الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي – السنة الثالثة ليسانس، السداسي الخامس

مقياس: الديداكتيك (تعليمية المواد الدراسية)

المحاضرة الرابعة

تعليمية اللغة العربية وتعليمية اللغة الأمازيغية

المسافة بين لغة البيت ولغة المدرسة

إعداد وتقديم: الأستاذة شافعي آمنة

السنة الجامعية 2026/2027

الأستاذة شافعي آمنة

المقياس	الديداكتيك (تعليمية المواد الدراسية)
الطلبة	السنة الثالثة ليسانس، علم النفس التربوي، السداسي الخامس
عنوان المحاضرة	تعليمية اللغة العربية وتعليمية اللغة الأمازيغية: المسافة بين لغة البيت ولغة المدرسة

1. تمهيد: سؤال المسافة

انتهينا في المحاضرة الثالثة إلى ثلاث خصائص تميز ديداكتيك اللغات: أن موضوعها كفاءة تمارس لا مضمون يحفظ، وأن أداة تعليمها هي موضوعها نفسه، وأن التلميذ يدخلها حاملا لغة أولى تكون سندا حينا وعائقا حينا آخر. وتنقل هذه المحاضرة هذه الخصائص إلى لغتين بعينهما في المدرسة الجزائرية، هما العربية والأمازيغية، وتجمعهما حول سؤال واحد: ما المسافة بين اللغة التي يحملها الطفل من بيته واللغة التي تطلب منه المدرسة أن يتعلمها، وكيف تتحول هذه المسافة إلى مسألة ديداكتيكية؟

ويساعد نموذج لوجاندر الذي درسناه في المحاضرة الثانية على ضبط السؤال. فالوضعية البيداغوجية عنده مجموع مكونات مترابطة: الذات المتعلمة، والموضوع، والوكيل، في وسط معين (Legendre، 1988، نقلا عن Zhou & Yun، 2020، ص 36). وفي درس اللغة يكون الموضوع نفسه قناة التواصل بين الوكيل والمتعلم، ويكون الوسط هو المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه التلميذ خارج القسم. ويترتب على ذلك ثلاث نتائج ترافقنا طوال المحاضرة.

1. **لغة المعلم جزء من المادة**، فما ينطقه في القسم يتعلم منه التلميذ، لا ما يشرحه فحسب.
2. **المتعلم لا يبدأ من الصفر**، بل من لغة شفهية يتقنها، فيكون مفهوم العائق حاضرا من اليوم الأول.
3. **النقل الديداكتيكي يطرح سؤالا خاصا**، فإذا كان النقل انتقالا من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة (Chevallard، 1991)، فما المعرفة العالمة في اللغة؟ أهي النحو التراثي، أم اللسانيات الحديثة، أم استعمال المتكلمين؟ ويزداد السؤال صعوبة حين لا يكون للغة معيار مكتوب مستقر.

2. المشهد اللغوي الذي يدخل منه التلميذ

لا يدخل التلاميذ الجزائريون المدرسة من باب لغوي واحد. فأغلبهم يتكلمون في بيوتهم دارجة عربية من الدوارج الجزائرية المتنوعة، وبعضهم يتكلم متغيرا أمازيغيا، كالقبائلية أو الشاوية أو المزابية أو التارقية، وتحضر الفرنسية في المحيط بدرجات تختلف من وسط إلى آخر. ثم تستقبلهم المدرسة بالعربية الفصحى لغة للتعليم، وتضيف إليها الأمازيغية في المؤسسات التي تدرسها، ثم اللغات الأجنبية.

ويترتب على هذا المشهد أن المسافة بين لغة البيت ولغة المدرسة ليست واحدة عند جميع التلاميذ. فالطفل الذي يتكلم دارجة عربية يتعلم في المدرسة متغيرا آخر من لغته، أما الطفل الذي يتكلم الأمازيغية في بيته فيتعلم العربية المدرسية لغة ثانية بالمعنى الدقيق، لا متغيرا رفيعا من لغته. وهذا تمييز ديداكتيكي

أساسي، لأن ما تقوله الأبحاث عن الحالة الأولى لا ينطبق آليا على الثانية. وسنعالج الحالة الأولى في تعليمية العربية، ونعود إلى الثانية حين ننتقل إلى الأمازيغية.

3. تعليمية اللغة العربية

3.1. الازدواجية: مفهوم فيرغسون وحدوده

وصف فيرغسون (Ferguson، 1959) هذه الوضعية باسم **الازدواجية** (diglossia)، وبنى المفهوم على أربع حالات هي العربية، واليونانية الحديثة، والألمانية السويسرية، والكريولية الهايتية (ص 326). وعرفها بأنها وضعية لغوية مستقرة نسبيا يوجد فيها، إلى جانب اللهجات الأولى للغة، متغير مختلف عنها كثيرا ومقنن تقنينا عاليا، يستعمل أساسا في الكتابة وفي المقامات الرسمية المنطوقة، ولا يستعمله أحد في المحادثة العادية (ص 336). وسمى المتغير الأول **الرفيع** (H)، وهو في حالتنا العربية الفصحى، والثاني **المنخفض** (L)، وهو الدارجة.

وميز فيرغسون بين المتغيرين بتسع خصائص، أهمها لدرس الديداكتيك أربع:

الخاصية	مضمونها عند فيرغسون	ما يعنيه للمعلم
الوظيفة	لكل متغير مقاماته، فالخطبة والمحاضرة الجامعية والخطاب السياسي للرفيع، والحديث في البيت والسوق للمنخفض (ص 328-329)	التلميذ يعرف الفصحى سماعا في مقامات محدودة قبل المدرسة، لكنه لا يستعملها
الاكتساب	المنخفض يكتسبه الطفل لغة أما، أما الرفيع فيتعلم «أساسا بواسطة التعليم النظامي» (ص 331)	المدرسة هي المصدر الأول للفصحى، فما لا تعلمه المدرسة لا يتعلم
التقنين	للرفيع معيار نحوي وإملائي ثابت، وللمنخفض تقنين قليل (ص 331-332)	التلميذ ينتقل من لغة بلا قواعد مكتوبة إلى لغة تقدم له بقواعدها
الأصوات	النظام الصوتي للمنخفض هو الأساس، وأصوات الرفيع نظام فرعي فوقه (ص 335-336)	الأصوات الفصيحة الغائبة عن الدارجة تحتاج تعليما صريحا

ويبقى للمفهوم حدان ينبغي أن يعرفهما الطالب. فالأول أن فيرغسون نفسه لاحظ وجود أشكال وسطى مختلطة بين المتغيرين (ص 332-333)، فالاستعمال الفعلي أقرب إلى متصل منه إلى قطبين منفصلين، والمعلم الذي يشرح بلغة «بين بين» يتكلم في منطقة من هذا المتصل. والثاني أن المفهوم وصف لوضعية لغة واحدة، فلا يصف وحده المشهد الجزائري الذي تتجاور فيه العربية والأمازيغية والفرنسية.

3.2. ماذا يقول البحث عن أثر المسافة في تعلم القراءة؟

إذا كانت الفصحى تتعلم أساسا في المدرسة، فإن الطفل يبدأ تعلم القراءة بلغة لم يكتسب نظامها الصوتي كاملا. وقد اختبرت سايغ حداد هذا الافتراض في دراستين على أطفال عرب يتكلمون لهجة فلسطينية محلية. ففي الأولى (Saiegh-Haddad، 2003) درست أطفال الروضة والسنة الأولى، ووجدت، كما تلخصها هي في دراستها اللاحقة، أن عزل الأصوات الفصيحة الغائبة عن اللهجة كان أصعب على

الأطفال في المستويين، وأن الصعوبة تزداد حين يكون الصوت داخل بنية مقطعية فصيحة، وأن هذه الأصوات والبنى كانت مصدرا رئيسيا لأخطاء فك الترميز رغم ارتفاع دقة القراءة عموما. وتنبه الباحثة إلى أن الدليل على صعوبة الصوت الفصيح جاء في تلك الدراسة من الكلمات المصطنعة وحدها (Saiegh-Haddad، 2004).

ثم اختبرت في الدراسة الثانية 24 طفلا في الروضة و42 في السنة الأولى، ففصلت بين أثر الصوت وأثر الكلمة. فلم يتأثر عزل الصوت بكون الكلمة حقيقية أو مصطنعة ما دامت أصواتها كلها من اللهجة، ووجد الأطفال جميعا الأصوات الفصيحة أصعب عزلا، ووجد أطفال الروضة الكلمات الفصيحة أصعب تحليلا (Saiegh-Haddad، 2004). وتعني النتيجتان معا أن الصعوبة ليست في الكلمة المكتوبة بذاتها، بل في المسافة الصوتية والمعجمية بين ما يسمعه الطفل في بيته وما يطلب منه تحليله في المدرسة.

ووجدت دراسة ثالثة نتيجة تكمل الصورة من جهة الفهم. فقد قارن أبو ربيعة (Abu-Rabia، 2000) بين 144 طفلا تعرضوا للفصحى طوال سنوات الروضة و138 طفلا لم يتعرضوا إلا للعامية، فكان الفريق الأول أحسن عموما في فهم القصص الفصيحة المقروءة في نهاية السنتين الأولى والثانية. والدراسة بعدية لا تجريبية، أي أنها قارنت مجموعتين قائمتين ولم توزع الأطفال عشوائيا، فلا تثبت السببية، لكنها تخالف الاعتقاد الشائع بأن تعريض الطفل الصغير للفصحى عبء عليه لا فائدة منه.

وينبغي أن يبقى تعميم هذه النتائج على التلميذ الجزائري حذرا لسببين. فالدراسات أجريت على لهجة غير جزائرية، والأصوات الغائبة عن اللهجة تختلف من دارجة إلى أخرى، بل من منطقة جزائرية إلى أخرى. ثم إنها لا تقول شيئا عن الطفل الذي لغته الأولى أمازيغية. والذي يمكن نقله منها هو منطق التحليل لا النتائج نفسها: أن يحدد المعلم ما الذي يغيب عن لهجة تلاميذه بالضبط، صوتا وبنية ومفردة.

3.3. من النتيجة البحثية إلى القسم

بلغة المقياس، الصوت الفصيح الغائب عن لهجة الطفل **عائق** بالمعنى الذي درسناه، لا ضعف في الطفل. فالتلميذ الذي يكتب «تعلب» بدل «ثعلب» لأنه ينطق الثاء تاء في بيته لا يخطئ عشوائيا، بل يطبق معرفة سابقة ناجحة في لغته الأولى خارج مجال صلاحيتها. ويترتب على ذلك ثلاثة اختيارات في التدريس:

- **تشخيص المسافة قبل التدريس**، بجرد الأصوات والبنى والمفردات الفصيحة الغائبة عن دارجة التلاميذ في القسم، لأن هذه القائمة تختلف من وسط إلى آخر.
- **تعليم الفرق تعليما صريحا**، فيقارن التلميذ نطق الكلمة في بيته بنطقها في الفصحى، ويصير الفرق موضوع ملاحظة لا موضوع لوم.
- **التعريض المبكر للفصحى المسموعة**، بالقصة المقروءة والنشيد والحوار، قبل القراءة ومعها، وهو اختيار تسنده نتائج أبو ربيعة في حدودها السابقة.

3.4. العامية في القسم: موقفان

يختلف المختصون في استعمال الدارجة داخل قسم العربية، ومن الأمانة أن يعرف الطالب الموقفين.

الموقف الأول: الفصحى وحدها في القسم. ينقل بوزوادة وولد النبية دعوة البشير الإبراهيمي إلى «حمل التلامذة على التكلم بالعربية الفصحى ما داموا في المدرسة»، وينقلان عن المسدي أن لجوء المعلم إلى

العامية في الشرح يضعف اللغة المرجعية، ويخلصان إلى أن «معلم العربية الفصحى ومتعلمها يستويان في التكلم بها داخل المدرسة» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 57-58). وحجة هذا الموقف أن الملكة اللغوية لا تنمو إلا بالانغماس، وهي الحجة التي رأيناها في المحاضرة الثالثة عند عبد الرحمن حاج صالح في تعليم اللغات.

الموقف الثاني: الانطلاق مما يعرفه الطفل. إذا كانت المسافة بين الدارجة والفصحى مصدرا للصعوبة، كما تبين الدراسات السابقة، فمن المنطقي أن يتعرف المعلم نقاطها بدقة، وأن يبني جسورا صريحة بين المتغيرين، على نحو ما يقترحه المنهج المقارن الذي رأيناه في المحاضرة الثالثة. وهذا استنتاج من نتائج البحث ومن المنهج المقارن، لا طريقة جربت في المدرسة الجزائرية.

والموقفان ليسا متناقضين تماما. فالمعلم قد يلتزم الفصحى لغة للقسم، فيوفر بذلك التعرض الذي تحتاجه، ويجعل في الوقت نفسه الفروق بين المتغيرين موضوع تعلم صريح. فالخلاف الحقيقي ليس في لغة القسم، بل في وضع الدارجة: أهي خطأ يمحى، أم نقطة انطلاق تقارن بها الفصحى؟

3.5. ماذا ننقل؟ من المتون إلى المقاربات

للعربية تاريخ طويل في تعليمها، وهذا ما يجعل سؤال النقل الديداكتيكي فيها غنيا.

- **المتون التعليمية:** شعر تعليمي يحفظه المتعلم ثم يشرح له، ومن أشهرها في الجزائر متن «الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون» لعبد الرحمن الأخضري، وهو منظومة في البلاغة بعلومها الثلاثة: المعاني والبيان والبديع (زعفان وبلحسين، 2016). ويرى بوزوادة وولد النبية أنه لا حرج في تدريس العربية عن طريق المتون، بشرط الأخذ بمعطيات اللسانيات التعليمية، كالتدرج والانتقائية والتفاعل (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 226).
- **خطة الإبراهيمي:** يبدأ التلميذ في الابتدائي بألفاظ مرتبة بحسب المعاني، من أعضاء جسمه إلى ما حوله، على طريقة ابن سيده في «المخصص»، ثم يتوسع في القواعد بالتدريج في المراحل اللاحقة. ويقارب ولد النبية بين هذه الخطة ونظرية الحقول الدلالية الحديثة (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 55-59).

والسؤال الديداكتيكي الذي تطرحه المقارنة: أي معرفة ننقل إلى القسم، وبأي ترتيب؟ هل ننقل النحو مرتبا من القاعدة إلى المثال، أم اللغة مرتبة من الاستعمال إلى القاعدة؟ وهذا هو الفرق بين درس يبدأ بتعريف الفاعل ثم يطلب أمثلة عليه، ودرس يبدأ بنص يستخرج منه التلميذ الفاعل بنفسه ثم يصوغ القاعدة. وفي الحالين تبقى المعرفة العالمة نفسها، لكن ترتيبها في القسم يختلف، ومعه يختلف العقد الديداكتيكي: فالتلميذ في الأول ينتظر القاعدة من المعلم، وفي الثاني يعرف أن عليه أن يكتشفها.

4. تعليمية اللغة الأمازيغية

4.1. المسار المؤسسي

تعليم الأمازيغية في المدرسة الجزائرية حديث نسبيا، ومساره المؤسسي مفتاح لفهم مسائله الديداكتيكية.

السنة	الحدث	المصدر
1995	إنشاء المحافظة السامية للأمازيغية، وانطلاق التعليم في السنة الدراسية 1995-1996 في 16 ولاية، بنحو 233 معلما و37 ألف متعلم	تقرير المحافظة السامية للأمازيغية
1998	وضع برنامج بقي في طور التجريب مدة طويلة	التقرير نفسه
2002	الأمازيغية لغة وطنية بتعديل دستوري	التقرير نفسه
2003-2004	دخولها امتحاني شهادة التعليم المتوسط والبكالوريا	التقرير نفسه
2009-2012	تراجع عدد الولايات إلى 10 ثم عودته إلى 11	التقرير نفسه
2013-2014	نحو 247 ألف متعلم يؤطرهم 1803 معلمين	التقرير نفسه
2016	الأمازيغية لغة رسمية، مع النص على إنشاء مجمع جزائري للغة الأمازيغية	التعديل الدستوري لسنة 2016
2017	توسع التعليم إلى 37 ولاية لنحو 600 ألف متعلم، بحسب ما نقلته الصحافة عن الجهات الرسمية	Acef، 2017
2018	إنشاء المجمع الجزائري للغة الأمازيغية بالقانون العضوي 18-17 المؤرخ في 2 سبتمبر 2018	الجريدة الرسمية عدد 54، 2018

ويرسم الجدول منحنى غير منتظم: انطلاقة واسعة، ثم تراجع، ثم توسع بعد الاعتراف الدستوري. وهذا المنحنى نفسه معطى ديداكتيكي، لأن مادة تتغير مكانتها من سنة إلى أخرى لا تبني تقاليد تدريس مستقرة.

4.2. ثلاث مسائل ديداكتيكية

أ) أي لغة نعلم؟ مسألة المعيار

الأمازيغية في الجزائر متغيرات متعددة، ويذكر تقرير المحافظة أن اللغة لم تقنن بعد، وأن الوسائل التعليمية تنقص (HCA، د.ت)، ويرى تقرير صحفي سنة 2017 أن التقنين صار مستعجلا (Acef، 2017). وقد أنشئ المجمع الجزائري للغة الأمازيغية سنة 2018، ولم نطلع على ما أنجزه في التقنين منذ ذلك الحين، فيبقى وصف المصدرين صحيحا في زمنهما.

وبلغة النقل الديداكتيكي، المعرفة العالمة التي يفترض أن ينقل منها ما زالت في طور البناء. فالمعلم في هذه الحالة لا يبسط معيارا موجودا، بل يشارك أحيانا في صنعه، حين يختار بين كلمتين من متغيرين، أو يقرر صيغة لم تحسمها مرجعية مكتوبة. ويطرح هذا على العقد الديداكتيكي سؤالا خاصا: كيف يقوم المعلم إجابة تلميذ صحيحة في متغيره وغير مطابقة للمتغير الذي يدرسه؟

ب) بأي حرف نكتب؟ مسألة الكتابة

يحصي تقرير المحافظة ثلاثة حروف مستعملة في التدريس: الحرف اللاتيني، وهو الأوسع انتشارا، وتيفيناغ في تمنراست، والحرف العربي (HCA، د.ت). وترى المريح (Elmeriah، 2025) أن اختيارات

الكتابة في الجزائر ليست تقنية خالصة، بل تكشف توترات حول السياسة اللغوية والهوية والتعليم، وأن تعدد الحروف يمكن أن يعامل وسيلة اعتراف وإدماج لا تهديدا للوحدة. والمسألة قديمة، فمؤلفو كتب تعليم القبائلية في الحقبة الاستعمارية اختلفوا في مواضعاتهم الكتابية في غياب معيار موحد (Berdous & Oulh adj، 2025).

وللحرف نتيجة ديداكتيكية محتملة. فالتلميذ الذي يتعلم الأمازيغية بالحرف اللاتيني، ويتعلم الفرنسية بالحرف نفسه، يواجه رموزا مشتركة قد تختلف قيمها الصوتية بين اللغتين. وهذه فرضية تترتب على مفهوم التأثير بين اللغات، ولم نجد دراسة جزائرية تختبرها.

ج) بأي وضع تدرس؟ مسألة المكانة

يعد تقرير المحافظة الطابع الاختياري للمادة من أسباب تراجعها، ويسمي غياب وضع قانوني واضح للمادة في المدرسة «العائق الأكبر» (HCA، د.ت). وينقل تقرير صحفي أن الحصة توضع غالبا في آخر اليوم، وأن بعض الأسر في المناطق الناطقة بالعربية تعرض عنها (Acef، 2017).

وهذا مثال واضح على أن **الوسط** في نموذج لوجاندر ليس خلفية محايدة، فوضع المادة في المجتمع وفي جدول التوقيت يغير **العقد الديداكتيكي** نفسه. فما الذي يتوقعه التلميذ من مادة اختيارية في آخر اليوم، وما الذي يتوقعه منه معلمه؟ وكيف يبني المعلم عقدا يجعل المادة جدية في نظر التلاميذ وهو لا يملك من أدوات الإلزام ما تملكه المواد الأخرى؟

4.3. من التاريخ: من القاعدة إلى الكلام

يبين بردوس وأولحاج (Berdous & Oulhadj، 2025) أن تعليم القبائلية في الحقبة الاستعمارية سار في تسلسل قريب من تسلسل تعليم اللغات الأجنبية في فرنسا. فقد سادت حتى أواخر القرن التاسع عشر الطريقة التقليدية القائمة على الترجمة وتحليل القواعد وحفظ المفردات، وظل كتاب ابن سديرة (1887) في هذا الإطار، مع اعتماده على الأدب الشفهي القبائلي ونصوص الأعراف. ثم مال الكتاب الثاني لعمار سعيد بوليفة (1913) نحو الممارسة الشفهية والحوار، وهو ما يربطه الباحثان بالطريقة المباشرة التي اعتمدت في فرنسا سنة 1901. وكتب بوليفة في مقدمة كتابه أنه لا يوجد أدب قبائلي مكتوب، فينبغي إذن أن يعرف المتعلم كيف يعبر بألفاظ بسيطة يعرفها الجميع (*Il n'y a pas de littérature kabyle écrite ; il convient donc de savoir s'exprimer avec des termes simples et connus de tous*). غير أن بوليفة لم يتخل عن القواعد كليا، فقد بقيت الامتحانات قائمة على الترجمة والإنشاء والتحليل النحوي، فعاش الكتاب توترا بين الطريقة الموروثة والتجديد.

والدرس المستفاد أن لغة بلا معيار مكتوب مستقر تدفع معلميها نحو الشفهي، لأنها حية في الكلام أكثر منها في الكتاب، وأن طريقة التدريس لا تتغير فعلا ما دام التقويم على حاله، وهي فكرة تتجاوز الأمازيغية إلى كل المواد.

4.4. حين تكون الأمازيغية لغة البيت

نعود هنا إلى التمييز الذي وضعناه في البداية. فالطفل الذي يتكلم الأمازيغية في بيته يدخل المدرسة ليتعلم العربية لغة ثانية، ثم قد يتعلم الأمازيغية المدرسية متغيرا مقننا من لغته، وهو بذلك يعيش المسافتين معا. وقد رأينا في المحاضرة الثالثة فرضية الترابط عند كمنز، ومفادها أن ما يبنيه المتعلم من كفاءة أكاديمية في لغة ينتقل إلى لغة أخرى إذا توفر التعرض الكافي والدافعية. وإذا صحت هذه الفرضية في حالتنا، فإن تعليم الطفل القراءة بلغته الأولى لا يعطل تعلم العربية، بل قد يسنده. وهذا استنتاج نظري يحتاج إلى بحث في السياق الجزائري، لا نتيجة ثابتة.

5. مقارنة جامعة

المعيار	اللغة العربية	اللغة الأمازيغية
لغة البيت ولغة المدرسة	متغيران من لغة واحدة عند الناطق بالدارجة، ولغة ثانية عند الناطق بالأمازيغية	متغير محلي في البيت ولغة مدرسية قيد التقنين، وقد لا تكون لغة بيت التلميذ أصلا
المعيار	مقنن ومستقر منذ قرون	في طور البناء، ومجمع مختص منذ 2018
الكتابة	حرف واحد مستقر	ثلاثة حروف مستعملة في التدريس
المكانة المدرسية	إلزامية، ولغة تدريس المواد الأخرى	اختيارية في أغلب المسار الذي وصفته المصادر
العائق المركزي	المسافة الصوتية والمعجمية بين الدارجة والفصحى	غياب معيار مستقر، وهشاشة المكانة
سؤال النقل الديداكتيكي	أي معرفة ننقل من تراث غني، وبأي ترتيب؟	من أين ننقل والمعرفة العالمة نفسها تبنى؟
ما يقوله البحث	دراسات تجريبية على لهجات غير جزائرية، تحتاج إلى نقل حذر	تقارير مؤسسية وصحفية ودراسات تاريخية، ونقص في الدراسات الديداكتيكية التجريبية

6. خلاصة

في تعليمية اللغة تكون المسافة بين لغة البيت ولغة المدرسة مصدر أهم العوائق، لكنها ليست مسافة واحدة. فالعربية في وضعية ازدواجية كما وصفها فيرغسون، يكتسب فيها الطفل الدارجة لغة أما ويتعلم الفصحى أساسا في المدرسة، وقد بينت دراسات على أطفال ناطقين بالعربية أن الأصوات والبنى الفصيحة الغائبة عن اللهجة أصعب في التحليل الصوتي وفي فك الترميز، وأن التعرض المبكر للفصحى المسموعة يرتبط بفهم أفضل في السنوات الأولى، دون أن تثبت دراسة بعدية أنه سببه. ويترتب على ذلك أن الخطأ الذي مصدره اللهجة عائق يشخص ويعلم صراحة، لا ضعف في التلميذ، وأن الخلاف حول

العامية في القسم خلاف في وضع الدارجة أكثر منه في لغة القسم. ويطرح تراث تعليم العربية، من المتون إلى خطة الإبراهيمي، سؤال النقل في صيغة خاصة: أي معرفة ننقل، وبأي ترتيب.

أما الأمازيغية فدخلت المدرسة الجزائرية سنة 1995، وصارت لغة وطنية سنة 2002 ثم رسمية سنة 2016، ويواجه تعليمها ثلاث مسائل مترابطة: معيار ما زال يبنى، وحروف متعددة، ومكانة مدرسية هشة. وهذه المسائل تغير شروط النقل الديداكتيكي، لأن المعرفة العالمة نفسها قيد البناء، وتغير العقد الديداكتيكي، لأن وضع المادة يدخل القسم مع التلميذ. ويذكرنا تاريخ تعليم القبائلية بأن الطريقة لا تتجدد ما دام التقويم على حاله. وفي الحالتين يتأكد أن الوسط في نموذج لوجاندر ليس خلفية للدرس، بل أحد مكوناته، وهو ما سنحتاجه في المحاضرة المقبلة عن الفرنسية والإنجليزية، حيث تضاف إلى المسافة بين البيت والمدرسة مسافة بين لغتين أجنبيتين.

المراجع

بوزوادة، حبيب، وولد النبية، يوسف. (2020). **تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية: قضايا وأبحاث** (الطبعة الأولى). مكتبة الرشاد؛ مخبر اللسانيات العربية وتحليل النصوص، جامعة معسكر.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2016). **الدستور** (التعديل الدستوري لسنة 2016).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2018). قانون عضوي رقم 18-17 مؤرخ في 2 سبتمبر 2018، يتعلق بالمجمع الجزائري للغة الأمازيغية. **الجريدة الرسمية**، العدد 54.

زعفان، حاج، وبلحسين، محمد. (2016). [مقال عن شرح الثغري لمنظومة الأخضري في البلاغة]. **فصل الخطاب، 5**(1)، 183-192.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing, 13*(1–2), 147–157. https://doi.org/10.1023/A:1008133701024

Acef, M. (2017, 17 décembre). Enseignement de tamazight en Algérie : état des lieux. *TSA*.

Berdous, N., & Oulhadj, A. M. (2025). Enseigner le kabyle à l'époque coloniale : pratiques didactiques, enjeux politiques et figures pionnières. *Aleph. Langues, médias et sociétés, 12*(3), 489–507. https://aleph.edinum.org/14089

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La Pensée Sauvage.

Elmeriah, A. (2025). Écrire les langues nationales en Algérie : enjeux graphiques, pratiques sociales et idéologies linguistiques. *Multilinguales, 13*(2), 460–502.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15*(2), 325–340.

Haut Commissariat à l'Amazighité. (s.d.). *Enseignement de tamazight : École et Université 1995–2014*. HCA.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24*(3), 431–451. https://doi.org/10.1017/S0142716403000225

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics, 25*(4), 495–512. https://doi.org/10.1017/S0142716404001249

Zhou, L., & Yun, B. (2020). Étude comparative basée sur le modèle SOMA d'*En route 1* et *Alter ego + 1*. *Synergies Chine*, *15*, 35–43.

الأستاذة شافعي آمنة