains 20 items of five-point Likert Scale originally developed by Portalla and Chen based on Chen and Starosta’s conceptualization of IE⁽⁴⁵⁾. Thus, the selected tool measures the behavioural aspect of IC that has been described earlier in this paper.

The IES contains six corresponding factors to the model of IE. Thus, the five main constructs of IE, message skills, interaction management, behavioral flexibility, identity management and relationship cultivation are represented in the measurement instrument. The six factors constructing the IE scale are Message Skills (items 6,10,12), Behavioral Flexibility

items (2,4,14,18), Interaction Relaxation (items 1,3,11,13,19), Interactant Respect (items 9,15,20), Identity Maintenance (items 8,16,17), and Interaction Management (items 5,7)⁽⁴⁶⁾.

The third part of the questionnaire contains four open-ended questions. Thus, qualitative data is gathered concerning the participants' views about their experience in intercultural exchange through the Erasmus+ VE project. Indeed, open-ended questions can serve to obtain more insights and reflections concerning the influence of online intercultural encounters on the participants' IE.

Like any other type of research, this descriptive study has some limitations. First, the target population included only 50 participants in the Erasmus+ VE course. More insights could have been reached if there had been a larger number of respondents. Second, the self-report process in the IES can be the subjective outcome of the participants' impression. In this regard, Chen and Starsota argue that it is difficult to decide whether the individuals' IE should be evaluated by themselves as they are the ones involved in intercultural interaction or by an observer. Hence, judging people's ability to be intercultural effective is a challenging task⁽⁴⁷⁾. Results could be different if more qualitative tools for collecting data were employed. Another potential limitation is that the study does not trace the participants' development of IC before and after the course. It only assesses their IC after the Erasmus+ VE programme. Thus, discussion will be made in relation to comparing the results of the six different aspects of the IES and analysing the reflection questions.

3- Results and Discussions:

3-1-Section 1: Background Information:

Table n°1: Participants' Age

Age Range	Number of Participants
18-20	10 (20%)
21-24	22 (44%)
25-30	18 (36 %)

Source: By the authors

Table n° 2: Participants' Origin

Country	Number	Country	Number	Country	Number
Algeria	7	Poland	3	Afghanistan	1
France	5	Russia	3	Belgium	1
Turkey	5	Egypt	2	Spain	1
Tunisia	4	Lebanon	2	Palestine	1
Germany	4	Japan	2	Morocco	1
Syria	3	Greece	2	Italy	1
		Pakistan	1	Switzerland	1

Source: By the authors

The two table above show that participants are from different age groups and origins. This indicates that participants in the Erasmus+ VE course can enrich the online learning environment with their own experiences, perceptions and reflections. The different cultural affiliations of the participants, regardless of where they come from, in addition to the individual characteristics of each one of them are likely to influence the process of intercultural dialogue.

3-2-Section 2: The IES:

All the participants answered the IES proposed by Portalla and Chen which is an efficient tool for them to self-assess their IE⁽⁴⁸⁾ after participating in the Erasmus+ VE programme. As indicated in Table 3, the scale is divided into six factors. Each factor is composed of items in a five-point Likert scale. Items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, and 18 are reverse-coded. The mean of each item is counted. Then, the total mean of each factor is provided in order to compare and contrast the result of each component of IE.

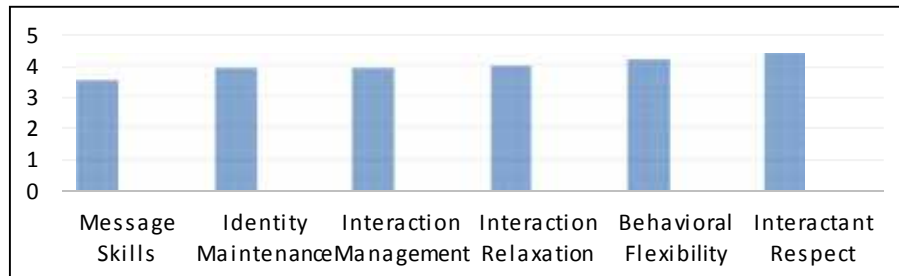
Table n° 3: The Results of the IES

IE Scale Factors	Strongly Disagree	Disagree	Uncertain	Agree	Strongly agree	Mean
Message Skills (items 6,10,12)						3.50
6. I have problems with grammar when interacting with people from different cultures.	11 (22%)	18 (36%)	10 (20%)	11 (22%)	0 (0%)	3.58
10. I have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures.	9 (18%)	13 (26%)	26 (52%)	2 (4%)	0 (0%)	3.58
12. I often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures.	8 (16 %)	16 (32%)	13 (26%)	12 (24%)	1 (2%)	3.36
Behavioral Flexibility items 2,4,14,18,						4.14
2. I am afraid to express myself when interacting with people from different cultures.	13 (26%)	23 (46%)	10 (20%)	4 (8%)	0 (0%)	3.9
4. I am not always the person I appear to be when interacting with people from different cultures	11 (22%)	21 (42%)	16 (32%)	2 (4%)	0 (0%)	3.9
14. I often act like a very different person when interacting with people from different cultures.	24 (48%)	15 (30%)	8 (16%)	3 (6%)	0 (0%)	4.2
18. I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	15 (30%)	32 (64%)	4.58
Interaction Relaxation (items 1,3,11,13,19)						3.91
1. I find it is easy to talk with people from different cultures.	1 (2%)	1 (2%)	6 (12%)	31 (62%)	11 (22%)	4
3. I find it is easy to get along with people from different cultures.	3 (6%)	2 (4%)	6 (12%)	25 (50%)	14 (28%)	3.9
11. I always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures.	0 (0%)	4 (8%)	9 (18%)	32 (64%)	5 (10%)	3.76
13. I feel relaxed when interacting with people from different cultures	0 (0%)	3 (6%)	6 (12%)	214 (42%)	20 (40%)	4.16
19. I find it is easy to identify with my culturally different counterparts during our interaction.	0 (0%)	1 (2%)	10 (20%)	29 (58%)	10 (20%)	3.74
4. Interaction Management (items 5,7)						3.89
5. I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different cultures.	0 (0%)	5 (10%)	9 (18%)	23 (46%)	13 (26%)	3.88
7. I am able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures.	0 (0%)	3 (6%)	11 (22%)	24 (48%)	12 (24%)	3.90
Interactant Respect (items 9,15,20)						4.36
9. I use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures.	1 (2%)	1 (2%)	13 (26%)	24 (48%)	11 (22%)	3.86
15. I always show respect for my culturally different counterparts during our interaction.	0 (0%)	1 (2%)	3 (6%)	7 (14%)	39 (78%)	4.62
20. I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during our interaction.	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	13 (26%)	34 (68%)	4.62
6. Identity Maintenance (items 8,16,17)						3.84
8. I find it is difficult to feel my culturally different counterparts are similar to me.	9 (18%)	18 (36%)	20 (40%)	3 (6%)	0 (0%)	3.66

16. I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during our interaction.	13 (26%)	21 (42%)	11 (22%)	4 (8%)	1 (2%)	3.80
17. I find I have a lot in common with my culturally different counterparts during our interaction	1 (2%)	2 (4%)	5 (10%)	27 (54%)	15 (30%)	4.06

Source: By the authors

Graph n° 1: IES Mean Results



Source: By the authors

3-2-1-Message Skills:

The findings show that participants in Erasmus+ VE have the required message skills which are indispensable in any interaction process. Yet, the mean of this factor (3.50) is the lowest in IES in contrast to the other factors. This can be attributed to the fact that developing an appropriate use of grammar, distinguishing between persuasive and informative messages, and following the track of a discussion are the outcomes of a long-term learning process, not only nine weeks in Erasmus+ VE. While grammar use and differentiating persuasive and informative messages are ranked equally, item 12 is ranked the lowest in the whole IES where participants reveal that they miss parts of what is going on in interaction while conversing with others from different cultures. This is perhaps due to difficulties to understand the various accents of English used by participants or the challenges and complexities imposed by the Erasmus+ VE platform where technical issues take place more frequently, as revealed by participants in the reflection part that is discussed in section 3.

3-2-2-Interaction Management:

Interaction management is the ability of the individual to express ideas and answer questions during the interaction. It also involves the ability to start and end a conversation and take turns adequately. The mean of this factor is (3.89), which is slightly better than the previous one of message skills. Overall, most participants, including (46%) who agree and (26%) who strongly agree, indicate that they can express their ideas clearly when interacting with people from different cultures. Similarly, the majority of the respondents (48%) agree and (24%) strongly agree say that they can answer questions effectively when interacting with people from different cultures. This ability to manage interaction can be the result of participating in the weekly Erasmus+ VE sessions where participants express thoughts and perspectives and ask reflection questions. The results also indicate that though participants rank low in message skills, they still can manage the interaction process.

3-2-3-Behavioural Flexibility:

This factor represents the flexible dimension of IE. The mean (4.14) makes it higher than message skills and interaction management. This entails that participants in Erasmus+ VE course can use appropriate behaviours in intercultural situations. Most participants (64%) prefer being themselves when interacting with people from different cultures, as they are not afraid of expressing themselves. Yet, some participants (32%) are uncertain whether they are always themselves when interacting with people from different cultures or not. This is probably attributed to the novelty of the Erasmus+ VE programme for participants who do not know how to act. The Erasmus+ VE platform can also limit participants' ability to "perform different behavioral strategies in order to achieve communication goals" ⁽⁴⁹⁾ because

interaction in a virtual environment does not proceed the same way as in real-life communication.

3-2-4-Interaction Relaxation:

The interaction relaxation factor refers to the ease that the participants feel during conversation including their approachability, openness, and overall comfort level while interacting with others⁽⁵⁰⁾. The results of the IES indicate that most participants find it easy to talk and get along with people from different cultures. They also find it easy to identify with their culturally different counterparts during their interaction. The mean of this factor (3.91) is higher than the ones of message skills and interaction management. This entails that despite the limitation in communicative skills, participants feel at ease when interacting with others. That is why Portalla and Chen argue that “people scoring high in the [IE scale] are less characterized by an unpleasant emotional state, feelings of tension or apprehension and worry [...] towards the perceived interaction”⁽⁵¹⁾.

3-2-5-Interactant Respect:

Effective intercultural communicators can show respect to their interactants during the intercultural interaction. Respect refers to the person’s ability to put the interests of others first⁽⁵²⁾. Participants in the Erasmus+ VE course have obtained the highest score in the interactant respect factor with a mean of (4.36). The majority of the respondents claim that they show respect to their counterparts during interaction and they respect their opinions. This indicates that the respondents are aware of the reciprocal and interdependent nature of interaction. To show respect, participants listen attentively to others and use non-verbal cues to demonstrate that they are following the track of the dialogue. One way is the use of eye contact since eyes are used for sending and receiving meaningful messages during communication and are considered as “the windows to our souls”⁽⁵³⁾. Results show that (48 %) of the participants agree and (22 %) strongly agree that they use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures. The rest of the participants (26%) are uncertain about the use of eye contact in interacting with others while few participants (4%) disagree with the use of eye contact. This can be attributed to the individuals’ own communication styles or the cultural norms and values that govern the use of eye contact. Hence, “individuals must be open to the possibility that another person’s cultural or personal norms concerning eye contact may be subtly or markedly different from their own”⁽⁵⁴⁾.

3-2-6-Identity Maintenance:

Identity Maintenance refers to the person’s ability to maintain a unique identity of their counterpart from different cultures while also maintaining their own separate identity during the interaction. The mean of this factor (3.84) is lower than the other factors except for message skills. The findings show that most participants disagree (36%) and strongly disagree (18%) with the fact that they find it difficult to feel their culturally different counterparts are similar to them. This entails that despite their cultural differences, participants still feel that others are similar to them. However, other participants (40%) are uncertain whether it is difficult for them to feel they share similarities with others. Furthermore, most of the participants disagree (42%) or strongly disagree (26%) with the idea that they feel a sense of distance with others during interaction. Instead, the majority of the participants say that they have a lot in common with other interactants. Discussion with others, sharing ideas and perspectives, and reflecting on personal experiences during the weekly synchronous sessions can help participants to discover points of convergence between group members despite their differing cultural identities and gain deeper self-awareness. More evidence concerning identity maintenance factor can be found in the discussion of open-ended questions.

3-3-Section 3: Reflections

The last part of the questionnaire contains four open-ended questions that delve into understanding participants’ reflections on their experience in the Erasmus+ VE “*Cultural Encounters: Perspectives on Populism*”. Thus, the qualitative data obtained serve to interpret

the quantitative findings of the current study and provide a more nuanced understanding of participants' experience

The first question enquires about the abilities that participants have developed concerning interaction with people from different cultural backgrounds. First, most of the participants indicate that the Erasmus+ VE course has improved their speaking skills, communicative competence, and interacting with others easily and more openly without any fear or shyness. They have become more fluent in speaking despite some limitations in grammar use, as one participant highlights. *"I used to be shy because I thought I had poor language but I could learn how to communicate and speak with others step by step"*. Another one explains that the course has helped in *"Interacting more openly with others from different origins I could get out of my comfort zone and communicate better and express my ideas"*. They have also enhanced the skills of asking and answering questions effectively.

Second, participants have improved not only their ability to speak, but also their ability to listen attentively to others in order to understand their varying opinions. What is more interesting is that some participants have increased their active listening, one of them reveals, *"I have developed the ability to listen actively to others. Instead of thinking about a reply, I think about the perceptions of my colleagues and try to understand why they hold such a point of view."* This skill is fundamental for understanding others without any judgment. They have also learnt rules of conversation and listening without interrupting others. Thus, developing communicative abilities and interaction management skills correlate with the quantitative findings of the IES. The modest increase of message skills factor during the Erasmus+ VE course can be justified by responses such as *"I improved my communication skills to a little extent and I learnt about others cultures, behaviours, customs and the way they celebrate"* and *"Not really that much, I just improved my language a bit"*.

In addition to speaking and listening skills, participants reveal that they have improved the ability to understand others. They have become "more culturally aware" in the sense that they have engaged in *"Effective dialogue which is based on mutual respect and understanding"* and developed acceptance of and tolerance towards others, valuing diversity and learning from others. One participant reveals *"The most important thing which I developed is understanding people of different cultures from their point of view"*. More importantly, one respondent indicates the development of *"Empathy towards others"*. Empathy is "the set of skills required to understand and relate to other people's thoughts, beliefs and feelings, and to see the world from other people's perspectives"⁽⁵⁵⁾. Indeed, empathy is such a fundamental set of skills that the Council of Europe has regarded it as one of the competences for democratic cultures⁽⁵⁶⁾. These indicators can possibly explain why the factor of interactant respect has the highest mean in the entire IES

The second question sheds light on the most important thing(s) that participants have learned concerning their own and others' identity during the Erasmus+ VE. Three important conclusions can be synthesized from the answers. First, respecting others is the mostly repeated response of most participants who emphasize that they respect their interlocutors regardless of their origins because they are all humans. One respondent indicates, *"The most important thing was the meaning of belonging to humanity instead of belonging to culture or nation"*. VE makes them feel and understand that they belong to a larger community rather than only their culture or nation. This is what Bosio terms "global citizenship"⁽⁵⁷⁾.

The second conclusion is that valuing diversity and overcoming stereotypes are prerequisites for building successful intercultural dialogue. For instance, one respondent says that he/she has learnt *"not to judge others based on the country they come from. The stereotypes we have about others are wrong for me; I learnt to be more open towards others without losing the sense of who I am"*. Another one highlights that *"I care about the person more than anything else, I can totally relate to people no matter how much differences we might have regarding Nationality, race, religion, etc."* Participants, hence, recognize the existence of multiple identities such as cultural, religious, ethnic and individual identities.

Through emphasizing the uniqueness of the individuals' identity, participants maintain that they have found similarities with their counterparts and gained an awareness about their own identity. Thus, the third conclusion suggests that they are aware of the existence of divergent and convergent characteristics as one participant reveals, *"There are so much things we all have in common and that it is precious to listen to the stories of others to truly understand where their beliefs are coming from."* Furthermore, respondents have demonstrated an awareness of themselves in the process of interacting with others, which is fundamental for maintaining identity in intercultural interaction. One of them explains, *"I have learnt that we are all different in a unique way and that such cultural exchange is a crucial way to become not just aware of the other, but also aware of yourself and what makes you different from the others."* Another one highlights, *"I discovered myself more, through reflections, I developed self-awareness I learned that other people are different from me, but we can have things in common"*. Above all, these findings justify the quantitative findings related to interactant respect and identity management. Only one participant says that *"Cultural exchange is a bit confusing and irritating."* This is perhaps due to the feeling of anxiety about communicating in the new online environment Soliya with people through using English as a lingua franca.

The third question enquires about how Erasmus+ VE programme had helped in building relationships with people from other cultures. Most of the participants say that they have succeeded in establishing interpersonal relationships with others from various backgrounds whom they will not have the chance to meet in real life. They got to know more people and make new friends through working collaboratively on the assigned tasks, exchanging ideas, and discussing matters that they all care about. This has contributed in learning about others' behaviours, customs, perspectives, assumptions and values. One respondent indicates *"During the pandemic, Erasmus+ VE made it easy for me to know people and exchange ideas. They are my friends now I hope we can meet in real life one day."* Most of them are still in contact with each other via WhatsApp, Facebook or LinkedIn. This is useful as one of them reveals, *"I have made a lot of friends across the globe and that helped me overcome my shyness and my introvert nature."* These findings correlate with the previous quantitative data of interactant respect factor that is related to relationship cultivation, the ability to establish positive interpersonal relationships through interacting with others. Yet, a minority of participants prefer real life interactions rather than virtual ones, which is why they did not maintain contact with the programme participants.

The final question investigates whether or not the participants would like to take part in future Erasmus+ VE projects or any other online exchange programme. Most respondents express their willingness to participate in Erasmus+ VE courses since they provide opportunities to engage in a safe online intercultural exchange. Participants also indicate that the course is useful for enhancing their communication skills, interacting with people from different cultures, making new friends and learning from them, and sharing experiences and perspectives with others. One of them emphasizes, *"I would definitely like to participate in future in such projects to further enhance my knowledge regarding societal issues and their solutions so as to contribute in the betterment of our society."*

Others, 6 % of the participants, however, prefer not to be part of VE courses because of the following reasons. First, it is hard to overcome technical issues that are likely to occur during the synchronous sessions and lead to interrupting the online learning experience. In addition to technical issues, another respondent reveals that *"the course also took a lot of time, the period of 10 weeks was too long. And the content of the course was a bit difficult and challenging."* Indeed, discussing issues related to populism and nationalism is not an easy task.

Conclusion: Results and suggestions:

IC is an important area of research within academia since it allows people to interact appropriately and effectively with others from various cultures. It can be developed in the

context of foreign language education through the integration of online collaborative projects. For instance, Erasmus+ VE programme is useful for enhancing participants' bavioural aspect of IC since it involves direct online intercultural interaction with others.

The current study draws some recommendations. Teachers in higher education can design and develop VE Projects as part of the curriculum. For instance, the UNICollaboration provides educators the opportunity to find VE partners in another teaching context ⁽⁵⁸⁾. O'Dwod and Dooley also recommend that it is essential to consider the richness of online exchange that can offer learners a closer experience in intercultural communication within the supportive environment of the classroom. Indeed, telecollaboration is regarded as a sound approach to foreign language education and intercultural learning. What is more important is that teachers should follow some guidelines in order to ensure a successful intercultural learning experience for their learners. To achieve this goal, educators need to be trained in the field of online exchange as a tool for developing IC ⁽⁵⁹⁾.

VE is challenging to be implemented, yet it remains a useful tool to engage learners in meaningful intercultural experiences, especially in the current time of restricted travel. The pandemic era has proved that learners in different contexts need intercultural learning amidst the spread of misinformation, fake news, propaganda and discrimination. The need for more opportunities to intercultural learning is more pressing than before. VE, as a tool for enhancing IC, is still in its early stages. Yet, it has the possibility to open up opportunities for building intercultural dialogue and communication.

References :

- 1- Tiurikova, I. (2021). Researching intercultural competence in language learners: Gaps between theory and methodology. *Intercultural Communication Education*, 4 (2), 122–136. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n2.437>
- 2- Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living. <http://www.experiment.org/resources.html> p 12.
- 3- Deardorff, D., K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. UNESCO Publishing. , p i
- 4- Ibid.
- 5- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>.
- 6- Ibid.
- 7- Ibid.
- 8- Chen, G. M. (2007).
- 9- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (2008). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In M. K. Asante, Y. Miike, & J.Yin (Eds), *The Global Intercultural Communication Reader* (pp 215-237). New York: Routledge.
- 10- Ibid.
- 11- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010). The development and validation of the IE scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21-3, p 23.
- 12- Chen, G. M. (2007).
- 13- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>. p 368.
- 14- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (2008).
- 15- Chen, G. M. (2007) p 106.
- 16- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (2008).
- 17- Council of Europe. (2018a). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment–companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 18- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>. p 140.
- 19- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

- 20- Council of Europe. (2018b). T-Kit 4 Intercultural learning (2nd ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. p 16).
- 21- Ibid.
- 22- Jackson, J. (2018): Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51 (3), 365–382.
- 23- Beaven, A. & Borghetti, C. (2016), Editorial: Interculturality in study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 313-317
- 24- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to Virtual exchange and the role of UNICollaboration: An overview of where we stand today. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1): 1–23.
- 25- O'Dowd, R. & Lewis, T. (eds). (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, and Practice*. London: Routledge. p 5).
- 26- O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020). Intercultural communicative competence through telecollaboration and Virtual Exchange. In J. Jackson (ed.) *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 2nd ed. (pp 361-375). Milton Park: Routledge
- 27- Bosio, E. (28 September 2019). The need for a values-based university curriculum. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019092415204357>.
- 28- Dooly, M. (2020). Virtual exchange in teacher education: is there an impact in teacher practice? In M. Hauck & A. Müller-Hartmann (Eds), *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers from the 2019 EVALUATE conference* (pp 1-13). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705>.
- 29- O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020).
- 30- Ibid.
- 31- Helm, F. et al. (2020). Erasmus+ VE. *Internationalisation of Higher Education* (1), 91-109. DOI: <https://doi.org/10.36197/INT.1-2020.06>
- 32- O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020)
- 33- Ibid.
- 34- Helm, F. et al. (2020).
- 35- Helm, F. & Acconcia, G. (2019). Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange. *European Journal of Language Policy*. 11(2), 211-234
- 36- Helm, F. et al. (2020).
- 37- Helm, F. et al. (2020).
- 38- Sharing Perspectives Foundation (2021). Erasmus+ VE: Cultural Encounters 2019 Perspectives on Populism. Retrieved October 1st, 2021 from <https://sharingperspectivesfoundation.com/programme/culturalencounters>
- 39- Helm, F. et al. (2020).
- 40- UniCollaboration. (2021). Finding a Virtual Exchange Partner. Retrieved October 1st, 2021 from <https://www.unicollaboration.org/index.php/finding-a-ve-partner>.
- 41- Helm, F. et al. (2020).
- 42- Helm, F. et al. (2020).
- 43- Anderson, R. (2008). Large-scale quantitative research on new technology in teaching and learning. In J. Coiro, M. Knobel & C. Lankshear (Eds), *Handbook of research on new literacies* (pp 67-102). Lawrence Earlbaum Associates. p 91).
- 44- Sharing Perspectives Foundation. (2021).
- 45- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010)
- 46- Ibid.
- 47- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996)
- 48- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010).
- 49- Chen & Starosta, 1996, p 368).
- 50- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010).
- 51- Ibid, p 28.
- 52- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010).
- 53- Berglund, J. (2015). Eye contact (Oculesics). In J. Bennet (Ed.), *The sage encyclopedia of IC* (vol.1, pp 321 -323). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. p 321.
- 54- Ibid, p 323.
- 55- Council of Europe. (2021). *Assessing Competences for Democratic Culture: Principles, Methods, Examples*. Strasbourg: Council of Europe Publishing p 19.

- 56-** Council of Europe. (2018c). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- 57-** Bosio, E. (28 September 2019).
- 58-** UniColloboration. (2021).
- 59-** O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020).

Assessment in the Competency-Based Approach in Teaching English at Algerian Secondary Schools

Mounira KRIMAT⁽¹⁾ Pr.Sarah MERROUCHE⁽²⁾

1-Frères Mentouri Constantine 1 University, moon.dje@gmail.com

2-Oum El Bouaghi University- Oum el Bouaghi , saramerrouche@gmail.com

Received: 06/02/2022

Revised: 09/02/2022

Accepted: 16/02/2022

Abstract

The concern of the present paper is to see to what extent is assessment in the Algerian secondary schools compatible with competency-based requirements. It explores the methods used to assess EFL learners and unveils some practical problems faced by EFL teachers when it comes to assessing their learners. The findings of the questionnaire demonstrated that though teachers are aware of how to assess their learners' performance within the CBA framework, they still rely on traditional means of assessment. A set of suggestions are provided to help teachers to assess EFL learners regarding the CBA assessment system requirements.

Keywords: CBA, competency, assessment, portfolio.

التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة الانجليزية في المدارس الثانوية الجزائرية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافق نظام التقويم الحالي مع أسس التقويم الخاصة بالمقاربة بالكفاءات، كما تحاول هذه الدراسة أن تكون وجهة نظر على الوضع العام لتعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم الثانوي مع التركيز على الطرق المنتهجة لتقويم التلاميذ في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات. تقوم هذه الدراسة بإمطاة اللثام عن بعض المشاكل التطبيقية التي يواجهها أساتذة اللغة الانجليزية عندما يتعلق الأمر بتقويم أداء المتعلمين. يتم تقديم مجموعة من الاقتراحات لتقديم طرق مفيدة للأساتذة لتقويم تلامذتهم في إطار المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: مقاربة بالكفاءات، كفاءة، تقويم، بورتفوليو.

L'évaluation dans l'approche par compétences dans l'enseignement de l'Anglais dans les établissements secondaires algériens

Résumé

Cet article vise à déterminer dans quelle mesure le système d'évaluation est compatible avec le programme d'évaluation de l'approche par compétences (APC) dans les établissements secondaires algériens. Il explore les méthodes et les problèmes d'évaluation au sein de l'APC. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire montrent que, bien que les enseignants sachent comment évaluer dans le cadre de l'APC, ils s'appuient toujours sur des méthodes d'évaluation traditionnelles. Une série de suggestions est fournie pour offrir des moyens d'évaluation correspondants aux exigences du système d'évaluation en APC.

Mots-clés: APC, compétence, évaluation, portfolio.

Corresponding author: Mounira KRIMAT, moon.dje@gmail.com

Introduction:

Part of the development of countries is now measured by the development of their educational systems. The developments which are seen in education in general and in research of teaching methodologies in particular urge Algeria to take some steps to cope with the huge developments of high technologies and fast-growing economic conditions. Even though English has a relatively small number of speakers compared to the other languages, it was able to occupy the fore in various domains. It is now the language of international trade and global informational technology. Algeria has acknowledged the growing importance of this language and thus planned for innovation in English language education. In this quest, Algeria adopted a new teaching method, namely the competency-based approach or CBA in short, that would enhance learners' competency and allow for fruitful learning to take place. The introduction of the CBA into teaching English at the Algerian secondary school required a change in many aspects of teaching practices: one of these aspects is assessment. Hence, along with the change in the teaching method in Algerian secondary schools, a change in assessment should have taken place. Instead of grades, competency-based assessment programmes focus on the real-world aspect of applying the knowledge, rather than just on the ability to recall the knowledge. The last educational reform introduced the CBA as a method of instruction and neglected an important aspect of this methodology which is the competency-based assessment. The latter should focus only on students' competence rather than grades or completed credit hours to determine the successful completion of an academic course or programme. In other words, assessment must be designed to effectively measure competencies and determine that a learner has mastered them; therefore, assessment within the CBA aims to distinguish between those who mastered the targeted competency and those who did not. In short, the assessment of competence must be transparent which means that learners will easily know what is expected from them. Second, it must be observable and measurable so that teachers will be able to judge whether or not the competency has been mastered.

1. Definition of Assessment:

Language assessment is an important stage in the process of language teaching and learning as it helps monitor students' educational progress and evaluates the quality of school systems. Assessment provides information about the achievements which allow teaching and learning activities to be changed in response to learners' needs and recognizes the huge benefits that feedback can have on learning ⁽¹⁾. Assessment in traditional classes is done through testing and correct answers; however, in constructivist classes, it includes students' works, observations, points of view, as well as tests. Assessment involves much more than measurement and stresses that process is as important as the product when assessing performance. That is, in addition to systematically collecting and analyzing information, assessment also involves understanding and acting on information about learners' understanding and performance in relation to educational goals ⁽²⁾.

It is important to clarify the distinction between evaluation and assessment. Burke ⁽³⁾ sees the latter as a process of getting hold of evidence by one or a number of means and making judgments of the evidence in order to make inferences about an individual's competence. Assessment, then, is an ongoing process aimed at understanding and improving students' learning. It provides both teachers and students with the knowledge, skills, attitudes, and work products for elevating future performances and learning outcomes. The aim of assessment should be to educate and improve student performance, not merely to audit it ⁽⁴⁾. Evaluation refers to the interpretations of the data to determine how well the student has grown towards the goals and instructional objectives, i.e., how well he has performed ⁽⁵⁾. In short, by taking the assessment, teachers try to improve student learning while evaluation focuses on grades and may reflect classroom components other than course content and mastery level. For more precision, differences between assessment and evaluation are displayed in Table 1.

Table1: Differences between Assessment and Evaluation according to Angelo and Cross ⁽⁶⁾

Dimension of Difference	Assessment	Evaluation
Content: timing, primary purpose	Formative: ongoing, to improve learning	Summative: final; to gauge quality
Orientation: Focus of measurement	Process-oriented: how learning is going	Product-oriented: what has been learned
Findings: uses there of	Diagnostic: identify areas of improvement	Judgemental: arrive at an overall grade/score

2. Teaching EFL and the Algerian Secondary School:

The teaching of English in Algeria cannot be taken out of its historical context. In fact, the present educational system is the result of the interaction of several factors. The French colonization had its deepest impact on the Algerian educational system ⁽⁷⁾. Benrabah ⁽⁸⁾ points out that despite the presence of a linguistic variety that created a language crisis, either political or educational, post-independent Algeria had to reconstruct and re-establish itself. After gaining its independence, post-independent Algeria resorted to the Arabization policy that aimed mainly at restoring the Algerian lost identity ⁽⁹⁾. However, because Classical Arabic was at that time cut off from contemporary intellectual, technological and scientific developments, it failed to develop the flexibility and vocabulary needed in current affairs, and its relevance in these fields was constrained ⁽¹⁰⁾. Bellalem ⁽¹¹⁾ states that, after the independence, English teaching was marked by two main events: the first in 1969, when a General Inspectorate of English was established and the second in 1972 when the government decided to “Algerianise” ⁽¹²⁾ the English teaching textbooks and methods ⁽¹³⁾. In September 1993, the Ministry of Education published a decree that gave pupils' parents the right to choose the first foreign language their children would learn. The advocates of Arabization preferred introducing English rather than French as the first foreign language for the fourth grade. However, only (0.33) of parents chose English and this amendment was later withdrawn ⁽¹⁴⁾. By 2002, there had been a total Arabization of the school system; all subjects were taught in Arabic, and French was introduced in the third grade of the primary school. Within this era, English was gaining more and more interest, thus time allocated to English sessions increased. Within the scope of the same year, a reform reintroduced French into the second grade of the primary school. English was also taught in the first year of middle school, two grades earlier than before while it stood as a compulsory school subject until the third year of secondary education.

The new language reform is grounded in a novel approach based on competencies, known as the Competency-based Approach (CBA). The major and broadest aim of applying the CBA in the Algerian schools is to improve the system by integrating the newest and modern technological instruments of media and communication. The CBA, according to the Algerian Ministry of Education, aims at establishing three competencies in learners:

- To interact orally in English.
- To interpret authentic, oral, or written documents.
- To produce simple, oral, or written messages.

In addition to the three targeted competencies, the last educational reform led to the re-definition of the aims and objectives of the teaching and learning of foreign languages in the Algerian school. Table 2 summarizes the aims of the CBA reforms of Algerian schools.

Table 2: Aims and Goals of 2002 Reforms ⁽¹⁵⁾

The First Aim: Enhancing the quality of compulsory education	
	Enhancing the plan of the continuous teachers' training Developing the syllabi and improving the educational tools.
The Second Aim: The reconstruction of the compulsory education	
	The reconstruction of compulsory education streams Enhancing the competencies and abilities of pedagogical and administrative management
The Third Aim: Enhancing the system of orientation	
The Fourth Aim: Implementing the new technologies	
	Transferring the (TICE) experience to the field of education in Algeria

The objectives of teaching and learning English in secondary schools rest upon the general objectives of the CBA reform introduced in 2003. These objectives can be divided into four interrelated categories: linguistic, methodological, cultural, and socio-professional ⁽¹⁶⁾.

- Linguistic Objectives:

- Provide the learner with a solid linguistic basis of grammar, vocabulary, syntax, and pronunciation
- Allow the learner to understand and communicate easily in the target language
- Allow the learner to pursue successfully studies at the university or in a professional milieu

- Methodological Objectives:

- Promote the learner's strategies of autonomous learning to allow him to deepen and expand his knowledge
- Develop the learner's mental and intellectual abilities of analysing, synthesising, and evaluating through a number of pertinent activities
- Prepare the learner for professional life through learning the rational use of English texts
- Enable the learner to use ICTs because of their importance in the learning process

- Cultural Objectives:

- Raise the learner's intercultural awareness by exposing him to diverse civilizations and cultures
- Stimulate the learner's curiosity and open-mindedness
- Encourage interdisciplinary learning by bringing themes studied in other subject matters
- To integrate all the acquisitions together

- Socio-Professional Objectives:

- Allow the learner to be an active participant in life after finishing his studies.

3. Competency-Based Language Teaching:

Competency-Based Language Teaching is the application of the principles of Competency-Based Education to language teaching. It focuses more on the outputs rather than the inputs. Therefore, it is a performance-based instruction with which the goal is to address what the learners are expected to do with the language ⁽¹⁷⁾.

A performance outline of language tasks then becomes important in this approach as it may lead to a demonstrated mastery of the language associated with the specific skills and the realization of traits, which are necessary for the learners to function in real-life settings. Learning outcomes, thus, underpin the curriculum framework and syllabus specifications, teaching strategies, and reporting. Accordingly, the quality of teaching and testing, as well as student learning, will be enhanced by the clear specification of the expected outcomes ⁽¹⁸⁾.

Competencies, according to Richards and Rodgers⁽¹⁹⁾, comprise essential skills, knowledge, attitudes, and behaviours required for the effective performance of “a real-world task or activity”. A unit of competency can be realized in the form of a task, a role, a function, or a learning module. These will vary from context to context. Therefore, this sort of competency may include specific knowledge, thinking processes, attitudes, and both perceptual and physical skills. All of these may be linked to any domain of life in the field of work and social survival in a new environment⁽²⁰⁾.

From the analysis of its basic features, it is evident that CBLT is based on the functional and interactional perspective of the nature of language. It seeks to teach language in conjunction with social contexts in which it is used. Consequently, CBLT changes its emphasis from what the students know about language to what they can do with it.

Apart from being practical and applicable, CBLT has been criticized for not having a valid procedure to develop competency for most programmes⁽²¹⁾. Many of the areas for which competencies are needed in a community are impossible to operationalize. Others argue that dividing activities into sets of competencies is simplistic in that the sum of the parts differs from the complexity of the whole. CBLT is, therefore, seen as prescriptivist in that it prepares the students to acquire sets of language performance rather than to develop thinking processes and skills.

4. Competency-Based Assessment:

Today, we see increasing demands from educators as well as policymakers to prepare citizens for 21st-century skills and to measure achievement of, or performance on them. In language teaching in general and in the CBA in particular, these skills include critical thinking, analytic reasoning, problem-solving, and communicating. In the competency-based approach to education which has emerged in the 1990', assessment reform has been seen as a vehicle with which to address a wide range of educational issues which extend beyond the classroom⁽²²⁾.

Competency-based assessment is at the heart of a competency-based approach to teaching. Jessup⁽²³⁾ suggests that not only does a competency-based to education require new forms of assessment but: “assessment takes a more significant role, becoming an integral part of the learning process as well as a means of evaluating it”. Therefore, evaluating the learners' gained competency is a key element in CBA as the demand goes beyond simply knowing and includes applying knowledge to everyday problems and tasks. That is, the demand is for both knowing and being able to use that knowledge in everyday activities and decisions⁽²⁴⁾. The following definition summarises all the major features of competency-based assessment as currently advocated

Competence-based assessment is a form of assessment that is derived from a specification of a set of outcomes; that so clearly states both the outcomes-general and specific-that assessors, students and interested third parties can all make reasonably objective judgments with respect to student achievement or non-achievement of these outcomes, and that certifies student progress on the basis of demonstrated achievement of these outcomes. Assessments are not tied to time served in formal educational settings⁽²⁵⁾.

Harris *et al.*⁽²⁶⁾ describe assessment as both an ongoing process and a final step in competency-based teaching or CBT in short. He suggests that competency-based assessment can be broken and analysed through a seven steps process that includes:

- Defining the competencies for assessment
- Describing standards under which the previous competencies are selected
- Identifying the competency profile which encompasses the competency level, the components of standards which are crucial to judging the competency, and what knowledge people are interested to know
- Developing an assessment plan which accompanies the instructed curricula development
- Selecting a testing process that goes with the nature of instruction
- Using and refining those testing techniques

- Managing the assessment process by evaluating results, i.e., how the results are recorded and reported.

Wolf ⁽²⁷⁾ points out that assessing competence should be importantly characterized by an emphasis on clear and transparent outcomes. However, the emphasis on outcomes and "transparency" is not peculiar to the competence-based context. It is also a defining characteristic of a rather broader theory of measurement, that of "criterion referencing". In Competency-Based Language Teaching (CBLT), assessment is criterion-referenced rather than norm-referenced. Criterion-referencing is similarly concerned with clearly specified outcomes and with assessments that address these outcomes separately rather than dealing with pass marks or norms. In criterion-referenced assessment, scores are interpreted with respect to a specific level or domain of ability, while in norm-referenced assessment; scores are interpreted in relation to the performance of a particular group of individuals ⁽²⁸⁾. Criterion-referenced testing is diagnostic. Nunan ⁽²⁹⁾ points out that learners can obtain useful diagnostic feedback on their progress and achievement since explicit criteria are provided against which they can compare their performances.

It is necessary to decide what constitutes a valid assessment of competency to be acquired. Competence is a holistic judgment that incorporates knowledge, skills, and attitudes that are demonstrated in the context of practice and are influenced by the context of practice and learning. The complexities of CBE assessment and the practical and theoretical implications are receiving greater attention from educators, researchers, and psychometricians ⁽³⁰⁾. From these analyses emerge several assessment issues that should be carefully considered by any CBE programme:

- Assessment data need to be collected frequently, even continuously.
- Assessments should be work-based whenever possible and need to reflect the complexity of performance in the discipline.
- Assessment methods and tools must meet minimum requirements for quality but can range broadly on this dimension.
- Both qualitative and quantitative data are useful and multiple measurement methods are essential.
- The same assessment data can be used to make both formative and summative decisions.
- Criteria (standards) and group decision-making procedures are necessary for judging competence.
- Standardization of assessments is not compatible with the individualized philosophy of CBE and complex performances ⁽³¹⁾.

Assessing learners' performance is a cornerstone of the CBA. Thomson ⁽³²⁾ maintains that the most important element of a competency-based system is the final decision-making process. That is the decision as to whether or not competence can be inferred from the performance evidence that has been collected. He wondered if evidence of learning is gained by assessing products or processes or the knowledge which underpins these, or by assessing all three. How much evidence is needed is another important assessment issue. For instance, if we choose to assess by observing somebody do something, then how many observations must we make to infer competence? Assessing the knowledge which underpins performance also brings problems.

4.1. Assessment within Constructivist Classes:

On the one hand, the purpose of assessment in traditional environments is to identify whether or not, and to what extent learners are able to retrieve previously memorized information. On the other hand, the CBA puts high emphasis on assessment methods and strategies which are described as formative not summative, and thus provide learners with the opportunity to practice the authentic activities that they might encounter in real life ⁽³³⁾. Table 3, based on the work of O'Connor ⁽³⁴⁾, summarizes the differences between assessments and grades in traditional classes and those in competency-based classes.

Table 3: Traditional Versus Competency-Based Grading Style

Traditional Classrooms	Competency-Based Classrooms
One grade is given per assignment. An assignment may be a quiz, a test, homework, project, or anything the student must complete.	One grade is given for each specific competency. Students may be assessed throughout the process but these formative assessments will not typically be considered in the final evaluation.
Assessments are based on a percentage system. Criteria for success may be unclear.	Standards are criterion or proficiency-based, specific criteria and standards are made available to students ahead of time.
Traditional grades may rely on a mix of assessment, achievement, effort, and behaviour to determine the final grade and may include late penalties and extra credit.	Grades measure only achievement. Information about effort and behaviour may be reported but it is not part of the competency assessment. There are no penalties or extra credit.
Everything goes in the grade book regardless of the purpose. Every assessment score is included in determining the final grade no matter when it was collected during the module. The final grade determines whether the student advances to the next level.	Students advance only in terms of competency.

In short, competency-based assessment is the measurement of a student's competency against a standard of performance. It is a process of collecting evidence to analyze the student's progress and achievement. Among the various assessment methods, some are relevant to CBA and can better serve the purpose of assessing the transfer of skills and knowledge. These methods include instruments of questioning, direct and indirect observation, and evidence of learning through examination by relying on portfolios or examining reports.

The process of assessment covers activities of grading, examining, and certifying. In addition to written exams and formal tests, assessment in constructivist environments may take several forms such as assessing learners' portfolios, research reports, project works, essays, and term papers. It may include the evaluation of performance in group or class discussions, debates, or plays. Besides, a teacher may evaluate his learners' participation, and rely on peer evaluation, self-evaluation, and group evaluation⁽³⁵⁾.

5. The Study:

5.1. Research Questions and Purposes:

The research in this study explored to what extent the current assessment system adopted by EFL secondary school teachers is compatible with the CBA. The teachers' questionnaire was designed with the purpose to collect as much information as possible about assessment within the CBA in the context of secondary schools. It was intended to investigate three main issues:

1. The means of assessment used by secondary school teachers to assess their learners' performance in the language within the CBA.
2. The extent to which the current assessment system is competency-based.
3. Problems faced by Algerian teachers when it comes to assessing their learners' performance in English.

5.2. Methodology:

Since the research aims to examine the adopted assessment system in secondary schools in the framework of the CBA reforms, the descriptive method seems to be appropriate. In order to achieve the previously stated objectives, the teachers were asked to fill in a questionnaire that was used to collect data concerning the assessment of competencies; the adopted means and forms of assessment; as well as their purposes of use.

5.3. Population and Sample:

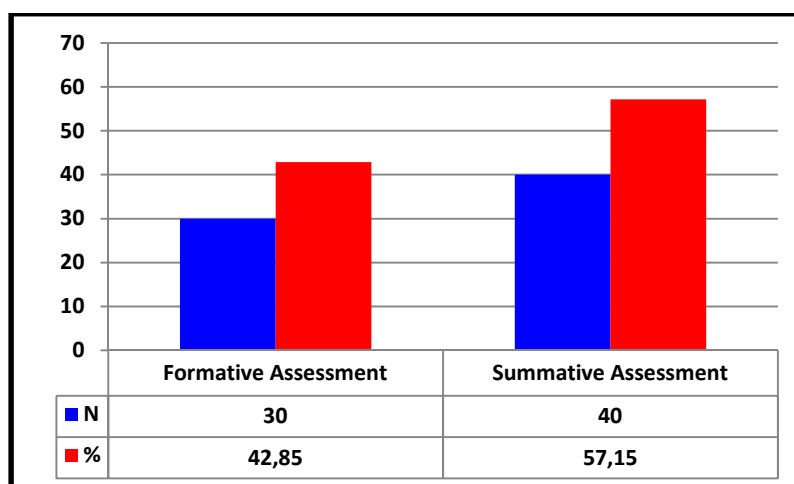
This study was conducted with EFL secondary school teachers in the region of Jijel during the school year (2017/2018). The target population consists of seventy in-service EFL teachers who work in the different secondary schools of Jijel; thus, the surveyed population is composed of different educational backgrounds, ages, gender, and teaching experience.

In order to achieve the previously stated objectives, the teachers were asked to fill in a questionnaire that was used to collect data concerning the assessment of competencies; the adopted means and forms of assessment; as well as their purposes of use. The collected data were then analysed and studied to see to what extent is the current assessment system adopted by EFL secondary school teachers compatible with the teaching method, i.e., with the CBA.

6. Results and Discussion:

Any shift to a new approach requires the shift to new means of assessment. Griffith⁽³⁶⁾ asserts that, on the one hand, most types of assessment within the CBA will be formative assessment. He adds that summative assessments, on the other hand, are designed to determine whether or not the student has mastered the competency. Thus, there must be a distinction between the assessment that promotes learning (formative) and the assessment that certifies learners (summative).

Figure 1: Assessment Forms Used by Teachers



The results of Figure 1 show that 57.15% of the questioned teachers rely on different forms of summative assessment while 42.85% of them rely on formative assessment in assessing the learners' performance in the language.

When asked about the different assessment tools used to assess their learners as well as the purpose of using each assessment tool, teachers mentioned exams, tests, continuous evaluation, projects, and portfolios.

Table 4: Assessment Tools Used by Teachers

Tools	N	%
Exams	70	100
Tests	70	100
Continuous Evaluation	41	58.57
Projects	42	60
Portfolios	1	1.42

The results of Table 4 show that all the questioned teachers use written exams as an assessment tool in response to the requirements of the educational authorities. All the teachers use exams for assessing and evaluating their learners' performance in the language in terms of level, acquisitions, weaknesses, and strengths. In addition to this, some teachers argue that exams allow to grade and mark learners and give remedial work.

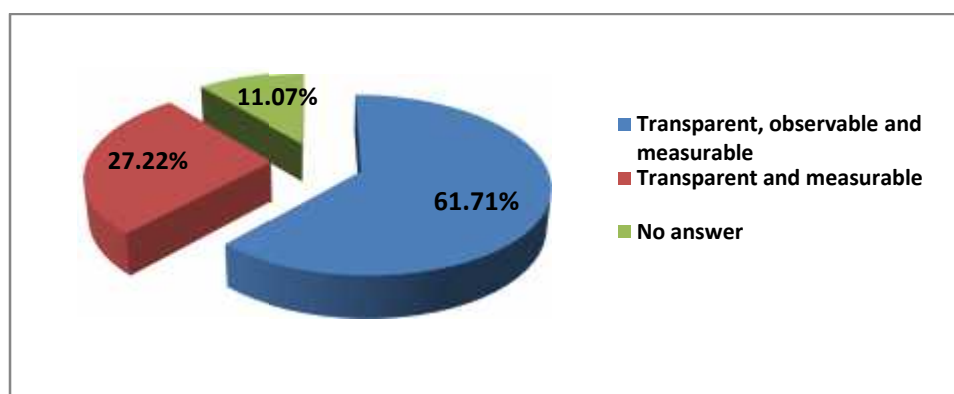
All the questioned teachers without exception use tests in assessing their learners and the majority of them see that tests allow them to check learners' understanding and acquisitions. However, if compared to the purposes of using exams, tests have more specific purposes as they are related to units as well as lessons.

The results of Table 4 show that 58.57% of the questioned teachers use continuous evaluation to assess their learners. This tool makes learners constantly engaged in the learning process because it motivates learners and creates competition between them, especially during the lesson presentation.

Project-based methodology stands as one of the foundations of teaching a second language with the CBA. The Algerian educational syllabus defines the project as a creative way for learners to apply what they have learned in class ⁽³⁷⁾. The results of the questionnaire reveal that 60% of the teachers use projects as a means of assessment. Teachers point out that the use of projects allows learners to cope and work collaboratively but they express their regrets as projects are drawn from the net directly by the learners without bothering themselves to make the least effort in constructing authentic projects. This situation urges the teachers to change the topic of the project that is recommended in the syllabus and make it related to their everyday life so that they cannot bring a copy-paste project from the net. Some teachers require that the project should be written in hand rather than typed and ask their learners to present the project in front of their classmates and allow for asking questions and class discussion.

Only one teacher of the questioned population reported using portfolios as a means of assessment. His choice was justified by improving his learners' writing skills. Richards & Schmidt ⁽³⁸⁾ point out that the portfolio is a learning as well as an assessment tool. They help identify the students' strengths and weaknesses in their work ⁽³⁹⁾. The non-reliance on the portfolios and the other assessment tools such as journals and observation may be attributed to the time and efforts such assessment tools require from teachers who often work with large classes of 30 to 45 students.

Figure 2: Characteristics of Assessing a Competency



The obtained results show that 61.71% of the questioned teachers were able to make judgments whether or not their learners have mastered the targeted competency as they stated that the measurement of competence must be transparent, observable, and measurable. 27.22% of the questioned teachers asserted that it must transparent and measurable. Surprisingly, 11.07% of the questioned teachers did not know what the criteria for assessing competence are. Despite the variance in the teachers' answers, teachers seem to be aware of how to assess the mastery of a competence.

7. Suggestions and Recommendations:

Teachers should assess their students in order to help the teaching and learning process; thus, teachers need to take steps to improve the assessment system. Here are some suggestions for EFL teachers on how to assess their learners following the CBA:

- ø The teacher should use a variety of assessment techniques that clearly reflect the learner-centered pedagogy and the CBA to second language learning. The selected means of assessment may vary to include different aspects of language and different types of learners.
- ø To classify learners according to their entrance profile and categorize them according to their level.
- ø Assessment should take place in the context of meaningful activities.
- ø The percentage of the final mark allotted to each competency should reflect the amount of time that the learners spend on that competency.
- ø Though teachers are the primary assessors of their learners' performance; both peer and self-assessment are considered effective means of assessment.
- ø To rely on different methods of assessment.
- ø To select the most effective means of assessment according to the targeted competency since assessment aims mainly at improving instruction and learning.
- ø Because learners' knowledge and many of their skills, strategies, and attitudes are internal processes, teachers need to be part of learning and progress by regularly and systematically observing students in action, and by interacting with them during instruction.
- ø Different kinds of learning outcomes should be evaluated in different ways.
- ø To train teachers in how to teach with the CBA in general and how to assess their learners in particular. Assessment criteria, nature, and means of assessment should be published to trainees as well.
- ø To take into consideration all aspects of the Algerian educational context. Adopting a CBA teaching model may constitute a risk if the decision does not entail a vigorous debate and full discussion of both the conceptual issues underpinning CBE and the practical problems involved in the educational system.
- ø To make learners aware of the importance of studying English so they stop concentrating on marks and start focusing on improving their proficiency in the language.

Conclusion:

This study was set to investigate the way EFL learners are assessed in the Algerian secondary school within the framework of the CBA. The literature review demonstrated that the Algerian educational system adopted the CBA as an approach to teaching English at secondary schools as part of the latest reform. Therefore, EFL teachers needed to change not only the way they approach teaching but also how they assess their learners' performance within the CBA. The analysis of the teachers' responses to the questionnaire indicated that despite their awareness of how to assess their learners' performance within the CBA, they still rely on traditional means of assessment: these include mainly tests and exams. Although the currently used means of assessment are required by the Ministry of Education, it is the teachers' responsibility to find practical solutions to this problem. The need to realize that testing is not a simple operation of assigning scores, but it is an ongoing process that requires test design and development stages and that the outcomes involve building a logical case in support of a particular interpretation. They can opt for a variety of other means of assessment in addition to tests and exams as they are the primary assessors of their learners. It is worth mentioning that, teachers should have opportunities for adequate training in teaching with the CBA throughout pre-service as well as in-service training.

References:

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
2. Greenstein, L. (2010). What teachers really need to know about formative assessment. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development
3. Burke, J.W. (1989). *Competency based education and training*. London: The Falmer Press.
4. Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Cooper, C.R., & Odell, L. (1977). *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Urbana: National Council of Teachers of English.

6. Angelo, T.A. & Cross, P.K. (1993). Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
7. Le Roux, C. (2017). Language in education in Algeria: A historical vignette of a 'most severe' socio linguistic problem. *Language & History*, 60(2), 112–128.
8. Benrabah, M. (2007). Language in education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225–252.
9. Mize, D.W. (1978). Algeria: A study of the educational system of Algeria and guide to the academic placement of students in educational institutions of the United States. Washington, D.C: National Council on the Evaluation of Foreign Educational Credentials.
10. Mostari, H.A. (2005). The language question in the Arab world: Evidence from Algeria. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 36-52.
11. Bellalem, F. (2008). An Exploration of Foreign Language Teachers' Beliefs about Curriculum Innovation in Algeria: A Socio-Political Perspective. [Doctoral dissertation, University of London] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537247.pdf>
12. Mize, D.W. (1978). Algeria: A study of the educational system of Algeria and guide to the academic placement of students in educational institutions of the United States. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. DOI : <https://eric.ed.gov/?id=ED157442>
13. Hayane, O. (1989). L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962. Alger: Office des Publications Universitaire.
14. Miliani, M. (2003). La dualité français-arabe dans le système éducatif Algérien. *Education et Sociétés Plurilingues*, December 2003(15), 17-31.
15. Ministère de l'Education Nationale (2005). Programme d'Anglais. Direction de l'Enseignement secondaire : Commission Nationale des programmes. Algiers.
16. Ameziane, H., Hami, H. & Louadji, K. (2005). At the crossroads, secondary education/ year one: Teacher's book. Algiers: The National Authority for School Publications.
17. Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Docking, R. Competency-based curricula: the big picture. *Prospect*, Vol. 9, No. 2, 8-17, 1994.
19. Richards, J.C. & T.S. Rodgers. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Docking, R. (1994). Competency-based curricula-the big picture. *Prospect* 9(2), 8-17.
21. Tollefson, J. (1986). Functional competencies in the U.S. refugee program: Theoretical and Practical Problems. *TESOL Quarterly*, 20(4), 649- 664.
22. Gonczi, A. (1996). Reconceptualizing competency-based education and training with particular reference to education for occupations in Australia. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Technology, Sydney.
23. Jessup, G., (1991). Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London: Falmer Press.
24. Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 2(1), 41-63. DOI: https://www.researchgate.net/publication/233680419_On_the_measurement_of_competency
25. Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, w., Neumann, W., Olesen, v., & Riesman, D. (1979). On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
26. Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995). Competency-based education and training: Between a rock and a whirlpool. Melbourne, Australia: MacMillan Educational.
27. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp. 453-466). New York: Peter Lang
28. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
29. Nunan, D. (2007). Standard-based approaches to the evaluation of ESL instruction. In. J. Cummins & C. Davison. (Eds.), *International handbook of English language teaching* (p p. 421-438). New York: Springer.
30. Norcini JJ. (2005). Current perspectives in assessment: The assessment of performance at work. *Med Educ*, 39(9), 880-889.

31. Fitzgerald, J.T., Burkhardt, J., Kasten, S., Mullan, P., Santen, S., J Sheets, K.... & Gruppen, L. (2015). Assessment challenges in competency-based education: A case study in health professions education. *Medical teacher*, 1(9). DOI: 10.3109/0142159X.2015.1047754.
32. Thomson, P. (1991). 'Competency-based training: Some development and assessment issues for policymakers'. *TAFE Journal of Research and Development*, 6(2), 38-45.
33. Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 13-19.
34. O'Connor, K. (2002). *How to grade for learning: Linking grades to standards* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
35. Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Pub.
36. Griffith, W. I. & Lim, H. Y. (2014). Introduction to competency-based language teaching. *Mextesol Journal*, 38(2), 1-9.
37. Ameziane, H., Hami, H. & Louadji, K. (2005). *At the crossroads, secondary education/ year one: Teacher's book*. Algiers: The National Authority for School Publications
38. Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. (3rd ed). UK: Pearson Education Limited.
39. O'Malley, J.M., & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley.

La reformulation, un indice de l'évolution des compétences littéraciques à l'université

Dr. Rym CHAHMAT

Université Badji Mokhtar – Annaba, crymlakehal@gmail.com

Soumis le: 01/02/2022

révisé le: 08/05/2022

accepté le: 22/05/2022

Résumé

Le présent article traite des compétences littéraciques d'étudiants universitaires et plus particulièrement de la compétence à reformuler. Nous nous sommes penchée sur les résumés estudiantins comme prétexte pour approcher la reformulation au supérieur. Nous visons, à travers cette étude, à examiner la capacité à reformuler chez des étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence et en 2^{ème} année de master de Français à l'université d'Annaba lors de l'élaboration d'un résumé. La reformulation étant une jauge de mesure de leur maîtrise de la lecture et de l'écriture

Mots-clés: Littératies universitaires, compétences littéraciques, reformulation, résumé, difficultés.

إعادة الصياغة، مؤشر لتطور مهارات معرفة القراءة والكتابة في الجامعة

ملخص

تتناول هذه المقالة مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الجامعات وبشكل خاص القدرة على إعادة الصياغة. نظرنا إلى ملخصات الطلاب كمبرر لمقاربة إعادة الصياغة على المستوى الأعلى. نهدف من خلال هذه الدراسة إلى فحص القدرة على إعادة صياغة الطلاب المسجلين في السنة الأولى من الليسانس وفي السنة الثانية لدرجة الماستر في اللغة الفرنسية في جامعة عنابة أثناء إعداد الملخص. وتعتبر إعادة الصياغة معيارا لقدراتهم في القراءة والكتابة.

الكلمات المفتاحية: قراءة وكتابة أكاديمية، مهارات القراءة والكتابة، إعادة الصياغة، تلخيص، صعوبات.

Reformulation, an index of the evolution of literacy skills at university

Abstract

This article deals with the literacy skills of university students and more particularly with the ability to paraphrase. We examined student' summaries to approach paraphrasing at the higher level. We aim, through this study, to examine the ability to paraphrase in student' writing enrolled in the 1st year of a license and in the 2nd year of a master's degree in French at the University of Annaba during the development of a summary. Paraphrasing is a measure of their mastery of reading and writing.

Keywords: Academic literacies, literacy skills, reformulation, summary, difficulties.

Introduction:

Le volume horaire alloué à l'apprentissage du français en Algérie, du primaire au secondaire, est estimé à plus de 3000 heures répartis entre l'oral et l'écrit en réception et en production. Au vu du programme de 3^{ème} année secondaire⁽¹⁾, lorsqu'ils arrivent à l'université, les étudiants inscrits en licence de français auraient:

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires,- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu, adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias, - produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position), appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

Or, selon les recherches de Kadi⁽²⁾, de Boudechiche⁽³⁾ et de Kherbache⁽⁴⁾, les étudiants universitaires présentent des insuffisances linguistiques considérables et ont un niveau "élémentaire en français" (Ouhaibia⁽⁵⁾; Kherra⁽⁶⁾; Sebane⁽⁷⁾; Ammouden & Ammouden⁽⁸⁾).

De plus, les résultats issus de notre thèse de doctorat autour de la prise de notes⁽⁹⁾ ont dévoilé la grande difficulté avec laquelle les étudiants de première année reformulent les énoncés pris dans un texte. Ces constats nous ont poussés à entreprendre cette recherche qui s'inscrit dans le cadre général de la didactique de l'écriture afin d'examiner de plus près, la maîtrise d'une compétence centrale à savoir la reformulation.

1. La reformulation:

Depuis les travaux de Harris⁽¹⁰⁾ et de Fuchs⁽¹¹⁾, la reformulation a fait l'objet de plusieurs recherches. Considérée comme une compétence majeure, elle constitue, selon les didacticiens des langues (Besse⁽¹²⁾, Blondel⁽¹³⁾, Charolles & Coltier⁽¹⁴⁾, Kara⁽¹⁵⁾, Belkessa⁽¹⁶⁾) un indice de la compréhension d'un énoncé qu'il soit oral ou écrit et permet d'explorer, chez les apprenants, les ressources de la langue étrangère étudiée.

La reformulation est définie comme «Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante à l'énoncé source»⁽¹⁷⁾.

Pour Claudine Garcia-Debanc «*Reformulation, reprise, répétition, restitution, paraphrase*, [sont] autant de termes qui désignent les opérations discursives qui permettent de reprendre un énoncé pour produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre »⁽¹⁸⁾.

Ces opérations discursives sont acquises progressivement à l'école et une fois à l'université, l'étudiant parachèverait leur maîtrise jusqu'à en devenir expert au terme de la graduation. D'ailleurs, la préparation du mémoire y repose en grande partie.

2. Méthodologie:

Nous avons entrepris cette recherche sur la reformulation chez des étudiants de première année de licence et de deuxième année de master afin d'observer comment ils traitent et reformulent un texte pour en produire un autre qui leur appartient. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle, les nouveaux inscrits arriveraient à l'université avec une maîtrise suffisante de la reformulation et qu'au terme de la graduation, ils deviennent de bons reformulateurs.

2.1. Le résumé:

Afin de vérifier la validité de notre hypothèse, nous avons choisi de proposer aux étudiants de résumer un texte. Cet exercice qui «consiste à réécrire un texte plus brièvement, en respectant un nombre imposé de mots, tout en retenant les informations essentielles, exige du scripteur de tirer l'essentiel»⁽¹⁹⁾.

La technique du résumé n'est pas facile à maîtriser, mais elle est néanmoins l'une des plus utiles pour l'étudiant parce qu'elle met en œuvre un certain nombre d'aptitudes fondamentales dans n'importe quel domaine, qu'il soit académique ou professionnel.

Le résumé constitue, du point de vue de l'apprentissage, un exercice formateur puisqu'il développe les capacités de lecture et d'écriture. Du point de vue de l'évaluation, objet de notre recherche, résumer permet d'évaluer les compétences d'analyse en ce qu'il exige en termes de compréhension du texte, de logique et d'objectivité. Les compétences d'expression sont également appréciées à travers l'examen de la syntaxe et du vocabulaire nécessaires pour reformuler.

Même s'il est d'usage tout au long du parcours scolaire, dans le contexte académique qui est le nôtre, le résumé constitue souvent une étape préalable à la réalisation d'un travail de plus grande envergure, celui de la rédaction du mémoire de master: un écrit de recherche qui vient couronner cinq années d'études.

2.2 Le texte expérimental:

Le texte support est un texte explicatif informatif à visée argumentative abordant l'influence psychologique des couleurs. (Annexe1). Notre choix s'est porté sur ce type de texte, vu que tout enseignement / apprentissage passe par l'explication qui est essentielle dans la transmission des connaissances comme le souligne Pouliot⁽²⁰⁾:

En effet, se documenter, prendre des notes à partir d'un cours ou d'une lecture, compléter son information par la lecture des manuels, répondre à une interrogation écrite rédiger un compte-rendu, un résumé d'articles ou d'ouvrages, ou un mémoire en français, sont d'autant de situations où l'étudiant doit comprendre ou produire des discours qui expliquent.

De plus, outre son thème intéressant, le texte est très balisé du point de vue macrostructurel et utilise un lexique simple, facilitant la compréhension locale

2.2. Les participants:

Le public que nous avons choisi, est composé d'étudiants en première année de licence L1 (en début de parcours universitaire) et en deuxième année de master M2 (en fin de parcours de graduation) du département de français à l'université Badji Mokhtar (Annaba).

Nous estimons que la comparaison entre des étudiants de niveaux différents serait intéressante dans la mesure où elle nous indiquera si au bout de cinq années de formation, il est possible d'observer des variations dans les comportements scripturaux quant à la reformulation. Chemin faisant, une telle analyse permet d'interroger la formation universitaire qui reste au demeurant une question annexe à notre travail et en même temps, au cœur du débat didactique.

S'agissant d'une étude qui se veut quantitative et qualitative, nous avons travaillé avec un échantillon de trente-six étudiants: 18 étudiants en L1 et 18 autres en M2 dont onze garçons et vingt-cinq filles âgés entre 19 et 27 ans. Les participants ont été choisis par rapport à leur niveau en langue française. Ce choix s'est fait sur la base des résultats obtenus en langue française au bac pour les étudiants de première année et sur les résultats du passage en deuxième année de master pour les masterants.

Nous avons donc pour chaque niveau, dix-huit étudiants répartis comme suit:

- **L1/A:** Six étudiants de niveau bon
- **L1/B:** Six étudiants de niveau moyen
- **L1/C:** Six étudiants de niveau faible
- **M2/A:** Six étudiants de niveau bon
- **M2/B:** Six étudiants de niveau moyen
- **M2/C:** Six étudiants de niveau faible

2.3. Les grilles d'analyse:

Afin d'analyser les résumés des étudiants et examiner leurs reformulations nous avons d'abord recouru au découpage hiérarchique (Boch, Tutin & Grossman⁽²¹⁾, issu de la méthode classique. Ce découpage génère une grille permettant l'analyse hiérarchique (Annexe 2)⁽²²⁾, par le biais de la méthode des juges⁽²³⁾, aboutit à l'identification des unités du texte expérimental - devant être reformulées.

Lors de l'examen des résumés de notre échantillon, nous avons constaté qu'ils oscillent entre la copie exacte, c'est - à- dire le rappel littéral où le rédacteur reprend les mots tels quels

sans opérer le moindre changement et la forme la plus synthétique: la reformulation résumant le texte.

Ainsi, **les tendances au rappel (RP)** se scindent en quatre catégories⁽²⁴⁾:

1. Le rappel littéral **RPI**: les propositions du texte source sont reprises telles quelles (sans prendre en compte les abréviations des mots ou l'absence des déterminants).
2. Le rappel littéral avec modification de la macrostructure **RPs** = les modifications concernent la hiérarchisation des informations.

Quant aux **tendances à la reformulation**, elles se répartissent en trois catégories:

1. La reformulation propositionnelle **RFp** = reconstruction partielle ou intégrale de la proposition initiale
2. La reformulation substitutionnelle **RFs** = reformulation d'un ou de plusieurs éléments de l'énoncé sans que la structure ne soit altérée.
3. La reformulation résumante **RFr** = pouvant opérer sur plusieurs unités.

2.4. La démarche expérimentale:

Notre expérimentation s'est déroulée, au mois de décembre, pour les étudiants de licence avec le module de Compréhension et Expression écrite (dont nous sommes chargée). Pour les étudiants de deuxième année de master, le recueil des résumés s'est effectué, au mois de janvier, dans le module de méthodologie de recherche en langue. Pour les deux niveaux, après la distribution des textes, il a été demandé aux étudiants de résumer le texte le temps de la séance (une heure et demie) et cela sans la contrainte de la longueur exigée comme à l'accoutumée.

3. Analyse et discussion:

Après avoir explicité les notions méthodologiques, nous allons, dans ce qui suit, procéder à l'analyse des résumés recueillis. Pour ce faire, nous examinerons la reformulation (ou non) des unités de base (selon l'analyse hiérarchique). Cet examen permet de vérifier notre hypothèse selon laquelle la compétence à reformuler des étudiants aurait évolué de sorte qu'enfin de parcours cette compétence est complètement maîtrisée.

3.1 Le degré de sélection de l'information:

Nous commencerons l'analyse par l'exposition des résultats de la reprise des unités du texte soumis au résumé; le degré de sélection étant un indice fort important puisqu'il renseigne sur un élément central: la compréhension globale qu'ont les étudiants du texte et sans laquelle il est impossible de procéder à la reformulation.

Unité	Nombre de sélection L1	Nombre de sélection M1
UB1	10	13
UB2	18	18
UB3	18	18
UB4	18	18
UB5	18	18
UB6	18	18
UB7	18	18
UB8	18	18
UB9	18	18
UB10	18	18
UB11	18	18
UB12	18	18
UB13	18	18
UB14	18	12
UB15	18	18
UB16	18	18

UB17	18	18
UB18	18	18
UB19	18	18
UB20	18	16
SUB1	18	18
SUB2	16	3
SUB3	7	3
SUB4	18	9
SUB5	18	9
SUB6	18	9
SUB7	18	9

Tableau 1: Nombre de reprises pour chaque unité du texte par les étudiants.

Comme le montre le tableau, toutes les unités de base (UB) ont été reprises **massivement** par les étudiants de licence. Pour les étudiants de master, la majorité des UB ont été reprises à l'exception de: UB61, UB14, UB20, reprises, respectivement 13 fois, 12 fois et 16 fois.

Les sous-unités de base (SUB), ont été majoritairement reprises par tous les étudiants de licence, à l'exception de SUB 3 qui a été reprise par sept étudiants dont six de niveau faible.

Quant aux étudiants de master, ils ont été plus sélectifs dans la mesure où la reprise des sous- unités de base est faible: SUB2 et SUB3 n'ont été reprises que par trois étudiants de niveau faible. Les sous-unités de base SUB4, SUB5, SUB6, SUB7 ont été reprises par neuf étudiants dont ceux de niveau faible.

3.2 Le degré de transformation de l'information:

Résumer, c'est essentiellement reformuler, c'est dire autrement tout en restant fidèle au sens. Pour ce qui est du degré de transformation de l'information, les résultats révèlent le recours massif au rappel (quelle que soit sa forme) chez les étudiants de licence. La reformulation, qui est timidement utilisée, ne semble pas être le procédé préféré. Il y a une tendance au copier/coller et les masterants n'échappent pas à la règle.

Unité	Nombre de rappel L1	Nombre de reformulation L1	Nombre de rappel M2	Nombre de reformulation M2
UB1	10	0	13	0
UB2	15	3	3	15
UB3	18	0	3	15
UB4	9	9	3	15
UB5	10	8	3	15
UB6	12	6	3	15
UB7	12	6	2	16
UB8	13	5	2	16
UB9	17	1	2	16
UB10	13	5	3	15
UB11	16	2	2	16
UB12	16	2	2	16
UB13	13	5	2	16
UB14	16	2	5	7
UB15	5	13	14	4
UB16	7	11	3	15
UB17	7	11	0	18

UB18	2	16	7	11
UB19	6	12	1	17
UB20	9	9	3	13
SUB1	7	11	0	3
SUB2	13	3	0	3
SUB3	2	5	0	9
SUB4	18	0	0	9
SUB5	18	0	0	9
SUB6	18	0	0	9
SUB7	18	0	0	9

Tableau 2: Nombre de rappel et de reformulation chez les étudiants de licence et de master.

Lorsqu'ils arrivent à l'université, les néo-bacheliers sont supposés avoir une bonne maîtrise du résumé et ce d'après les contenus de la terminale. D'ailleurs, dans l'épreuve de Français, au baccalauréat, les élèves ont le choix entre rédiger un essai ou un résumé. Or, au vu des résultats de l'analyse des résumés, la reformulation est très peu utilisée. La tendance chez les étudiants de première année est au rappel. Étonnamment, quelques étudiants de 2^{ème} année de master aussi ne maîtrisent pas la reformulation et ont préféré recourir au rappel.

3.3 Rappel vs reformulation:

Cette dernière analyse qualitative vise à examiner de plus près les tendances observées chez les étudiants des deux niveaux.

Nombre de	L1	Pourcentage	M2	Pourcentage
Rappel littéral RPI	291	90.93%	6	07.90%
Rappel littéral avec modification de la macrostructure RP s	18	05.62%	70	92.10%
Reformulation propositionnelle RFp	11	03.43%	213	66.15%
Reformulation substitutionnelle RFs	0	0%	106	32.92%
Reformulation résumante RFr	0	0%	3	00.93%

Tableau 3: Nombre de rappel et de reformulation chez les étudiants de licence et de master.

D'après les résultats, le rappel littéral (RPI) caractérise la majeure partie des résumés chez les L1. La reformulation se limite à la reconstruction partielle ou intégrale de la proposition initiale. Ce type de reformulation a donné lieu, dans la plupart des cas à des contresens et résulte souvent d'une incompréhension et d'une mauvaise maîtrise linguistique.

Pour les étudiants en M2, ils se sont confinés, massivement, dans la reformulation propositionnelle. Le recours au rappel littéral avec modification de la macrostructure RPs a également été observé. Ces deux procédés s'apparentent à la reformulation paraphrastique sémantiquement équivalente, selon la typologie de Martinot⁽²⁵⁾.

Au vu des résultats obtenus, nous ne pouvons qu'infirmar notre hypothèse. Il y a d'abord ce nombre des sous-unités de base (SUB) élevé chez les L1 et chez quelques étudiants en M2, dénotant une difficulté dans le repérage de l'information essentielle. Il y a, ensuite, la tendance au rappel littéral dominant la majeure partie des résumés en L1 et quelques résumés de M2 qui nous interpelle quant à la capacité des étudiants à dire autrement, à reprendre un énoncé pour en produire un nouveau qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre.

Cette pratique a généré des textes «clones» sur le plan de la macrostructure et de la microstructure.

La reformulation, élément central dans le résumé, bien que très encouragée dans l'enseignement général semble problématique chez les étudiants qui ont préféré rester proches du texte de peur du jugement de l'enseignant s'ils venaient à supprimer une information essentielle.

De plus, vu que le texte est bien balisé du point de vue de la structure, la majorité des étudiants de L1 ont préféré reproduire un texte, non seulement identique du point de vue de la forme, mais aussi du contenu.

Quasi absente chez les L1 et très peu maîtrisée par les M2, la compétence à reformuler ayant connu une infime évolution, pointe du doigt une difficulté majeure notamment chez les futurs masterants en ce sens où elle distingue selon Pecorari⁽²⁶⁾ «la pratique de l'expert et du néophytes».

Pour conclure:

A travers cette recherche exploratoire, nous avons essayé de baliser un champ de recherche très vaste et complexe auquel très peu de recherches se sont intéressées. Dans le contexte algérien, la reformulation n'est pas bien prise en charge à l'école et encore moins à l'université où l'enjeu est de taille. Considérée comme une compétence transversale permettant la réalisation de certaines techniques rédactionnelles telles que la prise de notes, le résumé, le compte rendu, ..., sa non maîtrise donne lieu à des défaillances scripturales et à des pratiques plagiaires au terme de la graduation. D'ailleurs, les maladroites décelées dans les mémoires de master résident notamment dans la distanciation par rapport aux énoncés sources qui sont souvent repris fidèlement. D'autant que, habitués à la « restitution des savoirs » (Rinck)⁽²⁷⁾, les candidats au master font face au genre du mémoire, un écrit à forte dimension euristique. Nous pensons qu'il serait temps d'accorder à cette compétence l'importance nécessaire en portant un regard critique sur les contenus et les démarches sur lesquels s'appuient l'enseignement secondaire et supérieur.

Notes:

1- Programme de 3^{ème} année secondaire, février, 2006, p 4.

2- L. Kadi, 2004.

3- N. Boudechiche, 2008.

4- A. kherbach, 2008.

5- B. Ouhaibia, 2015.

6- N. Kherra, 2011.

7- M. Sebane, 2011.

8- A. Ammouden & M. Ammouden, 2010.

9- R. Chahmat, 2020.

10- Z. Harris, 1976.

11- C. Fuchs, 1994.

12- H. Besse, 1985.

13- E. Blondel, 1996.

14- M. Charolles & D. Coltier, 1986.

15- Kara (éd.), 2007.

16- L. Belkessa, 2018 (b).

17- C. Martinot, 1994.

18- C. Garcia-Debanc, 2015.

19- F. Boch, 1998, p 152.

20- M. Pouliot, 1993, p 122.

21- F. Boch, A. Tutin, & F. Grossmann, 2003

22- Ce découpage largement pratiqué dans les travaux en psycholinguistique textuelle (Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996; Piolat & Pélissier, 1998), permet de découper le texte source en unités de sens.

23- Les juges sont des collègues du département que nous avons chargée de découper le texte selon la grille hiérarchique en quatre niveaux de structuration: des unités de base (informations principales),

des sous unités de base (informations secondaires), des unités conceptuelles (les paragraphes) et unités majeures (les parties).

24- Cette catégorisation est inspirée des travaux de Peytard (1993) sur l'altération.

25- C. Martinot, 2009.

26- D.Pecorari, 2008.

27- F. Rinck, 2011, p 80.

Bibliographie:

- Ammouden, A., & Ammouden, M. (2010). Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Synergies Algérie, (9), 37–44.
- Boudechiche, N. (2008). Contributions à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants de filière scientifique (Thèse de Doctorat). Université Badji Mokhtar, Annaba.
- Belkessa, L. (2018). La pratique de la reformulation en littérature avancée, une clé pour acculturer les étudiants aux écrits de recherche. *مجلة الآداب واللغات*, 1(7), 153–166.
- Bellier, S. (1999). La compétence. In *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: DUNOD.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, Collection Essais.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de Doctorat, Université Laval). Retrieved from http://www.theses.ulaval.ca/2007/24480/24480_1.pdf
- Boch, F. (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes, entre texte source et texte cible* (Thèse de Doctorat). Université Stendhal - Grenoble 3, France.
- Boch, F., Tutin, A., & Grossmann, F. (2003). Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes : Intérêts de la méthode RST. *Arob@se-2*, (7), 30–34.
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). Présentation : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le Français Dans Le Monde*, (51), 9–15.
- Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Carnets Du CEDISCOR* 4.
- Chahmat, R. (2020). *La prise de notes à l'université: cas d'étudiants en première année de licence de français*. (Thèse de doctorat). Badji Mokhtar, Annaba.
- Charolles, M., & Coltier, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : l'exemple des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, (49), 51–66.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 1(4), 9–22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>.
- Daunay, B. (2002). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Dolignier, C. (2016). Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges CRAPEL*, 1(37), 129–142. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article4088>.
- Donahue, T. (2007). Activités de reformulation dans des textes d'étudiants en première année universitaire. In *Usages et analyses de la reformulation*. Metz: Recherches Linguistiques n°29.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université: Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Septentrion.
- Fuchs, C. (1994). *La Paraphrase*. Paris: PUF.
- Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela HS*, (18), mis en ligne le 15 novembre 2015. URL: <http://journals.openedition.org/corela/4032>; DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.4032>.
- Harris, Z. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris: Le Seuil.
- Kadi, L. (2004). *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français: un autre rapport au brouillon* (Thèse de Doctorat). Université Frères Mentouri, Constantine.
- Kadi, L. (2009). De la littéracie et des contextes. *Synergies*, (6), 11–17.
- Kara, M. (éd) (2007). *Usages et analyses de la reformulation*. Metz: Recherches linguistiques n° 29.
- Kherbache, A. (2008). *Problématique de l'écriture et activités de scription : cas d'apprenants préparant une licence de français*. (Thèse de Doctorat). Badji Mokhtar, Annaba.

- Kherra, N. (2010). L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français: cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien. Synergies Europe, (6), 85–98.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Document d'accompagnement du programme de français de 3ème année secondaire, 2006.
- Martinot, C. (1994). La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle) (Thèse de Doctorat). Université Paris 8, France.
- Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. Cahiers de Praxématique, 52, 29–58. <https://doi.org/10.4000/corela.4034>.
- Martinot, C. (2015). La reformulation: de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. Corela HS, (18).
- Pecorari, D. (2008). Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis. London: Bloomsbury.
- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. Semen, (8).
- Pouliot, M. (1993). Discours explicatif écrit en milieu universitaire, une expérience d'enseignement/apprentissage. Le Français Dans Le Monde, Numéro Spécial, 120–128.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? Le Français Aujourd'hui, (174), 79–89.
- Robert, J.-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris: Editions Ophrys.
- Rossari, C. (1990). Projet pour une typologie des opérations de reformulation. Cahiers de Linguistique Française, (11), 345–359.
- Rossari, C. (1997). Opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive. Berne: Peter Lang [2e édition].
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU: Quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques? Le Français Sur Objectifs Universitaires, 375–380.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Québec: Éditions Logiques.

Annexe 1: Le texte à résumer

Influence psychologique des couleurs dans le marketing web

Consciemment ou inconsciemment, les **couleurs** qui nous entourent affectent quotidiennement notre perception des choses, notre humeur et notre comportement. Le **marketing** n'y fait pas exception ! Dans tous les aspects du design, du logo en passant par la conception du site web, chaque couleur influence la perception qu'a le consommateur d'une marque et des valeurs qu'elle défend.

Bien utilisée, une couleur peut transmettre un message spécifique et générer différents sentiments. Une couleur a même le pouvoir d'améliorer les conversions en attirant l'attention et en déclenchant les bonnes émotions. Comprendre la psychologie des couleurs dans le marketing, c'est maîtriser un outil pouvant être utilisé pour optimiser l'identité visuelle de sa marque, capturer l'attention des clients et améliorer l'expérience utilisateur.

Bien entendu, le lien entre couleur et émotion est complexe. La psychologie de la couleur en marketing n'est pas toujours une science exacte, car les significations des couleurs sont le résultat de nombreux facteurs tels que: les expériences personnelles; le genre; les tendances politiques; le contexte; les différences culturelles, etc.

Des études révèlent qu'en tant que consommateurs, nous préférons les marques

reconnaissables, ce qui rend la couleur incroyablement importante lors de la création d'identité de marque. Il a même été suggéré que les nouvelles marques devraient, pour leur logo, cibler spécifiquement des couleurs qui les différencient des concurrents historiques. Autrement dit, si la concurrence utilise le bleu, vous vous démarquerez en utilisant le violet. Le contexte dans lequel travaille une entreprise s'impose donc comme une considération absolument essentielle. Sans ce contexte, choisir une couleur plutôt qu'une autre n'aura pas grand sens, et rien ne prouve que l'utilisation de l'orange plutôt que du rose incitera les gens à acheter un produit. C'est le sentiment, l'humeur et l'image que votre marque crée qui jouent un rôle de persuasion. Ainsi, assurez-vous que vos couleurs renforcent votre image de marque et le message que vous souhaitez véhiculer.

Le bleu est l'une des couleurs les plus populaires dans le commerce. Elle inspire la fiabilité, offre un air de fraîcheur et encourage les sentiments de productivité, d'apaisement, de tranquillité et de confiance. Pour le web et le marketing, le bleu est utilisé: Pour les entreprises qui effectuent des soins de santé ou des transactions monétaires (banques, finances), pour les entreprises high-tech, pour les entreprises

dans le domaine du transport, du voyage et de l'évasion et pour représenter toute activité qui exige de la fiabilité et de la sécurité.



Le plus grand réseau social du monde, Facebook, a intégré le bleu dans toutes les facettes de son site. La bannière est bleue. Le

logo est bleu. Le nom de vos amis est bleu. Lorsque vous aimez quelque chose, le symbole du « pouce en l'air » devient bleu. Pour une entreprise dont les valeurs fondamentales sont la transparence et la confiance, ce n'est évidemment pas un hasard. Il ne fait aucun doute que Facebook tire parti du sentiment de calme et de sécurité de cette couleur pour rassurer ses utilisateurs lorsqu'ils partagent leurs informations personnelles.

Annexe II: le découpage du texte selon l'analyse hiérarchique et la méthode des juges

Un.	Enoncé PDN
UN1	Influence psychologique des couleurs dans le marketing web
UB2	Consciemment ou inconsciemment, les couleurs qui nous entourent affectent quotidiennement notre perception des choses, notre humeur et notre comportement.
	Le marketing n'y fait pas exception !
SUB1	Dans tous les aspects du design, du logo en passant par la <u>conception du site web</u> , chaque couleur influence la perception qu'a le consommateur d'une marque et des valeurs qu'elle défend.
UB3	Bien utilisée, une couleur peut transmettre un message spécifique et générer différents sentiments.
UB4	Une couleur a même le pouvoir d'améliorer les conversions en attirant l'attention et en déclenchant les bonnes émotions.
UB5	Comprendre la psychologie des couleurs dans le marketing, c'est maîtriser un outil pouvant être utilisé pour optimiser l' <u>identité visuelle de sa marque</u> , capturer l'attention des clients et améliorer l'expérience utilisateur.
UB6	Bien entendu, le lien entre couleur et émotion est complexe.
UB7	La psychologie de la couleur en marketing n'est pas toujours une science exacte, car les significations des couleurs sont le résultat de nombreux facteurs.
SUB2	tels que: les expériences personnelles; le genre; les tendances politiques; le contexte; les différences culturelles, etc.
UB7	Des études révèlent qu'en tant que consommateurs, nous préférons les marques reconnaissables, ce qui rend la couleur incroyablement importante lors de la <u>création d'identité de marque</u> .

UB8	Il a même été suggéré que les nouvelles marques devraient, pour leur logo, cibler spécifiquement des couleurs qui les différencient des concurrents historiques.
SUB3	Autrement dit, si la concurrence utilise le bleu, vous vous démarquerez en utilisant le violet.
UB9	Le contexte dans lequel travaille une entreprise s'impose donc comme une considération absolument essentielle.
UB10	Sans ce contexte, choisir une couleur plutôt qu'une autre n'aura pas grand sens, et rien ne prouve que l'utilisation du orange plutôt que du rose incitera les gens à acheter un produit.
UB11	C'est le sentiment, l'humeur et l'image que votre marque crée qui jouent un rôle de persuasion.
UB12	Ainsi, assurez-vous que vos couleurs renforcent votre image de marque et le message que vous souhaitez véhiculer.
UB13	Le bleu est l'une des couleurs les plus populaires dans le commerce.
UB14	Elle inspire la fiabilité, offre un air de fraîcheur et encourage les sentiments de productivité, d'apaisement, de tranquillité et de confiance.
UB15	Pour le web et le marketing, le bleu est utilisé: pour les entreprises qui effectuent des soins de santé ou des transactions monétaires (banques, finances), pour les entreprises high-techs, pour les entreprises dans le domaine du transport, du voyage et de l'évasion et pour représenter toute activité qui exige de la fiabilité et de la sécurité.
UB16	Le plus grand réseau social du monde, Facebook, a intégré le bleu dans toutes les facettes de son site.
SUB4	La bannière est bleue.
SUB5	Le logo est bleu.
SUB6	Le nom de vos amis est bleu.
SUB7	Lorsque vous aimez quelque chose, le symbole du « pouce en l'air » devient bleu.
UB17	Pour une entreprise dont les valeurs fondamentales sont la transparence et la confiance, ce n'est évidemment pas un hasard.
UB18	Il ne fait aucun doute que Facebook tire parti du sentiment de calme et de sécurité de cette couleur pour rassurer ses utilisateurs lorsqu'ils partagent leurs informations personnelles.

**Approche analytique et comparative de la communication
dans l'aphasie et la schizophrénie**

Fouzia BADAoui⁽¹⁾ Assia BOUMARAF⁽²⁾

1-Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue Arabe,
f.badaoui@crstdla.dz

2-Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue Arabe,
a.boumaraf@crstdla.dz

Soumis le : 28/03/2021

révisé le : 28/03/2021

accepté le : 02/03/2022

Résumé

Le travail que nous présentons consiste en l'analyse du trouble du langage chez les aphasiques et les schizophrènes afin de déduire les caractéristiques de leur communication. Nous avons choisi l'approche du récit pour analyser la capacité communicationnelle chez les cas étudiés afin de détecter les problèmes de cohérence caractérisant leurs discours.

Nous avons choisi l'approche descriptive et explicative dans l'analyse des résultats. Pour démontrer comment les aphasiques organisent leurs récits par rapport aux schizophrènes et par conséquent, ce qu'est un trouble du langage et un trouble de la communication et comment les distinguer les uns des autres.

Mots-clés : Aphasie, schizophrénie, communication, récit, cohérence.

تناول تحليلي ومقارن للخطاب في الحبسة والفصام

ملخص

الهدف من هذا البحث هو تحليل اضطرابات الكلام لدى المصابين بالحبسة و لدى المصابين بالفصام بهدف استنباط مميزات عملية التواصل لديهم.

ولقد اخترنا القصة لتحليل قدرة التواصل عند الحالات المدروسة. وطبقنا في تحليل النتائج الطريقة الوصفية التفسيرية لنوضح كيف ينظم المصابون بالحبسة قصصهم مقارنة بالمصابين بالفصام وذلك بإجراء مقارنة بينهم لتحديد وتمييز اضطراب الكلام عن اضطراب التواصل عند المصابين بالحبسة مقارنة بالمصابين بالفصام.

الكلمات المفتاحية: اضطراب، حبسة، فصام، تواصل، قصة، انسجام.

**Analytical and comparative approach to communication
in aphasia and schizophrenia**

Abstract

This study presents an analysis of the language disorders of aphasics and the schizophrenias in order to find what characterizes their communication. Our assumption is based on the fact that the aphasic person suffers from a language disorder which influences his communication. In this study, we have chosen to apply a descriptive and explanatory approach in order to show how aphasics organize their accounts in relation to schizophrenics and therefore what is a language disorder and a communication disorder and how to distinguish them from each other.

Key words: Aphasia, schizophrenia, communication, coherence.

Auteur correspondant : Fouzia Badaoui, f.badaoui@crstdla.dz

Introduction:

Le langage permet l'élaboration de la pensée et la communication entre les individus. La production du langage se fait dans le cadre du respect des relations interindividuelles qui orientent le choix des unités produites pour les adapter aux différents contextes de communication. Les troubles touchant le langage peuvent revêtir des symptômes divers selon la source responsable de leur apparition. En effet, il existe des troubles qui atteignent la faculté du langage et qui se répercutent, relativement, sur la communication ; et d'autres troubles qui touchent directement la faculté de la communication et qui se reflètent dans le langage.

Dans ce cadre d'idée, nous allons procéder, dans notre présente recherche à l'étude des troubles du récit observés dans deux pathologies différentes: à savoir l'aphasie et la schizophrénie. L'objectif est de déduire les caractéristiques de leurs communications respectives à travers l'analyse de la cohérence du récit.

Nous avons choisi d'analyser le récit car, il constitue pour la majorité des chercheurs un matériel riche en information et un outil efficace pour découvrir comment les sujets organisent leurs discours. En effet, le langage ne se limite pas à une utilisation continue et rigide des règles grammaticales, mais il est aussi relation entre les individus dans le cadre communicationnel en général.

I. Approche théorique:**1-Présentation des deux pathologies observées :****1-1 L'aphasie:**

L'aphasie est un trouble du langage causé par la lésion de zones cérébrales spécifiques au langage. Elle est due à plusieurs facteurs comme: l'accident vasculaire, les traumatismes crâniens (accidents de la route, des tumeurs...).

Il existe trois types d'aphasie les plus communément rapportés dans la littérature, à savoir :

1-1-2 -L'aphasie de Broca:

Elle est causée par l'atteinte de la 3^e circonvolution frontale de la partie gauche du cerveau. D'origine motrice, elle est caractérisée par un langage réduit, des stéréotypies et à un stade plus développé par l'agrammatisme.

1-1-3 L'aphasie de Wernicke:

Elle est causée par «une lésion du cortex auditif dans la partie postérieure du lobe temporal »⁽¹⁾. Elle est caractérisée par l'incapacité du sujet à reconnaître ce qu'il entend. Il a un problème dans le décodage du langage.

1-1-4 L'aphasie de conduction : est causée par« une lésion des fibres associant la première circonvolution temporale à la troisième frontale qui est seule responsable de l'aphasie de conduction. »⁽²⁾ Le langage est caractérisé par un manque du mot, des transformations phonémiques et un trouble marqué de la répétition.

1-2- La schizophrénie:

La schizophrénie est une maladie qui touche la personnalité. Kraepelin (1855-1926) lui donne le nom de démence précoce alors que Bleuler est le premier qui lui a donné le nom de schizophrénie (1857-1939). Elle se manifeste cliniquement par la désorganisation de la pensée et de la perception, par des troubles du comportement et un discours incohérent.

L'origine de la schizophrénie est inconnue. Cependant, plusieurs modèles explicatifs ont été développés ; pour les uns, la schizophrénie résulte d'un hyperfonctionnement dopaminergique, pour d'autres, c'est un accident au cours de la grossesse qui en est la cause, ou bien, c'est des facteurs socio-environnementaux et psychologiques qui jouent un rôle considérable dans la genèse de la schizophrénie.

La schizophrénie se caractérise par des symptômes positifs (syndrome délirant) et par les symptômes négatifs.

1-2-1 Les signes positifs: ils sont représentés en premier lieu par le délire. Ce **délire** est caractérisé par des **hallucinations** qui sont des perceptions sensorielles (auditives, visuelles,

olfactives et cénesthésiques (corporelles) sans objets réels. Par exemple, le malade entend des voix qui le menacent ; l'accusent, ...

- **Des idées délirantes:** elles apparaissent sous forme de convictions erronées constantes, non partagées par les autres.

- **Des troubles de la pensée:** elles se caractérisent par un raisonnement illogique et un discours flou, parfois incompréhensible.

- **La discordance ou dissociation entre la communication verbale et non-verbale:** apparaît à travers des rires sans raison, l'allure angoissée en parlant de chose sans importance.

- **La perturbation de la perception de soi :** dans ce cas, la frontière entre la personne atteinte et le milieu qui l'entoure est dissoute.

1-2-2 Les signes négatifs: Ils apparaissent sous forme d'une réduction de l'action, d'une apathie, d'une difficulté à prendre des décisions et à persister dans une activité, ainsi que des troubles de l'attention et une mauvaise ou absence de la conscience du malade.

1-2-3 Les formes cliniques de la schizophrénie :

- **La schizophrénie paranoïde:** elle se caractérise par la dominance des signes positifs (les idées délirantes, les hallucinations avec possibilité de maintenir une activité socio-professionnelle).

- **La schizophrénie hébéphrénique:** elle se caractérise essentiellement par la présence de signes négatifs : perturbations des affects, une pensée désorganisée, une humeur inappropriée et un discours incohérent.

- **La schizophrénie catatonique:** elle se caractérise en premier lieu par la présence de perturbations psychomotrices importantes apparaissant sous forme d'épisodes d'agitation violente.

- **La schizophrénie indifférenciée :** elle est caractérisée par les aspects généraux de la schizophrénie, mais qui ne peut être classée sous aucune forme citée.

- **La schizophrénie simple:** elle est caractérisée par l'indifférence, une pauvreté affective, un isolement social et une existence ritualisée répétitive.

Cette classification représente les formes générales de la schizophrénie sachant que le schizophrène peut passer d'une forme à une autre.

L'aphasie et la schizophrénie appartiennent à deux domaines cliniques distincts ; l'un relève de la neurologie et l'autre de la psychiatrie. Ces deux domaines présentent des troubles qui se manifestent par le langage, mais dont les symptômes et les raisons sont issues d'origines diverses : la première est due à une lésion neurologique qui altère le langage en lui-même et la seconde est un trouble du comportement d'origine psychiatrique qui se reflète dans l'usage du langage. L'utilisation du récit permet d'éclairer ces deux types de pathologie, à savoir l'aphasie et la schizophrénie dans différentes situations de communication.

Nous allons analyser la cohérence du récit à travers des images représentant des scènes à décrire, et une série d'images représentant une narration. Le but est de déduire les modalités d'introduction, d'évaluation et de continuité du thème et des événements qui lui sont reliés. Nous nous sommes inspirées du modèle d'analyse de la cohérence de W. LABOV, dans la délimitation des séquences de la macrostructure du récit. Ces règles sont : L'introduction, la complication, l'évaluation, la conclusion et la morale. Ce modèle de la cohérence du récit nous a permis de définir la logique du contenu du récit par l'enchaînement des événements rapporté par les sujets. Nous nous sommes inspirées aussi de la grille de H. NOUANI pour délimiter les concepts de base qui nous permettent de tester la cohérence ou l'incohérence du récit dans l'analyse de la micro et de la macro structure⁽³⁾.

Les questions posées sont les suivantes :

1. Peut-on dire que les troubles qui désorganisent le langage dans l'aphasie et la schizophrénie sont des troubles du langage ?

2. Est-ce que ces troubles affectent le fonctionnement de la communication ? Et de quelle manière ?

Les hypothèses formulées sont les suivantes :

- L'aphasique souffre d'un trouble du langage qui se répercute sur l'intégrité de la communication.
- Le schizophrène souffre d'un trouble de la communication qui se reflète dans le langage.

II. Approche méthodologique :

1-Population

1-1 Les aphasiques :

1-1-1 Premieraphasique:

Mr R.K, âgé de 48 ans, aphasique de Wernickeest directeur d'un CEM, marié et père de neuf enfants. L'examen clinique effectué à l'hôpital Mustapha, service de neurochirurgie a révélé: un accident vasculaire cérébral à début brusque, suivi d'une perte totale du langage. Le début de son trouble est caractérisé par un mutisme total qui a évolué vers une jargonaphasie. La compréhension est altérée, mais son niveau de compréhension lui permet de saisir la consigne. Le sujet est inconscient de son trouble.

1-1-2Secondaphasique:

Mr B.B âgé de 57 ans, marié et père de 5 enfants. Enseignant au lycée. La conclusion de l'examen clinique effectué à l'hôpital Mustapha service de cardiologie a démontré l'existence d'une séquelle d'un AVC ischémique temporo-pariétal gauche au niveau du territoire de la sylvienne superficielle. Cet AVC a entraîné une aphasie de Broca caractérisée essentiellement par un manque du mot, et par un langage de type télégraphique, ces troubles sont associés à une hémiplégié droite.

1-2 Les schizophrènes :

1-2-1Premiermalade:

M^{elle} K .M, âgée de 38 ans, femme au foyer, niveau d'instruction 9^e A.F. Admise à l'hôpital psychiatriqueDrid Hocine pour une instabilité psychomotrice, incurie corporo-vestimentaire, début de la maladie à l'âge de16 ans, hospitalisée deux fois à l'âge de 36 ans. On observe des mimiques inexpressives, le contact est difficile, les propos sont pauvres et stéréotypés, suggestibilité, écholalie, et absence d'hallucinations et d'activités déviantes.

1-2-2 Deuxième malade :

M^{me} B. F, mariée et mère de 03 enfants, hospitalisée à l'hôpital Drid Hocine pour des troubles du comportement et agressivité envers l'entourage avec la présence du délire de persécution et d'ensorcellement. La patiente est anosognosique. Elle est dans le déni et ne reconnaît aucun des comportements rapportés par sa famille avec l'absence de désorientation temporo-spatiale et l'absence de troubles de la mémoire.

2- Les épreuves utilisées :

Nous nous sommes référées, dans l'analyse du récit, à trois situations :

2-1 Une description libre : histoire de la maladie

2-2 Une description d'images : scène champêtre tirée du «Test pour l'examen de l'aphasie»⁽⁴⁾ de Blanche Ducarne de Ribaucourt.

2-3 Une narration : qui consiste en une série d'images séquentielles à organiser et à raconter : scène d'incendie tirée du test de Blanche Ducarne de Ribaucourt «Test pour l'examen de l'aphasie».

3-Méthodologie d'analyse :

Nous allons étudier le récit chez les aphasiques par rapport au récit chez les schizophrènes et son impact sur l'intégrité communicationnelle. Nous nous basons sur deux niveaux d'analyse (d'après Van Dijk 1977) :

3-1 Le niveau micro structurel (la cohésion) : la cohésion du discours est assurée par les marques linguistiques qui permettent de maintenir une relation entre les éléments formant le récit. Ces outils sont représentés par:

3-1-1 Les connecteurs : ce sont des unités qui ont pour rôle la délimitation des enchaînements entre les différentes étapes dans le récit comme le (waw, le aw...etc].

3-1-2 Les déictiques: ce sont des marques qui réfèrent aux noms. Ils ont pour fonction l'identification des interlocuteurs impliqués dans l'échange verbal: « ils n'ont donc de référent dans une situation concrète que par la médiation des éléments auxquels ils se substituent. Il en est ainsi des déictiques: démonstratifs, adverbess de lieu et de temps»⁽⁵⁾[hada], [hadi], [hna], [l-hik]...

3-1-3 Les anaphores: consistent en l'omission d'un élément (un nom explicite en l'occurrence) et son remplacement par un indice qui en tient lieu...»⁽⁶⁾ Son but, est d'éliminer la répétition et de maintenir la cohésion du discours : les pronoms personnels...

3-1-4 Les modalités temporelles: les verbes sont constitués à partir des signifiants qui désignent les procès (actions ou événements) qu'on infère aux objets dont on parle. Les procès ont une forme qui dénote un événement passé, à venir et non échu ou actuel et non encore accompli.

3-2 Le niveau macro- structurel (la cohérence):

L'étude macro structurelle du récit réfère à l'organisation globale du récit du point de vue de l'enchaînement logique et chronologiquement des faits rapportés. Le manque d'un certain nombre d'éléments obligatoires ou le non-respect de l'ordre dans leur présentation est responsable de l'incohérence du récit. En effet, un récit cohérent, est présenté par un ensemble ordonné de séquences dont la cohérence est soutenue par:

- La récurrence du personnage principal qui doit être constant.
- Les rapports entre les différents propos, c'est-à-dire entre le début et la fin du récit.
- La cohérence dans la succession des événements.

Ces étapes constituent les séquences de base dans l'enchaînement logique et chronologique du récit. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi le modèle d'analyse du récit de W. LABOV.

3-3-1Présentation du modèle d'analyse du récit :

L'analyse de la cohérence du récit passe par les étapes suivantes :

- **L'introduction:** elle délimite les personnages ou le personnage principal, les propriétés du lieu et du temps, ainsi que les circonstances.
- **La complication:** elle réfère à un changement dans l'introduction. Elle apparaît dans l'intégration des personnages ou d'événements nouveaux qui n'ont pas été cités dans l'introduction
- **L'évaluation:** c'est le résultat de la complication. Détecter si l'enchaînement est continu ou bien le cours des événements est entravé.
- **La résolution:** comment s'est terminé l'enchaînement de l'histoire racontée. C'est le dénouement du problème. Elle permet de saisir l'objet global de l'histoire : « en face de cette intention et à la base de l'attente de celui qui écoute ou lit un récit, il y a généralement la conclusion qui tire l'histoire en avant. Le lecteur anticipe et dirige inconsciemment son attente en direction du dénouement »⁽⁷⁾.
- **La Morale :** c'est les conséquences tirées de l'histoire racontée.

Ce qui est pris en considération, dans cette étude macro-structurelle, c'est le contenu logique des informations transmises.

Cette analyse nous permet d'avoir une idée sur la manière dont nos sujets procèdent avec le récit les uns (Broca) par rapport aux autres (Wernicke), d'une part et entre les aphasiques et les schizophrènes d'autre part, et nous déduirons les problèmes de cohérence qui les caractérisent.

Pour analyser la cohérence nous avons pris en considération:

1-Le champ thématique:

Le champ thématique permet de donner un sens aux récits rapportés par les sujets à travers l'enchaînement des actions et des événements rapportés. « Appelé aussi le thème, il s'agit là de savoir sur quoi porte l'échange? L'unité du thème, son déplacement, sa progression et sa rupture, représente des facteurs essentiels dans la circulation thématique d'une part et le

mécanisme de la mise en mots d'autres parts. Pour qu'un discours se développe, il faut que sa progression thématique s'accompagne de la sélection de nouveaux sous-thèmes (contenus et points de vue) qui viennent s'ajouter aux anciens»⁽⁸⁾.

2-Le genre: cette notion de genre permet de définir l'homogénéité ou l'hétérogénéité des récits, à savoir, l'utilisation de la même fonction : explication, narration, description. «Pour être intelligible, il faut que dans un texte on puisse identifier les héros, savoir dans quel ordre les événements se passent, qu'il y ait une certaine stabilité du réel»⁽⁹⁾.

Les récits hétérogènes sont des genres d'énoncés variés dans le même récit, par exemple le mélange entre le genre descriptif, narratif...ce qui entraîne une richesse dans leur contenu thématique. L'analyse du genre dans le fonctionnement du récit nous permet de définir le type de pathologie dont la production langagière est riche et efficace et/ou inefficace par rapport à celle dont la production langagière est pauvre et efficace et/ou inefficace. Ainsi, tous les éléments introduits qui sont étrangers au contenu de l'image proposée entraînent une rupture de la cohérence globale du récit.

III. Résultats:

Nous procédons à l'analyse de la cohésion et de la cohérence du récit entre les aphasiques de Broca et de Wernicke; puis nous passons à l'analyse de la cohésion et de la cohérence entre les schizophrènes. Enfin, nous comparerons entre les résultats obtenus chez les aphasiques et chez les schizophrènes sur le plan de la cohésion puis de la cohérence.

1-Analyse comparée de la cohésion (niveau micro- structurel) entre aphasiques: Nous avons relevé les outils linguistiques pour tester la cohésion locale des unités et leurs rôles dans le maintien de la cohérence du récit représenté comme suit :

Tableau 1 : les outils de la cohésion dans les deux types d'aphasies

Malade épreuve	Aphasie de Broca					Aphasie de Wernicke				
	Nom	verbe	connect	Anaphor	déictiq	Nom	verbe	connect	anaphor	déictiq
Hist.mal	27	1	3	3	1	8	16	12	16	9
Scè.ince	19	2	0	2	0	14	10	4	5	14
Scè.cha	14	1	0	1	0	10	5	3	5	10
Total	60	4	3	6	1	32	31	19	26	33

Nous relevons un excès d'outils de cohésion chez l'aphasique de Wernicke par rapport à l'aphasique de Broca d'une manière générale ; cependant nous constatons que le nombre de verbes est supérieur chez le Wernicke par rapport au Broca alors que le nombre des noms est supérieur chez le Broca par rapport au Wernicke. Ceci est dû au problème grammatical qui se manifeste chez le Broca par l'incapacité de construire des éléments, alors que chez le Wernicke, il se manifeste par l'incapacité de générer des unités adéquates au contexte.

L'analyse de la cohésion nous a permis de relever les manifestations suivantes:

Tableau 2 : les troubles de la cohésion du récit dans l'aphasie

Aphasie de Broca	Aphasie de Wernicke
-Réduction des marques de la cohésion	-Richesse des marques de la cohésion
-La continuité thématique est presque absente.	-Absence du sujet thématique. Incohérence dans la continuité thématique.
-Style dénominatif caractérisant le récit : manque d'éléments syntaxiques qui marquent la cohésion chez le Broca, chaque élément dans le récit dénote un item - objet non relié à celui qui le suit	-Enchaînement des séquences avec utilisation des anaphores, des connecteurs et des verbes dont l'aspect varie entre l'accompli et l'inaccompli.

-Utilisation excessive des noms par rapport aux verbes et aux outils de cohérence	-Persistance de la continuité sur l'axe logico-temporel assurée par l'utilisation des verbes.

2- Analyse comparée de la cohérence (niveau macro- structural) entre aphasiques

Sur le plan de la cohérence, nous avons relevé les manifestations suivantes :

Tableau 3 : les troubles de cohérence du récit dans l'aphasie

Aphasie de Broca	Aphasie de Wernicke
-Le récit est caractérisé par un style descriptif ; le sujet présente les personnages, l'action faite et l'objet dont il est question par l'intermédiaire des énoncés juxtaposés.	-Le discours est caractérisé pas des difficultés d'organisation, une rupture du sens par rapport à ce qui est attendu, dont résulte un problème de communication avec autrui
-Rareté des éléments de coordination tel que les connecteurs, les déictiques... en raison de l'incapacité grammaticale à structurer le langage.	-Variation des éléments de coordination qui apparaissent à travers la successivité des séquences produites poussant l'aphasique à des productions ; par moments aléatoires n'ayant aucune relation avec l'épreuve proposée.
-L'atteinte de la cohésion perturbe le fonctionnement de la cohérence ; le sujet continue à communiquer avec ce qui lui reste de la capacité langagière. Le récit est précis et compréhensible.	-Recours à la répétition pour dévier le manque du mot et non pas par rapport à un objectif communicationnel
-Recours au genre dénominatif et descriptif.	-Le récit est imprécis avec des difficultés à comprendre -Recours au genre narratif et descriptif.

3- Analyse comparée de la cohésion (niveau micro- structural) entre les schizophrènes:

La comparaison entre la cohésion dans la schizophrénie désorganisée et la schizophrénie paranoïde nous a donné les résultats suivants:

Tableau 4 : la cohésion dans la schizophrénie désorganisée et paranoïde

Malade épreuve	Schizophrénie désorganisée					Schizophrénie paranoïde				
	Nom	verbe	connec	anaph	déictiq	Nom	verb	connec	anapho	déictiq
Hist.m	9	7	1	1	1	21	31	27	14	12
Scè.inc	15	6	9	7	5	35	42	28	18	18
Scè.cha	15	8	12	4	4	40	27	20	9	33
Total	39	21	22	12	10	96	100	75	41	63

Dans les deux types de schizophrénie observés nous constatons une fluidité dans l'utilisation des éléments de cohésion chez le second malade par rapport au premier. Ceci dévoile la facilité que trouve le schizophrène dans l'utilisation des énoncés grammaticaux. En effet, dans le cadre de la schizophrénie, la grammaticalité n'est pas altérée. La majorité des phrases données par le schizophrène sont bien formées sur le plan grammatical, cependant le problème se situe sur le plan du contenu communiqué.

4- Analyse comparée de la cohérence (niveau macro- structural) entre schizophrènes :

L'analyse de la cohérence du récit dans l'aphasie et la schizophrénie nous a donné les résultats suivants:

Tableau 5 : la cohérence dans l'aphasie de Broca et de Wernicke

Aphasie	Schizophrénie
Absence de thème	Multiplicité des thèmes dans la même histoire.
Discours pauvre, marqué par: des arrêts, des néologismes (ex : wa-sati brahima), [batabata باطابا] pour [ba@a@a باطابا].	Récit très fluide caractérisé par une incohérence dans la logique des faits rapportés.
Le récit est absent, même si la patiente est capable de saisir la consigne, elle est incapable de concevoir l'histoire représentée sur l'image présentée. Ses énoncés sont éloignés de la réalité. Dissociation totale entre la réponse fournie et la réponse attendue.	Enchaînement illogique des séquences. La malade change de discours d'une question à l'autre. Sa pensée est incohérente, ce qui ne nous permet pas de tracer une logique à ses propos qui sont complètement incohérents.
Son discours est caractérisé par des phénomènes d'écholalie (ex : elle répète la question posée [خوك لگبير هذا] et de stéréotypies: « noubilatal'abfal-'aflam »	La malade parle avec facilité, mais sort du cadre de la communication.
Absence d'hallucination et du délire.	Présence du délire et des hallucinations.

5- Analyse comparée de la cohésion (niveau micro- structural) entre aphasiques et schizophrènes :

Tableau 6 : les outils de la cohésion dans l'aphasie et la schizophrénie

Malade épreuve	Aphasie de Broca					Aphasie de Wernicke				
	Nom	verbe	connect	anapho	deictiq	Nom	verbe	connect	anapho	deictiq
Outils de cohésion										
Total	60	4	3	6	1	32	31	19	26	33
Sujets	Schizophrénie désorganisée					Schizophrénie paranoïde				
Outils de cohésion	Nom	verbe	connect	anapho	deictiq	Nom	verbe	connect	anapho	deictiq
Total	39	21	22	12	10	96	100	75	41	63

Nous constatons chez l'aphasique de Broca une rareté des éléments de cohésion par rapport au Wernicke, alors que chez les Schizophrènes, le problème grammatical ne se pose pas. Les sujets produisent des structures cohérentes sur le plan de la structure grammaticale, mais totalement désorganisées sur le plan communicationnel. Le problème du schizophrène se situe plus particulièrement dans la relation de la personne avec son entourage.

Chez l'aphasique de Wernicke par exemple, la multiplicité des éléments de cohésion, n'empêche pas la production d'un récit incohérent par rapport au thème présenté : le sujet est incapable—vu les problèmes grammaticaux qui caractérisent son langage marqué par le manque du mot, les paraphasies et la jargonaphasie —de produire un récit cohérent malgré le fait que le sujet reste dans le cadre du récit, mais sa description ou sa narration n'est pas cohérente par manque de cohésion grammaticale. Le schizophrène peut être hors du récit ou bien peut construire autant de récits que lui permet son délire paranoïde dans le cas échéant.

5- Analyse comparée de la cohérence (niveau macro-structural) entre les aphasiques et les schizophrènes :

Tableau 7 : la cohérence dans l'aphasie et la schizophrénie

Cohérence Aphasie	Cohérence Schizophrénie
-Incohérence dans le contenu transmis à cause du trouble grammatical.	-Langage totalement désorganisé. -Absence de thème -Absence de récit.
-Incohérence dans les propos rapportés par le sujet, mais il reste dans le contexte de communication.	-Incohérence dans les propos rapportés par rapport au contexte de communication
-Trouble dans la construction grammaticale qui a des répercussions sur le plan communicationnel.	-Production d'énoncés bien formés sur le plan grammatical, mais incohérent du point de vue de l'adéquation avec la réalité.
-Construction de séquences incohérentes sur le plan de l'organisation globale du récit.	-Produit un récit délirant dont la construction de l'événement n'atteint jamais la clôture.
-Utilise les genres : descriptifs narratifs ou dénominatifs malgré le problème de cohérence qui peut l'affecter.	-Le schizophrène construit son propre monde, et se détourne de la réalité.
-Trouble de la grammaticalité -Trouble du langage -Jargonaphasie	-Trouble de la communication -Trouble du langage

Nous faisons du langage un usage dans un cadre social. Parler implique parler à quelqu'un, entrer dans une relation sociale. Ce registre n'est pas perdu chez l'aphasique qui continue à communiquer, mais il est gêné dans son langage à cause du trouble dans la construction des énoncés formant son langage. Il utilise d'autres procédures pour communiquer : le geste, la mimique...etc

Dans les délires, la communication est absente. Les schizophrènes ont un problème dans le langage ; leur langage délirant est correct du point de vue grammatical. Ils n'ont pas de problème avec les mots et les phonèmes. Leur problème se situe dans l'usage des mots et non pas dans la production des mots : «Les schizophrènes structurent peu leurs discours face à l'interlocuteur, c'est-à-dire qu'ils ne présentent pas tant une difficulté à réguler leur pensée qu'une difficulté à présenter cette pensée de façon cohérente à l'interlocuteur qui se trouve fréquemment en situation d'incompréhension»⁽¹¹⁾. Le trouble est dans la relation avec l'autre, avec l'interlocuteur. Ce sont des troubles qui se manifestent dans le langage et non pas des troubles du langage.

Conclusion :

Les aphasiques témoignent d'une composition thématique et narrative respectée alors que la composition grammaticale ou logique est altérée : l'aphasique de Wernicke se caractérise par une grande fluidité verbale, les mots outils sont utilisés abondamment tel que les anaphores, les déictiques, les connecteurs, cependant, du point de vue global, son récit est désorganisé.

Le Wernicke est incohérent ce qui entraîne chez lui une confusion dans la description ou la narration.

Le Broca est précis dans ce qu'il rapporte malgré la grande réduction de ses productions langagières. Il utilise les mots qu'il faut pour décrire sa maladie, par exemple, mais il ne peut développer un langage varié englobant des mots outils lui permettant de maintenir la cohésion

syntactique entre les éléments produits. Ceci se manifeste par une pauvreté dans ses performances et un manque de cohésion qui se répercute sur la cohérence.

Les schizophrènes par contre, témoignent d'une incohérence dans l'organisation du récit alors que la composition grammaticale est impeccable. Le plan syntaxique est bien structuré alors que le plan du contenu communiqué est incohérent. Ce qui se répercute sur l'acceptabilité de l'événement raconté par rapport à la réalité qui est remise en cause.

Référence :

- 1-J. Godefroy. (2001). Psychologie. Science humaine et science cognitive. De Boeck & Larciens.a., p 206.
- 2-A R Lecours F. Lhermitte. (1979). L'aphasie, Flammarion. Les presses de l'université de Montréal, 2^e tirage. p 269.
- 3-H. Nouani. (1996). "Ebauche d'analyse du discours" in Revue de psychologie, n°5-6, S.A.R.P, Alger.P.223.
- 4-B. Ducarne De Ribaucourt. (1966). Test pour l'examen de l'aphasie, épreuves cliniques, Centre de Psychologie Appliquée.
- 5- H. G. Widdowson.(1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier-Credif,.pp. 82,-83.
- 6-A. Hadj-Salah. (1979).Linguistique arabe et linguistique générale. Essais d'épistémologie du 'ilm al-'arabiyya, Paris, Sorbonne. p 102.
- 7-J. M. Adam. (1985). Le texte narratif, traité d'analyse textuelle des récits, Paris, Nathan. p 18.
- 8-F. François.(1993). Pratiques de l'oral, éditions Nathan, p 157.
- 9-M.C.Castillo, A. Blanchet. (2001). Etude des marqueurs de cohérence textuelle dans le délire. Année Médico psychologique p 498.
- 10-F. Badaoui. (2004). Analyse linguistique des troubles syntaxiques chez les aphasiques et leur impact sur l'organisation du discours « Application du modèle néo-khalilien », Thèse de -Magistère en Science du Langage et de la Communication Linguistique (non publiée).
- 11-J. Seglas. (1892). Des troubles du langage, Paris, J. REEFF et Cie. Editeurs.

Pour une psychanalyse des troubles amnésiques d'Anna Heymes

Dr. Lamia MECHERI ⁽¹⁾ Sana AMINE-KHODJA ⁽²⁾

1- Université Badji Mokhtar-Annaba, lamiarome@yahoo.fr

2- Université Badji Mokhtar-Annaba, sana.sanessa@yahoo.fr

Soumis le : 20/01/2022

révisé le: 06/05/2022

accepté le : 08/05/2022

Résumé

Dans ce travail de recherche, nous proposons d'analyser le thème des troubles amnésiques, vécus par le personnage principal, Anna Heymes, dans le roman policier *L'Empire des loups* de Jean-Christophe Grangé. Pour cela, nous allons nous servir de la psychanalyse de Lacan, en recourant à des concepts clés tels que le sujet de l'inconscient, l'imaginaire, le réel et le symbolique. Ces derniers nous permettront d'étudier l'univers onirique de la protagoniste, femme d'un haut fonctionnaire parisien – qui est hantée par des visions effrayantes et est à la recherche de son identité –, mais aussi d'explorer en profondeur les recoins de sa mémoire.

Mots-clés : Trouble, amnésie, thriller, littérature, psychanalyse.

من أجل تحليل نفسي لاضطرابات فقدان الذاكرة لانا هيمز

ملخص

نقترح في هذا العمل البحثي تحليل موضوع اضطرابات فقدان الذاكرة، التي تعاني منها الشخصية الرئيسية، آنا هيمز، في رواية الجريمة " الذئب امبراطورية " لجان كريستوف غرانجي. لهذا، سنستخدم التحليل النفسي لكان، باستخدام المفاهيم الأساسية مثل موضوع اللاوعي، والخيال، والحققي والرمزي. سيسمح لنا ذلك بدراسة عالم يشبه الحلم لبطلنة الرواية، زوجة مسؤول باريس كبير. تطاردها رؤى مخيفة وتبحث عن هويتها. ، ولكن أيضا لاستكشاف خفايا ذاكرتها بعمق.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات، فقدان الذاكرة، قصة مثيرة، آداب، تحليل نفسي.

For a psychoanalysis of amnesic disorders by Anna Heymes

Abstract

In this research work, we propose to analyze the theme of amnesic disorders, experienced by the main character, Anna Heymes, in the crime novel "The Empire of wolves" by Jean-Christophe Grangé. For this, we will use Lacan's psychoanalysis, using key concepts such as the subject of the unconscious, the imaginary, the real and the symbolic. These will allow us to study the dreamlike universe of the protagonist, wife of a senior Parisian official – who is haunted by frightening visions and is in search of her identity – but also to explore in depth the recesses of her memory.

Keywords: Disorder, amnesia, thriller, literature, psychanalysis.

Auteur correspondant: Dr. Lamia MECHERI, lamiarome@yahoo.fr

« Tout avait commencé avec la peur, tout finirait avec elle »,
Jean-Christophe Grangé, *L'Empire des loups*.

Introduction :

De nos jours, la littérature policière contemporaine représente l'ouverture sur un nouveau monde littéraire, porteur d'énigmes et de symboles moraux. Cette littérature, apparue au XIX^{ème} siècle, exprime des émotions nouvelles et apporte aux lecteurs un suspense permanent où se mêlent mystère et aventures. Nous avons découvert la naissance d'un nouveau registre littéraire, appelé « le roman policier », à travers la vision originale des écrivains contemporains, à l'instar de Jean-Christophe Grangé, choisi pour cette étude. Il est l'un des auteurs les plus marquants de ce genre, dont les romans enrichissent toute réflexion littéraire. À travers ses textes, il tente, à chaque fois, d'exprimer une réalité issue d'un vécu par le biais d'une écriture appropriée et audacieuse, chargée de péripéties et de symboles. Cela fait de lui un écrivain singulier et fidèle à ses idées. D'ailleurs, à ce sujet, il affirme : « Après tout, la vie n'est qu'un thriller, une enquête qu'on mène chaque jour sur soi-même pour tenter d'élucider ses propres zones d'ombre »⁽¹⁾.

Les textes de Jean-Christophe Grangé sont ponctués de métaphores et de symboles, assortis d'allégories et de devises, y compris le roman *L'empire des loups* (2003), que nous avons choisi comme corpus. Dans ce récit, l'écrivain raconte et décrit une enquête menée par les policiers sur des meurtres commis dans le 10^e arrondissement de Paris. Il met l'accent sur la situation troublante de la protagoniste, Anna Heymes et ses troubles amnésiques, qu'il décrit de manière assez précise et rigoureuse. En effet, l'héroïne quitte sa ville natale, en Turquie, et rejoint clandestinement la ville de Paris, pour entamer une nouvelle vie sous une autre identité. Ainsi, nous allons analyser le thème de l'amnésie, qui nous incite à réfléchir sur l'univers sombre de l'héroïne, à mi-chemin entre le réel et l'imaginaire, son entourage ainsi que sa fin tragique. En recourant à la psychanalyse lacanienne, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : la souffrance amnésique d'Anna renvoie-t-elle à un crime rituel ou à une punition abominable ? Comment les troubles amnésiques de la protagoniste se sont-ils amplifiés ? Pourquoi souffre-t-elle d'une mémoire fragmentée ? La légende des *Loups Gris*, existe-t-elle réellement et Anna Heymes en fait-elle vraiment partie ?

1- De l'imaginaire au réel:

En littérature, la notion de l'*imaginaire* est traitée par divers critiques littéraires dont Gaston Bachelard, qui la définit comme suit : « Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain, l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la nouveauté »⁽²⁾. Toutefois, l'*imaginaire*, selon la théorie psychanalytique, renvoie à un espace virtuel d'échanges et de tensions continues. C'est un monde qui prend forme à travers des désirs refoulés. À ce sujet, Lacan souligne que l'*imaginaire* reflète le champ de tous les possibles. Il est un espace de liberté et d'innovation permettant à l'homme de prendre toute sa dimension et toute sa splendeur, en précisant que *l'aventure survient dans l'imaginaire*.

À partir de cette réflexion, nous remarquons que, dans le roman *L'empire des loups*, le monde *imaginaire* de la protagoniste est décrit comme un monde sombre et excitant, chargé d'incertitudes, de craintes et de malaises. C'est un monde que Jean-Christophe Grangé décrit avec précision, comme le suggère cette citation : « À trente et un an, Anna n'avait pas d'enfant et avait toujours vécu dans la malaise, l'incertitude, la crainte du futur ... »⁽³⁾. L'auteur ajoute : « Dans la rue, Anna marchait les yeux baissés. Dans les soirées, elle parlait sans regarder son interlocuteur. Elle devenait un être fuyant, tremblant, apeuré. Les « autres » ne lui renvoyaient plus que l'image de sa propre folie. Un miroir de terreur »⁽⁴⁾.

Il s'agit bien d'un univers dominé par le stress et l'incompréhension auquel s'ajoutent des troubles amnésiques menant à une souffrance intérieure, permanente et intense. Partagée entre angoisse, peur, anxiété et obsession, Anna Heymes devient de plus en plus impuissante, voire indifférente. Il ne lui reste alors aucun espace de liberté, excepté son monde *imaginaire*. C'est un monde démesuré, un monde où tout s'embrouille et se mélange, plongeant le personnage

dans une confusion totale. Il s'agit d'un univers peuplé de souvenirs en désordre et de visages inconnus, comme le montre la citation suivante :

« Dans le bus, dans les diners, n'importe où. Les figures se brouillent, se mélangent, forment des masques atroces. Je n'ose plus regarder personne. Je ne vais bientôt sortir de chez moi... Des signes d'angoisse, surtout... Mon corps devient lourd. Mes membres s'ankylosent. J'étouffe aussi, parfois. Récemment, j'ai saigné du nez »⁽⁵⁾.

Ainsi, envahie par la peur et l'angoisse, l'héroïne subit une perturbation de la mémoire : « Le mal était en train de gagner neurone après neurone chaque région de son cerveau »⁽⁶⁾, dit l'auteur. Cet état *amnésique* permanent dont souffre le personnage est la non-reconnaissance des visages qui lui sont familiers, en particulier celui de son mari, Laurent. De plus, les troubles *amnésiques* sont accompagnés par des souvenirs vagues et confus, des crises d'hallucination et des malaises récurrents. Dès lors, Anna Heymes devient handicapée à cause de son *amnésie* qui ne cesse de s'amplifier jour après jour, tel que le souligne Jean Christophe Grangé : « Cette réminiscence n'était qu'une des formes de ses hallucinations, provoquée par sa lésion. Elle ne devait plus s'attarder sur ce qu'elle voyait, sur ce qu'elle ressentait face aux visages puisqu'elle ne possédait plus un système cohérent de références »⁽⁷⁾.

Ceci dit, l'état de transe et d'inconscience, vécus par la protagoniste de manière répétée, rend visible le sujet de l'*inconscient* au sens lacanien. Cette répétition, qui permet de repérer le sujet de l'*inconscient*, « [...] structuré comme un langage »⁽⁸⁾ selon Lacan, n'est que cet *autre* vivant en nous et qu'on ne peut contrôler. C'est pourquoi les troubles amnésiques du personnage persistent du fait de ses malaises répétés et irrépessibles. Anna Heymes, qui est de plus en plus perturbée, se sent perdue au milieu de nulle part. Elle est entourée de visages devenus inconnus, qui dégagent des expressions contradictoires, des rides en fusion et des chairs troublées :

« Elle riait encore quand le visage de Charlier se troubla. D'un coup, ses traits perdirent en netteté ; ils ondulèrent, littéralement au sein de sa figure. Anna détourna les yeux et tomba sur les autres convives. Leurs traits tremblaient eux aussi, se désaxaient, formant une vague d'expressions contradictoires, monstrueuses, mêlant les chairs, les hurlements... »⁽⁹⁾.

De ce point de vue, il convient de souligner que Lacan considère l'*inconscient* comme un langage, c'est-à-dire les sons auxquels les personnages ont recours afin de s'exprimer et ainsi communiquer entre eux. Tel est le cas de l'héroïne, qui essaye de communiquer à travers des hurlements, pouvant exprimer à la fois son incapacité et son désespoir à transmettre un message et à communiquer avec ceux qui l'entourent. Il s'agit d'un langage codé qu'elle utilise lorsqu'elle souffre de malaises, des malaises liés en général à une situation d'*inconscience* et de vulnérabilité. Dès lors, Anna Heymes est sujette à une amnésie grave et profonde. D'ailleurs, toutes les tentatives auxquelles elle a recours pour échapper à son mal, ne font qu'exacerber le sentiment d'incomplétude.

Au monde *imaginaire*, vient s'ajouter le monde *réel* à travers lequel la protagoniste cherche à découvrir, petit à petit, sa véritable identité et comprendre ainsi son passé mystérieux. À ce stade de notre réflexion, il convient de préciser que, si Anna Heymes se réfugie dans un monde *imaginaire*, c'est parce qu'elle ne sait pas vraiment qui elle est ni d'où elle vient. C'est pourquoi le réel devient, pour elle, inaccessible, au sens lacanien. D'ailleurs, les lignes qui suivent nous révèlent le véritable nom du personnage : Sema Gokalp. Cette autre identité, que découvre le lecteur au fil de la lecture, permet d'ancrer Anna Heymes dans le monde *réel* qui, par la suite, nous révèle que l'héroïne possède une autre identité et se cache dans un autre pays que le sien, souhaitant garder secret son véritable profil: « [...] à la faveur de l'interrogatoire du parking, Sema Gokalp était apparue... Qui se cachait vraiment derrière ce nouveau nom? Qui se cachait derrière la créature capable de se transformer à ce point pour devenir une autre? »⁽¹⁰⁾.

À partir de là, nous remarquons que la protagoniste vit un perpétuel aller-retour entre deux mondes, *réel* et *imaginaire*, sans avoir une réelle prise sur les événements. Cela revient à quitter la terre ferme et flotter lentement dans les ténèbres ; tout ceci est assorti à

l'incompréhension des sensations qui caractérisent son malaise. Dans le *monde réel*, animé par la peur et le mystère, la protagoniste change d'identité. Elle n'est plus Anna Heymes, mais devient Sema Gokalp :

« D'après ce qu'on m'a dit, tu t'appelles Sema Gokalp. Tu es turque, ouvrière clandestine. Tu viens de la région de Gaziantep, dans le Sud de l'Anatolie. Tu travaillais dans le 10^e arrondissement. Ils t'ont amenée à l'institut Henri Becquerel, après une brève hospitalisation à l'hôpital Sainte-Anne »⁽¹¹⁾.

Nous découvrons à travers cet extrait que le personnage se cache dans un autre pays, sous un autre masque, afin de dissimuler sa véritable identité. Le but est de ne pas se faire reconnaître par des tueurs turcs, et nous y reviendrons plus tard, responsables de la terrible mésaventure qu'a subie la protagoniste, ce qui explique l'inévitable nécessité du changement *identitaire* :

« Je suis une trafiquante de drogue, reprit Anna d'un ton plat. Ce qu'on appelle, en français un courrier. Un pourvoyeur, un passeur Veiller dans les aéroports. Connaître les meilleurs lieux d'escale. Les frontières les moins bien gardées. Les correspondances les plus rapides ou au contraire les plus compliquées. Les villes où les bagages vous attendent sur la piste. Les douanes où on vous fouille et celles où on ne vous fouille pas. La topographie des soutes, des lieux de transit...Parler sans cesse des langues différentes, répondre à plusieurs noms, posséder plusieurs nationalités. Avec comme seul foyer le confort standard des salons VIP des aéroports et toujours, partout, la peur »⁽¹²⁾.

Mais, Anna Heymes finit par révéler toute la vérité à Mathilde, sa psychiatre, notamment sa véritable identité en tant que trafiquante turque. Ceci explique, en partie, l'état effrayant dans lequel elle vit ; elle est soumise en permanence à la peur et vit un quotidien chargé d'angoisse. Dès lors, le changement de visage de l'héroïne est le symbole d'une liberté de courte durée :

« Sema Gokalp était apparue. L'ouvrière mystérieuse, aux multiples contradictions. La clandestine venue d'Anatolie, qui parlait parfaitement le français. La prisonnière en état de choc, qui dissimulait derrière son silence et son visage modifié un autre passé... Qui se cachait derrière ce nouveau nom? Qui était la créature capable de se transformer à ce point pour devenir une autre?»⁽¹³⁾.

En poursuivant notre analyse, il est essentiel de préciser que le *réel* est tout ce qui est au-delà de nos compréhensions, comme l'explique Lacan :

« Le réel ne se définit qu'en rapport avec le symbolique et l'imaginaire. Il désigne, pour le sujet, ce qui échappe à l'ordre du symbolique. Il n'est donc, en aucun cas synonyme de réalité, dans la mesure où la réalité est précisément ce qui est présenté par l'ordre symbolique du langage et ordonné par lui. Le réel c'est justement l'irreprésentable, l'innommable, l'impossible »⁽¹⁴⁾.

La citation du psychanalyste nous permet de comprendre le profond et perpétuel désarroi vécu par la protagoniste, qui tire son origine dans la peur et la crainte de celle-ci à se retrouver face à ses ennemis, c'est-à-dire les trafiquants de drogue turcs. Enfin, le *monde réel* d'Anna Heymes est comme un chassé-croisé tumultueux, chargé de bruits et de fureur, où proies et prédateurs s'embrouillent dans différents décors, entre un Paris secret et un Istanbul de terreur, patrie d'origine de l'héroïne.

2- Secrets et révélations:

Après avoir consacré la première partie à l'étude des troubles amnésiques d'Anna Heymes, nous poursuivons notre analyse, en consacrant la deuxième partie au secret et aux différentes révélations – liés à l'amnésie – qui ponctuent la quête *identitaire* de la protagoniste. Dans *L'empire des loups*, l'auteur met en scène différents personnages face au secret et aux différentes révélations, y compris l'héroïne, qui vit une expérience secrète et traumatisante, celle d'un conditionnement total, où son cerveau est mis à nu par le Dr. Eric Ackermann. Ajoutons à cela les injections des fragments artificiels qui modifient le comportement d'Anna Heymes, la rendant souffrante et incapable de reconnaître qui elle est vraiment.

À partir de là, il est utile de rappeler qu'en psychanalyse, le « secret » renvoie à l'intention de cacher des « choses », se les cacher à soi-même, les cacher de l'autre et accepter de les dévoiler. Ces différents actes, renvoient à la vision du fonctionnement psychique tel que Freud l'a souligné au début de sa recherche en psychanalyse. C'est une démarche à laquelle Lacan a apporté un éclairage complémentaire, en montrant que l'*inconscient* peut être exploré grâce à la parole, puisqu'il constitue lui-même un langage. Dès lors, percer les secrets de l'*inconscient* renvoie aux fondements même de la pensée analytique. Le secret fait alors partie de la vie fantasmatique de l'individu.

Or, la connaissance du secret renvoie au vocable « révélation », un terme qui marque tout autant le lever du voile, en renvoyant au mystère que celui-ci recouvrait. Dans ce contexte, il est vrai qu'Anna Heymes ne cesse de faire face aux multiples révélations, dont celle de la chirurgie esthétique qu'elle a subie, afin de changer d'apparence et ainsi pour mieux cacher son identité :

« Anna se coiffait quand tout s'arrêta. Dans le miroir, sous sa frange, elle venait de remarquer trois cicatrices verticales. Elle ne put y croire. De sa main gauche, elle effaça les dernières traces de buée et s'approcha, la respiration coupée. Les marques étaient infimes, mais bien là, alignées sur son front. Les cicatrices de la chirurgie esthétique. Celles qu'elle avait vainement cherchées... Elle se mordit le poing pour ne pas hurler et se plia en deux, sentant son ventre se soulever en un jet de lave... »⁽¹⁵⁾.

Subitement submergée par un choc émotionnel, l'héroïne n'arrive pas à accepter la vérité qu'elle vient de découvrir à travers les différentes cicatrices. Toutes ces révélations inattendues et dures à admettre la rendent de plus en plus vulnérable. Cela dit, Anna Heymes représente la cible parfaite pour Philippe Charlier et son équipe de flics anti-terroristes. Il s'agit d'une équipe soudée, qu'il dirige en tant que flic obsédé par le conditionnement psychique. Se joint à lui le psychiatre Eric Ackermann, un éminent neurologue, faisant diverses recherches dans l'hôpital militaire du centre Henri-Becquerel, à Paris. Pour tous les flics anti-terroristes qui souhaitent mener des expériences secrètes sur les clandestins, Anna Heymes demeure la proie idéale. En effet, la protagoniste vit une expérience secrète, vertigineuse et complètement démesurée. Elle subit une opération entièrement neurologique, où le cerveau est mis à nu et éprouvé à travers différents tests d'images et des appels à différents souvenirs. Le système psychique d'Anna Heymes est entièrement sous le contrôle du docteur Eric Ackermann.

Plus le temps passe et à la suite des différentes manipulations médicales subies, la mémoire de l'héroïne se fragmente. C'est pourquoi Anna Heymes perd son identité, ne sachant plus qui elle est vraiment. Son état devient de plus en plus critique puisque tous ses souvenirs se mêlent et se confondent. En ce sens, les visages les plus familiers lui deviennent soudain inconnus, car tout s'embrouille dans sa mémoire. L'état psychique de la protagoniste, en proie aux troubles amnésiques, rappelle une citation d'un romancier français, Patrick Modiano, qui déclare : « La mémoire est beaucoup moins sûre d'elle-même et elle doit lutter sans cesse contre l'amnésie et l'oubli »⁽¹⁶⁾.

Ceci nous aide à mieux comprendre par quel mécanisme Anna Heymes s'est retrouvée prisonnière d'un processus de déconstruction/reconstruction identitaire. En outre, il faut savoir qu'en littérature policière, les personnages, les lieux de l'histoire ainsi que les intrigues sont utilisés par les auteurs, à l'instar de Jean Christophe Grangé, dans le but de projeter les lecteurs dans un monde mystérieux, chargé d'énigmes et de symboles. Cela dit, l'attention du lecteur n'est plus portée uniquement vers l'intrigue, mais aussi axée sur les personnages qui vivent une aventure énigmatique. Par ailleurs, le roman policier demeure un excellent moyen de découverte à travers les différents thèmes qu'il met en scène – comme les crimes, les meurtres, les énigmes, les mystères et les affaires non résolues – imaginés par l'auteur et permettant au lecteur, emporté par la curiosité, de mener ses propres enquêtes : « Le plaisir de la lecture d'un Policier réside dans un rapport non cartésien à la vérité : ni claire, ni distincte, la vérité se donne dans un clair-obscur »⁽¹⁷⁾, comme le précise Laurence Devillairs. Ces

dernières prennent forme au sein d'un monde rempli d'émotion, de peur, d'angoisse et de changement *identitaire*, comme c'est le cas pour l'héroïne du roman *L'Empire des loups*.

Par ailleurs, il convient de souligner qu'en psychanalyse, le concept de l'*identité* renvoie de manière générale à des représentations constantes et évolutives de soi-même et à celles que les autres ont de nous. L'*identité* est aussi ce qui différencie les individus entre eux. Cependant, Lacan considère que « [...] les identifications cristallisent l'*identité* »⁽¹⁸⁾. À ce sujet, il ajoute que l'*identité* est une solution du « moi », qui donne une impression d'achèvement dans une dépendance du désir de l'autre. De ce point de vue, Jean-Christophe Grangé tient à mettre en évidence, dans son récit, les deux *identités* de la protagoniste, qui se sont construites à travers un parcours entre deux pays, la Turquie et la France. Pour cela, il décompose le roman en deux grandes parties. La première est consacrée à la « déconstruction identitaire » du personnage et constitue son *identité imaginaire*. Quant à la seconde, elle est consacrée à la « reconstruction identitaire » et renvoie à l'*identité réelle* du personnage.

Rappelons que ces deux concepts de l'*imaginaire* et du *réel*, abordés dans la première partie de notre étude, nous permettent, à ce stade de la réflexion, de mieux cerner la personnalité de l'héroïne, partagée entre un monde *imaginaire* et un monde *réel*. En ce sens, le *monde imaginaire*, reflétant la déconstruction identitaire de l'héroïne, est bien le monde d'Anna Heymes. Quant au *monde réel*, il renvoie au monde de Sema Gokalp, reflétant ainsi la reconstruction identitaire de celle-ci. Ainsi, la protagoniste passe par une quête identitaire, où elle vit diverses aventures, à la fois complexes et tumultueuses, voire même traumatisantes. Mais, à la fin, elle retrouve progressivement sa véritable identité, celle de Sema Gokalp, comme le montre le passage suivant :

« Sema ne peut s'empêcher de vibrer, de sentir, dans ses veines devenues rivières ces fragments de continent qui oscillent sur leurs bases. Sema revient sur ses pas puis cherche l'entrée de la mosquée... Le martèlement de la pluie se fait ici feutré. Les gouttes rebondissent sur les feuilles, des volées d'eau glissent sur les frondaisons en cordes de harpe. Sema pense : Le corps répond à la musique par la danse. La terre répond à la pluie par ses jardins »⁽¹⁹⁾.

Effectivement, nous remarquons que l'héroïne retrouve les repères qu'elle a perdus auparavant, des repères sur lesquels elle porte un regard critique, ce qui lui permet de trouver des réponses logiques à ses questionnements. En récupérant son identité, Anna Heymes ne peut échapper à son passé, notamment lorsqu'elle était trafiquante de drogue. Le passé traumatisant de la protagoniste est lié à l'existence d'une obscure organisation, nommée *les Loups Gris* ; l'organisation cultive le mystère autour d'elle de telle sorte qu'une légende émerge à son sujet.

3- Légende criminelle:

Le loup, auquel nous nous intéressons ici puisqu'il est lié à la légende criminelle décrite dans le récit, est un animal qui marque l'histoire de l'humanité, depuis la Rome antique : « Le loup a été longtemps le symbole de la vie sauvage, d'une vie où l'autre est objet et proie et dont on se sert, sans pitié aucune, pour calmer son propre appétit »⁽²⁰⁾, écrit Giovanna Galdo. Il est présent dans de nombreux récits mythiques, jusqu'à influencer la Turquie moderne d'Atatürk, qui est comparé à un loup gris. Mais, d'un point de vue psychanalytique, l'image du loup renvoie à une partie de l'homme refoulé, celle liée au corps et non à la raison⁽²¹⁾.

Dans le roman de Jean-Christophe Grangé, cette image du loup est utilisée par une organisation turque, appelée *les Loups Gris*, puisant ses origines dans des légendes qui vantent la puissance du peuple turc : l'organisation défend l'idée du panturquisme, une forme radicale du nationalisme turc. En raison de leurs actions violentes, les *Loups Gris* sont perçus comme un groupe agissant dans l'ombre, qui a fini par être considéré telle une organisation presque marginale, tolérée par le gouvernement, mais convoitée aussi par des organisations criminelles dont la mafia. En effet, cette dernière profite de sa collusion à l'organisation des *Loups Gris*, pour mener à bien des activités de trafic de drogue, de traite des femmes et de migration clandestine. Par ailleurs, il est important de préciser que le symbole de cette

organisation est le « loup », un animal symbolisant la puissance, la solitude et la férocité.

Ainsi, pour comprendre la symbolique du loup, au sein de diégèse, nous allons emprunter un autre concept lacanien, celui du *symbolique*, afin de déchiffrer le sujet de l'*inconscient* et ainsi cerner l'évolution de l'individu au cours de son existence. Il est alors important de préciser que dans l'univers de la psychanalyse, le *symbolique* n'est pas une science figée, mais plutôt une discipline qui évolue à travers les émotions, l'inconscient, la fiction et le psychisme : « Le symbolique crée l'homme par opposition à l'animal »⁽²²⁾. Rappelons également que la psychanalyse est une discipline à part entière qui traite les nombreuses images que chacun de nous véhicule de manière consciente ou inconsciente. De là, nous pouvons considérer que la symbolique du loup est, d'une certaine façon, liée à la psychologie *complexe* de l'homme. Dès lors, deux questions s'imposent à nous : le loup serait-il le reflet de l'homme ? Anna Heymes peut-elle être une louve ?

Tout au long du roman, l'héroïne tente d'échapper à son monde réel, un monde aussi terrifiant que stressant, où rôdent peur et violence. Elle vit constamment dans une angoisse et une crainte continues, jusqu'à devenir obsédée par ces *Loups Gris*, qui ne cessent de la chercher pour assouvir leur désir de vengeance : « Sema devint une légende parmi les Loups Gris. Elle se diluait, littéralement, dans un labyrinthe de frontières et de langues »⁽²³⁾, souligne l'auteur.

De ce fait, nous remarquons que l'héroïne se révèle enfin sous sa véritable identité, dévoilant ainsi son appartenance aux *Loups Gris*. Il s'agit bien d'un secret qu'elle ne pouvait plus garder. À ce moment précis, son rôle ne consiste plus à se cacher, mais à tarir la source de la haine et la violence, source de vengeance des *Loups Gris* dont elle fait partie. Rappelons qu'Anna Heymes a toujours fait partie des *Loups Gris*. Elle quitte son pays, la Turquie, pour échapper à cette organisation qui la poursuit jusqu'à Paris. Tout au long du thriller, elle est la cible recherchée par les *Loups Gris*. Elle est *symboliquement* une « louve » :

« – Où que j'aie, ils me trouveront. Je dois couper la source. – La source ? – La source de la haine. L'origine de la vengeance... – Les Loups Gris. Tôt ou tard, ils découvriront ma nouvelle tête. – Et alors ? Il y a mille endroits où te cacher. – Non. Quand ils connaîtront mon nouveau visage, ils sauront où me débusquer... – Je suis des leurs. Je suis une louve »⁽²⁴⁾.

Ainsi, du début du récit jusqu'à la fin, nous constatons que la protagoniste baigne dans un tissu de peurs, d'inquiétudes, de frissons, de meurtres, de sang, de morts, de menaces et d'angoisses. Ce sont ces angoisses qui sont le ferment de la volonté de l'héroïne à vouloir changer son destin. Malheureusement, Sema Gokalp n'échappe pas à la malédiction de l'organisation extrémiste – celle d'être poursuivie et tuée par les *Loups Gris* –, qui s'est abattue sur les femmes turques ayant émigré de manière clandestine. Cette malédiction lui est fatale, comme le décrit l'extrait suivant :

« La lutte s'engagea, alors que des sillons d'éclairs déchiraient toujours la fumée. Des bras, des points, des coups, mais pas un cri. Juste l'obstination étouffée de la haine. La rage des corps à survivre. Azer et Sema... Sur le ventre, Sema tenta de brandir son arme mais Azer l'écrasa de son poids... Il chargea, l'attrapa au ventre avec sa lame. Sema cracha un mot étouffé – des syllabes de sang ... Le cœur de Sema entre les doigts d'Azer »⁽²⁵⁾.

Enfin, nous constatons que la protagoniste, malgré son rôle de louve génitrice selon la légende, ne peut échapper à la mort infligée par ses semblables. Ceci s'explique par le fait que l'héroïne a rompu le pacte qui la liait à l'organisation criminelle. Cette dernière considère que la rupture d'un accord d'un des membres est un acte de trahison et, par conséquent, ne doit pas rester impuni. En ce sens, la protagoniste *symbolise* cette « femme turque » tant recherchée par les *Loups Gris*, selon le profil suivant : une femme rousse, couturière, clandestine et originaire de Gaziantep. Mais, malheureusement, Sema Gokalp n'échappe pas à la malédiction, celle d'être poursuivie et tuée par les *Loups Gris*. Ce qui est sûr, comme le suggère Meryem Belkaïd, « [...] c'est que le lecteur est invité d'une certaine manière à relire le roman et à se forger une conviction, ou plus simplement à se tenir à la solution qui lui semble convenir le mieux au moment où il referme le livre »⁽²⁶⁾.

Conclusion:

Dans cette recherche, nous avons analysé le thème des troubles amnésiques dans le roman *L'Empire des loups* de Jean-Christophe Grangé, sous l'angle de la psychanalyse lacanienne. Cette dernière nous a permis de cerner le profil psychologique du personnage principal, Anna Heymes, vivant dans deux mondes à la fois *réels* et *imaginaires*. Il est opportun de souligner que les différents supports qui composent notre corpus nous ont permis de répondre à notre problématique, celle en relation avec la souffrance amnésique de la protagoniste. Cette dernière quitte une organisation criminelle, celle des *Loups Gris*, symbolisant la puissance du peuple turc, et subit, en conséquence, les affres de la répression. Quant à la punition abominable de l'héroïne, elle se résume à un effacement de la mémoire réalisé par un psychiatre, le Dr. Ackermann, membre de l'équipe secrète des anti-terroristes.

En effet, ceci explique l'origine des troubles amnésiques liés à un choc émotionnel, voire psychologique, prolongé et amplifié par diverses manipulations chirurgicales, avant de trouver une mort certaine. Il s'agit bien là d'un récit, qui transporte le lecteur vers un monde énigmatique. C'est un monde *symbolique*, où tout est orchestré par la peur et rythmé par l'inquiétude, sources de profonds troubles amnésiques chez la protagoniste. De cette façon Jean-Christophe Grangé capte l'attention du lecteur, dès la première page, par la beauté de son texte subtilement constitué. En fin de compte, le thriller n'est-il pas, toujours et avant tout, une sorte de voyage symbolique ?

Références:

- 1-Jean-Christophe Grangé (2018). «Jean-Christophe Grangé. Citations», [En ligne]: <https://www.babelio.com/auteur/Jean-Christophe-Grange/4333/citations?pageN=16%20consult%C3%A9%20le%2025/08/2018> [consulté le 10/10/2021].
- 2-Gaston Bachelard (1943), *L'air et les songes*, Éditions José Corti, Paris, p 7.
- 3-Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris, p 35.
- 4-Ibid. p 38.
- 5-Ibid. p 119-120.
- 6-Ibid. p 52.
- 7-Ibid. p 39.
- 8-Oscar Masotta (2014), «Jacques Lacan ou l'inconscient aux fondements de la philosophie», *Psychanalyse*. 3 (31), p 113.
- 9- Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris, p 46.
- 10-Ibid. p 39.
- 11-Ibid. p 317.
- 12-Ibid. p 407-408.
- 13-Ibid. p 399.
- 14-Meryème Rami (2010), «Le Réel», [En ligne]: http://www.e-litterature.net/publier2/spip/spip.php?page=article5&id_article=902 [consulté le 11/10/2021].
- 15-Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris, p 154-156.
- 16-Patrick Modiano (2014), «Conférence Nobel», [En ligne]: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2014/modiano/25249-conference-nobel/> [consulté le 11/10/2021].
- 17-Laurence Devillairs (2002), «Le Policier, Une chance pour la littérature», *Études*, 11 (397), p 517.
- 18-Ambra Pedro (2017), «Genre et identification», [En ligne]: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2017000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr [consulté le 11/10/2021].
- 19-Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris, p 513-514.
- 20- Giovanna Galdo (2008), « Le loup et l'espérance », *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 126 (2), p 28.
- 21-Benjamin Moriamé (2004), «Le poids des contes et des légendes», [En ligne]: <http://www.reportage.loup.org/html/peur/conte.html> [consulté le 11/10/2021].
- 22-Patrick Juignet (2003), «Lacan, le symbolique et le signifiant», *Cliniques méditerranéennes*. 68 (2), p 133.
- 23- Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris, p 546.

24- Ibid. p 424-425.

25- Ibid. p 558.

26- Meryem Belkaïd (2012), «L'Effacement du réel dans la fiction policière contemporaine», thèse de doctorat, sous la direction d'Alain Schaffner, Université Paris III. Paris, p 69. [En ligne]: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129057/document> [Consulté le 11/10/2021].

Bibliographie:

1- Gaston Bachelard (1943), *L'air et les songes*, Éditions José Corti, Paris.

2- Giovanna Galdo (2008), «Le loup et l'espérance», *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 126 (2), pp 27-42.

3- Jean-Christophe Grangé (2003), *L'empire des loups*, Éditions Albin Michel S.A, Paris.

4- Laurence Devillairs (2002), «Le Policier, Une chance pour la littérature», *Études*, 11 (397), pp 513-521.

5- Oscar Masotta (2014), «Jacques Lacan ou l'inconscient aux fondements de la philosophie», *Psychanalyse*. 3 (31), pp. 107-127.

6- Patrick Juignet (2003), «Lacan, le symbolique et le signifiant», *Cliniques méditerranéennes*. 68 (2), pp 131-144.

Webographie:

1-Ambra Pedro (2017), «Genre et identification», [En ligne]: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2017000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr [consulté le 11/10/2021].

2-Benjamin Moriamé (2004), «Le poids des contes et des légendes», [En ligne]: <http://www.reportage.loup.org/html/peur/conte.html> [consulté le 11/10/2021].

3-Jean-Christophe Grangé (2018). «Jean-Christophe Grangé. Citations», [En ligne]: <https://www.babelio.com/auteur/Jean-Christophe-Grange/4333/citations?pageN=16%20consult%C3%A9%20le%2025/08/2018> [consulté le 10/10/2021].

4-Meryem Belkaïd (2012), «L'Effacement du réel dans la fiction policière contemporaine», thèse de doctorat, sous la direction d'Alain Schaffner, Université Paris III. Paris, p 321, [En ligne]: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129057/document> [consulté le 11/10/2021].

5-Meryème Rami (2010), «Le Réel», [En ligne]: http://www.e-litterature.net/publier2/spip/spip.php?page=article5&id_article=902 [consulté le 11/10/2021].

6-Patrick Modiano (2014), «Conférence Nobel», [En ligne]: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2014/modiano/25249-conference-nobel/> [consulté le 11/10/2021].

**L'analyse des enjeux énonciatifs dans le discours politique français,
Le cas du débat présidentiel de l'entre-deux-tour de 2012**

Chikh TALBI

L'Université d'Oran 2, talbichikh@yahoo.fr

Soumis le : 23/04/2019

révisé le : 14/09/2021

accepté le : 29/05/2022

Résumé

L'analyse porte sur le face à face entre François Hollande (désormais FH) et Nicolas Sarkozy (NS), lors de l'élection française qui s'est déroulée le 2 mai 2012. L'objectif de cette étude est d'analyser les différents enjeux énonciatifs et les marques de subjectivité dans les discours des deux candidats dans ce débat décisif avant le 2^{ème} tour. Nous étudierons entre autres, l'emploi du pronom « je » et les différents déictiques spatiaux temporels et les modalisateurs comme des éléments révélateurs de cette énonciation.

Mots-clés : Enonciation, « je », modalisateurs, discours politique, contexte.

تحليل مختلف إشكالات الملفوضية في الخطاب السياسي الفرنسي، حالة المناظرة الرئاسية بين الجولتين عام 2012

ملخص

تتمحور هذه الدراسة حول كيفية عرض المرشحين للرئاسة لانطباعاتهم الشخصية في خطاباتهم، خلال تفاعلهم أثناء هذه المناقشة. يركز موضوع البحث على اللقاء المباشر بين فرانسوا هولاند و نيكولا ساركوزي ، أثناء الانتخابات الفرنسية التي جرت في 2 مايو 2012. الهدف منه هو تحليل علامات الذاتية و إشارات التصريح في خطابات المرشحين خلال المناقشة الأخيرة لما بين الدورين إذ يتعلق الأمر بتحديد مختلف إشكالات التصريحوكيفية استخدام الضمير المتكلم "أنا" ومختلف العناصر المكانية و الزمنية والذاتية كعناصر معبرة عن هذا الخطاب.

الكلمات المفتاحية: إعلان، استخدام الضمير "أنا"، ذاتية، خطاب، سياق.

**Analysis of enunciative issues in French political discourse
The case of the presidential debate between the two rounds of 2012**

Abstract

The analysis focuses on the face-to-face meeting between François Hollande (now FH) and Nicolas Sarkozy (NS), during the French election that took place on May 2, 2012. The objective of this study is to analyze the different stakes and marks of subjectivity in the speeches of the two candidates during this decisive debate before the 2nd round. We will study among others, the use of the pronoun "I" and the different temporal spatial deictics and the modellers as revealing elements of this enunciation.

Keywords: Enunciation, "I", modellers, discourse, context.

Auteur correspondant: Chikh TALBI, talbichikh@yahoo.fr

Introduction:

Nous avons recours, de plus en plus, à interagir, à discourir à nous mettre d'accord ou non, à nous disputer avec les autres par le pouvoir que nous donnent la langue et la parole.

En effet, le but de tout échange linguistique avec l'autre, plus que le transfert des informations, est d'interagir dans une situation de communication. C'est pourquoi toute activité de parole porte sur des visés diverses: informative, argumentative et communicative, mais aussi sur d'autres visées énonciative et pragmatique. La valeur énonciative du discours suppose inéluctablement la présence d'un locuteur et d'un auditeur dans un contexte précis où l'un a l'intention d'influencer l'autre. À partir de là, le langage est une activité qui permet au locuteur de se situer par rapport à son allocutaire, au monde qui l'entoure, à son énoncé et à celui des autres.

Notre corpus d'étude est le face à face final qui a précédé l'élection présidentielle française de 2012 et qui a opposé François Hollande (FH) à Nicolas Sarkozy (NS) après un premier tour où tous les autres candidats sont éliminés. Si nous avons privilégié ce débat dans cette étude sur l'énonciation, c'est parce qu'il présente un objet d'étude opportun. Ce débat politique regroupe les deux interlocuteurs finalistes qui se font face et qui sont mis de ce fait, dans une situation dialogique souvent conflictuelle dans laquelle ils expriment leurs idées, leurs sentiments en s'engageant dans une activité médiatique de communication.

La problématique qui nous oriente dans cette recherche est autour de différents enjeux énonciatifs qui ont marqué les discours du débat de l'entre-deux tours de 2012 en nous focalisant sur les réactions subjectives des deux débatteurs et l'ancrage de leurs discours dans le contexte socio-économique que vivent les Français en 2012. Nous nous intéressons également, sur l'impact de la communication médiatique du débat sur l'aspect énonciatif des discours résultants.

L'hypothèse qui pourrait émaner de cette interrogation suppose que le débat présidentiel serait d'abord une interaction sur le contexte économique et social qui a marqué la vie des Français en 2012. La supériorité dans ce débat serait pour celui qui va mener un discours persuasif (raisonnable et/ou émotionnel) pour pouvoir gérer les questions surtout économique et sécuritaire du pays et qui montrerait sa capacité de s'imposer comme sujet en assurant sa crédibilité auprès de l'auditoire par sa personnalité, ses mœurs et son état d'âme.

Par conséquent, le but de cette recherche est de mener une analyse qui est basée sur l'étude des relations entre les éléments de discours politique et la situation dans laquelle ce discours en particulier s'est prononcé à savoir l'émetteur, le récepteur et le contexte de communication qui englobe des circonstances spatio-temporelles. Elle s'intéresse également à démontrer la dimension individuelle et subjective du langage dont le locuteur est au centre de l'énonciation par les indices linguistiques qui lui permettent de se situer par rapport au contexte de production comme les éléments personnels, les pronoms et les déterminants, les embrayeurs, les modalisateurs, les déictiques spatio-temporels, les connecteurs logiques, l'emploi de temps, etc.

Nous nous sommes inspiré, dans le cadre de ce travail, des travaux et des analyses qui se sont penchés sur la même question qui touche le discours médiatique et les questions liées à l'énonciation. Nous nous sommes appuyé sur les travaux de quelques linguistes, figures de proue, qui développent des théories sur l'énonciation telles que Benveniste (1966 et 1974), Maingueneau (1981) et Orecchioni (1999), Anscombe et Ducrot et autres dont les études reposent sur les aspects subjectif, pragmatique et communicatif.

1-Le débat de l'entre-deux-tours de l'élection présidentielle française:

Notre étude porte sur le débat politique télévisé qui est devenu une tradition dans les grandes démocraties du monde. Ce qui m'intéresse essentiellement dans cette étude, est ce type du discours politique qui est devenu par l'usage médiatique, un genre différent et particulier et qui fait partie de la grande famille des discours politiques et des discours médiatiques et plus spécifiquement des discours télévisés⁽¹⁾.

Le champ de ma recherche s'est particulièrement orienté vers le débat de l'entre-deux-tours de l'élection présidentielle en France, comme un exercice discursif et médiatique souvent conflictuel qui regroupe deux candidats de taille. Ce face-à-face télévisé avant l'élection présidentielle est devenu ancré dans les traditions politiques dans tous les pays démocratiques après le premier en son genre qui date de 1960 aux élections américaines, entre R. Nixon et J.F. Kennedy. Depuis, les face-à-face politiques se sont enchaînés pour permettre aux citoyens de suivre la dynamique de la politique de leur pays à travers les discours prononcés par les candidats par rapport aux questions importantes.

Dans ce travail, nous avons cherché, les différents enjeux énonciatifs qui caractérisent les interactions communicative et discursive des deux candidats lors de cette rencontre. Cette étude repose sur un corpus constitué de la transcription scripturale du débat télévisé du 3 mai 2012 reproduit par le monde.fr⁽²⁾. A travers ce corpus, nous menons un travail qui permet d'encadrer cette étude sur l'aspect linguistique et discursif en nous appuyant sur des logiciels lexicométriques tels que : Tropes, Lexico 3, Antidote 9. En effet, il s'agit d'analyser et de comparer les vocabulaires des duellistes en nous référant à des statistiques qui mettent en valeur les expressions et les termes employés par leurs degrés de récurrence et/ou de rareté.

D'emblée, nous allons entreprendre ce discours politique comme une entité énonciative et pragmatique dans la mesure où il est produit par des sujets dans l'intention de faire réagir les interlocuteurs dans un contexte spatio-temporel particulier. Nous visons l'importance du contexte socioéconomique où vivent les interlocuteurs dans la construction des stratégies de persuasion et de production du discours. Nous essayons de comprendre la relation qui lie ce discours produit aux conditions de sa production.

2-Le cadre théorique: les Principes généraux de la linguistique énonciative:

Dans la tradition structuraliste, héritée de Saussure, la langue s'opposant à la parole est considérée comme le seul objet d'étude de la linguistique. Elle est le produit d'un héritage, un trésor, un tissage social. Considérée comme un système de signes, elle représente un code grammatical et lexical consistant sans prendre en compte les situations de discours. Cependant, les linguistes de l'énonciation vont prendre en considération les éléments extralinguistiques qui interviennent dans le discours notamment l'énonciateur, l'allocutaire et la situation d'énonciation (le contexte spatiotemporel) dans laquelle l'énoncé se produit.

La linguistique énonciative ne renie pas complètement l'héritage structuraliste, car c'est une étape inévitable dans la réflexion linguistique. Cependant, elle étudie le langage mis en situation par l'activité d'un énonciateur. Donc, c'est la langue dans son utilisation effective qui est prise en considération au détriment de sa nature purement phrastique et grammaticale.

La différence entre la linguistique structurale et la linguistique énonciative est due au fait que les postulats de départ sont différents. Les questions que se posent les deux courants ne sont forcément pas les mêmes. Les structuralistes se sont demandés sur la connexion des formes linguistiques selon un découpage en phonèmes, lexèmes, morphèmes, syntagmes. De leur part, les linguistes énonciativistes se sont interrogés plutôt sur les formes linguistiques qui se mettent en situation et comment elles sont prises en charge par des énonciateurs.

2-1- L'énonciation et l'énoncé selon Benveniste:

E. Benveniste a posé, dans son article « *La nature des pronoms* » (1956), les jalons de la théorie énonciative sans la nommer. Dans l'article « *l'appareil formel de l'énonciation* » (1970), il explique les fondements de l'énonciation proprement dite. Il se réclame du structuralisme de Saussure et rend hommage à Roman Jakobson. Cependant, il remet en question la dichotomie langue/parole introduite de façon opératoire par Saussure. Il a dit en l'occurrence que « *rien n'est dans la langue qui n'ait d'abord été dans le discours* ».

Benveniste a donné une définition à l'énoncé selon laquelle c'est le produit d'un énonciateur au cours d'un acte d'énonciation et dans une situation donnée. Selon lui, l'énoncé est «*la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel de l'énonciation*»⁽³⁾.

Par les travaux de Benveniste (1966-1974) qui ont mis l'accent sur la présence de «l'homme dans la langue» la théorie de l'énonciation a désormais connu un essor en France.

Benveniste affirme que « par le langage que l'homme se constitue comme «sujet» ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'«égo»»⁽⁴⁾.

La définition d'E. Benveniste privilégie le pôle de l'énonciateur en s'intéressant à la relation du locuteur à la langue : « *l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours* »⁽⁵⁾. Ceci suppose que l'acte d'énoncer peut être envisagé sous différents aspects, celui qui l'intéresse le plus, concerne la détermination du cadre formel de sa réalisation.

En parlant d'acte individuel, il présente le locuteur comme premier paramètre dans les conditions de l'énonciation, il transforme la langue en discours: «*après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours*»⁽⁶⁾.

Cette réalisation individuelle est considérée aussi comme une « *appropriation* » de la langue par le choix des différents indices qui vont permettre à l'individu de se définir comme locuteur et de poser l'autre comme allocutaire : «*En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue comme un procès d'appropriation*»⁽⁷⁾.

Enfin, l'énonciation permet au locuteur d'exprimer sa vision du monde, sa préférence, ses sentiments dans son énoncé. Cela indique la présence du sujet parlant dans son discours, allant des pronoms personnels, des démonstratifs, des modalisateurs, etc.

2-2-Le surgissement du sujet:

Benveniste parle, de la subjectivité du langage qui se définit comme étant «*l'unité psychique*» c'est-à-dire que le sujet se définit par sa subjectivité qui, elle, se définit par la permanence de sa conscience (incarnée par le «je»). Pour lui, la subjectivité «*est la capacité du locuteur à se poser comme «sujet» et cela à travers la langue «c'est dans et par le langage que l'homme se constitue en sujet*»⁽⁸⁾.

Or, cette conscience de soi implique nécessairement l'existence de l'autre. Les deux instances du discours «je »et «tu » se complètent, fondent le dialogue qui est la condition de la communication humaine.

«*Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet en renvoyant à lui-même comme «je » dans son discours. De ce fait, «je » pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi » devient mon écho auquel je dis « tu » et qui me dit «tu»*»⁽⁹⁾.

La problématique de l'énonciation est reliée à celle de «la subjectivité dans le langage ». Elle met l'accent essentiellement sur la présence de l'homme dans la langue par l'étude des différentes unités linguistiques qui sont des «*indices spécifiques »à travers lesquelles le locuteur énonce sa position (par rapport au monde et par rapport à l'autre)*»⁽¹⁰⁾.

2-3- L'énonciation discursive et la pragmatique:

L'énonciation de discours se définit comme «*toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière*»⁽¹¹⁾. La notion de discours installe la relation dialogique. Dans son article «*la nature des pronoms*», E. Benveniste précise qu'avec les pronoms, on a aussi l'insistance sur la réintroduction de la situation d'allocution. Nous citerons également Ducrot, qui s'inspire des philosophes du langage Austin et Searle. Celui-ci montre l'importance de la situation discursive et de la pragmatique. Il intègre la composante pragmatique à la sémantique d'une façon qu'«*On ne peut décrire les énoncés sans faire référence aux conditions d'énonciation* ».

R. Laffont et F. Gardes-Madray précisent à propos de ce référent situationnel qu'il comprend «*les conditions de production et de réception du message liées à la situation de l'émetteur et du récepteur, mais aussi des facteurs parasites susceptibles de troubler le*

déroulement du message»⁽¹²⁾ d'où la nécessité de prendre en considération les conditions de réception et de production du message. Ils ajoutent que «la communication linguistique est en même temps toujours en situation, elle est conditionnée par la réalité qui existe en dehors de nous et à laquelle elle se réfère»⁽¹³⁾. Toutes ces réflexions ont annoncé le passage inévitable de la linguistique du syntagme et de la phrase vers la linguistique du discours.

2-4-L'énunciation chez Orecchioni:

Pour Kerbrat-Orecchioni, l'énunciation se définit dans la «recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.)» par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de «la distance énonciative»).

Orecchioni propose de complexifier le schéma de communication de Jakobson par un enrichissement du cadre énonciatif. Elle prend en compte, en plus des six éléments fondamentaux de la communication, d'autres paramètres en relation avec l'opération d'encodage/décodage, les compétences linguistiques, idéologiques et culturelles des partenaires de l'échange ainsi que les contraintes de l'univers du discours et les déterminations psychologiques.

A la suite de cette conception discursive de la langue, la linguistique de l'énunciation a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif, à savoir d'une part, l'émetteur et destinataire(s) et d'autre part, la situation de communication qui révèle les circonstances spatio-temporelles y compris les conditions générales de la production/réception du message (nature du canal, contexte sociohistorique, contraintes de communication, etc.).

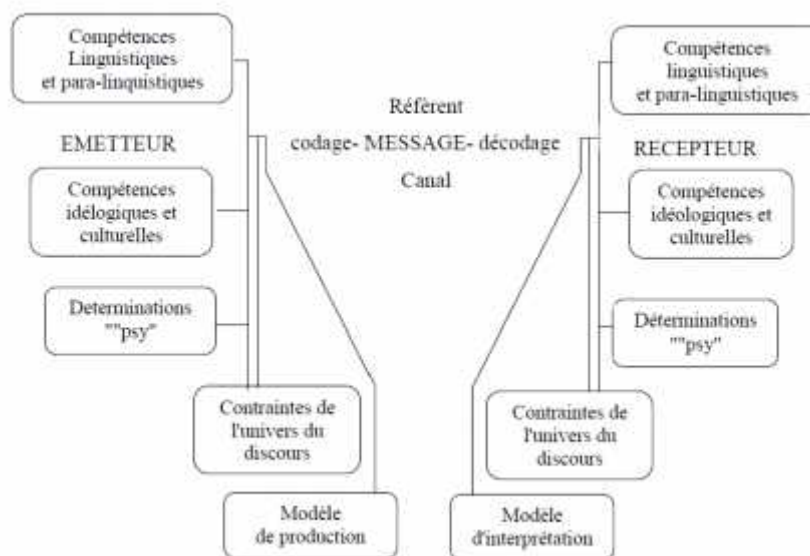


Figure 1 : schéma de la communication selon Kerbrat-Orecchioni⁽¹⁴⁾

Elle donne ensuite les différents éléments de la communication (les différents moments de l'acte de communication) qui déterminent le discours dans sa nature communicative et interactive.». Elle affirme que «tout discours suppose un échange » et que «parler, ça se fait à deux au moins »⁽¹⁵⁾.

a-L'allocation: le terme renvoie à «tu» auquel on s'adresse. La présence de l'autre exerce une influence sur tous les processus d'encodage.

b-L'interlocution: l'alternance locuteur/récepteur dans la mesure où tout acte de communication sollicite une réaction, une réponse surtout quand on pose une interrogation.

c-L'interaction: sont toutes les influences que les partenaires de l'acte de communication exercent les uns sur les autres et qui conduisent, qui obligent le sujet parlant à constamment ajuster son discours (co-construction du sens).

Elle conclut en disant que «parler c'est interagir» c'est-à-dire agir l'un sur l'autre pas

forcément d'une façon contradictoire . Elle ajoute que « *la communication n'est plus conçue comme linéaire et unilatérale, mais comme incorporant des mécanismes d'anticipation et de rétroaction et comme un processus où émission et réception sont en relation de détermination mutuelle.* »⁽¹⁶⁾.

3-Les éléments de l'analyse énonciative:

3-1-Embrayeurs et/ou déictiques:

On envisage dès le début le problème d'appellation soulevé par G. Kleiber ⁽¹⁷⁾ dans son ouvrage «*déictique, embrayeurs, token-reflexives, symboles indexicaux, etc., comment les définir ?* ». Considérés comme des synonymes, les mots déictiques ou embrayeurs, traduits en français du mot anglais «*shifter* » qui correspond beaucoup plus à une «*classe de mots dont le sens varie avec la situation* ». Dans les deux cas, il est important de prendre en considération certains paramètres constitutifs de la situation d'énonciation.

« *Les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence. La spécificité du sens indéxal est de « donner » le référent par le truchement de ce texte.* »⁽¹⁸⁾.

Ce que font les interlocuteurs, c'est désigner les objets ou les personnes qui constituent la réalité extralinguistique, c'est ce que Jakobson appelle « *fonction référentielle* ». Il s'agit en effet de *l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extralinguistique* »⁽¹⁹⁾.

De là, nous avons plusieurs définitions des déictiques qui s'appuient sur la notion de référence. Orecchioni ⁽²⁰⁾ propose la définition suivante :

« *Ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :*

- *Le rôle que tiennent dans l'énonciation les actants de l'énoncé.*
- *La situation spatio-temporelle du locuteur et éventuellement de l'allocutaire ».*

Pour Kleiber, ce sont des unités linguistiques «*dont le sens implique obligatoirement un renvoi à la situation d'énonciation pour trouver le référent* »⁽²¹⁾. Ces termes sont utilisés d'une manière générale pour renvoyer soit aux actants (énonciateurs et destinataires), soit aux circonstances de l'énonciation : circonstances de lieu (appelés embrayeurs spatiaux) ou du temps (embrayeurs temporels).

Pour Maingueneau, les déictiques renvoient uniquement aux indices spatio- temporels et sont donc inclus dans la classe des embrayeurs à côté des pronoms personnels :

« *À côté des personnes, il existe d'autres embrayeurs, les déictiques dont la fonction et d'inscrire les énoncés-occurrences dans l'espace et le temps par rapport au point de repère que constitue l'énonciateur* »⁽²²⁾.

3-2-Les différents embrayeurs:

Les embrayeurs sont de différentes natures, elles recouvrent tous les éléments qui suscitent une référence situationnelle, tels que les pronoms personnels de première et deuxième personne et les possessifs qui leurs correspondent (mon, ton, le sien...), les désignations démonstratives (ce, ça + nom...), les adverbes et les locutions adverbiales locatives et temporelles (ici, maintenant...)

3-2-1-Les pronoms liés à la personne:

Ils regroupent d'une part, les pronoms personnels je/tu - nous/vous et d'autre part, les pronoms et adjectifs possessifs qui ont une relation avec ces personnes. Benveniste voit dans l'emploi des deux pronoms personnels « je » et « tu » une référence particulière car, selon lui , les deux pronoms n'ont pas une signification stable et ne peuvent être compris que dans leur situation d'énonciation, alors, ils sont des réalités de discours.

Il propose la définition suivante : « *Je est l'individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je* », par conséquent, en introduisant la situation d'« *allocution* », on obtient une définition symétrique pour tu, comme l'« *individu allocuté dans la présente instance de discours contenant l'instance linguistique tu* »⁽²³⁾.

3-3-La localisation ou les déictiques spatio-temporels:

La localisation se fait à travers des mots qui peuvent inscrire l'événement dans l'espace et dans le temps en prenant comme référence le point de repère que constitue l'énonciateur. Ils sont des traces du cadre spatio-temporel. Benveniste éclaircit dans cette citation:

« Ce sont les indicateurs de la deixis, démonstratifs, adverbes, adjectifs, qui organisent les relations spatiales et temporelles autour du "sujet" pris comme repaire: "ceci, ici, maintenant", et leurs nombreuses corrélations "cela, hier, l'an dernier, demain", etc. ⁽²⁴⁾.

3-3-1-Le temps:

Les déictiques temporels permettent d'exprimer le temps en localisant l'événement par rapport à un moment pris comme référence, c'est le moment d'énonciation, «le moment où l'énonciateur parle». Orecchioni considère que le choix d'une forme temporelle (passé/présent/futur) est de nature déictique, car ce choix se fait selon différents axes qui «mettent en jeu la façon (toute subjective) dont le locuteur envisage le procès(...), considéré dans son déroulement ou dans son achèvement "enfoui dans le passé " ou au contraire relié à l'activité présente » ⁽²⁵⁾.

3-3-2-L'espace:

Le point de repère se situe alors par rapport à la place qu'occupe l'énonciateur au moment de l'énonciation. Il existe plusieurs types de déictiques spatiaux:

a-Les démonstratifs et les présentatifs:

La répartition des éléments de la classe des déterminants (ce.../ (ci/là)), se fait selon l'axe proximité/éloignement comme les adverbes de lieu, « là », « ici », qui marquent la proximité et « là – bas » pour signifier l'éloignement. Il y a d'autres formes composées comme : celui-ci/là, celle-ci/là, ceux-ci/là, celles-ci/là et la forme neutre ceci/là.

Les présentatifs sont des éléments linguistiques qui servent à présenter un référent, à signaler son existence, Grevisse l'indique ainsi : « des mots ou expressions qui permettent de désigner quelqu'un ou quelque chose en rapport avec la situation ».

Dominique Maingueneau, comme C. Kerbrat. Orecchioni cite: *voici* et *voilà* comme des présentatifs de type particulier.

b-Les éléments adverbiaux:

L'emploi des expressions telles que (Près (de)/loin (de), devant/derrière, en haut/en bas ; à gauche/à droite) est pour désigner la position relativement exacte du locuteur, ainsi s'il change de place, leur interprétation change corrélativement

3-4-La modalisation intensificatrice du discours :

Un discours qui vise à motiver un auditoire est un discours enthousiaste, séduisant, qui frappe les esprits. Pour cela, le locuteur politique, pour gagner l'adhésion de son auditoire, emploie divers indices sous forme d'ornements du discours. Cela consiste au fait de ne pas se contenter seulement d'énoncer ses arguments, dans son discours, mais de les embellir dans le but de le rendre plus attractif et plus marquant et gravé dans la mémoire de l'auditoire pour arriver à éveiller l'intérêt chez lui.

Ces ornements discursifs prennent souvent la forme de l'utilisation de différents modalisateurs.

En effet, ces modalisateurs jouent le rôle démarqueurs qui affichent l'attitude et l'adhésion du locuteur face à son énoncé, à son interlocuteur et à la situation d'énonciation.

Selon Franck (2000 : 21)

«Un modalisateur est une expression linguistique, un morphème, un procédé typographique, ou bien un phénomène prosodique, qui marque le degré d'adhésion du sujet de l'énonciation à l'égard du contenu des énoncés qu'il profère. Cette adhésion peut être forte, moyenne, faible, ou bien nulle dans le cas du rejet » ⁽²⁶⁾.

La langue offre un choix infini d'éléments destinés à cet usage, et comme nous le verrons par la suite, les participants du face à face étudiés ne vont pas se priver de s'en servir.

Je propose d'observer certains modalisateurs qui, d'après la théorie de l'énonciation, marquent la subjectivité et la modalisation du sujet parlant dans le discours, comme le note Charaudeau :

«La modalisation ne constitue qu'une partie du phénomène de l'énonciation, mais elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos»⁽²⁷⁾.

Parmi les modalisateurs, je propose d'observer notamment les adjectifs et les adverbes insérés dans le discours pour l'intensifier et le rendre plus émotionnel et plus attractif, pour attirer plus l'attention des destinataires. Observons, par la suite, quelques exemples qui suivent, tout en essayant d'imaginer à quoi les phrases ressembleraient, si elles n'étaient pas ornées d'adjectifs et d'adverbes.

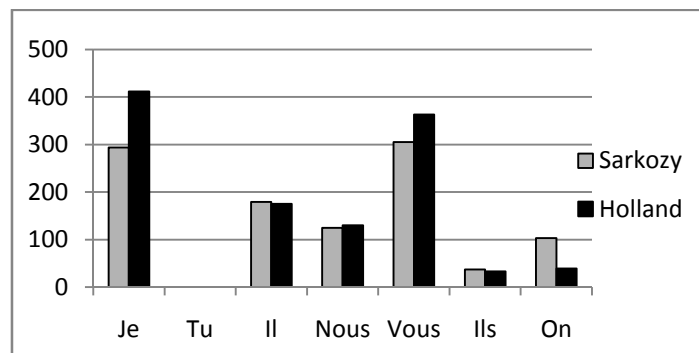
C'est ainsi qu'un téléspectateur gardera en mémoire beaucoup plus facilement une phrase qui contient des modalisateurs, car en insérant un adverbe le locuteur donne une autre dimension à son énoncé, un dynamisme et une force qui vont marquer les esprits en rendant l'énoncé beaucoup plus séduisant. Le choix du modalisateur dépend de l'impression et du sentiment que le locuteur souhaite laisser chez l'auditoire.

4-L'analyse des enjeux énonciatifs dans le débat de l'entre-deux tours de 2012:

L'analyse énonciative du discours politique médiatique du débat montre la tenue subjective de chaque candidat, ses choix personnels et son rapport social avec l'auditoire. La subjectivité du discours ne laisse pas l'auditoire indifférent. L'emploi des pronoms personnels et les modalisateurs donne une intensité émotive au discours politique électoral et détermine une certaine position et certaines relations qui pourraient lier les interlocuteurs.

La subjectivité du locuteur politique est incarnée d'abord par l'image de soi qu'il voulait afficher (son éthos) et elle est exprimée clairement par l'emploi du pronom personnel «je».

C'est une sorte d'appropriation du discours que l'on trouve souvent dans le discours politique médiatique. Le pronom le plus utilisé par les deux candidats est le « je », car dans ce débat présidentiel, l'effort déployé par le candidat est optimal pour se présenter comme un bon président et montrer une image positive aux téléspectateurs. Une analyse lexicométrique nous montre cette supériorité de l'emploi du pronom « je » et « vous » par rapport aux autres pronoms:



Histogramme 1 : L'utilisation des pronoms dans l'ensemble du débat (logiciel Tropes)

Commentaire:

Dans ce débat, nous remarquons que FH est celui qui a utilisé le plus le pronom « je » (33.9% contre 26.1% pour NS) parce qu'il est le candidat le moins connu et il doit montrer à chaque fois sa capacité autant que challengeur, de se démarquer par ses propos et ses propositions par rapport à son adversaire pour attirer l'attention et l'adhésion des téléspectateurs. Nous pouvons constater, à travers le taux d'emploi des pronoms personnels ci-dessus, l'importance de la tenue subjective et personnelle dans le discours du débat politique et son caractère dialogal qui justifie la même importance de l'emploi de la 2ème personne du pluriel « vous ». Cela peut être expliqué aussi par la nature interactionnelle et conflictuelle de ce débat qui sert pour un candidat à se procurer une certaine victoire symbolique et à avoir le dessus sur l'autre au niveau de son discours. Quoique le débat donne

l'air de conflit et de divergence, les débatteurs reconstruisent inévitablement leurs discours par rapport à leurs interactions. En effet, cet échange entre les deux interlocuteurs installe une certaine coopération, une sorte de collaboration implicite qui donnent lieu à une co-construction de leurs discours.

Roitman, (2015) ⁽²⁸⁾ explique que l'utilisation du pronom personnel « je », comme un élément primordial pour désigner l'ethos chez les deux candidats, doit être étudié dans la distinction entre l'ethos-dit et l'ethos-montré.

Les je –dits : renvoient aux êtres du discours (les protagonistes de l'interaction). Ils donnent l'image discursive des personnalités des débatteurs, mœurs, opinions, leurs projets politiques.

Les je-montrés renvoient aux sujets empiriques où les débatteurs doivent maîtriser, prendre la parole. Ils sont plus fonctionnels. Ils positionnent les sujets parlants dans l'événement de communication.

Exemples :

*FH : **je dois** dire [je-montré] ce soir quel président je serai [je-dit] si les Français m'accordent leur confiance.*

*FH : **J'en arrive** [je-montré] au droit de vote après cette digression. Sur le droit de vote, c'est une position que je défends [je-dit] depuis des années.*

*NS : **Je ne suis** pas votre élève [je-dit]. J'y répondrai [je-montré] après vous avoir dit ce que j'ai à vous dire [je-montré].*

Roitman, M. (2015) a pu classer les différents types de « je-dit » qui relèvent à des différents ethos chez les candidats dans la grille suivante :

a- Les je-forts : sont associés à l'action et à la force

b- Les je-idéologues : sont associés aux visions politiques, souvent négociées et questionnées par l'autre.

c- Les je-humbles : sont associés au rapprochement de peuple, être respectueux et d'admettre la difficulté de la tâche

d- Les je-volontés : sont associés à la volonté de l'un ou de l'autre de faire le changement, de gérer les situations, de moderniser le pays, etc.

Exemples :

*FH : « **je veux être** le président qui redressera la production, l'emploi, la croissance ».*

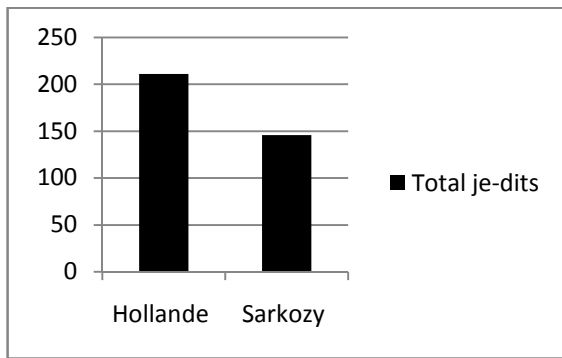
*NS : « **Je veux mobiliser** l'argent public, pas pour ceux qui ont déjà un emploi, pour ceux qui en ont besoin d'un ».*

e- Les je-rassemblements ont été les plus remarquables au début et à la fin du débat. Chacun des candidats réclame l'ethos de rassemblement qui semble, dans ces élections, avoir une importante valeur symbolique, comme dans cet extrait :

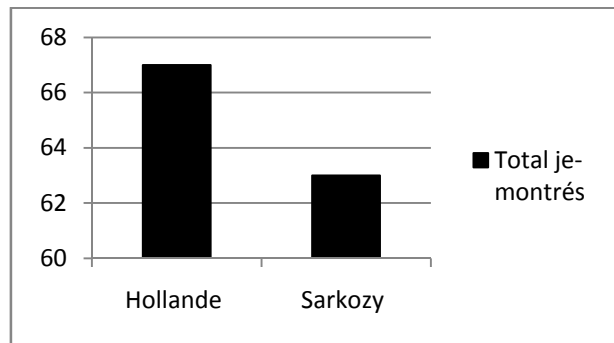
Exemples :

*NS : « Le rassemblement c'est quand on parle au peuple de France, à tous les Français. **Je ne suis pas** l'homme d'un parti, je ne parle pas à la gauche. Hier, je me suis adressé à tous les Français. »*

*FH : « [...] **je** veux revenir sur le rassemblement, parce que je pense, comme vous, que c'est une notion essentielle pour notre pays.*



Histogramme2: Total je-dits (Roitman, M., 2015)



Histogramme3: Total je montrés (Roitman, M., 2015)

Commentaire:

Comme le montrent ces deux histogrammes, l'analyse du dit débat montre que FH domine surtout dans les ethos liés aux je-dits et les je-montrés qui sont attachés aux mots comme rassemblement, respect, modestie, sincérité et fidélité, volonté politique, action, etc.), alors que NS domine dans les je-autorités comme tous les mots attachés aux : gouvernance, expérience, autorité, pouvoir, etc.

L'ethos auquel les candidats voulaient se conformer sensément concerne l'image du président qui se dote de la décision, de la force pour réaliser ses projets, d'avoir des perspectives politiques et porte les valeurs de la République en plus qu'il a le caractère humble et la capacité d'écouter le peuple et d'installer un dialogue avec tout le monde y compris avec ses adversaires politiques.

4-1-La subjectivité comme caractère de la communication médiatique:

Le débat politique télévisé ne donne pas ce temps précieux pour expliquer, analyser et argumenter dont un homme politique a souvent besoin pour étayer son point de vue. Donc, il est soumis à montrer son habileté d'éloquence et sa prestation qui correspond surtout à promouvoir son image et avoir recours à la persuasion affective selon trois qualités d'ethos dont la théorie d'Aristote confère: *phonésis*(la compétence, la sagesse et l'intelligence) *l'arête* qui indique l'honnêteté, la vertu, et *l'eunoia* qui indique la bienveillance envers autrui, ou bien la volonté d'agir dans l'intérêt d'autrui.

4-1-1-Image affichée dans le discours:

Dans ce débat présidentiel, l'effort déployé par le candidat est optimal pour se présenter comme un bon président et monter une image positive aux téléspectateurs. Le but est d'afficher une image qui va gagner l'adhésion des auditeurs et les urnes ensuite. L'image que FH renvoie dans cet extrait est une facette de l'image que le candidat se fait de lui-même en tant qu'un éventuel président, une image pondérée et juste. Quant au président sortant Sarkozy, il se montre comme quelqu'un d'autoritaire, qui a l'expérience et qui connaît bien les dossiers. Pour ce faire, les deux candidats préfèrent en utilisant les pronoms liés directement à leurs personnes.

FH: «Moi président d'la République, j'essaierai d'avoir de la hauteur de vue pour fixer les grandes orientations : les grandes impulsions, mais en même temps je n'm'occuperai pas de tout et j'aurai toujours le souci de la proximité avec les Français »

NS :« J'ai beaucoup réfléchi avant d'être candidat. Si je le suis, c'est parce que j'ai la passion de la France et que je souhaite vous conduire dans ce monde difficile pour les 5 années qui viennent. »

4-1-2-Image attribuée:

C'est une construction d'une image négative attribuée à l'adversaire pour lui contester son ethos de crédibilité et d'identification. Dans son discours, l'homme politique a recours aux expressions claires en critiquant son adversaire (image attribuée dans le discours), soit de façon plus indirecte en critiquant sa conduite et son comportement (image attribuée par le discours). Dans ce cas, l'utilisation du pronom « Vous » est souvent utilisé pour indiquer

clairement son interlocuteur. Ces deux passages sont choisis pour montrer cette image attribuée autour du mot rassemblement qui a été évoqué depuis le début du débat.

NS: « (...) Quand Monsieur Axel Kahn, aujourd'hui, cet après-midi, candidat socialiste dans le 7^e arrondissement de Paris compare le rassemblement du Trocadéro d'hier pour la fête du Travail au congrès de Uremberg. Est-ce l'esprit de rassemblement ? **Avez-vous** condamné ce propos profondément choquant ?

FH : « Et si vous **avez** le sentiment que pendant 5 ans vous avez rassemblé tous les Français, **vous** ne les avez divisés, **vous** ne les avez pas opposés, vous n'avez pas montré celui-ci du doigt, celle-là de certaine distance, alors je voudrais quitus. Mais je sais que les Français ont eu ce sentiment, d'avoir toujours à être soumis à des séparations, à des clivages. »

4-1-3-« Moi président de la République » la subjectivité en échos de FH:

L'auto reprise de FH par la fameuse expression « *Moi président de la République* » est devenue emblématique comme celle qui a été prononcée par Valéry Giscard d'Estaing dans le débat de 1974 contre François Mitterrand : « *Vous n'avez pas monsieur Mitterrand le monopole du cœur* ». Cette anaphore a manifestement marqué la subjectivité de FH par le pronom personnel « moi ». Il joue sur cette réitération afin de charger son ethos par des images positives tout en attribuant, implicitement, en même temps, à son adversaire que des images négatives.

Quelques images positives affichées de FH	Quelques Images négatives implicites attribuées à NS
-« Je respecte, je considère les Français --« je ferai fonctionner la justice de manière indépendante. -« je laisserai cela (nommer les directeurs des chaînes de télévision publique) à des instances indépendantes/ -« je ferai en sorte que mon comportement soit à chaque instant exemplaire.	- « je ne veux pas être président de tout, responsable de rien ». -« je n' serai pas un chef de la majorité (je ne recevrai pas les parlementaires de la majorité à l'Élysée » -« je ne traiterai pas mon Premier ministre de collaborateur/ ».

4-2-La subjectivité à travers l'argument de paralogisme:

À travers cette étude, nous avons pu identifier les expressions de subjectivité en utilisant les tournures personnelles à travers les arguments de paralogisme les plus caractéristiques qui ont été formulés dans ce débat de 2012 et notamment les différents arguments ad personam et ad hominem et qui sont utilisés par chaque candidat pour attaquer la personne de son adversaire, et sa compétence.

Les sujets abordés qui sont tellement conflictuels donnent l'occasion aux candidats de s'attaquer de plus en plus au long du débat et d'utiliser toutes les stratégies et surtout les attaques à la personne. Cela nous permet de justifier l'utilisation de quelques arguments fallacieux dans ce débat présidentiel qui est déterminé par sa nature conflictuelle, axiologique, et subjective. Il arrive parfois que l'un des challengers s'emporte et s'attaque de façon violente à l'autre en tenant des propos agressifs à son égard. C'est NS qui a le plus recours à cette stratégie, car il avait un certain penchant à s'emporter assez souvent face à son adversaire.

NS: «vous ne l'avez pas voté, quel père de vertu vous faites»

-«merci de votre arrogance, mais ça ne me gêne pas»

Parfois, cette attaque arrive jusqu'à un certain degré de virulence et de violence verbale par des intimidations et des invectives :

NS: «C'est un mensonge et c'est une calomnie. Vous êtes un petit calomniateur en disant cela».

Pour FH, ces attaques sont souvent reformulées d'une façon moins insultante, il les faisait d'une façon ironique à travers l'argument ad hominem ou de l'incompétence pour répondre aux invectives de son adversaire et son comportement offensif lors du débat.

FH: On est sur le thème du pouvoir d'achat. Avec vous, c'est très simple, ce n'est jamais de **votre** faute. Vous avez toujours un bouc émissaire.

«Vous voulez passer pour une victime, mais je pense que les plus grandes victimes ont été les Français par rapport à **votre** politique».

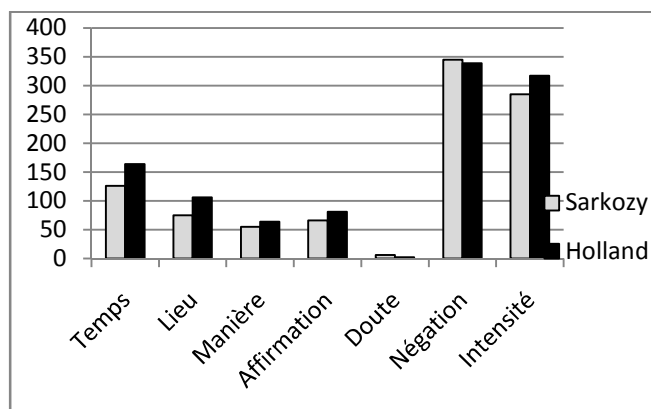
4-3-La subjectivité à travers le pathos:

L'orateur politique a souvent recours à communiquer ses sentiments dans son discours pour servir son image et pour une entreprise de séduction qui sert à remettre sa prestation argumentative plus émotive, plus touchante et par conséquent plus persuasive. Dans un débat comme celui de l'entre-deux-tours, avec son ampleur d'élire un chef suprême de l'état, la mobilisation des sentiments et des passions est inévitable. Le discours dans ces échéances politiques est caractérisé par le recours à la persuasion comme une stratégie argumentative pour gagner l'adhésion de l'électorat. Le débat médiatisé offre cette possibilité de jouer sur le pathos, sur les opinions personnelles, et l'expression des émotions plus que sur la communication des informations.

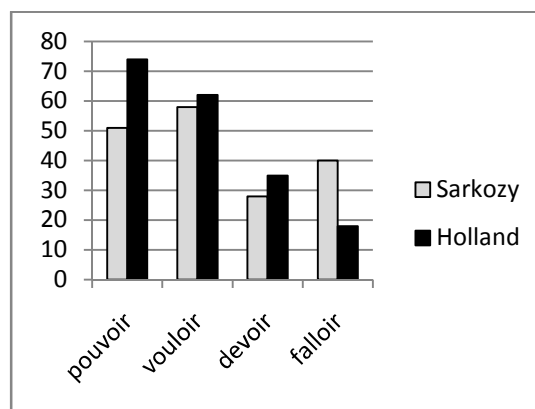
Pour ce faire, les deux candidats utilisent les différents procédés de modalisation à travers des adjectifs, adverbes, expressions, interrogations, exclamations, injections pour pouvoir exprimer leurs sentiments et déclencher l'émotion chez l'auditoire. Ils provoquent par cela les passions, l'affect qui mobilise les sentiments, les pulsions aux désirs, le besoin de sécurité, la colère et le calme, la peur et la confiance, l'amitié et la haine la pitié et l'indignation, la provocation, etc.

Voici quelques modalisateurs utilisés par les deux candidats lors du débat de 2012 :

modalisateurs	FH	NS
de doute	-vous n'étiez pas dans les réunions apparemment . -que peut-être monsieur Sarkozy peut nous livrer. Mais je ne crois pas que ce soit sa responsabilité ici,	- C'est peut-être ce qui fait notre différence, le peuple de France dans son ensemble. Enfin, je pense que ce débat doit être ce moment de démocratie où les Français
de sentiment et de jugement	-Vous dites qu'il n'y a pas eu de violence, heureusement! Et ça tient aussi aux organisations syndicales, à tous ces mouvements -en organisant différemment la protection. Pour les actes de la présidence, il est normal qu'il y ait l'immunité,	- avez condamné-vous ce propos profondément choquant ? - qui doit être engagé profondément , qui n'a pas le droit de dire qu'il ne peut pas, - progressivement , nous nous désengageons, mais en bon ordre parce que j'ai la responsabilité de la parole de la France,(...)
d'intensité	-Qui frappe notamment les plus modestes, les plus travailleurs, ceux qui sont exposés les plus et donc je veux. -Ça sera un effort très long et qui appellera la mobilisation de tous, de tous les acteurs et c'est pourquoi -Pendant trop d'années, les Français ont été opposés, systématiquement, les uns par rapport aux autres, divisés et donc je veux les réunir,	- C'est assez classique ce qu'il a dit. Moi, ce que j'attends du débat, c'est que tous ceux qui nous regardent puissent se faire une idée à la fin du débat. - Le rassemblement, c'est un très beau mot, une très belle idée, mais il faut y mettre des faits. - Moins d'enseignants, mieux payés, mieux formés, ayant 26 heures d'obligation de service au lieu de 18 heures.
Adjectifs péjoratifs et mélioratifs	-Vous n'êtes pas capable de tenir un raisonnement sans être désagréable avec votre interlocuteur Vous êtes très mécontent de vous	- avez condamné-vous ce propos profondément choquant ? - Formidable , elle existe déjà. La banque publique d'industrie, filiale d'Oséo, existe déjà.



Histogramme4: L'emploi des modalisateurs (logiciel Tropes)



Histogramme5: L'emploi des auxiliaires modaux (logiciel Tropes)

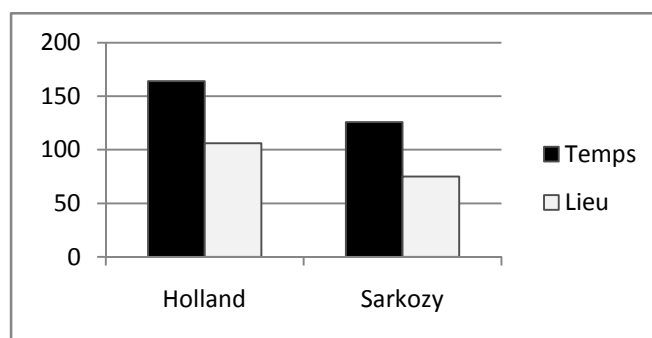
Commentaire:

Nous pouvons constater que, les éléments que l'on peut qualifier de modalisateurs d'intensification du discours ; utilisés par les deux débatteurs dans le débat de 2012 sont des éléments qui traduisent leurs attitudes, leurs jugements, leurs sentiments par rapport aux éléments constitutifs de son discours. Dans les exemples et histogrammes présentés ci-dessus, les modalisateurs, qu'il s'agisse d'adjectifs, d'adverbes, verbes, locutions ou expressions jouent un rôle fondamental dans l'exercice discursif susceptible d'influencer l'auditoire. Un téléspectateur gardera en mémoire beaucoup plus facilement une phrase qui contient des modalisateurs, car en insérant un modalisateur le locuteur donne une autre dimension à son énoncé, un dynamisme et une force qui vont marquer les esprits en rendant l'énoncé beaucoup sentiment que le locuteur souhaite laisser chez l'auditoire. Nous remarquons une légère supériorité chez FH dans l'emploi des modalisateurs qui explique que son discours est beaucoup plus attaché à l'aspect émotionnel et son intention d'influencer les téléspectateurs.

4-4-Les marqueurs contextuels du débat:

L'emploi des déictiques spatio-temporels dans le discours du débat politique renvoie à la situation socio-économique spécifique que l'Europe a vécue en 2012. Le débat tel qu'il est produit, laisse la place à un discours soumis à la doxa libérale et l'efficacité des mesures économiques qui portent sur une vision gestionnaire et comptable de l'exercice présidentiel. Ce travail a examiné dans quelques séquences invoquées les correspondances des discours des deux candidats avec ce contexte socio-économique qui domine les thématiques du débat. Les discours sont caractérisés par l'emploi des déictiques spatio-temporels qui renvoient le discours à sa situation de l'énonciation. Voici quelques déictiques spatio-temporels utilisés par les deux candidats lors du débat de 2012:

déictiques	Hollande	Sarkozy
temporels	-depuis que vous êtes aux responsabilités du pays. .. - Au moment où vous avez été élu. Vous avez vous-même dit qu'il y aurait 5% de la population active - Quand Lionel Jospin a quitté la responsabilité du pays, en 2002, il y avait déjà un prix du pétrole,	- Hier, je me suis adressé à tous les Français, ... un rôle à jouer, - c'est qu'il n'y a jamais eu de violence pendant les 5 ans de mon quinquennat, Je suis depuis bien longtemps le seul Président de La République qui n'ait pas ... de masse Quand Monsieur Axel Kahn, aujourd'hui, cet après-midi, ..
indices spatiaux	-(...)qui est né ici, depuis combien de générations, ou qui habite là, ... - la crise est là, personne ne la conteste, mais le chômage a augmenté plus en France qu'il n'a augmenté en Allemagne où il est de 6, 5% de la population active, ,	C'est-à-dire là où vont tous les étrangers qui n'ont pas encore de papiers. - Que c'est de l'autre côté de la Méditerranée, que l'Algérie c'est musulman, que le Maroc c'est pour l'essentiel de religion et de confession musulmanes.



Histogramme 6: L'emploi de déictiques spatio-temporels lors du débat (Tropes)

Commentaire:

Les déictiques spatiotemporels utilisés dans le débat de 2012 permettent aux candidats de s'exprimer en se référant au contexte de l'énonciation. L'emploi des adverbes du temps et de lieux explique la situation dans laquelle le discours est prononcé et comment il est reconstruit.

Nous pouvons remarquer que le discours de FH est le plus ancré dans la situation politique et socioéconomique qui entoure le débat par rapport à son adversaire (soit 270 occurrences contre 201 occurrences). Son discours se repère beaucoup sur les dates et les lieux pour donner une crédibilité à ses propos et pour s'imposer comme le candidat qui connaît les dossiers et celui qui pourrait donner des solutions aux problèmes dont souffre la société française de l'époque loin du discours politique conceptuel.

Conclusion:

Nous pouvons retenir, à travers cet article, que le discours politique effectif, qui postule la coprésence d'interlocuteurs dans un contexte spatio-temporel déterminé, ne peut que se restituer dans un processus d'énonciation sous forme de traces. On parle surtout de la subjectivité de l'énonciateur comme une capacité à se poser comme un « sujet ». Elle se détermine surtout par le statut linguistique de la personne. Les statistiques qui ont été faites montrent à travers les traces de l'énonciation combien le discours politique ne peut être que l'incarnation du discours interactif qui dévoile la subjectivité des interlocuteurs dans un procès communicatif et langagier. L'étude du débat de 2012 a englobé les activités langagières qui permettent aux interlocuteurs de se situer par rapport à eux-mêmes, au monde, à leurs énoncés et à ceux des autres. Nous pourrions dire que l'analyse des enjeux énonciatifs du dit-débat nous a permis, en premier lieu, de comprendre, à travers les indices de subjectivités, comment chaque candidat, avant le deuxième tour décisif des élections présidentielles, montre son image de soi pour afficher son identité dans le discours et évincer celle de son adversaire. Nous avons mis l'accent sur le « je » énonciateur de l'orateur et la situation d'énonciation où se développent les interactions verbales par rapport à un « vous » d'un co-énonciateur. Nous avons essayé de montrer, à travers cette étude, l'importance des modalisateurs et des déictiques spatiaux temporels dans l'appropriation du discours politique dans la situation qui entoure les énonciateurs et l'auditoire, à savoir la situation économique et politique où se trouve la France en 2012. En utilisant les logiciels lexicométriques tels que (Lexico3, Tropes, Antidote 9), nous avons constaté que ce débat se démarque par un champ lexical qui est axé sur les marqueurs économiques et par la présence subjective des énonciateurs par l'expression des sentiments afin de maintenir et de provoquer l'adhésion des téléspectateurs autour de leurs discours.

Pour terminer, nous pouvons espérer que d'autres recherches devraient permettre d'apporter un plus à l'étude de ce phénomène politique et d'offrir d'autres moyens d'analyse de ce genre de discours.

Notes:

1-Kerbrat-Orecchioni, C. K. (2017). Les débats de l'entre-deux tours des élections présidentielles françaises, constantes et évolutions d'un genre. Paris: éd. Harmattan, p 9.

2-« Sarkozy-Hollande : le compte rendu intégral du débat, thème par thème » (3 mai 2012) : <http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2012/05/03/>

- 3-Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, 2. Paris : Gallimard, p 80.
- 4- Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, 2. Paris : Gallimard, p 259.
- 5-idem, p 81.
- 6-Idem.
- 7-Benveniste, E. (1966), « De la subjectivité du langage » (p p.258/266) in Problèmes de linguistique générale T.1, , p 260.
- 8-Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale, tome 1. Paris : Gallimard, p 259.
- 9-Idem.
- 10-Ces indices sont présentés sous différentes appellations : déictiques (ORECCHIONI 1999), embrayeurs (Jakobson 1963), (MAINGUEAU 1981) ou schifters en anglais.
- 11-Benveniste (Émile), « Les relations de temps dans le verbe français », dans Problèmes de linguistique générale, t. I, Paris, Gallimard, « Tel », 1966a, p 242.
- 12-R. Lafont et F. Gardès-Madray, (1976), Introduction à l'analyse textuelle, Paris, Larousse, p 12.
- 13-Idem.
- 14- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999), L 'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Quatrième Edition. Paris, Armand Colin, p 13.
- 15-Kerbrat-Orecchioni C., L'approche interactionnelle en linguistique », in Colloque « interaction », 1989, p 10.
- 16-idem
- 17-Kleiber,G, « déictiques, embrayeurs, token-reflexives, symboles indexicaux, etc. : comment les définir ? », L'information grammaticale, 1986.
- 18-Kleiber,G, op cit., p 19.
- 19-Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Quatrième Edition. Paris: Armand Colin, p 40.
- 20-Idem.
- 21-Kleiber,G, Opcit. p 12.
- 22-Maingueneau, D. (1981). Approche de l'énonciation en linguistique française. Paris : Hachette, p 21.
- 23-Benveniste, E. (1966). Opcit. p p 252-253.
- 24-Idem, p 262.
- 25-Kerbrat-Orecchioni, C.. C. (1999). Opcit.p 52.
- 26-Cité par SafinazBüyükgüzel, Modalité et subjectivité : regard et positionnement du locuteur, » (Synergies Turquie n° 4 - 2011 p 134.
- 27-Charaudeau, P.& Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris. Seuil, p 572.
- 28-Roitman, Malin, L'ethos de crédibilité chez les candidats à la présidence : l'exemple du pronom je présidentiel dans le débat Hollande-Sarkozy 2012.in Contributions linguistiques, Stockholm UniversityPress. 2015, p 297.

Bibliographie :

- Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, 2. Paris : Gallimard.
- Benveniste E.(1966) «Les relations de temps dans les verbes français » pp 23 7/250, in Problèmes' de linguistique générale T. 1,
- Benveniste E.,(1966), «De la subjectivité du langage » (pp 258/266) in Problèmes de linguistique générale T.l.,
- Charaudeau, P.& Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire al analyse du discours. Paris. Seuil.
- Maingueneau,D. (1981). Approche de l énonciation en linguistique française. Paris : Hachette.
- R. Lafont et F. Gardès-Madray, (1976), Introduction à l'analyse textuelle, Paris, Larousse.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999), L 'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Quatrième Edition. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. 1989, L'approche interactionnelle en linguistique, in Colloque interaction.
- Kleiber , G, 1986 « déictiques, embrayeurs, token-reflexives, symboles indexicaux, etc. .' comment les définir ? », L'information grammaticale.

**L'ethos dans le discours politique français : Cas du discours de François Hollande
prononcé à Toulouse le 03/05/2012**

Dr. Zahia GHOU

Université Larbi Ben M'hidi.OEB, zahia.ghoul@ymail.com

Soumis le : 24/09/2019

révisé le : 14/02/2020

accepté le : 05/06/2022

Résumé

Nous nous proposons dans cet article d'étudier la construction de l'image de soi dans le discours de François Hollande. La méthodologie adoptée est essentiellement l'approche énonciative et argumentative. Cette étude nous a permis de dégager la structure énonciative du discours dit politique en s'appuyant sur les procédés énonciatifs employés par le candidat de gauche. Notre corpus d'étude était le discours prononcé à Toulouse le 03/05/2012. Les résultats obtenus ont montré que le candidat avait des compétences discursives remarquables qui lui permettaient de bénéficier des arguments d'autrui pour en renforcer les siens.

Mots-clés : Image de soi, approche énonciative, argumentation, discours politique.

الصورة الذاتية في الخطاب السياسي الفرنسي: حالة خطاب فرانسوا هولاند المعلن في تولوز في 2012/05/03

ملخص

نقترح في هذه المقالة دراسة بناء الصورة الذاتية في خطاب فرانسوا هولاند. وأن المنهجية المعتمدة في الأساس هي المقارنة والجدل. كانت هذه الدراسة فرصة لإجراء تحليل لغوي في السياق السياسي، سمحت لنا بتحديد الهيكلية المندرجة للخطاب السياسي المزعوم بالاعتماد على الوسائل المستخدمة من قبل المرشح اليساري. لقد ركزنا في دراستنا على الخطاب الذي ألقاه في تولوز في 2012/05/03. أظهرت النتائج أن المرشح لديه مهارات رائعة في الاتصال والنقاش سمحت له بالاستفادة من حجج الآخرين لتقوية مهاراته.

الكلمات المفتاحية: صورة الذاتية، نظرية التعبير، حجاج، خطاب سياسي.

**Self-image in the French political discourse: the state of speech François Hollande
announced in Toulouse on 03/05/2012**

Abstract

We propose in this article to study the construction of self-image in the speech of François Hollande. The methodology adopted is essentially the enunciative and argumentative approach. This study allowed us to identify the enunciative structure of so-called political discourse by relying on the enunciative processes employed by the left-wing candidate. Our body of study was the speech delivered in Toulouse on 03/05/2012. The results showed that the candidate had remarkable discursive skills that allowed him to benefit from the arguments of others to strengthen his own.

Keywords: Image of self, approach enunciative, argumentation, political discourse.

Auteur correspondant: Dr.Zahia GHOU, zahia.ghoul@ymail.com

Introduction:

Notre article propose une analyse du discours politico-électoral des élections présidentielles françaises de 2012, notamment le discours du candidat de gauche François Hollande. Nous nous intéressons à l'étude de l'ethos sous une perspective énonciative et argumentative. Nous essayerons de montrer le rôle des procédés énonciatifs dans la construction de l'image de soi chez ce politicien. Cette étude nous permettra non seulement de dégager la structure énonciative de ce genre de discours ; mais également de prouver que le discours politique est un discours argumentatif par excellence, vu son aspect polémique et controversé. De plus, les besoins et attentes du politicien en question peuvent être réalisés grâce à la présence de certains procédés argumentatifs dans son discours.

Notre questionnement peut donc être formulé comme suit :

- Quel est l'espace réservé à la construction de l'ethos dans ce discours et quelle dimension a-t-il dans la stratégie argumentative du politicien ?
- Quels sont les procédés linguistiques et énonciatifs employés dans le discours ? Et quel est le plus dominant d'entre eux ?
- Pour quelle raison le candidat de gauche se réfère aux arguments de N. Sarkozy ?

Après avoir exposé le questionnement de notre travail, il nous semble nécessaire de préciser les hypothèses qui le fondent.

- L'ethos est construit à travers la présence remarquable voire riche des procédés énonciatifs,
- Les pronoms personnels déictiques « je » et « nous » dominent le discours du candidat socialiste.
- L'anaphore couvre la majorité des expressions investies dans le discours,
- Le candidat de gauche reprend et en profite des arguments de son adversaire pour faire valoir les siens.

Les données sur lesquelles s'appuie ce travail, sont constituées des extraits puisés dans le discours politique télévisé du 03 mai 2012, lors des élections présidentielles françaises. Le discours a été prononcé à Toulouse. Il regroupe un nombre considérable de procédés énonciatifs sur lesquels, nous reviendrons dans cette étude. Nous avons enregistré et transcrit le discours, puis nous avons pris juste les extraits que nous soumettrons à l'analyse.

1- L'Ethos:

Le sens d'un discours politique est lié à la construction identitaire du politicien, ce dernier est responsable des énoncés produits, il peut construire une image positive après avoir évalué le pathos de son interlocuteur. Cette idée a été bien confirmée par Charaudeau « *en politique, les idées ne valent que le sujet qui les porte, les exprime et les met en œuvre* »⁽¹⁾. Aussi, Goffman conçoit l'ethos comme une construction plus ou moins consciente qui se révèle au cours de l'interaction entre soi-même et autrui⁽²⁾. Perlman à son tour, précise que l'action dessine le caractère de la personne « *un acte est plutôt qu'un indice, un élément permettant de construire et de reconstruire notre image de la personne, de classer celle-ci dans des catégories auxquelles s'appliquaient certaines qualifications* »⁽³⁾. Quant à Ducrot, il s'est référé à la notion d'ethos aristotélicien, il l'intègre dans sa théorie polyphonique de l'énonciation inspirée de la rhétorique d'Aristote. Il conçoit l'ethos comme une image de soi qui est basée sur l'opposition entre locuteur L (=je comme sujet de l'énonciation) et le locuteur l (=le locuteur en tant qu'être du monde ou je de l'énoncé). Il situe l'ethos du côté du locuteur L, car pour lui, l'ethos se montre dans l'acte d'énonciation⁽⁴⁾. De son côté, Amossy parle d'un ethos qui repose sur des éléments considérés comme nécessaires. Il s'agit de l'image préalable que la communauté possède de cet orateur, du statut qu'il occupe dans sa société, ses qualités et son mode de vie, etc⁽⁵⁾. Par contre, Maingueneau cite deux types d'ethos. Le premier type dit discursif est l'image que donne le destinataire de lui-même dans son discours. Le deuxième type dit préalable c'est l'image que se fait le public du destinataire avant même sa prise de parole⁽⁶⁾.

Dans notre article, nous nous sommes référée aux travaux de Patrick Charaudeau, sur l'identité du sujet parlant qui selon lui pourrait être présentée en employant trois types de

procédés, il s'agit de ce qui suit :

- L'énonciation élocutive : s'exprime à l'aide des pronoms personnels de première personne accompagnés de verbes de modalité, d'adverbes et de qualificatifs qui révèlent l'implication de l'orateur et décrivent son point de vue personnel
- L'énonciation allocutive : s'exprime à l'aide des pronoms personnels de deuxième personne accompagnés de verbes de modalité, d'adverbes et de qualificatifs qui révèlent l'implication de l'autre.
- L'énonciation délocutive : il s'agit de la forme impersonnelle « il », d'une affirmation et elle ne dépend d'aucuns des deux interlocuteurs⁽⁷⁾.

2- Procédés employés par le candidat gauche pour réaliser l'ethos:

2.1. Les pronoms:

Pronom	je	Tu	Il	Nous	Vous	Ils	on
Nombre D'occurrences	94	2	68	94	28	12	10
pourcentages	27.5%	0.6%	19.9%	27.5%	8.2%	3.5%	2.9%

Tableau 1- Fréquence des pronoms personnels dans le discours de F. Hollande

Dans le discours de F. Hollande, et d'après l'analyse effectuée par le logiciel tropes V8⁽⁸⁾, nous avons relevé le même nombre d'occurrences pour le « je » et le « nous », il s'agit de 94 occurrences pour chacun sur 308 de toutes les occurrences pronominales (dans l'ordre décroissant – il, vous, ils, on et tu). En outre, les statistiques démontrent que le « tu » est presque absent dans le discours du candidat socialiste ; il figure avec un pourcentage très faible (0.6%)

Dans l'extrait 1, François Hollande commence son discours par ce qui suit :

Extrait 1

*Bonsoir Toulouse-- quand **je me suis** : déclaré candidat- à l'élection présidentielle --**j'avais** un espoir et une seule certitude-- l'espoir -c'était de devenir le prochain chef d'état--la certitude -c'était que si **j'étais** candidat **je viendrais**- clôturer ma campagne ici à Toulouse [...]*

La formule d'ouverture : « **Bonsoir Toulouse** » montre l'attachement du candidat à cette ville qui pour lui, représente l'espoir de la gauche, Hollande salue les français, notamment les habitants de cette ville qui a été toujours derrière les succès des socialistes.

Dans l'extrait 2, nous constatons que le candidat socialiste utilise un argument qui coïncide avec ce que les français connaissent déjà sur le sujet abordé (**atteintes - dans leurs chaires- par ces terribles meurtres**), il emploie le verbe « **s'incliner** » pour se montrer comme une personne qui a été touchée profondément par ce qui s'est passé. Il s'implique dans son discours en employant les pronoms « je » et « vous » qui modalisent son discours plein de subjectivité, il se révèle ses procédés grammaticaux et son idéologie, l'emploi de l'adjectif « terribles », et du pronom « je » et « vous » à détermination subjective.

Le verbe d'action « venir » suivi de l'adverbe de lieu « ici » indiquent le retour de la gauche et sa volonté extrême à diriger la France :

Extrait 2

*[...] **je dois** aussi m'incliner et c'est le sens de ma présence- envers ces familles **atteintes- dans leurs chaires- par ces terribles meurtres-mais je suis** aussi ici parmi vous parce que je veux reprendre la boucle qui s'est un moment interrompu ---[...]*

Ceci atteste la responsabilité du candidat devant son pays, et sa volonté de participer aux changements sociaux. Le pourcentage qui montre le pronom personnel du pluriel « nous » (27.5%) témoigne du rôle prioritaire du collectif, la distribution de ce pronom dans le discours montre la psychologie modérée et singulière de cet homme politique.

Dans l'extrait 3, le candidat emploie le « nous » inclusif (je+vous), il veut assumer son statut comme candidat et représentant de la gauche, il se fonde dans le groupe auquel il appartient (le peuple français) et continue la discussion en employant le « nous » quatre fois, ceci est dans le but de marquer sa particularité verbale par rapport à son adversaire politique.

Extrait 3

[...] **nous avons gagné** le premier tour le 22 avril **nous sommes sortis** en tête--- **nous avons laissé** la droite derrière---**nous avons fait** le meilleur résultat d'un candidat socialiste ///et **je veux** vous remercier- déjà de ce premier= effort il n'a été possible que parce que **nous nous sommes rassemblés-nous nous sommes rassemblés** les socialistes à travers les primaires citoyennes -[...]

Nous remarquons aussi dans l'extrait ci-dessus, un emploi répété du « nous » avec différents verbes (gagner, sortir, laisser, faire, rassembler), le candidat rappelle qu'ils ont laissé la droite derrière. Ce qui donne plus de chance à son parti politique pour réussir les élections. Certes, toutes ces actions ont été faites par la gauche, mais le mérite en revient au peuple français.

Toujours en employant le « nous » Hollande promet les Français de maîtriser la dette et de réduire les déficits, cependant la stratégie qu'il va adopter sera complètement à l'inverse de celle de Sarkozy :

Extrait 4

-[...] Mais il sera fait dans la justice **nous aurons** à maîtriser notre dette réduire nos déficits, mais **nous le ferons** en appelant la contribution des plus favorisés les plus fortunés et **nous supprimerons** la TVA soit disant social -[...]

Nous déduisons à travers ce qui précède que grâce à la gauche, la justice et l'égalité seront établies ; et que les plus fortunés doivent cette fois-ci contribuer à cette opération.

François Hollande soulève un sujet très délicat, c'est celui des chercheurs en France, il commence par dire :

Extrait 5

-[...] **nous avons** besoin de considérer nos chercheurs nos créateurs comme une chance comme une fierté pour notre pays comme les conditions même de notre avenir comment peut-on accepter de la France d'aujourd'hui- [...]

La gauche ici, se montre intéressée par cette élite qui représente une partie qui a son poids et son importance dans la société française. Selon Hollande, l'avenir de la France dépend du niveau de stabilité de ses chercheurs.

La subjectivité apparaît clairement dans le discours du socialiste qui situe ce qu'il dit par rapport à lui-même, de ce fait, on peut parler d'un ethos d'engagement:

Extrait 6

[...] **je me suis déclaré fait** ce vœu à moi-même -si nous l'emportons et nous l'emportons le 06 mai-- **je veux** que ça efface le souvenir cruel du 21 avril 2002--et que nous écrivions enfin la page que nous aurions due d'ailleurs déjà ouvrir cette année-là-[...]

Le candidat s'engage à faire oublier les Français un souvenir qui selon lui, est cruel (les élections de 2002) ; c'est comme si il voulait leur dire « vous avez commis une erreur en 2002, faites attention maintenant pour ne pas la refaire ».

Le discours de F. Hollande est toujours mené d'un ton agressif et de la comparaison entre son idéologie, sa manière de voir les choses et celle de N. Sarkozy :

Extrait 7

[...] nous ne voulons pas le pouvoir pour nous même- nous voulons le pouvoir pour le mettre au service du peuple français/// [...]

Dans l'extrait 7, le candidat justifie sa candidature par le désir de travailler et de se mettre au service des français, et tout de suite, il évoque la droite, notamment N. Sarkozy qui selon lui, profite de son statut de président de la République pour réaliser ses rêves et ses projets. Nous détectons ici l'image d'un politicien qui se met en scène et joue de son ethos de légitimité fondé sur la polémique et l'opposition.

Hollande s'octroie un statut de défenseur, il essaye de crédibiliser son discours et de le rendre plus convaincant, il attire l'attention des français sur ce moment opportun en utilisant certains embrayeurs comme les pronoms (je et vous), adjectifs (française et meilleur) qui modalisent le discours.

Extrait 8

[...] je n'ai rien proposé que je ne sois capable de tenir je n'ai rien promis que je ne pourrais respecter parce que j'ai entendu votre cri, votre appel gauche française réussissez redressez le pays mettez de la justice- offrez à la jeunesse- un avenir meilleur// [...]

Le candidat marque son appartenance au peuple de France, nous pouvons parler ici d'une subjectivité qui se voit forte par l'emploi de la négation, mais également par la présence répétée du « je ».

2.2. La modalisation:

Dans le tableau ci-dessous, les substantifs sont classés selon leur nombre d'occurrences, Nous avons souligné que le mot « victoire » est classé comme premier, il apparaît 27 fois. Juste après, vient le mot : « candidat » classé comme deuxième, il apparaît avec 22 occurrences. Le mot « France », quant à lui, est utilisé avec 19 occurrences. Ensuite, nous avons les substantifs « on » et « Français » qui apparaissent 16 fois pour chacun.

Pour ce qui reste des substantifs cités dans le tableau, le nombre d'occurrences est entre 12 et 15 occurrences.

Substantifs	Nombre d'occurrences
Victoire	27
Candidat	22
France	19
An	16
Français	16
Frontières	15
Toulouse	14
République	13
Pays	12
Année	12

Tableau 2- les substantifs qui dominent le discours de F. Hollande

La technique de la répétition est parmi les techniques qui figurent trop dans les discours de F. Hollande, pour lui, c'est un élément d'appui et de renforcement pour l'argument :

Extrait 9

[...] **ce rendez-vous**-- doit être celui de la victoire- **ce rendez-vous** doit être celui de la confiance-**ce rendez-vous** doit être celui de l'espoir retrouvé- **ce rendez-vous** nous devons le faire partager par une majorité de nos concitoyens- [...]

Extrait 10

[...] là **la victoire**- vous allez la chercher- **la victoire** vous allez la mériter-**la victoire** vous allez la conquérir- **la victoire** vous allez l'arracher des mains de la droite pour l'offrir au peuple tout entier /// [...]

Dans les extraits 9 et 10, nous avons relevé quelques exemples qui le montrent « **ce rendez-vous** », « **la victoire** », le candidat s'est référé à cette technique afin de motiver le public et l'encourager à aller voter.

Extrait 11[...] --Lionel Jospin rappelait- qu'ici-à Toulouse-François Mitterrand avait coutume de terminer ses campagnes=électorales les plus prestigieuses et **notamment**-chacun a le souvenir de ce qui fut fait en 1988-bon nombre y étaient déjà -je ne **suis pas superstitieux**-il ne suffit pas de faire un grand rassemblement à Toulouse pour gagner l'élection présidentielle [...]

Extrait 12

[...]Toulouse aussi parce que c'est une ville souffrante qui a été marquée **profondément** par le drame d'AZF- puis--**dernièrement** par ces-terribles meurtres-assassinats dans l'école juive où j'étais il y a peu-oui [...]

Extrait 13

[...] mais qui sait-si- **aujourd'hui**- elles ne nous **portent** pas, elles aussi---ce que je **sais** en revanche-c' est qu'à travers Toulouse-François Mitterrand s'adressait à l'ensemble du peuple français et il lui laissait la parole- quelques heures ou quelques jours avant le grand rendez-vous-ou le choix-eh bien-nous **sommes** en 2012-à trois jours- d'un rendez-vous [...]

Extrait 14

[...] je vous **propose**-que celles et ceux qui ont connu François Mitterrand-que celles et ceux qui ne l'ont connu pas et qui portent ma candidature se retrouvent ensemble pour permettre l'alternance-pour permettre le changement-pour permettre à la France d'avancer et que chacune et chacun se dise qu'il a participé à l'histoire- à l'histoire de la Gauche **sûrement**-à l'histoire de la République **assurément**-à l'histoire de la France **volontairement**-voilà ce que nous avons à faire--merci à tous--merci Toulouse--vive la République[...]

Les extraits 11, 12, 13 et 14 sont dotés de termes subjectifs qui portent sur le contenu de ce que dit le candidat. Les verbes tels que “être”, “proposer” ; l’adjectif : “ **superstitieux**”; et les adverbes appartenant aux catégories différentes de la modalité tels que :

- Les adverbes de manière : “ **notamment-** ”, “ **profondément**”
- Les adverbes d’affirmation : “ **sûrement**” **assurément-** “ **volontairement**”,
- Les adverbes de temps : “ **dernièrement**” **aujourd’hui**”

Dans l’extrait 15, François Hollande emploie le « nous » exclusif (je+ vous+ ils), à la place de « la France » pour raccourcir la distance entre lui et son peuple, autrement dit, il se montre comme un simple citoyen français parmi beaucoup d’autres :

Extrait 15

[...] mais enfin je me suis retenu-s’ il ne **fallait** pas proposer un 2 ème ///... **qu’il faut déplacer** voilà l’espérance qu’il **faut** créer voilà le changement que j’entends bien ...**il nous faudra** faire un effort [...]

Dans l’extrait 16, le candidat emploie la structure « **je lui dois** » cela éprouve sa reconnaissance à une personne qui lui a rendu service en tant que membre actif dans le parti socialiste. Hollande se montre donc avec l’image d’un expert dans la gestion de son parti politique.

Extrait 16

[...] et je lui **dois**-cette confiance-cette responsabilité-il m’a associé à toutes les grandes décisions de son gouvernement- [...]

Extrait 17

[...] -et qui à partir de ce vote-là permettra le changement-rien n’est donné jamais l’alternance est toujours une conquête c’est aussi un élargissement nous **devons** nous adresser par de là je suis ici **devons** vous 31 ans après François Mitterrand-je veux qu’ici les femmes et les hommes [...]

Dans les extraits 15, 16 et 17, le candidat emploie les expressions « **qu’il faut déplacer** », « **qu’il faut créer** », « **il nous faudra** », « nous **devons** le faire », « **et je lui dois**-cette confiance » qui expriment l’obligation et la nécessité de revoir les choses pour pouvoir aider la France à s’en sortir de la crise, mais également de continuer à avancer vers le progrès. Et donc, le recours au déontique (emploi de falloir et devoir), reflète la personnalité, les devoirs, et le dynamisme du candidat de gauche. Ce dernier se voit proche du peuple français et faisant partie de lui, il se montre aussi comme un homme politique qui se met au service de son pays. À partir de là, nous pouvons évoquer l’image d’un protecteur qui veille à la sécurité et à la stabilité de la France.

De plus, nous avons remarqué l’emploi du discours rapporté qui est certes, peu fréquent, mais existe quand même, le candidat relate des faits et considère le peuple comme témoin :

Extrait 18

[...] chers amis le temps de l’alternance est venu nous=attendons depuis ci-longtemps ce moment dix-ans- qu’il n’y a pas eu de gauche au pouvoir dix-sept-ans qu’il n’y a pas eu un président de gauche à la responsabilité du pays-[86] pendant toutes ces années **les XXX ont subi le poids de la justice-** pendant toutes ces années **les plus modestes ont été appelés au sacrifice quand les plus privilégiés ont été protégés**[...]

Nous constatons dans cet extrait, un emploi de la troisième personne du singulier, l’utilisation de la voix passive, l’absence de l’opinion personnelle, le candidat donne des constatations et laisse au peuple l’interprétation. Il y a aussi l’emploi du passé composé et du plus-que-parfait (a eu, ont subi, ont été appelés, ont été protégés) ; cela s’explique par le désir de mettre en lumière des faits qui ont commencé à un moment antérieur à la production du discours du candidat et qui a des répercussions visibles dans le présent. À ce niveau, nous pouvons évoquer un ethos de neutralité.

2.3 L’ironie:

Extrait 19

[...] oui-ce sera dur de gagner-ce sera dur de réussir-les problèmes ne vont pas disparaître avec le candidat sortant -**si seulement il pouvait emmener les problèmes avec lui-même** si -j’en conviens-**il est le premier problème**-- [...]

L’ironie se voit à travers l’emploi des expressions « **si seulement il pouvait emmener les problèmes avec lui-même** », « **il est le premier problème** », F. Hollande tente de discréditer N. Sarkozy en le considérant comme source de tous les problèmes dont souffre la France.

Extrait 20

[...] ah ce débat /// le candidat sortant fondé sur lui tant d'espoir vous connaissez ses qualités de modestie-- de retenus de réserve -il avait proclamé qu'il le ferait en définitive qu'il bouchait de ce débat-- **j'ai peur qu'il soit resté sur sa fin**///au terme de notre rencontre d'ailleurs-sur déroulement je me suis demandé mais enfin je me suis retenu -**s'il ne fallait pas proposer un 2^{ème}** /// [...]

L'ironie, est assez forte dans son effet par l'emploi des expressions : «**j'ai peur qu'il soit resté sur sa fin**», «**s'il ne fallait pas proposer un 2^{ème}** », Hollande se moque du candidat de droite et tente de transmettre au peuple une image négative qui suffira pour minimiser le statut de Sarkozy en tant que candidat.

Extrait 21

[...] -mais il y a une justice- quand on a été un président de l'échec- on peut pas être un candidat- de l'espoir--- [...]

Dans l'extrait 21, Hollande fait un procès dans lequel, il montre l'incompétence de son adversaire à réussir les élections encore une fois, après toutes les occasions que le peuple lui avait offertes.

2.4. Fréquences des verbes chez Hollande:

Verbes	Factifs	Statifs	Déclaratifs	performatifs
Nombre d'occurrences	324	272	123	19
Pourcentages	43.9%	36.9%	16.7%	2.6%

Tableau 3- Fréquences des verbes dans le discours de F. Hollande

Les verbes factifs dominent le discours de F. Hollande, ils apparaissent avec un pourcentage remarquable par rapport aux autres verbes, il s'agit de 43.9% ; cependant, les verbes performatifs sont classés comme derniers avec 2.6% seulement.

La lecture du tableau qui suit, nous donnera plus d'éclaircissement :

Verbes	Nombre d'occurrences
Être	139
Avoir	63
Vouloir	26
Faire	26
Aller	23
Devoir	19
Dire	18
Pouvoir	13
Gagner	11
Venir	11

Tableau 4- Les verbes qui dominent le discours de F. Hollande

Le tableau 4 nous donne la fréquence des verbes les plus employés chez Hollande dans le débat électoral. Nous avons relevé 139 occurrences pour le verbe « être », 63 occurrences pour le verbe « avoir » et 738 de toutes les occurrences verbales (dans l'ordre décroissant : vouloir, faire, aller, devoir, dire, pouvoir, gagner et venir). Nous constatons donc que l'usage du verbe « venir » est faible dans le discours du candidat de gauche, par rapport aux autres verbes qui le précèdent; il figure 11 fois.

3- Discussion des résultats:

Les résultats de notre analyse ont confirmé nos hypothèses de départ, à savoir:

- L'image de soi a été construite grâce à l'emploi d'un nombre considérable de procédés énonciatifs et argumentatifs.
- Les pronoms personnels déictiques « je » et « nous » ont dominé le discours du candidat socialiste.
- L'anaphore couvrait la majorité des expressions investies dans le discours,
- Le candidat de gauche a beaucoup repris et en a profité des arguments de son adversaire pour faire valoir les siens.

Nous avons pu montrer aussi, dans ce travail de recherche, différents procédés linguistiques qui permettaient au politicien de se positionner par rapport à son adversaire politique. Pour argumenter et réussir à convaincre son auditoire, le candidat a investi les outils suivants :

- Les déictiques de personne (*je, nous, vous, il, ils et on*), spatio-temporels(notamment, *profondément, dernièrement, aujourd'hui, superstitieux...*), les temps employés (*il ne fallait, elles doivent, a été marquée...*), le lexique comme (*ce rendez- vous dans l'extrait 9*) et (*la victoire dans l'extrait 10*), les modalités d'énonciation (*si j'étais candidat je viendrais-clôturer ma campagne ici à Toulouse --,...*) et les modalités d'énoncé (*qu'il faut déplacer, et je lui dois-cette confiance...*).

- L'analyse nous a permis de détecter la présence remarquable du « nous », chez François Hollande, ce qui prouve que ce dernier tentait de se placer dans le même ensemble et la même perspective que le public français auquel il s'adressait. Ce « nous », étant inclusif exprimait la subjectivité qui se manifestait à travers la relation que crée le candidat avec le peuple.

- Les verbes factifs sont les plus employés par le candidat, il s'agit de 47.0 %. Par contre, les verbes performatifs sont classés comme derniers avec un pourcentage de 2.6%. Et donc nous avons affaire à un discours formaté.

- la présence des quatre verbes : être, avoir, vouloir et faire dans les interventions du candidat avec un ordre décroissant similaire.

- les verbes qui par habitude, caractérisent les discours et débats électoraux sont présents dans notre corpus, il s'agit des verbes suivants : vouloir, pouvoir, gagner, aller, faire et devoir.

- Le candidat de gauche a employé des stratégies qui lui sont propres, sa prise de position et son engagement infini se voient clairement à travers l'emploi d'un lexique particulier, voire singulier.

Conclusion :

Dans cet article nous avons étudié l'ethos chez le candidat de gauche François Hollande, nous avons montré que l'image de soi peut être reflétée par plusieurs procédés énonciatifs tels que les pronoms personnels déictiques, l'anaphore, les déontiques et l'ironie. Cette même image dépend des émotions et des sentiments d'autrui (ici le peuple français). C'est pourquoi le candidat a utilisé des arguments valides pour pouvoir toucher les cœurs et donc inspirer la confiance d'autrui. Il a adopté une stratégie argumentative en respectant son statut professionnel actuel. Hollande se présentait comme une personne crédible, digne d'être écoutée ; il citait les dangers et obstacles qui pesaient sur la France en essayant de capter l'attention du peuple français. Nous avons fondé notre travail sur l'approche énonciative de Patrick Charaudeau, L'analyse a montré que ces procédés sont à l'origine de la construction de l'ethos du candidat aux élections présidentielles françaises de 2012. Nous parlons ici du candidat de gauche François Hollande. Aussi, les extraits soumis à l'analyse montrent clairement les compétences discursives que possède le candidat de gauche et qui lui permettent de profiter des arguments de son adversaire politique (Nicolas Sarkozy) pour suggérer au peuple qu'avec l'arrivée du parti socialiste, on ne parlera que des succès.

Notes:

- 1-Charaudeau, p 2005 :91
- 2- Goffman, E. [1959]1973 : p 238-239.
- 3- Perlman C et Olbrechts-Tyteca, L [1958]1988 : p 400.
- 4- Ducrot, O. 1984 : p 201.
- 5-Amossy Ruth., 2000 : 64.
- 6-Maingueneau, D. 2007 : 78.
- 7-Charaudeau, p. 2005 : p 135.
- 8- MOLETTE, Pierre : 2009.

Tropes est un logiciel libre et gratuit, développé sur PC par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Tropes peut faire un diagnostic du style général du texte et de sa mise en scène verbale en fonction des statistiques et pourcentages récupérés au cours de l'analyse. Il faut noter aussi que ce logiciel effectue des analyses de textes (contexte, thème, acteurs), et des analyses qualitatives (style, mises en scène catégories sémantiques),

Bibliographie :

- Amossy Ruth., (2000) : *L'argumentation dans le discours : discours politique*, Littérature d'idées, fiction, Paris, Nathan,
- Charaudeau, Patrick. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert,
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de minuit,
- Goffman, E. [1959]1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit,
- Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication*. Paris : nouvelles édition : Armand colin.
- Molette Pierre – (2009), Communication - Tarbes – Pierre Molette
CommunicationColloquePsychoTarbesJuin2009.pdf document en ligne :
<https://www.tropes.fr/PierreMolette-CommunicationColloquePsychoTarbesJuin2009.pdf> . Consulté en avril 2017.
- Perlman C et Olbrechts-Tyteca, L [1958]1988. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles. Éditions de l'université de Bruxelles.

Géocritique du fleuve Congo
dans le roman de Katia Mounthault *Le Cri du fleuve*
Dr. Faouzia KASMI-MESSAST
 Université Badji Mokhtar (Annaba), f.messast@gmail.com

Soumis le: 30/01/2022

Révisé le : 15/03/2022

Accepté le : 15/03/2022

Résumé

L'analyse géocritique d'un lieu permet, en littérature, de faire ressortir les différents aspects de cet endroit et surtout la relation qu'il entretient avec les personnages du roman. Katia Mounthault, dans son ouvrage intitulé *Le Cri du Fleuve*, fait du fleuve Congo un incontournable personnage, a mi-chemin entre mythe et réalité, dispensateur tour à tour de vie et de mort.

Mots-clés : géocritique, fleuve, mythe, interactions.

قراءة جيوكريتيك لنهر الكونغو كاتيا ماثولت صرخة النهر

ملخص

يسمح في فن تحليل النقد الجغرافي لمكان معين في النصوص الأدبية باستخراج الملامح المختلفة لهذا المكان ومدى العلاقة التي تربطه بشخصيات الرواية. جعلت كاتيا مونثاوت في كتابها المعنون بـ "صرخة النهر" من نهر الكونغو شخصية لا مناص منها تقف بين الحقيقة والخرافة ومنبعها للحياة تارة وللموت تارة أخرى.

الكلمات المفتاحية: نقد جغرافي، نهر، خرافة، تفاعل.

Geocritique of the Congo River in the novel by Katia Mounthault *The Cry of the River*

Abstract

The geocritical analysis of a place in literature allows us to extract the different aspects of that place and, more importantly, shed light on the relationship it has with the characters of the novel. Katia Mounthault, in her novel *Le Cri du fleuve*, makes of the Congo river an unavoidable character, midway between myth and reality, and alternatively a dealer of both, life and death.

Keywords: Geocritical, river, myth, relationship.

Auteur correspondant: Dr. Rym CHAHMAT, crymlakehal@gmail.com

Introduction

«On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve» dit autrefois Héraclite, philosophe grec du VI^e siècle, soulignant ainsi que rien n'est permanent. Dans le roman de Katia Mounthault, *Le Cri du fleuve*, le grand cours d'eau se présente effectivement sous des aspects différents au fil des pages.

Les fleuves, éléments du relief géographique, présents sur tous les continents, sont des cours d'eau de diverse importance, qui se jettent tous dans une mer ou un océan. Constitués d'une eau non stagnante, il est clair que malgré une apparence inchangée, leurs eaux vives s'écoulent et, en un même endroit pourtant, sont toujours autres. Cette image à la fois de stabilité et de changement a suscité notre intérêt, et nous nous sommes intéressée à la vision d'un grand fleuve africain, le Congo, donnée par Katia Mounthault, écrivaine contemporaine d'origine congolaise, dans son roman. Nous avons voulu aborder cette analyse sous l'angle de la géocritique, méthode d'analyse littéraire, relativement récente, pour laquelle notre curiosité ne faiblit pas. Rappelons brièvement en quoi elle consiste.

La temporalité a longtemps occupé une place privilégiée dans les récits de fiction; or, depuis quelques années, la géocritique accorde plus d'importance à la spatialité, même s'il est évident que l'une et l'autre sont difficilement dissociables. Ainsi, certains chercheurs en littérature, s'inspirant des travaux de Bachelard, Bakhtine, Soja et quelques autres, ont songé à articuler la littérature et l'espace, notamment Michel Collot et Bertrand Westphal qui, le premier, a utilisé le terme de « géocritique ». Considéré comme le théoricien de cette notion, c'est au cours d'un colloque à l'université de Limoges en 1999 qu'il l'a ainsi définie:

«poétique dont l'objet serait non pas l'examen des représentations de l'espace en littérature mais plutôt celui des interactions entre espaces humains et littérature»⁽¹⁾.

Il ne s'agit donc pas seulement de décrire l'espace, mais de mettre en évidence les relations qui existent en littérature, entre un lieu et une société donnée.

Quelles interactions existent entre le fleuve et les personnages du roman de Katia Mounthault, et en quoi ce cours d'eau est-il un ethnoscape ? Le terme est d'un sociologue et anthropologue contemporain indien, Arjun Appadurai, et signifie « paysage culturel », né des représentations, c'est-à-dire *«formé par les individus qui constituent le monde mouvant dans lequel nous vivons : touristes, immigrants, réfugiés, exilés»⁽²⁾.*

Notre lecture, mettant le fleuve Congo au cœur de notre analyse, va d'abord faire ressortir qu'il est un référent réel, mais également un espace mythique, puis nous verrons en quoi, lieu de passage, il est une eau à la fois salvatrice et mortelle. Nous nous référerons pour cela aux notions qui sous-tendent la théorie géocentrée, à savoir les quatre propositions de Bertrand Westphal, dont il précise qu'elles sont « les quatre points cardinaux » de la géocritique, et qu'il nomme la *stratigraphie*, la *polysensorialité*, l'*intertextualité* et la *multifocalisation* auxquelles s'ajoutent la *référentialité*, la *transgressivité* et l'idée de *tiers-espace* auxquelles ont réfléchi des chercheurs tels Edward Soja, Hannah Arendt, Gilles Deleuze et Felix Guattari.

1. Le fleuve Congo, un référent réel:

Le titre de l'ouvrage de Kathia Mounthault ne cite pas son nom, mais le Congo est le fleuve éponyme dont il est question dans le roman. Dès la deuxième page, la narratrice parle en effet de son arrivée à l'aéroport de Brazzaville, capitale de la République du Congo, située sur le cours d'eau du même nom: *«La descente sur Brazzaville fut rapide»*.(p.8)

Le fleuve de la fiction fait référence à une réalité physique, tangible. Le Congo qui est le second plus long fleuve africain après le Nil, s'écoule sur environ 4700 kilomètres, et traverse le continent d'est en ouest, drainant de nombreux affluents, avant de se jeter dans l'Océan Atlantique. En certains endroits, sa largeur atteint parfois 30 km, comme à Makanza, localité située entre les grandes villes de Kinshasa et Kisangani. Il traverse une grande forêt tropicale humide. Il est utilisé pour une grande partie du commerce de l'Afrique centrale, puisque divers produits sont acheminés sur ses eaux, et il représente une source d'énergie

hydroélectrique avec les barrages d'Inga, sans compter ses autres avantages halieutiques et touristiques.

Le nom du fleuve lui a été donné par les découvreurs portugais, à la fin du xv^e siècle, par rapport à un ancien royaume africain nommé Kongo, qui se trouvait en amont. Son nom est souvent associé à celui de l'explorateur britannique Henri Stanley, le premier aventurier européen à avoir remonté son cours, à Savorgnan de Brazza, conquérant qui donna son nom à la capitale Brazzaville et à celui de l'écrivain Joseph Conrad qui situa sur ce fleuve «*en forme de grand serpent*» son récit le plus célèbre, *Au Cœur des ténèbres* paru en 1899.

Ces renseignements prouvent que le fleuve Congo est bien un endroit réel, nommé et cartographié. Il est le lieu de la *référentialité* du fleuve cité dans le roman de Katia Mounthault. Cette notion pose le problème du rapport existant entre le lieu réel et sa transposition dans la fiction de la littérature. Selon Bertrand Westphal, lieu concret et lieu fictionnel sont «*en interaction*»⁽³⁾. Les ressemblances entre eux créent, par une sorte d'osmose, un lieu *autre*, où s'interfèrent l'espace géographique et ses représentations qu'il nomme le «*tiers-espace*», notion déjà introduite par Edward Soja en 1996, avec le «*thirdspace*» qu'il définit comme la rencontre du réel et de l'imaginaire, au sujet d'un lieu où se retrouvent le perçu, le conçu et le vécu de différents individus.

Dès lors, le fleuve Congo qui traverse le pays du même nom est-il exactement le fleuve dont parle la narratrice dans le roman ? Le fleuve remonté par Conrad et celui dont parle Katia Mounthault sont-ils les mêmes ? Celui projeté par Francis Ford Coppola en 1979 dans le film adapté de l'œuvre de Conrad, celui dont parle Stephen Smith dans *Le Fleuve Congo* édité chez Actes Sud en 2003 ou celui de Patrick Besson *Mais le fleuve tuera l'homme blanc*, paru chez Fayard en 2009, évoquent-ils vraiment tout à fait le même lieu ? De même, pour Kris Pannecoucke, photographe indépendant belge, né à Kinshasa, qui a publié de magnifiques photos du fleuve dans le *National Geographic*, *l'Obs* et *GEO*, et également dans un ouvrage intitulé *Fleuve Congo River*, paru en 1917 chez Picha; ce fleuve qu'il montre, qu'il dit beaucoup aimer et dont il parle avec émotion, correspond-il à celui présenté par les autres ?

La question est ancienne puisque déjà, Aristote et Platon ont discuté des notions de *topos* et de *chôra*, établissant une distinction entre la topicité d'un lieu, (ses données géographiques) et sa chorésie (la valeur et le sens que les humains lui attribuent). Plus proche, Maurice Merleau-Ponty en 1945 dans sa *Phénoménologie de la perception*, a évoqué un «*espace spatialisé*», fruit d'une expérience immédiate et un «*espace spatialisant*», qui est le résultat d'une construction de l'esprit.

Les interactions entre le fleuve et les différents individus, où jouent les émotions, les expériences, le vécu, sont sûrement différentes et conditionnent le regard que chacun d'eux porte sur le lieu, imprégnant sa façon d'en parler ou de le donner à voir.

Ceci participe de la *multifocalisation*, un des principes importants de la géocritique, qui prend en compte des points de vue divers qui, pour ce même fleuve, ont pu être endogène, (celui d'un natif du Congo), exogène, (celui d'un étranger qui le découvre en voyage), ou allogène (celui de quelqu'un ayant découvert un jour l'endroit qui lui est devenu par la suite très familier).

D'après les travaux du Prussien Wilhem von Humboldt, un philosophe du langage, il apparaît que des éléments du monde réel, décrits dans les textes d'une culture, ne se lisent pas forcément de manière identique dans une autre culture.

Un même lieu peut donc être appréhendé différemment et avoir des significations diverses dans l'esprit des individus qui l'observent ou l'évoquent mentalement. Particulièrement un espace chargé d'Histoire et relié à de nombreux mythes comme le fleuve Congo.

2. Un cours d'eau mythique:

Les fleuves qui sillonnent la planète occupent une place importante parmi les grands mythes de l'Humanité, alimentant légendes et croyances chez divers peuples, depuis les Antiques gréco-romains qui pensaient que chaque jaillissement d'eau, source, ruisseau,

rivière, fleuve, ou lac était habité par des Nymphes, des Naiades et d'autres divinités. Vers l'an 77, un auteur latin, Pline, a en effet écrit dans son *Histoire naturelle* que «*L'eau n'est pas un élément dépourvu de merveilles*».

L'eau des fleuves était en effet supposée avoir des pouvoirs magiques : Achille, un des héros grecs de l'Iliade d'Homère, devait son invulnérabilité au fait d'avoir été trempé peu après sa naissance, par sa mère, dans les eaux du Styx, un des cinq fleuves de l'Enfer.

Le prince troyen Enée révérait le Tibre, car un jour qu'il dormait au bord de son eau, il vit en rêve le Dieu du fleuve, Tibérinus, qui lui fit une prédiction positive et lui donna des conseils qui s'avérèrent fructueux. L'abbé Banier, mythographe et traducteur français du XVIIIe siècle, le rappelle dans un de ses ouvrages :

«*Il [Enée] rendit à ce Fleuve des devoirs religieux, s'abandonna à sa protection, et le pria de lui être favorable*»⁽⁴⁾.

Dans différentes cosmogonies, l'eau est un élément magique, tissant des légendes entre la Terre et le Ciel et dans les nombreux mythes africains, les fleuves étaient également assimilés à des dieux, des déesses ou à d'autres créatures mythologiques. Symboles de vie et de fécondité, ils jouaient un rôle important dans l'existence des peuples d'autrefois qui les invoquaient pour leur demander leur bienveillance et leur protection.

Dans le roman qui nous intéresse, un personnage devait sa vigueur et sa résistance au fleuve Congo. Il était né dans une pirogue, sur ses eaux, et on racontait qu'il «*puisait sa force physique dans la puissance du fleuve*» (p.82), parce que tout petit, il avait descendu à la nage un affluent et s'était jeté en même temps que lui dans le grand fleuve.

Selon le Congolais Serge Mboukou, docteur en anthropologie sociale et ethnologie :

«*Le fleuve Congo n'est pas un lieu ; c'est un mythe générateur de mythes, un espace fabuleux qui ne cesse de s'ouvrir*»⁽⁵⁾.

Les ethnies vivant sur les rives du Congo croyaient que dans les eaux du fleuve, vivaient quatre divinités serpents : Kuitikiti, son épouse Mboze et leurs deux enfants, Mbatilanda et Makanga. Ils leur attribuaient des sentiments et des comportements semblables à ceux des humains.

Missy Bangala, journaliste congolaise, s'exprime ainsi dans un de ses articles sur l'un des mythes rattachés à ce fleuve :

«*Il [le fleuve] se présente parfois sous la forme d'une sirène. En République Démocratique du Congo, nous l'appelons « mami wata ». Cette femme magnifique qui séduit les dieux et les anges et ne gravit les rives du Congo que pour prendre un bain de soleil*»⁽⁶⁾.

Mami Wata est, dans l'imaginaire congolais, une sirène médiatrice entre le monde des vivants et celui des ancêtres, incarnant trois mondes : humain, animal et spirituel.

Le fleuve Congo, même s'il est un référent réel, élément de géographie physique, semble toujours profondément rattaché à ses légendes et difficilement réductible, surtout dans la pensée des autochtones, à un simple cours d'eau. La narratrice de Katia Mounthault évoque en effet, dans un passage, une mère donnant très facilement naissance à son enfant, alors qu'elle «*paraissait dans une pirogue*». (p.82) Selon les villageois, la magie du fleuve était indiscutablement associée à cette «*naissance mystique*». (p.82)

Katia Mounthault a fait du fleuve Congo un personnage important de son roman, présent en toile de fond, tour à tour bienfaisant et inquiétant.

3. Un espace salvateur:

Katia Mounthault a parfois montré le fleuve comme un lieu protecteur, permettant de fuir l'ennemi, de garder la vie sauve et d'avoir la possibilité de recommencer une autre existence.

Autrefois déjà, au Congo, traverser le fleuve était censé apporter le salut à des peuples en fuite; et cette échappatoire fonctionne toujours, comme le précise Serge Mboukou :

«*Aujourd'hui encore, dans les tumultes de l'actualité africaine, traverser le fleuve est encore synonyme de vie sauvée. Passer le fleuve c'est bien souvent échapper, pour un moment, aux puissances de mort déchaînées sur une de ses rives*»⁽⁷⁾.

Au Congo, en 1993 à Brazzaville, a éclaté une guerre civile qui a duré jusqu'en 1997 entraînant de grands déplacements de foules terrorisées, qui fuyaient sans savoir exactement où aller, ni quel péril les menaçait. Leur terrible situation a été reprise dans le roman de Katia Mounthault et soulignée par la comparaison avec une catastrophe géographique :

«les premiers déplacement de population ressemblaient à un éboulement de terrain» (p.33).

Cette guerre est le thème principal du roman de Katia Mounthault, qui en décrit toutes les destructions, les cruautés et les tragédies, et montre comment le fleuve était un lieu de survie pour certains personnages du récit habitant Brazzaville, car, jugés indésirables dans leur propre pays, ils devaient le fuir de toute urgence. Le fleuve était alors un lieu de passage privilégié.

En effet, Albert Mpouata, un personnage du roman raconte à Célia, la narratrice, comment lui-même et les siens avaient tenté de fuir les massacres par le fleuve. Il lui parle également de nombreuses personnes qui,

«terrées toute la nuit dans les bosquets, [...] avaient attendu qu'un déplacement des milices permît une escapade de l'autre côté du fleuve». (p.99)

Il évoque la traversée des fugitifs, à laquelle lui et les siens ont assisté, dissimulés par la végétation dense et attendant leur tour. Elle s'est faite à l'aube, dans le silence et la peur, avec des familles courbées dans les canots, murmurant seulement des prières.

«Traverser le fleuve c'est échapper, c'est rompre un cercle vicieux»⁽⁸⁾, écrit Serge Mboukou.

Le fleuve apparaît ainsi comme un vecteur de *déterritorialisation*⁽⁹⁾ puisqu'il est le *lieu de passage* d'une société, entre son espace habituel, désormais interdit, et un espace inconnu mais désiré car il représente la survie. Le fleuve Congo est dans ce cas particulier, un *lieu de rupture*.

A cette notion géocritique de déterritorialisation, s'associe la théorie géo philosophique des différents types de «*lignes*» qui, selon Deleuze et Guattari⁽¹⁰⁾, traversent une vie humaine: «*la ligne dure*» qui est celle des systèmes de pouvoir, de contrôle, des itinéraires fixés, «*la ligne souple*», celle des désirs, de l'imaginaire, du rêve, et «*la ligne de fuite*», qui mène loin des contraintes, vers la liberté et le devenir.

Dans le roman, le fleuve participe donc de cette *ligne de fuite* permettant, toujours d'après ces deux auteurs, de passer de «*l'espace strié*», celui du fermé, du légiféré, du codé, du policé, donc de Brazzaville, où les nouveaux maîtres les pourchassent, à «*l'espace lisse*» celui de l'ouvert, de l'illimité, du libre, celui de Kinshasa, ville bâtie sur la rive opposée, qu'ils nomment «*l'autre Congo*» (p.99), où ils pourront recommencer une nouvelle vie. Le fleuve apparaît alors comme un espace hospitalier et protecteur.

Pourtant, le roman a souligné comment, plus d'une fois, ce même fleuve a été un décor de tragédie.

4. Un lieu de mort:

Dans le roman, le fleuve est présenté comme une *interface*, c'est-à-dire une zone de contact entre deux espaces. Cette interrelation est faite de flux, c'est-à-dire d'échanges ; or, flux et fleuve ont la même racine latine «*fluvem*» qui signifie écoulement, courant. Les flux qui s'entrecroisent dans les eaux du Congo sont ceux de la mort et de la vie car ceux qui le traversent, dans le roman, se trouvent entre deux pôles : celui de la mort sur la rive de Brazzaville et celui de la vie, représentée par la rive de Kinshasa. Parfois, ceux qui fuient la guerre et les massacres arrivent à destination et survivent, grâce au fleuve ; mais le plus souvent, d'après les différents récits faits par les personnages dans le roman, le fleuve sert de sépulture aux fuyards.

Quand des familles essayaient de s'enfuir, les miliciens cachés dans les herbes touffues tiraient sur les occupants des barques qui étaient ensuite «*jetés dans l'anonymat du fleuve*» (p.41). Même lorsqu'ils étaient près du but, presque arrivées sur l'autre berge, ces malheureux pouvaient encore être mitraillés :

«Une barque [...] était proche de son but au moment où les troupiers avaient braqué leurs armes.[...] Trois hommes nageaient encore péniblement vers le rivage quand une autre rafale avait sifflé dans leur dos». (pp. 99-100)

Pour ces hommes terrorisés, le fleuve au départ espace d'espoir, porte ouverte sur un lieu d'accueil, s'est révélé être un endroit tragique. Ce milieu naturel, dont divers écrits ou films ont vanté la beauté et la majesté, a en fait souvent été le théâtre de plusieurs drames, devenant alors un espace de *transgressivité* puisqu'on y bafouait l'intégrité de la nature et de la vie humaine. En effet, partout dans la ville, même lorsqu'ils n'étaient pas en fuite, on enlevait des gens que l'on tuait et jetait dans le fleuve :

«Des femmes et des hommes, les bras ligotés dans le dos, étaient emmenés au large. Les barques allégées revenaient dans l'obscurité» (p.93).

La *déterritorialisation* mentale s'impose également dans ce lieu de mort. Ainsi, le frère de la narratrice, un brillant chirurgien formé à l'étranger mais qui avait choisi d'exercer dans son pays, est confronté quotidiennement à l'horreur des morts violentes. Malgré une thérapie, son esprit ne pouvait se débarrasser des images de crimes insoutenables liés au fleuve:

«il ne parvenait pas à oublier ce cri strident qui venait du fleuve. Un cri tenace et continu. Le bruit du crissement des balles, les cris de tous ceux qu'on massacrait (p.61).

Ce passage nous fait penser à une phrase de Tahar Ben Jelloun, auteur marocain qui publia des écrits sur la tolérance, dans son recueil de nouvelles, intitulé *Le Premier amour est toujours le dernier*:

«Que faire pour cesser de penser à ces images de cadavres africains couverts de moisissures que charrie le fleuve?»⁽¹¹⁾.

Il nous remet également en mémoire le poème de Birago Diop, intitulé *Souffles*, où on peut lire:

«ceux qui sont morts ne sont jamais partis [...] Ils sont dans l'eau qui coule Ils sont dans l'eau qui dort»⁽¹²⁾.

Ou encore Fiston Mwanza Mijila évoquant «ceux qui crèvent dans le fleuve » et qui constituent, tant ils sont nombreux, « sous le fleuve, un monde parallèle où habitent les morts»⁽¹³⁾.

Chez ces trois écrivains, par le biais de l'*intertextualité*, se font donc écho cette image de la nature associée par la force des choses à la violence des hommes, et cette horrible description du fleuve devenu linceul et roulant interminablement des cadavres dans ses eaux.

D'autre part, la «*multifocalisation*», évoquée par Bertrand Westphal, comme un des «*piliers*» de l'approche géocritique, se vérifie ici. Elle fait ressortir le fait que des écrivains d'origine différente, vivant dans des lieux différents, portent le même regard désolé sur l'image du fleuve africain devenu lieu de mort. De même, la *stratification*, autre notion de la géocritique, intervient avec cette superposition, à travers le temps, des vivants et des morts sur les eaux du fleuve qui charrie éternellement les désirs d'ailleurs et les naufrages terrifiés des hommes.

Un fleuve est un espace naturel, mais la façon dont les hommes l'utilisent lui confère un aspect et un rôle particulier. Le fleuve Congo n'apparaît donc pas dans le roman de Katia Mounthault comme un espace neutre. Le rapport des hommes au fleuve lui enlève cette neutralité: si pour les uns il représente l'espoir de survivre, pour les autres il est le lieu où ils tentent d'effacer leurs crimes, en y jetant les cadavres de ceux qu'ils ont assassinés. Le fleuve est donc à la fois un espace complice qui fait disparaître les corps, refermant ses eaux sur les cris des victimes, et un espace accusateur car il finit par rendre les corps dénonçant les meurtres:

«Les pêcheurs retrouvaient [les corps] estropiés» (p.41), et «des pêcheurs nous informant de cadavres retrouvés sur les bords du fleuve» (p.123).

Les événements fictifs qui se déroulent dans les eaux du fleuve, rejoignant ceux de la réalité congolaise à une époque sanglante de son histoire, le fleuve apparaît donc comme une sorte de «*thirdspace*» dont parlent Edward Soja, Homi Bhabha ou Hannah Arendt, lieu

hybride où se rencontrent les différentes subjectivités et représentations se rapportant à un lieu.

Conclusion:

Le Cri du fleuve nous fait songer au célèbre tableau du peintre norvégien Edward Munch, intitulé *Le Cri*, réalisé en 1893, qui représente un homme hurlant, sur un pont, la tête entre les mains, une expression d'épouvante sur le visage. La peinture reflète une impression de grande angoisse ressentie un soir par son auteur, et qu'il avait notée dans son journal intime, quelque temps avant de peindre cette œuvre:

«Je me promenais sur un sentier avec deux amis – le soleil se couchait - tout d'un coup le ciel devint rouge sang; je m'arrêtai [...] tremblant d'anxiété – je sentais un cri infini qui passait à travers l'univers et déchirait la nature»⁽¹⁴⁾.

Cette même angoisse affleure dans le roman de Katia Mounthault où un espace naturel comme le fleuve est chargé sémantiquement et dénonce métaphoriquement la folie des hommes, responsables de la dégradation de ses eaux par les tueries de la guerre civile.

Dans ce roman, l'espace narrativisé du fleuve joue un rôle très important. C'est par les différentes perceptions de cet élément par les personnages (et par le lecteur) que le récit se met en place. Henri Mitterrand, dans *Le discours du roman* affirme que l'espace est «une composante essentielle de la machine narrative»⁽¹⁵⁾. Il n'est pas un simple décor pour les événements, comme l'explique J. Weisgerber qui insiste encore plus sur le rôle de l'espace, faisant quasiment de celui-ci un personnage à part entière⁽¹⁶⁾. Nous en voyons pour exemple le fleuve Congo, à l'origine lieu de croisements, d'échanges, de découvertes et de rencontres, devenu, à cause des hommes essentiellement, un lieu de mort et d'enfouissement, dont le cri semble accuser sans fin leur conscience.

L'approche géocritique, traduisant en littérature un rapport privilégié de l'Homme avec son environnement, nous a permis de mettre en évidence la fusion de l'espace perceptible réel avec l'espace mythique du fleuve Congo, dans ce qui nous semble être une écriture de la dénonciation de la guerre et de la violence chez Katia Mounthault.

Références bibliographiques:

- 1- Bertrand Westphal, « Pour une approche géocritique des textes », in *La Géocritique mode d'emploi*, PULIM Limoges, coll. « Espaces humains, n° 0, 2000, pp. 9-40. Consulté le 29 janvier 2022.
- 2- Arjun Appadurai, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Payot, Lausanne, 2015, p 71.
- 3- Bertrand Westphal, *La Géocritique. Réel, fiction, espace*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2007, p 162.
- 4- Antoine Banier, *La Mythologie et les fables expliquées par l'Histoire*, Volume 2, Paris, Briasson, 1738, p 285.
- 5- Serge Moboukou « Et au milieu coule le fleuve », *Le Portique*, mis en ligne le 25 novembre 2012, consulté le 25 juin 2021.
- 6- Missy Bangala « Le mythe du Congo. Entre fiction et réalité : une performance qui rassemble. In *Latitude*.
- 7- Serge Mboukoul, article déjà cité.
- 8- Ibidem
- 9- Concept créé par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *L'Anti-Œdipe*, Paris, Minuit, 1972 et repris dans *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980.
- 10- Deleuze et Guattari expliquent ces deux concepts dans leur ouvrage commun, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, pp 592 à 625.
- 11- Tahar Ben Jelloun, *Le premier amour est toujours le dernier*, Paris, Seuil, 1995, p 15.
- 12- Birago Diop, *Les contes d'Amadou Koumba*, Paris, Présence africaine, 1961, p 180.
- 13- Fiston Mwanza Mijila, *Le Fleuve dans le ventre*, Tannhäuser, juin 2013.
- 14- Edward Munch, *Journal intime, 1863-1944*, Terrace Books, 2005.
- 15- Henry Mitterrand, *Le Discours du roman*, Paris, PUF, 1980, p 212.
- 16- Jean Weisgerber, *L'Espace romanesque*, Lausanne, L'Age d'Homme, Bibliothèque de littérature comparée, 1978, p 19.

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

e-ISSN 9865- 2352

ISSN 1111- 4932