

أسس تعليم اللغة العربية وتعلّمها وفق المقاربة النصّية.

عبد الكريم بن محمد

أستاذ محاضر قسم : ب

جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريرج

البريد الإلكتروني: (kaben44@yahoo0fr)

الملخص باللغة العربية:

يتناول المقال موضوع تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في ضوء المقاربة النصّية. من بين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسة تبين المبادئ والمفاهيم التي تتأسّس عليها تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة النصّية.

لعلّ من أهمّ هذه المبادئ والمفاهيم ضرورة الربط البيداغوجي بين ثلاثة عناصر رئيسيّة: المتعلم، والنّص مشروع القراءة، والسّياق التّعليمي. إنّ مراعاة خصائص كل عنصر من هذه العناصر في تعليميّة اللغة العربيّة وتعلّمها. يضمن إلى حد بعيد نجاح التّدرّس بالمقاربة النصّية، كما يساعد المتعلمين في اكتساب كفاءة التّلقّي الإنتاج.

الكلمات المفتاحية:

المقاربة النصّية؛ النّص؛ المتعلم؛ الكفاءة النصّية؛ التّعليميّة؛ كفاءة التّلقّي؛ كفاءة الإنتاج.

Résumé:

L'article traite de la question de l'enseignement de la langue arabe et l'apprentissage à la lumière de l'approche textuelle.

Parmi les objectifs poursuivis par cette étude démontrent les principes et les concepts qui sous-tendent l'enseignement de l'arabe, conformément à l'approche de texte.

Peut-être le plus important de ces principes et concepts ont besoin lien pédagogique entre les trois éléments principaux : l'apprenant, et le projet de lecture de texte et contexte didactique.

La prise en compte des caractéristiques de chacun de ces éléments dans l'apprentissage de la langue arabe. Assure une grande réussite pour l'enseignement par l'approche textuelle.

Aussi pour aider les apprenants à acquérir des compétences de la réception et la production.

مقدمة:

تسعى تعليميّة اللّغات الحديثة إلى الاستفادة من مختلف المعطيات العلميّة المستجدة على ساحة الحقل المعرفيّة المختلفة، خاصة تلك التي تتقاطع معها في الاهتمام بظاهرة اللّغة البشريّة باعتبارها ظاهرة متعددة الأبعاد: اللّسانية والنّفسيّة، والدّهنيّة، والاجتماعيّة، والتّداوليّة، محاولة منها لإيجاد طرائق بديلة وناجعة في تعليم اللّغات وتعلّمها.

وتشير النتائج التي توصلت إليها لسانيات النصّ المعرفيّة، إلى أنّ الأطفال يولدون مزودين بمعرفة فطريّة ضمنيّة، تساعدهم في اكتساب عدد غير متناه من النصوص عبر آلية التواصل الكلامي. كما أنّهم يمتلكون قدرة عجيبة على استعمال هذه النصوص في سياقاتها المناسبة لها.

وقد شجعت هذه المعطيات اللسانية والمعرفية الجديدة أهل الاختصاص في مجال علوم التربيّة وتعليم اللغات وتعلّمها على الأخذ بعين الاعتبار أهميّة الدور الذي تؤديه النصوص في اكتساب العلوم والفنون وترسيخ المهارات اللغويّة والتواصلية " وذلك أنّ اكتساب نوعي المعرفة الإنسانيّ منها والعلمي، لا يمكن أن يتمّ إلا بواسطة خطاب حسن التنظيم"¹، إذ بوسع النصوص التعليميّة المتقاة بطريقة جيّدة وفق معايير تعليميّة سليمة، أن توفر جواً من التعلّم التفاعلي، من شأنه أن يساعد المتعلّمين في تنمية كفاءات التلقّي والإنتاج.

من هذا المنظور تتجلى لنا أهميّة اعتماد المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

فما المقصود بالمقاربة النصّية؟

وما هي أهميتها، وقيمتها التعليميّة؟

وما آليات توظيفها في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها؟

أولاً- المقاربة النصّية وتعليمية اللغة العربيّة:

أ- مفهوم المقاربة النصّية (L'Approche textuelle):

المقاربة: من فعل قارب يقارب، مقارنة. و"قارب الشيء دناه، واقترب منه. قاربه في رأيه: شابهه"²، أمّا من حيث المعنى المصطلحي؛ فالمقاربة تعني "كيفية دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية.. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري"³، كما تفيد المقاربة في مفهومها العام التزام منهجيّة محدّدة في دراسة ظاهرة ما، يتبنّاها الدارس وفق منظور معرفي، أو هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم يستند إليها في مقارنته للوصول إلى الغاية التي يريدها من هذه المعالجة أو التناول.

ويدفعنا هذا المفهوم إلى تعريف المقاربة النصّية على أنّها منهجيّة تعتمد في قراءة النصوص ومعالجة معلوماتها بناء على استراتيجيّة، تستند إلى خلفيات فكريّة وأدبيّة ونقدية معيّنة.

ب- مفهوم الكفاءة النصّية (Compétence-textuelle):

يرتبط بمفهوم المقاربة النصّية مصطلح الكفاءة النصّية، ويراد بها تلك الملكة التي يكون شخص ما قد اكتسبها عن طريق تلقيه المستمر والمتكرّر لكم هائل من النصوص. وهذه الملكة أو الكفاءة تمكّن مكتسبها من استيعاب النصوص واستعمالها في شتى وضعيات الخطاب والتواصل.

والكفاءة النصّية بمفهوم آخر هي " قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصاً، لأنّ الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معيّنة"⁴. وتتمظهر هذه الكفاءة لدى مكتسبها عبر بعدين اثنين: بعد خطي، شكلي، يتمّ من خلاله إنجاز متواليات كلاميّة على هيئة جمل متّسقة. وبعد ترابطي، دلالي، تداولي، يتجسّد في مجموع العلاقات الرابطة بين العلامات اللسانية، وما تحيل إليه في عالم الأشياء والوقائع والأفكار.

ج- المفهوم البيداغوجي للمقاربة النصّية:

يُقصد بالمقاربة النصّية في مجال تعليميّة اللّغات، "مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليميّة"⁵ بالتّعرض لسياقات تلقي النّص وملابسات إنتاجه، بغية الوقوف على أهمّ خصائصه اللّسانية والتّداوليّة، أو ما يعرف بالمعايير النصّية. وتتحقّق هذه المقاربة بيداغوجيًا في تعليم اللّغة وتعلّمها عن طريق تبني استراتيجية منهجيّة القراءة التّفاعلية للنّصوص. وتبني هذه الاستراتيجية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم اللّسانية والبيداغوجيّة.

ثانيا- مبادئ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بالمقاربة النصّية:

يستدعي اعتماد المقاربة النصّية في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مراعاة ثلاثة مبادئ أساسيّة:

1- خصائص النّص التّعليمي:

وهو النّص المعدّ لنشاط القراءة المنهجيّة، وما تتضمّنه من سيرورات تعليميّة فرعيّة، تتعلق بعمليات الاستيعاب والتّرسّخ والإنتاج.

أ- النّص وضع واستعمال:

لعلّ أهمّ ما يجب مراعاته في إعداد النّصوص التّعليميّة ضرورة التّمييز الواضح بين مبدأي: الوضع والاستعمال الذي تتصف به النّصوص. لأنّ المعالجة التّعليميّة للنّصوص من هذين الجانبين، يكون له عظيم فائدة على الجانب الاكتسابي للكفاءتين: النصّية والتّواصلية، تلقّيًا وإنتاجًا. فإذا كان الاهتمام بالجانب الوضعي للنّص، يستدعي تناول النّص، من حيث هو بنية كبرى واحدة، تتشكّل من "مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامّة، ثمّ بنى جزئية تندرج فيها، وهذا هو الوضع"⁶، الذي يتطلب - وفق منظور المقاربة النصّية - منهجيّة معيّنة، ومجموعة من المعارف والآليات النصّية الوظيفيّة؛ أهمّها: الوقوف على معالم بنية النّص الشّكليّة والدلاليّة ليسهل استيعابها من لدن المتعلّم / القارئ. ويختلف النّص من حيث الاستعمال بكونه "كيفية إجراء الناطقين له، لهذا الوضع في واقع الخطاب، وليس كلّ ما هو موجود في الوضع، يخرج إلى الوجود في الاستعمال (...). فالاستعمال له هو أيضا قوانينه، وهي غير القوانين التي يخضع لها الوضع والقياس، وهي التي تبنى عليها أحوال التبليغ .. ومستوى التبليغ والإفادة غير مستوى الوضع المصطلح عليه"⁷، وهذا ما يتطلّب أثناء معالجة النّصوص التّعليميّة التّعرض أيضا لمختلف أبعادها التّداوليّة والسيّاقية. والابتعاد عن التّركيز على تعليم القطع المبعثرة من المعلومات اللّغوية، لأنّه يجعل تعلّم اللغة العربيّة تعلّمًا شاقًا لا طائل من ورائه. فالذي يحتاجه المتعلّم هو الدّربة والتّمرس على السّماع والفهم والقراءة المنهجية الجيدة للنصوص.

ب- التّكليف التّعليمي:

إنّ الحديث عن التّكليف التّعليمي، يستدعي منا الحديث عن ضرورة التّمييز بين مستويين من المعارف: مستوى المعارف التّنظريّة و المعارف التّطبيقية.

حيث تتطلّب عملية تحويل المعارف العلميّة المتخصّصة إلى مجالات تعليم اللغات التّطبيقية - في كثير من الأحيان - من مصممي المناهج والطرائق التّعليميّة، وكذلك أثناء عمليّة انتقائهم للمحتويات والأنشطة التّعليميّة ضرورة الاعتماد على آليات التّكليف التّعليمي. وذلك من أجل ضمان نوع جيّد من التّعلّم الذاتي.

ويكتسي التّكليف التّعليمي أهمية كبرى لما له من فوائد تربويّة مثمرة ، إذ يجسّد تضافر جهود، وتكافلا بين مجالات علميّة أهمّها لسانيّات النّص المعرفيّة وعلوم التّربيّة والبيداغوجيّة، "حقا إن قسطا كبيرا من العمل في قياس فرع من فروع المعرفة، يقع في نطاق المهارة في امتلاك ما يخصّه من طريقة الخطاب. وينبغي لعلم النّص أن يهيئ معايير واضحة صالحة للتّطبيق من أجل إنتاج النّصوص المستعملة في التّعلم"⁸، مما يساعد ذلك في ترسيخ الكفاءة النّصيّة وتنميتها لدى متعلمي اللّغة العربيّة تلقيا وإنتاجا.

ج - النّصوص المحقّقة للكفاءة النّصيّة:

يمثّل النّص في تعليميّة اللّغات وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة المحوّر الرئيسي في تفعيل الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة. فهو يضمن إلى حدّ بعيد تنشيط الخبرات المعرفيّة السابقة للمتعلم واستحضارها أثناء معالجته للمعلومات المتضمّنة داخل النّص الهدف. كما تستطيع القراءة المنهجية للنّصوص المبنية على المقاربة النّصيّة أن توفرّ للمتعلم بدائل وخيارات متنوعة، تساعد في توظيف مكتسباته القبليّة وتسخيرها وإدماجها في وضعيّات تعلّميّة جديدة. واستنادا إلى هذا المنظور تغدو النّصوص المقترحة للتّعليم والتّعلّم محاولة جادة وناجعة في سبيل بناء كفاءته النّصيّة بناء ذاتيا وتنميتها بطريقة محكمة تقوم على أساس من الاستيعاب السّليم والتّخزين الجيّد للمعلومات. كما تكتسي إشكاليّة انتقاء النّصوص التّعليميّة أهمية بالغة في تطوير كفاءات المتعلم خاصة النّصية منها والتواصلية بشكل سريع وفعل. وهذا الأمر يتطلب من مصممي مناهج اللّغة العربيّة مراعاة المعايير العلميّة والبيداغوجيّة الدّقيقة والواضحة أثناء اقتراح النّصوص المقرّرة، وتنظيمها داخل وحدات أو محاور ومقاطع تعليميّة. ومن بين أهمّ الوسائل المحقّقة للكفاءة النّصيّة لدى المتعلم انتقاء أنواع مختلفة ومتنوعة من النّصوص، ولا يُكتفى بالنّصوص الأدبيّة والنّقديّة.

لأنّ الاكتفاء بهذا النوع من النّصوص قد ينمي في المتعلم مهارة التّذوّق الفنيّ والجماليّ والحسّ النّقدي إلى حد ما، لكن المبالغة في الاعتماد على مثل هذه الأنواع من النّصوص وحدها والاستغناء عن الأنواع النّصيّة ذات الطابع الاجتماعيّ التّواصلي أو التّقليل من شأنها، لا يساعد المتعلم في اكتساب الكفاءة النّصيّة وتنميتها. فالذي يساعد في ذلك تمرسه على شتى الأنواع من النّصوص التي تستجيب للخطاب اليوميّ، التي ترتبط بموضوعاتها بالواقع الذي يعيشه المتعلم، ويكون معجمها اللغويّ مناسباً لمعجم اللّغة العربيّة المعاصرة ومستوياتها الفصيحة المتداولة.

ثانيا - خصائص المتعلم / القارئ:

يشغل المتعلم في تعليميّة اللّغات بصفة عامّة، وتعليميّة النّصوص الأدبيّة بصفة خاصّة حيّزا كبيرا باعتباره طرفا فاعلا في تحيين النّص وتأويل مقاصده.

كما تنصّ الدراسات الحديثة في ميدان لسانيّات النّص المعرفيّة المشتغلة على كيفيّات استيعاب النّصوص، وكيفيّات إنتاجها على ضرورة النّظر في عاملين اثنين في تحليل خصائص القارئ المعرفيّة:

أ- المعارف والمكتسبات القبليّة:

وهي المعرفة التي تكوّن محتوى الذاكرة، إذ "تعتبر الذاكرة الوسيلة الفضلى لدى القارئ لاستخراج معنى النّص"⁹، بفضل ما تتوفّر عليه من مكتسبات معرفيّة، وهذه المكتسبات نوعان:

- معرفة موسوعية عامة:

ترتبط بما يعرف بـ: (البنى العليا)، وتخصّ المعلومات والمعتقدات الشائعة عن العالم الواقعي، تلك التي يكتسبها المتعلّم داخل المجتمع الذي يعيش فيه، "إنّه في حكم البديهي أن الكائنات البشرية تتوفّر على قدرة معرفيّة للعالم الذي تعيش فيه، مما يعني أنهم يحتفظون بمخططات داخلية ناجمة عن احتكاكهم بالعالم الذي يحيط بهم"¹⁰ وكلما كانت النصوص التعليميّة المعتمدة في تعليم اللّغة وتعلّمها، ذات أبعاد تواصلية وثيقة الصّلة بالعالم الواقعي للمتعلّم، كلما كان التعلّم تعلّمًا تفاعليًا مفيدًا، والاكْتساب سهلاً يسيراً، وكان حظ التّخزين والتّرسّخ منه وفيراً.

من أبرز خصائص هذه المعرفة أنّها ليست معرفة لسانيّة، بل هي معرفة ذات طابع موسوعيّ ثقافيّ، ترتبط بالنّاحية الدلاليّة والتّداوليّة للنّصوص، أو ما يعرف برؤية العالم، "فالمعرفة التي يمتلكها القارئ عن العالم تتيح له إمكانيّة ربط المعلومات المقروءة بالتّجارب والمعارف السّابقة التي تمّ تخزينها في ذاكرته"¹¹ إذ تمثل سندا نفسياً إدراكياً، لمختلف نشاطات وعمليات تذكّر المعلومات واسترجاعها، إنّها عبارة عن مخططات، أو نماذج نصيّة تتموضع على مستوى الذاكرة، وتسهم بقدر كبير في معالجة معلومات النّص وتخزينها من خلال ربطها بمختلف السياقات.

- معرفة نصيّة:

يرتبط النّوع الثاني بالمعرفة النصيّة، أي بالوحدات اللّسانية الشّكليّة، أو ما يعرف بالبنى الكبرى التي "تضمن لكل نصّ طبيعة خاصّة، تسمح بإقامة تمايز بين السّرد، والوصف، والحوار، والتّفسير، والإخبار، والحجاج. فهذه الأصناف تملك بنية خطائيّة خاصّة"¹² وهي بنى ضمنيّة، ذات طبيعة تراكميّة ناجمة عن التّخزين التّتابعي المستمرّ للتّماذج والأنماط والخطاطات النصيّة بفعل الاستماع والحفظ المستمرين، وقراءة النّصوص المتنوعة عبر مختلف المراحل التعليميّة.

هذه المعرفة الضمنيّة، هي التي تقف وراء امتلاك القارئ لكفاءة النّص فهي عبارة عن "قدرة يكتسبها (المتلقّي) من خلال قراءة النّصوص السّالفة التي تشكّل مخزوناً مرجعيّاً يتمّ تلقي النّص الجديد على أساسه، فيتشكّل لدى المتلقّي دائماً أفق انتظار يعمل النّص الجديد إما على تدعيمه أو تغييره أو خرقه"¹³، وامتلاك المتعلّمين وتوفرهم لهذه المعرفة النصيّة القبليّة، يساعدهم في عمليّات الاستيعاب وتخزين المعلومات أثناء معالجتها معطيّات النّصوص وتحليلها.

يكون هذان النّوعان من المعارف السّابقة عند أهل الاختصاص في مجال لسانيات النّص المعرفيّة الأساس الذي تبنى عليه كفاءات التّلقّي والإنتاج لدى المتعلّم. كما تُوصف هذه المعرفة السّابقة، بكونها معرفة قاعدية، تبنى عبر مراحل متلاحقة، وأي خلل يطرأ بناءها في مرحلة معيّنة، يؤدي إلى ضعف الكفاءة النصيّة لدى المتعلّم، وربّما إلى تعطيلها واندثارها. فيعجز المتعلّم لاحقاً عن تلقي النّصوص فهماً واستيعاباً وعلى إنتاجها أيضاً.

تجسّد معارف المتعلّم القبليّة بنوعيتها: الموسوعي والنّصي، رصيذاً لا يمكن للمتعلّم أن يستغني عنه أثناء قيامه بمعالجة النّصوص، لأنّ استخدام النّصوص في التّواصل يتطلّب تصرفاً دائماً في طوائف من المعلومات، لا يتعلّق إلّا بعضها باللّحظة العارضة"¹⁴، حيث يتمّ استيعاب المعلومات التي يقدمها النّص الحاضر استناداً إلى هذه المعارف القبليّة، وذلك بما توفّره له من آليات تساعده في تنفيذ مجموعة من الإجراءات المرتبطة بكفاءتي التّلقّي والإنتاج.

إنّ هذه الإجراءات تتطلّب من المتعلّم أن يكون متسلحاً بموارد معرفيّة سابقة عن كفاءة بناء النّصوص وبأنماطها أيضاً، "فالعالم النصّي (Textual_Word) هو الموازي المعرفي للمعلومات المنقولة والمنشطة بواسطة استعمال النّص، وهو بهذه

المثابة لا يوجد إلا في أذهان مستعملي اللغة¹⁵ ومن شأن هذه المعرفة أن تدفع بالمتعلم القارئ إلى التفاعل مع النص مشروع القراءة والتجارب مع معطياته. وذلك بما توفره من أبعاد سياقية وتداولية للنصوص التعليمية باعتبارها خطابات أنتجت في سياقات معينة.

وفي هذا السياق تشير بعض الدراسات الحديثة في مجال لسانيات النص المعرفية أن الصعوبات التي قد يواجهها جمهور ما من متعلمي لغة من اللغات أثناء محاولتهم فهم النصوص يمكن أن تعزى في جانب منها إلى عدم تمكن هؤلاء من الخطاطات النموذجية.¹⁶

ثالثاً- سياق الفعل القرائي وسيروته:

نعني بسياق الفعل القرائي للنصوص وسيروته كل ما ينبغي أن تتوفر عليه حصة نشاط تدريس النصوص وفق المقاربة النصية؛ من طرائق بيداغوجية، ووسائل تعليمية، ومنهجية قرائية، بغية توفير عنصر التفاعل بين معارف المتعلم القبليّة ومعارف النص المشتغل عليها.

وتستند عملية التفاعل المتبادل إلى مبدأ التعاون بين النص والمتعلم القارئ باعتبارها طرفين متكافئين، فالتص يوفر للمتعمّ المؤشرات والمعلومات للتنشيط عمليات الفهم والتحليل وإصدار الأحكام. والمتعلم بفضل استغلاله الحسن لهذه المؤشرات والمعلومات التي يتضمنها النص، يمكنه ذلك من استرجاع معارفه الموسوعية السابقة، عن طريق تنشيط ذاكرته. ومن ثمّ يستطيع ربطها بسياقات النص، لبناء الفرضيات وتوليد المعاني النصية تفكيكا وبناء.

إنّ القراءة المنهجية من منظور المقاربة النصية نشاط فكري وجداني، يهدف إلى تفاعل المتعلمين مع النص المقروء من أجل إجراء بعض العمليات الذهنية؛ مثل الاستيعاب والتركيب والاستنتاج، وإصدار الأحكام. وهي عمليات من شأنها أن تؤدي إلى تطوير كفاءات التلقي والإنتاج لديهم.

يبدأ نشاط الفعل العمل القرائي للنصوص في خطوة أولى بتهيئة المدرس متعلميه لاستقبال معلومات النص مشروع القراءة، وتزويدهم ببعض المؤشرات الدلالية والشكلية المرتبطة بموضوع النص، أو نوعه، أو نمطه.

وقد تصاغ هذه المؤشرات في شكل أسئلة تمهيدية، أو أن ترد على شكل نصوص موازية توفر نوعاً من السياقات للنص المقروء، فتعتمد كمحفزات لاسترجاع مخزون المتعلمين المعرفي وخبراتهم النصية أثناء معالجتهم لمعلومات النص.

تستطيع النصوص التمهيدية بالنظر إلى وظيفتها التعليمية، أن تساهم بقسط كبير في وضع المتعلم في سياقات النص المقترح للقراءة والتحليل، من خلال استثار انتباهه وفضوله المعرفي.

كما تؤدي معالجة بعض النصوص المتوازية للنص مشروع القراءة دوراً رئيسياً في كثير من الأحيان لفك شفرة النص، وفي معرفة أبنيته اللغوية والدلالية والتداولية.

ويعتبر عنوان النص أهم النصوص الموازية، باعتباره أول لقاء مادي ملحوظ يجمع المتعلم القارئ للنص. وهو وسيلة ناجحة في محاوره النص وترويضه، لكونه عتبة أساسية تمكن المتعلم من اكتشاف معالم النص الدلالية وبنيته الشكلية، فالعنوان إذن ذو حمولات دلالية وعلامات إيحائية شديدة التنوع والثراء، مثله مثل النص، بل هو نص مواز¹⁷. ويمكن للمدرس أثناء مرحلة القراءة الاستكشافية أن يستثير انتباه المتعلمين إلى معجم النص.

إنّ الغاية القصوى من كل العمليات المذكورة آنفاً، تمكين المتعلمين من آليات استيعاب النصوص، لتحقيق نوع من التفاعل بينهم وبينها. ومن ثمّ إقذارهم وفي مراحل لاحقة، على الممارسة التقديرية والفعل التأويلي، انطلاقاً من تفكيك عناصر

النّص وإعادة بنائها، وصولاً إلى اكتشاف مظاهر اتّساق النّص وانسجامه ضمن مجال كفاءتي: التّلقّي والإنتاج.

المراجع:

- 1 - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط2، عالم الكتب القاهرة، ص: 558.
- ² أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب. الطبعة الأولى. القاهرة: 2008. المجلد الأول. ص: 1701.
- ³ - عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الجزء: 1. مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: 2006. ص: 82.
- ⁴ - المرجع نفسه. ص: 183.
- ⁵ - المرجع نفسه. ص: 92.
- ⁶ - عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في علوم اللسان. الجزء 1. الطبعة الأولى. موفللنشر. الجزائر: 2007. ص: 195.
- ⁷ - المرجع نفسه. الصفحة نفسها.
- ⁸ - النص والخطاب والإجراء. ص: 558.
- 9- استيعاب النصوص وتأليفها. أندريه جاكديشين. ترجمة هيثم لمع. الطبعة الأولى. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت: 1991. ص: 40.
- 10-Jean-Paul Nacy- Combes ,didactique des langues et tic :recherche- action
responsable, Orphrys, Paris :2005, p :28
- ¹¹ - محمد حمود. دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص. الدار العالمية للكتاب. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: 2005. ص: 4.
- 12 - المرجع السابق. ص: 4.
- 13 - علي آيتأوشان. الأدب والتواصل. بيداغوجية التلقّي والإنتاج. دار أبي رقيق للطباعة والنشر. الطبعة الأولى. الرباط: 2009. ص: 43.
- 14 - دو بو جراند. ص: 196.
- 15 - النص والخطاب والإجراء، ص: 113.
- 16 - محمد حمود. دليل الإقراء المنهجي. ص: 4.
- 17 - سيمياء العنوان، وزارة الثقافة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: 2001. ص: 37.

Mokarabat