إشكالية التعليم التطبيقي / التقني ووضعية المؤسسات التعليمية بعمالة وهران خلال الحقبة الاستعمارية

The Problem Of Applied / Technical Education And The Status Of Educational Institutions In Oran During The Colonial Era

تاريخ الإرسال: 2018-10-10 تاريخ القبول: 2018-11-21

الدكتور: محمد غربي

جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس (الجزائر)

الملخص: ما فتئ الاستعمار الفرنسي يراهن على تجهيل غالبية الجزائريين، ومنعهم من الالتحاق على قدم المساواة مع الأوروبيين بثقافة الدول الاستعمارية. لأنه كان يدرك بأن شلّ الذهنية الجزائرية واستصغار واحتقار ومسخ الإنسان بعد سلخه من الشخصية الوطنية، ستسمح له بممارسة السيطرة في سائر الميادين وعلى مختلف الأصعدة دون خوف. لهذه الأسباب أولت الحكومة الفرنسية اهتماما خاصا بالتعليم الخاص بالنخبة التي كانت تسعى إلى تحسين وضعها الوظيفي ووصل الجزائر بفرنسا. والتعليم الشعبي المتمثل في المدارس التطبيقية التقنية والفلاحية الخاصة بالجماهير الفقيرة قصد توجيهها إلى مجالات الأشغال العمومية والبناء، والفلاحة. وتلقينها تعليما مهنيا بسيطا يوفر احتياطا هاما من اليد العاملة البسيطة والرخيصة. وبذلك أصبحت المدرسة أداة "سلطة وسلطان"، و"وسيلة نفوذ وسطوة"، جعلت الجزائري غريبا عن نفسه حاقدا على شخصه، مقتنعا بأنه ليس إلا صفرا في الصرح الحضاري الذي يحتل الاستعمار فيه الذروة بعدما سلب منه المعمّر ماضيه وذاكرته.

الكلمات المفتاحية: الهوية ; المدرسة; التعليم المتوسط والثانوي ; الحقوق والحريات ; النخبة ; التقنيات البسيطة ; السياسة الاستعمارية ; التعليم البسيط ; الفلاحون الفقراء ; الأزمة الحضارية.

Abstract:

French colonialism bet on the ignorance of the majority of Algerians being prevented from joining the European culture as equals. Because he was aware that to paralyze the Algerian mentality and the contempt of the human being after his withdrawal from the national character, will allow him to exercise control in all the domains and at different levels without fear. For these reasons, the French government paid particular attention on the one hand to the education of the elite, which sought to improve their career status. And on the other hand to the popular education of technical and agricultural schools applied to the poor masses to direct them to the fields of public works, construction and agriculture. And provide them with a simple professional education that provides a large supply of simple and cheap labor. Thus the school became a means of influence to convince the Algerian that he is no one in the civilizational building that occupies colonialism.

Key words : Identity; School; Middle and secondary education; Rights and freedoms; Elite; Simple techniques; Colonial policy; Simple education; Poor peasants; Civilizational crisis.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد:

كان مجال الثقافة منذ بداية الاحتلال الفرنسي ميدانا خصبا لنشر الأفكار الاستعمارية، والثقافة الفرنسية، وطمس مقومات الشخصية الوطنية للشعب الجزائري بغية تسهيل إدماج الجزائريين في حضارة المحتل وتحقيق ثقافة / إيديولوجية كولونيالية. وبذلك لجأ إلى كل الوسائل[1] منها المكشوف والمقنّع: كالعنف، والإبادة الجماعية، والتعذيب، وخلق الأمراض النفسية...لضرب المؤسسات الاجتماعية والثقافية، ونشر الفوضى داخل المجتمع الجزائري وتفتيته، وإعلان الحرب على قيمه ومثله وتجريده من إنسانيته، معلنا أن الجزائري لا قيم له ولا أخلاق. فهو كسلان، متخلف، أمي، متوحش، جشع، وسِخ، عنيف، غير منضبط. مقترحا عليه ليصبح إنسانا بالمفهوم الاستعماري، اعتناق ثقافة المستعمِر المتحضر، البطل(السوبرمان)[2].

المدرسة الفرنسية مؤسسة تعليمية أم قناة إيديولوجية:

ساهمت المدرسة الفرنسية في تشكيل هذه الوضعية التوترية، ذلك أن الفرد الذي يولد داخل مجتمع أو أمة ما يتميز بمجموعة من السلوك تسمح له بالتعرف على انتمائه إلى جماعة اجتماعية والتماثل معها والانتماء إليها[3]، وبالتالي فهو يولد داخل ثقافة خاصة تشكّل شخصيته. لأن كل ثقافة تمرّر هوية متميزة ومتعددة المنابع والأبعاد والاختلاف والنوعية، وكل تواصل يحرك عناصر هذه الهوية من خلال قنوات ومسالك اجتماعية وعلمية تتخذ مضامين ثقافية وتشارك بدورها في إغنائها، بمعنى أن الثقافة والهوية والتواصل حركة ثلاثية الأبعاد[4]. لهذا عمدت فرنسا إلى حرمان المجتمع الجزائري من سنده الحضاري بتعطيل دور الأوقاف، والسيطرة على المراكز الثقافية وتحويلها إلى إسطبلات وكنائس[5] وثكنات عسكرية، ونشر الحقد ضد الثقافة العربية الإسلامية وتحويلهما إلى مجرد فولكلور لإحكام قبضتها على العقول[6]. خاصة وأنها كانت ترى فيهما القوتان الرئيسيتان في مقاومة ما كانت تسعى إليه. إلى درجة أصبح فيها "الجزائري إذا تكلم عن عروبته، ردَّ عليه المشرِّع: لا، أنت فرنسي. وعندما يطالب بحقوقه كمواطن فرنسي، يرد عليه الشرع نفسه: لا، أنت عربي"[7].

يترتب عن هذا، أن المدرسة تخدم مصالح الطبقة الكولونيالية[8] والأقلية المحظوظة التابعة لها "لأنها أكثر جدوى في تهدئة البلاد من فَيْلَقٍ كامل من الجيش"[9] وسلاحا فعّالا للتغلب على الروح الثورية التي كانت سبباً في مختلف الثورات ضد فرنسا[10]. وما وجود مستويات من التأهيل الدراسي (التعليم العمومي، والتعليم الفلاحي، والتعليم المهني)، سوى تعبير عن تكريس التفاوت الاجتماعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز اللغوي والعنصري. والدليل على ذلك ما عانى منه أحد الجزائريين في إحدى مدارس تلمسان في منتصف 1947.

ظلت المدرسة الفرنسة في نظر "بودلو" وَ "إستابليه" تكرس التقسيم الاجتماعي لوجود شبكتين لانتساب الطلاب إلى المدارس، يحددهما الفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري الذي كرس في الجزائر سياسة التخلف والاستعمار، وساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي وإلحاق الضرر بجميع الطبقات. لأن الحصول على شهادة التعليم الابتدائي التي تسمح للجزائريين بولوج عالم الشغل، أصبح بالنسبة لشريحة واسعة منهم امتيازا كبيرا[11] بسبب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصاريف المالية السنوية الباهظة الخاصة بالنظام الداخلي التي لم تكن بإمكان إلا فئة قليلة من الأهالي والتجار والأثرياء والموظفين.

لم يكن التعليم المتوسط والثانوي بأفضل حال من التعليم الابتدائي، إذ يتضح لنا أن نسبة تمدرس الجزائريين كانت تتراوح بين 12 و19 %. وهي مؤشرات تدل على عمق السياسة الفرنسية المراهنة على تجهيل غالبية الجزائريين[12]، وإجبارهم على التخلي عن ثقافتهم الأصيلة، ومنعهم من الالتحاق على قدم المساواة مع الأوروبيين بثقافة الدول الاستعمارية. رغم أن المدرسة في العهد الاستعماري كانت تفتقر للمقومات الرئيسية للبيئة المدرسية من حيث والإمكانيات، والملاعب، والتهوية الجيدة، والإضاءة المناسبة، وسعة الغرف الصفية، والمكتبات، وكفاءة المعلم، ووسائل الإيضاح والترفيه، والعطل المنظَّمة، إذا ما قورنت بمثيلاتها في البيئات التعليمية في فرنسا، وذلك يعود لمجموعة من الأسباب أهمها أن:

– الطفل الجزائري المتمدرس هو في غالب الأحيان قادم من عائلة كبيرة العدد، تعيش تحت وقعة الفقر في مسكن ضيق[13] وقذر. يفتقد إلى مؤهلات التعليم، الشيء الذي ينعكس على مقدار استيعابه ونجاحه المدرسي. أما في المدرسة فإنه لا يمثل شيئا بصفته فردا غارقا في قسم مكتظ بالتلاميذ يضم خمسين تلميذا تقريبا[14]، ويُلَقَّنُ من طرف معلمين فرنسيين متواطئين مع السلطة الاستعمارية لأنهم يرون في الثقافة إرث كما يقول "جورج غيرفيتش"[15]. أو من طرف معلم من الأهالي ناقص التكوين، وغير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم. يتلقى أجرة أقلَّ من نظيره الفرنسي، مرهق بكثرة أعداد التلاميذ. فيضطرهم إلى الانسحاب من المدرسة بصمت في سن مبكر. يقول محمد لمقامي في مذكراته: "ذات يوم أخرجني والدي من الكتّاب في الصباح الباكر ليسجلني في المدرسة الابتدائية... وقفت في الصف كجميع التلاميذ الآخرين منتظرا دوري لأنال نصيبي من الأكل، ولما وصلت أمام المعلم ليضع مغرفة من الحمّص في صحني أسقطتُ كل ما في يدي من شدة الخوف فتكسَّر الصحن. فنزل على رأسي السافر المحلوق عن آخره وابل من الضربات السريعة بالمسطرة، فشددت على نواجدي من دون أن أصرخ ولكنّ ذلك كان رهيبا."[16]

– مع الأهمية الكبيرة للتعليم من وجهة نظر الاستعمار الفرنسي، ظل ينطوي على بعض المخاطر الأيديولوجية. لأن التعليم الجيد المتميز بقوة التجهيز، قد يؤدي إلى إعادة بناء العمل وفق وضعية جديدة من التقسيم الذي لا يناسب بالضرورة مصالح الكولون. وهذا يعني في نهاية الأمر أنه سيؤدي إلى تنشئة[17] الأطفال تنشئة اجتماعية وتربوية، وبناء شخصيتهم ووضعها على الطريق الصحيح لتكوين كائن إنساني، ورجل فكر يتخلص من آثار توابع الأمية، ويكون أكثر إحساسا بقضايا أمته، وأكثر وعيا بأهمية العلم والمعلومات المختلفة والقيم الثقافية السائدة لدى المجتمع[18]، ونقلها من جيل إلى جيل. يفرض نفسه ووجوده ويحقق رؤية المجتمع الذي يعيش فيه بشكل متجانس[19]. ويخلق علاقات شخصية، وينقل التراث الثقافي المسؤول عن تحويل الأفراد من الطبيعة البيولوجية إلى الطبيعة الإنسانية، ويحدد مركز الفرد الاجتماعي والسياسي والدور الذي يقوم به، ويرسخ القيم والعادات والمواقف والاتجاهات التي من شأنها خدمة المجتمع الجزائري وتطوره. مما يؤدي في نهاية المطاف إلى منافسة جديدة وخطرة بين أبناء الطبقة السائدة وأبناء الطبقة المسُودَة. ومن هذا المنطلق، أدركت الإدارة الفرنسية أن سلاح الأفكار أخطر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسلحة[20]، لذلك حرصت على أن تقدم للجزائريين تعليماً لا يتجاوز الحدود الدنيا للوظائف الأساسية المتعلقة بإعادة الإنتاج الاجتماعي الضروري لحياة الطبقة[21] الاستعمارية نفسها. التي تنظر إلى المواطن الجزائري وكأنه ذو عقل غير شبيه بعقلها، لأن ذلك ضد قانون العناية الإلهية الخالدة. وقانون التطور الثابت[22]. وحرصت أيضا أن لا يسمح بأن يتحوَّل إلى قوة مادية وهمٍّ ثقافي يتوق إلى التحرر. تكون نتيجته "تكوين كتلة متراصة من السكان الأصليين تكون اللغة والمؤسسات فيها موحدة. فعلينا كما يقول أحد الفرنسيين ألا يستفيد جميع الأهالي من الثورة الليبرالية وما صاحبها من أفكار وفلسفة ومبادئ. وإلا أصبحوا أكثر وعيا ونشاطا فيستيقظون من سباتهم، ويستعدُّون لاسترداد كل حقوقهم وحريتهم[23] المسلوبة، بالانجراف والاشتداد بالماضي والاستفادة من مكاسب المدنية الفرنسية الحديثة، ويشكلون بقوتهم العددية خطرا داهما يكبح القلق ويقضي على التفوق[24]. كانت لهذه العوامل نتائج وخيمة، ساهمت في تخلف المجتمع الجزائري وإفقاره، واختلال ميزان النمو فيه، واستلاب نخبته. لأن الاستعمار الفرنسي أدرك "بأن شلّ الذهنية الجزائرية ومسخ الإنسان بعد سلخه من الشخصية الوطنية، هما اللذان سيسمحان له بمواصلة ممارسة السيطرة في سائر الميادين وعلى مختلف الأصعدة"[25].

إن وظيفة المدرسة في ظل الاحتلال الفرنسي أصبحت وظيفة اصطفائية، تكرس الصراع بين الفئات الاجتماعية، وتعطي الشرعية للتفاوت الاجتماعي[26]. يقول أحد الجزائريين: "ما فتئ المعلم يعاملني معاملة سيئة أثرت عليَّ تأثيرا كبيرا، فلا يقبل أن أجلس في الأماكن الأولى: إنها مخصصة لِمُفَضَّليه. ووَقْت تصحيح الواجبات يتهمني بالنقل إذا كان عملي صحيحا. فاشتبكت علي الأمور وتعقَّدت والحال أنني كنت ممتازا في الرياضيات"[27]. لقد كان هؤلاء المعلمين أكثر عنصرية من قادة فرنسا العسكريين.

اهتزت مكانة وقيمة النظام التربوي في المجتمع الجزائري إبان الاحتلال الفرنسي، وترتب على ذلك تدهور خطير لـ"صورة" المدرسة في الوعي الجماعي[28] الجزائري. بحيث لم يعد ينظر إليها على أنها وسيلة للتكوين النافع والترقي المهني والاجتماعي وللصعود المراتبي، وإنما باعتبارها آلة لإعادة إنتاج الإحباط والبؤس ووسيلة للعيش والحياة[29] والأكلاف الاجتماعية الزائدة.

كان الاستعمار الفرنسي يعي بعمق أنه لم يحضر إلى الجزائر لإقرار الأمن، أو تعليم أهاليها، بل لتهميش الجزائريين في الحياة السياسية، لتحافظ فرنسا على الأوضاع الراهنة من خلال اختراق قيمهم وثقافتهم بالتركيز على اللغة والثقافة الفرنسية. ليتعود عليها الأطفال الجزائريين. فتصبح لغتهم الأم، ولغة المستقبل الزاخر الموعود. يفكرون ويتكلمون بها تحت العمامة وتحت البرنس، مثل أهل باريس[30]، دون مراعاة لغتهم الأصلية. وقد كتب"دركهايم": "إننا لا نتصور أمما تستطيع التطور لحالها، وفق نماذج اجتماعية وسياسية تختلف عن النموذج الحضاري الغربي، ويتعيّن علينا التعريف بحضارتنا وتوصيلها إلى رعايانا الجدد"[31] الذين أصبحوا سجناء نظام أبعدهم عن أمتهم[32] كما كتب الفرنسي"جورج هاردي" يقول: "إن أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتنا، وتكوينهم وفق نموذج المدرسة الفرنسية[33]، وجعلهم أكثر ولاءً وأَخْلصُ في خدماتهم لمشاريعنا هو أن "نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف فيها عقولهم حسبما نريد"[34] لإنتاج مثقفين وسطاء ينحدرون من أبناء الأعيان، مزدوجي أو أحادي الثقافة. لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتمتعون بصفة الغالب المسيطر، ويكونون أحد أجهزة الدولة الذي يساعد على توطيد النفوذ الفرنسي[35]، وهمزة وصل بين الأهالي "عامَّة الناس" والسلطات الفرنسية. تنقطع صلتهم بذويهم لِوُلُوعِهِم المفرط بالثقافة الغربية المعتبرة كوسيلة وحيدة للرقي الاجتماعي والثقافي، وانسلاخهم عن الثقافة العربية الإسلامية. مهمتهم تبرير الاستعمار، وضرب الهوية الوطنية لكي تنحلَّ روابط وقيم المجتمع ونسيجه ومؤسساته[36]. ليصبح معظم أطفال الجزائر مصدرا من العمال المفيدين المعاونين مما يخلق لديهم إحساسا بالدونية داخل ذات هذا المستعمَر، ويقودهم إلى احتقار ثقافتهم الخاصة والوصول إلى مرحلة من الاستلاب تدفعهم إلى ممارسة حِيل الاستعمار لمواجهة هذا الشعور.

إنها ظاهرة مرضية تصدر عن الجهل بالآخر، والخوف منه، وكراهيته، وتضخيم صورة "الأنا" وتحقير صورة "الآخر" وسجنه في غيريته. والدوس على جميع عاداته وتقاليده[37]*، ودفعه إلى الانكماش والانكفاء نحو الذات. تقتل فيه وتقصي أفضل طاقاته وإبداعاته[38].

واقع المؤسسات التعليمية الخاصة بالجزائريين

رغم ظهور نخبة حملت هموم مجتمعها الأهلي[39]، قبيل الحرب العالمية الثانية، وتسللها إلى مناصب سياسية وإدارية عليا، وطالبت الإدارة الفرنسية بتنفيذ وعودها المتمثلة في التكفل بانشغالات العمال، وتطبيق العدالة المساواة السياسية وإلغاء الإجراءات الاضطهادية، والتوزيع العادل للضرائب. وتأسيس نوادي وجمعيات تسعى إلى التكفل بالشؤون الاجتماعية للأهالي، ونشر القيم التي يحتمي بها الأهالي ضد الثقافة الفرنسية خوفا من الذوبان. إلا أن المجهود الفرنسي في مجال التجديد والإصلاح الثقافي سيركز ليس على كل طبقات المجتمع، ولكن على أطر المجتمع المولعة تقليديا بالنظام، بالعلن، بالتوازن والسلطة والولاء للفرنسي[40]. أولئك الذين بالإمكان تأطيرهم وتوجيههم بعيدا عن ثقافة تجمع بين الأصالة (التراث) والمعاصرة (الحداثة). وبناء على هذا السياسة التعليمية الفرنسية الإقصائية، وجد المعمرون أنفسهم ملزمين بالفصل بين تقديم تعليم خاص ب:

1 – التعليم الخاص بالنخبة: التي توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية، لذلك فإن التعليم الذي سيقدَّم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية والثقافية المصفاة، سيكون تعليما طبقيا وآلة حرب. يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما تحفيزيا في ميادين الإدارة والتعليم والمحاماة والطب والأدب إلى حد ما. ويولِّد لديها إرادة قوية ودافعية، تحولت من دافعية وسيلية لتحقيق أهداف محددة كتحسين الوضع الوظيفي. إلى دافعية تطغى عليها الرغبة في الاندماج وَوصل الجزائر بفرنسا، وتبني أفكار ومبادئ الطبقة الحاكمة دون الارتقاء إلى وعي وإدراك الأسس التاريخية التي أفرزت مفهوم التقدم في فرنسا خاصة والغرب عامة[41]. فظهرت على إثر ذلك جماعة رخوة الشخصية هي جماعة النخبة التي لم تتبن أفكار الغرب ووسائل عيشه وطريقته في العمل وثقافته وتعليمه فقط، بل أرادت أيضا أن تحول المجتمع الجزائري إلى مجتمع أوروبي[42].

2 – التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، يتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي ويتكون من:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1 – المدارس التطبيقية: طالب المعمرون بتأسيس مدارس تطبيقية بسيطة وأولية، قصيرة المدة الدراسية ولا تتطلب إلا تعليما محدودا[43]*. تكوّن الأهالي تكوينا مهنيا بقصد إكسابهم المعارف والاتجاهات اللازمة والمهارات الجديدة، ورفع مستوى إنتاجيتهم لإيجاد حلول للأزمة الاقتصادية التي أوقعتها فيها الثورة الجزائرية، ولتسهيل تنفيذ وإنجاح المشاريع والاستثمارات الاقتصادية الاستعمارية الفرنسية في إطار مشروع قسنطينة.

ينقسم هذا التكوين إلى:

أ – التكوين التقني (المدارس الإضافية أو المساعدة): كان الكولون بحاجة إلى استغلال اليد العاملة المحلية البسيطة والرخيصة من النساء والأطفال. واليد العاملة الفنية والمتخصصة فلاحيا ومهنيا وصناعيا في المجالات التي لا تتطلب شهادات مدرسية[44]. بل تقنيات بسيطة في الزراعة والكهرباء والطلاء[45] لخدمة مصالح المعمرين والعمل في القطاعين الخاص والعام، والمساهمة في سد حاجيات الاقتصاد المحلي[46]، والحد من منافسة اليد العاملة الإسبانية والإيطالية التي تطالب بأجور مرتفعة، وإبقاء الجزائريين في الأرياف بعيدا عن الحواضر للحد من البطالة والمساكن القصديرية (القوربي) التي كانت تنمو باستطراد حول المدن[47]. وقد أقرت الحكومة الفرنسية ميزانية هزيلة للتعليم التقني رغم أن عمالة وهران تزخر بوفرة:

أ – البنية التحتية المتمثلة في الطرقات والإنتاج الفلاحي الوفير الذي لا يمكن للميتروبول الاستغناء عنه، والثروات المتعددة مثل الفحم، ومصانع الإسمنت والزجاج بوهران، وصناعة النسيج الصناعي والصناعة الغذائية والتحويلية، ومواد البناء بسيدي بلعباس، وموانئ الصيد مثل ميناء الغزوات و"بني صاف" الذي كان يزخر بالثروة السمكية[48]، ويوفر ثلثي الإنتاج البحري في الجزائر.

ب – تركزت الكثير من الصناعات في غيليزان ومعسكر[49] ومستغانم الذي كان يُعتبر قطبا جهويا هاما في الاقتصاد الفرنسي لكونه يضم حوالي ثلث المؤسسات الصناعية المتخصصة في الخمور، وإنتاج الزجاج، ومناجم الحجارة المتواجدة[50]. إضافة إلى غنى المنطقة بالرمل والطين الذي كانت تشرف على استغلاله المؤسسات الفرنسية لصناعة القرميد والآجور[51].

رغم أن المحور الأساسي للأولويات التي كان يطمح إليها "ديغول" من خلال مشروع قسنطينة هو ترقية الإنسان[52]، إلا أن السلطات الفرنسية لم توزع هذه المدارس بطريقة عادلة على تراب الجزائر، بل جعلتها ترتبط ارتباطا وثيقا بالبعد الجغرافي. ففي عنابة حيث توجد مناجم الونزة والصناعة الحديدية، لم يكن بالمدرسة التقنية الوحيدة سوى 16 طالبا جزائريا فقط من ضمن 300 متربص رغم أن عدد سكان المدينة تجاوز 40 ألف ساكن[53]. ولم يكن الهدف منها تكوين موظفين مختصين، أو مدرسين للتعليم العمومي، أو تعليم العربية للفرنسيين، ولا تعليم الفرنسية للعرب. وإنما شُيدت من أجل تكوين رجال يرون في التعلم وسيلة لتحسين ظروف معيشتهم[54]، في المجتمع الاستعماري. دون أن تسمَحَ الإدارة الفرنسية بفرنسة هؤلاء الرجال، بل يكون التعليم لديهم ذو قيمة ثانوية بالنسبة للاهتمامات بالمجال السياسي كي لا يستعملوه أسلحة في وجه الفرنسيين[55]. لهذا سيتم توجيههم إلى مجالات الأشغال العمومية والبناء في المدن أين سيُلقنون تعليما بسيطا في التخصصات المهنية اليدوية مثل النجارة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والترصيص، والخياطة، والكتابة على الآلة الراقنة، والمحاسبة، والميكانيك، والحلاقة، والبناء الذي أعطته السلطات الفرنسية الأولوية مقارنة بالتخصصات[56]. ومن هنا أُنشِئَت بوهران ثلاثة فروع في هذا التخصص من ضمن 16 تخصصا، وفرت احتياطا هاما من اليد العاملة البسيطة والرخيصة، ذات الخبرات الحرفية. يسهر على تكوينها معلمون من التعليم الابتدائي وعمال متخصصون ورؤساء الورشات ومهندسين يتوفرون على مكانة خاصة في الصناعة المحلية[57].

كان عدد المناصب محدودا بمراكز التكوين المهني في تلمسان، وسعيدة، ومدرسة التكوين بتلاغ بسيدي بلعباس، وورشات العمل بمعسكر وحاسي بونيف وأفلو، وندرومة[58]. وقد ضمت هذه المدارس 3700 متربص فقط موزعين على 166 فرعا[59] بسبب الشروط الإعجازية التي وُعت لتعرقل اجتياز مسابقة الدخول إليها. أما في سيدي بلعباس فقد احتوى مركزها على ثلاثة فروع في البناء من بين أربعة تخصصات، وعلى أربعة فروع في التعدين[60] الذي تفرعت عنه عدة تخصصات منها التلحيم والكهرباء وكهرباء السيارات والتبريد وإصلاح جهاز الراديو[61]. وتجدر الإشارة إلى أن مركز سيدي بلعباس كان يوجه التعليم في الريف نحو الفلاحة، وقطاع الغابات، والمياه، وتعبيد الطرقات. خُصصت لكل مدرسة أرض شاسعة للتجارب الفلاحية، ومخبر، وورشات للكهرباء، والعتاد الفلاحي[62].

كانت الدروس التكميلية بهذه المراكز تُقَدَّمُ باللغة "الفرنسية[63] للذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و 16[64]. وكانت المواد التقنية والثقافة العامة والحساب والكتابة والرسم واللغة الفرنسية[65] موزعة على 36 ساعة في الأسبوع، منها إثني عشر ساعة للتعليم العام وتسع ساعات لتخصصات ميكانيك الفلاحة والحدادة والنجارة.

عملت الإدارة الفرنسية على استغلال هذه اليد العاملة عند توصيل أنبوب الغاز الممتد من حاسي الرمل إلى وهران وسيدي بلعباس، لِيزود المنطقة الصناعية تليلات بالغاز[66]، ويُمَوِّنَ مصنع سان لوسان*. وورشة الأشغال التجريبية التي شُيدت بالقرب من مستغانم لدراسة مشروع تنجزه الشركات الإنجليزية – الفرنسية "Pétrole Aquitaines-"Conshtok. Snrepal لإنتاج ونقل الغاز الجزائري من حاسي الرمل نحو إسبانيا عبر مستغانم والبحر الأبيض المتوسط[67]. لكن هذا المشروع. انتهى بالفشل، لأن الحكومة البريطانية أرغمت شركتها على التخلي عنه وتغيير مصادر تمويلها[68]. وقد عللت الإدارة الفرنسية ذلك بسوء الأحوال الجوية وقصر مدة إنجاز هذه المشاريع التي تتطلب الإمكانيات الضخمة والوقت الطويل[69].

ب – التعليم الفلاحي: لم يكن حرمان الجزائريين من المدرسة الفرنسية معناه العدول عن ذلك تماما، بل كان تقديم نوع آخر من التعليم يساهم في خدمة السياسة الاستعمارية في الجزائر. لهذا لن نستغرب إن طالب المعمرون بتعليم أبناء الفلاحين تعليما فلاحيا يتناسب مع احتياجات المستعمَرَة، يستطيع أن يعرِّف بماضي وقوة فرنسا الاقتصادية والعسكرية[70]، التي شيدت بعمالة وهران:

– المدرسة التطبيقية الفلاحية "بعين تموشنت": أنشئت سنة 1927 من أجل تقديم دروس تطبيقية عامة. لم يكن عدد التلاميذ الملتحقين بها يتجاوز العشرين متدربا في كل دفعة، ولا نجد بينهم سوى ثلاثة أو أربعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متدربين مسلمين، وقد اعتبرت هذه المدرسة قطبا مهما في تكوين الفلاحين من أبناء الفلاحين المعمرين لتطوير إنتاج الكروم

– المدرسة الجهوية بسيدي بلعباس: استحدثت سنة 1930خارج مدينة سيدي بلعباس على مساحة قدت ب 100 هـ ضمت محطة تجريبية لزراعة الحبوب، وأرض زراعية أخرى مساحتها 46هـ بواد سارنو، طريق تسالة[71]. وقد كانت هذه المدرسة تقدم لمرتاديها دروسا متنوعة في الرياضيات، واللغة والعربية، والاقتصاد الريفي....ليتلقوا تعليما مهنيا، يسعى إلى تأهيلهم في الجوانب الفنية والإدارية والتربوية في المخابر والورشات والمزارع تكملة للتعليم النظري[72] الذي يحتوي على الكيمياء، والميكانيك، والإحصائيات، والبيطرة، والمحاسبة، بالإضافة إلى المحاضرات التي كان يتلقى فيها الطلبة طرق تربية المواشي والزراعة والكروم[73]. تدوم مدة الدراسة ثلاث سنوات، يُستقبل خلالها التلاميذ الذين حصلوا على شهادة الإجازة. لكن الشيء الملاحظ هو أن المتدربين المسلمين الجزائريين لم يتجاوز يوما سقف ال 50% من ضمن ال 24 تلميذا في الدفعة[74].

– المدرسة التطبيقية الزراعية بمعسكر: أقيمت على أرض بلدية مطمور خارج مدينة معسكر لتخريج المرشدين الفلاحيين خلال مدة دراسة لا تتجاوز السنتين[75].

– مركز التكوين الريفي بحاسي بونيف: تأسس سنة 1956، وقد كان يتوفر على عدة تخصصات منها: تكوين المرشدين الفلاحيين التابعين لمصالح الإدارة الريفية، والتشجير واستصلاح المستنقعات، وتربية النحل[76].

– المراكز المفتوحة للبنات بوهران وندرومة[77]: كان الهدف منها الترقية الاجتماعية للمرأة. تدوم فترة التكوين فيها سنتين، تقدم خلالها حصصا لدعم الفتيات – منهن الفتيات الجزائريات المسلمات – اللواتي يتراوح أعمارهن بين 14 و40 سنة ولم يسعفهن الحظ في الدراسة. وللعلم فقد زاوجت هذه المدارس بين التخصصات الإدارية والحرفية الاجتماعية كالسكرتارية، والخياطة، والطرز، والغسيل، ونسيج الزرابي لتصديرها وبيعها للسائحين.

لم يكن الهدف من هذا التكوين تحقيق أي نهضة اقتصادية في المستعمَرة تنقذ المجتمع الجزائري من براثن وطأة الفقر[78]. وإنما أنشِئت من أجل نشر بعض المفاهيم والمصطلحات التقنية الفلاحية والإدارية بلغة المستعمِر، وبلغة بسيطة غير علمية أو أدبية. شأنها شأن المعارف والعلوم الأساسية التي تدرس لأبناء الطبقات الشعبية والضرورية لحياتهم واستمرارهم الطبيعي. ولم يكن الحال أفضل فيما يتعلق بالعلوم النبيلة مثل الرياضيات وغيرها من المواد والمقررات في مجال العلوم الإنسانية، وهي العلوم التي تجعلنا أكثر قدرة على فهم الحياة بأشمل معانيها وأصدق تجلياتها[79]. فكم كان عدد الطلاب الذين كانوا يتخرجون من المدرسة، وهم لا يعرفون إلا القليل جداً عن تاريخ بلادهم ودينهم وقوميتهم[80]، ولا يدركون بأنهم يسكنون شمال إفريقيا، ولا يعرفون إلا ما ندر عن المشكلات الكبرى التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه من اللاَّمُساواة، وحقوق الإنسان وعدم الاستقرار، والاستعمار، والتخلف، والبطالة، والفقر، والهجرة.

حاولت الفئة الأوروبية (الأقلية الغالبية) على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، تحويل امتيازاتها إلى حقوق، والسماح لكل المجتمعين بالبقاء كل واحد في وضعيته. فالمسيطِر يبقى مسيطِرا، والمسيطَرُ عليه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبقى كذلك"[81]. لأن المعمِّر يملك الأرض وخيراتها، وهو بحاجة إلى شق قنوات الري وبناء السدود[82]، وانتقاء البذور، وطرق التطعيم وحماية النباتات من الطفيليات[83]، وإدخال التقنيات الحديثة على زراعة الكروم، وتحسين المزروعات التجارية الأخرى مثل زراعة القطن الذي بدأ إنتاجه في التناقص بسبب ظروف الثورة التحريرية ومنع الجزائريين المسلمين من ممارسة النشاط الزراعي بحشدهم في المحتشدات[84]، وتحسين زراعة التبغ حيث أنشأت الإدارة الفرنسية في مارس 1961 "لجنة الدراسات لتحسين إنتاج التبغ* والتدخين "لضمان تصدير المزروعات النقدية قصد تحقيق المنافع المادية، وجلب العملة، وتحسين مستوى الميزان التجاري الفرنسي الذي أصبح يعاني عجزا كبيرا ارتفع من 410 مليار دولار سنة 1953 إلى 580 مليار دولار سنة 1958. وهذا يعني "الانهيار الحقيقي للاقتصاد الفرنسي"[85].

لم يسلم هذا النوع من التعليم البسيط من المعارضة الشديدة لبعض المستوطنين، لهذا نلاحظ نقص التأطير والتكوين البسيط للطلبة الجزائريين، وقلة عددهم[86]. وقد سخر "جول دي فوا" من هذا الطرق والأساليب أمام غرفة البرلمان الفرنسي قائلا: تعليمكم هذا وأساتذته مضروب مسبقا من الداخل بسبب الشروط المفروضة"[87] خاصة إذا علمنا أن التعليم... يجب أن يستجيب للمقاييس المحلية للأرض، المناخ، الدين، اللغة والمجتمع"[88]. لأن اكتساب ثقافة النخبة هو امتحان عسير لابن "من وسط عمالي أو فلاحي حيث أن الجهالة تخيِّم من جميع نواحيها"[89]. كما أن جعل التعليم انتقائيا بهذه الطريقة أدى إلى ظهور ثلاثة أنواع من المتمدرسين:

1- النوع الأول: يتكوّن من أبناء الفلاحين الفقراء وأبناء الزاحفين نحو المدن بحثا عن لقمة العيش، وهؤلاء تم إقصاؤهم كليا من التعليم، فأصبحوا يشكلون فئة جاهلة لا تملك أدنى ثقافة[90] لا فكرة لها عن السياسية، وبتاريخ وطنها الجزائر، وبالحقوق والقوانين الاجتماعية، أو بالأمن الاقتصادي، أو بقواعد الصحة العامة، التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية والاجتماعية، بل هدفها الطموح لتحسين حالتها الاجتماعية[91] بالعمل قصد الحصول على الشهادات[92]. تكوّن الدرج والأشلاء الضعيفة التي كانت ضحية الاستعمار والمستعمِرين كي يستحيل أن تفكر في الارتقاء إليه. لا لشيء إلا أن هذا الارتقاء ينذر بانهيار المعمِّر "فيؤدي به جنونه إلى أن يحلم بإبادة ذلك الشعب"[93]. لذلك لم تتورع الإدارة الفرنسية عن تكديس الأقسام، قسم واحد لِ 38.000 ساكن بسيدي بلعباس[94]، وتقليص الطموحات التربوية لأبناء هذه الطبقات الدنيا من الجزائريين المسلمين[95] المتشبثين بتقاليدهم وأعرافهم ورفضهم للاندماج والذوبان في الهوية الفرنسية[96]، الذين كانت غايتهم الوحيدة هي معرفة الدين وعلومه التطبيقية. وعليه فإن ارتياد هذه المدرسة يعني قبول تعليم ديانة الكفار[97] لأن "العلم ذاته يقتصر على المعرفة التي نزلت مع الوحي، إذ لم يكن هنالك من نور آخر في هذا العالم العربي التقليدي إلا القرآن وتفاسيره، بحيث يكون من الوقاحة الكبيرة اقتراح تعليم دنيوي إذا علمنا مجرد احتماله غير مقبول"[98].

رغم ذلك انتقلت نسبة التعليم الثانوي في القطاع الوهراني من 2.7 % سنة 1948 إلى 10.7 % سنة 1954 لتصل إلى 13.1 % سنة 1955، وتقدم إلى امتحان شهادة البكالوريا 430 تلميذا سنة 1953، منهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلميذان جزائريان من الجزائر العاصمة، وتلميذ واحد من قسنطينة، وآخر من تلمسان بسبب طريقة انتقاء التلاميذ الجزائريين المعنيين بالامتحانات الرسمية.

أكثر ما كان يقلق المستوطنين الفرنسيين، هو لجوء هؤلاء الأهالي الفلاحين والعمال البسطاء والأميين من جو العنف والإكراه والعنصرية التي يعانون منها إلى براثن الشيوعية ونقابات العمال والحركة الوطنية، وإلى تأثير الحركة السلفية المتزمة، المتشبعة بالثقافة الداعية إلى انعدام الثقة بين الفرنسيين والأهالي[99]، والناقمة على الاستعمار. المعادية لأي وجود فرنسي رغم ثقافتهم العصرية ورؤيتهم المستقبلية[100]. الداعية إلى الاعتماد في نهجها الإصلاحي على جانب العقلنة[101]. هذه السلفية التي تطورت من مجرد دعوة إلى إصلاح الدين وتطويره إلى إيديولوجيا سياسية معبِّئة للوطنية بربطها مصير الجزائر بنهضة الإسلام، ومُنَمِّيَةً الروح التأصيلية في العقلية الجزائرية[102]. فانتقلت بذلك بالإسلام من دين إلى "إيديولوجية"، تُعبِّئ الجماهير وتدعو إلى بناء المدارس القرآنية والإصلاحية، وإفراغ الساحة الجزائرية من منافسة أي مشروع ثقافي/حضاري لا يمكِّن الأهالي من الارتقاء إلى مستوى الكولون.

2 – النوع الثاني: يتكون من أبناء البورجوازية الصغيرة الحضرية والريفية، وهي أقلية تقتفي آثار العائلة التي هي على العموم قريبة من جمعية العلماء[103]. تم إدماجها قهرا في سوق العمل لتصبح قوة عاملة ضرورية للرأس المال المحلي الذي سُمِحَ له وحده بتوزيع العمل[104]، والذي قال عنه الكاتب المسرحي الألماني جورج كايزر*: "كان الجحيم هو المجتمع البورجوازي باغتراب البشر فيه عن حقيقتهم وخضوعهم لتزييف الوعي وللاستغلال والعنف"[105].

تراوحت نسبة التمدرس بينهم خلال سنوات 1945 و1954 بين 10 % في نظر رشيد بن شنب[106]، و20 % كما يؤكد تريبيي[107] في قسم كثير العدد، يجمع بين الجزائريين واليهود والإسبان[108] مما سَيُعَمِّقُ التفرقة العنصرية بين الجزائريين المسلمين وغيرهم*، يشرف على تكوينهم معلمون محدودو المستوى. لقد كان صيدلي من المدينة يتكلف بدروس الرياضيات في المستوى الأول من الثانوية "الفرانكو – إسلامية" بتلمسان، وكان مكوِّن آخر يقدم دروسا في الفيزياء، وتلميذ حاصل على شهادة البكالوريا يلقي على زملائه التلاميذ دروسا في الأدب. وكان المساعدون التربويون مكلفين بإلقاء دروس العلوم لانعدام مدرسين متخصصين في المادة[109].

سمح لهم بالتعليم بوتيرة أسرع في المدن من الأرياف[110]، رغم أن المشكلة كانت أعمق من العلاقة بين "المسلم وغير والمسلم" ولا "العلاقة بين "المستوطن والأهلي"، وإنما تمثلت المشكلة الحقيقية في العلاقة القائمة بين "الريف والمدينة". حيث كانت مدينة وهران تستقطب 75% من مجموع تلاميذ القطاع الوهراني[111] بسبب تزايد الاتصال بين القرية والمدينة الذي ساهم بشكل كبير في عملية التغير بحيث أن إطلاع الأهالي القرويين على نماذج أخرى من الحياة، واحتكاكهم ببعض الموظفين المتغربين لقضاء مصالحهم. جعلهم يقبلون ويتنافسون على إيجاد مقاعد للدراسة[112] لتحسين مستواهم المعيشي في المستقبل. ولاعتقادهم بإمكانية جعل أبنائهم مثل هؤلاء "الموظفين" جراء إرسالهم إلى المدرسة. وأصبح حالهم حال العائلات الأرستقراطية التي كانت تفضل التقرب من الإدارة الاستعمارية بإرسال أبنائها إلى مدارسها أكثر من إرسالهم إلى المدارس الإسلامية الأهلية للحصول على شهادة الباكالوريا لإكمال دراستهم الجامعية[113]. ضف إلى ذلك العوامل النفسية المتمثلة في التغير في قيمة العمل التي لم تعد مرتبطة بالزراعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإنجاب الذكور اللذان كانا يجعلان من المدرسة أمرا ثانويا لا تضعه العائلة في الحسبان، واستفادة البعض من أبناء الجزائريين من التوظيف[114] * الذي أكسب عائلاتهم مركزا اجتماعيا مرموقا. وأصبح كل أَبٍ حر في توجيه أبنائه وفق ما تستدعيه ظروفه الاقتصادية والاجتماعية كبداية لتفكك العائلة وإعلان التمرد على العائلة الممتدة وبالأحرى على البنيات التقليدية[115]. مما سيؤدى إلى صراع بين الآباء والأبناء حول بعض القيَّم الدينية المتمثلة في العقيدة، وحسن الخلق، والعبادة، والعمل وحب العطاء، والصبر والطاعة، والشجاعة والتعاون والتواضع، وآداب السلوك، ومحبة الآخرين والاحتشام[116].

أما في الريف، فقد كان الحلم صعب التحقيق لأن نسبة التمدرس كانت طفل واحد من بين خمسين طفلا جزائريا. بل وأحيانا يتجاوز العدد ذلك ليرتفع إلى طفل واحد من سبعين طفلا. وفي حالة ما إذا أسعف الحظ هذا الطفل الجزائري المسلم وحصَّل على مقعد دراسي، فسيغادره لا محالة بعد سنوات قليلة لأنه لم يُخلق في نظر الفرنسيين ليكون محاميا أو طبيبا أو صيدليا، وإنما وُلد ليكون فلاحا أو عاملا بسيطا. يقول أحدهم على لسان "جيرمان تيون": " دخلت المدرسة عندما وصلت السادسة من عمري، ولما بلغت سن الثامنة وجدت نفسي فلاحا."[117].

كان العهد الاستعماري أسودا قاتما، وكُتب على سكان معظم الدواوير في عمالة وهران منذ الولادة إما الموت في حرب لفائدة فرنسا أو الخمول في دواويرهم كرعاة غنم أو خماسين يقنعون بخمس محصول الفلاحة. فلا وجود لمدرسة ومستوصف أو طبيب، ولا منشآت ولا ماء ولا كهرباء. وقد أكد الحاكم العام الإداري لبلدية ندرومة المختلطة في تقريره الذي قدمه إلى والي وهران في 26 ماي 1952 أنه "لم تُبْنَ في مجموع دواوير البلدية خلال خمس سنوات سوى مدرسة واحدة، وقسم واحد في دوار "الحوانيت". لهذا أوصي بضرورة اللجوء إلى البناءات الجاهزة، ليس لمواجهة جهل الجزائريين وإنما لمواجهة تعليم الإصلاحيين"[118] المتعصبين. فبدأت تروج لبرامج أشغال كبرى تخص ترميم وبناء المدارس الابتدائية بمدينة سيدي بلعباس التي بنيت بها مدرسة عليا للذكور وأخرى للفتيات. وخصص المجلس البلدي 200.000 ف. ف لإنجاز ثلاث مدارس واحدة مختلطة لليهود المجنَّسين، وثانية للذكور، وثالثة للإناث. وقدم وعودا ببناء[119] المزيد من المدارس الإضافية للأهاليالتي كان يطلق عليها "مدارس الأكواخ" بسبب قلة تكاليفها وسرعة بنائها وإطاراتها الضعيفة[120]. وفي سنة 1950، أقدم السيد[121] Réné Justrabo رئيس البلدية الشيوعية لسيدي بلعباس على بناء ثلاث مدارس للأهالي، مدرسة البنات المسلمات، ومدرسة عبد المؤمن للبنين بكياصون، ومدرسة ابن رشد للبنات ب مونبليزير[122]. وفي سنة 1954 أقدمت الإدارة الفرنسية على تشييد ثمانية أقسام في نفس المدينة، وقسمين في سفيزف وقسم في تلاغ، وقسم بأولاد ميمون[123]، وثانوية بتلمسان. وقام المجلس البلدي لسعيدة بوضع مشروع برنامج لترميم المدارس الابتدائية[124]. إلا أن التقرير الذي أعدته اللجنة التعليمية[125] في عمالة وهران أشار إلى انعدام أي كوليج وثانوية في عين تموشنت وباريقو رغم حاجتهما الماسة إلى مؤسسات تربوية ولو كانت مختلطة[126].

أرجعت السلطات الفرنسية سبب قلة استثمارها في المدارس الخاصة بالجزائريين المسلمين إلى:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– قلَّة الجزائريين المسلمين الذين يقبلون على الدراسة بسبب إقامة الكثير منهم في الأرياف البعيدة عن هذه المؤسسات التربوية[127].

– رفض الجزائريين المسلمين السماح لبناتهم اللواتي يتزوجن في سن مبكِّرة بالانفصال عن الأسرة والتعليم في مدارس النصارى.

– لا يسمح سن التلاميذ بالتحاقهم بالمدرسة لأنهم في ظروف ومرحلة من العمر تفرض عليهم المساهمة بشكل كبير في إعالة عوائلهم[128].

– انتشار الفقر والبؤس في وسط الأهالي مما يحول دون قدرتهم على شراء لوازم الدراسة، ودفع الضرائب المفروضة عند اجتياز الامتحانات.

– رفض الأهالي سياسة الاختلاط في المؤسسات التربوية.

– معاناة الريف من قلة المعلمين، وضعف ومحدودية مستواهم المهني، وانعدام الماء الصالح للشرب[129].

3 – النوع الثالث: أبناء الطبقات النافذة البورجوازية الريفية أو الحضرية، التجارية أو الصناعية أو أبناء الشرفاء سواء من الجزائريين أبناء "الخيام الكبيرة" الذين كانوا جميعهم "تقريبا حلفاء لعائلات أوروبية وبعضهم انحدر من أمهات أوروبية"[130] بحكم طبيعة التكوين الذي تلقوه في سيرورتهم الدراسية القائمة على الثروة والعلاقات المشبوهة[131]، وسياسة المصاهرة مع الأوروبيين والإخلاص لفرنسا. وقد سُمح لهم بمزاولة تعليمهم في الطورين الثانوي والجامعي لتكوين صفوة مفرنسة، ناضجة، ومهادنة مدجَّنة، وتابعة ومطيعة[132] للوطن الأم، والاستعمار القانون الحتمي[133]. ومتميزة بالطموح والقدرة على الفعل في تغيير اتجاه التاريخ، وبالتفوق[134] على حساب الجماهير الأهلية[135]. تتزوج بالفرنسية، وتتكلم اللغة الفرنسية، وتعيش مع المجموعة الفرنسية. تتفهم فرنسا حسن عواطفها والتفافها حولها قلبا وقالبا[136]. إنها "نخبة النخبة" التي قدمت خدمات جليلة ومباشرة ل "النخبة الحاكمة" بفضل ارتقائها في السلَّمِ التكويني الذي أتاحه الاستعمار[137] التي شُبعت وزُيِّفَت ومُسخت بفكرة عظمة فرنسا وقوتها العسكرية وتراثها الهائل. وتنكرت لهويتها واستبدلتها بهوية جديدة[138]، تمجد فرنسا وترى أنه من الواجب التضحية في سبيلها والتعايش معها. وتنادي بالتمسك بمقاليد ثقافة الرجل الأبيض وأدواتها الأساسية (العادات والتقاليد والقيم)، وتؤكد على التآخي بين المجموعتين الجزائرية والفرنسية، وأن أي مساس به يعتبر تدنيسا لما صنعه التاريخ[139]. حتى إن بعض قادتها ادعى بأنه "ليس في القرآن ما يمنع المسلم من أن يصبح فرنسيا"[140]. إنها قابلية المستعمَر بقبوله ارتداء قناع أبيض مصنوع من ثقافة "السوبرمان" الذي يهدف إلى المحافظة على مبدأ "عقيدة العدوانية[141] التي تقصي أي ثقافة تشكل خطرا داهما على هيمنتها، وتعمل لصالح طبقة الوارثين[142]. وهذا ما تؤكده مراسلة الحاكم العام والي وهران التي جاء فيها: "من أجل تجسيد اعتراف الوطن الأم بخادميه، أرغب في تكوين مدرسة خاصة في الجزائر لفائدة أبنائهم، تمكنهم من العمل مستقبلا في الوظائف العامة والعسكرية... وأفضل أن يكونوا من أصحاب أوسمة الشرف"[143]. لكن التلاميذ الذين توفرت فيهم هذه الشروط لم يتجاوز عددهم تسعة تلاميذ موزعين بين تيارت ومستغانم وتلمسان وثلاثة في وهران.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في هذا السياق حاولت الإدارة الاستعمارية تكوين نواة تتولى تشكيل شخصية /الطفل /المواطن /المتعلم الجزائري، وإلغاء الهوية الثقافية والدينية والوطنية حتى "يتخلى نهائيا عن قانونه الذاتي، عن عقيدته وقيمه."[144] وألا تغدو "الأنا" جزءا من "هو" والمكمِّلة للآخر.[145]

خيّب هؤلاء الآمال المعقودة عليهم، ووقعوا في أزمة حضارية وفي صراع. لأنهم الأقلية داخل المجتمع[146]، غرباء بين ذويهم، يحيون ويعيشون في فجوة عميقة بين الظاهر والباطن وتمزق بين "ثقافتين متعارضتين في وقت واحد، إحداهما خارج النفس (العصرنة المبهرة = استيعاب نموذج التجربة الفرنسية في التقدم والترقي[147] دون مساءلتها) والأخرى مدسوسة في ثناياها (التقليد / القديم = استحضار الماضي العربي الإسلامي). فترى حضارة العصر في البيوت والشوارع، بينما تجد حضارة الماضي رابطة خلف الضلوع"[148]، لدرجة أن هؤلاء الشباب من شدة تعلقهم بالحضارة الغربية/الفرنسية والحلم بالعيش في محيطها صاروا يمثلون الهوية الضائعة، ويقبلون النفوذ الأوروبي وعاداته وتقاليده، ويتقمصون شخصيته ويحذون حذوه[149]. لأن الاستعمار لم يورِّثهم فقط نفسيته التي نمت من انحطاطه الاجتماعي والفلسفي والسياسي، وإنما ورَّثهم نفسه. لذا ما فتئوا يرفضون الوطنية التي تناهض الإدارة الاستعمارية، وتصهر قيم ومعتقدات الشعب الجزائري وتراثه الثقافي، ويعانون حالة من الاغتراب[150] عن الذات، والاغتراب الثقافي والسياسي والاقتصادي الناتج عن الحضارة (الفرنسية/الغربية) التي جاءت متعاكسة ومتعارضة مع إشباع غرائزه ورغباته والتوافق بينها وبين أهدافه ومطالبه. وهو فقدان الإحساس بالوجود الفعّال وعدم المساواة وغربة عن الذات والإحساس بالتأخر الثقافي[151]. أوقعتهم في أزمة حضارية، وفي صراع وتناقض بين الأصالة والمعاصرة[152]. فمنهم من تنكر لجزائريته وقيمه الإسلامية التي أصبح يخجل منها بل ودعا إلى التخلي عن كل ما يجعل منه مسلما بالمعنى السياسي والاجتماعي للكلمة لكي يرتقي من رعية مضطهدة بائسة ومنهزمة إلى مواطن فرنسي محترم.

خاتمة

ترتب عن هذا سؤال غريب يطرحه العرب المشارقة وهو: هل الجزائر حقا بلد عربي؟ بالنظر إلى انتشار اللغة الفرنسية بين المثقفين واللغة الدارجة المليئة بالمفردات الفرنسية بين العامة. وقد أجاب أحد المثقفين الجزائريين المفرنسين بعفوية وبمرارة عن هذه الثنائية اللغوية حين قال:" لقد كان التعليم في الجزائر – خلال الاستعمار الفرنسي – ذا طابع ثنائي متعارض وغير متكامل بين الفرنسية والعربية/ وكان عدم ملاءمته أمرا واضحا، سواء من حيث المضمون أو من حيث الشكل، في نمطي التعليم كليهما، ولم يكن يستجيب لاحتياجات التعليم الحقيقي الذي كانت الأمة تطمح إليه. لقد كانت المدرسة الفرنسية تنتج نوعا من الانفتاح على الخارج وعاملا من عوامل اكتساب التقنية. غير أن هذا الإسهام من المدرسة الفرنسية كانت تشوهه إيديولوجيا الإدماج أيما تشويه. لقد كان المقصود هو تكوين شخص مفرنس مغترب ثقافيا لا تربطه رابطة بالمجتمع المهزوم المسيطر عليه ولا يتمتع بنفس وضعية الغالب المسيطر"[153]. لكن هناك من يرفض نعت هذه النخبة بالازدواجية الثقافية لأن الازدواجية اللغوية تتطلب إتقان اللغتين العربية والفرنسية. وهذا ما يكاد ينعدم لدى جماعة النخبة لأنهم يجهلون اللغة العربية. لكن ما يشكل الخطر الداهم على هذه الشعوب، إن تحولت التعددية الثنائية اللغوية إلى ثنائية ثقافية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لو أحرزت فرنسا نجاحا في تحقيق هذه الاستراتيجية لكان "لوضعية التعدد اللغوي عواقب غير مرغوب فيها، أضعفُها تكوين طوائف لغوية تجهر بالمغايرة في كل حين، وتُسَخِرُ كل طائفة ما توفر لديها من وسائل مختلفة لتغذية شخصيتها المتميزة، والمحافظة على هويتها اللغوية والثقافية. وهي بذلك تؤلف مجتمعات منغلقة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا...وتتحول بعد حين إلى مبرر مقنع لفقد الثقة في الآخر، ونصب العداء له، وتَحَيُّنِ الفرص للانقضاض عليه، وهو ما يحدث حاليا في المجتمع"[154]

الهوامش:

[1] - Chérif Rahmani. La croissance urbaine en Algérie. Alger. 1982. P: 76

[2] – لا يزال هذا المفهوم سائدا إلى يومنا في ذهنية الجزائري.

[3] – بوعلي نابي، عن الهوية وفلسفتها، سلسة ندوات وملتقيات، معهد علم الاجتماع الجامعي بمعسكر، الجزائريون ورحلة البحث عن الهوية، نشر ابن خلدون، تلمسان، 2006، ص 111.

[4] - Pierre Bourdieu. Question de Sociologie. Ed de Minuit. Paris. 1980.P:19

[5] – محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، ج2، ط 1، المطبعة العربية، الجزائر، 1969، ص22.

[6] - Yvonne Turin. Affrontements culturels dans l`Algérie coloniale. 2 Edition. Alger. Enterprise nationale du livre. 1983. PP: 168-169

[7] - Ferhat Abbas. La Nuit Colonial. Gerre et Révolution de l'Algérie. Paris. Julliard. 1962. P: 86.

[8] – لأن الثقافة تظل مرتهنة بالسياسة ومتغيرا تابعا لها، و"المدرسة هنا لم يكن هدفها تعليمي وإنما سياسي". أنظر: محمد عابد الجابري وآخرون، الأنتلجانسيا في المغرب العربي، مجموعة بإشراف عبد القادر جغلول، دار الحداثة، بيروت، 1984، ص ص 40 – 41.

[9] - G . Pervillé. Les étudiants algériens de l'université française. Casbah Ed-Alger. 1997. P: 16.

[10] يحي بوعزيز، السياسة الاستعمارية من خلال مطبوعات حزب الشعب الجزائري، مرجع سابق، ص 195.

[11] - Charles Robert Ageron. Histoire de l'Algérie contemporaine. T2. PUF. Paris. 1979. P : 535.

[12] – هذا الوضع يجعل المدرسة الفرنسية تعيش وضعا مضادا لرسالتها ومهمتها وظيفتها.

[13] – في القربي أو الأحياء القصديرية، وقد كانت هذه المنازل عبارة عن محاشِر جماعية تنعدم فيها أدنى شروط النظافة والصحة مما يساعد على انتشار الكثير من الأمراض والأوبئة الفتاكة مثل السل وغيره.

[14] – محمد لمقامي، رجال الخفاء، مذكرات ضابط في وزارة التسليح والاتصالات العامة، تر: علي ربيب، منشورات ANEP، 2004، ص 116

[15] – روبيرت بريم، المثقفون والسياسة تر: عاطف أحمد فؤاد، القاهرة، دار المعارف، 1985، ص 69.

[16] – محمد لمقامي، مصدر سابق، ص ص 19- 20-21.

[17] – لمزيد من المعلومات، أنظر: NicoHirtis. Changer *I* 'école pour changer le monde. *Les cahier de I* 'école *démocratique Belgique. Novembre. 2003.*

[18] – علي وطفة، المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية، المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية، بحث في إشكالية القمع التربوي، عالم الفكر، المجلد السابع والعشرون، العدد الثاني ، أكتوبر- كانون الأول ، 1998، ص13 .

[19] – محمد شكري سلام، مرجع سابق، ص 67.

[20] – مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، تر: حنفي بن عيسى، الجزائر، المكتبة الوطنية للطبع والتوزيع 1979، ص ص 276- 279 .

[21] - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris. Les Éditions de Minuit. coll. " Le sens commun".1970 .PP: 19-26.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[22] – عثمان سعدي، مأساة شعب وتبلد ضمير، مجلة الآداب، ع 5، بيروت، ماي 1955، ص5.

[23] – محمد قنانش ومحفوظ قداش، نجم الشمال الإفريقي، 1926–1937: وثائق وشهادات لدراسة تاريخ الحركة الوطنية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1984، ص 44.

[24] – A. Mahsas. Le mouvement révolutionnaire en Algérie. De la 1ère guerre mondiale à 1954. Edit. Barkat. Alger. 1990. P : 183

[25] – محمد حربي، حياة تحد وصمود، مدركات سياسي 1962.1945، درا القصبة للنشر والتوزيع، الجزء الثاني، 2004، ص 173.

[26] – خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين الإداري، العدد الثالث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995ن ص ص 16–17.

[27] – محمد لمقامي، مصدر سابق، ص 91.

[28] – عبد القادر جغلول، تاريخ الجزائر الحديث، تاريخ الجزائر الحديث، دراسة سوسيولوجية، تر: عباس فيصل، دار الحداثة للطباعة والنشر، لبنان، ط2، 1962، ص 18.

[29] - Fanny Colonna. Le Système de L'Algérie coloniale. Archives européennes de sociologie. Tome XIII. N° 2. France 1972. P: 198

[30] – فضيل عبد القدر، محمد الصالح رمضان، إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2007، ص 253.

[31] – دروش فاطمة فضيلة، الإستلاب الثقافي والتغير الإجتماعي، دراسة سوسيولوجية في وسط طلابي في الجامعة، جامعة الجدزائر، معهد علم الإجتماع، السنة الجامعية 1995–1996، ص112.

[32] - Jean Claude Vatin. L'Algérie politique. Histoire et société. P.F.N.S.P. Paris. 1983. P: 164.

[33] - Maurice Paulard. L'enseignement pour les indigènes en Algérie. Imprimerie administrative. Alger. 1910. P: 422.

[34] – أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962–1972، تر: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1972، ص 16.

[35] – محمد صاري، شخصيات وقضايا من تاريخ الجزائر المعاصر، المطبعة العربية، غرداية، 1987، ص127

[36] – جيلالي صاري، محفوظ قداش، المقاومة السياسية 1900–1954، الطريق الإصلاحي والطريق الثوري، سلسلة "الجزائر في التاريخ"، رقم 5، تر: بن حراث عبد القادر، ط1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص13.

[37] – محمد قنانش ومحفوظ قداش، نجم الشمال الإفريقي، 1926مرجع سابق، 1984، ص ص 47–48.

* لأن النظام القضائي والمحاكم الفرنسية كانا يحميان العنف الفرنسي ويجعلان منه ممارسة شرعية. أنظر: Claude Collot. Les institutions algériennes pendant la période coloniale. Edit du C.N.R.S. Paris. OPU. Alger. 1987. P : 287.

[38] – علي اسعد وطفة، الطاقة التدميرية للعنف السيكولوجي في التربية، مجلة تصدر عن وزارة الثقافة في سوريا، العدد 534، 2008.

[39] - Redouane Ainad Tabet. Histoire de l'Algérie. Sidi Bel Abbés de la colonisation à la guerre de libération en Zone 5-Wilaya V(1830-1962). ENAG. Alger. 1999. P: 135.

[40] - Charles. André Julien. Les Techniciens de la colonisation. Op. Cit. P. 75.

[41] – خالد زيادة، اكتشاف التقدم الأوروبي، دراسة في المؤثرات الأوروبية على العثمانيين في القرن الثامن عشر، دار الطليعة، بيروت، 1981، ص 145.

[42] – أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية، 1900–1930، ج2، ط4، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1992، ص 161.

[43] – Xavier Yacono. L'histoire de L'Algérie. Edition Atlanthrope. Paris. 1993. P: 344.

* كانت ترمز إلى الفقر والدونية مقارنة بالمدرسة العمومية. أنظر: Jeune Chambre économique d'Alger. . Le problème de L'enseignement en Algérie. Imprimerie Baconnier. Alger. 1960. P: 23

[44] - Tayeb Chentouf. L'Algérie en 1954. OPU. Alger. 2006. P: 134.

[45] – لهذا كانت تهدف إلى تكوين المتربصين وتلقينهم المبادئ الأولية في مجال الأشغال العمومية والبناء لأن فرنسا كانت بحاجة إلى عمّال البناء بسبب البرامج الضخمة التي كانت تسعى إلى تحقيقها للتخفيف من أزمة السكن.

[46] - Conditions générales de l'enseignement technique en Algérie. Document N° 18 de La série éconmique. Paru le 20 Juillet 1946. In Documents Algérienne 1945-1946. P: 107.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[47] - Nouvelles Réalités Algérienne. N° 01. Etude siciale du bidonville de Boubsila dit Berardi A Hussein Day. 1959. P: 10.
[48] - B N° 12. Archives Nationales. Région économique de l'Algérie. séance de mars 1957. situation actuelle en chalut. &‹Collette Bourdache. Op. Cit. P: 457
[49] - Michel Ambault. Le transport en Europe du gaz d'Hassi R'Mel. Plan de Constantine. N° 14. B.M.C.E.D.A. Mars 1962. P: 35.
[50] - A.W.M.Rapport de Service Régional des Mines. N° 246. Inventaire des Mines Carrières. Salines du Département de Mostaganem. Oran. 26 Novembre 1962. P: 01.
[51] - A.W.M.Rapport de Service Régional des Mines. N° 246. Op. Cit. P: 02.
[52] - Délégation générale du gouvernement en Algérie "Plan de Constantine (1959-1963). projet de rapport général. deuxième partie. "les voies du développement" 31 mars 1960. PP: 2-3.
[53] - Louis Chevalier. Le problème démographique nord – Africain, travaux et documents, cahier. N° 6. Paris. P.U.F. 1947. P: 176.
[54] -Charles. Robert. Ageron. Histoire de l'Algérie contemporaine. T2. PUF.Paris. 1979. PP: 165.166.
[55] - L'Echo d'Oran. 6 Janvier 1892.
[56] - A.C.M. Rapport sur Enseignement Professionnel. Op. Cit. P: 01.
[57] - Jeune Chambre économique. d'Alger. Op. Cit. P26.
[58] - Cahiers du Centenaire de L'Algérie. N° XI la France et les Œuvres Indigènes en Algérie. Exposé sous la direction de Jean Mirante. 1ère édition. Orléans. P: 71.
[59] - La région d'Oran. P: 17.
[60] – أعدت المصالح الجهوية للمناجم بوهران تقريرا حول أنواع المناجم والحجارة والملح، والشركات المستثمرة فيها. أنظر: A.W.M. Rapport de Service Régional des Mines. N° 246. Op. Cit. P: 01
[61] – A.C.M. Rapport sur Enseignement Professionnel. Op. Cit. P: 02.
[62] – Jeune Chambre économique d'Alger. Op. Cit. P: 27.
[63] – – IDEM.P : 22
[64] – IDEM. P ; 23.
[65] –– IDEM. P: 24.
[66] – Industrialisation du l'Oranie dans le cadre du Plan de Constantine. Le complexe industriel d'Arzew. In Travaux Nord-Africains. 58ème N° 3. 469. Jeudi 21 Avril 1960. P: 01.

* زهانة.

[67] - Michel Ambault. Le transport en Europe du gaz d'Hassi R'Mel. Plan de Constantine. N° 14. B.M.C.E.D.A. Mars 1962. P: 17
[68] - Gilbert Mathieu. le plan de Constantine dans la tourmente Algérienne. In le Monde N° 5199 DU 5.6.7 oct 1961.
[69] - Michel Ambault. Op. Cit. P: 18
[70] – عيسى شرايطية، الريف الجزائري في السينما الاستعمارية، الصورة والأيديولوجيا، دراسة سوسيولوجية، رسالة ماجستير في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 1993، ص 62.
[71] - Jacques Gandini. Sidi Bel Abbes de ma jeunesse 1935-1962. édition Jacques Gandini. Nice. 1988. P: 118.
[72] - G.G.A. Direction des services économique: école d'agriculture Sidi Bel-Abbés. Oran. Imp. Heintz frères. 1933. P:13.
[73] - Revue Municipale de Sidi Bel-Abbés. Janvier - Février- Mars 1958. N° 11.
[74] - A.W.O. Dossier affaires scolaires et culturelles. Rapport sur Enseignement professionnel. Op. Cit. P: 01.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[75] - [75] - A.C.M. Boite P. Dossier: Le Plan de Constantine. Rapport sur Scolarisation et formation professionnelle. 1959. P: 69.

[76] - Rapport sur Enseignement professionnel. Op. Cit. P: 01.

[77] – الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص 24.

[78] - Mendès France. Programme d'Actions Algérie Au Congrès des 3-6 Novembre 1955. Pari Républicain et Radical-socialiste. Paris. 1955. PP: 45.

[79] – علي وطفة، علي شهاب، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت2003، ص ص 177-197.

[80] – أحمد الخطيب، جمعية العلماء المسلمين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985، ص 64.

[81] – عيسى شرايطية، مرجع سابق، ص 68.

[82] - Les Investissements agricoles. In Plan de Constantine. B.M.C.E.D.A. Décembre 1960. P: 06.

[83] - Textes et Décisions In Plan de Plan de Constantine. N° 14. B.C.E.D.A.et D.G.A.Mars 1962. P: 47.

[84] - Actualités d'Algérie. N° 12. Op. Cit.

* في إطار مشروع قسنطينة، أسست السلطات الاستعمارية «لجنة الدراسات لتحسين إنتاج التبغ والتدخين الجزائري" في 6 مارس 1961 لتحسين الإنتاج ومقاومة الفطريات التي كانت تصيب هذا المحصول.

[85] – C. J. Gignaux. le rouge et le noir. Op. Cit. P: 753

[86] – كأن الانتماء الطبقي والعرقي هما الوحيدان اللذان يسمحان ويوفران القدرة على التعليم. أنظر: سلدن رامان، النظرية الأدبية المعاصرة، تر: جابر عصفور، ط 1، دار الفكر، القاهرة، 1991، ص 223.

[87] – Louis Paoli. OP.cit. P: 421.

[88] – IDEM. P: 414.

[89] – أبو بكر القادري، سعيد حجي، دراسة عن حياته ونشاطه الثقافي والسياسي، مرجع سابق، ص ص21-22.

[90] – André Nouschi. L'Algérie Amère. Op. Cit. P: 133.

[91] – لأن المدرسة أصبحت وسيلة للعيش والحياة، ومفتاحا للترقية الاجتماعية. أنظر: Fanny Colonna. Le Système de L'Algérie coloniale. Op. Cit. P:198.

[92] – لأن المدرسة أصبحت وسيلة للعيش والحياة، ومفتاحا للترقية الاجتماعية. أنظر: Fanny Colonna. Op. Cit. P:198

[93] – جون بول سارتر، مواقف مناهضة للاستعمار، تر: محمد معراجي، منشورات المؤسسة الوطنية للكتاب، 2007، ص 117.

[94] – Fanny Colonna. Les instituteurs algériens. Op. Cit. P: 107.

[95] – لم يكن جميع الأطفال الذكور يترددون على التعليم الفرنسي الذي كان ينشر التعاليم العلمانية التي تخدم القيم المسيحية. وبالتالي كانت الغالبية من العائلات المرتبطة بالتقاليد الجزائرية ترسل أبنائها إلى لكُتَّاب لتحفيظ القرءان. أنظر: عبد القادر جغلول، تاريخ الجزائر الحديث، مرجع سابق، ص 59.

[96] – Mahfoude Kaddache. Histoire. Op. Cit. P: 90.

[97] – إيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة (المدارس والممارسات الطبية والدين 1830 – 1880)، تر: محمد عبد الكريم أوزغلة، دار القصبة للنشر، الجزائر ، ص 128.

[98] – المرجع نفسه، ص 126.

[99] – GustaveDugat. Op. Cit. P: 279

[100] – أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج 6، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ص 241.

[101] – أحمد مريوش، دراسة الترعة العقلانية والوطنية في منظومة ابن باديس الإصلاحية ما بين 1912-1940، مجلة المصادر، العدد 7، نوفمبر2002، ص 83.

[102] – Ali Merad. Op. Cit. P: 601.

[103] – محمد عباس، الاندماجيون الجدد، ج3، ط1، مطبعة دحلب، الجزائر، 1993، ص 92.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[104] – بيل أشكروفت، وآخرون، الإمبراطورية ترد بالكتابة، ترجمة وتقديم: خيري دومة، عمان، دار أزمنة للنشر، 2005، ص 29.

* كتب حوالي عشر مسرحيات بالإضافة إلى إنتاجه الشعري والروائي. من أبرز مسرحياته "الكاتب كرهلر" و"جنبا إلى جنب"، يكشف فيهما عن لا جدوى الوعي المتأخر عن مسؤولية الإنسان عن عالمه بصرف النظر عن مصالحه.

[105] – سامي خشبة، مرجع سابق، ص 79.

[106] - Charles Robert Ageron.(Sous la direction de) Les chemins de la décolonisation de l'empire Français. 1936-1956. Editions CNRS. Paris. 1984. P: 423.

[107] - Tripier Philippe. Autopsie de la guerre d'Algérie. Edition France empire. Paris. 1970.P: 59.

[108] - Redouane Ainad Tabet. Op cit. P : 133.

* تروي إحدى التلميذات الجزائريات بمرارة كيف أنها كانت من نجباء قسمها، لكن لم يسمح لها حتى لمس الحبْلِ أثناء رفع العلم الفرنسي في ساحة المدرسة، وتروي أخرى كيف كانت تضطر إلى النزول من الرصيف إذا صادفها "الرومي" أنظر، سعدو حورية، الوضعية الاجتماعية والسياسية للمجاهدات بعد الاستقلال، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، السنة الجامعية 1994–1995، ص ص 137– 139.

[109] – Francis Jeanson et Collette Jeanson. L'Algérie hors la lois. ENAG. 1993.

- Francis Jeanson. la Révolution Algérienne. problèmes et perspectives. Felsinelli Editore Milano. 1962. P: 169.

[110] - André Nouschi. L'Algérie AmèreOp. Cit. P: 133.

[111] - Service pour l'étude et le développement de l'indestrie en Algérie (S.E.D.I.A). Etude du développement économique de l'ouest Algérien. G. courmontage. Alger. 1959. P: 63.

[112] - Tayeb Chentouf. L'Algérie en 1954. OPU. Alger. 2006. P :124

[113] - M. Janier Emille. Les medersas Algériennes. Centre de hautes études d'administration musulmane. 14 mai 1948. P: 17.

[114] – محفوظ قداش، الأمير خالد ونشاطه السياسي بين 1919 و1925، مجلة تاريخ وحضارة المغرب، عدد 4، كلية الآداب، جامعة الجزائر، 1968، ص 19.

* لم يتمكن أي جزائري، في عمالة وهران، خلال الفترة التي نحن بصدد دراستها إلى الوصول إلى منصب رئيس مصلحة. أنظر: Charles Robert Ageron.(Sous la direction de) Les chemins de la décolonisation de l'empire Français. 1936-1956. Editions CNRS. Paris. 1984. PP : 423-424.

[115] – محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع القروي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، 1967، ص ص، 76–78.

[116] – محمد عبده محجوب، وآخرون، مرجع سابق، ص 107.

[117] – IBID. P: 84.

[118] - Rapport sur les constructions scolaires de la commune mixte de Nedroma. Op. Cit.

[119] – بالرغم من أن الكثير من المدارس أُنشئت بإلحاح شديد من الجزائريين إلا أن السلطات الاستعمارية كانت تطالبهم بالتريث ريثما تسمح الميزانية بذلك مثلما هو الشأن بالنسبة لسكان دوار ديليا بالبلدية المختلطة فرندة التابعة لدائرة معسكر.

[120] - Chems-Eddine Chitour: l'éducation et la culture en Algérie des origines à nos jours. Edition E.N.A.G. Alger. 1999. P: 198.

[121] - الرئيس الشيوعي الوحيد لمدينة سيدي بلعباس بين سنوات 1947-1953، توفي يوم 06 أوت 1913 ب (Dijon) بفرنسا عن عمر يناهز 96 سنة.

[122] - Bulletin Municipale du 01 mai 1950. N° 02

[123] - Redouane Ainad Tabet. Op. Cit. P: 133.

[124] - Travaux et projets en Oranie. In Travaux Nord-Africain. 17/11/1960. P: 01.

[125] - A.W.O. Boite N^{O} 389/1. Rapport N^{O} 1. Bilan Initiale. 1959. P: 01.

[126] - A.W.O. Boite N^{O} 389/1. Rapport N^{O} 1. Op. Cit. P: 04: 04.

[127] – هناك من يرى أن الجزائريين ردوا "الهدية المسمومة لصاحبها الذي قضى سنوات عديدة يحدث المدارس فلا يجد لها تلاميذ". أنظر: أحمد بن نعمان، وضع اللغة العربية في عهد الاحتلال، مجلة اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص 240–241.

[128] – A.W.O. Boite 389/1. Rapport : Enseignement du second degré. 1959. P: 04

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[129] - Francis Jeanson et Collette Jeanson. Op. Cit. P: 169

[130] – الزبير سيف الإسلام، صفحات من الصراع الجزائري الفرنسي، ط1، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1998، ص 30.

[131] – Claude Collot.. Les institutions algériennes pendant la période coloniale. Op. Cit. P: 124.

[132] – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، مرجع سابق، ص 31.

[133] – Howard. Le Tonkin et la mère Patrie : Témoignage et documents. Paris. 1890. PP: 40.41

[134] – احميدة عميراوي، قضايا مختصرة في تاريخ الجزائر الحديث، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 99 .

[135] - Chérif Benhabyles. L'Algérie française vue par un indigène. Alger. 1914. PP: 19-20.

[136] – البرق، العدد 180، 9 مارس 1960، باريس، ص 04.

البرق، العدد 180، 9 مارس 1960، باريس، ص 04.

[137] – أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، 1930–1954، الجزء السادس، دار الغرب الإسلامي، الجزائر، 1998، ص 98.

[138] – حميد عبد القادر، فرحات عباس رجل الجمهورية، دار المعرفة الجزائر، 2001، ص 34 وما يليها.

[139] – L'écho d'Oran. 16/04/1930. N° 21763

[140] – شارل أندري جوليان، تاريخ إفريقيا الشمالية تسير، تر: المنجي سليم وآخرون، ط1، الدار التونسية للنشر والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976، ص 110.

[141] – شارل روبير أجيرون، تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، تر: عيسى عصفور، الطبعة الثانية، 1986، ص 10.

[142] – مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، مرجع سابق، ص ص:21–24.

[143] - A.W.O. Boite N° 6988. Correspondance du gouverneur général de l'Algérie du préfet d'Oran au sujet de l'ouverture d'une école supérieur. Formatrice de cadres d'état civils et militaires en Algérie. Le 16/07/1951.

[144] – الجيلالي صاري، محفوظ قداش، المقاومة السياسية 1900–1954، مرجع سابق، ص12.

[145] - M Lacheraf. L'Algérie : nation et société. Op. Cit. P 185

[146] – احميدة عميراوي، قضايا مختصرة في تاريخ الجزائر الحديث، مرجع سابق، ص 99.

[147] – محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، ط2، دار الطليعة، بيروت، 1985، ص ص 18.19.

[148] – أحمد أبو الفتوح شبل، الانفتاح الحضاري، مبرراته، شروطه، متطلباته التربوية، مجلة كلية تربية المنصورة، ع 34، ماية 1997، ص 268.

[149] – أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1972، ص 17.

[150] – كلاستر، مجتمع اللادولة، تعريب وتقديم: محمد حسين دكروب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1991، ص 5.

[151] – ناصر جابري، الجزائر: الدولة والنخب، دراسات في النخب، الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية، منشورات الشهاب، 2008، ص 11.

[152] – لمزيد من الاطلاع أنظر: محمد أركون، العلمنة والدين، ت: هاشم صالح، دار الساقي، 1996.

[153] – محمد عابد الجابري، السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي، مرجع سابق، ص 116.

[154] – محمد الأرواغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مرجع سابق، ص ص 52.54.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com