اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية
(بين الفصحى والعامّية) [1]

تمهيد

يرى الكثيرون [2] أنّ العامّية الجزائرية لغة هجينة مشكّلة من مزيج من اللّغات فهي لا تنتظم وفقا لضوابط نحوية وصرفية وتركيبية، بالرّغم من وجود دراسات تصف هذه المستويات [3]. ويرى آخرون أنّها لهجة لا ترقى إلى مستوى اللّسان (Langue)، وما اللّهجة إلّا لغة في انتظار تصنيفها رسميا [4].

ما هي اللّغة الّتي يتفاعل بها ومعها الجزائري؟ بأية لغة يفرح ويغضب الجزائري؟ وما هي اللّغة الحاضرة في مناماته؟ العربية الفصحى أم العامّية الجزائرية؟ وما هي المنزلة السوسيولسانية للعربية الفصحى؟ لغة أمّ أم لغة ثانية؟ وما السّبل الموضوعية والعلمية إلى تفعيل الوظائف الاجتماعية والسياسية والثقافية لهذه اللّغة؟ ألا ينبغي التفكير بجدّية في كيفية استثمار العامّية الجزائرية، باعتبارها المورد اللّغوي الأساسي بالنسبة للجزائريين؟

---

[1] - **د/ بنيني عبد الكريم، قسم اللّغة العربية/ كلّية الآداب واللّغات والفنون/ جامعة الدكتور، طاهر مولاي سعيدة/ الجزائر.**

[2]- ملاحظة توصّلنا إليها انطلاقا من المناقشات المتعلّقة بهذه المسألة في الندوات والملتقيات العلمية.

[3]- ينظر،مثلا، سهام مادن، دراسة تركيبية للعامّية الجزائرية، مؤسّسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2011

[4]- لقد كانت الأمازيغية،في الجزائر، لهجة لفترة زمنية طويلة، إلى أن تحوّلت إلى لغة وطنية بقرار رئاسي.

التساؤلات المطروحة، أعلاه، تمثّل، في تصوّرنا، مسائل بحثية جوهرية ينبغي أن تتبنّاها الجامعة الجزائرية من خلال مشاريع المخابر اللّغوية والملتقيات العلمية.

العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية:

يجمع الكثير من الباحثين على أنّ مسار تعليمية اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية عرف الكثير من العقبات والصعوبات عبر الأطوار التعليمية المختلفة. وقد تنوّعت الإجراءات وتعدّدت المناهج واختلفت الأهداف، دون أن تحقق الغاية من تعليم اللغة العربية. فالمتحدّث بالعربية يحس بالاغتراب في وسط عربي، وقد يلجأ المعلّم والأستاذ إلى المزج بين العربية الفصحى والعامّية للتواصل مع المتعلّمين.

و لعلّ المعطى الأساسي الّذي ننطلق منه، يتمثّل في اعتبار اللّغة العربية الفصحى لغة ثانية في الوسط السوسيولساني الجزائري، فالطفل الجزائري يكتسب، في مراحل نشأته الأولى، اللّغة العامّية الّتي يتكلّم بها وسطه العائلي. أمّا العربية الفصحى، فسيتعامل معها بشكل تدرّجي في المدرسة، أي عند بلوغه الخامسة من سنّه أو السادسة.

إنّنا نفترض أن اللّغة العربية الفصحى، المقصود تعليمها في المدرسة الجزائرية، تأخذ موقع اللّغة الثانية بالنسبة لأغلب الجزائريين الّذين يكتسبون في بداية أعمارهم اللغة العامّية ويتعاملون بها في كل الوضعيات التواصلية، إلى أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية ليصادفوا لغة جديدة بالنسبة إليهم إلى حدّ ما.

فهذه اللّغة شبه غائبة في الواقع الاجتماعي للتلميذ الجزائري. ملاحظة تجعلنا نفترض أنّ تدريس الكفاءات بناء على الوضعية الإدماجية أسلوب غير فعّال، لأنّه قائم على تصوّر وضعيات تواصلية بالعربية الفصحى لا

تتحقّق في الواقع اللّغوي للتلميذ. وبالتالي، فإنّنا نرى أنّ هناك أساليب، نصفها بالمرنة، قد تكون أكثر فاعلية. هذه الأساليب قائمة على التصوّرات الآتية:

- في المدرستين الابتدائية والمتوسّطة: تبنّي المنهجية التقليدية من خلال تحفيظ الأشعار والمتون من أجل إثراء الذاكرة اللّغوية للتلميذ، والّتي سينطلق منها في التعبيرين الشفهي والكتابي؛

- في المدرسة الثانوية: الاستمرار في أسلوب التحفيظ مع الشرح والتحليل لإثراء الذوق الفنّي والنقدي عند التلميذ. ويتمّ التركيز، في هذه المرحلة، على تحسين مستوى التعبير الشفهي والكتابي. وتقدير العلامة عشرة (10) من عشرين (20) كحدّ أدنى الواجب تحصيله في امتحان العربية في البكالوريا في كلّ الشعب والتخصّصات؛

- في الجامعة: بالنسبة للشعب والتخصّصات العلمية، يخيّر الأستاذ في مسألة اللّغة الّتي يراها مناسبة للتدريس.

من أجل ضمان فاعلية الإجراءات المذكورة أعلاه، لا بدّ من تكوين نوعي موجّه للمعلّم في كلّ المستويات. ونحن نتصوّر أنّ التكوين الفعّال لايتأسّس على رؤية بيداغوجية معيّنة، إنّما انطلاقا من القدرات الفردية للمعلّمين. فهذه القدرات متباينة، والوضعيات التعليمية،أيضا، متباينة من حيث: الزمان، المكان، الظروف الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية. في ظلّ وضعيات غير تابثة، فإنّه من العملي تكوين معلّم "ذكيّ" قادر على التعامل مع جمهور غير متجانس ووضعيات تعليمية غير متجانسة. إنّه الأسلوب المقصود من الحكمة الصينية: لا تعطني السّمكة بل علّمني كيف أصطادها.

بالإضافة إلى هذا، فإنّ تعليمة اللّغة العربية، في وسط متعدّد لغويا، تمثّل بدورها إشكالية معقّدة نظرا للأسباب الآتية:

عدم التجانس الثقافي والاجتماعي عند الجمهور المقصود بالعملية التعليمية، وبالتالي تباين الاحتياجات اللّغوية بالنسبة لهذا الجمهور؛ الحاجة إلى تكوين معلّمين مؤهّلين للاستجابة للاحتياجات الفعلية لجمهور من متعلّمين يتعاملون مع العربية الفصحى كلغة ثانية . ومن ثمّة وجبت إلزامية تكوين المعلّمين تكوينا خاصّا من أجل الاستجابة الفعلية لتلك الاحتياجات.

إنّ المقاربة المناسبة، في مثل هذه الوضعية، هي التفاعل بين النشاط اللّغوي وباقي النشاطات اليومية الّتي يقوم بها المتعلّم. ومن ثمّة، فإنّ هذا التفاعل يقتضي استثمار كلّ الموارد المعرفية والعاطفية الّتي يكتسبها هذا المتعلّم، فالمتعلّم مطالب بأن يكتسب الكفاءات الّتي تمثّل مجموع المعارف، المؤهّلات والاستعدادات الّتي تمكّنه من القيام بنشاط ما.

ونحن نعتقد أنّ من أهم أسباب إخفاق النظام التعليمي الجزائري في تحقيق الأهداف العامّة من تعليم اللغة العربية هو عدم وضوح الموقع السوسيولساني لكلّ من اللّغة العربية الفصحى واللغة العامّية المتداولة في الجزائر.

وهنا، ينصح روّاد المنهجية التواصلية بالاستعانة واللجوء إلى اللّغة الأمّ من أجل شرح وتبسيط بعض الوضعيات الصعبة. فاستعمال اللغة الهدف من قبل المعلم محبّب، لكن استعانته باللغة الأمّ غير مرفوض [1].

[1] ينظر: TAGLIANTE, Christine. La Classe de Langue, Paris, Clé international, 1994,pp.40-64.

في هذا السياق، يُقصي مفهوم التعدّد اللّغوي المقولة الّتي تصنّف اللّغات في أدراج متعدّدة، بل يقتضي اجتماع هذه اللّغات ضمن كفاءة تواصلية واحدة تتعامل مع العالم في شكل قالب واحد. ومن ثمّة، وجب تثمين استعمال كلّ اللّغات الّتي تشكّل الفضاء السوسيولساني لمجتمع ما، لا سيما اللّغة الأمّ الممثّلة في العامّية الجزائرية في الجزائر. وعليه، فإنّ الهدف من تعليم اللّغة ليس تمكين المتعلّم من استعمال لغة أو أكثر، بل تطوير رصيد لغوي متكوّن من كلّ القدرات اللّسانية المتاحة لديه.

في هذا الإطار يجمع الكثير من الباحثين [1] على أنّ الصيغة الواضحة لاستثمار الموارد اللّغوية المتاحة للمتعلّم، وبالخصوص لغته الأمّ، تتمثّل في توظيف التناوب اللّغوي (L'alternance codique).

سياسة تعريب التعليم: بين الغايات والإجراءات

إنّ البحث في شأن تعريب تعليم العلوم في الوطن العربي يظلّ، إلى الآن، يثير جدالا كبيرا، نظرا لتعدّد الرؤى والمقاربات [2]. فقد تناولت الكثير من البحوث اللغوية هده القضية معتبرة إياها موضوعا لغويا محضا، واعتبرها السياسيون ورقة سياسية مربحة في الكثير من نزاعاتهم. فهو عند بعضهم يعكس ذهنية متخلفة ورجعية متمسكة بعاطفة الحنين إلى الماضي الزاهر للحضارة العربية الإسلامية، وعند البعض الآخر شكل من أشكال مواكبة التطورات الحاصلة في العصر الحديث [3]. ولعلّ

---

[1]- ستأتي الإشارة إلى بعض هؤلاء الباحثين.

[2]- ينظر: محيي الدين صابر :التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982، ص 69

[3]- ينظر: سفيان لوصيف: السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال، مجلة علوم انسانية WWW.ULUM.NL السنة السادسة: العدد 41: ربيع 2009 .

مشروع تعريب تعليم العلوم في الجزائر واحد من أهم مظاهر هدا الجدل الذي يعكس عمق هدا الموضوع وأهميته.

بالنسبة لقضية تعريب تعليم العلوم في النظام التربوي الجزائري، فإنّ سياسة التعريب ترجمت إلى صراع من وجهين: الأوّل ممثّل في الصراع بين اللغة العربية واللهجات التي تمثّل القسم الأكبر من الوسط السوسيولساني الجزائري، إضافة إلى التنوع الناتج عن التوظيفات المختلفة للعربية الفصحى وهي اللغة العربية الفصحى ممثلة في لغة الأدب العربي واللغة العربية "الحديثة" ممثلة في اللغة الموظّفة في الإعلام والتعاملات الإدارية.

أما الصراع الثاني فهو بين العربية واللغة الفرنسية، لغة المستعمر الفرنسي الّذي ظلّ يحلم ببقاء الجزائر فرنسية من خلال تعميم استعمال اللغة الفرنسة في المؤسسات الرسمية الجزائرية، لاسيما المؤسّسات التربوية.

فبعد استقلال الجزائر، انقسم الجزائريون إلى فريقين: من جهة، أنصار التعريب الّذين ينادون إلى تعميم استعمال اللغة العربية الفصحى في كلّ التعاملات المؤسساتية الرسمية. ومن جهة أخرى، دعاة الفرنسة الّذين يدعون إلى الإبقاء على استعمال اللغة الفرنسية لأنها، في نظرهم، رمز الحداثة والتقدمية. هده الصراعات، ذات الطابع السياسي، جعلت من تعريب تعليم العلوم في الجزائر قضية سياسة وإيديولوجية بحتة وأبعدتها عن دائرة النقاشات البيداغوجية العلمية والأكاديمية.

بالتدرّج، نجحت اللّغة العربية الفصحى في اقتحام مجال التربية والتعليم عبر الأطوار التعليمية المختلفة. فالمادّة القانونية رقم 91- 05 في 16 يناير199، والّتي تتضمن إلزامية تعميم استعمال اللغة العربية، توضح

جليا منزلة اللغة العربية في المؤسسات التربوية وتؤكّد بأنها اللغة المستعملة، رسميا، في كل تلك المؤسسات [1].

عملية التعريب هذه، ستعمّم فيما سمّي بالمواد الأدبية: الأدب العربي، التاريخ، الفلسفة، الحقوق. أما تعريب تعليم العلوم، فسينطلق في مرحلة متأخرة إلّا أنّه سيواجه صعوبات كثيرة. في سنة 1989، ستطرق أبواب الجامعات أول دفعة معرّبة من كل التخصّصات وستتشكل لجان تسهر على تفعيل عملية تعريب تعليم العلوم في الجامعة [2].

في هذا السياق، يرى الدكتور ببوشي [3] أنّ الجزائر هي البلد العربي الوحيد الّذي تمّت فيه عملية تعريب الرموز الرياضية بكتابتها من اليمين إلى اليسار، كما أنّ الحروف العربية تحوّلت إلى حروف رياضية: ألف رياضي، باء رياضي، جيم رياضي... [4]

لكنّ فحص الواقع يظهر أن تعليم الرياضيات يتمّ في الجامعات الجزائرية باللغة الفرنسية، وهذا ما يؤكّد أنّ عملية تعريب تعليم كل العلوم لم تنجح بشكل كليّ. وبالتالي فإنّ طالب الرياضيات في الجامعة يجد نفسه أمام وضعية تتسم بالتناقض، فهو في الأطوار التعليمية

---

[1]- ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 05- 91 من 30 جمادى الثانية 1411

[2]- ينظر: Ibrahimi, K.T. (1997). Les algériens et leurs langues: Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Editions El Hikma, pp.33-130

[3]- ينظر: أستاذ الرياضيات في جامعة الجزائر وباحث في تعليمية الرياضيات

[4]- ينظر: Bebbouchi,R. (2011), Le passage des mathématiques en arabe aux mathématiques en français en Algérie: Difficultés et avantages, pp.529-532 http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT4/Rachid%20Bebbouchi.pdf

السابقة للجامعة يتلقى تعليما باللغة العربية، ثم يتلقاه باللغة الفرنسية في الجامعة.

في محاولة منّا لدراسة الصعوبات اللغوية الّتي يواجهها طلبة الرياضيات في الجامعة الجزائرية، أجرينا لقاءات مع بعض أساتذة وطلبة جامعة سعيدة [1]، ثم أعددنا استبيانات وجّهناها للفئتين معا وختمنا العمليتين بتسجيلات صوتية لعدد من دروس الرياضيات.

مكّننا هدا البحث من التوصّل إلى بعض الاستنتاجات، أهمّها أن التعدّد اللساني في الجزائر لم يستثمر بشكل إيجابي فأدّى ذلك إلى خلق محيط لساني لا يشعر فيه الطالب الجزائري بالأمن اللّغوي.

افترضنا أنّ اعتماد التناوب اللساني بين العربية والفرنسية، كاستراتيجية تعليمية، من شأنه أن يسهم في تسهيل تعليم وتعلّم الرياضيات في الجامعة الجزائرية. ومن أجل التحقّق من هذه الفرضية أنجزنا تجربة، حاولنا فيها أن نحدّد اللّغة التي تسمح للطلبة بتحقيق أكبر مستوى من فهم درس في الرياضيات، وذلك من خلال المقارنة بين ثلاث وضعيات تعليمية:

- الوضعية الأولى، يتلقّى فيها الطلبة درسا في الرياضيات باللّغة العربية؛
- الوضعية الثانية، يتلقّى فيها الطلبة درسا في الرياضيات باللّغة الفرنسية؛
- الوضعية الثالثة، يتلقّى فيها الطلبة درسا في الرياضيات بتناوب لساني بين العربية والفرنسية.

[1]- مدينة تقع غرب الجزائر

وزّعت أوراق الإجابة على الطلبة وطُلب منهم تدوين المعلومات المهمّة في الدّرس، والّتي كان عددها ثمانية (08) وفقا لتقدير الأستاذ المشارك في التجربة. من أهمّ الملاحظات الّتي سجّلناها ما يلي:

- لم يتمكّن الأستاذ من إنجاز الوضعية الأولى، فهو لم يتعوّد التدريس بالعربية، إضافة إلى أنّه يعتمد، في تحضيره للدروس، على مراجع مكتوبة بالفرنسية وكلّ تكويناته تمّت بهذه اللّغة سواء كان ذلك في الجزائر أو في الخارج؛
- عجز أغلب الطلبة عن بلوغ المعدّل بالنسبة إلى قياس مستوى الفهم والمقدّر بأربعة(04) من ثمانية(08)؛

- بالرّغم من أنّ الكثير من الباحثين [1] قد توصّلوا،بناء على دراسات كثيرة، إلى الدور الفعّال الّذي يؤدّيه توظيف التناوب اللّغوي في تسهيل عملية التعليم- التعلّم في وسط متعدّد اللّغات، فإنّ الطلبة قد أخفقوا في تسجيل معدّل مقبول في مستوى الفهم: [2] و1(0,23) < و3(0,69) < و2 (1,40)

إنّ هذه الملاحظات تجعلنا نستنتج بأنّ وضعية تعليمية الشُعب العلمية، في الجامعة الجزائرية، معقّدة وبأنّ الأساتذة يفتقرون إلى تكوين متميّز يؤهّلهم لاستثمار الاستراتيجيات التعليمية في وضعيات معقّدة؛

---

[1] ينظر مثلا: Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE International,Collection DLE ; DUVERGER, Jean, 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », pp.2-8. Tréma Numéro 28 -2007, pp.2-8http://trema.revues.org/302; Maarfia, N. (2008). L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire: Entre fonction communicative et fonction didactique, Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 93-107

[2] - و1، و2، و3= الوضعيات الأولى، الثانية والثالثة؛ الأرقام بين قوسين تمثّل المعدّلات الّتي حقّقها الطلبة في قياس مستوى المعلومات الّتي توصّلوا إلى إدراكها بالنظر إلى العدد الإجمالي للمعلومات الأساسية والمقدّر بثمانية (08).

- إضافة إلى ما تقدّم، فإنّنا قد لاحظنا بأنّ لغة تدريس الرياضيات، مثلا، تختلف من كلّية لأخرى وأحيانا من شعبة إلى أخرى. في كليّتي العلوم والتكنولوجيا، مثلا، فإنّ اللّغة الغالبة في الدّروس هي الفرنسية من خلال منابتها بالعامّية الجزائرية. أمّا في كليّتي العلوم التجارية والعلوم الاقتصادية، فإنّ اللّغة المهيمنة هي العربية الفصحى ممزوجة بالعامّية الجزائرية؛

- استعمال حادّ للتناوب اللّسانيAlternance codique: لغة عربية فصحى/لغة فرنسية- العامّية الجزائرية/ لغة فرنسية- العامّية الجزائرية لغة عربية فصحى؛

- أشكال التناوب اللّساني المستعملة من قبل الأساتذة: اللّغة العربية: لغة أساسية langue Matrice اللّغة الفرنسية: لغة ثانوية؛ langue encastrée اللّغة الفرنسية: لغة أساسية langue Matrice ؛ اللّغة االعربية langue encastrée لغة ثانوية؛[1]

- أجمع الأساتذة الذين التقينا بهم على أن مقرّر مقياس الرياضيات غير رسمي، فشأن تصميم المقرر يعود إلى اجتهاد الأستاذ وتقديره. ولأنّ أستاذ الرياضيات قد تكوّن في الجامعة باللغة الفرنسية ويتكوّن من خلال تربّصات في الجامعات الفرنسية، فإنّه يعدّ مقررا مقتبسا من المقررات الفرنسة ومكتوبا باللغة الفرنسية. إضافة إلى هذا، فإنّ نفس الأساتذة يقرّون بأنّ أهم المراجع المعتمدة في بحوثهم ومن أجل إعداد دروسهم مكتوبة باللغة الفرنسية؛

[1] -Myers- Scotton, Carol & Bolonyai, Agnes. 2001. Calculating speakers: Codeswitching in a rational choice model. Language in Society 30(1): 1-28.

- أمّا الطلبة، فإنهم يعبّرون عن قلقهم بشأن مستقبلهم الدراسي ثمّ المهني. إنهم يعترفون بأنّ عملية التحصيل لديهم غير ناجحة، وبأنّهم يعيشون في حالة لاأمن لغوي، فهم غير متمكّنين من الفرنسية نطقا وفهما وغير متمكنين من العربية أداء.

يبدو بوضوح أنّ سياسة التعريب في الجائر لم تحقّق الأهداف المتوقّعة وأنّ العامّية الجزائرية حاضرة في كلّ الوضعيات، وهذا ما يؤدّي بنا إلى التساؤلات الآتية:

كيف ينبغي أن نتعامل مع هذا الواقع؟ هل يمكننا تجاوزه؟ ما هي السياسة اللّغوية الواجب تبنّيها؟

إنّ وصف مشروع التعريب في الجزائر بالفشل غير كاف، بل إنّنا نعتقد أنّه يجوز لنا أن نفترض بأنّه قد أدّى إلى نتائج عكسية. ويعود ذلك، في تقديرنا، إلى أن أمر التعريب لم يوكل إلى أصحابه الحقيقيين ألا وهم أهل التخصّصات العلمية أنفسهم، إذ لا يكفي أن نمتلك القدرة البلاغية من أجل التعريب، بل لا بدّ من مزاوجة دلك بالدراية المعرفية أيضا [1].

في هذا السياق، نفترض أنّ العناية بما يسمّى بتعليمية التخصّصات غير اللّسانية أمر واجب هنا، وهذا من أجل استثمار التراث اللساني في الإحاطة بالعلوم والمعارف وحتّى تؤدّي اللّغة دور المساعد ولا تؤدّي دور المعيق.

---

[1]- ينظر: Serra, C. (2004). Les savoirs disciplinaires et linguistiques. In: Morgen, Daniel (2004): Actes de Bothorel, Arlett/ Colinet, Jean-Christophe/ l'Université d'automne, Former les enseignants des classes bilingues /français-langues secondes/ langues régionales, IUFM d'Alsace-CFEB de Guebwiller: du 24au 27 octobre 2002. Paris: Education nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), pp.53-59

و هنا، ينبغي أن نتساءل عن مستوى التحفيزات في تعلّم اللغة العربية عند الجزائريين: لماذا قد يرغب الجزائريون في تعلّم اللغة العربية؟

لا بدّأن يبحث المدرّس عن وسائل قويّة لتحفيز المتعلّم، بل ينطلق أساسا من التعرّف على مختلف المشكلات التي تهم المتعلّمين للبحث عن إمكانية ربطها بالأهداف المتوخاة في المنهاج الدراسي، وهذا الربط هو ما يسمح باختيار نوعية المشكلات التي ستكون موضوع الدرس في ارتباط مع محتوى معرفي معين.

يمكن تشجيع المتعلّمين من خلال التركيز على القضايا الّتي تتعلّق بانشغالاتهم الشخصية، لكنّ هذا الطرح قد يتعارض مع متطلّباتهم المهنية في المستقبل. ومن أجل هذا، ينبغي أن نميّز بين مجالات اهتمامات المتعلّم:

- المجال الشخصي، المتعلّق بالحياة الشخصية للمتعلّم واهتماماته الاجتماعية والعاطفية. هذا المجال قد يدفع المتعلّم، مثلا، إلى الاهتمام بالقراءة من أجل المتعة.

- المجال المهني، الّذي سيكون المتعلّم فيه ملتزما بمقتضيات مهنته.

- المجال التربوي (الرسمي أو غير الرسمي)، الّذي ينتمي إليه المتعلّم ويلتزم بقواعده.

كلّ هذه المجالات تتمظهر من خلال وضعيات حقيقية تُحدّد بالزمان والمكان اللّذين تستثمر فيهما المعارف اللّغوية بالإضافة إلى المؤسّسات والتنظيمات الّتي يتمّ، انطلاقا منهما، تحديد البنى اللّغوية المناسبة ثمّ الأشخاص المتعامل معهم، والّذين يتمّ على أساسهم اختيار الأدوار الاجتماعية الواجب لعبها؛ الأحداث الّتي تقع؛ الأفعال المنجزة من قبل المتعلّمين؛ النصوص الّتي يواجهها المتعلّم في إطار وضعية ما.

وبالتالي، فلا بدّ أن يفكّر المعلّم جدّيا في الاحتياجات التواصلية لدى المتعلّمين، وانطلاقا من هذا، التفكير الجّاد في تحديد النشاطات التواصلية الّتي سيعامل معها هؤلاء المتعلّمين معتمدا على المصادر المتاحة. كما يستوجب على المعلّم أن يدفع المتعلّمين إلى التفكير في احتياجاتهم التواصلية الخاصّة مع تدريبهم على الإدراك الواعي للعملية التعلّمية الّتي يشاركون فيها من أجل تحقيق استقلاليتهم.

استعمال التناوب اللّغوي: بديل استراتيجي ومنهجي

إنّنا نتصوّر بأنّ الاستعمال المنهجي والواعي للتناوب اللّساني قد يكون الحلّ الاستراتيجي للوضعية المشكل المتعلّقة باختيار اللّغة المناسبة لتعليم وتعلّم المواد العلمية في الجامعة الجزائرية.

يرى الكثير[1] من الباحثين أنّ لّلغة الأمّ دورا كبيرا في تفعيل المعارف القبلية وتسهيل نشاطات الفهم وبناء المعارف في اللّغة الثانية.

في الأوساط المتعدّدة اللّغات، كما هو الشأن في الجزائر مثلا، فإنّ المتعلّمين، في الأطوار التعليمية المختلفة، يستعينون باللّغة الأمّ عندما يتعلّق الأمر بنشاطات تفاعلية حقيقية، حيث يكون المتعلّم حاضرا

[1]- ينظر مثلا: Cambrone, S. (2004). Contact de langues en situation scolaire: le phénomène de l'alternance codique (P. Dumont & D. Barreteau dir.), Université des Antilles et de la Guyane,_Mémoire de D.E.A., p.120 ; Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern: Peter Lang ; Grosjean, F. (1982). Life with two languages. Cambridge, Harvard University Press

بأسئلته وحواراته. ويمكن معاينة هذا النشاط في الأعمال المفوّجة كالأعمال الموجّهة، مثلا.

وفي هذا السياق، يميّز بعض هؤلاء الباحثين الدوافع الّتي تدفع المعلّم والمتعلّم إلى الاستعانة باللّغة الأمّ في صيغة التناوب اللّغوي:

- قد يستعين المعلّم بالتناوب اللّغوي من أجل توضيح المطلوب وتبسيط الأسئلة أثناء وبعد الدّرس؛

- إنّ الانتقال من لغة إلى أخرى قد يجعل المتعلّم يشعر بالأمان والاطمئنان اتجاه خطاب المعلّم الّذي قد يكون غريبا عنه في بعض الأحيان؛

- التناوب اللّغوي يملأ الفراغات في الكثير من الوضعيات التواصلية، فقد يعجز المعلّم أو المتعلّم عن إيجاد الكلمات والعبارات المناسبة فيلجآن إلى اللّغة الأمّ من خلال التناوب اللّغوي؛

- قد يؤدّي استعمال التناوب اللّغوي إلى ترسيخ العلاقات العاطفية والاجتماعية من خلا تذكير المخاطب- المتلّقي بالتشارك في نفس الانتماء.

خاتمة

من أجل أن تتحقّق هذه الإستراتيجية بشكل منهجي، لا بدّ أن يُعاد النظر في مسألة منزلة العامّية الجزائرية. إنّنا إذ ندعو إلى تثمين استعمال العامّية، فإنّه لا يعني إقصاء العربية الفصحى بل السّعي إلى استرجاع منزلة هذه اللّغة بأسلوب ذكيّ بعيدا عن العاطفة الّتي قد تسهم في تأجيل مشروع العربية بدلا من دفعه إلى الأمام.

فماذا قدّم المنادون إلى تعميم استعمال العربية الفصحى؟ سوى أنّهم جعلوا الجزائريين ينقسمون ويختلفون. وهل يقدّم هؤلاء مشروعا علميا واضحا

قد يحقّق الغايات؟ أم أنّها جولة ثانية لمشروع التعريب الّذي يمتدّ منذ سنة الاستقلال إلى الآن دون أن يحقّق إضافات نوعية.

هل المدرسة الجزائرية، بأطوارها المختلفة، قادرة اليوم على تخريج تلميذ يحسن العربية نطقا وكتابة؟ أليست العامّية الجزائرية هي الحاضر القويّ في أقسامنا؟ ثمّ، لماذا يُنظر إلى هذه اللّغة بازدراء؟ أليست هي اللّغة الّتي حافظ بها أجدادنا على هويّتهم أثناء الاستعمار؟ أم أنّ هؤلاء كانوا يتحدّثون العربية الفصحى؟

لعلّ من الأسباب القويّة الّتي تمنع الكثير من النّاس من تثمين العامّيات العربية هي التمثّلات المشكّلة في أذهانهم والمتعلّقة بمنزلة اللّغة العربية والمؤسّسة على اعتقادهم بقدسية اللّغة العربية. فهل العربية لغة مقدّسة فعلا، أم أنّها لغة نزل بها القرآن الكريم لأنّ النبيّ محمّدا (عليه أزكى الصّلاة والتّسليم) كان عربيا، فلا بدّ أن يُنزل الوحي بلغة يفهمها هو وقومه. وإذا تمّ التّسليم بأنّ العربية لغة مقدّسة فيعني ذلك أنّ لغة العرب في الجاهلية مقدّسة أيضا.

إنّنا إذ نطرح هذه التساؤلات، فمن أجل الخوض في المشكلات اللّغوية بأسلوب علمي قد نتمكّن، من خلاله، من خدمة العربية. ولعلّ من أهمّ مزايا هذه اللّغة حفاظها على نفس النظام الكتابي رغم التطوّرات النطقية، فهذه الميزة من أهمّ الضمانات الّتي تجعلنا نطمئنّ بأنّ العربية الفصحى باقية بقاء أهلها، وحتّى لا تصير لغة المتاحف تُستعمل أثناء التعامل مع التراث والمناسبات الثقافية (وهذا حالها اليوم)، وجب أن يتّسم أهلها ببعض الشّجاعة في التعامل مع الوقائع الحقيقية وليست الافتراضية. وإنّنا نتصوّر أنّ سلطة بناء مشروع لغويّ طموح بيد السياسيين قبل

الأكاديميين، ويكفي، هنا، أن نذكّر بالقرار الرئاسي الّذي حوّل، في زمن محدود، الأمازيغية من لهجة محلّية إلى لغة وطنية.

مراجع البحث بالعربية:

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 05- 91 من 30 جمادى الثانية 1411

محيي الدين صابر :التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982، ص 69

سفيان لوصيف: السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال، مجلة علوم انسانية WWW.ULUM.NL السنة السادسة: العدد 41: ربيع 2009

سهام مادن، دراسة تركيبية للعامّية الجزائرية، مؤسّسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2011

- بالفرنسية والانجليزية

-Bebbouchi,R. (2011), Le passage des mathématiques en arabe aux mathématiques en français en Algérie: Difficultés et avantages, pp.529-532 http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT4/Rachid%20Bebbouchi.pdf

-Cambrone, S. (2004). Contact de langues en situation scolaire: le phénomène de l'alternance codique (P. Dumont & D. Barreteau dir.), Université des Antilles et de la Guyane,_Mémoire de D.E.A., p.120

-Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE International,Collection DLE

-Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern: Peter Lang.

-DUVERGER, Jean, 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL», pp.2-8. Tréma Numéro 28 -2007, pp.2-8http://trema.revues.org/302.

-Grosjean, F. (1982). Life with two languages. Cambridge, Harvard University Press.

-Ibrahimi, K.T. (1997). Les algériens et leurs langues: Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Editions El Hikma, pp.33-130.

-Maarfia, N. (2008). L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire: Entre fonction communicative et fonction didactique, Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 93-107

-Myers-Scotton, Carol & Bolonyai, Agnes. 2001. Calculating speakers: Codeswitching in a rational choice model. Language in Society 30(1): 1-28.

-Serra, C. (2004). Les savoirs disciplinaires et linguistiques. In: Bothorel, Arlett/ Colinet, Jean-Christophe/ Morgen, Daniel (2004): Actes de l'Université d'automne, Former les enseignants des classes bilingues /français-langues secondes/ langues régionales, IUFM d'Alsace-CFEB de Guebwiller: du 24au 27 octobre 2002. Paris: Education nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), pp.53-59

-TAGLIANTE, Christine. La Classe de Langue, Paris, Clé international, 1994,pp.40-64.