

الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي

قراءة تحليلية في الاختيارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة

Written production in primary education

Analytical reading in the pedagogical choices and obstacles of practice

أم هاني رحماني*

hanaarahmani@yahoo.com

جامعة يحي فارس - المدينة (الجزائر)

تاريخ الإرسال 2019/05/11 تاريخ القبول 2020/08/02 تاريخ النشر 2020/12/01

ملخص:

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى كشف النقاب عن بعض جوانب تعليمية المكتوب في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك بتفحص أبرز القواعد النظرية التي تقوم عليها، وحصر أهم المعوقات التي تعرقل تطبيقها فعلياً في المؤسسة الجزائرية، وقد دفعنا إلى الخوض في هذا الموضوع مشكلة ضعف الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين؛ والتي غدت ظاهرة مستفحلة في مختلف الأطوار والمراحل التعليمية رغم ما مسّت المنظومة التربوية من تغيير وإصلاح.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، السندات التعليمية، الإدماج، فهم المقروء، فهم المكتوب. الأساليب التدريسية.

ABSTRACT :

The aim of this research paper is to uncover some aspects of written education in primary education, by examining the most important theoretical bases on which it is based, and to identify the main obstacles that hinder their effective application in the Algerian institution. What push us really is the problem of the written production of learners; which has become a phenomenal aspect in various stages and levels of education, despite the impact of the educational system of change and reform.

Keywords : Written production, Educational bonds, Inclusion, Reading comprehension, written understanding. Training styles.

1. مقدمة :

يعدّ الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي أهمّ مظهر من مظاهر النشاط اللغوي للمتعلم، وأبرز محطة من محطات تقييم فعله التعليمي، وقد أكّدت المناهج المعاد كتابتها (مناهج الجيل الثاني) على ضرورة إحاطة بحالة

* المؤلف المراسل

من العناية والاهتمام خاصة وأنه لم يحظ بهما ضمن المناهج السابقة؛ وذلك بانتحاء المسالك المعينة على تفعيل سيرورته وتجويد مخرجاته ضمن مختلف الأطوار، غير أن المعلمين (وحسب ما ذكرته المفتشية العامة للبيداغوجيا)* قد وجدوا صعوبة كبيرة في الوصول بهذا النشاط وبالمتعلمين إلى الأهداف المتوخاة؛ الأمر الذي انجر عنه "تبنيهم لمنهجيات مخالفة لتلك المقترحة، أدت إلى فشل المتعلمين في اكتساب القدرة على الإنتاج الكتابي؛ رغم امتلاكهم الموارد اللغوية المختلفة التي تؤهلهم للقيام بذلك"¹.

وقد دفعنا هذا الواقع إلى محاولة إمعان النظر في جملة القواعد النظرية والإجراءات العملية التي يقوم عليها هذا النشاط، بغية الكشف عن الأسباب الفعلية التي حالت دون إحاطة المعلمين بدروبه، وبالآليات المعينة على إحداث الثقلة النوعية المنتظرة في نواتجه، معتمدين في البناء والتحليل على جملة السندات التعليمية المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي، إلى جانب المقابلة الشفوية التي أجريناها مع عدد من المعلمين (خصت تسعة عشر معلماً ومعلمة)** للوقوف أكثر على تفاصيل الموضوع، وتدقيق النتائج المحصلة.

2. ماهية الإنتاج الكتابي

يشير الإنتاج الكتابي (Production écrite) إلى " تلك الممارسة الاجتماعية التي تستدعي توظيف معارف وتمثلات وقيم وعمليات، بغية إنتاج معنى ذي بنية لسانية، وذلك بالاعتماد على سند في فضاء اجتماعي معين"² وهو في كنهه مهارة تتخطى الكتابة (L'écriture) التي يقتصر معناها على تحويل الرموز من الخطاب الشفهي إلى النص المطبوع، لتوازي الإنتاج الشفهي وإن تأخرت عنه ترتيباً، ذلك أن التواصل اللغوي قائم على المنطوق والمكتوب معاً، ولا يمكننا تصوّره بوجود أحدهما دون الآخر.

ولا يُشير التوازي إلى معنى التقابل بين الانتاجين؛ فالتمييز بينهما يظل قائماً تفرضه الفروق الموجودة فعلياً بين الجانبين المنطوق والمكتوب من اللغة، " لأنه لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نعتبر الثاني ترجمة أو نقلاً مباشراً عن الأول إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة الخطاب، ووضعية كل من المرسل والمتلقي خلاله "³ كما لا يمكننا ذلك إذا ما نظرنا إلى المعطيات الجوهرية التي تكاد أن تجعل منهما بنيتين مختلفتين تماماً؛ حيث ذكر ويداوصون (Widowson H.G) في هذا الصدد " أنّهما إنجازان ضمن نظامين مختلفين للغة "⁴، وأشار كل من بول فاير (Fayer .B) وكريستيان بايلون (Baylon .CH) إلى أن التمييز بينهما "يقع على مستوى الإنجاز (قول شفهي/ قول مكتوب)، ولا يتماثل هذان الطرازان سواء من حيث المادة أم من حيث أوضاع التواصل... فوحدة المعنى في القول الشفاهي هي المركّب، بينما الوحدة الخطية في القول المكتوب هي الجملة"⁵؛ ثم إنّ الإنتاج الكتابي يتطلّب من الفرد توظيفاً محكماً للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تيسر له بناء المنتج،

وقدرة كبيرة للتحكم في الوضعيات الكتابية التي تخرجه عن إطار لحظة الحديث؛ الأمر الذي يستوجب درجة عالية من التجريد في التفكير؛ وفي توظيف القدرات اللغوية، وقدرا كبيرا من الانتباه والمراقبة لأجل استدراك الناقص وتصويب الخاطئ.

ومن جانب آخر درج الباحثون في الحقل التعليمي على استعمال مصطلح الإنتاج الكتابي لكونه أوسع من مفهوم الكتابة، إلى جانب فارق آخر إيديولوجي؛ حيث تقترن الكتابة بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية القائمة بين المتلقين/المنتجين، على اعتبار أن تعليم اللغة وسيلة إخبار ونقل لمحتوى ثابت؛ في حين يقوم الإنتاج على تصوّر خاص يعتبره وسيلة من وسائل التكوين والبناء المستمر، ومن ثمة فهو يعني استقبال الذات للمعرفة اللغوية وإعادة بنائها، وإحداث تغييرات في العلاقات سيرا بها نحو الأفضل.⁶

كما أنّ مصطلح الإنتاج مؤسس على نتائج بحوث علم النفس المعرفي التي تجاوزت في اهتمامها جملة العمليات البسيطة المتحكمّة في الكتابة إلى جملة الاستراتيجيات الذهنية والعمليات العقلية التي يقوم بها الكاتب في سبيل بناء المنتج اللغوي، إلى جانب الفرضيات التي أفادت بها لسانيات النصّ حقل التعليم، ولعلّ أهمّها على الإطلاق فرضية الكفاءة النصّية (Compétence textuelle)، فالمتعلّم قادر على فهم وإنتاج كمّ متنوّع من النصوص المتسقة والمنسجمة بعد احتكاكه بنصوص قرائية مختلفة الأشكال والمضامين وإجراءات إقرائها حيث سيمكّنه الأمر من استخلاص وإعادة توظيف آليات وقواعد بنائها.

وعليه عدّ الرّبط بين عملية قراءة النصّ (تلقّيه) وإعادة كتابته (إنتاجه) ضرورة لا مناصّ منها^{***}، وقد عبّرت صوفي موارون (S. Moirand) عن ذلك بقولها: "لا يمكننا أن نكتب باللغة التي لم نر نصوصا منظّوقة فيها، كما أنّه من المنطقي أن نبدأ المكتوب بقراءة النصوص،"⁷ فالقراءة هي المورد الذي يمدّ القارئ المتعلم بجملة المعطيات التي يستغلّها في عملية الكتابة، وسيبني تمثّلاته عن النصّ المقروء بناء على جملة المؤشرات الظاهرة التي يحتويها (طبيعة الوحدات اللغوية، طريقة انتظامها وترتيبها...)، إلى جانب المعطيات الضمنية التي لا تظهر على السطح والتي يُتوقّع منه أن يصل إليها عن طريق ما يقوم به من استدلالات.

كما عدّ الترابطان الموضوعي واللغوي أولى القواعد التي يحتكم إليها في اختيار النصوص المقروءة؛ فكتابة متعلم لنصّ معيّن لا تعني ضمّه لعدد من الجمل التي لا علاقات ولا روابط بينها؛ إنّما "نسج شبكة المعاني عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوعة، تجعل القارئ يتابع القراءة بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات،"⁸ ومن مقتضيات تحقيق ذلك اجتناب قراءة النصوص مفكّكة الأوصال التي يشوبها الغموض، أو يعثرها النقص أو التناقض، أو الانتقال غير المبرر للأفكار دون صلات منطقية.

أما عن العمليات المحققة للإنتاج الكتابي فقد فتح علم النفس المعرفي الباب واسعا للنظر فيها؛ حيث طرح العديد من الباحثين نماذج تحددها، وإن اختلفت هذه النماذج في هيكلتها إلا أن معظمها قد نحى إلى أن تمكن الفرد (المتعلم) من عملية الإنتاج كتابة يتم عبر مراحل أساسية، يتدرج خلالها من مرحلة توليد الأفكار وترجمتها إلى وحدات لغوية، إلى صبها في قوالب تراعي قواعد اللغة وقوانين الكتابة وعوامل الإقناع والتأثير في القارئ، وتمثل هذه العمليات في:

- **التخطيط:** وهو عملية فكرية تسبق الكتابة وترافقها وتليها، تتجلى أهميتها في كونها أولى خطوات بناء المكتوب، وأهم مرحلة من مراحل غريزة الأفكار واتخاذ القرار بشأن المادة المكتوبة، "وقد أشار هايز" و"فلاور" (FLOWER, HAYES) إلى أن هذه العملية بكل إجراءاتها إنما تستهدف إكساب المتعلم الاستراتيجيات البنائية في إنتاج اللغة؛ حيث تفرض على الكاتب ممارسة التحسس الداخلي لمعرفة خبايا الموضوع ودقائقه، وتصوّر الشكل أو القالب الذي يمكن أن يصب فيه حتى يؤدي الغرض.⁹

- **الإنتاج:** وتشمل جمع الأفكار الأساسية، وإعداد تصوّر ذهني عن كيفية صبها وتوزيعها داخل بنية النص المكتوب توفقا مع قواعد اللغة وقواعد الكتابة من جهة؛ وخصائص القارئ وأهدافه من جهة ثانية.

- **المراجعة:** وتهدف إلى التدقيق والتّمحيص في المكتوب من أجل تصحيح الأخطاء، وتحلية الغموض، وإزالة التعقيد أو اللبس. وقد تنحى إلى التعديل الكلي للمادة المكتوبة.

- **التحرير:** وتمثل في إعادة كتابة النص بشكل مضبوط ومرتب، خال من الأغلاط، موافق لقواعد اللغة والكتابة، ومصحوب بعلامات التّرقيم الملائمة.

3. أهم الاختيارات البيداغوجية المؤطرة لنشاط الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي

يشكّل الإنتاج الكتابي ضمن مرحلة التعليم الابتدائي (إلى جانب الإنتاج الشفهي) "الهدف النهائي لتعليم اللغة، في حين تعدّ المهارات اللغوية الأخرى الوسائل المساعدة على تحقيق هذا الهدف"¹⁰، ويشير ضمن السندات التعليمية المعتمدة إلى "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح تترجم من خلالها الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصّورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين"¹¹ أمّا غاية تعليمه فتتمثّل في "إكساب المتعلّم فنيات كتابة نصّ منسجم معنى ومبنى، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي."¹²

ويطرح هذا التصور أماناً جملة من المعطيات الأساسية التي تشكّل عماد بناء وتنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين في هذه المرحلة، يتمثل أبرزها في:

1.3 الإنتاج الكتابي نشاط معرفي معقد: يستغلّه المتعلم ليبرهن عن طاقاته وقدراته في الإفصاح عن أفكاره وآرائه وتصوّراته، والتبليغ عن مقاصده كتابة باستعمال ما يكتنزه من موارد في موقف معين، ويتعلّق تحقيقه بـ:

- مستوى النموّ العقلي للمتعلّم، وما يطرحه من قدرة على استغلال المكتسبات المعرفيّة، وتوظيف العمليّات الفكرية في بناء المنتج الكتابي تعبيراً عن المقصود.

- مستوى امتلاكه الثروة اللغوية المناسبة المحقّقة لهذه الغاية.

- مستوى تمكّنه من التقنيّات الكتابيّة المعينة على طرح المنتج في الوضعية المحدّدة.

وبناء عليه تتخذ الممارسة الكتابيّة في هذه المرحلة منحى متدرجاً، يبدأ بتمكين المتعلّم من الضوابط الشكلية الثابتة للغة (كرسم الحروف والحركات، وتوظيف علامات الوقف، وتنظيم الكلمات والجمل وغيرها) من خلال نشاطي الخط والإملاء، ليتم الانتقال به إلى مرحلة توليد الأفكار وصياغتها، وتنظيمها وصبّها على الورق.

2.3 الإنتاج الكتابي ممارسة وظيفيّة وإبداعية: تأخذ مكانتها ضمن السّنات التعليمية باعتبارها نوعاً من أنواع الممارسات التي تكشف عن قدرة المتعلّم على ترجمة أفكاره، والتعبير عن آرائه ومقاصده بطريقة سليمة وابتكاريّة، وإنّ ما يسهم في تحقيق هذا الهدف (حسب ما تمت معانيته في المنهاج والوثيقة المرافقة له) هو:

- الابتعاد عن الموضوعات النمطيّة والجافّة؛ والاعتماد بالمقابل على الموضوعات التي تعالج القضايا والمشكلات اليومية القريبة من المتعلّم؛ حتى تدفعه إلى تجنيد طاقاته وقدراته للتعبير عنها وفق تقنيات محدّدة.

- التركيز على التّدريب، واتباع الطّرق الكفيلة بجعل المتعلّم قادراً على تخطّي مرحلة تكوين الجمل السليمة وال فقرات البسيطة، إلى إنتاج نصّ متماسك، ذي بناء سليم يبلغ الرّسالة المقصودة.

- خلق الفضاء المعين على الكتابة، وتدبيره بالشّكل الذي يدفع المتعلّم إلى طرح التساؤلات، والبحث عن الإجابات الجسدة في إنتاجه المكتوب.

3.3 الإنتاج الكتابي نشاط إدماجي: حيث يمثّل المساحة المثلى التي تكشف عن مستوى الكفاءة اللّغوية والنصيّة للمتعلّم، من خلال الإدماج الفعليّ للمكتسبات المحصّلة من ممارسة الأنشطة اللّغوية الأخرى¹³.

ويشير فعل الإدماج إلى ذلك النشاط " الذي يستلزم حركة ذهاب وإياب بين المكتسبات والكفاءات"¹⁴ في فترات تعليميّة/تعلّمية نشطة بغية إعطاءها معنى، وتبرز أهميّته في محطّات الإنتاج الكتابي باعتباره " العامل على

تقوية الانسجام بين العناصر، والقضاء على التفكير والتناقض وتعزيز وتثبيت المعارف ذات الصلة بمحتوى النص المكتوب، واستبعاد المعارف التي لا صلة لها به، من أجل بناء تركيب جديد Configuration¹⁵.

والإدماج مرهون في الوضعية الكتابية بعاملين أساسيين هما:

أ- **المتعلم**: إن الإدماج عملية داخلية شخصية خاصة به؛ قائمة عليه، تتوقف سيرورتها على مدى فاعليته من جهة، ومدى قدرته على القيام بعملية الإدماج من جهة ثانية، ويتطلب تحقيقها حصول:

✓ **الفهم (Compréhension)**: إذ يعتبر المكتسب القاعدي الذي يتيح للمتعلم إدراك طبيعة المشكلة المقترحة ضمن الوضعية الكتابية، ومعرفة ما ينبغي القيام به؛ ومن ثمّ تجميع وتنظيم كل ما هو ضروري من المكتسبات والموارد اللغوية، وطرحه بالشكل المناسب الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف.

✓ **الممارسة أو الفعل (Action)**: وترتبط بقدرة المتعلم على الانجاز بفاعلية بناء على ما يحققه من فائدة.

✓ **الاستقلالية (Autonomie)**: وتعد المؤشر الفعلي الدال على الإدماج، والعامل الهام الذي يعين المتعلم على اقتحام وضعيات كتابية أخرى جديدة، ويمنحه القدرة على اتخاذ القرارات الملائمة بخصوصها.

ب- **الوضعية الإدماجية**: هي السند الذي تتأسس عليه عملية إرساء الروابط بين مختلف الموارد، والصورة العاكسة للكفاءات اللغوية والتبليغية التي امتلكها المتعلم عبر ممارسة الأنشطة اللغوية المختلفة؛ والتي يتعين عليه امتلاكها مستقبلاً، كما أنّها تمثل أفضل الفرص السانحة لتقييم إنتاجه الكتابي، من أبرز شروطها:

✓ أن تكون ذات دلالة أو معنى بالنسبة للمتعلم (تحيل على وضعيات حقيقية مستمدة من واقعه) وممثلة تماماً للكفاءات المستهدفة.

✓ أن تكون جديدة تثير التساؤل (خلخلة التوازن المعرفي)، مركبة وعلى مستوى كاف من التعقيد، حتى تدفع المتعلم إلى تجنيد كل طاقاته وموارده للتعبير في حدود ما هو مرتقب منه.

✓ أن تتضمن مجموعة من المعارف والمعلومات الضرورية التي يحتاجها المتعلم، إلى جانب إرفاقها بتعليمات محدّدة ودقيقة غير قابلة للتأويل ترشده وتوجه خطاه.

✓ أن تكون قابلة للتقويم؛ حتى تتسنى الإحاطة بالكفاءات المستهدفة وبدرجة التحكم فيها.

4.3 الإنتاج الكتابي محصلة محاكاة النصوص المدرسية: بما أنّ " التعبير الكتابي لا ينسلّ إلا من

طبيعة مشابهة له، كان لابد على المتعلّم لينتج نصّاً أن يتعامل ويتفاعل بصفة دائمة مع النصوص، حتى يكتسب المهارات الضرورية التي تؤهّله للقيام بذلك.¹⁶

أمام ذلك رسم المنهاج طرقاً لتدريب المتعلّم على الاستماع؛ وعلى قراءة أجناس وأنماط كثيرة من النصوص التي تؤهّله لاكتساب الخصائص البنائية والاستعمالات اللغوية والتقنيات الكتابية المختلفة، لتوظيفها فيما بعد في التحرير الكتابي، وقد توزّعت هذه النصوص في الأطوار التعليمية الثلاثة على النحو الآتي:¹⁷

الطور	الأول		الثاني	الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي
الغالب	(مسرح، قصة مقابلة...)	(نصوص إرشادية)	(رحلة، سيرة حكاية...)	(قصة، قصيدة مقالة...)
				(الحجاجي والتفسي (نصوص نقدية مقالة...)

على أن الإنتاج الكتابي (وتوافقاً مع فكرة التدرّج في اكتساب الكفاءات) يقتصر في المراحل الأولى على بعض التدريبات البسيطة (كملء الفراغات بالكلمات المناسبة، وإعادة ترتيب جمل من كلمات مبعثرة، أو إكمال جملة برصيد مقدّم، أو كتابة جمل قصيرة وغيرها)¹⁸ ليتطوّر في مراحل لاحقة إلى تلخيص نصوص من أنماط مختلفة أو إثرائها وإعادة بنائها، ويتحدد حجم وطبيعة المكتوب حينها وكما أشرنا آنفاً بمستوى الموارد اللغوية الموظّفة، والتقنيات الكتابية المستغلّة لتأدية المطلوب "إلى حين امتلاك المتعلّم آليات التخطيط للكتابة المرتكزة على التفكير واستحضار الأفكار وتدوينها، ثم التحرير والمراجعة الجزئية (حذف، إضافة، تغيير كلمة أو صيغة) والكلية (اختزال تطويل، استبدال تراكيب الجمل)."¹⁹

5.3 الإنتاج الكتابي نشاط يتعرّز بربط تدريباته بفهم المنطوق والمكتوب: سعى المنهاج إلى " إحكام

الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي"²⁰، كما خصّصت للتدريب مساحة كبيرة ضمن المقاطع التعليمية، واتخذ وجهان هما:

- حصص خاصة بتدريب المتعلّم على الاستخدام الصحيح لقواعد الكتابة.
- حصص خاصة بتدريب المتعلّم على توظيف المكتسبات المحصّلة في شكل مدمج.

ولإثراء حصص التدريب في الطّورين الثاني والثالث طرحت المفتشية العامة للمناهج جملة من الأساليب المدعّمة لخصص الإنتاج الكتابي (تقوم جميعها على النصوص المقروءة) تمثّلت في الآتي:²¹

➤ **الأسلوب التعويضي:** وهو أسلوب مزدوج الفعالية، يهدف إلى إثراء المعجم اللّغوي للمتعلم من جهة، وإكسابه فنيات البناء اللّغوي من جهة أخرى، وتقوم فكرته على استبدال المتعلم للمفردات الواردة في النصّ المقروء بغيرها من المكتسبات السابقة المحصّلة من المقطع أو الوحدة التعليمية، مع إعادة إنتاج نصّ آخر من ذات الطبيعة وفي ذات الهيكل، والتوسّع فيه.

➤ **الأسلوب التركيبي:** ويهدف إلى تمكين المتعلم من استنباط المعاني المشتركة بين النصوص (نصين أو أكثر) وضبط طرق البناء وأدوات الرّبط الملائمة لكل نمط منها على حدة، من خلال إجراء عمليّات الموازنة.

➤ **الأسلوب البنائي:** ويهدف إلى دفع المتعلم إلى إنتاج التعبير المقصود بناء على المحاورة التي يجريها المعلم معه (أسئلة عميقة وصفية وتحليلية)، حول الأفكار الرئيسيّة لنص، أو مجموعة من النصوص المقروءة.

➤ **الأسلوب التطوّري (الإثرائي):** متعلّق بالنصوص السردية خاصّة، ويهدف إلى تمكين المتعلم من تطوير الفضاءات الخاصّة بها (وضعية البداية، وضعية الحبكة، وضعية النهاية) من خلال إعادة البناء.

6.3 الإنتاج الكتابي سيرورة توجّهها عملية التّقويم: يشكّل التّقويم حجر الأساس في تعليميّة

المكتوب في أي مرحلة من مراحل التّعليم، ولم يعد الحديث عنه مقتصرًا على مراقبة النّاتج النّهائي فحسب؛ إنّما معاينة الكفاءة المتعلقة به ضمن محطّات مختلفة، وفي إطار وضعيّات تواصلية متعدّدة، وقد حدّدت أهدافه ورسمت معالمه ضمن المنهاج في شكل شبكات مكوّنة من معايير ومؤشرات يستعين بها المعلّم لمعرفة مستوى أداء المتعلّم من جهة، وكشف العراقيل أو العقبات التي تحول دون تحقيقه المنتظر من جهة أخرى، ومن ثمّ وضع التعديلات أو التغييرات اللازمة، وتتمحور عمليّة التّقويم حول جوانب أساسيّة يمكننا أن نجملها في الآتي:

- الملاءمة: مدى فهم المتعلّم للمشكلة المطروحة، ومدى قدرته على اختيار الموارد والأدوات المناسبة للحل.

- النوعيّة والانسجام: مدى قدرته على توظيف الموارد، وتنظيم الأفكار وربطها على نحو واف.

- الإحاطة: مدى قدرته على الإلمام بعناصر الموضوع.

- سلامة اللّغة: مدى تمكّنه من الاستعمال الصّحيح للّغة (نحو وصرف وإملاء).

في حين تتخذ عمليّة المعالجة أوجهًا مختلفة فقد تكون فردية أو ثنائية أو فوجيّة، كما قد تكون فورية أو بعديّة.

4. بين القواعد النظرية والممارسة الفعلية للإنتاج الكتابي

تشير الملامح العامة للاختيارات السالفة الذكر إلى أن القواعد الأساسية التي تقوم عليها تعليمية المكتوب في المرحلة الابتدائية لا تخرج عن الهدف العام المرسوم للمقاربة المعتمدة؛ والمتمثل في بناء الملكة النصية للمتعلم من خلال الربط بين ما يتلقاه وما ينتجه، حيث يتم تنظيم النشاطات اللغوية على نحو متكامل تبدو اللغة فيه أقرب إلى صورتها الواقعية الممثلة لمختلف المواقف، وتطرح عناصر الخبرة على هيئة مهارات يتعين على المتعلم امتلاكها، وإدراك العلاقات القائمة بينها ليحسن توظيفه لها في الإنتاج الكتابي، على أن الانطلاق يكون من النصوص (المنطوقة والمكتوبة) الممثلة الفعلية لأحكام اللغة واستعمالاتها.

غير أن تدقيق النظر في بعض الأسس والآليات التي يرحى من خلالها تحقيق الهدف يكشف عن بعض الغموض، أو التماهي في العرض (تركيز على المصطلحات والمفاهيم دون توضيح لكيفيات أو سبل الممارسة) والذي نحسبه السبب الكامن وراء عدم تمكن المعلمين من رسم الطريق الصحيح المحقق لغاية هذا النشاط يضاف إلى ما سبق طرق التطبيق الفعلي ومسالكه؛ حيث كشفت إجابات المعلمين عن كثير من الخلل والاضطراب في الأداء بلغ عند بعضهم حدّا اتخذ هذا النشاط واجبا منزليا لا يُشترط تقويمه داخل القسم.

وعموما يمكننا تلخيص أهم ما رصدناه في هذا الباب فيما يلي:

✓ إن قاعدة الإنتاج الكتابي هي حصول الفهم، " فالفهم هو مفتاح النفاذ إلى كلّ التعلّيمات، وقاعدة بناء كفاءة التواصل (الشّفهي والكتّابي) التي طالما أُهملت في منظومتنا التربوية"²²، ورغم أنّ الفهم مصطلح قد تمّ ربطه بجميع الفعاليات والأنشطة اللغوية في هذه المرحلة التعليمية إلا أنه لم ينل العناية الكافية ولم تخصص له المساحة الوافية ولا الإجراءات المناسبة التي تحقّقه؛ حيث لم تُذكر مستوياته ولا عمليّاته ولم تتّضح المسالك التي ينبغي أن تُنتهج في سبيل تفعيل قواعده خاصة في نشاط فهم المكتوب (باعتباره قاعدة الانتاج)؛ بينما اختُصر ملمحه في معظم الأحيان - وحسب ما تمّت معانيته ضمن السّنّدات والكتب المدرسية الخاصة بالأطوار الثلاثة - في المستوى الأدنى (الحرفي) دون المستويات العليا؛ حيث طغت الأسئلة المباشرة التي تستهدف قياس مستوى التعرف والتّذكر لدى المتعلم؛ على الأسئلة الاستدلالية أو الاستنتاجية أو التقديرية التي يفترض أن تدفعه إلى توظيف مهاراته وقدراته العقلية في سبيل استخلاص معاني النصّ ممّا سينعكس سلبا على إعادة البناء والانتاج (نظقا وكتابة)، وكمثال على ذلك سنذكر أسئلة الفهم المرافقة لنصوص اخترناها من الأطوار الثلاثة:²³

نص: الوعد هو الوعد (س3 ابتدائي)	نص: عائلتي تحتفل بالاستقلال (س2 ابتدائي)
- سمّ الشخصيات المذكورة في القصة. - في أي فصل وقعت أحداث القصة؟ - ما هو سبب سعادة رزان؟ وما هو الشيء الذي حفز رزان على الاجتهاد في الدراسة؟ - هل انتظرت رزان عودة والدها لتخبره بالخبر السعيد؟ ماذا فعلت؟ - بماذا أخبرها والدها عبر الهاتف؟ هل وافقت أم رزان على خروج الأب؟ لماذا؟ - استخرج من النص الجملة التي تدل على إصرار الأب على إحضار اللعبة. - كيف كانت اللعبة؟	- ما هي المناسبة التي يتحدّث عنها النص؟ - ما هي الهتافات التي ردّدها الناس أثناء الاحتفال؟ - ما هو واجب كل مواطن نحو بلده؟
نص: التعاونية المدرسية (س5 ابتدائي)	نص: الزائر العزيز (س4 ابتدائي)
- متى اجتمع التلاميذ؟ وأين؟ - من أمرهم بذلك؟ - لماذا اجتمع التلاميذ؟ من شاركهم الاجتماع؟ - من شرح فكرة التعاونية؟ - ما المقصود بفكرة التعاونية؟ من يترأسها؟ - ما هي الأنشطة التي يقوم بها المتطوعون؟ كيف يمكن الاستفادة منها؟ - استخرج من النص ما يدل على أن التلاميذ أحبوا الفكرة	- من هو البطل الذي تتحدّث عنه القصة؟ متى جرت أحداثها؟ وأين؟ - ماذا كانت الجدة عائشة تفعل عندما دخل ابنها؟ كيف بدا مصطفى عند عودته؟ لماذا؟ - استخرج من النص ما يدل على أجواء الفرحة بعودة مصطفى إلى البيت. - ماذا طلبت نانا عائشة من ابنها عندما همّ بالخروج؟

✓ تقرر الأسس النظرية بالعلاقة الجدلية القائمة بين نشاطي القراءة والكتابة، فاستثمار المتعلّم للعناصر والقواعد الملائمة أثناء تلقّيه النصوص هو الذي يمنحه القدرة على طرح إنتاجات تامة تعكس مستوى الكفاءة، هذا ما يشير إلى أن الآليات المعتمدة والتدابير المتخذة في تعليم النصّ القرائي على قدر كبير من الأهمية، وقد سجلنا في هذا الصدد ما يلي:

- **Transfert implicite des)** تركيز المنهاج على الانتقال الضمني للمعارف (connaissances) من القراءة إلى الكتابة، في حين أن الأخير لا يتم بطريقة آلية وعفوية دائما؛ إنما قد يتم عن وعي وإدراك، لذلك "وجب أن تشكل هذه العملية جزءا من نظام التعليم، ووجب أن تبنى الوضعيات الكتابية على نحو يسمح للمتعلم بإدراك ذلك الانتقال حتى يستغله على النحو المطلوب.²⁴
- تم اختيار النصوص وتوزيعها على سنوات التعليم الابتدائي باتباع نظام النمط، أين يتفاعل المتعلم ويتدرب على نمط واحد (أو النمط الغالب بتعبير أدق) طيلة السنة الدراسية، وهذا الأمر حسب رأينا غاية في الأهمية؛ حيث سيستغل المعلم التصنيف لمساعدة المتعلم على حسن تلقي النصوص تعينه في ذلك جملة الأسئلة المتعلقة بها، ويفترض والحال كذلك أن تؤمن النصوص للمتعلم معرفة بطبيعتها وبأبنيتها ليتمكن في حصص التدريب من تلخيصها أو إثرائها، أو إعادة بنائها دون الخروج عن أطرها المحددة، كما يفترض أن يسعى المعلم إلى بيان خصائصها أو الفروق الموجودة بينها وبين غيرها من الأنماط الأخرى في المكونات وكيفية الاشتغال، غير أن:
- معاينة الأسئلة المتعلقة بنصوص القراءة كشفت بأن أغلبها مرتبط بالمضامين لا بالأبنية (ويمكن أن ندلل على الأمر بذات الأمثلة السابقة)، فكيف سيتمكن المتعلم من إنتاج نص وصفي أو سردي وهو لا يملك العدة المناسبة للبناء؟ وإن روعي هذا الشرط في الأسئلة المتعلقة بالنصوص الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي (حسب ما تم تسجيله) فإن المعلم لا يزال يفتقد إلى الرؤية الواضحة والمنهجية الدقيقة التي تعينه على تمكين المتعلم من البناء في ظل ضعف التكوين من جهة، وكثافة البرنامج وقلة الوقت المخصص للممارسة من جهة أخرى.
 - معاينة أجوبة المعلمين كشفت بأنهم لا يملكون تصوّرا عن هذه الغاية؛ بل إن الأمر أسوأ حيث يظن أغلبهم بأن النصوص القرائية وضعت أساسا لخدمة الإنتاج الشفهي دون الكتابي.
- يفرض اختلاف النصوص المنطوقة عن النصوص المكتوبة اختلافا في عملية التلقي وبالتالي الإنتاج (بشقيه)؛ فالمتعلم يستقبل النص المنطوق عن طريق قناة السمع؛ في حين يتلقى المكتوب عن طريق قناتي السمع والبصر، لذا كان لزاما أن تتباين طريقة معالجة النصوص وإعادة بنائها بين النوعين.
- ✓ الإنتاج الكتابي فعل إدماجي، ومحطة يتم خلالها تقييم قدرة المتعلم على البناء كتابة بعد القيام بعمليات التعبئة والربط بين المكتسبات، والموارد القبلية والجديدة في الوضعية المعينة، لكن إجابات أغلب المعلمين كشفت بأنه يأخذ طابع التطبيق بدل الإدماج، وأنه يحتفظ بعناصره المفهومية التي ميّزته دون أثر فعلي في الممارسة، وهذا راجع لعدة أسباب لحصها المعلمون في:

- صعوبة هذا النشاط مقارنة بنشاطي القراءة أو التعبير الشفهي؛ حيث يحتاج المتعلم فيه إلى بذل طاقة عضلية وذهنية تفوق الطاقة المبذولة في النشاطين الآخرين، كما أنه يتطلب مستوى عال من التفكير والانتباه والمراقبة والعبء المعرفي (surcharge cognitive)؛ لأجل أن يحقق التبليغ المحتمل، ويوصل الرسالة المقصودة، ويحدث في الكثير من الأحيان أن يعجز عن فعل ذلك (نتيجة غياب المعنى في ذهنه، أو قلة امتلاكه للأدوات المناسبة للتبليغ) مما يربكه ويحد من نشاطه.

- صعوبة بناء الوضعيات الكتابية وفق الشروط المحققة للإدماج، بسبب قلة الوسائل المعينة وضيق الوقت المخصص، وكثرة عدد المتعلمين داخل الأقسام؛ مما يدفع المعلمين إلى تكليف المتعلمين بإنجاز التعبيرات في المنازل. وقد تبدو هذه الأسباب منطقية إلى حد ما؛ ولكننا نرى بأن:

- ضيق وقت التدريب على الإنتاج الكتابي ليس من أسس المنهاج بل من صنيع المعلم؛ حيث خصّصت له مساحات كبيرة ضمن المقررات باعتباره النشاط الإدماجي الأهم، كما تمّ التأكيد على ضرورة الاهتمام به في جميع المستويات والأطوار؛ غير أن ممارسته - كما سجلنا - تظل محدودة تقتصر على الوقت المتبقي من ممارسة أنشطة اللغة العربية، وقد نعلق الأمر حقاً على طول البرنامج وكثافته كما أشار بعض المعلمين لكننا نعلّق من جانب آخر على قصديّة الإهمال خاصة وأنه يتطلب وقتاً للتصحيح والتّقييم؛ وبالتالي بذل جهد ووقت إضافيين.

- أشارت المفتشية العامة للبيداغوجيا إلى أن أهمّ المشكلات التي تم تسجيلها في هذا الصّدّد هي " غياب منهجية واضحة لدى المعلمين فيما يخص التدريب على الإنتاج الكتابي، مما أدى إلى تبنيهم منهجيات مخالفة لما تنصّ عليه المناهج؛ خاصة منها العودة إلى الممارسات غير البيداغوجية،²⁵ وبناء عليه تم طرح عدد من الأساليب التدريسية السالفة الذكر القادرة - حسب ما ذكر - على الاستجابة لمتطلبات المناهج.

ويمكننا أن ننظر في هذه المشكلة من عدة زوايا إضافة إلى ما ذكرته المفتشية العامة للبيداغوجيا لعل أهمها كما سبق وأشرنا عدم الرّبط بين أنشطة التلقي والإنتاج، وعليه فإن التنوع في تناول الأساليب التدريسية لن يؤتي أكله ما لم يع المعلم هذه العلاقة، وما لم يسع إلى تجسيدها ضمن العملية التعليمية/التعليمية، أضف إلى ما سبق ضعف تكوين المعلم في ميدان الإنتاج الكتابي عامة، وطريقة تطبيق هذه الأساليب خاصة، فكيف يعقل أن يحقق المطلوب في ظل الإهمال الذي يحيطه.

- غياب الأهداف الأساسية لتعليمية المكتوب عن أذهان المعلمين؛ إذ أن جُلّ تركيزهم موجه إلى معاناة النّاتج، ومدى التزام المتعلم بالموضوع وبالتعليمات المحققة له (كنسخ الجمل بطريقة سليمة، وربط أو توظيف الوحدات اللغوية المستنبطة من النصوص المسموعة أو المقروءة دون الوقوع في الأخطاء وغيرها) ولعلّ في هذا الأمر

تقصير واضح في حق هذا النشاط وفي حق المتعلم، فالمزمنة لا تكمن في النسخ السليم (وإن كان الأساس المعول عليه في الكتابة، والمعيار الرئيس المعتمد للتقويم في الأطوار المختلفة) بقدر ما تكمن في قدرة المتعلم على الإحاطة بالموضوع وبمتطلبات كتابته (جملة الموارد والمكتسبات المعول عليها في البناء، وطريقة البناء)، وما لم يتمكن من تصويره وتسييقه على النحو الذي يتوافق والنمط، والغرض التبليغي المقصود (وهو جوهر المقاربة المعتمدة).

- غياب الأهداف الحقيقية لتعليمية المكتوب في السندات التعليمية؛ حيث يركز ما ذكر منها على المنتج (المكتوب من حيث نوعيته وخصائصه) لا على المنتج (المتعلم لأجل تنمية ملكته الإنتاجية الكتابية) والذي نراه قد بقي طرفا سلبيا يقتصر دوره على إعادة طرح ما تدرّب عليه وفق شروط معينة؛ وضمن إطار محدّد سلفا، والأصل أن تترك له حرية إنتاج نص تتبدّى فيه مهاراته في إحكام البناء اللغوي (اتساقا وانسجاما وتدرجا في الأفكار).

وتتقاطع هذه الفكرة مع جملة تصورات المعلمين عن المتعلم خلال هذا النشاط، إذ لازال تقديرهم له ولقدراته ضعيفا، ولا زالت فكرة مركزته بعيدة عن أذهانهم وممارساتهم، يعكس ذلك ارتباطهم المعرفي والوجداني بالطرق والأساليب التعليمية التقليدية التي لا ترى فيه إلا العنصر الملئ والمستقبل، وتعلّقهم بقضية السلطوية المطلقة التي تطبع أشكال وسيرورات العلاقة القائمة بينهم وبين المتعلمين بطابع الأحادية لا التعدد في إطار التواصل.

- الغياب الواضح لعملية التقويم فيما ينجز من حصص الإنتاج الكتابي مقابل تشديد المنهاج على ضرورة القيام بها، وانحصار عملية المعالجة في نوع واحد هي المعالجة الجماعية؛ فأغلب المعلمين لا يولون التقويم أهمية رغم كونه استراتيجية هامة من استراتيجيات التحكم والتوجيه المستمرين لأداء المتعلم، ووسيلة أساسية من أدوات التفريد التي يفترض أن تستغلّ عمليا لضبط التعلّيمات، ورفع التحصيل اللغوي.

5. خاتمة:

قد لا نغالي في الأخير إذا أقررنا بأنّ ما تمّ طرحه من قضايا ومساائل حول النشاط الكتابي لا يمثل سوى محطات بسيطة عن واقع سلمي يحوطه، وأن ما شهدته المدرسة الجزائرية من إصلاح وتحسين لازال لم يرق بعد إلى المأمول؛ مما يستدعي إعادة النظر والتّمحيص، وفتح أبواب الدّراسة والحوار مع مختلف الفاعلين والمهتمين بتعليم اللغة العربية في مختلف المراحل، من أجل تطوير وتفعيل المناهج الدراسية من جهة، وتكوين الفئة المطبقة لها من جهة ثانية وفق ما يخدم المتعلمين وعملية تعلمهم.

6. قائمة المراجع:

أ. المراجع باللغة العربية

- 1 - محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، لبنان 2008م.
- 2 - محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي - النظرية والتطبيق، السلسلة البيداغوجية مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1998م.
- 3 - محمد الطاهر وعلي، نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007م.
- 4 - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 2007م.

ب. السندات التعليمية

- 1- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2016م.
- 2- اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.
- 3- المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 10 جانفي 2019م.
- 4- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2018/2017.
- 5- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.
- 6- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017.
- 7- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016.

ج. الأطروحات

- 1- أم هاني رحمانى، التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين - السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 02، الجزائر، 2018/2017م.

2- حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط – مقارنة وراء معرفية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص تعليمية اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 02، 2017/2018م.

هـ. المراجع باللغة الأجنبية

- 1- MOIRAND Sophie, Situation d'écrits, compréhension/ production en français langue étrangère, Paris CLE Internationale, 1979.
- 2- ROEGIERs Xavier, Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000.
- 3- REUTER Yves, Enseigner à apprendre à écrire, ESF Edition Paris, 1996.
- 4- WIDOWSON, HG, une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier Paris, 1981, P103.

8. الهوامش :

* ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 10 جانفي 2019.

¹ - المصدر نفسه، ص 01.

** لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على أسلوب العينة العشوائية، حيث زرنا خمسة مدارس ابتدائية تقع في مناطق مختلفة من ولاية المدية، وقابلنا عددا من معلمي ومعلمات اللغة العربية، وأجرينا معهم مقابلة شفوية حول واقع تعليمية المكتوب في هذه المرحلة، وأهم المشكلات التي قد تعوق مسار التطبيق.

² - REUTER Yves, Enseigner à apprendre à écrire, ESF Edition Paris, 1996, P 19.

³ - أم هاني رحامي، التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين - السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 02، الجزائر، 2017/2018م، ص 273.

⁴ - WIDOWSON, HG, une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier Paris, 1981, P103.

⁵ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الدار البيضاء المغرب، 2007م، ص 22.

⁶ - ينظر: محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي - النظرية والتطبيق، السلسلة البيداغوجية مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1998م، ص 61.

*** للاستزادة أكثر يُنظر: حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط – مقارنة وراء معرفية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص تعليمية اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 02، 2017/2018م.

⁷ - MOIRAND Sophie, Situation d'écrits, compréhension/ production en français langue étrangère, Paris CLE Internationale, 1979, P 157.

⁸ - محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، لبنان 2008م، ص 128-129.

⁹ - أم هاني رحمانى، التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين - السنة الأولى والسنة الخامسة أُمُوذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 02، الجزائر، 2018/2017م، 275.

¹⁰ - المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم (03)، ص 01.

¹¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2016م. ص 05.

¹² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م. ص 32.

¹³ - يشير الإدماج عامة إلى عملية التعبئة والضم (دون مزج أو انصهار) للمكتسبات في وضعيات معينة، وهو ضمن الإطار البيداغوجي نشاط خاص بالمتعلم، يربط فيه بين العناصر المنفصلة في موقف محدد يتوخى تحقيق الكفاءة، أو بتعبير آخر هو وصف لمجموع المعطيات المتعلقة بموارد يتعين على المتعلم توظيفها خلال أداء نشاط مقترح، حتى يثبت قدرته على ممارسة الكفاءة، للاستزادة أكثر ينظر:

ROEGIERIS Xavier, Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000, p129.

¹⁴ - محمد الطاهر وعلي، نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007م، ص 58.

¹⁵ - حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ص 81.

¹⁶ - المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم (03)، ص 03.

¹⁷ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 06.

¹⁸ - أم هاني رحمانى، التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين، ص 275.

¹⁹ - المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم (03)، ص 02.

²⁰ - المصدر نفسه، ص 01.

²¹ - المصدر نفسه، (بتصرف) ص 14/04.

²² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، ص 32.

²³ - يُنظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016، ص 44.

- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2018/2017 ص 14-15.

- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2018/2017، ص 52-53.

- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2020/2019 ص 14-15.

²⁴ - ينظر: حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط ص 243.

²⁵ - المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم (03)، ص 02.