لغة – كلام الاستلام: 2026/02/11 القبول: 2026/04/03 النشر: 2026/04/27

معايير بناء الوضعية الإدماجية عند إجزافيي روجرس(Xavier ROGIERS): من التصور البيداغوجي إلى التجسيد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

حفيظة تزروتي
أستاذ تعليم عالي، جامعة الجزائر02
hafida.tazerouti@univ-alger2.dz

ملخص البحث

تُعدّ الوضعية الإدماجية الركيزة الأساسية لبيداغوجيا الإدماج كما تصوّرها إجزافيي روجرس(Xavier Rogiers) ، إذ تتيح للمتعلّم تجنيد مكتسباته المختلفة لمواجهة مشكلة مركّبة في سياق واقعي ذي دلالة. وتنبني هذه الوضعية على عنصرين أساسيين يشكّلان معياري بنائها، وهما: السند الذي يتشكّل من سياق يمنح المهمة دلالة وواقعية، ويقدّم المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة، والوظيفة أو الهدف الذي يتحقق من الإنتاج، والتعليمة التي تحدّد المهمة المنتظرة بدقّة. وقد تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية هذا التصوّر في مناهجها وكتبها المدرسية، فما مدى التزام الوضعيات الإدماجية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمعايير صياغتها؟ وكيف يمكن الارتقاء بهذه الوضعيات لضمان تنمية كفاءات تواصلية فعلية لدى المتعلّمين؟

تكون الإجابة عن هذه الإشكالية بعرض إطار نظري، يشرح بيداغوجيا الإدماج ومعايير بناء الوضعية الإدماجية عند إجزافي روجرس، ثم تقييم لعينات من الوضعيات الإدماجية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فاستخلاص للنتائج وتقديم للتوصيات قصد تحسين جودة بناء الوضعيات الإدماجية في ضوء النتائج المتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا الإدماج، الوضعية الإدماجية، السند، السياق، الوظيفة.

LOUGKA - KALAM Reçu le: 11/02 / 2026 Accepté le: 03/04 / 2026 Publié le: 27/04 / 2026

Integration Situation Constructing Criteria according to Xavier Roegiers: From Pedagogical Conception to Implementation in the 4th-Grade Primary Arabic Language

✍ TAZEROUTI Hafida
Professor at University of Alger2 (Algeria)
hafida.tazerouti@univ-alger2.dz

ABSTRACT:

The integration situation is the fundamental pillar of the Pedagogy of Integration, as conceived by Xavier Roegiers. It enables learners to mobilize various acquired resources to tackle a complex problem within a realistic and meaningful context. According to Roegiers' framework, such a situation is built upon two core elements: first, the Support, which comprises the context (offering the task meaning and realism), the information (necessary to complete the task), and the function (the goal achieved through the final product); second, the Instruction, which precisely defines the expected task. Given that the Algerian educational system has adopted this approach within its curricula and textbooks, this study explores the extent to which integration situations in the 4th-grade Arabic Language textbook adhere to these formulation criteria. Furthermore, it examines how these situations can be enhanced to ensure the development of genuine communicative competencies among learners.

The problem is addressed by presenting a theoretical framework explaining the Pedagogy of Integration and Roegiers' criteria for constructing integration situations. This is followed by an evaluation of samples from the 4th-grade Arabic textbook, leading to a summary of findings and a set of recommendations aimed at improving the quality of integration situations in light of the results achieved.

KEYWORDS: Pedagogy of Integration – Integration Situation – Support – Context – Function.

1.مقدمة:

لا تكفّ الأدبيات التربويّة عن الترويج لبداغوجيا الإدماج نظرا لأهميتها وفاعليتها، فمن المؤكد أنّها لو طُبقت في الظروف التي تتطلبها، لكانت أكثر نجاعة وأثرا في تحصيل المتعلّمين الدراسي، إذ لم يعودوا بموجبها مرغمين على استرجاع المعارف التي خزّنوها في ذاكرتهم، وبالتالي الحفظ عن طريق التلقين الآلي.

تسعى المقاربة بالكفاءات، في الواقع، إلى أن تجعل للتعلّمات معنى في وعي المتعلّمين الذين أصبحوا يفهمون مسارهم المعرفي، ذلك أنّ المدرسة، باعتبارها مكانًا مصطنعًا للحياة كما توحي بذلك البيداغوجيات القديمة، تعزّز لدى المتعلّمين هذا الشعور بالعزل والفصل بين التعلّمات المدرسية والوقائع الاجتماعية، وبالمقابل، تُمكِّنهم بيداغوجيا الإدماج من رسم مساراتهم، وإقامة روابط مع المجتمع، فهي تُجسِّد فعلاً معنى الذكاء لأنها تضع المتعلّم في وضعيات مركّبة قريبة من الواقع، حيث تتطلب منه تجنيد جميع معارفه، حتى المستعرضة منها (**Transversals**)، بالإضافة إلى معارفه الفعلية (**Savoirs faire**) ومعارفه السلوكية (**Savoirs être**)، ليصبح قادرًا على حلّ المشكلات التي يواجهها، ومع هذا يبقى تطبيق هذه البيداغوجيا محفوفا في مدارسنا بالعديد من العراقيل في ظلّ الاكتظاظ داخل الأقسام و نقص الوسائل التعليميّة وضعف المكتسبات القبليّة للمتعلّمين، إضافة إلى عامل أساسي هام يتمثل في نقص تكوين المكوّنين في هذا المجال، بل وحتى ضعف التصوّر الإجرائي لدى معدّي المناهج والسندات التربوية الذي يقود هذا التكوين، والذي ينزّل هذا المفهوم الأساسي منزلته الديداكتيكية ليحقق أهدافه، وهو ما يظهر جليّا في صياغة الوضعيات الإدماجية في كتب القراءة العربية وحتى في مواضيع الامتحانات النهائية؛ فمن المسلّم به أنّ الوضعية الإدماجية هي الركيزة الأساسية لبيداغوجيا الإدماج، لما تتيحه من تجنيد للمكتسبات المختلفة قصد مواجهة مشكلة مركّبة في سياق واقعي ذي دلالة.

وتنبني هذه الوضعية، في تصور روجرس، على عنصرين أساسيين يشكلان معياري بنائها؛ السند الذي يتكوّن من سياق يمنح المهمة دلالة وواقعية، ويقدّم المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة، والوظيفة أو الهدف الذي يتحقق من الإنتاج، والتعليمة التي تحدّد المهمة المنتظرة بدقة. وقد تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية هذا التصوّر في مناهجها وكتبها المدرسية، فما مدى التزام الوضعيات الإدماجية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمعايير صياغتها؟ وكيف يمكن الارتقاء بهذه الوضعيات لضمان تنمية كفاءات تواصلية فعلية لدى المتعلّمين؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة لا بدّ من بسط الإطار النظري لبيداغوجيا الإدماج بتحديد المفهوم وعرض معايير بناء الوضعية الإدماجية عند إجزافي روجرس.

2 .بيداغوجيا الإدماج

1.2. مفهوم بيداغوجيا الإدماج

يعني الإدماج إقامة روابط بين التعلّمات بهدف حلّ وضعيات مشكلة من خلال تجنيد المعارف والمعارف الفعلية المكتسبة. ولتعليم المتعلّمين كيفية الإدماج، تُقدّم لهم وضعيات معقدة تُسمّى "وضعيات إدماجية" يُدعون إلى حلّها.

أمّا بيداغوجيا الإدماج، فهي كما وضحها إجزافي روجرس (Roegiers X 2010 .P.167)، إطار منهجي قائم على مقاربة منهاجية (Roegiers X 2010. P.17)، وهي ممارسة سياقية قابلة للتكيّف مع كل مادة دراسية، لأنها لا تُوحّد الممارسات، بل تقترح اختيار الطريقة الأنسب حسب الوضعية بهدف دفع كل متعلّم للتقدّم في التحصيل مهما كان مستواه، والغاية من ذلك الاستجابة لحقيقة أن «جميع المتعلّمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها، [والمعلمون] يقدّمون مسارات أو طرائق مختلفة»(Talbot L2009) .

وعلى كل متعلّم أن يحقق "ملمح الخروج" بصرف النظر عن المسار والأدوات المستعملة، غير أن هذا الملمح ليس موحّداً، لكون المتعلمين يطوّرون استراتيجيات مختلفة تُمكّنهم من حلّ الوضعيات المعقدة بشكل فردي. في الواقع، تسمح هذه البيداغوجيا بمأسسة (**l'institutionnalisation**) المعارف من خلال اكتساب محتوى أكثر ثباتاً؛ إذ يبني المتعلمون موارد داخلية تجعلهم مؤهلين للتصرف بكفاءة في مختلف الوضعيات، سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية.

وتقوم بيداغوجيا الإدماج على ستة مبادئ وضعها روجرس(Roegiers X 2010)، يتمثل الأول في كونها مصمَّمة انطلاقاً من النتيجة النهائية؛ أي أن المتعلّم، في نهاية المسار الدراسي، يجب أن يحقّق ويتحكّم في الكفاءات المنتظرة التي تحدّدها الحاجة الاجتماعية. وتعني فكرة "ملمح الخروج" (Roegiers X 2010 .p.25) أن وتيرة اكتساب هذه الكفاءات تختلف من متعلّم لآخر، إذ يمكن لكلّ متعلّم أن يطوّر الكفاءة المستهدفة وفق إيقاعه الخاص. وقد وضع روجرس قائمة من الوضعيات المركبة (**complexes**) التي يتعيّن على المتعلّم إنجازها عند نهاية مساره؛ فعلى سبيل المثال، في ميدان العلوم الإنسانية، ينبغي للمتعلّم أن يكون قادراً على «إنتاج تفكير نقدي مؤطر بسياقه» (Roegiers X , 2010.p.25)

ويتجلى المبدأ الثاني في التفكير في الكفاءات من خلال وضعيات "مركبة"، وهنا يُشدّد على استعمال مصطلح "مركبة" لا "معقّدة" (**compliqué**) (Roegiers X .2011. p.117-127) أو "صعبة"، لأن الوضعية المركّبة تدمج عوامل متعدّدة، وعلى المتعلّم أن يعبّئ موارده الداخلية لحلّها. ومن خلال تحديد ما هو منتظر من إنتاج عند المتعلمين، فإن الوضعية "المركبة " تهدف إلى جعلهم أكفاء، وبالتالي، تُعَدُّ هذه الوضعية الوسيلة الأساسية لتقييم الكفاءات.

أمّا المبدأ الثالث، فيفترض أن كلّ كفاءة ترتبط بـ"عائلة من الوضعيا (Roegiers X ,2011. p.152-156) وبالتالي، فحتى يُعَدَّ المتعلم كفؤاً باكتسابه كفاءة ما، يجب تدريبه على مجموعة من الوضعيات التي تشترك في خصائص أساسية، فبعض الوضعيات تُخصص لترسيخ الموارد، أي مجموع المعطيات التي يمكن للمتعلّم تجنيدها للتعامل مع الوضعية المركبة، في حين تساعد وضعيات أخرى على الإدماج، أي أنها تعلّم المتعلم كيفية استدعاء هذه الموارد بشكل ملائم لإنجاز المهمة المركبة. وهكذا، لا يُعتبر المتعلّم كفؤاً إلا إذا واجه عائلة من الوضعيات. ويشترط أن تكون الوضعيات المقدَّمة جديدة ولكن "متكافئة" في الوقت نفسه؛ أي أنها لا تكون جديدة تماماً أو مبتكرة فتضع المتعلّم في مأزق، كما لا ينبغي أن تكون تكراراً لما أنجزه سابقاً.

ويرتبط المبدأ الرابع بضرورة مواجهة كل متعلّم بشكل فردي لوضعية الإدماج، فمن المهم أن يتمكّن المتعلم من حلّ وضعية إدماجية بنفسه، فعندها فقط يمكن الحكم على كفاءته أو عدمها.

وإذا كان العمل الجماعي يساعد في الاقتراب من بعض جوانب البيداغوجيا الإدماجية، فإن الاستغلال الفردي للوضعيات المركبة يُعد ركناً أساسياً في هذا الإطار المنهجي.

ومع ذلك، يظلّ العمل الجماعي مفيداً في مرحلة إرساء الموارد أو خلال الأنشطة التي تسمح للمتعلّمين بالولوج التدريجي إلى الوضعيات المركبة، أما بالنسبة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، فالمطلوب ليس تبسيط المهمة لهم، وإنما تزويدهم بالأدوات التي تمكّنهم من مواجهة الوضعيات المركبة و التعامل معها بفاعلية.

إضافة إلى ذلك، يمنح المبدأ الخامس المعلّمين حرية في الممارسات، فبيداغوجيا الإدماج لا تفرض أدوات بيداغوجية أو ديداكتيكية بعينها، ولا ترفض أية طريقة، بل تتيح للمعلّمين إمكانية الاستفادة من مختلف الممارسات بما ينسجم مع سياق التدريس. ومن ثَمَّ، يمكن للمعلّم أن يبني الدرس بالطريقة التي يراها الأنسب والأكثر فاعلية. والغاية من ذلك هي وضع المتعلّم في مركز العملية التعليمية، إذ يوجِّه المعلّم ممارساته ويقترح الأدوات البيداغوجية المناسبة انطلاقاً من حاجات المتعلّمين من حيث الموارد...

ويختص المبدأ السادس والأخير بالتقييم، إذ تقترح بيداغوجيا الإدماج تقييماً يستند على "إنتاج ذي دلالة"؛ فلا يتعلّق الأمر بتجزئة المنتظرات إلى معارف أو معارف فعلية معزولة، وإنما بتقييم إدماج المكتسبات، فهذا الإدماج يشهد على كفاءة المتعلّمين لأنّ الوضعية الإدماجية التي تُقترح في إطار التقييم تتحقق من قدرة المتعلّمين على انتقاء الموارد التي استُثمرت في القسم وتجنيدها. وهكذا، لم يعد الهدف هو تقييم استيعاب المحتويات المدرسية وحدها، بل تقييم كفاءة المتعلّمين في توظيفها بفاعلية.

باختصار، إنّ بيداغوجيا الإدماج ليست بيداغوجيا بالمعنى الدقيق للكلمة، بل هي منهجية منهاجية (**une méthodologie curriculaire**)، نسبة للمنهاج الدراسي؛ أي أنها تقترح طريقة لتنظيم التعلّمات والتقييم داخل نظام تعليمي أو نظام تكويني، وهي تتموقع عند نقطة التقاء بين المستوى السياسي من جهة، ومستوى الممارسات التربوية من جهة أخرى. وبعبارة أخرى، تُعد بمثابة واجهة بين سياسة منهاجية معينة (أيّ مشروع تربوي يخدم أيّ مشروع مجتمعي؟ ما هي الغايات؟) والممارسات البيداغوجية للمعلّمين. والهدف الرئيسي منها هو تنمية الكفاءات لدى المتعلّمين، أي جعلهم قادرين على تجنيد مواردهم المعرفية والمهارية والسلوكية التي تعلموها في وضعيات جديدة ومعقّدة، قصد حلّ مشكلات واقعية أو إنجاز مهام ذات معنى في الحياة المدرسية أو الشخصية أو المهنية. بمعنى آخر، لا تقتصر بيداغوجيا الإدماج على نقل المعارف أو التدريب على مهارات منفصلة، بل تسعى إلى تمكين المتعلّم من دمج مختلف مكتسباته بشكل فعّال وهادف لمواجهة وضعيات غير مألوفة تتطلب تفكيرًا وتكيّفًا واتخاذ قرار.

2.2 مميزات بيداغوجيا الإدماج

تمتاز بيداغوجيا الإدماج بجملة من المميزات التي تجعلها أساسية لتحقيق التعلّمات:

-**الفاعلية:** تُظهر بيداغوجيا الإدماج من خلال إدراج فترات الإدماج، فعالية مزدوجة، إحداهما داخلية: فقد أوضحت عدة دراسات أن نتائج المتعلّمين الذين طبقت عليهم بيداغوجيا الإدماج كانوا أفضل، خاصّة عند حلّ الوضعيات المعقدة، حيث لوحظت مكاسب تصل إلى 30٪ على مدى الطور، كما أن نتائج المتعلمين تكون أكثر استقراراً على المدى الطويل. وأخرى خارجية؛ من حيث قدرة المتعلّمين على تجنيد مكتسباتهم في مواقف الحياة اليومية، وقد تبيّن أيضًا أنهم يحققون نتائج أفضل في امتحانات الولوج إلى التعليم الثانوي.

-**العدالة والإنصاف:** تعتبر بيداغوجيا الإدماج أن التربية حق مشترك ومتاح للجميع، ومن هذا المنطلق، فهي تولي أهمية كبيرة للإنصاف؛ أي منح كل فرد نفس فرص النجاح. ويتجسد هذا الحرص على الإنصاف في إدخال الابتكارات البيداغوجية بشكل تدريجي وغير إقصائي، مع الحرص على مرافقتها بإجراءات مناسبة للدعم والتنظيم من طرف الدولة. كما يظهر هذا الحرص أيضًا في اعتماد أساليب واضحة لتقييم المتعلّم.

-**الو اقعية والبراغماتية:** بيداغوجيا الإدماج طريقة منهاجية تأخذ في الاعتبار، خارج فترات الإدماج، إكراهات وقيود وواقع مهنة التدريس والممارسات الصفية، وتترك كيفية تسيير التعلّمات لتقدير كل معلّم، بحيث يتمتع بحرية اختيار الطريقة البيداغوجية الأنسب والأكثر فاعلية في تقديره، ومن هذا المنطلق، فهي لا ترفض أيّة طريقة تعليميّة بشكل مُسبق، غير أنها تهدف، على المدى الطويل ، إلى دفع المعلّمين نحو تطوير ممارساتهم التربوية من خلال وضع المتعلّمين في صلب عملية التعلّم (بالاعتماد على بيداغوجيا

المشروع، وبيداغوجيا التعلّمات... إلخ). وبالتالي، فهي تشجّع على اختيار منهجي وهادف للطرائق البيداغوجية.

-**السياق:** تعدّ بيداغوجيا الإدماج بيداغوجيا مُؤطّرة بالسياق، أي أنها لا تقترح مضامين تعليمية معيّنة، بل تركز على ملامح ليست موحّدة أو معياريّة، مُكيّفة حسب السياق، ففي منظورها يعود لكلّ نظام تعليمي أمر تحديد مجموعة من الوضعيات التي يرى أنه يجب على المتعلّم أن يكون قادرًا على مواجهتها في نهاية تكوينه.

وتتلاءم هذه الوضعيات مع سياق معيّن، ومع القيم والتحديات التي تواجه النّظام التربوي، سواء على المستوى المحلي أو الجهوي أو الدولي.

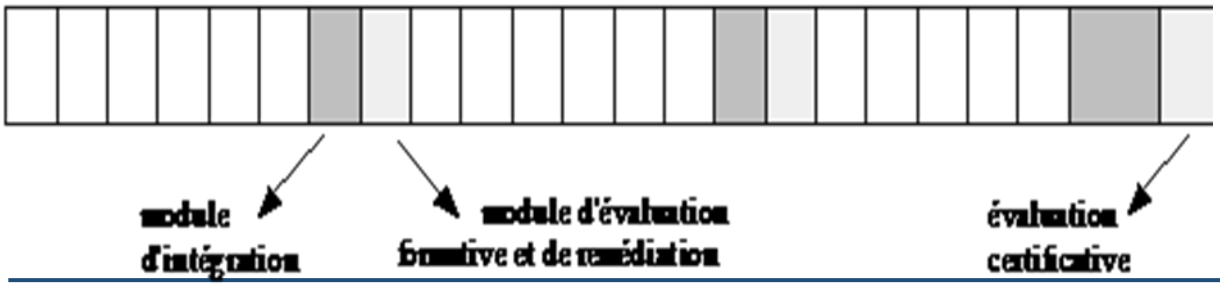
3.2 أساليب العمل في بيداغوجيا الإدماج

• يتمثل أحد الخيارات في "تخصيص" أسبوع كامل للإدماج، مثلاً أسبوع كل شهر، أو أسبوع كل ستة (6) أسابيع. وتتضمن هذه الفترة عمليًا، تقديم وضعية أو وضعيتين للمتعلّمين تنتميان إلى عائلة وضعيات محددة بهدف تعليمهم كيفية إدماج مكتسباتهم، أي من خلال مواجهة المتعلّمين بوضعيات-مشكلات، فلا تقييم للإدماج إلا بعد أن يخضع المتعلّمون إلى عمل تعليمي يخصّه، أي بعد تدريبهم على تجنيد مكتسباتهم لمواجهة وضعيات إدماجية، فمن النادر في الواقع أن يتمكّن المتعلّم من إدماج مكتسباته بشكل تلقائي، ومن ثمّ لابد من تعليمه هذا الإدماج. ويتم ذلك بمساعدة المعلّم (عبر طلب إعادة الصياغة، الإحالة إلى موارد، تقديم مؤشّرات أو خطوات...) أو بدعم من الزملاء، لكن يجب أن تبقى عملية الحلّ فردية، أي أن يُنجز كل متعلّم الحل بنفسه اعتمادًا على ما تعبّأ لديه من مكتسبات.

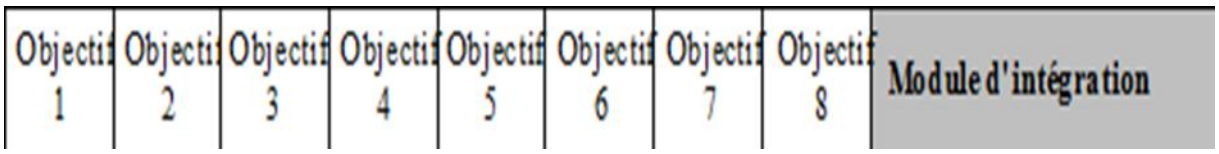
• يمكن أن يتم هذا الإدماج بشكل تدريجي، أو دفعة واحدة، خلال وحدة أكبر تُسمّى "وحدة إدماجية".

لنفترض أن كفاءة معينة تتطلب تنمية ثمانية (8) أهداف تعليمية، أو مقاطع (معارف، معارف فعلية، معارف سلوكية)، في هذه الحالة يمكن إنجاز الإدماج بإحدى الطريقتين الآتيتين:

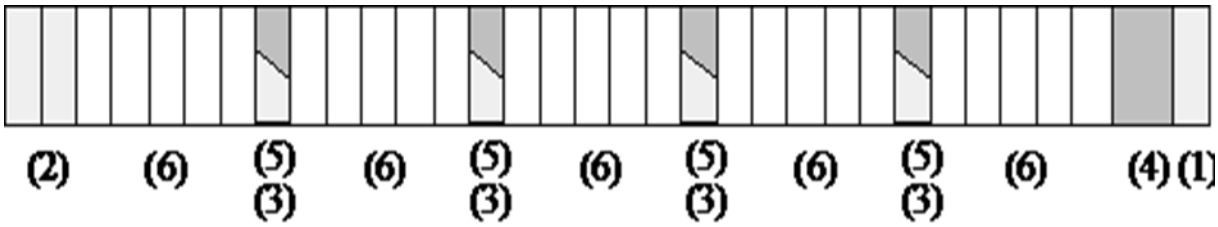
بطريقة تدريجية:



في نهاية التعلم:

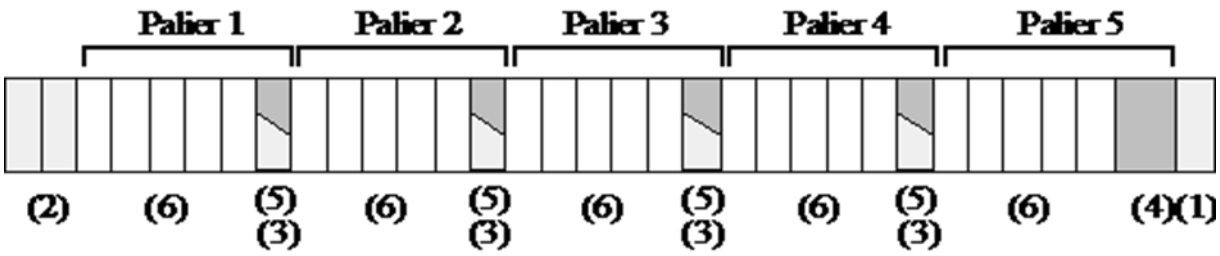


أمّا عن كيفية التخطيط للتعلّمات بناءً على الكفاءات القاعدية، فيمكن توضيح تمشّياته (**Démarches**) من خلال المخطّط الآتي:



1. التقييم الإشهادي
2. التقييم التشخيصي في بداية السنة
3. التقييمات التكوينية المرحلية
4. وحدة الإدماج في نهاية السنة
5. وحدات الإدماج المرحلية
6. تعلّمات آنية

حتى وإن كان من الممكن تنمية كفاءة معينة خلال بضعة أسابيع فقط، فإن الكفاءات تنمى، بشكل عام، على امتداد السنة الدراسية، وتمثّل كل فترة زمنية "طورا" (**palier**) لكل كفاءة، والطور هو مستوى وسيط من المحتويات والأنشطة والوضعيات في مسار إرساء الكفاءة. وهكذا، تُقسَّم السنة إلى خمس (5) أطوار:



4.2 أنواع الوضعيات في بيداغوجيا الإدماج

تعتمد بيداغوجيا الإدماج على مجموعة من الوضعيات التي لا يميّز الدارسون غالبا بينها نتيجة تداخلها

1.4.2 الوضعية المشكلة:

يدلّ مصطلح الوضعية بالمعنى العام على العلاقات التي تربط شخصا أو مجموعة أشخاص بسياق معيّن، ويتميز هذا السياق أساسا بالبيئة التي يتموضع الأشخاص داخلها، أي مجموعة الظروف.

تتحدّد الوضعية إذن بشكل خاص بالنسبة للذات (شخص، مجموعة أشخاص) وبالنسبة لسياق ما.

أمّا في السياق المدرسي، فغالبا ما يدل مصطلح " وضعية" على التفاعلات بين المعلّم وتلاميذه في إطار التعلّم، وبشكل أدق يستعمل هذا المصطلح وفق مدلولين مختلفين (Roegiers X, 2011.p.77):

• نشاط ينظّمه المعلّم مع تلاميذه (وضعية القسم)، ومن أمثلة ذلك: درس، مناقشة بين المعلم وتلاميذه، بحث، تقييم...

• مجموعة من المعلومات المسيّقة (**Contextualisé**) أو المقرونة بسياق التي يطلب من المتعلمين مفصلتها بهدف إنجاز عمل محدّد، ويكتسي مصطلح " وضعية" في هذه الحالة معنى "وضعية مشكلة"، أي وضعية تقوم على عائق معيّن.

تجيب الوضعيات المشكلة عن إشكال مطروح، وهي تبنى في الحياة اليومية على أساس الأحداث التي يواجهها كل فرد يوميا، مثلما هو الشأن في وضعية مشكلة تتعلّق بضياع مفاتيح...ويتم الحديث عن وضعيات يومية وكذا عن وضعيات مهنية، عندما تطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة، مثل مواجهة مشكلة عطب في آلة، فالمثالان المذكوران يشكّلان وضعيتين يمكن وصفهما بالوضعيتين الطبيعيتين. (**Roegiers** X 2011.p.78).

وتطرح الوضعية المشكلة في الإطار المدرسي ما أسماه دولونجفيل وهوبير (**Delongeville et Hubert**) بالزعزعة البنائية، وهي تتضمن نيّة ديداكتيكية، إذ تغطي الأقطاب الثلاثة للمثلث الديداكتيكي؛ وبطريقة ما، تمرّ العلاقة دعامة أو سند /متعلم عبر المعلّم الذي يلعب دور الوسيط بينهما، فهو الذي ينتقي السند أو يبنيه، وهو من يختار لحظة وشكل تقديمه للمتعلّم تبعا للسيرورة التعلّمية، أي أن هناك سيرورة لإضفاء طابع ديداكتيكي على المسألة.

يختم روجرس تعريفه للوضعية بالإشارة إلى أن مصطلح "وضعية" يطلق للدلالة على "وضعية مشكلة"، وذلك لسببين أساسيين؛ فالأول اختصار مناسب للاستعمال، كما أن هناك نزوع للحديث أكثر

في المواد اللغوية عن "وضعية تواصل" بدل " وضعية مشكلة"، حيث يمكّن مصطلح " وضعية " من إثارة هذين المفهومين بكلمة واحدة. (**Roegiers** X ,2011. p.80).

باختصار، يمكن تعريف الوضعية المشكلة باعتبارها وضعية ديداكتيكية تعرض على الفرد مهمة لا يمكنه إنجازها إلا بتعلّم دقيق، ولا يتم هذا التعلّم إلا برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة، وهذا التعلّم هو هدف الوضعية المشكلة.

2.4.2 الوضعية المشكلة "الديداكتيكية" والوضعية المشكلة "الهدف"

يرى روجرس أن المصطلحين يتعايشان في عالم التدريس كاستعمالين للوضعيات المشكلة، وهو ما يخلق غالبا التباسات.

1.2.4.2 الوضعية المشكلة الديداكتيكية:

هي الوضعية التي ينظمها المعلّم للمتعلمين في سياق تعلّم جديد، وقد عرفّها راينال وريوني (**Raynal, Rieunier**) بكونها: «وضعية بيداغوجية موضوعة من قبل مختص في التربية بهدف:

- خلق فضاء تفكير وتحليل للمتعلمين حول مسألة يتعيّن حلّها، أو حول عائق ينبغي تجاوزه
- تمكين المتعلّمين من إدراك تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدّد انطلاقا من هذا الفضاء (المشكلة)» (RAYNAL,F et RIEUNIER,A 1997)

لقد أطلق دوكيتال (**Deketele**) على هذه الوضعيات تسمية وضعيات الاستكشاف (DE KETELE,J-M,1996 p.17.36.)، وهي تحقّق مبدأ اكتساب المتعلّمين بشكل أفضل معارف ومعارف فعلية ساهموا في إرسائها وفكروا فيها وقاموا ببحث حولها. ولا نبحث من خلال هذه الوضعيات عن التحقّق من تمكّن كلّ متعلّم على حدة من هذا الاكتساب، فالأمر يتعلّق بوضعية مشكلة في هيئة سيرورة تستعمل من أجل تحسين جودة تعلّم معين. ويندرج ضمن هذا النوع من الوضعيات التحديات التي تطرح على المتعلمين؛ كالألعاب والمشاريع، وبصفة عامة مجموع الأنشطة الموضوعة بهدف التعليم بطريقة تحفيزية. كما يمكن أن تكون وضعية مفتوحة تقترح من قبيل الاستكشاف (طرح أسئلة حول...طرح فرضيات حول...)

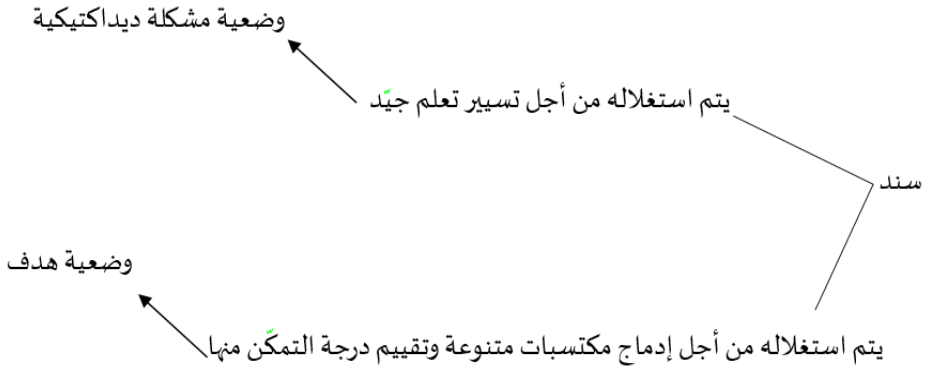
2.2.4.2 الوضعية المشكلة الهدف أو المستهدفة أو وضعية الإدماج:

تمثّل هذه الوضعية صورة لما ينتظر من المتعلّم، فهي الوضعية المستهدفة وتسمى أيضا ب " وضعية الإدماج" أو " وضعية إعادة الاستثمار"، ويتم اللّجوء إليها في ختام التعلّم، أو في ختام مجموعة من التعلّمات كتتويج لها، أي أنها تشكّل في الوقت نفسه وضعية لتعليم المتعلّم إدماج مجموعة من المكتسبات واختبار قدرته فيما يتعلّق بمفصلة أو إدماج عدّة مكتسبات، فهي مناسبة إذن لتعليم المتعلم كيف يدمج

مجموعة من المكتسبات المنفصلة، والوقوف في الوقت نفسه على مدى قدرته على مفصلة مكتسبات متعددة في سياقات مختلفة.

ليست الوضعية المستهدفة مجرد تمارين بسيطة، بل هي وضعية مركّبة يكون فيها على المتعلّم القيام بمفصلة وتولبف عدة معارف ومعارف فعلية صادفها أو درسها من قبل، أي استدراج المتعلّم إلى التأليف بين عدة معارف ومعارف فعلية سبق له أن صادفها في مرحلة إرساء الموارد، فالأمر يتعلق إذن وفي الآن نفسه بوضعية مشكلة في شكل سيرورة، تستعمل للإدماج، ووضعية مشكلة منتج، تستخدم كشاهد على ما يتعيّن أن يتمكّن منه المتعلّم.

ويرى روجرس أنه غالبا ما يصلح نفس السند للوضعيتين، إلا أن صياغتها من طرف المعلّم قد تختلف نتيجة استهدافه نوايا ديداكتيكية مختلفة، ويقدّم رسما توضيحيا لمختلف أشكال استعمال السند على النحو الآتي (Roegiers X ,2011. p.177):



للوضعية المستهدفة إذن وظيفتان مختلفتان؛ وظيفة تعلّم الإدماج ووظيفة التقييم، ويكون ذلك تبعا لاستعمالها، ففي الحالة الأولى تقترح على المتعلّم الوضعية الهدف عند نهاية عدد معيّن من التعلّمات ، وذلك من أجل تعليمه كيفية إدماج مكتسباته، ومن حق المتعلمّ أن يخطئ فيها لكونه يتواجد داخل سيرورة ديداكتيكية للإدماج. ويتيح الإدماج للمتعلّم فرصة التقدّم، وخصوصا للضعيف، ذلك أن الفروقات بين المتعلّم النبيه والضعيف تكمن في أنّ الأول يستطيع الإدماج بشكل تلقائي، فهو ليس بحاجة إلى تعلّم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباته، وبالتالي فإن المستفيد من وضعيات الإدماج هو المتعلّم النبيه، على اعتبار أن هذا النوع من الوضعيات يشكّل له فرصة للتمرّن، كما يستفيد منها المتعلّم الضعيف بدوره لما تشكله بالنسبة له من تعلّم حقيقي.

وفي الحالة الثانية (وظيفة التقييم)، تقترح على المتعلّم وضعية هدف من أجل تقييم الكفاءة لديه، إمّا لأهداف تكوينيّة، أي للكشف عن النقائص، وإما لأهداف إشهادية، من أجل تفعيل كفاءته في حلّ فئة من الوضعيات المعيّنة، ويكون الحلّ هنا فرديا.

ويمكن للوضعية الهدف أن تستعمل لتوجيه المتعلم في بداية السنة الدراسية، فيتعلق الأمر أنذاك بأهداف تشخيصية، حيث تستهل السنة الدراسية باقتراح وضعية مركّبة للتحقق من المكتسبات القبلية، وهو الحال عندما نبحث عن تحديد الشعبة التي نريد توجيه المتعلّم إليها.

خلاصة القول إنّه لا يوجد اختلاف بين وضعية معدّة للإدماج ووضعية معدّة للتقييم، ويمكن استغلال نفس السند لأهداف تعلميّة في أفق الإدماج أو لأهداف تقييمية، وما يميّز بينهما هي الوظيفة البيداغوجية: فالأولى جزء لا يتجزأ من التعلّمات، أي أنّها تتويج لمجموعة من التعلّمات المضبوطة، بينما تستهدف الثانية الوقوف على مكتسبات المتعلّمين. وقد نسجل الاختلاف في السند أي شكله من أجل الاستغلال البيداغوجي.

3.2.4.2الوضعية المعقّدة (Compliquée) والوضعية المركّبة (Complexe):

ترتكز الوضعية المعقّدة بشكل مسبق على مهام معقّدة، مادامت في مستوى حلّ المشكلة، فهي توظّف في حلّها معارف ومعارف فعلية جديدة قلّما يعرفها المتعلّم، أو يكون غير متمكّن منها بشكل جيّد. وعلى خلاف الوضعية المعقّدة ، فإن مفهوم التركيب (**Complexité**) لا يتعلّق كثيرا بنوعية الأنشطة التي يتعيّن ممارستها أو بنوع المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي ينبغي تجنيدها، بحيث إنّ الصعوبة لا تنجم عن كلّ عملية يجب تنفيذها، بل عن تمفصل هذه العمليات فيما بينها ، فدرجة التركيب إذن لا تخضع كليّا لصنف الأنشطة المنجزة أو لصنف المعارف أو المعارف الفعلية التي ينبغي تجنيدها، لكنها تخضع أساسا لكم المعارف والمعارف الفعلية التي هي طرف فاعل في حلّ المشكل المطروح، فالصعوبة إذن ليست بسبب كلّ عملية من العمليات التي ينبغي إنجازها، لكنها راجعة لتعالق هذه العمليات فيما بينها.

5.2 مكوّنات الوضعية المشكلة:

تناول العديد من الباحثين ك جيرار دي فتشي(**De Vicchi**) (Gérard DE VECCHI, Nicole CARMONA-MAGNALDI 2002) وفليب ميريو (Philippe MERIEU 1997) وفليب جونار (**Philippe Jonnaert**) (JONNAERT 2002) ودي كيتال (**De Ketele**)(Roegiers X2001) وإجزافي روجرس ((**Roegiers** X2003 تقنيات بناء الوضعية المشكلة ومكوناتها، ولكن نظرا لتبنينا تقنية روجرس في بناء مناهجنا التعليمية، سنكتفي بعرضها.

تتشكّل الوضعية التعلّمية عند روجرس من مكونين هما: السند (**Support**) والتعليمة (**La consigne**):

1-السند: ويمثّل مجموع العناصر المادية التي توضع بين يدي المتعلّم، مثل: نص مكتوب، وسائل إيضاح، خريطة، صورة.... إنّها مجموعة من العناصر التي وضعت في سياق لتؤدي وظيفة معيّنة. (Roegiers X2011 p.77) سياق (**Contexte**)، يصف محيط الموقف المتخذ، أو البيئة التي نتموضع فيها؛

- معلومات (**Informations**)، يتصرّف المتعلّم انطلاقا منها، أو يتدخّل على أساسها وقد تكون تامة أو ناقصة.
- وظيفة (**Fonction**) تشير إلى الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله، أو تبعث على استحضار الهدف المبتغى من وراء الإنتاج المتحقق.

2-التعليمة: وهي مجموعة التوجيهات المقدّمة للمتعلّم أو السؤال المطروح على نحو صريح وواضح وغير قابل للتّأويل، وتترجم النيّة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعيّة.(Roegiers X2011 p.78)

وفيما يلي توضيح لهذا المعايير عمليا من خلال وضعية إدماجية قدّمها روجرس:

المادة: اللغة الأم	المستوى: 15-16 سنة	المصدر بروندي **Burundi**
الكفاية المستهدفة: إنتاج إرسالية متسقة من صفحتين كتابيا، في وضعية تواصل من الحياة اليومية		
خلال العطلة، يزاول جاك **Jacques** عملا مؤقتا في معمل للشاي لتغطية مصاريفه الدراسيّة، وبحكم أنّه رئيس فريق للعمال، (سياق) عليه أن يحرر تقريرا يوميا للعمل في صفحتين ليوجهه إلى رئيسه المباشر. (وظيفة) ضع نفسك مكان جاك وحرّر هذا التقرير باعتمادك على الوثائق الآتية: (وظيفة)		
الوثيقة 1: قانون النظام الداخلي (معلومات)		
- على كل عامل أن يحضر على الساعة 7 و25 دقيقة، بحيث يشرع في العمل على الساعة السابعة والنصف، بعدما يرتدي بزة العمل القانونية ويتوقف العمل على الساعة السادسة مساء. - على كل عامل أن يتقيد بتعليمات السلامة والوقاية داخل مكان العمل. - أوقات فترات الاستراحة هي كالتالي: من الساعة 12 إلى الساعة 13 بعد الزوال باستثناء ترخيص خاص من لدن مراقب العمال. - يمنع على العمال أخذ سلعة من أجل الاستهلاك الشخصي.		
الوثيقة 2: مذكرة عمل لجاك (معلومات)		
10 يوليوز2006 - بداية اليوم: استقبال الزبائن ومراقبة جودة الشاي. - من الساعة التاسعة إلى الحادية عشرة: الوزن والتدوين في البطاقات الشخصية.		

- من الساعة الحادية عشرة إلى فترة الاستراحة: توجيه الشاي إلى مكان الفرز.
- الساعة الحادية عشرة وخمس وأربعون دقيقة: يطلب من مراقب العمال أن يؤجل فترة الاستراحة بنصف ساعة: طلب موافق عليه.
- بعد فترة الاستراحة: استخلاص أداءات الزبائن، ويتطلب الأمر إجمالا أزيد من ساعة واحدة.
- (استياء بعض الزبائن من ارتفاع الأسعار).
- ابتداء من الساعة الثانية بعد الزوال: مراقبة الكميات المتجمعة والمصاريف المتعلقة بها.

ويشترط أن يتمّ انتقاء السّند بعناية من حيث الموضوعات والصور والدعامات، وذلك من أجل ضمان ملاءمته للمتعلّم، كما ينبغي أن يتناسب هذا السند مع طبيعة الوضعية التعليمية المطروحة، وأن يكون مستمدًا من مجالات تجذب انتباه المتعلّم وتتماشى مع ميولاته واهتماماته، وأن يكون قابلاً للقراءة والفهم بدرجة كافية، حتى يسهل عليه التعامل معه وتحليله. كما يجب أن يرتبط السّياق بمحتوى المشكلة لا بحلّها، وأن يُسهم بشكل فعّال في تمرير القيم المستهدفة للمتعلّم.

ومن الضروري أيضًا أن يكون هذا السياق ملائمًا لمستوى المتعلمين من حيث الطرح والمعالجة، فضلاً عن ضرورة انتمائه إلى قاموسهم اللّغوي حتى يكون مفهوما لديهم.

أمّا التّعليمة، فيُفترض أن تُصاغ بشكل دقيق وواضح، بحيث لا تترك مجالًا للتأويل، أي أن تُحدّد بدقة المهام المطلوبة من المتعلّمين، وينبغي أن تكون كل تعليمة مستقلة بذاتها، ويُشترط كذلك أن تتجنب الحشو وذلك من خلال اعتماد جمل قصيرة وواضحة ومباشرة دون الإخلال بالمعنى، كما يجب أن تُوجَّه بشكل مباشر للمتعلّم، وذلك باستخدام صيغة الأمر وضمير المخاطب، مثل: "تحدّث"، "اكتب"، "صف"، بدلًا من استعمال الجمل الاسمية أو الأسئلة الاستفهامية التي قد تُضعف من وضوح المطلوب (الوافي عزيز، 2010، ص.15-153)

3. تحليل وضعيات التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

تولي مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية بالغة للوضعية الإدماجية باعتبارها أهم تقنية لتنفيذ بيداغوجيا الإدماج تركّز على تمكين المتعلّم من الربط بين مكتسبات تعلّميّة في إطار معينّ أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية، وإزالة مجموع التمفصلات بينها قصد استثمارها وتوظيفها بعد صهرها ودمجها لإنجاز مهمة معينة في وضعيات مركّبة تحاكي الواقع، ولذلك حرصت هذه المناهج على إبراز دورها في مواضع مختلفة منها، تارة بجعلها رافدا من روافد تحقيق مركبات الكفاءة وتقييمها : « الوضعيات التي تمكّننا من تقييمها كمركبات، ومن إدماجها كليّا أو جزئيا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية » (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.9)، وتارة من خلال حرصها على تقديم تصوّر واضح ودقيق لمفهوم الوضعية الإدماجية، فعرّفتها، وحدّدت خصائصها ومكوناتها، مركزة على أهمية تجنيد المكتسبات

وإدماجها وعلى ضرورة توجيهها نحو إنجاز المهمة بجعلها ذات دلالة وتطعيمها بالمشكلة التي تثير المتعلّم (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.26) ، وتارة أخرى بالتركيز على دورها كأداة تقييم .

وقد سار الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي في نفس نهج المنهاج، حيث حرص على توضيح شروط بناء الوضعية المشكلة وأوان اقتراحها على المتعلّمين (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص11.9)، وعلى إبراز مميزات وضعية تعلّم الإدماج (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص13)، لتأتي الوثيقة المرافقة مفصِّلة في كل ذلك ومبيّنة خطوات بناء الوضعية وتوظيفها داخل الحصة التعليمية، ومدرجة في الوقت ذاته نماذج تطبيقية تساعد المعلّمين على تفعيلها في مختلف أنشطة اللّغة العربيّة، خاصّة في التعبير الكتابي والشفوي، مما يُسهم في ترسيخ الكفاءات اللّغوية والتواصليّة لدى المتعلمين، وهذه وضعية إدماجية تقويمية موجّهة لمتعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي جاءت تحت عنوان " إعلان لتلاميذ المدرسة" نصّت على : «تنشيطا للحياة الثقافية المدرسية، سيتم إنشاء مجلة حائطية، فعلى الراغبين في المشاركة، تقديم مواضيعهم للأستاذ المشرف في موضوع الشهر تحت عنوان " أحب مدرستي" التعليمة: استجابة لهذا الإعلان ومستعينا بالجمل المعروضة عليك، شارك في المجلة الحائطية بتشكيل لائحة تذكر فيها:

1-جملتين تعبر فيهما عن إعجابك بالمدرسة

2-ثلاث توجيهات

3-أُمنية

ملاحظة: تنشر أحسن اللوائح في المجلة الحائطيّة» (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص39.38)

وغير بعيد عن هذا النهج تنظيرا، يأتي دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ليبرز خصوصيات المناهج الجديدة لسنة 2016 ، بالتركيز على أهمية الوضعية المشكلة و وضعية تعلّم الإدماج باعتبارها توفّر «... الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلّم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلّمَ للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط...» (وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2018،2017، ص.11)

إنّ هذا الاهتمام يعكس التوجّه العام للمناهج الحديثة في كثير من الأنظمة التعليمية العربية والغربية نحو "مقاربة بالكفاءات" تضع المتعلّم في قلب العمليّة التعليميّة، وتركّز على قدرته على استعمال اللغة أداةً للفكر والتواصل والإبداع، لا مجرد مادة للحفظ أو التكرار. ومن ثَمّ، أصبحت الوضعية

الإدماجية "حلقة وصل أساسية" بين ما يتعلّمه المتعلّم وما يعيشه من مواقف يومية، وبين ما يُدرَّس في القسم وما يُمارَس في الحياة.

و على الرغم من أنّ الوثائق التربوية أولت اهتمامًا واضحًا لبيداغوجيا الإدماج، لا سيما للوضعية الإدماجية باعتبارها أداة لتفعيل التعلّمات وتقييم الكفاءات، فإنّ هذا الاهتمام ظل نظريًا، إذ لم يُترجم فعليًا في الممارسات التعليمية ولا في صياغة الوضعيات الإدماجية، فغياب الالتزام الدقيق بالمعايير التي حدّدها المختصون، وعلى رأسهم روجرس في تصميم هذه الوضعيات يجعل تطبيق بيداغوجيا الإدماج محدود الأثر، وهو ما سيتضح من خلال تحليلنا لمضامين هذه الوضعيات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، والتي نجملها في الجدول الآتي:

المقطع	الوضعية	السند	التعليمة
01 **القيم الإنسانية**	أعبر كتابيا: ما هو شعورك عندما تشاهد الأطفال المتشردين والمتسولين في الشوارع؟ تحدث عن الحقوق التي حرموا منها.	غياب السند	سؤال مباشر: ماهو...حرموا منها.
02 **الحياة الاجتماعية**	أنتج كتابيا: رتب هذه الجمل ثم استعن بها لتلخيص النص -أسرع السكان لتقديم يد المساعدة - تساقطت الثلوج -تدخلت فرق الجيش والحماية المدنية - علقت السيارات بمن فيها على الطريق الوطني.	وجود سند عبارة عن نص قراءة بعنوان: "من صور التضامن " نص القراءة: مِنْ صُور التضامن في شهر جانفي مِنَ السَّنَةِ الْمَاضِيَّةِ، تَساقَطَتِ الثُّلُوجُ بِكَثَافَةٍ فِي قَرْيَتِنا الْمُحاذِيَةِ للطَّرِيقِ الْوَطَنِي، فَشَلَّتْ حَرَكَةُ الْمُرُورِ وَعَلِقَتِ الكثير من السَّيَّارَاتِ، أَذْكُرُ بِفَخْرٍ تلك اللَّيْلَةَ الْمُمَيَّزَةَ، فَرَغْمَ بُرُودَةِ الطَّقْسِ، هَبَّ سُكَانُ قَرْيَتِي لِمُسَاعَدَةِ إِخْوَانِهِم الْعَالِقِينَ دَاخِلَ مَرْكَباتِهِمْ وَسَطَ الثلوج. هذا يُخْرِجُ حَسَاءً ساخناً، وذاك يَجْلُبُ الأغطية، وهناك من قاموا بدَعْوَةِ الْمُحاصَرِينَ لِقَضاءِ اللَّيْلَةِ فِي منازلهم. كان شعورًا رائعا! تَضامن وتَلاحُمُ من قبل الجميع لتقديم الْمُسَاعَدَةِ، مع وَحَداتِ الْجَيْشِ الْوَطَنِيَّ وَالْحِمَايَةِ الْمَدَنِيَّة.	تعليمة مباشرة: رتب...النص

03 الهوية الوطنية	اعبر كتابيا: الوطن كلمة صغيرة المبنى لكنها كبيرة المعنى، اكتب عن وطنك ومتحدثا عن: جمال مناظره وتنوع خيراتها وكنوزه وطيبة أهلها، يساهم كل واحد في مجال عمله في تطويره مستشهدا بحديث شريف أو أبيات شعر عن حب الوطن.	غياب السند	اكتب عن وطنك...
04 الطبيعة والبيئة	أعبر كتابيا: استعن بما تشاهد واكتب فقرة تتحدث فيها عن السلوكات التي تساهم بها في حماية البيئة.	سند عبارة عن 4 صور 	استعن بما...واكتب...
05 الصحة والرياضة	أعبر كتابيا: تحدث عن السلوكات المضرة بصحتك وكيف تتجنبها؟	غياب السند.	تحدث عن السلوكات المضرة بصحتك وكيف تتجنبها؟
06 الحياة الثقافية	أعبر كتابيا: تحكي لك جدتك قبل النوم حكايات جميلة فيها عبر اذكر قصة من هذه القصص، ما هو موضوعها وماذا تعلمت منها؟ صف الأجواء التي ترافق حكايات جدتك،	غياب السند	ما هو موضوعها وماذا تعلمت منها؟ صف الأجواء التي ترافق حكايات جدتك، وشعورك وأنت تستمع إليها.

	وشعورك وأنت تستمع إليها.		
07 **الإبداع والابتكار**	أعبر كتابيا: ما هو الابتكار الذي تتمنى أن تحققه في المستقبل؟ لماذا؟ وما هي فوائده؟	غياب السند	ما هو الابتكار الذي تتمنى أن تحققه في المستقبل؟ لماذا؟ وما هي فوائده؟
الأسفار والرحلات	أعبر كتابيا: قمت برحلة مدرسية (أو عائلية) الى متنزه جميل صف هذا المتنزه وما قمت به مع رفاقك (أو أفراد عائلتك) من أعمال، وتحدث عن شعورك.	عدم توفر السند الداعم	تعليمة بسيطة

جدول رقم (1): تصنيف الوضعيات الإدماجية

يقدّم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ثمانية (8) مقاطع يتضمن كل منها وضعية كتابية واحدة، أي أن عدد الوضعيات الكتابية المقررة هو ثمانية، جاءت غالبا تحت عنوان " أعبّر كتابيا"، حيث كان ذلك في سبعة (7) وضعيات، أما في الثامنة فقد ورد نص الوضعية تحت عنوان " أنتج كتابيا"

يتعيّن على المتعلّم في الوضعية الأولى الواردة في المقطع الأول: "القيم الإنسانية" أن يعبّر عن شعوره تجاه الأطفال المتشردين والمتسولين وأن يذكر الحقوق التي حُرموا منها، إذ نصّت على: "ما هو شعورك عندما تشاهد الأطفال المتشردين والمتسولين في الشوارع؟ تحدث عن الحقوق التي حرموا منها" (بن الصيد بورني سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص.22)

ويظهر من هذا النص أن الوضعية تخلو من أي سند وتنعدم فيها بذلك المعلومات اللازمة التي تساعد المتعلّم وتحفزه في إنتاجه الكتابي والتي «تتموضع عادة في نص تمهيدي أو في جدول أو رسم أو صورة » (Roegiers X 2011p.82) بالإضافة إلى افتقارها للوظيفة، وهو ما يفسّر ضعف التعليمة التي جاءت في شكل سؤال مباشر لا يستدعي تجنيد الموارد « ...فمن شروط التعليمة في الوضعية الإدماجية أن تكون كذلك فعلا ، وليس سؤالا ، وأن تثير سلوكا قابلا للتحقق منه وأن تكون شاهدة على مهمة يتعيّن إنجازها ،

فمادامت التعليمة تترجم مهمة يتعيّن إنجازها ،فينبغي محاولة تحرير تعليمة حقيقية وليست سؤالا، كما أنّه من المفضّل أن تكون بصيغة الأمر أو الإيعاز لا بصيغة الاستفهام » (GERARD,F-M et ROGIERS,X 2003.p.174) وبذلك تغيب معالم الوضعية الإدماجية، ما يجعلها أقرب إلى الموضوع الإنشائي التقليدي.

ويطالب المتعلّم في الوضعية الثانية من المقطع الثاني: "الحياة الاجتماعية" بترتيب جمل لتلخيص نص، حيث يوجد سند مرافق لها، وهو نص قراءة بعنوان "من صور التضامن"، وقد جاء فيها:

" رتب هذه الجمل ثم استعن بها لتلخيص النص: أسرع السكان لتقديم يد المساعدة، تساقطت الثلوج، تدخلت فرق الجيش والحماية المدنية، علقت السيارات بمن فيها على الطريق الوطني".
(بن الصيد بورني سراب وآخرون، ص.39) هذه الوضعية عبارة عن تمرين للتدريب على الانسجام النصي، ثم على تقنية التلخيص، فلا مشكلة فيها ولا تركيب يستدعي إدماج الموارد لحلّها أو اتخاذ موقف في شكل إنتاج كتابي، وبذلك فهي بعيدة كل البعد عن الوضعية لا من حيث الشكل، أي الصياغة، ولا من حيث المضمون.

تتعلّق الوضعية الثالثة، وهي المتوّجة للمقطع الثالث: "الهوية الوطنية"، بالوطن وجمال مناظره وخيراته: " الوطن كلمة صغيرة المبنى لكنها كبيرة المعنى، اكتب عن وطنك ومتحدثا عن: جمال مناظره

وتنوع خيراته وكنوزه وطيبة أهله، كيف يساهم كل واحد في مجال عمله في تطويره مستشهدا بحديث شريف أو أبيات شعر عن حب الوطن" (بن الصيد بورني سراب وآخرون،ص.56)

تعكس هذه الوضعية بشكل دقيق نمطية المواضيع الإنشائية المعتمدة في إطار المقاربة بالأهداف ، فلا مشكلة تطرحها ولا سند واضح السياق ، فسياقها " الوطن كلمة صغيرة المبنى لكنها كبيرة المعنى" فلسفي غير مناسب لمتعلّم السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يجعل الوضعية غير دالة « والوضعية الدالة هي قبل كل شيء وضعية ذات معنى بالنسبة للتلميذ، أي أنها وضعية يربط معها علاقة وجدانية إيجابية ،وهي في آخر المطاف وضعية تجنّده وتحفزه وتحرّكه من خلال هذه العلاقة الإيجابية، وغالبا ما يبرز الطابع الدال للوضعية من خلال وظيفتها» (Roegiers X 2011p.85) ولا وظيفة في هذه الوضعية كما هو بارز لعدم تضمنها مهمة.

ولا تختلف الوضعية الرابعة من المقطع الرابع : "الطبيعة والبيئة"، عما ذكرناه في الوضعية الثالثة سوى في اعتمادها على سند بصري :"استعن بما تشاهد واكتب فقرة تتحدث فيها عن السلوكات التي تساهم بها في حماية البيئة" (بن الصيد بورني سراب وآخرون ، ص.73) ،فهي لا تدفع المتعلّم إلى تجنيد المعارف لكونها لا تستثير فيه ما يعيشه، ولا تلامس مراكز اهتمامه، وهي غير مفيدة بالنسبة إليه لأنها لا تجعله يتقدم في عمل مركّب، وهي لا تطرح تحديا، أو لا تعرض عليه بطريقة يدرك معها أن هناك تحدّ في متناوله(Roegiers)

(Roegiers X 2011p.79وهي بكلّ ذلك مطابقة لبعض الموضوعات الإنشائية التي كانت تطرح في إطار مناهج المدرسة الأساسية ، حتى في استخدامها كلمة فقرة بدل نص !

وبانتقالنا إلى المقطع الخامس، "الصحة والرياضة"، نجد أنه يتضمن وضعية لا نص ولا سند داعم فيها، ولا مشكلة ولا سياق ذي معنى، ولا مهمة إدماجية، فهي عبارة عن سؤال مباشر يطلب فيه من المتعلّم التحدث عن السلوكات المضرة بالصحة وكيفية تجنّبها: " تحدث عن السلوكات المضرة بصحتك وكيف تتجنبها؟" (بن الصيد بورني سراب وآخرون ، ص.90)

أما المقطع السادس، "الحياة الثقافية". فالوضعية المدرجة فيه تتحدث عن الحكايات الجميلة للجدة ذات العبر التي ترويها قبل النوم «تحكي لك جدتك قبل النوم حكايات جميلة فيها عبر. اذكر قصة من هذه القصص، ما هو موضوعها وماذا تعلّمت منها؟ صف الأجواء التي ترافق حكايات جدتك، وشعورك وأنت تستمع إليها» (بن الصيد بورني سراب وآخرون ، ص.120)، فهذه الوضعية، وإن تضمنت سياقا مقتضبا قد يجعل البعض يتصور بأنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، فهي ليست كذلك ،إذ ينبغي عدم «...حصر الطابع الدال في تسييق الوضعية، لأن هذا التسييق قد يكون مضللا على اعتبار أنه قد يبدو مختلفا بالنسبة للمتعلّم، ويبقى الطابع الدال لوضعية ما قابلا للنقاش...فالوضعية التي موضوعها حملة نظافة ، ليس لها معنى إلا بالنسبة إلى متعلّمين عايشوا حملة مشابهة أو على الأقل قاربوا حملة ما، اللهم إلا إذا كانت المدرسة قد نظّمت هذه الحملة ، وإلا فإنّ الأمر لا يعدو أن يكون مجرّد تمرين مدرسي؛ حيث يتعيّن على الطفل أن يتحدث عن شيء يجهله تماما أو يعرفه عن بعد... » (Roegiers X 2011p. 90)

، فكم من تلميذ تعيش الجدة معه اليوم وتحكي له الحكاية ؟!

هذا ناهيك عن التعليمة التي تتجسد بواسطة سؤالين مباشرين، وكأني بهما يحيلان إلى عناصر تحرير الموضوع الإنشائي في المناهج القديمة.

بالنسبة للمقطع السابع، "الإبداع والابتكار"، لا سياق فيه ولا معلومات ولا وظيفة ولا تعليمة، فما سمي بالوضعية عبارة عن أسئلة مباشرة تستهدف معرفة نوع الابتكار الذي يطمح المتعلم لتحقيقه مستقبلا مع التعليل:" ما هو الابتكار الذي تتمنى أن تحققه في المستقبل؟ لماذا؟ وما هي فوائده؟"
(بن الصيد بورني سراب وآخرون، ص.124)

ويتضمن المقطع الثامن والأخير: "الرحلات والأسفار"، وضعية تتحدث عن رحلة مدرسية أو عائلية إلى منتزه جميل، تطلب التعليمة فيها من المتعلّم وصف هذا المتنزه والأعمال المنجزة مع الرفاق أو أفراد العائلة، والمشاعر التي أحس بها في هذه الرحلة.: " قمت برحلة مدرسية (أو عائلية) إلى متنزه جميل، صف هذا المتنزه وما قمت به مع رفاقك (أو أفراد عائلتك) من أعمال وتحدّث عن شعورك". (وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بورني سراب وآخرون، ص 137)

الملاحظ أنه لا سند للوضعية سوى سياق قصير مبتور، فلا معلومات يمكن للمتعلّم إدماجها ولا مهمة نفعية تحفّزه على الكتابة وهو مدرك لوظيفة منتجه.

يتبيّن من خلال تحليلنا للوضعيات الإدماجية المقترحة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي هيمنة مطلقة للمواضيع الكتابية الإنشائية التقليدية تحت مسمّى الوضعيات الإدماجية، و «يتميز " الإنشاء" و"التركيب" التقليديان عن وضعية التواصل التي لها طابع أكثر دلالة، إذ غالبا ما تشكّل وضعية تواصل تتسم بالتركيب خيارا مهما...فعوض أن نجعل المتعلّم ينتج من الفراغ، يمكن أن نقدّم له مثلا كسند أو دعامة، تقريرا يوميا بأسلوب "تلغرافي" وعليه إعادة صياغته في شكل نص سردي ، كما يمكن أن نقترح عليه وثائق متعدّدة ليحرّر تقريرا انطلاقا منها ، ويمكن أن ننطلق أيضا من نص...» وهو ما يدلّ بوضوح، عن استمرار طغيان النمط التقليدي في تقديم أنشطة التعبير الكتابي، فرغم اعتماد المناهج الرسمية للمقاربة بالكفاءات، فإنّ الواقع أنّ هذه الأنشطة مازالت تُقدَّم على شكل مواضيع معزولة عن سياقات المتعلّم وحياته اليومية، وتفتقر إلى السند الدال والمهمة المؤطّرة للتعليمة، وهو ما يعكس غيابًا كليّا للرؤية الإدماجية في تخطيطها (أنشطة التعبير الكتابي).

4. خاتمة

ختامًا، يمكن القول إن تحليل الوضعيات الإدماجية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي قد كشف عن فجوة واضحة بين التوجهات النظرية للمنهاج والوثائق التربوية من جهة، والممارسات التطبيقية في الكتاب المدرسي من جهة أخرى، فعلى الرغم من حرص هذه المرجعيات الرسمية على إرساء الوضعية الإدماجية كآلية تربوية متكاملة تستند إلى معايير "إجزافيي روجرس" (السند ممثلا في السياق و المعلومة و الوظيفة وكذا التعليمة)، إلا أن تطبيقها في الكتاب ظل محدودًا، إذ جاءت معظم الوضعيات في شكل مواضيع إنشائية تقليدية تفتقر إلى عناصر الإدماج الحقيقي بين التعلّمات، ولا تستثير قدرات المتعلّم على التحليل والتفكير وحل المشكلات اللّغوية ضمن سياقات ذات معنى.

إنّ هذه النتيجة تُبرز الحاجة إلى مراجعة تصميم الوضعيات الإدماجية في الكتاب المدرسي، بما يضمن انسجامها مع المقاربة المعتمدة في المنهاج، وبما يجعلها فعلًا أداة لتعلّم الإدماج وتقييم الكفاءات لا مجرد تمرين إنشائي، كما تستدعي هذه الملاحظة "تعزيز تكوين المؤلفين والمعلّمين" حول بناء الوضعيات الإدماجية وفق بيداغوجيا الإدماج لضمان تحقيق الغايات التربوية المنشودة.

مناهل البحث:

-بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2021-2022.

-الوافي عزيز، ديداكتيك الإدماج -بيداغوجية الإدماج التنظير والممارسة- في مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 45، أكتوبر 2010.

-وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.

-وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

-DE KETELE,J-M (1996) ،L'évaluation des acquis scolaires: quoi ?pourquoi ? Pour quoi ? Revue tunisienne des sciences de l'éducation, N23.

- GERARD,F-M et ROGIERS,X (2003)، Des manuels scolaires pour apprendre , Concevoir, évaluer, Utiliser, Bruxelles: De Boeck Université.

- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, Faire vivre de véritables Situations problèmes, Hachette éducation, Paris, 2002.

- MERIEU Philippe, Apprendre…oui, mais comment ? ESF, Paris, 16e éd, 1997 .

- JONNAERT Philippe, Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique , De Boeck, Bruxelles, 2002.

- RAYNAL, F et RIEUNIER, A (1997), Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ،ESF, Paris .

- ROEGERS Xavier (2003), Des situations pour intégrer les acquis scolaires, De Boeck, Bruxelles.

- ROEGERS Xavier (2010). La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- ROEGERS Xavier (2011). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- ROEGERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie (2001), Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck Université.

- Talbot L. (2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ? Dossier XYZep, 34. URL : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-dxyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf