مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي

محمد العربي الصديقي

تقديم:

لمقاربة تعلم النهج التاريخي وفق منهج المؤرخ يقتضي مراعاة دراسات علم النفس ومن هذه الزاوية اخترنا التعريف التاريخي لنبين من خلاله المقومات التي يتم الاستناد عليها لتعلمه، منها ما يرتبط بالإدراك السيكولوجي والعمليات العقلية اللازمة له، ومنها ما يتعلق بالتمثلات الذهنية للفرد ودورها في التعلم، وأخرى تتعلق بمدى أهمية العوامل السوسيو ثقافية في تنمية المعرفة التاريخية لدى المتعلم.ناهيك عن دور إدراك بعض المرتكزات المساهمة في اكتساب المتعلم للتعريف التاريخي.

1- دراسات علم النفس والتعريف التاريخي:

ينصب اهتمامنا في معالجة هذا النوع من دراسات علم النفس حول دورها في تحديد مراحل نضج تعلم المفهوم التاريخي بصفة عامة و التعريف التاريخي بصفة خاصة، وسنقتصر في ذلك على علم النفس التكويني، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي.

1-1- دراسات علم النفس التكويني (النمو):

بخلاف السلوكية التي كانت تعتبر المتعلم بمثابة صفحة بيضاء في عملية التعلم، فإن علم النفس التكويني رد الاعتبار للذات المتعلمة، ولم يعتبر المتعلم مجرد متلقي سلبي لشروح الأستاذ، فاهتم بما ينقل داخل العلبة السوداء، حيث إن المعرفة تبنى إنطلاقا مما عرف سابقا، و هي بناء وتنظيم ووضع علاقات حسب الصيرورة التي تختلف من فرد لآخر.[1]

في هذا الصدد جاءت دراسات «بياجيه-Piaget.1946J» و«برونر Bruner.J » و«روبرت غاني «R.Gagné 1965لتركز على المراحل المؤدية لاكتساب المفاهيم. إذن، ما مكانة تعلم المفهوم التاريخي ضمن هذه الدراسة؟ وأين تكمن أهمية دراسات علم النفس التكويني؟

وماهي السن الملائمة لتنظيم صيرورة تعلم التعريف التاريخي؟ وما طبيعة معارف هذا التنظيم و حدوده؟

انصب اهتمام (بياجيه) J.Piaget 1946- على مراحل وكيفية اكتساب الطفل للمفاهيم من خلال العلوم الدقيقة، التي تمكن من اكتشاف القوانين الطبيعية للظواهر، وأبعد التاريخ عن هذه العلوم باعتباره لايعدو كونه يدرس الإنسان في الزمن في إطار تعاقب منظم، ومن ثم يصبح التاريخ عنده مادة غير صعبة، ولا يمكن اعتبارها علمية إلا عندما تأخذ من المقاربة السوسيولوجية والاقتصادية صفة المقارنة، وبذلك لا تسهم في نمو الذكاء من خلال قوله «إننا لن نقوم بإعادة ابتكار اللغة اللاتينية أو التاريخ ، كما أن ليس بوسعنا إجراء تجارب على الحضارة الإغريقية... إننا لا نمتلك أو لم نمتلك بعد معارف شبيهة بمراحل تكوين العمليات المنطقية الرياضية أي الآليات الجوهرية التي تتولد عنها البنيات اللغوية أو التي تتحكم في فهم الأحداث التاريخية».[2] هكذا يصبح تعلم التاريخ ، عنده، لا يمتلك قوانين لفهم أحداث التاريخ إذ لا يصلح إلا للمطالعة، لكن رغم عدم اهتمام بياجيه بتعلم المعارف التاريخية، وبنصحه التركيز على ما يأخذ الصفة العلمية من تصنيف وتصميم وتدبير وأخذ مبادئ وقوانين)[3] إلا أن دراسته كانت من أكبر وأول المداخل في علم النفس التكويني الذي استطاع تنمية التصورات الديداكتيكية من حيث إدراك مكونات وبنية وامتداد وتخطيط الدرس الذي ينمي المعرفة ،ومن هنا لا يمكن تجنب دراسته على اعتبار أنها تشكل قاعدة البناء الإبستيمولوجي.[4]

تنطلق نظرية بياجيه J.Piaget من عمليتين أساسيتين هما الاستيعاب والملاءمة، إذ لا يمكن للطفل أن يتلاءم مع شيء إذا لم يستوعبه حسب قدرته العقلية، والتي قسمها إلى أربع مراحل تخص المرحلة الأخيرة، مرحلة المراهقة أي من السنة الثانية عشرة فما فوق، خلالها يتم التفكير لديه في أنساق مجردة واستنتاج فرضيات وقضايا تجريدية ويتجاوز بأفكاره إمكانية الواقع.[5]

تندرج ضمن دراسات علم النفس التكويني أعمال برونر وغانيي J.Bruner وR.Gagné الأول يرى أن نمو العمليات الذهنية يتناسب مع نمو الطفل وقد قسمها إلى ثلاث مراحل :الأولى تسمى العملية الحسية، والثانية الصورية، والثالثة الرمزية، وخلال هذه الأخيرة يستخدم المراهق الرموز ويقوم بعملية التجريب،وكلما ارتفعت نسب المظاهر الصورية والرمزية كلما كان الفرد قادرا على إيجاد العلاقات بين الأحداث والمواقف وتنظيمها في شكل هرمي[6]. أما الثاني فيرى أن تعلم المفاهيم يتكون إنطلاقا من القدرات المنظمة هرميا التي تتدرج من البسيط إلى المعقد ومن الخاص إلى العام ومن المحسوس إلى المجرد ومنه إلى المجرد الأرقى.[7]

نخلص إلى القول، أن هذه الدراسات تتفق على ضرورة اكتساب مفاهيم مسبقة

في عملية التعلم. ومادام مفهوم التعريف التاريخي ينتمي إلى المفاهيم المجردة، فإنه وفق هذا المنظور، يحتاج في تعلمه إلى مكتسبات قبلية. وإذا ما أردنا أن نربط هذا بطبيعة المعرفة التاريخية في نطاق المنطق الافتراضي الاستنتاجي، فإن تعلم التعريف التاريخي قد يتضمن مجموعة من المواضيع المختلفة من حيث الإمتداد والتعمق وهذا يتطلب قدرات ذهنية قوية من حيث معالجة المعارف المتضمنة أو المناهج أو الأنشطة المرتبطة به. ومن هنا يصبح العمر مابين 15و18سنة السن المناسب الذي يسمح للتلاميذ باكتساب رؤية أكثر وضوحا للمجتمع، وفهم أكثر عمقا للمشاكل المعاصرة في تصوراتهم التاريخية، لأن التلاميذ في هذه المرحلة يبدؤون في تحليل وتأويل الوقائع وإنشاء فكرة أكثر دقة في إطار تفصيل الحقب، وعن العلاقة بين دولة وأخرى والقدرة على فهم مختلف التوجهات عن نفس الحدث.[8]

هكذا توصلت دراسة Peter Hill إلى أن الفترة العمرية بين15-18سنة تسمح لهم بالقدرة على فهم وتنظيم المعطيات من حيث الإمتداد والتعمق، فالمتعلم يستطيع من خلال الأولى الخروج عن حدود عصره ودولته، وينتقل من خلال الثانية من الوصف إلى التحليل والحكم على الشهادات والبحث عن الوقائع المبعثرة والمتفردة والإمساك بما هو مهم، وبما هو متزامن بشكل متسع، وبذلك يتمكن من الإجابة عن بعض المشاكل التي يرى من خلالها أن إشكاليته تشكل جزءا من معالجتها دون التأثر بعوامل أخرى، مما يجعله يتمكن من إغناء معارفه وتشكيل أحكامه بشكل كبير، ويتشجع على ربط وقائع التاريخ الوطني مع تواريخ عالمية[9] وفي نفس المنحى يرى كل من كريستيان لافيل ولوروا (E.Laurent/1975 وCH-Laville1984) أن دراسة المعرفة التاريخية عبر المنطق الإفتراضي الاستنتاجي تفترض اللجوء إلى عوامل افتراضية وخارجية غير منظمة في المعطيات الجاهزة لفهم الوضعية التي تتم دراستها، ومن ثم قد لا يستطيع المراهق معالجتها إلا عند بلوغه سن السادسة عشرة[10].

الخلاصة التي نستنتجها مما سبق هي أن تعلم التعريف التاريخي وفق المنطق الفرضي الاستنتاجي يتطلب عمليات ذهنية معقدة تحتاج إلى مكتسبات قبلية ومرحلة عمرية مناسبة وهذا يدفعنا إلى القول إن تعلمه يتلاءم مع مستوى السلك الثانوي التأهيلي .

2-1- دراسات علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي:

إذا كانت دراسات علم النفس التكويني ركزت على تعلم المفهوم في إطار نمو الذكاء وتوالي مراحل النمو، فإن دراسات علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي عالجت تعلم المفاهيم بمقاربة أخرى

***بالنسبة إلى علم النفس المعرفي:**

اهتمت دراسات علم النفس المعرفي بدراسة التمثلات الذهنية الفردية ودورها في التعلم، حيث جعلت من المتعلم الركن الأساس في عملية التعلم، وذلك بما يتوفر عليه من جهاز لمعالجة وتخزين معلومة هذا النشاط المعرفي الذي يتوفر عليه من حيث الإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والأنشطة العقلية، وهذا ما جعلها تهتم بالشيمات الذهنية والتمثلات والذكاءات المتعددة. لقد سبق لهيلدا تابا أن توصلت إلى هذه الحقيقة من خلال قولها»إن الإنسان بالرغم من تأثير البيئة عليه، بحيث يمكن أن تشكل شخصيته من طرف المجموعة التي ينتمي إليها، فإنه يبقى متفردا في مدركاته ورغباته وتعلماته ونموه وهذا ما فرض تفريد التعلم الذي يتمكن بواسطته فرد معين في وضعية التعلم من القيام بنشاط تربوي ينسجم وخصوصيات استعداداته وحسب إستراتيجية بيداغوجية تتوافق وأسلوبه المعرفي» في هذا الصدد جاءت دراسة كاردنر التي اهتمت بالذكاءات المتعددة وبالسيكولوجية الفارقية في إطار حل إشكالية الإقصاء التي تطال أغلب التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد.[11]

***بالنسبة إلى دراسة علم النفس السوسيو ثقافي:**

لقد مثل هذه الدراسة فيكوتسكي ،حيث انتهى إلى أهمية عوامل التفاعل الاجتماعي في عملية النمو المعرفي للمتعلم ،هذا التفاعل يوظف الأدوات والرموز ويدمجها في بناه العقلية، مما يساعده على تعريف الوقائع التاريخية وحل المشكلات الصعبة فيصبح النمو المعرفي مرتبطا بالثقافة التاريخية، من هنا يصبح التعريف التاريخي إحدى العمليات الذهنية المرتبطة بالأساس الاجتماعي والثقافي. وهكذا تصبح اللغة التي اكتسبها بالتفاعل الاجتماعي أداة للتحليل ولها صلة بالذكاء حيث تسهم في بناء المعرفة ،ينتقل معها المراهق من إدراك الأشياء كعناصر مجزأة إلى إدراك العلاقات بينها، والانتقال من تسمية الأشياء إلى إنتاج جمل تساعد على إنجاز عمليات معرفية معقدة وبذلك تصير اللغة أداة للتحليل.

إن النمو المعرفي لدى فيكو تسكي لا يتحدد فقط اعتمادا على النمو البيولوجي للطفل وإنما يتحدد من خلال المدى المحتمل من التعلم الذي يمكن أن يصل إليه الطفل في حل مشكلات تتجاوز قدراته الواقعية وذلك بمساعدة الكبار، حيث إذا توفرت شروط التعلم من قبيل إيقاع التعلم واللحظة المناسبة للتعلم، تسهم في إعادة تعبئة معارفه من جديد.[12])

من هذا المنطلق ترى(Nicole)Lautier2 199 أن تنظيم مواد التاريخ تخضع لعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي وتنطلق في تبريرها من العناصر التالية:

أولا: إن المعطيات الكاشفة للمعرفة تتزايد أكثر مما عرف خلال صيرورة

التمدرس، وهي معارف جديدة أي وقائع تستدعي فطنة موظفة.

ثانيا: إختلاف الأمر كذلك على مستوى عمق التنظيم بالنسبة للنصوص والجداول، حيث يتطلب من التلميذ بناء إشكالية و حدث و حقبة و موضوع.

ثالثا:تستوجب دراسة التاريخ نمطا من التفكير عند التلميذ(هناك شبكة مفاهيمية) فالتاريخ يبني مفاهيم ويهتم بالسياقية وبذلك يصبح العلم التاريخي علاجا بين الفكر المتشكل والمتمثل في فهم بعض الأحداث التي تتطلب البناء. (13)

الخلاصة التي يمكن استجلاؤها من دراسات علم النفس وإن اختلفت حول طرحها لتعلم المفاهيم ومن ضمنها التعريف التاريخي، إلا أن لها دورا في تخطيط العملية التعليمية التعلمية، وانتقاء وتنظيم المعرفة التاريخية بشكل يسمح وملاءمتها مع مستوى المستهدفين .

2- مراقي تعلم التعريف التاريخي:

يرتكز تعلم التعريف التاريخي على الطرح الإبستيمولوجي، لكنه لم يصل إلى مطابقته من حيث الشمولية والعمق، نظرا لطبيعة المعرفة المدرسية المختلفة عن المعرفة العالمة، وهذا ما يجعل خاصيات النقل الديداكتيكي التي وضع مرتكزاتهاYves Chevallard أمرا لامفر منه وهي كالآتي :

- الإحاطة والإدراك بالمعرفة وتبسيطها،
- تجزيء المعرفة وتشخيصها وإزالة الذاتية عنها،
- القابلية للبرمجة بمعنى المعرفة بالنقل والفهم والتبسيط والتعريف الواضح،
- أن يكون التحويل للمادة معروفا في المجتمع. (14)

بمراعاة هذه الجوانب، يلزم إتباع مسار ديداكتيكي لتعلم التعريف التاريخي يتكون من مجموعة من المراقي الذهنية المتنوعة من حيث طبيعتها ودرجة تعقدها وملاءمتها وتدرجها مع مستوى المستهدفين، يكون الغرض من خلالها محاولة انتقاء وتنظيم المعرفة التاريخية المرتبطة بتعلم التعريف التاريخي، قصد تيسير سهولة إنجازها وتقويم اكتسابها.

1-2- أرضية اكتساب التعريف التاريخي لدى التلميذ:

يتأثر التلميذ بكل ماعاشه من تجارب وخبرات تلقاها واكتسبها بالتدرج، منذ ما قبل المدرسة بواسطة الحكي التاريخي، وفي المدرسة ضمن مراحل متدرجة في الاكتساب، بالإضافة إلى التمثلات والمكتسبات التي يحملها التلاميذ حول الموضوع المعالج. تعد هذه المكتسبات المحصلة عند التلميذ الأرضية الرئيسة التي يستثمرها المدرس في الإشتغال على التعريف التاريخي، وفي قياس مدى قدرة التلميذ على الفهم والملاءمة والنقد، ومن الأشكال المدعمة لهذه المكتسبات التي

تعطي معنى للمعطيات التاريخية :الحكايات التاريخية، والمكتسبات المعرفية المرتبطة بالمدرسة،وطبيعة التمثلات المعرفية، والمكتسبات المعرفية من خلال التفاعل بين المدرس و بين المتعلمين.

1-1-2- الحكايات التاريخية:

يسهم حضور الفهم الحكائي التاريخي عند المتعلمين في تشكل المفاهيم التاريخية، كما يساعد على مفهومية الوثائق، وهذه الشبكة المفاهيمية تعطي للتلميذ نمطا من التفكير تجعله ينظم الأحداث في إطار سردي زمني وموضوعاتي، مما يجعل التلاميذ يتعودون على وضع العناصر التي اكتسبوها في سلسلة من الأفكار حسب السياق الذي يتفرد به موضوع التاريخ، وهذه الموروثات الثقافية التي اكتسبوها من الوسط الاجتماعي أو الإعلام السمعي البصري خاصة إذا ما تم حسن اختيارها.[15])

كل هذا يجعلهم يتعرفون على أحداث قصيرة أو متوسطة أو طويلة ويميزون بينها، ويتعرفون على كيانات سواء شخصيات أومجتمعات أوأشياء من المؤرخ، وهذا ما يرشد على تشكيل المعطيات التاريخية وإعطائها معنى، ومن ثم خلق أرضية للمتعلم يتمكن من إدراك مكونات التعريف التاريخي. [16]

2-1-2- المكتسبات المعرفية المحصلة خلال المراحل التعليمية السابقة:

يندرج تعلم التعريف التاريخي وفق أرضية تستند إلى الجوانب المنهجية التي اكتسبها المتعلم وراكمها خلال المراحل التعليمية السابقة التي تمكنه عند مستوى معين من مراحل التعلم من إعمال النهج التاريخي، وهذا ما يتوافق مع الجذع المشترك في التعليم الثانوي التأهيلي، ويمكن رصد ذلك وفق الجدول الأتي:

الجدول رقم1: المكتسبات المنهجية المحصلة لدى المتعلم بخصوص التعريف التاريخي خلال المراحل التعليمية بالمغرب إلى حدود مستوى جذع مشترك

مستوى جذع مشترك تأهيلي	تتشكل لديه قاعدة يتمكن بواسطتها من إعمال النهج التاريخي في دراسة أحداث تاريخية من زاوية المفاهيم المهيكلة للمادة.
مستوى السنة الثالثة إعدادي	يعمل على تطبيق منهجية تحليل الوثائق التاريخية.
مستوى السنة الثانية إعدادي	يتعرف على مجموعة من المفاهيم التاريخية الموضوعاتية.
مستوى السنة الأولى إعدادي	ينتقل إلى معالجة نصوص ووثائق.
مستوى السنة السادسة ابتدائي	ينتقل إلى اكتساب المعاني الأولى لمفهوم التطور ثم الملاحظة والوصف.
مستوى السنة الخامسة ابتدائي	يتم إدراك تراتبية الأحداث والتحول.
مستوى السنة الرابعة ابتدائي	يتعرف على معلومات تاريخية مرتبطة بالزمن.

(المنهاج/2002) (التوجيهات التربوية للسلك[17] الإعدادي /2004التوجيهات التربوية للسلك التأهيلي /2007 [18]

إنطلاقا من هذه المعطيات يتضح أن المتعلم عند نهاية المرحلة الإعدادية قد يراكم مكتسبات منهجية تشكل لديه قاعدة تاريخية يتمكن بواسطتها من إعمال التعريف التاريخي وفق الطرح الإشكالي خلال المرحلة التأهيلية.

3-1-2- دور طبيعة التمثلات المعرفية لدى المتعلم :

بالرغم من كون مفهوم التعريف التاريخي مفهوم منهجي، إلا أن تعرف المتعلم على الموضوع الذي يعالجه، وامتلاك التمثلات حوله، يجعل المتعلم يتوفر على قدرات للمعالجة واستغلال المعلومات من حيث الانتقاء والتنظيم والتحليل، وبذلك تصير تجاربه الماضية المخزونة في الذاكرة معبأة من جديد لتجريبها في وضعية جديدة ، لكن قبول هذه التمثلات مشروط علميا من حيث الاعتقادات والأفكار والقيم والقوانين، حتى لا تتعارض مع المعارف المطروحة. هنا يطرح تعلم قواعد النقد التاريخي هامشا كبيرا من التمثلات[19]. وهكذا يأتي التاريخ لإضفاء الشرعية وتصحيح التمثلات و تأتي الذاكرة لتؤسس لها [20] في هذا الصدد يتعين على المدرس أن يبرز التمثلات المشتركة بين التلاميذ، حتى يؤسس رابطا بين معارفه القديمة وبين المنطق الذي يسير عليه التلاميذ، وهذا يساعد المدرس والتلميذ على تخطيط الدرس وتطوير عملياته النقدية ومن ثم يضع مجموعة من الأسئلة التي يمتلك من خلالها جزءا من منهج المؤرخ.

هكذا يصبح التمثل جزءا من تعلم التعريف التاريخي، وإجابة على وضعية مقترحة، وفي هذه الوضعية يفي التلميذ بتوظيف ما اعتقده عند طرح السؤال.

4-1-2- المكتسبات المعرفية من خلال التفاعل بين المدرس وبين المتعلمين :

يعد التفاعل بين المدرس والمتعلمين الأداة التي تمكن من سهولة استيعاب التعريف التاريخي وتطبيق المكتسبات السابقة واللاحقة، و هذا يحدث عن طريق العصف الذهني الذي يقوم به المدرس تجاه المتعلمين، إذ أن التحكم في بعض العمليات المنهجية في الفكر التاريخي يتطلب المقابلات بين الأفراد، وهذا ما ينطبق على التعريف التاريخي الذي يتكون من ثلاث عمليات متباينة من حيث درجة التعقيد وهي: المفهومية والملاءمة والنقد، حيث إن تعلمها يحتاج إلى أنشطة تعلمية تستوجب التفاعل بين التلاميذ من أجل التحكم فيها [21] وهذا التفاعل الموجود بين المتعلمين من جهة وبين المدرس من جهة أخرى يسمح ببناء المعنى واكتساب منهج المؤرخ.

خلاصة:

لقد بينا في ما سبق دور علم النفس التكويني و علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي في تخطيط عملية التعلم الخاصة بالمفاهيم، ومنها التعريف التاريخي، وقد أسعفتنا هذه الدراسة في كون تعلم التعريف عبر النهج الفرضي الاستفساري، يتلاءم مع السن المتراوحة بين 15و18سنة، وهو ما يناسب تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي. وفي إطار مراقي تعلم التعريف التاريخي، يستوجب تحديد الأرضية التي تمكن المتعلم من ضبطه والجوانب التي يجب على المدرس مراعاتها عند أجرأته. ومن ذلك التمثلات والمكتسبات السابقة لدى المتعلم.

الهوامش:

1- LE PELLEC Jacqueline, MARCOS-ALVAREZ Violette. Enseigner l'histoire un métier qui s'apprend. centre de Documentation Pédagogique de Toulouse, Hachette, 1991, pp.73 -74.

2-تامر البشير. مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي، اقتراح نموذج لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، أطروحة دكتوراه الدولة، كلية علوم التربية،الرباط،2004 -2005 ص.135.

3-MONIOT Henri .Didactique de l'histoire. Editions Nathan, Paris, 1993. p94

4 - ibid., p81.

5-الصابر محمد. علوم التربية والتدريس، وثائق، خطاطات، مفاهيم ، تقنيات، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2000. ص.21-20

6-سعادة جودة احمد. مناهج الدراسات الاجتماعية دار العلم للملايين، بيروت ، 1988 ص.65.

7-خيري علي إبراهيم. المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، 1990ص.254

8- HILL Peter. L 'Enseignement de l'histoire conseils et suggestions. Paris, imprimer; UNISCO; 1953. , pp.99-104

9-ibid, pp103-104.

-تامر البشير،2005-2004،مرجع السابق،10. ص. 138 GARDNER Howard .

11- Les intelligences multiples .Retz Paris،1996.

12-أغبال أحمد- »نظريات النمو المعرفي والتعلم لدى فيكوتسكي والفيكوتسكيون« بتاريخ9-11-2007http://sophia.over-blog.com/article-13676497.html

13-H.Moniot, op.cit, 1993 ,p.119.

14- DEVELAY Michel. de L'Apprentissage à l'enseignement pour une épistémologie scolaire. Paris, Les Editions ESF, 1992 . , pp.18-20.

15- J. Le Pellec-V. Marcos Alvarez, op.cit, 1991, pp.34-35.

16- H.Moniot, op. cit, 1993, p p.113-120

17 -وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج ،المملكة المغربية، منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة. 2002

18-وزارة التربية الوطنية،المملكة المغربية البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي ،2007 .

- H. Moniot, op.cit,1993,p8619

20-CANDAU Joël. Mémoire et Identité. presses universitaires de France, Paris, 1998. pp.127-128.

21- H. Moniot, op.cit, 1993, p.94