جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الرابع
ديسمبر 2018

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (جامعة الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة)
- علي صالحي (جامعة بومرداس)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

- المقامية في تعليمية النص - أنموذج مقامات الحريري - 13
أمين قادري /جامعة الجزائر 2
- تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة..... 33
حفيظة تزروتي /جامعة الجزائر 2
- تعليم النص السردي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط - من التلقي إلى الإنتاج- 59
سميرة وعزيب /المجمع الجزائري للغة العربيّة
- نصوص فهم المنطوق للطور الأول من التعليم الابتدائي بين المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي..... 79
أسامة محمدي وأنفال عياطي /جامعة الجزائر 2
- تعليم العربية للأطفال غير الناطقين بها - تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلّب عليها- 101
خالد حسين أبو عمشة / الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
- تعليم النحو العربي وتعلُّمه للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها 119
جاسم علي جاسم/الجامعة الإسلامية بمنيسوتا فرع تركيا
- نقل إيديولوجيا الخطاب الاستعماري- السياسي من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه : نصوص ألكسيس دو طوكفيل (Alexis de Tocqueville) : "نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال" De la colonie en Algérie 137
فريال فيلالي /جامعة الجزائر 2

- معالجة الترجمة الآلية للإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية - نظام سيستران SYSTRAN أنموذجا -..... 161

حمزة مسالتي وعصام نحاوة/ جامعة الجزائر 2

- الخطاب الصحفي في ضوء المفاهيم التداولية..... 187

سعيد بكار - جامعة ابن زهر/أكادير، المغرب

- اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي..... 201

عمر بوشاكر/جامعة الجزائر 2

- الوعي المنهجي في قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني

- قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا -..... 223

خديجة صايفي /جامعة الجزائر 2

- البلاغة وعلومها في تفاسير المغاربة - كتاب التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي - أنموذجا..... 237

صدارة بلخير/جامعة الجزائر 2

تقديم

يتضمّن هذا العدد الجديد من مجلّة اللسانيات التطبيقية، مقالات متنوعة تنوّع الحقول المعرفية التي يجمعها هذا العلم، إذ يضمّ مقالات في التعليميات وأخرى في الترجمة وفي تحليل الخطاب والبلاغة القديمة والحديثة.

يشتمل مجال التعليميات على ستة (6) مقالات، يعالج الأول منها موضوع "**المقامية في تعليمية النص - أنموذج مقامات الحريري -** "، حيث يبرز أهمية معيار المقامية، ويناقش إمكانية إدراجه في تعليمية النص الأدبي بواسطة المقامة التي تمثّل سندا نموذجيا لإبراز مفهوم هذا المعيار (المقامية). ويستهدف المقال الثاني : "**تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة**" تقييم دور المقاربة النصيّة في تعليم الظواهر اللّغوية لمتعلمي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ؛حيث يقيّم السلامة اللغوية في إنتاجاتهم الكتابية، ويقدّر مدى نجاح تعليم الظواهر اللغوية عن طريق المقاربة النصيّة، ومدى تمكينها المتعلمين من تجنيد هذه الظواهر وإدماجها أثناء الإنتاج الكتابي، وبالتالي تحقيق الكفاءة اللّغوية.

ويقيّم المقال الثالث الموسوم بـ "**تعليم النص السردي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط - من التلقي إلى الإنتاج -**" نصوص كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط (الجيل الثاني) ومدى تحقيقها الكفاءة الختاميّة التي ترتكز على النمط السردي، وذلك من خلال دراسة عينة من النصوص والوضعيات الإدماجية الواردة فيه.

ويبحث المقال الرابع المعنون بـ "**نصوص فهم المنطوق للطور الأول من التعليم الابتدائي بين المستوى الترتيلي والمستوى الاسترسالي**" في واقع تعليم نصوص فهم المنطوق في الطور الأول من التعليم الابتدائي، من حيث توظيف أساتذة اللغة العربية في أدائهم هذه النصوص لخصائص اللغة المنطوقة بمستوييها الترتيلي والاسترسالي، تأسيسا على ما دعا إليه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، واعتمادا على شبكة لتقييم هذا الأداء.

ويتطـرق المقـال الخامس، لموضـوع :**"تعلـيم العربيـة للأطفـال غـير الناطقين بها. تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلّب عليها"** ؛ إذ تُعنى الدراسة فيه بالصعوبات والتحديّات التي تواجه تعليم العربيّة للأطفال غير الناطقين بها ، والتي قسّمها صاحبها إلى تحديات خارجية وأخرى داخلية ؛ حيث ترتبط الأولى بغياب التخطيط والسياسة اللغوية ، وضعف تأهيل معلميها وندرة المناهج والكتب التعليمية التي تستهدف هذه الفئة من الأطفال... وأمّا التحديات الداخلية فتتعلّق بالعملية التعلّميّة التعليميّة نفسها ، وما ينبغي أن يصاحبها من معرفة بكيفية اكتساب الأطفال اللّغات عموماً والعربية خصوصاً ، وقلّة أساليب التقييم والتقويم المناسبة... ، وفي السياق نفسه يبرز المقال السادس **"تعليم النحو العربي وتعلّمه للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها"** ، أهميّة علم النحو الذي وضع أساسا لغير الناطقين بالعربية في محاولة لاستدراك نقص الملكة النحوية التي تميز بها المتكلمون الأصليون للعربية في الجاهلية وصدر الإسلام.

يشتمل هذا العدد أيضا على مقالين في الترجمة ، أحدهما للترجمة البشرية والآخر للترجمة الآلية ، فأمّا الأول، وهو المقال السابع في العدد ، الموسوم بـ **"نقل إيديولوجيا الخطاب الاستعماري - السياسي من لغة المهيمن إلى لغة المهيمن عليه : نصوص ألكسيس دو طوكفيل (Alexis de Tocqueville) : "نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال" De la colonie en Algérie أنموذجا"** ، فيقدّم الأساليب والتقنيات التي يلجأ إليها المترجم في نقل إيديولوجيا الخطاب السياسي الاستعماري من لغة المهيمِن إلى لغة المهيمَن، ومدى توفيقه في إيصال هذه الشحنة إلى القارئ من خلال ترجمة مدونة من الفرنسية إلى العربية. وأما الثاني، وهو المقال الثامن، والمعنون بـ : **"معالجة الترجمة الآلية للإحالة بالضمير من العربية إلى الإنجليزية -نظام سيستران SYSTRAN أنموذجا-"** ، فيبرز الصعوبات التي مازالت تعترض الترجمة الآلية، من العربية إلى الإنجليزيّة تحديدا ، على الرغم من كلّ ما شهدته التكنولوجيا الحديثة من تقدّم لا نظير له في مجال اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي، وفي مقدّمة هذه الصعوبات ترجمة نظام سيستران للإحالة بالضمير.

يتناول المقال التاسع من هذا العدد موضوعا مرتبطا بحقل تحليل الخطاب عنوانه : **"الخطاب الصحفي في ضوء المفاهيم التداولية"** ، وهو

عبارة عن دراسة تبيّن جدوى المصطلحات التداولية لدى محلّل الخطاب، خاصّة فيما يتعلّق بتحليل المعاني المضمرة والأفعال الكلامية، وقد اتخذ المقال مدونة له عمودا للصحفي المغربي "رشيد نيني".

يضمّ العدد أيضا ثلاثة مقالات في البلاغة، يعالج الأول منها ؛أي المقال العاشر في العدد، موضوع **"اللسانيات التداولية في الدرس البلاغي العربي"**، فيبرز القضايا التي تشترك فيها البلاغة العربية القديمة مع اللسانيات التداولية، ويؤكّد أنّ تداولية المتكلم، والمخاطَب، والخطاب في البلاغة العربية، أكبر دليل على أن البلاغة العربية درست اللغة حال استعمالها. ويقترح المقال الثاني، وهو المقال الحادي عشر : **"الوعي المنهجي في قراءة التراث البلاغي عند محمد الصغير بناني-قراءته لمشروع بلاغة السكاكي أنموذجا-"** إعادة قراءة المدونات التراثية واستقرائها، من خلال قراءة محمد الصغير بناني لنص السكاكي باعتباره أحد النصوص المؤسسة في المنظومة الأدبية والبلاغية. وأمّا المقال الثالث، أي الثاني عشر، والمعنون بـ : **"البلاغة وعلومها في تفاسير المغاربة -كتاب التسهيل لعلوم التنزيل لابن جزي - أنموذجا -"**، فهو يتوخى مفهوم البلاغة وعلومها في كتب تفاسير القرآن عند المغاربة. وتحديدا في كتاب "التسهيل لعلوم التنزيل" لابن جزي الغرناطي، الذي ذكر في مقدمته مباحث متنوعة، شملت بعض علوم القرآن، كما خصّص مبحثا للفصاحة والبلاغة وعلومها، وهو الشتات الذي جمعه المقال وحلّله قصد إبراز نظرة ابن جزي لمفهوم البلاغة وعلومها، ومنه نظرة علماء زمانه لذلك.

بهذا يكتمل العدد الرابع من المجلة الذي يقدّم نتاج أعمال بحثية متنوعة، تمتاز بالأصالة، وتضيف إلى المعرفة الإنسانية ما يستفيد منه الباحثون في شتى فروع اللسانيات التطبيقية.

رئيسة التحرير

تعليم الظواهر اللّغوية وفق المقاربة النصيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره في سلامة نصوصهم المكتوبة

أ.د.حفيظة تزروتي - أستاذة التعليم العالي / جامعة الجزائر 2

ملخص

اعتمدت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال على تعليم قواعد اللغة العربيّة وفق مقاربة مؤسسة على الجملة كوحدة تحليل، حيث اهتمت بتعليمها وإرساء قواعد نسج العلاقات بين عناصرها على حساب مستويات أخرى، وكان من نتائجها عدم قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص سليمة سواء في المستوى الصرفي أم التركيبي... ولعلّ مردّ ذلك إلى الطريقة المنتهجة والمعتمدة أساسا على الحفظ والتلقين لقواعد جافة، دون الاهتمام بتوظيفها، الأمر الذي أدى إلى إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003، وتبنّي مقاربة جديدة في تعليم اللغة العربية تتمثل في المقاربة النصيّة .

تستهدف هذه المقاربة إقدار المتعلّم على إدراك اللغة كنظام نسقي تتكامل مستوياته المختلفة، ومن ثمّ إنتاج نصوص تتسم بالانسجام والاتساق وسلامة اللغة، فهل نجحت هذه المناهج في ذلك؟ و ما أثر المقاربة النصيّة المتبناة في تعليم الظواهر اللغوية على تحقيق معيار السلامة اللغوية في النصوص المكتوبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ؟

بعبارة أخرى، هل مكّن تعليم الظواهر اللغوية عن طريق هذه المقاربة المتعلمين فعلا من تجنيدها وإدماجها (الظواهر) أثناء الإنتاج الكتابي، وبالتالي تحقيق الكفاءة اللّغوية ؟

تلك هي الإشكالية التي ستعالجها هذه الدراسة .

الكلمات المفتاحية : ظواهر لغوية، نحو، صرف، إملاء، مقاربة نصيّة، تقييم

Abstract

Since the independence of Algeria, the Algerian school has adopted the Arabic grammar teaching according to an approach based on the sentence as a unit of analysis. It focused on teaching it and laying the rules of forging relations between its elements at the expense of other levels. This resulted in the inability of the pupils to produce sound texts whether at the morphological level or the syntactic one. This is supposedly due to the method adopted relying fundamentally on learning and teaching flat rules, not caring about their use. Consequently, this led to the reform of the educational system in 2003 and the adoption of a new approach in the teaching Arabic, that is the textual approach.

This approach aims at enabling the learner to recognize the language as a coherent system of different levels completing each other, and thus to produce harmonious and consistent texts with a sound language. Did these curricula succeed in their objective ? And what is the impact of the textual approach adopted in teaching linguistic phenomena on the achievement of language integrity norm in final primary school class pupils' written texts.

In other words, has teaching linguistic phenomena through this approach effectively enabled learners to make use of them and integrate them during the written production, and thereby achieving language proficiency? This is the problem that this study will examine.

Keywords :

Linguistic phenomena, grammar, morphology, dictation, textual approach, assessment

مقدمة

يتأسس كلّ تعليم على مجموعة من الاختيارات التربوية، وهو ما يؤكّده وليام ماكي (W .Machey) حينما يقول بأنّ تعليم اللّغات «يخضع للتصوّر الذي نملكه عن اللّغة بصفة عامّة وأنّ طريقة تعليم اللّغات وأسلوب تعليم لغة معيّنة يلتقيان مع نوع الفكرة التي نحملها عنها ويتأسسان عليها» [1]؛ فإذا كانت إحدى الطرائق مستوحاة من فكرة أنّ اللّغة عبارة عن قائمة من الكلمات فإنّها بالطبع تختلف عن الطريقة المستوحاة من فكرة أنّ اللّغة نظام، فماهي إذا الفكرة التي تحملها مناهج اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية عن اللّغة وتعلّمها ؟

باختصار، وعند العودة إلى مناهج المدرسة الأساسيّة، وهي تلك التي اعتمدت خلال الفترة الممتدة بين سنتي 1980 و2002، فإنّنا سنقف عند اتّجاه ديداكتيكي يعتبر الجملة وحدة التعلّم (Unité d'apprentissage)، ولهذا حثّت التوجيهات التربوية على إنتاج جمل مستقلة أو تقليد نماذج من جمل، وخُصصّت حصص التعبير الكتابي لإنجاز تمارين لغوية تتعلّق بملء الفراغات وتحويل جمل من صيغة إلى أخرى، والنسج على منوال جمل، ووضع أسئلة لإجابات أو إجابات لأسئلة[2]... فعُدّت هذه الحصص مجالا لإنتاج جمل لا نصوص.

لقد تمّ تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية بواسطة مواد مستقلّة، كالقراءة والنّحو والصّرف والإملاء...ولهذا كانت مميزات المعرفة فيها «تغييبها للبعد التكاملي... فالمعلومات تظلّ أسيرة المادة الدراسية الواحدة، وتصطنع حدود فواصل بين المواد الدراسية... إنّ أساس هذا التصور أضحى متجاوزا ...لأنّ المعرفة ليست جزرا مفصولة بعضها عن بعض، وإنما نسيج متشابك العناصر...» [3].

ونتيجة لهذا وسمت المعارف المقدّمة في هذه المناهج بعدم الترابط، وبتغييبهاالبعد الإدماجي للأهداف، فعندما يسطر هدف مضمونه كتابة نص مثلا، فإنّ النظر إليه يتم وفق أهداف مجزّأة ينتمي بعضها إلى قواعد اللّغة، والبعض الآخر إلى القراءة أو الإملاء...، فكيف يمكن للتلميذ أن يدرك النظام اللغوي في شموليته ؟ وكيف له أن يدمج هذه المعارف عندما يطلب منه إنتاج نصّ سليم لغويا ؟

لقد ظلّ نحو الجملة في المدرسة الأساسية، النحو المسيطر على تعليم اللّغة العربية، ومن ثمة استمرت المناهج طيلة سنوات في شحن ذهن التلميذ بقائمة من المحتويات النحويّة والصرفيّة والإملائيّة... التي يحفظها، دون أن توفر له فرص توظيفها، وإن طالبته باستعمالها، فإنّ ذلك يقتصر على تمارين تطبيقية يملأ فيها الفراغات أو يحوّل الجملة من صيغة إلى أخرى...، ممّا انعكس سلبا على كفاءتيه اللّغويّة والنصيّة .وفي هذا الصّدد تؤكّد الدراسة التي قام بها الأستاذ محمد بوعيّاد بأنّ تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي غير متحكمين في المسائل النحوية والصّرفية والإملائية التي درسوها، فقد بيّن أنهم غير قادرين على توظيفها توظيفا سليما في إنشاءاتهم، خالصا إلى أنّ كلّ تلميذ من أفراد عيّنته قد ارتكب حوالي أربعة عشر خطأ (14) نحويا وصرفيا وإملائيا أثناء كتابة نصّه، وهو ما يعد مؤشرا على الصعوبات التي يعانون منها[4]، كما أوضحت الدراسة أيضا بأن عدم التحكّم في القواعد اللّغوية عند هؤلاء التلاميذ لا يقتصر على التوظيف في الإنشاء، بل يتعداه إلى التمارين التطبيقية، إذ كانت نسبة نجاحهم في حلّ التمارين ضعيفة قدّرت بـ 14,13%[5]، ويردّ الباحث أسباب ذلك إلى «الطريقة التقليدية المتّبعة، والتي تعتمد على حفظ القواعد واستظهار أحكامها دون الاهتمام بالتوظيف والاستعمال، وكذا عدم النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، ممّا قاد إلى تفكيكها إلى مواد مستقلّة كالنحو والصّرف، ثمّ مطالبة التلاميذ بإدماج قواعدها وربطها ببقية الأنشطة اللغوية، فكيف يمكن أن يتأتّى لهم ذلك ؟»[6]

لقد أكّدت نتائج البحوث الميدانية عدم نجاعة طريقة تعليم القواعد اللغوية في المدرسة الأساسية وعدم مساهمتها في تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ، وهو ما حاولت مناهج اللّغة العربية الجديدة والمعدّة في إطار إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 تداركه، حيث تجاوزت تعليم الجملة إلى الاهتمام بالنص وتعليم قواعد تلقيه وإنتاجه، وذلك من خلال اعتمادها المقاربة النصيّة التي تنظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما تتداخل عناصره يجب على المتعلّم أن يدرك بنيته والقوانين التي تسيّره.لقد أصبح ينظر إلى نص القراءة في إطار هذه المقاربة على أنّه «منتج مترابط وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية»[7]، كما صارت الوظيفة الأساسية للقراءة خدمة الإنتاج، ذلك أنّه لإنتاج نص، لابدّ من توافر كفاءة نصيّة

تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثّلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم مخزون يساعده على الإنتاج.

وبهذا صارت المعارف الخاصّة بالنحو والصرف والإملاء والتعبير والقراءة..والتي كانت تدرس في مناهج المدرسة الأساسية باعتبارها مواد مستقلة، كما ذكرنا، روافد يتم تدريسها خدمة للإنتاج بشقيه الشفهي والكتابي، وذلك انطلاقا من نص القراءة، فقد اختفت عناوين هذه المواد من المناهج ليحلّ محلّها نشاط عنوانه "القراءة واستثمار النص"، جاء فيه : «ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرأه المتعلّم ليتمرّن على حسن الأداء وعلى تبيّن وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف ويكتشف تقنيات الكتابة التي تتحكّم في صياغة المضمون. ولايقتصر نشاط القراءة - بالنظر إلى المقاربة النصيّة - على ما سبق ذكره، بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدّرس اللغوي....إنّ القراءة وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص، فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكوّن إطارا عاما للدرس اللغوي، وبها يكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصّرف والأسلوب، وبواسطتها ينتقل المعلّم من المكتوب إلى المنطوق ويتناول المعلّم الظواهر الإملائية ويكتشف صعوبات النطق والخط..»[8]

يتضح ممّا ذكرنا أنّ معارف فروع اللغة المذكورة صارت في المناهج الجديدة موارد يجندها المتعلّم عند إنتاج نصّه الخاص، فالهدف منها هو تعليمه اللغة وإكسابه آليات الفهم وجعله يكتشف الكيفية التي بني على أساسها النص باعتباره بنية يحكمها نظام يجب إقداره على الإلمام بقواعدهليوظفّها في إنتاج نصّه الخاص.

لقد برزت هذه النظرة الشمولية في تعليم اللغة العربية نتيجة اعتماد المقاربة بالكفاءات التي جاءت بمفهوم الإدماج.وبهذا قضت مناهج اللغة العربية الجديدة على مشكلة تجزئة المعارف التي ميّزت المناهج السابقة، والتي كانت تضمّ في ثناياها قائمة من المفاهيم التي يجب على التلميذ تعلّمها، وبعض المهارات التي عليه اكتسابها في كلّ مادة من المواد،

فتتراكم المعارف لديه دون أن يقدر على إقامة الروابط بينها، ممّا يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف.

وغني عن البيان أنّ تدريس التلاميذ محتويات مفصولة عن بعضها البعض لا يمكن أن يجنى منه عظيم الفوائد، فالواجب دفعهم إلى توظيفها في وضعيات إدماجية دالة، ففي هذه الأخيرة وحدها نستطيع أن نعرف إن كان المتعلّم قادرا على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعّال وإجرائي[9]. ووفق هذا المنظور يأتي تقييمنا لنجاعة المقاربة المعتمدة في تعليم الظواهر اللغوية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وطريقته (التعليم)، إذ سيتأسس هذا التقييم على نصوصهم المكتوبة التي أنتجوها استجابة لوضعية إدماجية تتعلّق بموضوع الرياضة، وعلى شبكة تقييمية مستوحاة من شبكة إيفا (EVA).

1. المبادئ الأساسية لشبكة إيفا التقييمية

استمدت شبكة "إيفا" لتقييم الممارسات الكتابية للتلاميذ، من الشبكة التي صمّمها جيلبار توركو(Gilbert TURCO)، وهو باحث ينتمي إلى مجموعة إيفا نفسها التي تشكلت سنة 1983[10]، والتي يعترف الباحثون بقيمتها العلمية، إذ يقول مارتين جوبار (MartineJAUBERT) : «شبكات تقييم كتابات التلاميذ في شكلها أو صيغتها الأكثر إعدادا (Elaborée) هي بالتأكيد تلك التي اقترحها توركو، ونشرتها مجموعة إيفا، وهي ترتكز على وصف نصوص لا على سيرورة إعدادها، فكلّ مؤشّر فيها لا يهتم إلاّ بالنص النهائي دونالتساؤل عن نشاط الكتابة في ذاته...»[11]. لقد انصب اهتمام مجموعة إيفا في اتجاهين متلازمين :تحليل ما يجري داخل القسم بتقييم مدى تطور المتعلمين في أعمالهم الكتابية، وتكوين المعلمين في ممارسات تقييمية جديدة، وذلك تأسيسا على ما أسفرت عنه أبحاث جون ميشال آدم (Jean Michel Adam) وبرونكارت (BRONCKART)، حيث استعيض عن الممارسات التقييمية الشائعة التي اهتمت بمعالجة المشكلات المتعلقة بالجملة وحدها استنادا إلى نحو الجملة، بممارسات تهتم بالنص في مجمله، أي بتحليل كتابات المتعلمين في ضوء نتائج بحوث اللسانيات النصيّة، كتلك التي جاءت في أعمال بنفينيست (*Benveniste*)[12] وشارول (CHAROLLES)[13]، وكومبات (*COMBETTES*)[14]، حيث أبرزت هذه

الأبحاث أن الكثير من المشكلات المتعلقة بتنظيم النص في مجمله لا يمكن أن تعالج إلا ضمن إطار النص، وهو ما عمدت مجموعة إيفا إلى تجسيده بإعدادها قوائم معايير (Des listes de critères)، تأخذ في الاعتبار الخصائص النصيّة لمختلف الأنماط (معايير للنص السردي، للكتابات الوصفية، لقواعد اللعب...)، ولما اقتضت الضرورة التعليمية تجاوز هذه القوائم إلى بناء أداة تقييمية شاملة وقابلة للتنفيذ مهما كان نمط الكتابة المقصود، قام جيلبار توركو سنة 1987 بتصميم جدول تصنيفي للمعايير (Tableau de classement des critères ,T.C.C)[15].

يضمّ هذه الجدول ثلاث وحدات للتحليل، هي النص في مجمله(Ensemble du texte)، والعلاقات بين الجمل (Relations entre phrases)، والجملة(phrase)، كما يشمل أربعة مستويات أو معايير، هي : المعيار التداولي (Pragmatique) والمعيار الدلالي(Sémantique) والمعيار الصرفي التركيبي(Morpho-syntaxique) بالإضافة إلى المعيار الخطي أو المادي(Graphique)، وهو أداة تقييمية أثبتت نجاعتها في تقييم كتابات المتعلمين وفي إحاطتها بمختلف أبعادها، الأمر الذي دفع مجموعة إيفا إلى استنباط شبكة تقييمية منها، قصد مساعدة المعلمين والتلاميذ والباحثين على تقييم الإنتاجات الكتابية[16].

وعلى الرغم من القيمة العلمية لهذه الشبكة، فإنّ كثرة مؤشراتها وتداخلها قد أدّت إلى تكرار جزئيات معطياتها من مؤشر إلى آخر، ممّا قد ينجم عنه إقصاء مضاعف أو مكافأة مضاعفة للتلميذ أثناء التقييم، وهو الأمر الذي كان روجرس قد نبّه إليه عند الحديث عن عدد المعايير بقوله : «.. ولكن ينبغي أيضا تجنّب اللّجوء إلى اعتماد عدد كبير من المعايير لسببين ؛ يتمثّل الأول منهما في مضاعفة الزمن المخصّص للتصحيح، ويتجسّد الثاني في أنّنا كلّما ضاعفنا عدد المعايير كلّما زادت فرص جعلها غير مستقلة وغير متباينة، ومن ثمّة فإننا نعاقب التلميذ مرتين حينما يخطئ في معيار ما، ونخلق بالتالي إخفاقا تعسفيا»[17].

لقد شكّلت المبادئ التي ساقها روجرس في هذا القول مرجعيّة لتعديل شبكة "إيفا" قبل تطبيقها على إنتاجات التلاميذ، فصارت على النحو الآتي :

شبكة إيفا (EVA) المعدّلة

مستويات التحليل	مؤشّرات التقييم		
جوانب التحليل(المعايير)	**النّص في مجمله (البنية الكبرى)**	**العلاقات بين الجمل**	**الجمل (البنية الصغرى)**
1- الجانب التّداولي (الملاءمة أو الوجاهة)	1-1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 2-1 هل اختار النمط المناسب ؟	3-1 هل الوحدات المنظّمة للنص والخاصّة بالزمان والمكان (Les spatiaux- organisateurs temporels) كفيلة بتوجيه القارئ ؟ 4-1 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض...)	5-1 هل وظّف التلميذ في نصّه جملا متنوّعة تتلاءم مع نمط النص ؟
2- الجانب الدّلالي (الانسجام)	1-2 هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج ؟ 2-2 هل تمكّن التلميذ من كتابة نص طويل ؟ (مقبول حجما)	3-2 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...). 4-2 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	5-2 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلّها، كلمة مبهمة، عامية..)؟
3 - الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	**1-3 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب ؟ 2-3 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المطلوب؟**	**3-3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل ؟**	**4-3 هل بنية الجملة سليمة نحويا ؟ 5-3 هل تحترم القواعد الصرفية ؟ 6-3 هل تلتزم بالقواعد الإملائية ؟**
4- الجانب المّادي (جودة العرض)	1-4 هل الخط المستعمل واضح ؟ (مقروء) 2-4 هل نظّم التلميذ نصّه في شكل فقرات؟	3-4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليم ا؟ (الفاصلة، النقطة..)	4-4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما ؟

تمّ تقييم الإنتاجات الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إذا، بالنظر إلى مستويات التحليل :"النص"، "العلاقات بين الجمل"، و"الجملة"، وانطلاقا أيضا من أربعة معايير شملت عشرين مؤشرا منح كل واحد منها علامة[18]، ولكننا سنكتفي في هذه الدراسة بتقديم النتائج الخاصّة بمستويات التحليل المذكورة لارتباطها بموضوع الدراسة بالإضافة إلى نتائج المعيار الثالث المتمثل في سلامة اللّغة أو الجانب الصّرفي التركيبي والذي يتضمن مؤشّرات ستة، هي :

- **طريقة تنظيم النص** : إذ لكلّ نمط نصي بنيته الخاصّة، ففيما يخصّ النص السردي مثلا، غالبا ما تكون بنيته العميقة، والتي تتسم بكونها غير مكتملة في كثير من الأحيان، على النحو الآتي : وضعية البداية - سياق التحول - العقدة - وضع الختام.

- **نظام أزمنة الفعل** : بحيث ينبغي أن يكون هناك انسجام في النص المكتوب بين الزمن الموظّف والنمط المختار، فالسرد مثلا يقتضي استخدام الزمن الماضي.

- **الانسجام الزمني** : إذ يجب على التلميذ يحافظ أن على خياره الخاص بالزمن حتى يحقق نصّه معيار الانسجام الزمني، ويلاحظ في هذا الصدد أنّ الكثير من التلاميذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس..[19]

- **سلامة تركيب الجملة** :بحيث ينبغي أن تكون الجمل الموظّفة في النص مقبولة نحويا، وهو المجال الذي يُمنح الأولوية في النحو المدرسي، لكون التحكّم فيه أمرا ضروريا.[20]

- **احترام الجملة للقواعد الصرفية** : ويتعلّق الأمر بالتحكّم في القواعد الصّرفية، فالصعوبات المتعلّقة بالفعل لا يمكن حصرها في أخطاء تصريف الأفعال فقط..

- **التزام الجملة بالقواعد الإملائية** : حيث يعتبر الإملاء من المجالات التي لا يغفلها المقيّمون إطلاقا، بل هو المجال الذي يطغى على بقية المجالات الأخرى في الممارسات التقييمية، ويجمع كلّ المعارف الخاصّة بالكتابة الصحيحة للوحدات اللغوية.

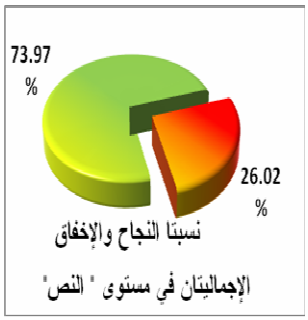
2. تحليل النتائج

تتجسّد هذه النتائج من خلال علامات حصل عليها تلاميذ هذه المجموعة تنمّ عن نجاحهم أو إخفاقهم في التحكّم في كلّ مستوى من مستويات التحليل الثلاثة المذكورة، وهو ما يبرزه الجدول الآتي :

مستويات التحليل / عدد التلاميذ ونسبتهم	عدد التلاميذ الناجحين	نسب التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
النص	199	73,97%	70	26 ,02%
العلاقات بين الجمل	198	73,60%	71	26,39%
الجمل	144	53,53%	125	46,45%

جدول رقم (1) : النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح و الإخفاق في مستويات التحليل

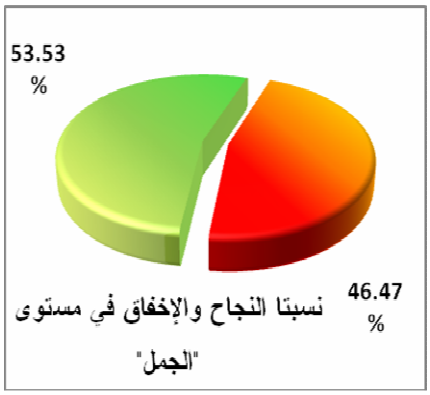
توضّح النتائج المثبتة في الجدول رقم (1)، تمكّن مائة وتسعة وتسعين تلميذا (199) من تحقيق عتبة التحكم (المعدّل) في "النص"، أي ما نسبته 73,97%، وكذا تملّك مائة وثمانية وتسعين(198) تلميذا لهذه العتبة في "العلاقات بين الجمل"، وهو ما يمثّل نسبة 73,60%، أمّا عدد التلاميذ الذين حققوا العتبة نفسها في مستوى "الجملة"، فقد قدّر عددهم بمائة وخمسة وعشرين(125) تلميذا، ونسبتهم بـ 53,53%.



إنّ تمكّن نسبة 73,97% من تلاميذ المجموعة من التحكّم في الآليات المرتبطة بالنص، لدليل على نجاح المقاربة الجديدة المعتمدة، فالمقاربة النصيّة، وإن كان اعتمادها في مرحلة التعليم الابتدائي يقتصر على التحسيس بمختلف الأنماط النصية وآليات عملها، وكذا تعريض التلاميذ لنصوص طويلة حجما ومطالبتهم بالإنتاج الكتابي منذ السنة الأولى

من التعليم الابتدائي، ربطا للعلاقة بين التلقي والإنتاج ؛ فقد كان لها أثر في كتابات التلاميذ الذين بيّنوا قدرتهم على إدراك النص في شموليته. وبالمثل، فإنّ إبداء 73,60% من تلاميذ المجموعة قدرتهم على نسج علاقات بين الجمل، ليشكّل

دليلا آخر على نجاح المقاربة المعتمدة التي ترتكز على تدريس نصوص لا جمل معزولة، ومن ثمّة فإنّها توفّر فرص تلقي التلميذ لطرائق الربط بين الجمل، والإحالة عن طريق العائد، وكيفية تطور المعلومة من جملة إلى أخرى...، كما أنّ إدراك53% ,53 من التلاميذ لوحدة الجملة وحدود عناصرها، لدليل - وإن كان نسبيا - على قدرتهم على استعمال الجملة والتصرّف بين عناصرها ومتمماتها، وإبراز الوظائف النّحوية المقترنة بأحكامها.

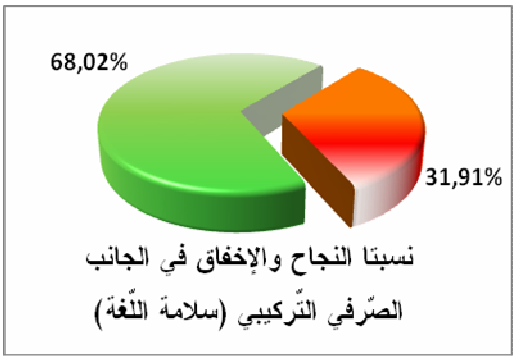


هذا، ونفسّر قلّة نسبة النجاح في "الجملة" مقارنة بـ" النص" و "العلاقات بين الجمل" بالاهتمام الكبير الذي أولته مناهج اللغة العربية للنص، ورغبتها الشروع في تحسيس التلميذ بنحو النص لا نحو الجملة، وهو اهتمام مؤسّس على نتائج الدراسات اللسانية المعاصرة التي تتفق كلّها على ضرورة تجاوز "الجملة" في التحليل إلى فضاء أرحب، بل وأخصب هو "الفضاء النصي" ؛ فقد اعتبرت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الاتجاه إلى النص ؛ التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة «لأنه أخرجها [اللسانيات] نهائيا من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في [هكذا] الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية : البنوي والدلالي والتداولي»[21]، وبذلك تجاوزت الدراسات اللسانية النصية حدود البنية اللغوية الصغرى (الجملة) إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص،

باعتباره الصورة الكاملة و المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية.

لقد أضحت مسألة استثمار هذه النتائج في حقل تعليم اللغة العربية اليوم، ضرورة لامناص منها إن أردنا الرفع من مستوى تحصيلها لدى تلاميذنا، ومن تحقيق كفاءة التواصل بها، وهو مبرر الاهتمام والعناية الممنوحين للنص في المناهج، ولكنه اهتمام لا ينبغي أن يكون على حساب تعليم الجملة، ولا يمكن أن يعفي هذه المناهج من مسؤولية التقصير بشأنها، لأنّ تعليم الجملة، وإقدار التلاميذ على توظيف عناصرها توظيفا سليما يبقى من المهام التي ينبغي أن تضطلع بها مناهج المرحلة الابتدائية تحديدا.

هذا عن نسب النجاح، أمّا نسب الإخفاق المقدّرة بـ 26,02% و26,39% و46,45%، في مستويات "النص" و"العلاقات بين الجمل" و"الجمل" على الترتيب، فإنّ تلاميذها يحتاجون إلى معالجة (Remédiation) تجعلهم يتجاوزون الصعوبات التي يعانون منها.وإذا كانت النسبة الأخيرة قد قاربت الخمسين بالمائة (50%)، فإنّها تؤكّد مرة أخرى ضرورة الاهتمام بتدريس الجملة، شأنها شأن "النص" و"العلاقات بين الجمل" في المرحلة الابتدائية خاصّة، باعتبارها مرحلة بناء التعلّمات التي تحظى الجملة فيها بدور لا يستهان به.



وفيما يخص نتائج معايير التقييم، وما يتعلق بالمعيار الصّرفي التركيبي تحديدا، فقد احتلت نسبة النجاح فيه المرتبة الثالثة (68,02%) ضمن نسب النجاح في المعايير كلّها[22]، وهي نسبة معتبرة هي الأخرى تجسّد كفاءة تلاميذ العيّنة في تجنيد معارفهم النحوية والصّرفية والإملائية أثناء إنتاج نصوصهم المكتوبة، وليس ذلك بالأمر الهيّن، فقد أثبتت العديد من الدراسات[23] صعوبة توظيف التلاميذ لهذه المعارف اللغوية أثناء الكتابة، فهم، وإن تمكنوا من إنجاز التمارين المتعلقة بتحويل الكلمة من صيغة إلى أخرى، أو المطابقة بين الصفة والموصوف.. مثلا، فإنهم يعجزون عن توظيف قواعدها أثناء الكتابة.

ويردّ الباحثون ذلك إلى الصعوبات المتعددة والمختلفة التي يعاني منها التلاميذ أثناء الإنتاج الكتابي، فهم ملزمون بالتخطيط لنصوصهم ومراعاة انسجامها، وتحسين خطّهم...، وهي مسائل كثيرة ومعقّدة عليهم الاهتمام بها كلّها في الوقت نفسه، ممّا يجعلهم يعانون من ضغط معرفي[24].

إنّ قدرة تلاميذ العيّنة على توظيف معارفهم اللغّوية أثناء الكتابة، لدليل على تمكّنهم من التجنيد والإدماج، وهو مؤشّر إيجابي على اكتساب الكفاءة اللغوية من جهة، وعلى تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم قواعد اللغة، إذ لم يعد تدريسها في إطار مناهج اللّغة العربية الجديدة غاية، بل وسيلة تساعد المتعلّمين على القراءة والتواصل الشفوي والكتابي السليمين.كما أنّ لطريقة تعليمها المعتمدة على النص منطلقا وممارسة وتطبيقا، وعلى الوضعيات الإدماجية التي تسعى إلى تمكين المتعلّمين من توظيف مكتسباتهم في الإنتاج، الدور والفضل الكبيرين في إقدارهم على حسن تجنيد معارفهم اللغوية، وعلى تحقيقهم للمعيار الخاص بها.

يتشكّل معيار "سلامة اللغة " من ستة (6) مؤشّرات كما ذكرنا، نعرض النتائج المحققة في كلّ منها في الجدول الآتي :

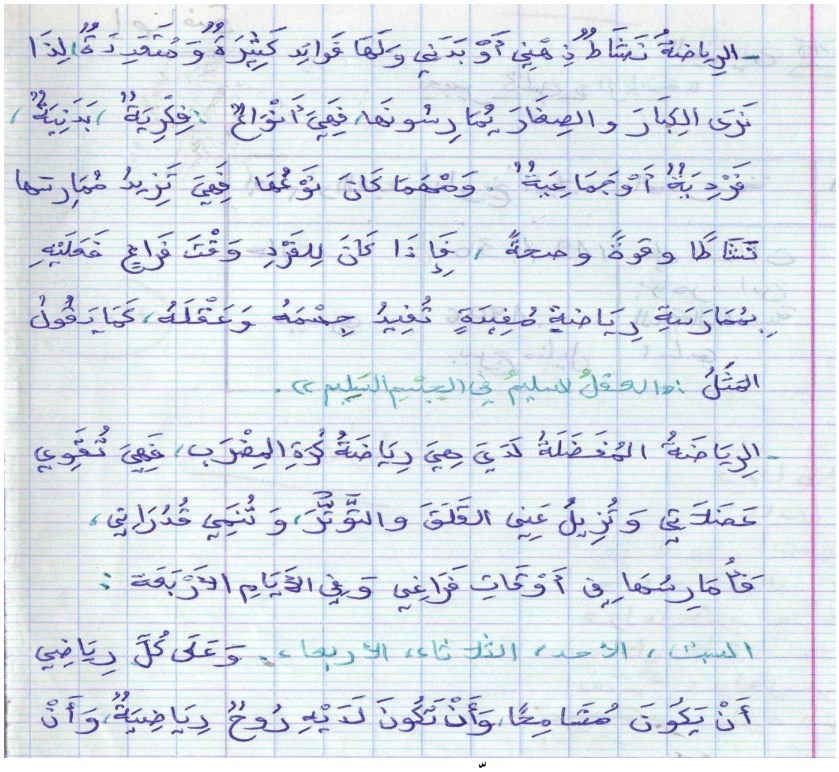
المؤشّرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
3 ـ 1[25]	125	46,46%	144	53 ,53%
3 ـ 2	196	72,86%	73	27 ,13%
3 ـ 3	218	81,04%	51	18,95%
3 ـ 4	226	84,01%	43	15,98%
3 ـ 5	147	54,64%	122	45, 35%
3 ـ 6	118	43,86%	151	56,13%

جدول رقم (2) : نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "سلامة اللغة "(الجانب الصّرفي التركيبي)

تظهر النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، نجاح معظم تلاميذ العيّنة في معيار "سلامة اللغة"، وذلك في أربعة(4) مؤشرات من ستة (6)، وبالتالي إخفاقهم في اثنين (2) منها، هما (3ـ1) و(3ـ6)، الخاصين بـ "تلاؤم بنية

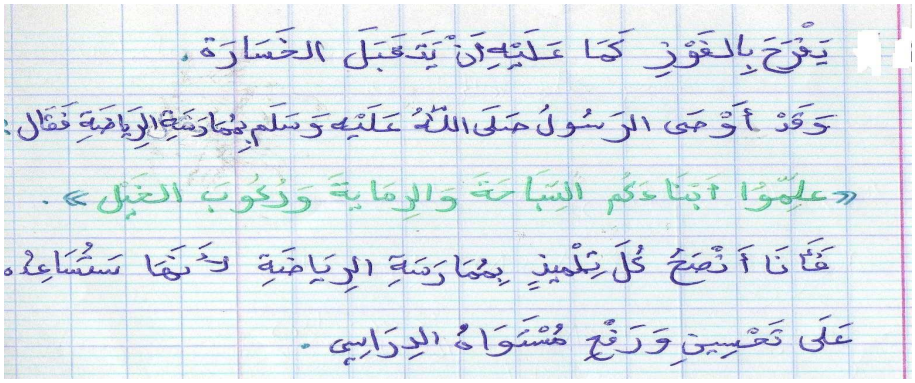
النص المنتج مع النمط المختار "والالتزام بالقواعد الإملائية"، إذ حصلوا في كلّ منهما على نسبة نجاح أقل من 50%.

لقد سجّلت أعلى نسب النجاح في المؤشّر (4.3)، وهو المتعلّق بالسلامة النحوية لبنية الجملة، فقد أظهر التلاميذ تفوقا كبيرا في إدراك العلاقات النحوية بين وحداتها، ممّا يبرز قدرتهم على تجنيد المعارف النحوية المُدرّسة أثناء الكتابة، وهو أمر لا يتجسّد من خلال نسجهم لتراكيب سليمة فحسب، بل إن بعضهم قد ذهب إلى أبعد من ذلك حينما عمد إلى شكل نصّه شكلا تاما سليما، يلفت انتباه القارئ، ويثبت في الوقت نفسه كفاءة التلميذ اللّغوية، ذلك ما يوضّحه النص الآتي :



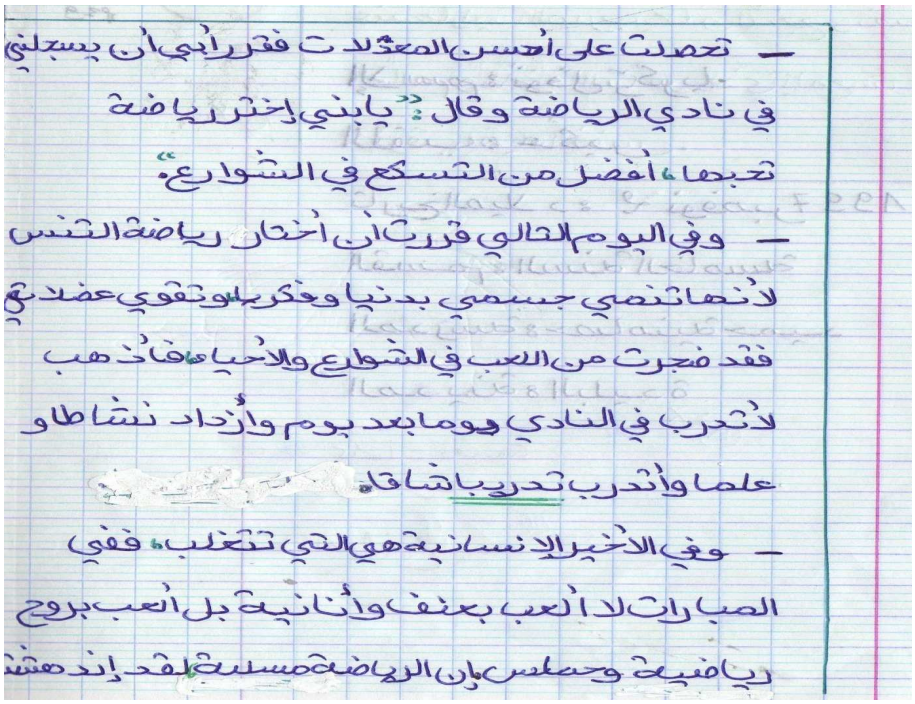
ويعود هذا النجاح إلى الطّريقة المعتمدة في تدريس النحو، والتي لم تعد تركّز على ترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم عن طريق الحفظ، ولا بتقييم مدى استيعابه لها بواسطة تطبيقات تبيّن تمكّنه من التعرّف على المسألة النحوية المدروسة واستخراجها فحسب، بل وبالتركيز على

التوظيف السليم لها أثناء الإنتاج، إضافة إلى أنّ المنطلق في ذلك هو النص، إذ يكتشف المتعلّم الظاهرة النحوية المقررة من خلاله.

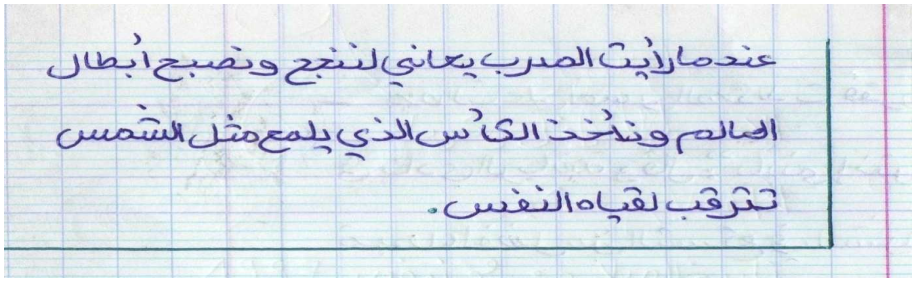

يَفْرَحَ بِالفَوْزِ كَمَا عَلَيْهِ أَنْ يَتَقَبَّلَ الخَسَارَةَ.
وَقَدْ أَوْصَى الرَّسُولُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ فَقَالَ:
«عَلِّمُوا أَبْنَاءَكُمُ السِّبَاحَةَ وَالرِّمَايَةَ وَرُكُوبَ الخَيْلِ».
فَإِنَّنَا أَنْصَحُ كُلَّ تِلْمِيذٍ بِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ لأَنَّهَا سَتُسَاعِدُهُ
عَلَى تَحْسِينِ وَرَفْعِ مُسْتَوَاهُ الدِّرَاسِيِّ.

بهذا يمكننا القول إنّ تدريس الظواهر النحوية قد حقّق أهدافه المسطرة في مناهج اللغة العربية، وهو ما تؤكّده من جهة أخرى، نسبة الإخفاق القليلة المقدّرة بـ 15,98%، والتي تدلّ على عدم إدراك بعض التلاميذ للعلاقات النحوية في الجملة، ممّا يقتضي دعم مكتسباتهم وتدريبهم على التوظيف السليم للقواعد المتعلّمة أثناء الكتابة.

يحتل النجاح في المؤشّر (3ـ3)، والمرتبط بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل، المرتبة الثالثة في نسب النجاح التي حققتها مؤشّرات هذا المعيار، وذلك بنسبة 81,04%، وهي نسبة معتبرة، يعود الفضل في تحقيقها أيضا إلى الطريقة المنتهجة في التدريس والتي ترتكز على النص، فالمتعلّم يكتشف الظواهر النحوية المدروسة ومن بينها استعمال الأزمنة في هذا النص، وهو ما خوّل له إدراك كيفية توظيفها بين جمله، وما جعلّه يجنّدها عند كتابة نصّه قصد تحقيق الانسجام بين جمله، ويظهر ذلك جليّا من خلال النص الآتي :



- تحصلت على أحسن المعدلات فقرر أبي أن يسجلني في نادي الرياضة وقال: "يابني إختر رياضة تحبها، أفضل من التسكع في الشوارع."
- وفي اليوم التالي قررت أن أختار رياضة التنس لأنها تنمي جسمي بدنيا وفكريا وتقوي عضلاتي فقد ضجرت من اللعب في الشوارع والأحياء فأذهب لأتدرب في النادي ويوما بعد يوم وأزداد نشاطا وعلما وأتدرب تدريبا شاقا.
- وفي الأخير الإنسانية هي التي تتغلب، ففي الصبا رات لا ألعب بعنف وأنانية بل ألعب بروح رياضية وحماس بأن الرياضة مسلية لقد إندهشت



عندما رأيت الصدر يعاني لننجح ونصبح أبطال العالم ونأخذ الكأس الذي يلمع مثل الشمس تترقب لقياه النفس.

هـذا، وقـد كانـت نـسبة الإخفـاق في هـذا المؤشّـر، هـي الأخـرى ضـعيفة، قـدّرت بـ 18 ,95%، وهـي علـى ضـعفها، تجـسّد الـصعوبات الـتي يعاني منها بعض التلاميذ، وهوما تبرزه الأمثلة الآتية :

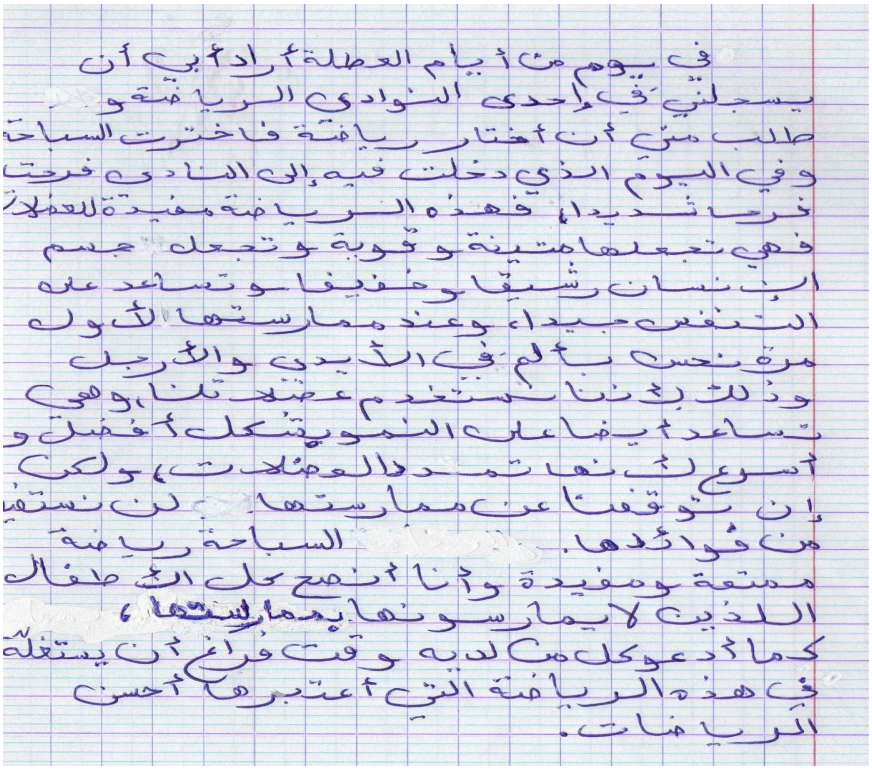
"ألعب كرة السلّة في الملعب ولمّا أنتهي تحمّمت وذهبت إلى المنزل"

"فأحضرت أدواتي وأذهب إلى النادي ومارست الرياضة"

وتؤكّد نسبة إخفاق هؤلاء التلاميذ، مرّة أخرى، ضرورة الاهتمام بمرحلة المراجعة في نشاط التعبير الكتابي بتخصيص حيّز زمني لها؛فممّا

لاشكّ فيه أنّهم لو أعادوا قراءة نصّهم بنيّة الإصلاح لاكتشفوا الخلل في توظيف الأزمنة بين الجمل ولتداركوه.

حظي النجاح في المؤشّر (2.3)، والخاص بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المختار بنسبة نجاح بلغت 72,86%، حائزا بذلك على المرتبة الثالثة في نسب نجاح مؤشّرات هذا المعيار ؛فقد تمكّن معظم التلاميذ من التوفيق بين نمط الكتابة والزمن الموظّف، وهو ما يؤكّده استخدامهم للماضي الذي يتلاءم مع رواية الأحداث في النمط السردي المشكل لمدخل نصوصهم المكتوبة، ثمّ انتقالهم إلى استعمال المضارع الذي يقدّم المعلومات وكأنّها حقائق عامّة وشاملة لا تخضع لزمن معيّن، وذلك في المقطع الإخباري، مثلما يوضّحه النص الآتي :


في يوم من أيام العطلة أراد أبي أن
يسجلني في إحدى النوادي الرياضية و
طلب مني أن أختار رياضة فاخترت السباحة
وفي اليوم الذي دخلت فيه إلى النادي فرحت
فرحا شديدا، فهذه الرياضة مفيدة للعضلات
فهي تجعلها متينة وقوية وتجعل جسم
الإنسان رشيقا ومرنا وتساعد على
التنفس جيدا، وعند ممارستها لأول
مرة نحس بألم في اليدين والرجل
وذلك لأننا لم نستخدم عضلاتنا، وهي
تساعد أيضا على النمو بشكل أفضل و
أسرع لأنها تمدد العضلات، ولكن
إن توقفنا عن ممارستها لن نستفيد
من فوائدها.
السباحة رياضة
ممتعة ومفيدة وأنا أنصح كل الأطفال
الذين لا يمارسونها بممارستها،
كما أدعو كل من لديه وقت فراغ أن يستغله
في هذه الرياضة التي أعتبرها أحسن
الرياضات.

ويرجع نجاح هؤلاء التلاميذ في هذا المؤشّر إلى استبطانهم خطاطة النصين السردي والإخباري بكل متطلباتهما، وذلك نتيجة احتكاكهم بنصوص قرائية تنتمي إلى النمطين، وهو ما جعلهم يميّزون بين الأدوات اللغوية الخاصّة بكل نمط ومن بينها الأزمنة، فيوظّفون بالتالي الزمن المناسب لكلّ نمط، حتى ولو تضمّن نصهم مقاطع نصيّة من أنماط مختلفة.

لقد شكّل التلاميذ الذين أخفقوا في هذا المؤشّر نسبة 27,13%، ويعود فشلهم إلى ضعف كفاءتهم اللغوية والنصيّة عامّة، فقد لاحظنا أنّ نصوصهم قد عكست فقرا في مختلف مستوياتها.

حقّق 54,64% من تلاميذ العيّنة نجاحا في المؤشّر (3ـ5) أيضا، وهو المؤشر المتعلّق باحترام القواعد الصرفية في الكتابة، ويعود الفضل في ذلك إلى الطريقة المعتمدة في تدريسها ـ شأنها شأن القواعد النحوية ـ والتي تنأى عن الحفظ والتلقين، وتسعى إلى التوظيف.

ولا يصدق هذا التوفيق في توظيف القواعد الصرفية على كلّ نصوص تلاميذ هذه العيّنة، إذ فشلت في تجسيد ذلك نصوص 45, 35% منهم، وهي نسبة إخفاق معتبرة، نوضّحها بواسطة الأمثلة الآتية :

"النادي **رياضي**"

"في **إحدى** الأيّام"

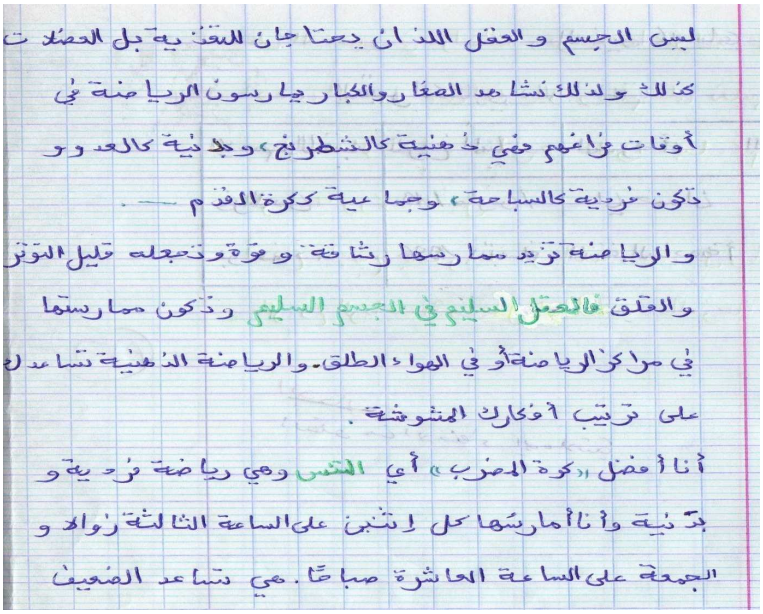
"فقررت بين كرة السلّة و**الكرة** اليد"

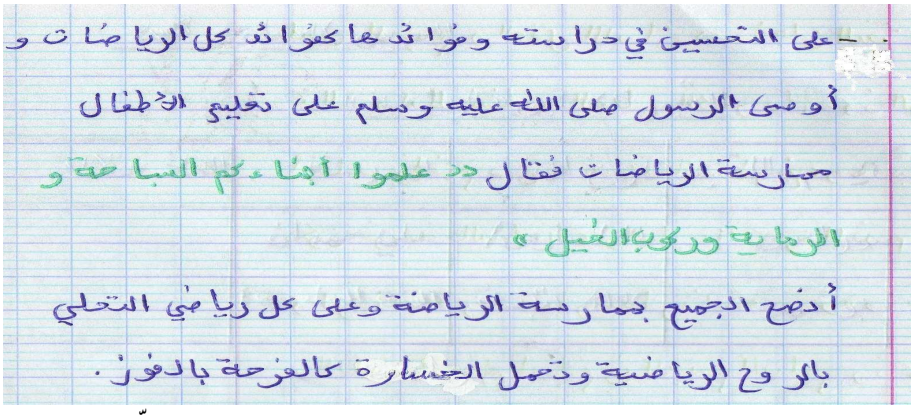
"اللاعبين **طويلات**"

هذا، ونفسّر قلّة نسبة النجاح في توظيف القواعد الصّرفية مقارنة بتلك المسجلة في القواعد النحوية (% 54,64- 84,01%)، وبالتالي ارتفاع نسبة الإخفاق في الأولى منهما مقارنة بالثانية (45, 35%-15,98%)، على الرغم من أنّ طريقة التدريس واحدة، بالحجم الزمني المخصّص لكلّ منهما، فإذا كانت الظواهر النحوية تدرّس بشكل قار مرّة كلّ أسبوع، فإنّ الظواهر الصّرفية تدرس بالتناوب أسبوعيا مع الظواهر الإملائية، أي أنها تُعلّم مرة في الأسبوعين[26]، وهو ما يترتب عنه مضاعفة فرص تناول الموضوعات النحوية مقارنة بالصّرفية، وما يقود بالتالي إلى السلامة أكثر في توظيف الموضوعات النحوية منه في المسائل الصّرفية التي قد يضطر التلاميذ إلى توظيف بعضها دون أن يكونوا قد درسوها.

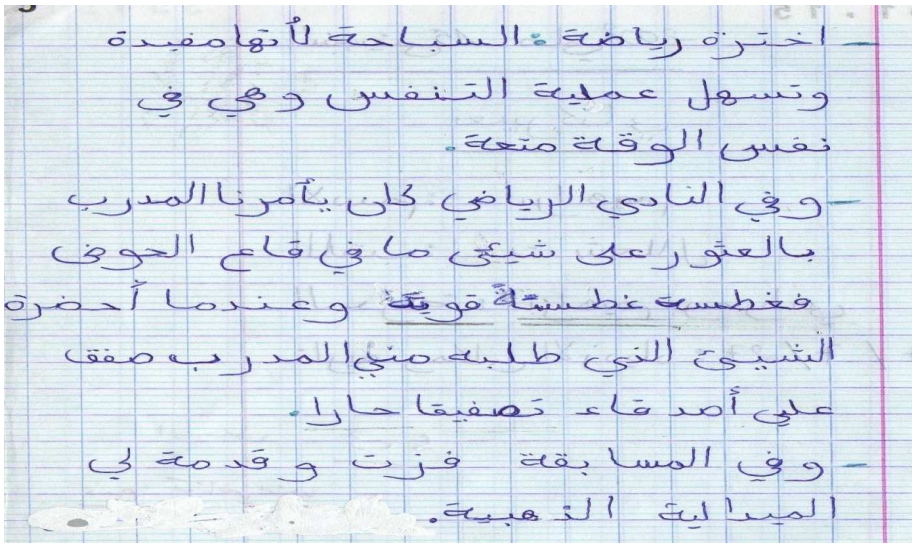
لم تتجاوز نسبة النجاح في المؤشّر (3ـ1)، والخاص بتلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار 46,46%، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة قدّرت بـ 53,53%، ويعود هذا الإخفاق إلى صعوبة اكتساب خطاطة النص الإخباري ذي البنية غير الواضحة مقارنة بالنمط السّردي مثلا ذي البنية البارزة التي يسهل رسوخها في ذهن المتعلّم لمجرد الاحتكاك المتكرر بالنصوص التي نسجت على أساسها، فهذه الميزة غير متوفّرة في النمط الإخباري، الذي غالبا ما يبدأ بتحديد الموضوع ويختم بجملة تلخص ما تقدّم، وبينهما شرح وتوسّع في الموضوعات الفرعية.وقد قاد عدم وجود بنية ثابتة يستبطنها المتعلّم إلى ضياعه بين بنى أنماط نصية مختلفة أثناء شرحه وتوسّعه في أفكار الموضوع المطروق، ممّا يبرز الصعوبة النسبية لهذا النمط مقارنة بغيره، وما يؤكّد ضرورة دعم تدريسه وتوفير فرص احتكاك المتعلّم به أكثر من منطلق حاجتهم إلى الكتابة فيه في مواد مختلفة (تاريخ، جغرافيا...).

حصل المؤشّر (3ـ6)، وهو المتعلّق باحترام القواعد الإملائية، على أدنى نسب النجاح المحققة في مؤشرات معيار " سلامة اللغة "، إذ قدّرت بـ 43,86% في مقابل نسبة إخفاق كبيرة بلغت 56,13%، ومعنى ذلك أنّ معظم تلاميذ المجموعة الأولى لم يتمكنوا من كتابة نصوص خالية أو تكاد تخلو من الأخطاء الإملائية، فلم يفلح في ذلك إلاّ بعضهم، على غرار ما يبيّنه النص الآتي :


لبس الجسم و العقل اللذان يحتاجان للتغذية بل العضلات
كذلك و لذلك نشاهد الصغار والكبار يمارسون الرياضة في
أوقات فراغهم فهي ذهنية كالشطرنج، وجدية كالعدو و
ذكون فردية كالسباحة، وجماعية ككرة القدم ـــ .
و الرياضة تزيد ممارسها رشاقة و قوة وتجعله قليل التوتر
والقلق فالعقل السليم في الجسم السليم وتكون ممارستها
في مراكز الرياضة أو في الهواء الطلق. والرياضة الذهنية تساعد
على ترتيب أفكارك المشوشة.
أنا أفضل «كرة المضرب» أي التنس وهي رياضة فردية و
بدنية وأنا أمارسها كل إثنين على الساعة الثالثة زوالا و
الجمعة على الساعة العاشرة صباحا. هي تساعد الضعيف



وفي المقابل عرفت نصوص أخرى أخطاء إملائية كثيرة تعلّقت أساسا بكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة، ورسم الهمزة في مختلف مواقعها، فممّا يبرز أخطاء كتابة التاء، المقطع الآتي :



ونفسّر سبب إخفاق معظم التلاميذ في توظيف القواعد الإملائية المدروسة على الرغم من أن طريقة تدريسها هي نفسها المعتمدة في تدريس الصّرفية منها، وعلى الرغم أيضا من أنّ المناهج خصّصت لكلّ منهما الحجم الزمني نفسه، بصعوبة بعض القواعد الإملائية، وفي مقدّمتها تلك الخاصّة بكتابة الهمزة، ممّا يقتضي تخصيص حصص زمنية أكثر للتدريب على كتابتها، وكذا الاستمرار في تعليم هذه القواعد إلى مراحل دراسية متأخّرة .كما يمكن التقليل من هذه الأخطاء أيضا بتوجيه

المتعلّمين إلى مراجعة نصوصهم، إذ كثيرا ما لا تكون مقصودة، بل يرتكبونها سهوا، أو نتيجة ما يعانونه من اضطراب ناجم عن اهتمامهم بقضايا مختلفة أثناء الكتابة، ومن ثمّة فقد ينتبهون إليها عندما يقومون بمراجعة نصوصهم، ويؤكّد ما ذكرنا كتابة المتعلّم نفسه أحيانا للكلمة نفسها مرة صحيحة وأخرى خاطئة، ممّا يعني أنّ خطأه غير مقصود، وكان بإمكانه اكتشافه وتصحيحه لو أنّه قام بمراجعة نصّه.

يتبيّن من مجمل ما ذكرنا أنّ أغلبية التلاميذ قد تمكّنوا من النجاح بفضل تحقيقهم نتائج إيجابية في مستويات التحليل الثلاثة : "النص"، "مابين الجمل"، "الجملة"، وكذا في معيار الحد الأدنى المقدّمة نتائجه في هذه الدراسة، إذ تبرز هذه النتائج تسجيل تلاميذ الإصلاح نسبة نجاح معتبرة في مستوى "النص"، وهو ما يؤكّد نجاعة المقاربة التي أقرتها المناهج الجديدة والتي جعلت التلاميذ يكتسبون الآليات المتحكّمة في بناء النص ويوظّفونها في الإنتاج الكتابي.ونتيجة لفعالية المقاربة نفسها، أبدى هؤلاء التلاميذ تحكّمهم في نسج علاقات بين جمل نصوصهم، أمّا في مستوى "الجملة"، فقد حققوا نجاحا نسبيا يمكن ردّه إلى تركيز المناهج الجديدة المفرط على وحدة النص لا الجملة، غير أنّ هذه الأخيرة تبقى مهمة لبناء التعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي يقتضي إيلاءها الاهتمام نفسه الذي يولى للمستويين الأخريين.

ومن الناحية النوعية، يمكن القول بأنّ هؤلاء التلاميذ قد تحكّموا في أربعة مؤشرات من مؤشرات معيار "سلامة اللّغة" الستة، أي أنّهم أخفقوا في مؤشّرين، يخصّ أحدهما تلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار، ويتعلق الآخر باحترام القواعد الإملائية أثناء الكتابة، ممّا يقتضي دعما لآليات الكتابة المرتبطة بكلّ نمط من الأنماط النصية سواء تعلّق الأمر بطبيعة القرائن اللغوية أم استعمال الأزمنة، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالقواعد الإملائية شأنها شأن القواعد النحوية والصرفية، من حيث الحجم الساعي المخصص لها والمعارف المقررة، فإخفاق التلاميذ فيها يعني عدم تحقيق المناهج أحد أبرز أهدافها المتمثّل في تعليم التلميذ لغة عربية سليمة.

أخيرا، إنّ النجاح والإخفاق المحققين في مؤشّرات المعيار المعني، يبرزان الكفاءات التي نجحت المناهج الجديدة في إرسائها لدى المتعلّمين،

وهي تشكّل الأغلبية، ويعود الفضل فيها إلى المقاربة المتبناة، كما يجسّد أيضا تلك التي لم توفّق في إكسابهم إياها، فلم تحقق إلاّ نسبة نجاح قليلة، إمّا لأمر يخص قدرات التلاميذ، ممّا يتطلب تقديم الدّعم المناسب لهم، وإمّا لخلل في المناهج ذاتها، وهو ما ينبغي تداركه تحقيقا لنجاح عدد أكبر من التلاميذ.

الهوامش

[1]- William Francis MACKEY (1972), Principes de didactique analytique, Trad : Lorne LAFORGE, Didier, France, p.19.

[2]- انظر (1996)، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر

[3]- لحسن توبي (2006)، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ، ص.22.

[4]- انظر، سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ (2010)، تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، الجزائر، ص.337.

[5]- انظر المرجع نفسه، ص.354.

[6]- المرجع نفسه، ص. 355، 356.

[7]- Jean-Michel ADAM(1990) , Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Bruxelles, 2e éd, P. 109

[8]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج2005)، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.25.

[9]- Xavier ROGIERS, Jean-Marie DE KETELE (2000), Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck université, Bruxelles, p.64,65

[10]- تضمّ هذه المجموعة، إضافة إلى تيركو، فاديت بايي (Fadette BAILLY)، جوزيت جادو (Josette GADEAU)، كلودين جارسيا دوبان (Claudine GARCIA-DEBANC)، بوليت لاسالس (LASSALASPaulette)، موريس ماس(Maurice MAS)، جانين ريكورس (Janine RECOURCE)، أندري سيجي (André SEGUY)، كاترين توفيرون (Catherine TAUVERON)، كوليت رينجو (Colette RINGOT)، برنار دوفان (Bernard DEVANNE)، جان بوتي (Jean BEAUTE)، أمّا مستشارها العلمي، فهو ميشال فايول (Michel FAYOL)، للمزيد، انظر،

Maurice MAS et autres(1991), Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? INRP, Paris, p.191

[11]- Martine JAUBERT(2007), Langage et construction de connaissance à l école, un exemple en sciences, Presses Universitaires de Bordeaux, P. 39,40.

[12]- Émile BENVINISTE(1966), Problèmes de linguistique générale, Gallimard, coll «Bibliothèque des sciences humaines», Paris .

[13]- انظر،

Michel CHAROLLES (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques), in, Langue française, Vol 38 N°1.

[14]- انظر،

Bernard COMBETTES (1978), Thermalisation et progression thématique dans les récits d'enfants, In Langue française, Vol 38 N°1.

و

Bernard COMBETTES(1983), Pour une grammaire textuelle.la progression thématique, Duculot-De Boeck, Bruxelles-Paris.

[15]- انظر،

M a u r i c e M A S, Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO(1993), Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? INRP, Paris, p.31.

و

André SÉGUY(1989), "Un classement des lieux d'intervention didactique : le" CLID" ,mode d'emploi(s)" , In Repères, N°79, p.78

[16]- انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET(1991), Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe, Hachette éducation, Paris, p.56.

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, Une pédagogie de l'intégration…, p.236.

[18]- انظر، حفيظة تزروتي (2012)، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003)، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، ص.216.220.

[19]- انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits à l'école primaire, p.60.

[20]- انظر المرجع نفسه، ص.61.

[21]- خولة طالب الإبراهيمي (2006)، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط. 2، ص.167.

[22]- قدّرت نسب النجاح في المعايير الثلاثة المتبقية بـ 71,37%، 68,02%، 20,07%، للمزيد، انظر، حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب...، ص. 237 .

[23]- انظر،

Michel FAYOL, Pierre LARGY(1992), Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, in, Langue Française, n°95.

Geneviève HINDRYCKX et al(2002), La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans, De Boeck, Bruxelles.

[24]- انظر، المرجع نفسه، ص.43

[25]- حافظنا على نفس ترتيب المعايير الوارد في الشبكة الكاملة، فلما كانت رتيب معيار سلامة اللغة، بقي كذلك في هذا الجزء منها، وبقيت المؤشرات المتعلقة به محافظة هي الأخرى على نفس ترتيبها فيها، وهو مبرر البدء ب3.

[26]- انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2006)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.10 ـ 13.

المراجع العربية :

- بوعيّـاد دبّـاغ سـيدي محمّـد (2010)، **تعلـيم اللّغـة العربيـة في المدرسـة الأساسية، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة أنموذجا**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2.

- توبي لحسن(2006)، **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- طالـب الإبراهيمـي خولـة (2006)، **مبـادئ في اللـسانيات**، دار القـصبة للنشر، الجزائر، ط.2.

- مديرية التعليم الأساسي (1996)، **مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- مديريـة التعلـيم الأساسـي، اللجنـة الوطنيـة للمنـاهج (2005)، **منـاهج الـسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنـاهج(2006)، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الـديوان الـوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

المراجع الأجنبية :

- ADAM Jean-Michel (1990), *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Bruxelles, 2e éd.
- BENVINISTE Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, coll «Bibliothèque des sciences humaines», Paris.
- CHAROLLES Michel (1978), *Introduction aux problèmes de la cohérencedes textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)*, in ,Langue française, Vol 38 N°1.
- COMBETTES Bernard (1978), *Thermalisation et progression thématique dans les récits d'enfants*, In Langue française, Vol 38 N°1.
- COMBETTES Bernard (1983), *Pour une grammaire textuelle. la progression thématique*, Duculot-De Boeck, Bruxelles-Paris.
- FAYOL Michel (1992), Pierre LARGY, *Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale*, in, *Langue Française*, n°95.

- Groupe EVA, GADEAU Josette, FINET Colette (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris.
- HINDRYCKX Geneviève et al(2002), *La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, De Boeck, Bruxelles.
- JAUBERT Martine (2007), *Langage et construction de connaissance à l école, un exemple en sciences*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- M A S M a u r i c e, ROMIAN Hélène, SÉGUY André, TAUVERON Catherine, TURCO Gilbert (1993), Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? INRP, Paris.
- MACKEY William Francis (1972), *Principes de didactique analytique*, Trad Lorn LAFORGE, Didier, France
- ROGIERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie (2000), *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck université, Bruxelles.
- SÉGUY André (1989), *"Un classement des lieux d'intervention didactique : le "CLID", mode d'emploi(s)"*, In Repères, N°79.