

دور مادتي القراءة والتعبير الشفاهي في بناء الكفاءة النصية لدى التلاميذ

د/ فازية أكبال

جامعة مولود معمري ، تيزي-وزو

الملخص: يكمن دور الكفاءة النصية في جعل المتعلم قادرا على فهم النصوص ، وإدراك مقاطعها على أنها سردية ، أو وصفية ، أو حجاجية ، وإنتاج نصوص أخرى على منوالها ، وهي بذلك تترجم مجموعة من القدرات اللغوية التي يتم اكتسابها منذ الصغر ، وتتكفل المدرسة بصقلها ، وذلك بتزويد المتعلم بالرصيد اللغوي و القواعد النحوية و الصرفية والإملائية من خلال الوحدات التعليمية المختلفة ، وعلى رأسها وحدتي القراءة والتعبير الشفاهي ، فقد أثبتت الدراسات الحديثة في ميدان تعليمية اللغات الدور الذي تلعبه هاتان المادتان في بناء الكفاءة النصية لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية : الكفاءة النصية- التعبير الشفاهي- القراءة - النص - المتعلم.

مقدمة: إنّ ما يُميّز التعبير الكتابي عن غيره من المهارات اللّغوية ، كونه الكلمة المكتوبة التي يسجل من خلالها الفرد تجاربه ، وأحاسيسه ، ويترجمها إلى نصوص ، وتتحكّم في: «إنتاج النصوص عدّة عمليات لغوية ، ونفسية ، واجتماعية ، ومعرفية ، تُشكّل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ، ودلالية ، وتداولية معًا ، ويؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير¹» ، ومن هنا فإنّ التعبير الكتابي يتطلّب عدّة كفاءات منها الكفاءة اللّغوية ، والكفاءة التبليغية التواصلية ، والكفاءة النصية. ويتمثّل الهدف الأساس من تعليم أي لغة كانت في إكساب المتعلّم القدرة على استعمالها بمهاراتها الأربع ، وهي الاستماع ، والتكلّم ، والقراءة والكتابة ، وتسمى أيضا هذه المهارات " Les skills fondamentaux" عند (فالسو) (GALLISON. (R) ، وكوست (COSTE. D) ، "Ecrire, lire, parler, écouter"² ، ومن المعلوم أن اكتساب اللّغة يستوجب منطقيا اكتسابا لمهاراتها الاستعمالية بالدرجة الأولى ، وليس التعرّف على الأمور النظرية الخاصة بها. ويعودُ السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة كل من المعرفتين المهارية ، والنظرية³ ، وانطلاقا من ظهور المفاهيم الجديدة في تعليم اللغات - خاصة في ما يتعلق بتعليم التعبير الكتابي- تحوّل اهتمام الباحثين من الجانب التنظيري للّغة إلى الجانب التطبيقي منه ، إذ أصبح من غير المقبول أن يُطلب من المتعلّم إعادة صياغة القواعد النحوية صياغة نظرية ، ولكن يُطلب منه الفهم ، والتعبير شفاهيا أو كتابيا بصيغة سليمة ، هذا ويرى (ويداوسن WIDOWSON. H) أنّ باكتسابنا للّغة ، لا نتعلم فقط صياغة جمل مقبولة ؛ بل نتعلّم أيضا استعمال تلك الجمل بطريقة ملائمة للأغراض التبليغية⁴ ، فتدريس مادة التعبير الكتابي هو تمكين المتعلّم

من استعمال ما تعلّمه ، بمعنى تمكينه من استخدام ما اكتسبه من القواعد اللّغوية ، والثروة المعجمية.

1 - مفهوم الكفاءة النصية: تتجسّد الكفاءة النصية في تلك القدرة التي تُمكننا من إدراك النصوص ، وفهمها ، وإنتاجها ، لأنّ استعمال اللّغة في الحقيقة يكون على أساس أنّها نصوص وليست جملاً منعزلة بعضها عن البعض ، وإنّما هي في علاقة بجمال سابقة ، ولاحقة تحيل إلى مراجع معينة على حد تعبير (آدم ADAM. J.M) ، وهذه الكفاءة (النصية) هي التي تسمح للأفراد بأنّ يؤوّلوا ويفهموا نصوصاً ، وأنّ ينتجوا هم كذلك نصوصاً من هذا القبيل.⁵ ويرى (روخ RUCH. H) أنّ الكفاءة النصية عبارة عن « قدرات الفرد الخارقة على إنتاج ، وفهم العملية التواصلية بفضل اتقانه للأنظمة ، والقواعد المتفق عليها ». ⁶ وحددت (مُوارون MOIRAND. S) من جهتها ثلاثة مكوّنات أساسية تقوم عليها الكفاءة النصية وهي:

— **مُكوّن خطابي:** إذْ يكتسب المتعلّم الآليات التي تمكّنه من توظيف مستويات مختلفة من الخطاب ، وهذا من خلال وضعيات مختلفة للتواصل.

— **مُكوّن لغوي:** ويتمثل في اكتساب المتعلّم للنماذج الصوتية ، والمعجمية ، والتركيبية والنصية للنظام اللغوي الخاص به.

— **مُكوّن مرجعي:** ويتبيّن من خلال استيعاب المتعلّم للمعايير الاجتماعية ، والثقافية الخاصة بمجتمعه ، ⁷ حيث إنّ لكل مجتمع خصوصياته ، وضوابطه تعبّر عنها من خلال استعمال بعض العبارات.

وتسير الكفاءة النصية وفق محورين أساسيين هما:

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.
 - محور دلالي للعلامة اللّغوية ، أي قدرتها الإحالية على وقائع ، وأشياء تقوم خارج اللّغة.⁸
- ولذلك فإنّ فهم هذه الجمل ، التي تظهر في شكل مقاطع يتطلّب إدماجها ضمن كتلة نصية لتحديد العلاقات المستمرة ، والمواقع التواصلية ، والمراجع الإحالية ، ولذلك وحسب (روخ) فإنّه يمكن ربط مصطلح الكفاءة النصية بمصطلحين أساسيين هما القدرة "Capacité" ، والمعرفة "Connaissance" ، كما تتجلى الكفاءة النصية في كفتين وهما: كفاءة التلقي "Compétence réceptive" ، وكفاءة الإنتاج "Compétence productive".

ويُشير (آدم) إلى أنّه لتداول النصوص في المجتمع يجب أنْ نتقبّل ، ونعترف بوجود كفاءة نصية لدى منتجي النصوص كتابياً ، وشفاهياً ، والتي تجعلهم قادرين على إنتاج النصوص وفهمها⁹ ، ويقول (مانغينو MAINGUENEAU. D) في هذا الصدد: « بما أنّ المتحدّثين قادرين على إصدار الحكم على مجموعة من الجمل بأنّها منسجمة أم لا ، يمكن أنْ تُجزم بوجود الكفاءة النصية ، وبمقتضى ذلك بإمكان المتحدّثين إنتاج ، وتأويل الأقوال التي تتعدى حدود الجملة¹⁰ ». ويمكن تحديد مفهوم الكفاءة النصية على أنّها: « مجموعة من المعارف ، والمهارات ، والمواقف المساعدة على إنتاج المكتوب لدى المتعلّم¹¹ » ، ومما لا شك

فيه ، فإنّ المدرسة تلعب دورًا كبيرًا في ترسيخ الكفاءة النصّية ، وتحسينها بالاعتماد على المكتسبات السابقة ، فيُفترض أن يكون المتعلّم قد اكتسب الكفاءة النصّية التي تجعله يستعمل اللّغة بقواعدها المعجمية ، والنحوية ، والصرفية ، والدلالية ، والنصّية قبل التحاقه بالمدرسة ، وحسب (شيرلي SHIRLEY C.T) فإنّ مفهوم الكفاءة النصّية الشاملة يتعدى مجرد الاهتمام بتصحيح النص ، بل يجب أن يكون مفهومًا جوهريًا لدى المتعلّم¹² ، الذي كثيرًا ما يتهرّب من مسؤولية تعليم التلميذ المبادئ الأساسية للمكتوب ، لأنّ الكفاءة النصّية للمتكلم أو المحرّر (منتج النص) لا يمكن أن تكون محصورة داخل مجموعة محدّدة من القواعد اللّغوية التي تخصّ إنتاج نص جديد¹³ ، بل كل محاولة كتابية حتى ، وإن كانت صعبة أو خاطئة في البداية ، مع التمرّن يتغلّب التلميذ على تلك الصّعوبات ، ويتوصّل إلى إنشاء نصوص مقبولة إلى حد ما ، ولهذا يرى (جينو GENOT. G) ، أن التّصوص ليست مُجرّد تشكيلة من الجمل ، بل تبيّن اكتساب لكفاءة معينة ، وتتجلّى هذه الأخيرة في عدد من القدرات المكتسبة ، والضمنية ، والمستخدمّة تلقائيًا من قبل المتكلم ، أو المحرر ، والذي بإمكانه أن:

- يميز بين مجموعة من الجمل على أنّها نص منسجم .
 - يعيد إنتاج التّصوص بشكل آخر مع الاحتفاظ بجزء من معناها .
 - يلخّص أو يقلّص نصوصًا .
 - يحدّد الفكرة العامة ، والأفكار الأساسية لنص ما .
 - يقترح تأويلًا يدور حول موضوع ذلك النصّ .
 - يقرّر ما إذا كان النصّ كاملاً أو ناقصاً .
 - يبني انسجاماً بوضع الرّوابط إذا كانت ناقصة أو إضافة بعض العناصر الناقصة .
 - يعلّق على النصّ .
 - يستخرج فقرات جزئية منسجمة ، مستقلة بذاتها ثم إعادة الربط بينها.¹⁴
- ويقول (جينو GENOT. G) في هذا الصدد: « بما أن الشخص المتكلم يمكنه أن يُنشئ عدداً غير منته من الخطابات المختلفة ، وتأويلها كذلك ، فإنّ كفاءته بالضرورة كفاءة نصية¹⁵ . » ويكمن دور الكفاءة النصّية حسب (آدام) ، في جعل المتكلمين قادرين على فهم أحداث كلامية نصية ، وكذلك على إنتاجها ، حيث إنّها تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنّها سردية ، أو وصفية أو حجاجية ، وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها ، متى طُلب منهم ذلك . وهذا كلّ بالاعتماد على آليات اتساق النص ، وانسجامه ضمناً ، ولكن بدرجات متفاوتة من متعلّم إلى آخر . وينبه (آدام) إلى نقطة أساسية ، وهي أنّه عندما تتداول التّصوص في المجتمع يجب أن نعتزّف بوجود الكفاءة النصّية لدى المتعلّمين ، والتي تجعلهم قادرين على فهم ، وإنتاج نصوص مترابطة ، ومتسقة ، وبالتالي منسجمة ، وبأنماطها المختلفة ، وصفية كانت أو

حجاجية أو سردية أو إخبارية.¹⁶ وتتلخص الكفاءة النصية في مجموعة من القدرات اللغوية والتواصلية التي يكتسبها الفرد منذ الصغر ، وتتجلى هذه القدرات على شكل نصوص تكون إما شفاهية ، وتتکفل المدرسة بصقلها حتى يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص أكثر تعقيداً انطلاقاً مما سبق أن تعلمه ، وتلقاه بالاعتماد على آليات الاتساق التي تعمل على توليد عدد من الجمل المترابطة من خلال توظيف أدوات الربط ، والعائد من أجل ضمان نمو النص وتمييزه من "لا نص" ، وهذا ما يجعل المتلقي يحكم عليه بالانسجام أو بعده ، مما يؤدي إلى التبليغ ، والتواصل بلغة سليمة ، وواضحة ، في كل المواقف التواصلية دون استثناء ، ولكن يبقى السؤال المطروح ، وهو كيف يكتسب (المتعلم) الكفاءة النصية ؟ وما هي العوامل المساعدة على بنائها ؟

2 - العوامل المساعدة على بناء الكفاءة النصية عند المتعلم: إن التعبير عن الأفكار بلغة الكتابة ليس بالأمر الهين خاصة عندما يتعلق الأمر بتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويقول في هذا الصدد (لوفرسنوا LEFRANÇOIS. P): «تجسد كفاءة المكتوب في مجموعة مهمّة من العناصر اللغوية التي تتضمن هي بدورها الجانب المعجمي ، والجانب الصرفي ، والجانب الدلالي ، والجانب النحوي التركيبي ، والجانب النصي الذي يسمح بتنظيم مجموعة من الوحدات اللغوية وفق نسق معين لتكوين جملة ، ثم مجموعة من الجمل التي تشكل فقرة بلغة صحيحة »¹⁷ ، وهذا ما يستدعي طبعاً من المتعلم التحكّم في هذه الأدوات ، وتوظيفها بطريقة سليمة ، وهي على سبيل المثال لا الحصر:

- توصّل التلميذ إلى التعبير عن أفكاره بصفة واضحة ، ومنسجمة.
- استعمال أدوات الربط ، وتوظيفها بطريقة سليمة.
- استعمال وحدات لغوية محدّدة تُخدم الموضوع.
- استعمال ، واحترام نمط النص.
- توظيف القواعد النحوية ، والصرفية.
- استعمال علامات الوقف في مكانها المناسب.¹⁸

ولكن ليس معنى هذا أن يكون المتعلم متمكناً من اللغة « لأنّ في مجال التعليم لا نكوّن لغويين Des linguistes ، ولكن نجعلهم قادرين على قراءة النصوص ، وكتابتها »¹⁹ ، إذا يجب أن يمرّ تعليم التعبير الكتابي بمراحل مختلفة ، وذلك بالاعتماد على تطبيق الطريقة المناسبة لكل فئة من الفئات العمرية ، لأنّ التمكّن من التعبير كتابياً لا يتطلّب فقط التحكّم في الأدوات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمختلف أنواعها ؛ بل يتطلّب كذلك نضج الجانب النفسي ، لأنّ كفاءة المكتوب هي « نتيجة للعمليات الذهنية التي يستعملها التلميذ عندما يُطلب منه ذلك ، إضافة إلى المعارف التي يقدّمها المعلم »²⁰ ، لذلك يرى (موفي J.D. MOFFET) أنّ مهارة التعبير الكتابي تتضمن ثلاثة أنواع من الكفاءات ، وهي: الكفاءة اللغوية ، والكفاءة النصية ، والكفاءة الخطائية ، وهذه الكفاءات متداخلة فيما بينها. فالكفاءة

اللّغوية ترتبط بمعرفة نظام ، وقواعد الاستعمال اللغوي ، أمّا الكفاءة النصية فهي تتصل بمعرفة مكوّنات ، وبنية النصوص ، والقدرة على بناء ، وتنظيم النص بطريقة منسجمة ، أمّا الكفاءة الخطائية فهي عبارة عن معرفة الوسائل اللغوية التي تسمح بربط النص بسياق معين أو نمط معين.²¹ ولا يتسنى لذلك للتلميذ إلا إتباع منطق التفكير لأنّه هو المنطلق الأساسي للمسار المعرفي ، فهو الذي يُحدّد العناصر الأساسية للكتابة انطلاقاً من المكتسبات السابقة ويسهل استغلالها²² ، وهذا ما جعل واضعي المناهج التعليمية الجديدة يدرجون مادة التعبير الكتابي منذ السنة الأولى ابتدائي حتى يتمكّن التلميذ من تلقي المبادئ الأولية للكتابة منذ المراحل الأولى من التعليم ، من خلال برمجة نصوص متنوعة ، ومختلفة تكون في متناول التلاميذ ، من أجل امتلاك إستراتيجية كتابة النصوص ، وذلك بالاعتماد على:

- القدرة على التحكّم في نمط النص الذي هو مطالب بإنتاجه.
- الكفاءات التي تمكّنه من اختيار من مجموع أنماط النصوص ، النمط المناسب وذلك بالاعتماد على المميّزات الخاصة بكل نمط.
- كفاءة إنتاج النصوص ، ولا يتسنى ذلك إلا إذا كان متحكّماً في مختلف آليات إنتاج النص ابتداءً من البنية الصغرى أيّ الربط بين الكلمات ، وبين الجمل وصولاً إلى البنية الكبرى (الربط بين الفقرات).
- وأخيراً الكفاءات اللّغوية عامة (التركيبية ، والمعجمية ، والإملائية) المستعملة في كل أنماط النصوص.²³ وتجدر الإشارة إلى شيءٍ مهم ، وهو أنه لا يجب في تعليمية المكتوب الاكتفاء بتلقين تقنيات المكتوب فقط ، بل يتطلب الأمر كذلك الاهتمام بالمبادئ الأساسية للقراءة ، والتعبير الشفاهي ، إذ أظهرت الدراسات الحديثة في ميدان تعليمية اللغات التأثير المباشر ، والإيجابي الذي تلعبه هاتان المادتان في صقل كفاءة المكتوب عند التلاميذ وبالخصوص إذا أخذ ذلك بعين الاعتبار ابتداءً من مرحلة التحضيري "Le préscolaire" لها لها من أهمية في اكتساب الكفاءة النصية.

3- دور القراءة في اكتساب التلاميذ الكفاءة النصية: تعتبر القراءة من أهم النشاطات التي تمارس في الأقسام الابتدائية، ويبدو ذلك من خلال تكريس أكبر وقت ممكن لهذا النشاط بل وتعد الركيزة الأساسية إذ إنّ الوحدة التعليمية في منهاج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية تنطلق من نص القراءة، خاصة بعد تبني المقاربة النصية، ويندرج النص ضمن محور تَبَّعَهُ أسئلة، وكل النشاطات اللغوية التي ستأتي فيما بعد تكون على علاقة مباشرة بهذا النص، ونذكر على سبيل المثال: التعبير الكتابي، والشفاهي.

تعدُّ حصة القراءة المدخل الأساس للوحدة التعليمية، حيث يتناول المتعلّم فيها نصاً نثرياً أو شعرياً يتدرب فيه على القراءة باحترام علامات الوقف، أو استنطاق المعاني الظاهرة والكامنة أثناء قراءته، وبعدها²⁴، ولا يزال نشاط القراءة نشاطاً هاماً، ومحورياً حتى نهاية المرحلة الابتدائية من خلال نص يقرأه المتعلّم ليتمرّن على:

أولاً: الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني، وتبيين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانياً: اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية، والقواعد الإملائية، وتلمّس فوائدها ثم التطبيق على منوالها حسب ما ثملته المقاربة النصية.

ثالثاً: بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلّم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري انطلاقاً من الأهداف الآتية:

- جودة القراءة المعبرة عن الفهم.
- القراءة المحترمة لقواعد الإملاء، والوقف، والاسترسال.
- فهم المقروء، والتقرب من معانيه.
- تجاوز المعنى السطحي، والوصول إلى المعاني العميقة مستعيناً بالقرائن اللغوية وغير اللغوية.
- اكتشاف المعنى السياقي، للمفردة والعبارة.
- ²⁵توظيف التراكيب النحوية المختلفة.

كلّ هذا من شأنه أن ينمي الكفاءة النصية لدى التلاميذ، لذلك فإنّ الدراسة المتأنيّة لنصوص في كتب القراءة للغة العربية، تُبيّن مدى تنوعها، إذ نجد فيها نصوصاً معرفية وتوثيقية، وشعرية، إضافة إلى نصوص المطالعة، وكلّها من شأنها أن تساعد التلميذ على التزوّد بمعلومات معرفية مختلفة، وهذا ما يمكن أن نسميه "بالكفاءة المعرفية". إذا لا يتمّ إنتاج نصوص من العدم، بل تعدّ القراءة من أهم النشاطات التي تساعد التلميذ على الكتابة لأنّها الأساس في عملية التعلّم، فيقوم التلميذ أثناءها بتحليل الكلمات، والرموز الموجودة أمامه ليستنتج منها فكرة أو معنى، ليس هذا فقط بل تعدّ القراءة من أهم الوسائل المساعدة على التعبير، والتواصل، لأنّ التلميذ عندما يتعلّم القراءة، فهو في الوقت نفسه يتعلّم الكتابة، فإذا كانت استراتيجية القراءة تتجه نحو معرفة الفكرة العامة للنص، والموضوع

77

إلى غير ذلك من الأدوات ، والوسائل اللغوية التي يتزود بها التلميذ انطلاقاً من نصوص القراءة باختلاف أنواعها.

4 - دور التعبير الشفاهي في اكتساب التلاميذ للكفاءة النصية: يعتبر نشاط التعبير الشفاهي من أهم المهارات اللغوية التي تساعد التلميذ على اكتساب الكفاءة اللغوية «وتبرز فيه فعالية التلميذ ، ومدى قدرته على توظيف الحصيللة اللغوية والتصرف فيها ، ليُعبر تعبيراً دقيقاً. فهو عملية إبداع تتعزز بالقراءة ، والمطالعة ، ولذلك يأتي التعبير الشفاهي ، والتواصل عقب نشاط القراءة»³³ ، وليس من السهل أن يعبر التلميذ عن أفكاره شفاهياً ؛ بل إنها عملية معقدة ، وعميقة تقتضي التدريب على مهارات متعددة من بينها الاستثارة ، والتفكير ، وصياغة الأفكار ، وأخيراً التكلم أو النطق. فلا بد أولاً من عرض موضوع مناسب للمتعلم قصد استثارته ، فيكون ذلك بمثابة حافز يدفعه للكلام طبعاً ، ولا بد أن يستعد قبل أن يتحدث ويتم ذلك بجمع الأفكار ، وترتيبها ، وانتقاء الألفاظ ذات علاقة بموضوع الكلام في زمن مُحدد ، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة النطق بطريقة واضحة ، وصحيحة ، ولذلك ينبغي على المعلم أن يهتم بهذا النشاط بخلق المواقف التواصلية ، وتكثيف ممارستها من قبل المتعلم إذ إنّ إثارة التكلم لديه هي الكفيلة بخلق تواصل تعليمي بناء ، وذلك بتربسح الاستعمالات والتراكيب اللغوية السليمة³⁴. ويكمن دور التعبير الشفاهي في إكساب التلاميذ الكفاءة النصية ، وتزويدهم بالرصيد اللغوي ، والتراكيب ، والأساليب التي يُوظفونها تلقائياً من خلال تشكيل الجمل ، وتركيبها ، وتنمية قدرتهم على تنظيم أفكارهم.

إنّ التلميذ الذي لا يستطيع ترجمة أفكاره شفاهياً يصعب عليه تحرير نصاً ، وهنا تكمن أهمية التعبير الشفاهي كونه تربطه علاقة وطيدة بالتعبير الكتابي ، بل ويُعدّ من أهم المهارات المساعدة على بناء كفاءة المكتوب. ويستمدّ التعبير الشفاهي أهميته من خلال كشفه عن القدرات الفكرية التي يتمنّع بها التلميذ ، كما تُظهر القدرات اللغوية التي تمكّنه من استعمال اللغة بطريقة سليمة ، وعفوية باعتبار أنّ التواصل الشفاهي لا يسمح بتصحيح الكلام لأنّ زمن التفكير محدود جداً ، بذلك يكشف (أيّ التعبير الشفاهي) عن القدرات العقلية المعقّدة التي يستخدمها المتكلم (التلميذ) لاستدعاء المعاني ، والأفكار ، ومن ثمّ التعبير عنها شفاهياً من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة ، واستعمالها في قالب لغوي صحيح وسليم بمراعاة عامل ترتيب الأفكار ، وتسلسلها ، والربط بينها باستعمال أدوات الربط وبالتالي فإنّ التعبير الشفاهي يستمد منه التلميذ مهارة استخدام اللغة من جانبها الكتابي.

وبناء على ما سبق ؛ يمكن أن نقول إنّ التعبير الشفاهي رافد قوي لبناء الكفاءة النصية لذلك وجب الاهتمام به ، على غرار تدريس مادة القراءة أو الكتابة.³⁵ والجدير بالذكر أنّ التعبير الشفاهي يركز على ثلاثة أركان أساسية تعمل على صقل الكفاءة النصية ، وبناء قدرة إنتاج النصوص بمختلف أنماطها لدى التلاميذ ، وتتمثّل هذه الأركان في ما يأتي:

- المعاني التي تراود الفكر ، والتي يسعى المتعلّم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه .
- الألفاظ ، والعبارات ، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار .
- ترتيب الأفكار ، والمعاني ، وحسن تنسيقها .³⁶

ويمكن أن نقول في الأخير أن مادتي القراءة والتعبير الكتابي تساعدان المتعلّم على تجسيد أفكاره كتابيا ، وذلك بتشجيعه على القراءة ، و تدريبه على التحدث ، فإذا ما تزوّد التلميذ بآليات التفكير ، وبآليات استعمال اللّغة بمختلف مستوياتها الصوتية ، والنحوية والصرفية ، والدلالية شفافيا ، وباستخدام الرصيد اللغوي الوظيفي من خلال نصوص القراءة والمطالعة ، حينئذ يتوصل إلى إنتاج نصوص مكتوبة مُحكمة البناء بتفعيل آلية الكفاءة النصية التي يفتقدها الكثير من التلاميذ .

الهوامش:

- 1- بحيري سعيد حسن ، علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونغمان الطبعة ، مصر ، 1997 ، ص 105 — 106 .
- 2- GALISSON. R. et COSTE. D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976 p 506.
- 3- BOGAARDS. P, Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, L.A.L Hatier, Paris, 1988, p 26.
- 4- WIDOWSON. (H), Une approche communicative dans l'enseignement des langues, Crédif Hatier, 1985, p 138.
- 5- MAINGUENEAU. D, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Boards, Paris, 1993, p 143.
- 6- RUCH. H, Linguistique textuelle et enseignement du français, Hatier, Paris, 1980, p 51.
- 7- MOIRAND. S, Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère Editions Clé international, Pris, 1979, p 75.
- 8- غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي ، المعجم الموسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية ، ج (1) ، منشورات عالم التربية ، ط 1 ، الرباط ، 2006 .
- 9- ADAM. J.M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratiques de l'analyse textuelle Liège, Mardaga, 1990, p 108.
- 10- MAINGUENEAU. D, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, p 143.
- 11- DIEPE Groupe : Savoir écrire au secondaire : *Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995, p 26.
- 12- SHIRLEY. C.T, La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit l'Harmattan, coll. Langue et parole, Paris, 2000, p 9.
- 13- Ibid, p 30.
- 14- GENOT. G, Grammaire et récit, Editions Européenne, France, ERASME, 1990, p 86.
- 15- Ibid, pp 183 — 184.

- 16- ADAM. J.M, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle Liège Mardaga, Paris, 1990.p 108.
- 17- LEFRANÇOIS P, et autres, Evaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du Français écrit du primaire à l'université, Bibliothèque nationale du Québec, Canada, 2008.
- 18- Ibid, p 14.
- 19- DEBANC. C.G, Transpositions didactiques et chaines de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs, In Revue Pratiques, N° 97, Juin 1998, p 137.
- 20- DELCAMBRE. I, Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : L'explication, In Revue Pratique N° 92, Décembre 1996, p 67.
- 21- MOFFET. D.J, Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial, Revues de sciences de l'éducation, volume 21, N° 1, 1995.
- 22- FERRÉOL. G, FLAGEUL. N, Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale Armand Colin, Paris, 1996.
- 23- JOLIBERT. J, Former des enfants producteurs de textes, Groupe de recherche d'Écouen Hachette, Paris, 1994.
- 24- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، وزارة التربية الوطنية ، 2006 ، ص 11.
- 25- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2006 ، ص 12.
- 26- صوفي عبد اللطيف ، فن الكتابة ، أنواعها ، مهاراتها ، أصول تعليمها ، دار الفكر ، ط 1 ، دمشق ، 2007 ، ص 39.
- 27- CORNAIR. C et RYAMAND. P.M, Le point sur la production didactique des langues collection que sais-je ? Paris, 2002, p99.
- 28- بدري مصطفى رياض ، مشكلات القراءة ، من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج) ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2005 ، ص 22.
- 29- المرجع نفسه ، ص 308.
- 30- COHEN. I et MAUFFREY. A, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Colin Paris, 1988, p 68.
- 31- CHAUVEAU. G, Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie culturelle de la lecture, Editions Retz, Paris, 1998, p 8.
- 32- MOIRAND. S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Pris, 1982, p 130.
- 33- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ، ص 11 — 12.
- 34- بوشوك المصطفى بن عبد الله ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، الهلال العربية للنشر والطباعة ، الطبعة الثانية ، المغرب ، 1994 ، ص 252.
- 35- NONNON. E, L'enseignement de l'orale et les interactions verbales en classe, champs de référence et problématiques Aperçu des ressources en langue française, In : Revue Française de Pédagogie N° 129, Octobre-novembre-décembre, 1999, p 87.
- 36- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 13.