التناوب اللغوي وأثره في تعليميّة الريّاضيات في الجامعة الجزائرية

د.عبد الكريم بنيني، كليّة الآداب واللغات والفنون، جامعة سعيدة الدكتور طاهر مولاي- الجزائر

Code Switching and Its Implications for Teaching Mathematics in Algerian University

Dr.Abdelkrim BENINI, Tahar Moulay University, Saida- Algeria

ملخّص: يُجمع الكثير من الباحثين على الدّور الفعّال الّذي قد يؤدّيه توظيف التناوب اللغوي في دروس الميادين العلمية في الأوساط متعدّدة اللغات. إذ إنّ اللجوء إلى هذه الإستراتيجية يُساعد الأستاذ في تجاوز عائق اختيار لغةٍ ما من بين لغاتٍ كثيرة تتواجد في نفس الوسط اللغوي. ونظراً لأهمّية الموضوع، فإنّنا سنعرض في هذا المقال خلاصة بحثٍ أنجزناه يتعلّق بدراسة مستوى فاعلية استعمال التناوب اللغوي في تسهيل أداء الأستاذ و الطالب في دروس الرياضيات في جامعات الجزائر.

الكلمات المفتاحية: التعدّد اللغوي؛ الانتقاء اللغوي، التناوب اللغوي؛ تعليميّة الرياضيات؛ الجامعة الجزائرية.

Abstract: The present research work concern interrogations about the choice of the most adequate and appropriate language variation to be adopted by the Algerian educational system to teach scientific subject matters in a multilingual milieu. Increasingly, the results henceforth presented, are obtained from the implication of a study of code switching and its effect in the field of mathematic comprehension in the Algerian universities.

Key words: Mathematic, comprehension, pluralism, the language choice, code switching, Algerian universities.

مقدمة:

اكتشف الإنسان قدرته المتميّزة على التصويت، فإختار أن يستثمر هذه القدرة في تواصله مع أقرانه. ومكّنته خاصية التقطيع المزدوج من إنتاج وتوليد عدد هائل من اللغات تتباين وتختلف باختلاف المنظومات الاجتماعية التي تشكّلت عبر تطوّر الجنس البشري.

نتيجة لهذا، تكيّف البشر مع فكرة التعايش في أوساط متعددّة اللغات، حتى إنّنا نلاحظ التعددّ اللغوي في المجتمع الواحد من خلال ثلاثة مظاهر سوسيو لسانية تمثّل ما يُسمّى بالاحتكاك اللغوي من خلال: الاقتراض اللغوي، النسخ اللغوي والتناوب اللغوي. ويعتقد الكثير من الباحثين أنّ التعدّد اللغوي ميزة طبيعيّة تمكّن المتعلّم من استيعاب المعارف و بنائها، بينما تمثّل الأحادية اللغوية عائقاً أمامه لأنّها ترسّخ فكرة القاعدة، و بالتالي، الخوف من الوقوع في الخطأ، بل إنّ الوعي بوجود واستقلالية الطرف الآخر تشجّع على بناء العلاقات مع الأشخاص والجماعات الّتي لا تتحدّث بنفس اللغة، ومن ثمّة، إثراء الرّصيد اللغوي الّذي يُسهم في تنمية القدرات المعرفية (Cummins, J, and Swain, M, 1998). ويرى بعض هؤلاء الباحثين أنّ التعدّد اللغوي ليس ظاهرةً استثنائية، بل إنّ البشر يولدون مزوّدين بقدرةٍ فطريةٍ تمكّنهم من ممارسة هذا التعدّد وفكرة اعتباطية العلامة دليلٌ على ذلك لأنّها تثبت مبدأ الاختلاف في التواضع على العلامات الّذي أدّى إلى التعدّد اللغوي، والقول بأسبقية الأحادية اللغوية هو إنكارٌ لمبدأ الاعتباطية.نظراً لذلك، فإنّ الباحث "بلونشي Blanchet" يقترح توصيف اللغة بـِ: "الحركية المتوازنة (équilibre dynamique)" استناداً إلى فكرة "بياجيه Piaget" في التفسير الفيزيائي لحركة الدرّاجة الهوائية والقائلة بأنّ سبب توازن الدرّاجة وعدم سقوطها هو حركتها، وانطلاقاً من هذا المبدأ، افترض "بلونشيBlanchet " بأنّ سرّ استمرارية اللغة يكمن في تطوّرها وحركيتها (Blanchet, PH, and Robillard, D, 2003).

والتعدّد اللغوي، باعتباره كفاءةً لغويةً، ليس مجرّد تراكمٍ لمجموعة من الكفاءات اللغوية من لغات متعدّدة ومختلفة، بل هو مجموعة من اللغات المتعدّدة والمختلفة الّتي تتّسم بالحركية والّتي تنتظم في بناءٍ واحدٍ لتشكّل منظومةً مركّبة لكنّها واحدة(Castelloti, V, 2002) . ويتصوّر "قروجون (Grosjean, 1982) أنّ الازدواجية اللغوية تتشكّل من خلال الاستعمال المنتظم للغتين من أجل تحقيق احتياجاته التواصلية اليومية، فاللغة الأولى تتدخّل كوسيلة "ميتالسانية" أو "ميتامعرفية" لتبسيط عملية الفهم لما يستقبله من اللغة الثانية(*إنّ مصطلح "منتظم"، هنا، يدلّ على الاستعمال المتكرّر للّغة الثانية المُرافقة للغة الأولى، فتتحوّل اللغتان إلى منظومة تواصلية واحدة*). ومن ثمّة، فإنّ اكتساب كفاءة الازدواجية اللغوية لا تدلّ على التحكّم في نظامين لغويين مختلفين بل تدلّ على تسيير و تنظيم التداخلات بين اللغتين لتتحوّلا إلى نظامٍ تواصليٍّ واحد (Grosjean, F, 1992, p51-62). فاللغة العربية، مثلاً، كانت تثري رصيدها من لغات القبائل الأخرى، وفي هذا الشأن يقول ابن فارس: " كانت قريش مع فصاحتها وحسن لغاتها ورقّة ألسنتها إذا أتتهم الوفود من العرب، تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم وأصفى كلامهم. فاجتمع ما تخيّروا من تلك الّلغات إلى نحائزهم وسلائقهم الّتي طبعوا عليها، فصاروا بذلك أفصح العرب" (أحمد ابن فارس، 1977، ص33-34). فالعربية الفصيحة تمثّل مرحلة من مراحل

تطوّر العربية بما أنّ لغة قريش كانت لهجة من بين اللهجات العربية، فلمّا تُخُيّرت من اللهجات الأخرى و استعملت في التبادلات التجارية و الطقوس التعبّدية صارت لغة مركزية ثمّ لغة العرب جميعا(رشاد الحمزاوي، 2004، ص232).

أهميّة و أهداف الدراسة

يرى الكثير من المشتغلين في حقل تعليمية اللغات أنّ اللّجوء إلى اللغة الأمّ، عبر الترجمة أو التناوب اللغوي، يخل بأبعاد وأهداف تعليمية اللغات، لا سيما اللغات الأجنبية. ويعتقد آخرون بأنّ استثمار التمثّلات المخزّنة لدى المتعلّم والمتعلّقة بالاكتساب اللغوي (اكتساب اللغة الأمّ) قد تمكنّه من اختصار الوقت والجهد في سبيل تعلّم لغات أخرى.

وبالنسبة للوسطين الأكاديمي والسياسي في الجزائر، فإنّ هذا النقاش لم يرتق بعدُ إلى المستوى الذي قد يسمح برسم آفاق مستقبلية في تصوّر سياسة لغوية فعّالة ومتزنة. ولعلّ من أهم الأسباب التي أدّت إلى ركود وجمود النقاش في مسألة التعايش اللغوي في الجزائر، اعتبار الكثيرين مناقشة منزلة اللغة العربية الفصحى من المحرّمات الّتي لا ينبغي تجاوزها، فهناك خط أحمر لا ينبغي تجاوزه عندما يتعلّق الأمر بالدعوة إلى تعايش العربية الفصحى مع لغات أخرى. ومردّ ذلك تصوّر هؤلاء بأنّ منزلة اللغة العربية مرتبطة بقدسية القرآن الكريم، وهنا، يضع هؤلاء أنفسهم في وضعية من يرى المشهد من زاوية واحدة فيبتعد عن التصوّر الحقيقي لحجم المسألة وقيمتها.

ولقد خاض الكثير من الباحثين الجزائريين "الفرونكوفونيين" في موضوع توظيفات التناوب اللغوي في الأوساط العمومية والأوساط التربوية، ونُعت الكثير منهم بمحاربة اللغة العربية والانحياز إلى اللغات الأجنبية، وهي نعوت صادرة عن تصوّرات منعزلة وذاتية لا تستند في الكثير من الأحيان إلى مقوّمات البحث العلمي.

ونظراً لهذه الوضعية المعقدّة، فإنّنا نتناول بالبحث و الدراسة موضوع التناوب اللغوي في الوسط التعليمي بالجزائر من أجل فحص بعض الملاحظات سعياً منّا لتأكيدها أو تفنيدها عبر منهج دراسي علمي وموضوعي. ولأنّ مسألة انتقاء اللغة أو اللغات المناسبة للتعليم في الجزائر صارت موضع اهتمام الأكاديميين والسياسيين، لا سيما مسألة إقحام اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى بدلاً من الفرنسية، فإنّنا نسعى، من خلال هذه الدراسة، إلى التحقق من فعالية استعمال التناوب اللغوي كإستراتيجية تعليمية وتربوية. وإنّنا نحاول، من خلال هذا البحث، الإجابة عن أهمّ سؤال في تصوّرنا أ لا وهو: ما هي اللغة أو اللغات المناسبة لتعليم وتعلّم الحقول العلمية في المدرسة الجزائرية؟ ولهذا، فإنّنا نعتبر الخوض في مثل هذه الإشكاليات أمراً ضروريّاً ومهمّاً من أجل وضع معالم واضحة أمام القائمين على مسألة انتقاء اللغات التعليميّة في وسط متعدد اللغات.

دور اللغة الأمّ في تعليميّة العلوم في إطار التعدّد اللغوي:

تؤدّي اللغة الأمّ وظيفةً أساسيةً في تفعيل المعارف القبلية المُكتسبة والمخزّنة من قِبل المتعلّم، من خلال تسهيل عملية فهم وبناء المعارف المُستقبَلة بلغةٍ أخرى(*نحن نستعمل، هنا، كلمة "أخرى" للإشارة إلى اللغة الثانية أو الثالثة...إلخ.*). ويلجأ المتعلّمون، في العادة، إلى اللغة الأمّ عندما يكونون في وضعية المجموعات المفوّجة ويتحوّلون إلى الاستعانة بالتناوب اللغوي في النشاط التعليمي الفصلي الّذي يقتضي التفاعل مع الأستاذ.

ويعتقد بعض الباحثين(يّنظر مثلاً : Cummins; Grosjean : مرجعان سابقان) أنّ استثمار المتعلّم لمعارفه اللغوية باللغات الأخرى(الأجنبية) قد يمكّنه من بناء حلولٍ للصعوبات الّتي يواجهها في الوضعيات التعلّمية في الأوساط المتعدّدة اللغات. فهذا الاستثمار سيمكّنهم من تطوير قدراتهم على معالجة المعلومات الجديدة المقدّمة بلغةٍ أجنبية، ولهذا، ينبغي تمييز مفهوم الازدواجية اللغوية الفعّالة (bilinguisme additif) الّذي يُحيل إلى مقاربةٍ قائمةٍ على التعامل الإيجابي والفعّال مع اللغات الحاضرة في الوسط التعليميّ عند المتعلّم. ويقتضي هذا الشكل من التعاملات أن يُنظرَ إلى كلّ لغةٍ نظرةً إيجابية على أساس أنّ لكلّ واحدةٍ سلطة تمارسها بطريقةٍ خاصّةٍ ومتميّزةٍ. ويبدو أنّ هذه السلطة تُمارَس، في أغلب الأحيان، في شكل تناوبٍ لغويٍّ بين اللغات الّتي يتعامل بها المتعلّم بشكلٍ وظيفيٍّ في سبيل اكتسابه للمعارف العلمية.

سياسة التعريب في الأوساط الدراسية الجزائرية:

لقد كانت مسألة تعميم استعمال اللغة العربية من الأولويات المركزية بالنّسبة للّدولة الجزائرية، بعد الاستقلال، عبر تصنيفها لغةً رسميّةً في حملةٍ لمواجهة الحضور القويّ للّغة الفرنسية في المؤسّسات الرّسمية للبلاد وفي شوارع وبيوت الكثير من الجزائريين. فقضيّة التعريب صارت مرادفةً للهويّة والأصالة وأسلوباً قويّاً لاسترجاع كرامة الجزائريين الّتي حاول المستعمر الفرنسي طمسها(محمد المنجي الصيادي، 1980، ص168). ونظراً لذلك، أعلنت حكومة ما بعد الاستقلال مشروع تعريب التّعليم ابتداءً بالمواد المسمّاة بالأدبية وصولاً إلى المواد العلمية، لكنّ هذه العملية ستواجه صعوباتٍ ذات أبعادٍ كثيرة ومتنوّعة، ولعلّ البعد السوسيولساني من أهمّها. ويظهر ذلك من خلال صراع الحضور والاستعمال بين العربية والفرنسية من جهة، وبين العربية الفُصحى والعامّيات الجزائرية (Ibrahimi, K.T, 1997, p33-130). فبالرّغم من تشكيل"لجنة التعريب" سنة 1964، إلّا أنّه لم يكن هناك مواقف صريحة عند المسؤولين اتّجاه المسألة، فالقرارات الّتي كانت تُصدرها لجنة التعريب تبقى حبراً على ورق (محمد حربي، 1994، ص117).

وكان من نتائج هذا الصراع إهمال البُعد البيداغوجي والثقافي في المشروع الاجتماعي للدّولة الحديثة وضبابية الرؤية لسياسة لغوية ينبغي أن تعتني بالمكتسبات اللغوية الموجودة فعلياً من أجل استثمارها في بناء مواطنٍ فاعلٍ وفعّالٍ قادرٍ على استيعاب التعدّد اللغوي وتثمينه بدلاً من الرؤية الإقصائية الّتي تزرع الفُرقة بين أفراد الوطن الواحد.

السياسة اللغوية في التعليم العالي بالجزائر:

تشكّلت لجانٌ مختصّة من أجل تفعيل تعميم استعمال اللغة العربية في الجامعة الجزائرية. وكان من أهمّ مبادئ الإصلاح الّتي انطلقت في "سبتمبر" 1971 إلزامية إتقان اللغة الوطنية (العربية الفصحى) من قِبل الطلبة الحاصلين على شهاداتٍ بلغة أجنبية. ثمّ جاء قانون 1991 (قانون صدر في 16 يناير 1991: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 05-91 من 30 جمادى الثانية 1411) الّذي يُلزم بتعميم استعمال اللغة العربية ويحدّد ميادين ومجالات هذا الاستعمال. ودعماً لهذا القانون، ستُعلَن أمريتان تفرضان اللغة العربية كلغة تعبيرٍ واحدةٍ ووحيدةٍ في الوسط الجامعيّ: أمرية رقم18 المتعلّقة بالتدخّلات والإعلانات والمحاضرات؛ والأمرية رقم

37 الّتي تُلزم باستعمال العربية، فقط، كلغةٍ للتعليم في الفصول الدراسية بالجامعة، على أن يكون تاريخ 5 جويلية 1997 آخر أجلٍ لتعريبٍ كاملٍ ومطلقٍ. غير أنّنا عندما نفحص الواقع البيداغوجي في الجامعة الجزائرية، سنلاحظ أنّ تدريس العلوم الاجتماعية والإنسانية يتمّ باللغة العربية، بينما تدرّس مواد العلوم التجريبية والتكنولوجية باللغة الفرنسية وفي كثيرٍ من الأحيان بتوظيف التناوبات اللغوية بين العربية والفرنسية(مولود قاسم نايت بلقاسم، 1985، ص88). وبالرّغم من أنّ النصوص التشريعية تُلزم المدرّس والمتعلّم باستعمال اللغة العربية في الفصل الدّراسي، فإنّنا لاحظنا، عبر الزيارات الميدانية الّتي قمنا بها في أقسام وكلّيات جامعة سعيدة(جامعة تقع في الجنوب الغربي من الجزائر.)، بأنّ تعليم الرّياضيات يتمّ باستعمال مزيجٍ من العربية الفصحى والفرنسية، وفي كثيرٍ من الأحيان بين العامّية الجزائرية والفرنسية.

اللغة الفرنسية في تعليميّة العلوم في الجامعة الجزائرية:

إنّ حضور واستعمال الفرنسية، في الجزائر، يمثّل مشهداً يتّسم بالتناقض في كثيرٍ من الأحيان. فهي لغة المستعمر الّذي قهر الجزائريين وحاول تجريدهم من عناصر هويّتهم، ولهذا، ينبغي التخلّص منها. وهي، في نظر البعض، غنيمة حربٍ ينبغي استغلالها واستثمارها من أجل التفتّح على العالم، ولهذا، يجب المحافظة عليها والحرص على تواجدها في المؤسّسات الرّسمية للبلاد. وفي سنة 2001، انطلق مشروعٌ إصلاحيٌّ جديد أبرز اهتمام المسئولين الجزائريين، القائمين على ملفّ التربية والتعليم، باللغة الفرنسيّة. ونظراً لذلك، ستقتحم هذه اللغة الفصل الدّراسي ابتداءً من السّنة الثانية ابتدائي وستحافظ على منزلتها فيما يتعلّق بتدريس المواد العلميّة والتكنولوجية في المرحلتين الثانوية والجامعية.

استعراض إشكالية البحث:

إشكالية الانتقاء اللغوي في تعليميّة المواد العلميّة في الجامعة الجزائرية:

إنّ مسألة انتقاء اللغة المناسبة لتعليم وتعلّم المواد العلمية في الجامعة الجزائرية تشكّل إشكاليةً معقّدةً نظراً لصعوبة إدارة وتنظيم التراث اللغوي المتراكم عبر الزمان والمكان. ويُضاف إلى هذه الإشكالية صعوبة التحكّم في الذهنيات الّتي تتعاقب في تسيير شؤون المدرسة الجزائرية والّتي تتعلّق بكيفية التعامل مع ثنائية اللسانيات/ التعليميّة، حيث صار المتعلّم ضحيّةً لعدم الاستقرار اللغوي. ونظراً لأهميّة هذه المسألة، ينبغي التركيز على البُعد السوسيو-ثقافي في الخُطط الموضوعة من قِبل القائمين على السّياسة اللغوية في البلاد. وقد أشار فرقيسون (Ferguson, C, 1959, p325-340)إلى الدور الوظيفي الفعّال لعملية انتقاء اللغة (choix de langue) في بيئة لغويةٍ ما، مميّزاً بين مستوى رفيعٍ (*High*) واستعمالاتٍ لغوية دُنيا(*Low*). ومن خلال هذا التمييز، وصف الباحث المستوى الرّفيع بأنّه يعبّر عن الذوق الرّفيع، فهو الحامل للقيم التراثية وضامنٌ للاستقرار والوحدة، وممثّلٌ لصوت الأفراد في مجتمعٍ ما؛ بينما تُحيل المستويات اللغوية الدنيا إلى اللغة التواصلية المنطوقة الموظّفة في وضعياتٍ غير رسميةٍ.

بالنسبة للجزائر، فإنّ الوضعية معقّدة ومركّبة نظراً لتعايش ثلاث لغاتٍ (العربية؛ الأمازيغية؛ الفرنسية) تتفاوت من حيث القيمة السياسية والاجتماعية والثقافية، إضافةً إلى الحضور القويّ للعامّيات الجزائرية، ثمّ بداية ظهور الملامح الأولى للاهتمام باللغة الانجليزية. في هذه الحالة،

تبدو فكرة التمييز بين اللغات من حيث القيمة الوظيفيّة صعبة ومعقّدة. ومردّ هذا إلى عدم وضوح الرؤية بالنسبة لتحديد المنزلة اللغوية لكلٍّ من تلك اللغات، وقد يكون السبب المركزي لضبابية هذه الرؤية هو التوجّه السياسي أو الإيديولوجي للمُشرفين على التخطيط اللغوي في الجزائر، والتعامل غير الموضوعي مع فكرة القيمة الوظيفية للّغة العربية الفصحى في مقابل العامّيات الجزائرية. ومن أجل ذلك، وجب أن يتأسّس النقاش بناءً على تعيين الغايات وتوضيح الأهداف، ومن ثمّة، قد يتمكّن أهل الاختصاص من تقديم إجاباتٍ واضحة ورسم خطّة شفّافة وفي الوقت نفسه قويّة.

أثر استعمال التناوب اللغوي في تدريس الرياضيات:

إضافةً إلى نمط العلاقات اللغوية الّذي أثاره "فرقيسون (Ferguson, 1959)" في سياق تصنيفه للّغات، تبعاً للمنزلة الاجتماعية والسياسية والوظيفية، تُقدّم "مايرز-سكوتون Myers-Scotton" تصوّراً آخر للعلاقات الّتي تنتظم من خلالها العلاقات بين اللغات المتعايشة في البيئة اللغوية نفسها (Myers-Scotton, C, 1993a, p285). يتمثّل هذا التصوّر في نموذج سمّته بـِ: "Matrix Language Frame Model" ، وهو نموذج يفسّر أشكال "التناوب اللغوي" على أساس تمييز حدّة استعمال اللغة وموضعها في التشكّل المتعدّد اللغات من خلال التمييز بين نمطين من التناوب اللغوي هما: " matrix language " و "embedded language" وهما نمطان يمثّلان أحد أشكال التناوب اللغوي وهو: "التناوب اللغوي داخل الجملة intraphrastique" بينما يتمظهر الشكل الثاني في ما يُسمّى بـِ: "التناوب اللغوي بين الجُمل interphrastique ". في نظر هذه الباحثة، تمثّل اللغة القالب "Matrix Language" الإطار التركيبي المحوري للملفوظ الّذي تُستعمل داخله تراكيب لغوية أخرى وهي اللغة" المُدمجة " embedded language، ولهذا، تتميّز اللغةMatrix Language عن الثانية باعتبارها اللغة الوظيفيّة الأولى عند المتكلّم والأكثر استجابةً لاحتياجاته التواصلية. وتعتبر ماريلّا كوزا (Causa, M, 2002, p2-55) أنّ التناوب اللغوي مظهرٌ من مظاهر الاحتكاك اللغوي يتحقّق عندما يوظّف المتكلّم مجموعةً من اللغات في وضعيةٍ تواصليةٍ واحدةٍ. بينما يميّز آخرون بين التناوب اللغوي(alternance codique /code-switching) الّذي يتحقّق بفعل التناوب بين مجموعة من الجمل من لغاتٍ مختلفةٍ والتمازج اللغوي (code-mixing) الّذي يتضمّن توظيف كلمةٍ أو مجموعة من الكلمات داخل جملةٍ من لغةٍ أخرى. وفي هذا الشأن، يرى "أوور (Auer, 1995, p115-135) أنّ عملية توظيف التناوب اللغوي، باعتبارها إستراتيجية تواصلية، تخضع لقواعد لغوية تؤطّر نظاماً تواصلياً يتشكّل من لغتين أو أكثر، بينما لا يحترم التمازج اللغوي نظاماً قواعديّاً معيّناً بل يتشكّل من خليطٍ لغويٍّ يشكّل، في النهاية، نظاماً لغويّاً واحداً يتألّف من كلماتٍ من لغاتٍ مختلفةٍ لا تتمايز وظيفيّاً لأنّها تنتظم في شكل تواصليٍّ واحدٍ و لهذا، يصعب، في كثيرٍ من الأحيان، تحديد اللغة الّتي ينتمي إليها هذا الشكل التواصلي، شأن العامّيات الجزائرية الّتي تُمثّل، في تصوّرنا، مثالاً قويّاً يحيل إلى التمازج اللغوي وليس إلى التناوب اللغوي مثال ذلك قول المتكلّم في الغرب الجزائري: " *شحال بسوى هاذ البورتابل*" بمعنى: "*كم ثمن هذا الهاتف*

الجوّال؟". فإنّنا نلاحظ أنّ هذه الجملة المُلتقطة من وضعيةٍ حواريّةٍ طويلةٍ تتشكّل من كلماتٍ عربيّةٍ منحرفةٍ عن الفصحى ومن كلمةٍ أعجميةٍ منحرفةٍ عن اللغة الفرنسية.

أشكال التناوب اللغوي:

تعدّدت تصنيفات التناوب اللغوي تبعاً للمرجعيات المعرفية وللأطر النظرية الموضوعة من قِبل أصحاب هذه التصنيفات، ولعلّ الحقل المعرفي الّذي اهتمّ كثيراً بظاهرة التناوب اللغوي هو اللسانيات الاجتماعية (السوسيولسانيات Sociolinguistique)، باعتبار هذه الظاهرة علامة من علامات الاحتكاك اللغوي (Contact des langues) الحاضرة بقوّة في الأوساط المتعدّدة اللغات. إضافةً إلى ذلك، فإنّ الباحثين في ميدان التعليميّة بشقّيها: تعليميّة اللغات و تعليميّة الميادين غير اللغوية: "DNL" *الحروف الثلاث (DNL) تشير إلى (Disciplines non linguistiques)، وهو اصطلاح يميّز به بعض الباحثين بين الميادين التعليميّة الّتي تكون فيها اللغة موضوعاً للدّرس و الميادين الأخرى الّتي تكون فيها اللغة مجرّد أداةٍ للتدريس. وبالرّغم من ذلك، فإنّ بعض الباحثين (وأنا واحدٌ منهم) يرفض هذا التمييز على أساس أنّ كل الميادين التعليميّة هي ميادين لغويّة بالضرورة، لأنّ اللغة ليست مجرّد أداة بل هي حاملٌ للفكر و الثقافة.)* اجتهدوا كثيراً في مناقشة أثر استعمال التناوب اللغوي في النشاط التعليميّ، وقد انقسموا في ذلك إلى فريقين: فريقٌ يرى بأنّ توظيف التناوب اللغوي مظهرٌ من مظاهر العجز اللغوي وسبيلٌ إلى إضعاف الكفاءات اللغوية عند المتعلّم، وفريقٌ آخر يعتقد أنّ الاستعانة بهذه الظاهرة استراتيجية بيداغوجية فعّالة وناجحة قد تُسهم في تبسيط لغة التدريس وبالتالي في تسهيل عملية الاستيعاب عند المتعلّم. ونظراً لأهمّية التصنيفات السوسيولسانية، فإنّنا سنعرض بعضها من أجل تبسيط المفهوم وتوضيحه ثمّ سننتقل إلى مجال اهتمامنا والمتمثّل في الأطروحات والتصوّرات الّتي قدّمها الباحثون في ميدان التعليميّة في شأن مستويات الأثر البيداغوجي للتناوب اللغوي في تعليميّة الميادين العلميّة في الأوساط المتعدّدة اللغات.

ويميّز " كومبرون" بين ثلاثة أشكال من التناوب اللغوي تتحقّق أثناء التفاعلات اللغوية بين مجموعة من المتكلّمين:

-تناوبٌ لغويٌّ داخل الجملة " intraphrastique ": ويتحقّق هذا عندما تُستعمل تراكيب لغوية من لغات مختلفة من أجل بناء جملةٍ واحدةٍ مثل قولنا بالعامّية الجزائرية: " *لازم تقولّه ça suffit*." وهي جملةٌ مكوّنةٌ من تركيبٍ بالعربية الجزائرية وتركيبٍ باللغة الفرنسية بمعنى: "*ينبغي أن تقول له: يكفي*".

-تناوبٌ لغويٌّ بين الجمل " interphrastique ": ويُسمّى هذا النّوع، أيضاً، التناوب الجمَلي "phrastique" وهو يدلّ على استعمال تراكيب لغوية طويلة تتشكّل من جملٍ تنتمي إلى أنظمةٍ لغويةٍ مختلفةٍ ويتحقّق، في العادة، في الوضعيات التّواصلية الحوارية بين مجموعةٍ من المتكلّمين، مثال ذلك تدخّل أستاذ اللسانيات وهو يسعى إلى شرح مفهوم اللسان عند "دي سوسير" قائلاً: "*يرى "دي سوسير" بأنّ اللسان يمثّل un système de signe* ، فهو يتشكّل من مجموعةٍ من الوحدات الّتي تنتظم في بنيةٍ واحدةٍ".

-تناوبٌ لغويٌّ خارج الجملة "extraphrastique" : وهذا الشكل من التناوب شبيهٌ بالثّاني لأنّه يتشكّل من تراكيب لغوية تنتمي إلى لغاتٍ متباينة لتشكّل كتلةً تواصليةً واحدةً، غير أنّه يتميّز عنه في كون الجُمل المُناوبة تمثّل أقوالاً شائعةً كالأمثال والحِكم، فهي ليست من إنتاج المتكلّم بل إحالات إلى أقوالٍ من إنشاء الغير، مثال ذلك استعانة أحدهم بالمَثل الفرنسي: *Dix chasseurs et dix pêcheurs font bien vingt menteurs*، وهو في معرض حديثه عن المزايدات أثناء وصف إنجازات ومغامرات المتحدّث.

ويُعدُّ "فيرجيسون" رائداً في طرح ومناقشة مفهوم الازدواجية اللغوية (Diglossie) في مقابل مفهوم الثنائية اللغوية(Bilinguisme). فهو يميّز، في سياق الأوساط المتعدّدة اللغات، بين مستويات لغوية عليا (High- haute) و أخرى دُنيا (Low-basse). وهو يرى أنّ اللغة ذات المستوى الرّفيع هي الّتي تمثّل أساس العملية التواصلية نظراً لانسجامها وقوّة حضورها في المؤسّسات الرّسمية وحملِها لمعالم الهويّة والتراث. في هذه الحالة، ستُستعمل اللغات الدُنيا كبدائل تواصلية في وضعيّاتٍ خاصّة في ثنايا اللغة العليا، وهنا تجدر الإشارة إلى المفهوم القريب إلى هذا الطرح والّذي طوّرته "مايرز سكوتون" وهي تناقش وظائف التناوب اللغوي بناءً على تقسيم اللغات الحاضرة في وسط سوسيولساني متعدّد اللغات إلى لغة "قالَب matrice" ولغة "مُدمجة encastrée" (Myers-Scotton, C, 1993a, p285). غير أنّ هذا النموذج يتعلّق، فقط، بالتناوب اللغوي داخل الملفوظ " intra- phrastique" وهنا، ينبغي التمييز بين اللغة "القالب" الّتي تمثّل الإطار التركيبي للعملية التواصلية من خلال تنظيم العلاقات النّحوية داخل وبين الجُمل وبين عناصر اللغة " المُدمجة" الّتي توظَّف داخل الجملة "القالَب".

وظائف التناوب اللغوي:

يتّفق الكثير من أهل الاختصاص في ميدان التعليمية حول فاعلية توظيف التناوب اللّغوي في الأوساط التعليمية متعدّدة اللّغات. فيرى أغلبهم أنّ استعمال هذه الاستراتيجية يستجيب فعليا للاحتياجات التواصلية اليومية، إذ إنّ اللّغة الأمّ تتدخّل كأداة ميتالسانية وميتامعرفية لتسهيل التحصيل العلمي من الدروس المقدّمة بلغة ثانية أو ثالثة، يُنظر في هذا الشأن: (Grosjean, F, 1982 ; Duverger, J, 2007, p2-8 ; Coste, D,1994a, p9-22). وفي سياق حديثه عن الوظائف الّتي قد يؤدّيها التناوب اللغوي في الفصل الدّراسي، أشار "كومبرون" إلى بعض المُحفّزات الّتي تشجّع على اللجوء إلى هذه الظاهرة السوسيولسانية (يُنظر: Cambrone, Stella ، مرجع سابق). فقد يُعتمد على التناوب اللغوي كإستراتيجية بيداغوجية يلجأ إليها المُدرّس ويشجّع، في بعض الأحيان، طلبته على الاعتماد عليها من أجل شرح وتبسيط بعض الأسئلة وبالتّالي جعل الدّرس أقرب إلى أفهام هؤلاء الطلبة. ولعلّ الانتباه إلى الرّصيد اللغوي للمتعلّم والأخّذ به في بناء إستراتيجية تعليميّة قد يبسّط من مهمّة الأستاذ والطالب معاً. ويعتقدُ بعض الباحثين أنّ اللجوء إلى توظيف التناوب اللغوي قد يكون مصدر أمانٍ وطمأنينةٍ بالنّسبة للمتعلّم من حيث إنّه يُسهم في تجاوز القلق الّذي يُحسّ به الطالب عندما يعجز عن التعبير بلغةٍ ما، فهو بهذا يؤدّي وظيفةً تعبيريّةً وانفعاليةً أمام بعض الصعوبات اللغوية الّتي يواجهها المتعلّم الّذي يتلقّى دروساً في وسطٍ متعدّد اللغات. وفي بعض الأحيان، قد يؤدّي استعمال التناوب اللغوي إلى

التعبير عن القيمة الاجتماعية للمتكلّم، وبالتّالي إلى التأثير في العلاقات بين المتخاطبين من خلال تذكير المُستمع بالكفاءات الثقافية المتعدّدة الّتي يمتلكها هذا المتكلّم والّتي يعبّر عنها عبر الانتقال من لغةٍ إلى أخرى. ويُضفي التناوب اللغوي مسحةً هزليةً وفكاهيةً في بعض الوضعيات التواصلية، وقد يكون مصدراً للمُتعة وشكلاً من أشكال اللعب بالمهارات اللغوية. ويتصوّر كلٌّ من " لودي و باي Ludi et Py" بأنّ توظيف التناوب اللغوي يؤدّي وظائف عديدة ومتنوّعةً قد يُساعد المتكلّم على تجاوز صعوباتٍ تتعلّق بالجانب المُعجمي للمفردات؛ ويبيّن الموقع الاجتماعي والثقافي لذلك المتكلّم؛ وأحياناً، تسهّل على بعض المتخاطبين انتقاء أقرانهم وإقصاء المُعارضين من أجل بناء محيطٍ توافقي؛ وتؤدّي هذه الظاهرة وظيفةً "ميتالسانية" عندما تسمح للمتخاطبين بتفسير وتأويل الكلام والتعليق عليه، أحياناً ؛ وبالإضافة إلى وظائف أخرى كثيرةٍ، فإنّ التناوب اللغوي يمكّن المتكلّم من استعراض بعض الأفكار بلغات أصحابها حفاظاً على المعنى...إلخ (يُنظر في هذا الموضوع:(Grojean, 1982).

التناوب اللغوي في الوسط التعليميّ الجامعيّ بالجزائر:

يعتقدُ بعض الباحثين أنّ تعايش اللغات في وضعية تعليميّة واحدة يُسهم بقوّةٍ في بناء المعرفة، من خلال عمليتي "التّجريد والتعميم" اللتين تتمّان بوساطة اللغة، وكلّما تعدّدت اللغات صار للمتعلّم فرصةً من أجل خلق مسافةٍ تمكّنه من التركيز والتحليل والاستنتاج (Coste, D, 1994a, p9-22). وهنا تظهر أهميّة الاستعمال الواعي والعقلاني للتناوب اللغوي في استثمار النشاطات القادرة على تفعيل بناء المفاهيم المتعلّقة بالمعارف المُكتسبة لدى المتعلّم من أجل تحويلها إلى موضوعاتٍ يفكّر فيها ويحلّلها بدلاً من الاكتفاء بتخزينها في الذاكرة.

وفي هذا السياق، ينبغي التذكير بأنّ طلبة التخصّصات العلمية في الجامعة الجزائرية يواجهون صعوباتٍ تتعلّق بلغة التعليم والتعلّم. هذه الصعوبات تسبّب عائقاً أمام عملية فهم واستيعاب الدّروس الّتي تُقدّم عادةً باللغة الفرنسية وبالتناوب بين العربية والفرنسية في كثيرٍ من الأحيان. ولقد أدّت هذه الوضعية إلى إضعاف المهارات اللغوية لدى هؤلاء الطلبة فولّدت أجيالاً تتفاعل مع التناوبات اللغوية بشكلٍ واضحٍ وجليٍّ أكثر من الاتّجاه إلى التعامل مع لغةٍ واحدةٍ. ويبدو أنّ هذا الأسلوب في التعامل مع الأرصدة اللغوية الموجودة لدى الطلبة الّذين يدرسون في أوساطٍ متعدّدة اللغات يمثّل النتيجة الحتمية والطبيعيّة من أجل ضمان استيعاب الدّروس.

التناوب اللغوي بين الاستعمال الواعي و الاستعمال العشوائي:

في إطار تعليمية الميادين العلمية، فإنّ توظيف التناوب اللغوي يمثّل استراتيجيّةً مقصودة يعتمد عليها المدرّس في سبيل تبسيط أدائه البيداغوجي (Ehrhart, 2003, p13). وتدعم "ماريلّلا كوزا (Mariella, C, 2002) " هذا الطرح باعتبارها التناوب اللغوي ظاهرةً يتمّ من خلالها الانتقال من لغةٍ إلى أخرى دون أن يحدث لَبسٌ بين النظامين، إذ لا يتعلّق الأمر بخلطٍ عشوائيٍّ بين نظامين لغويين بل بتوظيفٍ استراتيجيٍّ هادفٍ و مقصودٍ من قِبل المتكلّم. وفي هذا الشأن، اجتهد الباحث الفرنسي "جون ديفارجي" (Duverger, 2007, p2-8) من أجل التمييز بين الوضعيات البيداغوجية الّتي يتمّ فيها اللجوء إلى توظيف التناوب اللغوي، فقسّمه إلى ثلاثة أشكال:

-نمطٌ يسمّيه "macro - alternance " وهو يُحيل إلى توظيفٍ مُبرمجٍ ومقرّرٍ مسبقاً لظاهرة التناوب اللغوي كأسلوبٍ بيداغوجيٍّ. وفي هذا الأسلوب التعليميّ، يختار المدرّس الوضعيات الّتي تقتضي استعمال لغةٍ ما، فيميّز بين المحاور الّتي تستدعي توظيف اللغة الأمّ وتلك الّتي تقتضي اللجوء إلى اللغة الأجنبية.

-ونمطٌ ثانٍ سمّاه "micro - alternance " وهنا، يتمّ اللجوء إلى التناوب اللغوي أثناء الدّرس دون أن يقرّر المدرّس ذلك مُسبقاً. في هذه الحالة، فإنّ من المُتوقّع أنّ الدّرس سيتمّ باستعمال لغةٍ واحدةٍ غير أنّ المدرّس سيلجأ إلى لغةٍ أخرى، خلال الدّرس، بطريقةٍ عفويّة غير مقصودةٍ وغير مُبرمجة.

-ونمطٌ آخر سمّاه "méso - alternance " ويُشبه هذا الشكل النمط الثاني لأنّه يتمّ أثناء الدّرس وليس قبله، فالمدرّس يعتمد في الأساس لغةً واحدةً من أجل التدريس إلّا أنّه ينتبه من حينٍ إلى آخر إلى أهمّية اللجوء إلى لغةٍ ثانيةٍ فيختار بوعيٍ نوع اللغة الّتي ينبغي له استعمالها في وضعيةٍ جديدةٍ أثناء إلقائه الدّرس. إذن، يتميّز هذا النمط بأنّه استعمالٌ واعٍ و مقصود للتناوب اللغوي أثناء الدّرس لكنّه غير مقرّر ولا مُبرمجٍ مسبقاً خارجه.

الإجراءات المنهجية للدراسة: قياس مستوى استعمال التناوب اللغوي و دوره في تعليميّة الرياضيات في جامعة "سعيدة":

العيّنة: تمّ اختيار مادّة الرياضيات موضوعاً لاختباراتنا نظراً للتجاوب والتفاعل الإيجابي من قِبل أغلب أساتذة هذه المادّة، بينما وجدنا صعوبةً في التعامل مع الكثير من أساتذة المواد الأخرى. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ علاقاتنا الشخصية مع بعض الأساتذة هي الّتي هيّأت لنا الطريق في التعامل مع أساتذة الرياضيات.

ورغم أنّ بحثنا شمل بعض الجامعات الجزائرية، إلّا أنّنا ركّزنا على جامعة " سعيدة" وهي جامعة تقع في الجنوب الغربي من الجزائر نظراً لأنّنا نشتغل فيها أستاذاً وبالتّالي، فإنّ قربنا من أساتذة الرياضيات قد يسهّل علينا عملية البحث والتقصّي.

التحقيقات والاختبارات:

بالنّسبة للوسط الجامعي في الجزائر، تتعايش مجموعة من اللغات بدرجاتٍ ومستوياتٍ مختلفة تبعاً للتخصّصات وللمواد المدرَّسة. ولأنّ التناوب اللغوي يظهر بحدّة في دروس المواد العلمية، قمنا بالبحث و التقصّي في من أجل الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلّقة بعملية الانتقاء اللغوي من قِبل المدرّس:

-في سياق التعدّد اللغوي الحاضر في الوسط الجامعي، هل يستعمل مدرّس الرياضيات لغةً واحدةً أم أنّه يلجأ إلى أكثر من لغة؟

-إذا كان المدرّس يستعين بأكثرَ من لغةٍ في نفس الدّرس، فهل هذا الاستعمال يندرج ضمن ظاهرة التناوب اللغوي أم أنّه مجرّد خليطٍ ومزيجٍ من اللغات؟

-هل يُدرك المدرّس بأنّه يستعين بالتناوب اللغوي كاستراتيجيّة بيداغوجية مسهّلة ومساعدة أم أنّه لا يعي ذلك فهو يستعملها بشكلٍ تلقائيٍّ وعفويٍّ؟

-هل يُدرك المدرّس مفهوم التناوب اللغوي وأبعاده ووظائفه؟

-هل يتلقّى مدرّس الرياضيات تكويناً في لغات التدريس يمكّنه من القيام بعملية الانتقاء اللغوي المناسبة لكلّ وضعيةٍ تعليميّة...إلخ؟

هي أسئلةٌ كثيرة ترتبط بواقعٍ لغويٍّ معقّدٍ في الجزائر. ويبدو أنّ مصدر التعقيد هو التناقض الصارخ بين السياسة اللغوية المقرّرة دستوريّاً وقانونيّاً والواقع الّذي يُظهر الابتعاد الواضح عن مقرّرات هذه السياسة. ورغبةً منّا في الإجابة عن بعض تلك الأسئلة، أنجزنا بحثاً تشكّل عبر لقاءاتٍ مباشرة مع الأساتذة والطلبة، أُرفق باستبيانات مرحليّة من أجل فحص ومُراجعة الإجابات الّتي تحصّلنا عليه أثناء تلك اللقاءات، وختمناه بمجموعةٍ من الاختبارات الّتي أردنا، من خلالها، قياس مستويات الفهم والاستيعاب عند الطلبة في وضعياتٍ لغويّةٍ مختلفةٍ: وضعيات الاستعانة بلغةٍ واحدة؛ وضعيات الاستعانة بالتناوب اللغوي؛ وضعيات الاستعانة بالتناوب اللغوي عند مدرّسين لا يُدركون أهميّة هذه الإستراتيجية وقيمتها البيداغوجية؛ وضعيات الاستعانة بالتناوب اللغوي عند مدرّسين تمّت مُرافقتهم من قِبلنا من أجل توضيح المغزى البيداغوجي من توظيف هذه الظاهرة.

موضوع التحقيق: أمّا موضوع الاختبار الهدف فهو البحث في مستوى اللغة أو اللغات المستعملة في الدّروس والامتحانات بالنّسبة لمادّة الرياضيات في جامعة " سعيدة". وقد تمكّنّا بعد البحث و التقصّي أن نحصر بحثنا في اثني عشر(12) أستاذاً مثّلوا محور الاختبار.

إجراءات التحليل: من بين خطوات البحث الّتي مكّنتنا من فهم وتحليل البيئة السوسيولسانية المعقّدة الّتي يعيش فيها مدرّسو وطلبة الرياضيات في جامعة "سعيدة"، الإجابات الّتي شكّلت مادّةً ثريّةً للتحليل والاستنتاج وبناء التوقّعات والفرضيات.

النتائج و التحليلات:

الإجابة عن السؤال الأوّل: ما هي اللغة الّتي تستعملها في الدّروس؟

معدّل الإجابات: استعمال حصري وتامّ للّغة الفرنسية= 00 بنسبة0 %

استعمال حصري وتامّ للعربية الفصحى= 00 بنسبة0 %

استعمال حصري وتامّ للعامّية الجزائرية= 00 بنسبة0 %

استعمال التناوب اللغوي= 12 بنسبة100 %

الإجابة عن السؤال الثاني: ما هي اللغة المُستعملة في المراجع الّتي تعتمد عليها من أجل الإعداد للدّروس؟

معدّل الإجابات: استعمال حصري وتامّ اللّغة الفرنسية= 12 بنسبة100 %

استعمال حصري وتامّ العربية الفصحى= 00 بنسبة0 %

استعمال حصري وتامّ العامّية الجزائرية= 00 بنسبة0 %

استعمال التناوب اللغوي= 00 بنسبة0 %

الإجابة عن السؤال الثالث: ما هي اللغة المُستعملة من أجل إعداد الامتحانات الكتابية؟

معدّل الإجابات: استعمال حصري وتامّ اللّغة الفرنسية= 03 بنسبة25 %

استعمال حصري وتامّ العربية الفصحى= 09 بنسبة75 %

استعمال حصري وتامّ العامّية الجزائرية= 00 بنسبة0 %

استعمال التناوب اللغوي= 00 بنسبة0 %

الإجابة عن السؤال الرّابع: ما هي اللغة المُستعملة أثناء عرضك لأسئلة الامتحانات الشفهية؟

معدّل الإجابات: استعمال حصري وتامّ للّغة الفرنسية= 03 بنسبة25 %

استعمال حصري وتامّ للعربية الفصحى= 00 بنسبة00 %

استعمال حصري وتامّ للعامّية الجزائرية= 00 بنسبة0 %

استعمال التناوب اللغوي= 09 بنسبة75 %

خاتمة الدّراسة ونتائجها:

لقد مكّنتنا الإجابات عن الأسئلة الموجّهة إلى أساتذة الرّياضيات في جامعة " سعيدة"من استخلاص نتيجة مهمّة تتعلّق بملابسات استعمال التناوب اللغوي. فالأساتذة يميلون، في العادة، إلى المُناوبة بين العامّية الجزائرية واللغة الفرنسية دون الانتباه إلى أنّ ما يقومون به، وهذا اختيارٌ ينبغي أن يُهذّب ويُبرمج من أجل أن يؤدّي وظيفته البيداغوجية.

ثمّ إنّ حدّة هذا الاستعمال تتباين باختلاف الوضعيات التعليميّة. فالأستاذ يوظّف، مثلاً، العربية الفصحى في بناء أسئلة امتحان الكتابي، لكنّه يوظّف الفرنسية أثناء عرضه للمعلومات المتعلّقة ببعض المفاهيم الرّياضية ويستعين بالعامّية للشّرح والتعليق. بينما يلجأ الطلبة إلى استعمال العامّية في حركة تناوبية مع اللغة الفرنسية من حينٍ لآخر(محمد مرزوق و نادية العمري و عبد الجواد السقاط، 2016، ص24-38). وفي هذه الحالة، فإنّ اللغة "القالَب matrice" هي العامّية الجزائرية أمّا اللغة "المُدمجة encastrée " فهي الفرنسية (يُنظر: Myers-Scotton، مرجع سابق). وهذا يؤكّد ما قدّمناه سابقاً والمتعلّق بالصعوبات اللغوية الكبيرة الّتي يواجهها المدرّس والطالب أمام التعامل مع دروسٍ تقدّم و تُتلقّى بمزيجٍ من اللغات.

ومن بين الملاحظات الّتي سجّلناها عبر معاينتنا لدروسٍ كثيرةٍ في جامعة "سعيدة" إضافةً إلى اللقاءات المباشرة مع الأساتذة، الاستعمالات العشوائية وغير المنتظمة للتناوب اللغوي، ما جعلنا نُدرك بأنّ لجوء الأساتذة إلى هذه الظاهرة لا يخضع لأيّة قواعد. ومن الأمثلة الّتي نسوقها لتأكيد هذه الملاحظة بعض العبارات الّتي انتقيناها من تسجيلاتنا للدّروس الّتي حضرنا حصصها، و منها مثلاً:

-A est dite **(.)** diagonalisable**(...) بْلْعرْبيّا**

الترجمة إلى العربية الفصحى: تُعتبر"أ" [Diagonalisable] (**قابلة للتخثير**)و معنى هذا بالعربية... **(قابلة للتخثير)**

- si elle est semblable à une matrice diagonale **(...)**

الترجمة إلى العربية الفصحى: تُعتبر"أ" قابلة للتخثير إذا كانت شبيهةً بحاضنةٍ مخثّرة.

-(?) ↗ l'importance **[وْهنايا وين راهي]**

الترجمة إلى العربية الفصحى: وهنا، أين هي الأهمّية؟

-(...) une nouvelle base **[معناهْ لْمّا نقولك بلّي هاذي]**

الترجمة إلى العربية الفصحى: معنى هذا أنّ قولي بأنّ هذه قاعدة جديدة...

نلاحظ، هنا، أنّ أغلب الإضافات اللغوية ليست جملاً تامّةً بل مفردات أو عبارات قصيرة استُعملت للتفسير أو لملأ فراغٍ معجميٍّ، وقد تمّ اختيار هذه الإضافات من العامّية الجزائرية أحياناً

أو من اللغة الفرنسية أحياناً أخرى. ولهذا، فإنّ المدرّسين يتلاعبون بإنتقاءاتهم اللغوية في حركة لا يمكن توقّعها والتنبّؤ بها، فنجدهم يستعملون العربية الفُصحى، أحياناً، في منزلة اللغة " القالب" ثمّ يجعلونها، في وضعياتٍ أخرى، في مقام اللغة" المُدمجة" وهي حركةٌ مستعملة مع العامّية الجزائرية واللغة الفرنسية ولكن بصورةٍ غير واضحة وغير مبرّرةٍ في كثيرٍ من الأحيان. وفي أغلب الأحيان، فإنّ المدرّسين يعتمدون على التناوب اللغوي في الجزء الأكبر من دروسهم وهو تناوبٌ بين العربية بمستوييها الفصيح والعامّي و اللغة الفرنسية في شكل تناوبٌ لغويٌّ داخل الجملة " intraphrastique "حيث توظّف، غالباً، مفرداتٌ وعباراتٌ باللغة الفرنسية داخل جملٍ بالعربية الفصحى أو بالعامّية الجزائرية أو مفردات وعبارات بالعامّية الجزائرية داخل جملٍ بالعربية الفصحى أو اللغة الفرنسية. أمّا عندما يتعلّق الأمر بالكتابة على السبّورة، فإنّ أغلب الأساتذة يستعملون اللغة الفرنسية من أجل كتابة الرّموز والمفاهيم الرياضية وينتقلون إلى العربية الفصحى من أجل كتابة الملخّصات والأمثلة التبسيطية. وكلّما تعلّق الأمر بعرض المعلومات والأفكار المهمّة، يلجأ هؤلاء الأساتذة إلى العامّية الجزائرية فيركبّون ملخّصات ويقدّمون أمثلةً ويستعملونها، أحياناً، في سرد طرفةٍ أو فكاهةٍ. ولقد بيّنت الكثير من الدّراسات كيف أنّ الأستاذ يختار عدّة قرارات أثناء تحضيره للدّرس، وأنّه يلجأ إلى اتّخاذ قرارٍ ما كلّ دقيقتين تقريباً بناءً على تحليله للمُعطيات الجديدة الّتي تفرضه وضعية تعليميّة ما (Shavelson, R. J, Cadwel, J, and Izu, T, 1977, p83-97). وفي نظر هؤلاء، فإنّ تنظيم سلوك الأستاذ يتأثّر برؤيته و تصوّراته الواعية أو غير الواعية المشكّلة مُسبقاً والمتعلّقة بالمادّة المقصود تدريسها. ولهذا، ينبغي على هذا الأستاذ أن يُدرك أنّه أمام مهمّةٍ معقّدة تفرض عليه الانتباه إلى اختياراته وقراراته بشكلٍ واعٍ حتّى لا يتحوّل الدّرس إلى فعلٍ آليٍّ و عشوائيٍّ.

يبدو، إذن، أنّ الباحثين في ميدان التعدّد اللغوي يُجمعون على الدوّر الإيجابي الّذي قد يؤدّيه التناوب اللغوي في معالجة الكثير من الصعوبات الّتي يواجهها المدرّس والمتعلّم. وتأكيداً لهذه الفكرة، فإنّنا نعتقد بأنّ المدرّس الّذي يستثمر رصيده اللغوي المتعدّد في حركةٍ تناوبية واعية ومخطّطة قد يساعد طلبته في استيعاب الدّرس بشكلٍ أفضل من إلقاء درسٍ بطريقة عشوائية وآلية قد تؤدّي فيها اللغات المستعملة نتائج عكسية فتزيد من حدّة الصعوبات الّتي يتلقّاها الطالب في محاولته فهم الدّرس.

قائمة المراجع:

1.أحمد ابن فارس(1977)، الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها، تحقيق: أحمد الصقر، دمشق.

2.الحمزاوي رشاد(2004)، المعجمية، مركز النشر الجامعي، تونس.

3.رابح تركي(1985)، جهود الجزائر في تعريب التعليم العالي والتقني والجامعي 1962-1984، مجلة الثقافة، ع91، الجزائر.

4.محمد المنجي الصيادي(1980)، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

5.محمد حربي(1994)، الثورة الجزائرية سنوات المخاض، ترجمة نجيب عياد، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
6.مولود قاسم نايت بلقاسم، العربية في التعليم العالي وأساليب النهوض بها في الجزائر، مجلة الثقافة.
7.Auer, P(1995), The pragmatics of code-switching: A sequential approach. *One speaker two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* ed. by Lesley Milroy & Pieter Muysken, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.
8.Beacco, J-C, and Byram, M(2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
9.Blanchet, PH, and Robillard, D(2003), Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique. *Cahiers de Sociolinguistique* n° 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
10. Calvet, L.-J(1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
11.Cambrone, S(2004) Contact de langues en milieu scolaire : L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-Cambrone.pdf
12.Castelloti, V(2002), *Pluralité linguistique et appropriation : approche linguistique et didactique, représentations, intervention*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université François Rabelais – Tours.
13.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.
14.Coste, D(1994a), L'enseignement bilingue dans tous ses états, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 96, Paris : Didier Érudition.
15.Cummins, J, and Swain, M(1998), *Bilingualism in Education Aspects of theory, research and pratice*, London and New York : Longman (1st edition : 1986) ; Lüdi, G, and Py, B(2002), *Être bilingue*, Bern, Peter Lang (2e édition revue). En ligne : http://www.intellectica.org/ archives/n20/20_10_ Ludi.pdf.

16.Duverger, J(2007), Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, Tréma Numéro 28 -2007, http://trema.revues.org/302.

17.Ehrhart, S(2003), *L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève*. Sarre.

18.Ferguson, C(1959), Diglossia Word. vol. 15.

19.Grojean, F(1982), Life with two languages, Cambridge, Harvard University Press: http://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=VqGpxZ9pDRgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Grosjean,+F.+%281982%29.+Life+with+two+langua

20.Grosjean, F(1992), Another View of Bilingualism , in *Cognitive Processing in Bilinguals*, R.J. Harris eds., Armsterdam, Elsevier Science Publishers B.V.

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

22.Myers-Scotton, C(1993a), *Social motivations for code switching. Evidence from Africa*, New York, Oxford University Press Inc.

23.Shavelson, R. J, and Cadwel, J, and Izu, T(1977), Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. American Educational Research Journal,14 (2).