مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 22 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2020 ص: 547- 570

التمارين اللغوية في كراس النشاطات بين التجديد والتقليد
ـ دراسة في ضوء المقاربة بالكفاءات ـ

Language drills between innovation and imitation in the activity booklet
-A study in the light of competency-based approach techniques -

سمار لطفي*

تاريخ الاستلام: 2019-11-21 تاريخ القبول: 2020-01-19

الملخص:

تعدّ التمارين اللغويّة جزءا مهمّا من المنهج الدراسيّ، عرفت في ضوء المقاربة بالكفاءات تغييرات نوعية، مسّت شكلها، وآليات تنفيذها، فانتقلت من القوالب التقليدية إلى الوضعيات الإشكالية. وتهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى التوجه إلى هذه الوضعيات في تصميم التمارين اللغوية ضمن دفاتر النشاطات. وقد توصل البحث إلى عدد من النّتائج المهمّة، كان من أبرزها أنّ التمارين جديدة في فلسفتها، لكنها ظلت تقليديّة أو شبه تقليديّة في إعدادها والسؤال المطروح لماذا؟

الكلمات المفتاحيّة: التمارين اللغوية ، المقاربة بالكفاءات، الوضعية المشكلة.

* جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس، الجزائر، البريد الالكتروني: lotfisamr@gmail.com (المؤلف المرسل)

Abstract:

Language drills are considered as an important part of the curriculum,they submitted in the competency -based approach techniques, qualitative changes which touched their form and méthod of execution ,changing them from their traditional form to problematic situations. The aim of this study is to reveal how much these situations are used in the design of language drills within activity booklets. The research leaded to many important results ,the most important one is that the drills are new in their philosophy, but remained traditional or semi-traditional in their preparation and the question asked is why?

Keywords: language Drills; competency-based approach techniques; problematic situations.

المقدّمة:

تعدّ المقاربة بالكفاءات ثورة في مجالها لأنّ الانتقال من فكرة التعليم إلى التعلم والانفعال إلى التفاعل، هو انتقال من نموذج معرفي قائم على التبليغ إلى نموذج مغاير تماما قائم على البناء، ومن ضرورات هذا الانتقال داخل مجال التربية، أن تتجدد التصورات والمنطلقات المؤطرة للمناهج، وكذا ممارسات اكتساب المعرفة حتى تنسجم وبناء الكفاءات الضرورية المستهدفة. وفي هذا السياق نجد من البديهيّ أن يتأثر تعليم اللغة العربية بهذه الأفكار الطارئة والمستجدة، وينعكس هذا التأثّر على بناء المنهاج من جهة، والكتب الموجهة لتنفيذها من جهة ثانية، ومن هنا برزت إشكالية البحث الأساسية التي تريد أن تتقصى مدى استجابة رافد مركزي في تعليم اللغة لأفكار ومبادئ المقاربة بالكفاءات. ونعني بالضبط التمارين اللغوية، مع العلم أنّ المقاربة الجديدة توظف شكلا مستحدثا من أنماط التعلم والتدريب يتأسس على وضع المتعلم في موقف تعليمي يتضمن تحديا معرفيا، حله يمكّن من بناء تعلمات جديدة، والتدريب عليها ضمن عائلة من الوضعيات؛ يكسبها قابلية

للتحول، فتأخذ بعدها الثاني وهو التوظيف في الحياة الاجتماعية. الذي يعد غاية التدريس وفق منظور الكفاءات.

ومن ثم كان لزاما أن يعاد النظر في شكل التمارين اللغوية وأعدادها لتتسجم ومقتضيات بناء الوضعية المشكلة. فإلى أي مدى يحصل هذا ؟

وقد آثرنا بحث الموضوع في هذا التّوقيت بالذّات، نظرا لتزامنه مع حدث يُلقي بثقله على السّاحة التّربويّة خاصّة وتعليم اللغة عامّة، وهو تتابع تنصيب كتب الجيل الثّاني[1] من مناهج المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. ونتحيّن هنا الفرصة لتسليط الضّوء على إصدار لا يزال غضا طريا منها، إنه "كراس النّشاطات في اللغة العربية" للسّنة الخامسة إبتدائيّ[2] . عيّنة تمثيلية عن كتب المناهج (المعاد كتابتها) - كما يطلق عليها أيضا- واختيارنا قام على فرضية أنّ الإصدار الأحدث من دفاتر النشاطات سيكون نسخة متطورة عن سابقه وبالتالي سيراعى فيه التمثل أكثر لبناء التمارين في شكل وضعيات إشكالية بدل الاكتفاء بنماذج التمارين المعهودة. وحتما سيخدم هذا مباشرة هدف بحثنا ويكفل وضعنا في الصورة الحقيقية للتحديثات التي لحقت التّمارين اللغويّة وفق المنظور الجديد. لذا تأسّست الدّراسة على العناوين التالية:

2ـ التمارين اللغوية بين التقليد والتجديد:

إنّ تبيُّن الشكل المستحدث للتمارين اللغوية في المقاربة بالكفاءات يستوجب استعراض كيف هي في غيرها من المقاربات السابقة، حتى يظهر لنا خيط التجديد من التقليد إن وجد طبعا، فالمتابع للشأن التربوي- دارسا كان أم ممارسا- يدرك أنّه ثمّة أنواع متباينة للتمرين، توزعت إلى تمارين تقليدية

وتمارين بنوية، وأخرى تواصلية, الحد الفاصل بينها جميعا يكمن في أهدافها فالأشكال التقليدية ممثلة في التمارين التركيبية التحليلية تستهدف بالدرجة الأولى اكساب المتعلمين معلومات نظرية حول اللغة، فهي ذات طابع كتابي تكون مدخلا بعد ذلك للتحكّم في الملكة اللغوية، ولتطبيقها " تتوسل الشواهد القديمة، وتُبْرِزُ أهمية محاكاتها والقياس عليها، مؤكدة أنّ الكلام الأقدم هو على العموم الأصوب لدراسة القضايا اللغوية"[3]، لذا فمسلكها التحليل والتركيب. وهما عمليتان ذهنيتان معقدتان، تضلان سمة التمارين التقليدية العربية[4]. وقد أفضيا في كثير من الأحيان إلى نفور المتعلمين من تمارين النحو بخاصة، وعلى صعيد الشكل لا نجد ثمة تغييرا يذكر حول أنواعها التي تنحصر في أسئلة التعين، والتبيين، والاستنتاج، والاستخراج، والإعراب والضبط بالشكل، والتكملة، والترتيب وغيرها. أمّا المستحدث بعدها، والمتمثل في التمارين البنوية أتى لأغراض"تهدف إلى إكساب الطالب المهارة الكافية في استعمال البُنى الصرفية التركيبية حتى يحكم المتعلّم التصرف فيها عند الحاجة"[5]. والغاية منها هي" أنّ يتدرب الطالب تدريبا منظما ومستمرّا على استعمال البُنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه"[6]، فالأولوية للسيطرة اللفظيّة على البُنى التركيبية. ويمر ذلك عبر التكرار الكافي للتدريبات البنويّة في سياقات مماثلة. لذا فهي تعتمد أشكالا من التمارين تخدم هذا الهدف، تنحصر في التكرار، والتحويل، والاستبدال. ثم تأتي التمارين التواصلية لتسد الثغرات المتروكة في تعليم اللغة المتعلقة بالجانب التداولي وتستعمل أنماطا جديدة تخدم "الوصول بالمتعلّم إلى التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيو ثقافي وفي وضعيات تواصلية محددة مسبقا قصد أداء نوايا تواصليّة"[7]،مثل طلب الحصول

على شيء، أو تعديل في سلوك الآخرين، أو التعبير عن المشاعر الشخصية، ومن ثم تكرّس مبدأ "دراسة الوظيفة الحقيقية للغة وهي الاتصال" [8]. وهنا أُفسح المجال لأنماط جديدة من التمارين كان عمادها الإنتاج اللغوي القائم على الحوار والبحث، وتبادل المعلومات، وغيرها .

هذه الأنماط أخذت تتمظهر في بيداغوجيا الكفاءات في صورة وضعيات إشكالية ترغم المتعلم على تجنيد معارفه، وانتقاء الأنسب منها للوصول إلى الحل. ثم البرهنة من خلالها على مستوى اكتسابه للكفاءة المستهدفة. فما هي الوضعية المشكلة؟ وما إمكانية تحولها إلى وسيلة للتدريب؟

3ـ الوضعية المشكلة والتمرين؛ التقاطع والاختلاف:

في البدء يجب أن نتّفق على "أنّ منظري الكفايات يرون أنّ الوضعية المشكلة هي التي تبني كفاية فعلية لا كفاية افتراضية أو متوقّعة، وفيها يتمّ تقويم الكفاية وتعديلها"[9] .والفائدة التي نحصّلها من هذه الفقرة هي: "أنّ الوضعية المشكلة تربطها علاقة عضوية بمفهوم الكفاية؛ إذ من المستبعد الحديث عن كفاية في معزل عن الأبعاد السياقية"[10]، التي تعدّ خاصّية لازمة في الوضعيات. فالحديث عن إحداهما يحيل إلى الآخرة مباشرة أي أنّ ذكر الكفاءات يستوجب ذكر الوضعيات؛ إنّها علاقة مزاوجة. لذا فكل ممارسة تربوية تدّعي أنها تبني كفاءات أو تقوّمها بالاستغناء عن الوضعيات، هي ممارسة مبتورة. ومفهوم الكفاءة لا يكتمل إلاّ في وجود الوضعيات التي هي "بمثابة المحكّ الذي يسمح بالتثبّت من حصول الكفاية"[11] في النهاية. ومن ثم فمفهوم الوضعية يتحدد تبعا لسياقين اثنين يرتبط أولهما ببناء الكفاءة و الثاني بتقويمها, فهي

"تتحدّد بمجموعة الأنشطة، والظروف التي يؤمّنها المعلّم لمواجهة المتعلّم بما هو جديد وبما يشكّل قطعا مع المفاهيم المعروفة لديه."[12] إذا كان السياق سياق تعلّم (بناء)، وبالتالي " وضع المتعلّم داخل فضاء يساعده على التفكير، ويخوّل له تحليل كلّ العناصر التي تحيط بالمشكلة (الحواجز المعترضة). وهو وضع يساعد على إغناء عملية التعلّم، حيث تضاف مكتسبات جديدة إلى رصيد المتعلم.[13]. أمّا إذا كان السياق سياق تقويم فتتحدد في:" نشاط تطبيقي مركب...تتوخى[الوضعية فيه] تجنيد المكتسبات التي بناها المتعلمون، وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه، واستثماره ضمن وضعيات مختلفة....قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين"[14]. وكثيرا ما نسمع بإبراز هذا الطرح مصطلح الوضعية الإدجماجية. ويجب أن نقف برهة كذلك مع المفردة المقرونة دائما بمصطلح الوضعية وهي (المشكلة)، ففيها إحالة على تضمن الوضعية لصعوبة(عائق) تستوجب البحث عن حلول لتجاوزها، و"يصبح المتعلم مطالبا بالتوسل بمعارفه المختلفة كي يقوى على مواجهة الوضعية المشكلة"[15].وحتما لإجلاء مفهومها أكثر يجب الخوض في مكوّناتها وخصائصها فيرى بعض الدارسين أنّها تتألف من ثلاثة مكونات هي[16]: **السّند** Support **والمهمّة** Tache، **والتعليمات** Instructions. ويعدّ السند مجموعة من العناصر المادية التي نقدمها للمتعلم مثل النص المكتوب، أو الجداول أو الصور أو المخططات أو حتى الوسائط المسموعة والمرئية، التي تكشف عن السياق الذي يتواجد فيه، والمعلومات التي يحتاجها للقيام بعمله؛ أمّا **المَهمّة** فهي كل انخراط أو مشاركة ننتظرها من المتعلم؛ **أما التعليمات** فتتمثل في مجموع التوجيهات التي تقدم بشكل صريح إلى المتعلم قصد مساعدته على أداء مهمّته

وتكون عادة في صيغة الأمر أو صيغة المتكلم نحو أجيبُ، أعيّن، أنقد. وهذه المكونات تعطي للوضعية المشكلة خصائصها العامة الممثلة أساسا في **الشمولية، والدلالة، والتعقيد**[17]. فهي تدمج أكثر من مورد معرفي، وليست غريبة على المتعلم بل لها معنى في نفسه، وتضعه في صراع معرفي يتطلب استحضار مكتسبات، ومهارات لإنجازها.

أمّا التمرين فهو نشاط أحادي الهدف، يتعلق بترسيخ محتويات تعلّمها التلميذ في حصة دراسية واحدة بغرض التمرن على استرجاعها أو استظهارها وقت الحاجة. ويتمّ على مرحلتين: - تطبيقات جزئية تتخلل مسار الدرس. تجري في شكل شفوي أو كتابي على الألواح أو على الكرّاسات. وتمارين نهائية تستعمل في نهاية الحصة الدراسية، وتتم بالأسلوب السابق نفسه، إلاّ أنها أكثر كثافة وتنوعا وشمولية[18].

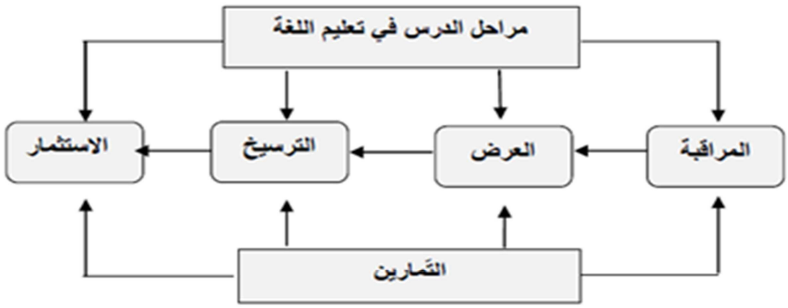
وهنا نلحظ خطوط التمايز بين المفهومين، يكون فيه التمرين مجزّأ يستهدف المعارف منفصلة عن بعض ، في إطار لا سياق فيه؛ في حين تأخذ الوضعية الطابع الإدماجي، وتتوخى "تطوير بناء الكفاءة المحددة اعتمادا على الاستثمار والتوظيف"[19] بشكل لا ينفصل عن واقع المتعلم، وهوما يعطي للوضعية معناها .ومما قُدّم نستطيع أن نصل إلى نتيجتين هامتين هما:

أوّلا: " يجب تصور(الوضعية) بشكل مغاير عوض التصور الذي يجعلها تمرينا مدرسيّا كلاسيكيّا"[20]؛ فهي شكل متطور من أشكال التمرين.

ثانيا: أنّ التعليم بالوضعيات ألا يستلزم أن يرافقه تدريب بالوضعيات أيضا؟ وإلاّ سنجعل المتعلم يعيش الاغتراب بين ما يتعلّم به، وما يتمرّن عليه، 'فلا يعقل أن

تكـون هنـاك في مدارسـنا تعلّمـات نظريـة مـن جهـة ومـن جهـة أخـرى الممارسـة والتطبيق لا صلة بينهما"[21]، وما التقويم والتعديل سوى أهم غايات التدريب. وعليه نجدد التساؤل عن مكانة التمارين والوضعيات المشكلة في تسيير الحصة اللغوية.

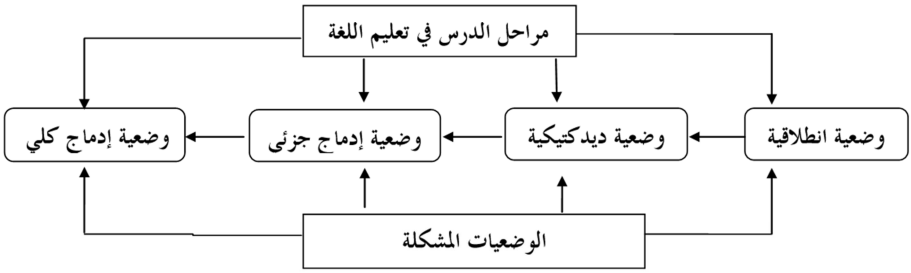
3- **العلاقة الإجرائية بين الوضعية المشكلة والتمارين:** إنّ البحث في هذه العلاقة يستدعي التعرف أوّلا على أنماط الوضعيات في الإجراء التربوي، ابتغاء التوصل إلى ما يستعمل منها لأغراض التدريب والترسيخ. ونتوسّل ذلك في البدء من خلال استحضار دراسة سابقة تناولت موضع التمرين من الحصة اللغوية العادية حيث كشفت عن تواجده المستمر في كل مرحلة من مراحل تقديم الدرس[22]:



الشكل 01 :موقع التمرين اللغوي من مراحل الدرس

ويبدو أنّ هذا المخطط يلتقي تماما مع تصنيف المقاربة بالكفاءات للوضعيات المشكلة، وذلك بحسب موضع استعمالها في العملية التعليمية التعلمية. فهناك وضعية انطلاقية، تستهدف الوقوف على مدى حضور المتعلم واستعداده للانخراط في التعلّم، "تنطلق ... من لغز أو أحجية، أو طرح مشكل أو فرضية أو حتى تمرين"[23]، وليس بالضرورة الإجابة عنها بشكل صحيح، فأهدافها التربوية لا تتعدى

التحفيز كما أسلفنا، ووضعية مشكلة تعلّمية (ديداكتيكية) تستهدف بناء معارف جديدة " يكون فيها المتعلّم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه و معلوماته"[24]، فيمكن في بداية التعلّم تكليف التلاميذ بكتابة رسالة إلى جهة دون الدّراية المسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة تعلّمية[25]. ووضعية إدماجية تستهدف التقويم، وتنقسم إلى قسمين وضعية إدماجية جزئية: يتم من خلالها التأكد من اكتساب المعرفة الجديدة ودرجة التحكم فيها. ووضعية الإدماج الكلي: نقف بها على مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة أو أحد مستوياتها، وتكون بعد عدد من الحصص الدراسية، أو فترة من التعلّم أو حتى فصل دراسيّ. وبالتالي فالتعليم بالوضعيات في إطار الكفاءات لا تخلو منه محطة من محطات تقديم الدرس. ويمكن في سياق موازي تصور نسق تدرج الوضعيات ضمن الوحدة التعلمية:



الشكل(02): موضع الوضعيات المشكلة من مراحل الدرس

4-التمارين اللغوية في ظل الوضعيات الإدماجية:

إنّ الإجابة عن هذا السؤال تستدعي البحث عن إجابة لسؤال قبله وهو، كيف ننمي المكتسبات اللغوية القاعدية التي هي جزء لا يتجزأ من بناء

الكفاءة اللغوية الشاملة ؟ كمفاهيم الفعل والفاعل والمفعول به في نشاط النحو مثلا، ألا يصير اللجوء إلى التمارين بشكلها القديم ضرورة لابد منها؟

صحيح أنّ لدينا معارف ومكتسبات قاعدية جزئية تقدّم تباعا، وتسهم مترابطة في تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلم، على سبيل المثال فكفاءة القراءة المسترسلة المعبرة لا تحدث صدفة، بل تتطلب عددا متسلسلا من المكتسبات المهمة المعروفة، وهنا نجد أنّ بعض المنظّرين التربويين يرون أنّ هذه المكتسبات القاعدية هي مستوى من مستويات الكفاءة، لأنّ هذه الأخيرة تنمو شيئا فشيئا في نظام كلي، لا يمكن فصله عن بعضه، تماما كالبناء الفاره الذي يتمّ قطع أشواط كبيرة ليصل إلى كماله، ولا يمكن الاستغناء عن أي مرحلة في إنجازه مهما بدت ضئيلة، كما لا يمكن تجاوزها إلى غيرها دون المرور عبرها. والمهم في كل ذلك هو المهارة المطلوبة في تنفيذها كلها، وأي خلل سيهدد المنشأة بالسقوط، والمهندس الخبير على وعي تام بحساسية كل تلك الخطوات.

لذا فالكفاءة كفاءات أو لنقل مستويات" فهناك كفاءات كلّية جدّا وكفاءات جزئية جدّا"[26] حسب تعبير أحد الدارسين، الذي يرى" أنّ الكفاءات العامة تسمح بتفكيكها إلى كفاءات تدل على مهام جزئية...أي وحدة وظيفية توحي بغاية" [27]، وهنا فقط يتواجد الشكل التقليدي للتمرين، شرط أن يكون للتجزيء حدّا، يجعل المهمّة(حل التمرين) لها معنى عند المتعلم، ولا يفقده الاحساس بالمهمة الكبرى أو الكفاءة الشاملة التي ينمّيها. فمثلا عندما يصبح تدريس الحروف غاية في ذاته، فكفاءة القراءة المسترسلة ستصير غامضة في ذهن المتعلم المبتدئ، إذا لم ينتبه المعلم لذلك، "فقد يشك المتعلم في مدى لزوم التمارين الجزئية التي لا يجد لها معنى"[28] مثل بطاقات الحروف التي يُعدّها

المعلّم، ويكلّف المتعلّم مرارا بتلاوتها بحركاتها القصيرة والطويلة، ثم إذا حُوّل إلى الكلمات يجد صعوبة في قراءة الحروف مجتمعة. وهنا يتساءل برنارد ريه[29] ويجيب:" هل سيجد(المتعلم) معنى لنشاط لا يحيله على أية وظيفة؟ يمكنه في نهاية المطاف أن يقرر تجاوزه، أو أن يبذل فيه أقل ما يمكن من الجهد والوقت"[30]، ويعدّ هذا انحرافا كبيرا حسب تعبير الباحث نفسه؛ يفقد التمارين الجزئية معناها، وهو حقيقة ما نعايشه في مدارسنا اليوم، فالتمارين ثقيلة بشكلها المطروح على المتعلّم والمعلّم معا، بل الأكثر من ذلك حتى على واضعي السياسة التربوية الذين يدعون مثلا في المذكرة التوجيهية رقم(1) إلى "انتقاء بعض التطبيقات ... دون الحاجة إلى إنجازها كلّها"[31] وهو ما يجعل الباب مفتوحا نحو تباين في استغلالها من قسم إلى آخر، والأكثر من ذلك يقلل من أهميتها في نفوس المعلّمين والمتعلّمين، كما أنّ ذلك يخلّ في اعتقادي بدعوة عبد الرحمن الحاج صالح إلى جعلّ قسطها من حصة الدرس الأوفر بكثير من زمن العرض والإيصال[32] (ثلاثة أرباع الحصة). حتى تؤدي دورها المنوط بها في اكساب الملكة اللغوية.

إنّ التمارين بشكلها القديم حسب رأي **برنارد ريه** بمثابة مهام جزئية موجّهة للتدريب على التحكم في أحد مستويات الكفاءة. وحتى تحافظ على أهميتها ومعناها في نفس المعلّم والمتعلّم معا يجب أن ترد في سياق شمولي، أي مرتبطة ببناء كفاءة بعينها، فيزداد الشعور بدور كل منها على حدى في هذا الأمر. لذا لزم أن تصمم في شكل وضعيات مشكلة، لتنسجم مع المنظور الجديد للمنهاج المبني وفق المقاربة بالكفاءات. وحريّ بنا هنا التساؤل عن مدى الالتزام بهذا المطلب في إعداد دفتر النشاطات المكرّس للتدريب على الكفاءات اللغوية المرصودة.

من ثم كان لزاما إعطاء الدراسة بعدا تطبيقيا، نستجلي به واقع التمارين في إطار المقاربة الجديدة طبعا، ولعلّ طرق ذلك في مرحلة التعليم الابتدائي هو مسلك وجيه، لاعتمادها على كثرة التمارين في تعليم اللغة، واخترنا منها مدونة تمثيلية حديثة الصدور، إنّه "كراس الأنشطة في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي" وفي اعتقادنا سيكون محكا حقيقيا يوصلنا إلى واقع الأمر. أما محل تركيزنا منه سيقع على أمرين: على نوع التمارين الرائجة بين دفتيه، ثم مدى حضور الوضعيات الإدماجية بنوعيها الجزئيّ والكليّ فيه، وهوما سيجيب عن الإشكالية المطروحة.

5ـ قراءة في عنوان كرّاس النشاطات:

عُنون الكتاب بـ" **كرّاس النّشاطات في اللغة العربيّة**". وهو إصدار جديد دخل حيّز الاستعمال مع مطلع الموسم الدّراسيّ الحالي(2020/2019). سمّي بـ "**كرّاس**" بدل "**كتاب**" نظرا إلى طبيعته، فهو معدّ للاستعمال المباشر، من خلاله ينجز المتعلّم التّمارين على صفحاته، في آلية لم تعهدها كتب التّمارين في المدرسة الجزائريّة. إذ يستغل المتعلّم في العادة دفترا خاصا يعرف بـ "كراس القسم" لإنجاز مختلف أنواعها. أمّا مصطلح "**النّشاطات**[33]" فشاع استعماله مع تنصيب مناهج المدرسة الأساسيّة بحلول سنة 1980[34]، حيث تمّ التّمييز فيه بين المادّة التّعليميّة وفروعها المكوّنة لها، فجعلت الأنشطة فروعا للمواد فاللغة العربيّة مادّة وأنشطتها: القراءة، والتّعبير، والنّحو، والصّرف، وغيرها، والتّربية الإسلامية مادّة، وأنشطتها تحفيظ القرآن، والأخلاق، والتّربية الدّينيّة[35]. وهكذا مع بقية المواد التّعليميّة الأخرى. ولم يكن هذا المصطلح ليجد معناه الحقيقيّ إلاّ مع تحوّل النظام التربوي إلى المقاربة بالكفاءات، حيث برز الحديث عن ممارسات المتعلّم وسعيه، ومشاركته النشطة في بناء معارفه، في مقابل ممارسة الأستاذ

المنصبّة على المادّة التعليمية، وكيفية نقلها، وإيصالها، ويظهر أنّ تغييرا في مركز الاهتمام من التفكير في المحتوى المعرفي إلى التفكير في الممارسات المسلّطة عليه من طرف المتعلم، هو الذي فصل المفهومين عن بعضهما ، فقد قدّمت الوثيقة المرافقة للمنهاج عرضا بيّنت مفهوم النشاط، وأوجه الاختلاف بينه وبين المادة. خلصت فيه إلى أنّ: "مفهوم النشاط يوحي بمعنى الممارسة والإنجاز والبناء، أمّا مفهوم المادة الدراسيّة فيوحي بمعاني التلقّي والتكديس والتحفيظ"[36].وبناء على ذلك صار مطلب" العملية البيداغوجية...يستحث المدرس على مضاعفة الوضعيات البيداغوجية التي تجعل التلاميذ يشتغلون"[37] فانتقل الحديث بقوة عن الاستراتيجيات النشطة في التعليم، والتي" تدفعنا بما لا شك فيه إلى الجزم بأنّ المقاربة بالكفاءات توحي على الدوام بالطرائق البيداغوجية النشيطة"[38] وهذا يدعم التوجه إلى استعمال مصطلح "النشاط" وإطلاقه على جميع فروع تعليم اللغة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي: كنشاط القراءة ونشاط التعبير الشفوي ونشاط التعبير الكتابي وغيرها، وذلك استحضارا للطرائق النشطة التي تفعل دور المتعلّم في تعلّم المكتسبات اللغوية لهذه الأنشطة. ومن ثم صار المصطلح الجديد موظة العمل التربوي، فأوّل ما تلمحه من سبورة الأستاذ في الغرفة الصفية بعد تاريخ اليوم، هو النشاط كذا، إنّها ترجمة ميدانية للفكر التربوي السائد.

ومن البداهة إذن أن يعنون "**كرّاس النّشاطات** "بهذه العبارة التي تُحيل إلى معنيين: أوّلهما أنّه كرّاس يتضمّن تمارين وتدريبات تُنمّي جميع الكفاءات المرتبطة بأنشطة فروع اللغة المعروفة(القراءة والكتابة والنحو والصرف والإملاء والتعبير بنوعيه)، وثانيهما أنّه استعمل كمرادف لكراس التمارين. فالمعنى الأوّل ورد صريحا في مقدّمة كتاب "رياض النصوص[39]" للقراءة ومقدمة

كـرّاس النّشـاطات[40] اللغويّـة، والمعنـى الثـاني تؤيـده المسـتجدات الطارئـة علـى الموضوع في حقل تعليمية اللغات اليوم التي ترى في التّمـرين اللغـويّ نشـاطا منظّمـا وهادفا في حدّ ذاته، كما جاء ذلك في معجم تعليميّة اللغات [41].

6.أنواع التمارين في كراس النشاطات اللغوية:

لم تتطرق مناهج اللغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي كغيرها للحديث عن أنواع التّمارين أو تبرير اختياراها، وقد حتّم علينا هذا تحليل كلّ تمارين عينة الدراسة، لاكتشاف ما شاع وتواتر منها على دفّتيْ الكرّاسة، مع محاولة تفسير ذلك، وقد رصدنا الآتي:

نوع التمارين	العدد	النسبة
التحليلية التركيبية	253	74.95
البنوية	40	11.85
التواصلية	45	13.31

الجدول (1): تصنيف التمارين حسب نوعها في كتاب النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة

إنّ البيانات المعروضة تبين بوضوح غلبة تمارين التّركيب والتّحليل[42] بنسبة طاغية (74.95٪) على غيرها من الأنواع الأخرى. فالمناهج المعدّلة لم تستطع كغيرها التخلّص من الانجذاب إلى هذا النوع على أهميته، رغم "محاولة التّنويع والتّغيير في أشكال التّمارين والتّدريبات تجنّبا للنّمطية والرّتابة"[43]، كما نقرأها دائما في مقدمة هذه الكراسات. لكن التنوع بدا محتشما، لا يعكس مستوى طموح مصمميها. إذ تتعارض فلسفة الكفاءات في توجهها النفعي مع هذه النتائج فأكثر ما تصبو إليه من " اكتساب القواعد النحوية والصرفية والتراكيب اللغوية هو إنتاج نص معين"[44] بطريقة شفوية أو كتابية. وإعطاء فرص أكثر لتمارين الانتاج الشفوي والكتابي وهو مسعى لابد منه لتحقيق الانسجام بين

مقتضيات المقاربة بالكفاءات والحاجات اللغوية للمتعلم. ولا تخدم هذا المسعى سوى التمارين التبليغية التواصلية التي كان حظها ضئيلا جدا. و معلوم أنّ منهاج الجيل الثاني كان واضحا في تحديد بؤرة اهتمامه، فهو" يركّز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات وقاعدة لبناء كفاءة التواصل"[45]. ويؤطّر هذا الهدف مجال عمل المشرفين على إعداد دفاتر النشاطات، فيكثرون تبعا لذلك من التمارين التواصلية على حساب غيرها.

كما تعدّ هذه البيانات الإحصائية مؤشرا على أنّ اللجوء إلى العمل بالوضعيات المشكلة في التدريب لا يزال معدّله دون طموح منهاج اللغة العربية في جيله الثاني، وفقرتنا التالية ستبحث ذلك.

7ـ كرّاس النشاطات بين التمارين والوضعيات:

أولا يجب الحديث عن نظام تبويب التمارين في هذه الكراسات لأنه يعكس فلسفة المنهاج الجديد الذي يعتمد المقطع في هيكلة التعلّمات حسب فترات تمتد لأربع أسابيع لكلّ مقطع، فالتمارين بوّبت في الكراسة في ثلاث صفحات لكل نص وفق المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، وتمارس من خلاله جميع الميادين ، فجعلت عناوين فرعية توضح صلة كل مجموعة تمارين بالميدان اللغوي المراد التدريب عليه:

- مثال :حملت تمارين ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي، عناوين فرعية في كراس الأنشطة تحت مسميات "**أتذكر وأجيب**، **أستعمل الصيغة**" وهكذا

مع بقية الميادين الأخرى؛ وفق ما هو ظاهر في الجدول التالي:

الميـــــــــــدان	العناويـــــن الفرعيـــــة
فهـــم المنطـــوق	أتذكـــر و أجيـــــب
التّعبيـــر الشّفـــوي	أستعمل الصيغـــــة
فهـــم المكتـــوب	أفهـــم النـــــص
	القواعـــد النحويـــة
	الصـــرف والإمـــلاء
التّعبيـــر الكتابـــي	أتدرب على التّعبير الكتابي
جميـــع الميادين	الإدمـــاج الجزئـــي

الجدول(2): العناوين الفرعية لأنشطة اللغة حسب كل وحدة تعلّمية

وللإشارة فقد استحدثت صفحة للإدماج الجزئي في نهاية كل مقطع، تمارينها تغطي الموارد المعرفية لميادين اللغة الأربعة(ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي). وتستهدف دمج جميع مكتسبات المقطع اللغوية واستثمارها. وهو ما يجعلنا نفترض أنّ التدريب وفق منظور الكفاءات (أي بتوظيف مكثف للوضعيات الإدماجية) سيكون محلّه هذه الصفحة(الإدماج الجزئي)، أما ما سواها فتستعمل فيه التمارين بشكلها التقليدي، فإلى أي مدى يصح ذلك؟ الجدول الآتي يجيبنا عن هذا الاشكال:

الميادين الأربعة للغة	العناوين الفرعية للأنشطة	عدد الوضعيات المشكلة	عدد التمارين
فهم المنطوق	أتذكر و أجيب	16	11
التعبير الشفوي	أستعمل الصيغة	04	22
فهم المكتوب	أفهم النص	00	22
	القواعد النحوية	02	53
	الصرف و الإملاء	00	53
التعبير الكتابي	أتدرب على التعبير الكتابي	23	00
جميع الميادين	الإدماج الجزئي	11	69
المجموع		56	259

الجدول(3): مقارنة بين عدد الوضعيات وعدد التمارين في كراس النشاطات في اللغة العربية

بات من الواضح من خلال البيانات أعلاه أنّ مسعى استغلال الوضعيات في التدريب يشهد محاولات دمج ضمن التمارين على كراس الأنشطة، تعزيزا لمبدإ التعليم بالكفاءات بدل المعارف، لكن يظل استغلالها غير كاف، حيث أنّ مجموع الوضعيات إلى مجموع التمارين(259/56) لا يمثل إلاّ نسبة ضئيلة جدا(22.40٪) منها كما أنّ صفحة الإدماج الجزئي لم تظهر فيها الوضعيات الإدماجية إلاّ قليلا بل طغت عليها أيضا القوالب التقليدية من التمارين، ويمكن تسجيل خلو دفتر النشاطات من الوضعيات الموجهة للتدريب على القواعد النحوية والصرفية والإملائية؛ ويعود ذلك لطابعها التجريدي الخالص، فمواردها المعرفية تستهدف معلومات نظرية عن اللغة لا عن استعمالها؛ وهذا لا يقف عائقا أمام بناء وضعيات تراعي هذه الخصوصية ونقترح مثالا عن وضعية مشكلة نحوية موجهة للتدريب على الإعراب ؛ فبدل أن نطلب من المتعلم إعراب الكلمات التي تحتها سطر في نص معين، نعطيه مشكلة واقعية تتعلق بتصويب وتعليل الأخطاء النحوية المرتبطة بدرس النواسخ في السنة الخامسة؛ الواقعة في كتابة اللافتات الإشهارية على أبواب بعض المحلاّت، والأمر يتسع إلى فقرات من صفحات الجرائد أو المجلات، و حتى أغلفة علب الأغذية وغيرها مما له بعد اجتماعي، يجعل المتعلّم يوظف ما تعلمه ويشعر بأهميته ، وينطبق ذلك على النصوص المسموعة أيضا. فنقوي فيه حرصه على الاحتراز من اللحن في الكلام والأخطاء في الكتابة.

أما تمارين التعبير الكتابي فهي معدة وفق وضعيات إدماجية صرفة. نظرا لارتكازها أساسا على الإدماج والإنتاج، ولا تحتمل غير هذا النمط من التدريبات.

8 ـ النتائج:

لقد عملت الدّراسة على تشخيص واقع التّمارين اللغويّة في ضوء مقاربة الكفاءات، الذي لا زال يكتنفه شيء من الغموض، وبخاصة في اعتماد الوضعيات المشكلة منهجية في التدريب كما هي كذلك في التعليم والتقويم ومن أبرز النتائج التي أفضى إليها البحث ما يلي:

1- لا زالت تمارين التّحليل والتّركيب تحتل القسط الأوفر من مجموع تمارين دفاتر الأنشطة، ويعكس ذلك الاهتمام المفرط بتعليم الجانب النّظري من اللغة على حساب الجانب التبليغيّ التواصلي، وهو ما يتناقض مع توجّهات منهاج مبني وفق منظور المقاربة بالكفاءات؛

2- لم تتغير تمارين التحليل والتركيب في شكلها، فهي ترد كالعادة في صيغة أسئلة تبدأ بالمطلوب القيام به مباشرة(تعليمات تبحث عن الإجابة)، وهذا بعيد كل البعد عن الشكل الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات (الوضعيات الإشكاليّة)، التي يتطلب بناؤها مراعاة مجموعة عناصر أساسيّة(السّند، السّياق، المهمّة، التّعليمة)؛

3- العمل بالوضعيات المشكلة يقتضي توظيف الاستراتيجيات النشطة في التعليم والتدريب، وهوما لم يستجب له واقع تعليم اللغة إلى اليوم، فلا تزال الطرائق التقليدية المسيطرة على سير الأنشطة؛ مما يقلّل من إمكانية تحقيق الكفاءات اللغوية المسطرة في المنهاج، وبخاصة الجديد منها.

4- ثبات تمارين النحو والصرف والإملاء من حيث الكيف، و تأخرها عن مواكبة المستجدات الحاصلة في بناء المناهج وفق المنظور الجديد، بخلاف تمارين التعبير الكتابي والشفاهي التي استطاعت أن تمتثل لهذه المستجدات.

9ـالتوصيّات:

لعل أهم ما نستطيع أن نوصي به في ختام دراستنا هذه هو ما يلي:

1- يجب التفكير في أجرأة الجانب النظري من النحو والصرف والإملاء؛ بما يمكّن من تصميم تمارين في شكل وضعيات دالة تستقطب اهتمام المتعلم وتجعله يقبل على هذه الأنشطة وينتفع منها على المدى الأطول. بدل الاكتفاء بقوالب تقليدية لا تخدم إلا هدفا آنيا، يرتبط بتعلّمات جزئية لا يجد لها المتعلّم في كثير من الأحيان معنى؛

2- ضرورة تخصيص حصص مستقلة للتدريب على الظواهر اللغوية، في منهاج تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي ، بما يحقق الكفاءات اللغوية المرصودة في المنهاج؛

3- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تدريس اللغة، نظرا لأنها من اهتمامات متعلم اليوم، وبإمكانها تحقيق نتائج ملموسة في أداء المتعلم الفعلي للغة العربية. وهناك برامج تعليمية كثيرة بهذا الشّأن.

4- العمل على تكوين المعلمين تكوينا معمّقا في موضوع بناء الوضعيات المشكلة اللغوية، التي تطور كفاءة المتعلم اللغوية، ولا تبني معارفه فقط. مع تزويدهم بدليل عملي في إعداد الوضعيات المشكلة للاستئناس به.

5- عدم الاكتفاء بالتّكوين لوحده، بل الاعتماد على مساقات تدريبية مكثفة تستهدف بناء وضعيات، و تنفيذها ومتابعة أثرها في واقع المتعلم.

6- الدعوة إلى فتح المجال لبحوث مماثلة تدرس جدوى العمل بالوضعيات المشكلة في تعليم اللغة للمتعلم وتأثيرها على ذلك، والاستفادة من دراسة ميدانية

حديثة قامت بها وزارة التربية الوطنية تتعلق بإحصاء وتصنيف الأخطاء اللغوية التي وقع فيها التلاميذ في عشر ولايات في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي سنة2016. ومحاولة البحث في مدى صلة هذه الأخطاء بالتمارين اللغوية في شكلها التقليدي.

8. الهوامش:

(1) عرفت المناهج التّربوية إصلاحا جديدا معتمدا المقاربة بالكفاءات وفق مبادئ البنويّة الاجتماعيّة، وهي نظرية تقدّم الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعليّة ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهماته في مجموعة من أقرانه؛ ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، د.و.م.م، الجزائر، ص 6 .

(2) الكتاب صدر حديثا عن المعهد الوطني للوثائق التربوية ويدخل حيز الخدمة الموسم الدراسي الحالي 2019- 2020.

(3) ميشال زكريا ،مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت،ط2 ،1985،ص79.

(4) محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 1990، ص58.

(5) خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد 1981،4، ص64.

(6) المرجع نفسه، ص 64.

(7) المرجع السابق، ص121.

(8) حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، 2002 ، ص23.

(9) المرجع نفسه ،ص75.

(10) لحسن توبي، بيداغوجيا الكفاءات و الأهداف الإندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 206، ص115.

(11) المرجع نفسه، ص115.

(12) أنطوان الصياح، مفاتيح للتعليم و التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2015، ص43.

(13) لحسن توبي، المرجع السابق، ص115.

(14) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع.بن، الجزائر 2005، ص 111.

(15) المرجع نفسه، ص115.

(16) وهي رؤية "دي كيتيل" ينظر لحسن توبي، المرجع السابق، ص117.

(17) الشمولية تعني أنها ذات طبيعة اندماجية فهي تضم معلومات متنوعة تتراوح بين كونها أساسية و أخرى فرعية، أما الدلالة ، فتنصب على مدى نجاح الوضعية في تحفيز المتعلمين، و ورودها ضمن اهتماماته لكونها مستقاة من محيطه الاجتماعي. ونعني بالتعقيد أن الوضعية تحتاج إلى تحليل واستدعاء مكتسبات معرفية ومنهجية لحلها.

(18) خير الدين هني، المرجع السابق، ص111.

(19) المرجع نفسه، ص 111.

(20) الحسن اللحية، المرجع السابق، ص82.

(21) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، د و م م، الجزائر، جوان 2011، ص7

(22) للاستزادة أكثر حول دراسة محمد صاري يمكن الرّجوع إلى: التّمارين اللغويّة دراسة تحليليّة نقدية، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة باجي مختارعنابة، 1990، ص48.

(23) المرجع السابق، ص77.

(24) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، دوم م، الجزائر جوان 2001، ص7.

(25) المرجع نفسه، ص7.

(26) برنارد راي و آخرون، الكفاءات في المدرسة تعلّم و تقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2015، ص16.

(27) المرجع نفسه، ص 16.

(28) المرجع نفسه، ص17.

(29) برنار ري: خبير بلجيكي، وأستاذ محاضر بجامعة بروكسل الحرة في قسم علوم التربية، حاصل على شهادة الدكتوراه في علوم التربية بجامعة ليون بفرنسا سنة 1994، وشهادة متحكم فلسفي بجامعة السوربون سنة 1966، استعانت به وزارة التربية في مشروع مخطط التكوين الموجه لتكوين مفتشي التعليم للأطوار الثلاثة سنة 2015، ولقد ترجمت له الوزارة كتابه المشهور" المقاربة بالكفاءات بمنظور جديد".

(30) المرجع نفسه، ص 17.

(31)المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا ،المذكّرة التّوجيهيّة رقم(1)، المنشور رقم 1208 /م.ع.ب/ 2017 ، ص2.

(32) عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان، المرجع السابق، ص 234.

(33) يطلق مصطلح "النّشاط" على كلّ الفعاليّات التّعليمية التي يقوم بها التّلميذ داخل المدرسة وخارجها، والتّمارين بهذا المعنى تدخل ضمن هذه الفعاليات. ويستعمل منهاج اللغة العربيّة عبارة "النّشاطات اللغويّة" عنوانا لتقديم أنشطة التعلم المقررة على التلاميذ ويمكن الرجوع إلى جميع إصدارات مناهج اللغة منذ 2003 إلى 2016، كما يستعمل ذات العبارة(النّشاطات اللغويّة)عنوانا لكرّاس التّمارين الذي هو قيد الدراسة.

(34) ينظر: برامج ومناهج ومواقيت التعليم للسنة الثانية من التعليم الأساسي، م ت و، الجزائر، 1981- 1982 ،ص7

(35) وزارة التّربية والتّعليم الأساسيّ، برامج ومناهج ومواقيت من التّعليم الأساسيّ، للسّنة الثانية من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، 1981- 1982 ،ص10

(36) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دوم م، الجزائر، جوان 2011،ص 8

(37) برنارد راي و آخرون، الكفاءات في المدرسة تعلّم و تقويم، المرجع السابق،ص4

(38) المرجع نفسه، ص 4

(39) وردت في كتاب رياض النّصوص للسّنة الخامسة إصدار 2015/2014 الفقرة التّالية:" ولابد من الإشارة في هذا السياق، إلى أنّ هذا الكتاب شامل لكل النّشاطات، يسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها" و جاء فيه أيضا: "و يتوزع هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزّع بدورها

إلى سبع وعشرين وحدة تعلّمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النّشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة".

(40) جاء في مقدمة كتاب النّشاطات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائيّ الفقرة التالية: "نضع بين أيدي المعلّمين وأبنائنا المتعلّمين هذا الكتاب الخاص..لمعالجة التطبيقات اللغوية التي تغطي المحاور والوحدات التعليمية المقررة وفق المنهاج الرسمي للغة العربية بكل فروعها ونشاطاتها" .

(41) ورد في معجم تعليميّة اللغات "التّمرين: "كلُّ نشاط منظّم يُظهر مميّزات ذات صلة بمقاييس منهجيّة، ويدخل في إطار منظومة نوعيّة من التّمارين، ويستهدف استيعابا وتثبيتا وظيفيّا لعناصر لغويّة مفسّرة ومشروحة سلفا". ينظر كتاب D.coste,R.galisson et Dictionnaire De Didactique Des Langues,Imprimerie Aubin à Lidugé,France,ed n°41, 1983.P202

(42) أهم أسئلة التحليل والتركيب الواردة في الكتاب مرتبة حسب عدد التكرارات هي: ضع، أكتب، استخرج ، حوّل، إملاء الفراغ، اربط، ، أعرب، أكمل، رتّب، أدخل، عيّن، صرّف، أسند، صل، ابحث، اضبط بالشّكل، صنّف، أتمم، استعمل، اشرح.

(43) وزارة التّربية الوطنيّة، كرّاس النّشاطات في اللغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي، د و م م، الجزائر، 2020/2019،ص1.

(44) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، د و م م ، الجزائر، جوان 2001، ص 6.

(45) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربة للتعليم الابتدائيي، د و م م، الجزائر، 2016، ص8.

9- قائمة المصادر و المراجع:

1- أنطوان الصياح، مفاتيح للتعليم والتعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2015.

2- برنارد راي و آخرون، الكفاءات في المدرسة تعلّم و تقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2015.

3- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، 2002 .

4- خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد 1981،4.

5 - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع.بن، الجزائر 2005.

6- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006.

7- محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 1990.

8- المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا ،المذكّرة التّوجيهيّة رقم(1)، المنشور رقم 1208 /م.ع.ب/2017.

9- ميشال زكريا ،مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت،ط2 ،1985.

10- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، د و م م، الجزائر، جوان 2011.

11- وزارة التّربية والتّعليم الأساسيّ، برامج ومناهج ومواقيت من التّعليم الأساسيّ، للسّنة الثانية من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، 1981- 1982.

12- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دوم م، الجزائر، جوان 2011.

13- وزارة التّربية الوطنيّة، كرّاس النّشاطات في اللغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي، د و م م، الجزائر، 2020/2019.

14- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، د و م م ، الجزائر، جوان 2001.

15- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربة للتعليم الابتدائيي، د و م م، الجزائر، 2016.

16-R.galisson et D.coste, Dictionnaire De Didactique Des Langues, Imprimerie Aubin à Lidugé,France,ed n°41, 1983.P202