صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية الفصحى "النصوص القرائية أنموذجا"

▪ د. مليكة بوراوي
قسم اللغة العربية وآدابهـــا
جامعة باجي مختار - عنابة
malikabouraoui@yahoo.fr

الملخَّــص:

عندما نبحث في تدني مستوى متعلمي اللغة العربية الفصحى غالبا ما يتّجه بنا الأمر في البحث عن أسبابه في ذاتيّة المتعلم، وننسى أنّ هذا التدني قد تعود أسبابه إلى الفاعل التعليمي"المدرس" وإلى أساليب تدريسه ،وكذلك جهله بكيفية النقل التعليمي للمعارف العلميّة.من هذا المنطلق سنتطرق إلى صعوبات النقل التعليمي في اللغة العربية معتمدين النصوص القرائية "أنموذجا".إنّ عدم مواكبة المدرس للمعرفة العلميّة باعتبارها مصدرا للمعرفة التعليميّة سيؤثر في تحصيل المتعلم.سنختار مجموعة من النصوص القرائية متتبعين كيفية تدريسها في غياب شروط النقل أو التحويل التعليمي .

الكلمات المفاتيح :تعليمية ، النقل التعليمي ، النصوص القرائية ،المعرفة العالمة ، المعرفة التعليمية .

Difficulties of Didactical Transposition in Classical Arabic "Literacy Texts as a model"

Abstract:

When assessing the low level of language learners of classical Arabic usually we move up to search its causes within the learner himself and forget that this decline may be attributed to the educational actor i.e., the "teacher", and the teaching methods, as well as ignorance of didactical transposition of scientific knowledge . Departing from this point we will discuss the difficulties of the didactical transposition in the Arabic language considering Literacy texts "a model". When a teacher does not keep pace with the scientific knowledge as a source of educational knowledge this can influence the learning process. We will select some literacy texts and follow how to teach them in the absence of conditions of transfer or conversion (Transposition).

Keywords : didactical , didactical transposition , literacy text , scietific knowledge , educational knowledge.

Difficultés de Transposition Didactique en arabe classique
« Textes d'alphabétisation comme un modèle »

Résumé :
Lors de l'évaluation du faible niveau des apprenants de l'arabe classique habituellement nous nous déplaçons à rechercher ses causes au sein de l'apprenant lui-même et oublier que cette baisse de niveau peut être attribuée à la dire éducative de l'acteur, le «professeur», et les méthodes d'enseignement, ainsi quel' ignorance de la transposition didactique des connaissances scientifiques.
A partir de ce point, nous allons discuter des difficultés de la transposition didactique en langue arabe compte tenu de textes d'alphabétisation comme « un modèle ». Quand un enseignant ne suit pas le rythme de la connaissance scientifique comme une source de connaissances sur l'éducation, cela peut influencer le processus d'apprentissage. Nous allons sélectionner quelques textes d'alphabétisation et allons suivre comment les enseigner en l'absence de conditions de transfert ou de conversion (Transposition).

Mots clés : didactique, transposition didactique ,texte d'alphabétisation ,connaissance scientiphique ,connaissance sur l'éducation.

"إن المعرفة المدرسية لاتكسب شرعية وجودها إلا بمدى ارتباطها بالمعرفة العلمية "[1].

عندما نبحث في أسباب الضعف لدى متعلمي اللغة العربية غالبا ما يتجه بنا الأمر إلى البحث عن أسبابه في ذاتية المتعلم ، وننسى أن هذا الضعف قد يكون له سبب تعليميّ مرتبط بتمثّل المبرمج والفاعل التعليمي (المدرِّس)، وبظروف تكوينه وبأساليب تدريسه .

من هذه الزاوية سننطلق من المثلث التعليمي وبالذات من علاقة المبرمج والمدرس بالمعرفة وهو ما يعرف في مجال التعليمية بالنقل أو التحويل التعليمي (la transposition didactique) ،إنه ــ أي النقل ــ ذلك الإنجاز

الذي يدل على مجموع التحولات التي تطرأ على المعرفة العالمة (le savoir savant) قصد جعلها في سياق تعليمي مع ما يصاحب هذا الانتقال من تغيير في صورة المعرفة، فتخضع المعرفة العالمة إلى نظام جديد محكوم بأهداف تخالف أهداف النظام التعليمي[2] ، وتنبهنا التعليمية (la didactique) إلى أن نقل المعرفة العلمية أو المرجعية إلى حقل المعرفة المدرسية يمر عبر المراحل الآتية :

أ ــ معرفة العلماء (المختصين) وهي معرفة مفتوحة ومبنية وفق مفاهيم مجردة معقدة يصعب استيعابها من قبل المتعلمين .

ب ــ المعرفة الواجب تدريسها : وتتمثل في البرامج والكتب المدرسية، وهي مستمدة من المعرفة العالمة ، ومن سماتها أنها مغلقة ومحددة من قبل البرامج المدرسية، ويجب أن يتوفر واضعو البرامج على مجموعة من الكفايات منها:

- معرفة مصادر المعرفة العالمة وما تتضمنه من مواد ومفاهيم ،ومعطيات متصلة بالعلم المرجعي ،وتسمى هذه الكفاية كفاية تخصصية .
- معرفة حاجات المتعلم ،وكفاياته اللغوية والأدبية ، وقدراته الذهنية والمهارية وذلك حتى يتسنى اختيار المادة وتوزيعها على مراحل التعليم على نحو يستجيب وتطور مستوى المتعلمين، وتسمى هذه الكفاية كفاية تعليمية .
- معرفة أساليب النقل التعليمي وطرائق تحويل المفهوم العلمي إلى مفهوم مدرسي مبسط بوساطة ما يتقنه المعلم من معارف اجتماعية وتجارب خاصة، وتسمى هذه الكفاية بكفاية سوسيوثقافية [3] .

- المعرفة المتداولة في القسم : وتتمثل فيما يلقنه المدرس في القسم للمتعلمين ، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص ويتبين ذلك من خلال :

ـــ تفضيل الأستاذ لكيفية أو طريقة في التقديم الملائمة مع مستوى التلاميذ .

ـــ الأهمية التي يعطيها لمظهر أو مفهوم معين.[4]

المعرفة المتعلمة من قبل المتعلم :وهي معرفة مختلفة بين متعلم وآخر؛ لأن لكل واحد (متعلم)أسلوبا خاصا في تقبل المعرفة وتمثلها ، ويرجع هذا الاختلاف إلى أسباب معرفية ولغوية تواصلية، ونفسية وثقافية يدركها الباحثون في كتابات المتعلمين حين يستخلصون منها الفروق التي تظهر في كفاياتهم الاستدلالية، وقدراتهم على التأليف والتحليل ،والترتيب والتلخيص والتفريع والاستشهاد وغيرها من العمليات الذهنية التي يتفاوت فيها المتعلمون وتكشف عن استراتيجياتهم في تقبل المعرفة . كما أن المعلم لايحصل بدوره في نهاية مسار التعليم والتَّعلُّم إلا على قدر استعداداته وقدراته الخاصة وما تسمح به ظروف العمل ، كما أنه من غير المعقول أن يحصل تطابق تام بين المعرفة المصوغة في برامج وما يتعلمه المتعلم فعلا "إذ يظل الفرق قائما بين المقرِّرِ (المبرمج) وعمل المدرس من جهة وبين عمل هؤلاء وعمل التلميذ "[5].

النقل التعليمي للنصوص القرائية (في المدرسة الجزائرية)

النص القرائي هو ذلك النص الذي يُعتمد فيه على بناء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ(المتعلم) والمعنى ، ويستوجب معرفة سابقة لقراءتـــــــه (قراءة لاتتم إلا من خلال الذاكرة)، ويمكن أن نذكر مجموعة من الأهداف

ينشدها المنهاج التعليمي في بلادنا في تدريس النصوص القرائية نلخصها في الآتي :

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها .
- القراءة السليمة والمعبِّرة .
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته ،وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد .
- التعبير شفويا وكتابيا عن مشاعره وآرائه (المتعلم)، وتقليدها بأمثلة وشواهد.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف ، الحجاج ، السرد ...إلخ) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب الغرض.
- التواصل مع غيره (المتعلم) مشافهة وكتابة بتجنيد مكتسباته اللغوية .
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.[6]
- سعي المنهاج الحديث إلى دفع المعلمين إلى الانتقال من المعرفة التي تقادمت إلى معرفة حديثة تقربهم من التطورات التي تعرفها سائر منهجيات التدريس .

ولكن يبدو أن الصراع قائم بين جيلين : جيل يجد صعوبة في ملاءمة نشاطه العلمي مع المفاهيم اللغوية والأدبية الجديدة ،وآخر عجز عن خلق علاقات تواصل بين ما درسه في الجامعات من معارف لغوية وأدبية حديثة وبين علوم اللغة العربية القديمة(من نحو وبلاغة وصرف وعروض) . فاللغة العربية ضحية هذا الانقسام إذ تخلفت عن مواكبة الجديد ، وعجزت في كثير من الأحيان عن استيعاب القديم .إن المعلم اليوم في تدريسه للغة العربية عموما وللنصوص القرائية خصوصا مطالب بمواكبة المعرفة العلمية . ويُعدُّ النقل التعليمي " أداة للبحث في كيفية اشتغال المعرفة العلمية في ميدان التعليم

من حيث جدتها وتقادمها، وسلامتها واستقرارها ، ومدى ملاءمتها للحاجات المعرفية للمتعلمين ولوسطهم الاجتماعي "[7]، ولكن على مستوى الممارسة نجد معرفة بسيطة مختزلة تغيب عنها مواصفات التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم، وقصور عن كتابة نص منسجم ومتسق ، فما هي العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلم مظاهر مبدأي الانسجام والاتساق في تحليل الخطاب في مرحلة أولى، ثم تخزين تلك المظاهر وإعادة إنتاجها في مرحلة ثانية ؟

وفيما يلي مجموعة من الافتراضات تم وضعها لمعرفة ما هي صعوبات النقل التعليمي للنصوص القرائية في اللغة العربية وكيفية تأثيرها في تدني مستوى المتعلمين .

1 **الفرضية الأولى** : ضعف الأنشطة المبرمجة في الكتاب المدرسي في تحقيق الكفاية النصية وتنميتها لدى المتعلم :

تتصدر المناهج التعليمية الحديثة المبنية على المقاربة بالكفايات في اللغة العربية الكفاية الختامية وهذا نصها : جاء في منهاج السنة الرابعة متوسط : " في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط :يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص :الإخبارية و الوصفية و السردية والحوارية ، مع التركيز على النص الحجاجي " [8].

وجاء في منهاج السنة الثالثة ثانوي " في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبلية لإنتاج ــ مشافهة وكتابة ــ أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف ،أو إ بداء رأيه مما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي، أو الاندماج في وسط مهني " وتتمثل هذه

الأنماط في إنتاج ــ شفويا وكتابيا ــ نصوص ذات نمط سردي أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي ... إلخ في وضعيات ذات دلالة [9].

لقد أصبح تصنيف النصوص ضرورة ملحة للمدرس وللمتعلم " إنه وسيلة لمساعدته ــ أي المدرس ــ على تفهيم النصوص ولإقدار التلاميذ على حسن التلقي والإنتاج " [10].

إن التلقي والإنتاج قدرتان أساسيتان تنضويان تحت مايسمى الكفاية النصية .وإذا فككنا هاتين القدرتين نجدهما تتكونان مما يأتي[11] :

- القدرة على التلقي : معرفة الموضوعات (تأويل صحيح للعناوين)، التعرف على البنيات الأدبية ، التمييز الصحيح بين الانماط والأصناف النصية ، معرفة البنيات الكبرى ، معرفة الترابطات (البنيات الصغرى).
- القدرة على الإنتاج : تصور الموضوعات ، ترميز الموضوعات أدبيا ، تحديد عام لتصميم (خطة)النص ، بناء النص وفق النوع والتصنيف، الربط الصحيح (البنيات الصغرى .

والسؤال المطروح : هل الأنشطة المبرمجة في (النصوص القرائية) قادرة على تنمية هاتين القدرتين لدى المتعلم ؟

إذا تناولنا على سبيل المثال كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط نجده يضم ثمانية وأربعين (48) نصا [12] .ويمثل النص الوصفي 12,5%من مجموع النصوص (أي ما يقارب ستة نصوص) وصفية وأغلبها يركز على وصف شخصية، مع العلم أن الوصف يتوزع على موضوعات عدة منها: وصف الشخصية، ووصف المكان بنوعيه المغلق والمفتوح ، وصف الزمان ...إلخ.

وقس على الوصف نمط السرد إذ تغيب فيه قدرة التلقي من (تلخيص للحكاية والتعرف على عناصر الخطاطة السردية للحكاية، والتعرف على شخوص الحكاية، وكيفية التمييز بين السرد والوصف ...إلخ).

والقدرة على الإنتاج (التدريب على كيفية إنتاج بداية نص سردي، وكيفية تقديم شخوص نص سردي ، وكتابة نص سردي بنظام خطي ،وكيفية تنظيم تقنية الاسترجاع عند كتابة نص سرديّ...إلخ)

وفي مجال الممارسة القرائية كثيرا ما ينحصر الدرس القرائي في القراءة التلفظية وشرح ما غمض منها من مفردات وعبارات، وفي الإجابة عن الأسئلة المذيلة للنصوص التي غالبا ما تصب في البناء الفكري للنصوص، والبناء اللغوي، والبناء الفني من دون أن تتعدى إلى بناء المعنى في النص .تتغير أصناف النصوص وأنماطها من دون أن يُلتفت لخصوصية كل صنف مما يضيع على المتعلمين فرصة التعرف على الأدوات والتقنيات النصية في إنتاج النصوص .

مجمل القول: قراءة محدودة الأفق لاتتجاوز دائرة التفهيم الضيقة .

ويلاحظ أيضا في الممارسة القرائية أنه يُنظر إلى القراءة والكتابة باعتبارهما نشاطين منعزلين أحَدَهما عن الآخر وهذا خطأ فادح ،يقول كفلار(Cavaller) " فنشاط القراءة/الكتابة فعالية مدرسية تتخذ من قراءة نص ما مصدرا لكتابة نص محدد،وتأخذ بعين الاعتبار فهم النص الأول " [13].

كما يلاحظ أيضا اختلال العقود الضمنية والصريحة التي جمعت بين واضعي البرامج والمعلم من جهة والمعلم والمتعلم من جهة أخرى،فلم تساعد الأنشطة المبرمجة على تبني المتعلم لكيفية تسمح له بإدراك كيفية اشتغال أنواع

المعارف (من وصفية وسردية، وحوارية وحجاجية ،وإخبارية وتفسيرية ...إلخ)مما أدى إلى ظهور مسافة بين المبرمج والمتعلم حرمته–أي المتعلم– من تجاوز الصعوبات التي صادفته في إنتاج نصوص مقبولة مبنى ومعنى .

إن قصور المتعلم عن كتابة نص منسجم ومتماسك يتطلب إعادة النظر في المعرفة القابلة للتحويل والنقل والأخذ بعين الاعتبار العوائق التي تحول دون اكتسابه –أي المتعلم– لمبادئ الانسجام والاتساق في كتابة نمط نصي معين .

2 ــ **الفرضية الثانية** : عدم انفتاح الفاعل التعليمي (المدرِّس)على الأفكار والنظريات الجديدة المتعلقة بلسانيات النص والتحليل النصي، وكيفية تصنيف النصوص .

صحيح أنه لايمكن تمثله ــ أي المعلم ــ مثلا للمعرفة الوصفية في صورتها الأصلية كما وضحها فيليب هامون (Ph.Hamon) في كتابه (introduction à l’analyse du descriptif) الذي طوره إلى (du descriptif) وميشال أدام (M.Adam) في كتابيه (le texte descriptif) و(la description) نظرا إلى تشعبها وصعوبتها ، ولكن دور المدرس يتحدد في تحويل المعرفة الوصفية من صورتها العلمية إلى التعليمية عن طريق قراءته وتأويله للأهداف التي ضبطها واضعو البرامج ،ومن ثم ضبط وضعيات تعليميةــ تعلمية دالة مع الاستعانة بوسائل تعليمية محددة كالخطاطات مثلا التي قال عنها الباحث محمد الدريج إنها " تسهِّل تنظيم المعلومات المقروءة وعلى الأقل الكشف عن نظامها الخاص ، وإبراز العلاقات المنطقية، وفهم مختلف أساليب البرهنة ، وبكلمة واحدة رسم الحركة الداخلية للموضوع (نص مثلا)." إن الخطاطة باعتبارها رسما يتضمن العناصر الجوهرية ويستجلي المكونات الأساسية ،

هذه المكونات للموضوع المرسوم تسهل تشخيص بنيات الموضوع المجردة وحركته المنطقية وتنظيمها بشكل تخطيطي يجعلها قابلة للإدراك المباشر" [14]

إن الخطاطة الوصفية –مثلا– يُوَضح من خلالها كيف يتفرع الموضوع الرئيس (le thème-titre)إلى موضوعات فرعية ،والتي بدورها يمكن أن تتفرع إلى موضوعات أخرى انطلاقا من مجموعات تشبيهية واستعارات .ولهذا التشجير في الوصف فائدتان :

1.الأولى : تربوية تتمثل في توضيح عناصر الموصوف .
2.الثانية : منهجية وتظهر في إبراز العلاقات القائمة بين مكونات الموصوف، والجهد اللغوي الذي يبذله الواصف لكي يستقيم الوصف وحدة نصية منسجمة متماسكة .

وقس على الخطاطة الوصفية الخطاطة السردية والحجاجية والحوارية إلخ.....

إن المعلم مطالب بإثراء زاده المعرفي بالمفاهيم الأساسية المرجعية كالنظريات التداولية والحجاجية، والسردية والوصفية، ونحو النص ومقولات التناص ...إلخ وغيرها من العلوم المرجعية التي تمكنه من إعداد الأنشطة التعليمية والتخطيط لها انطلاقا من مادة ثرية ومتنوعة،" إن جهل المعلم مثلا بنحو الخطاب وبوسائل الربط الحجاجي وغيرها من الأدوات والروابط يحمله على اجتناب التدقيق عند إصلاح التمارين ويلجئه إلى إبداء الملاحظات العامة غير المفيدة وغيرالمقنعة " [15].إن الأنشطة والممارسات النصية بصفة عامة لايمكن –بأية حال –أن تجرد من ولائها المرجعي لنظرية عالمة، غير أن ما يمنحها المصداقية في المجال التعليمي هو الاهتمام بشخص المتعلم من

خلال إثارة اهتمامه لكل ما يقرأه ويكتبه ، وتمكينه من قدرات تسمح له بالتعرف على الثوابت البنائية التي تقوم عليها أنماط النصوص المختلفة، والتمييز بين تلك النصوص التي تتوفر على خاصيتي الانسجام والاتساق، وتلك التي تفتقر إليها. إن مهمة المعلم في نقل معرفة من خصوصيتها العالمة وروافدها الابستيمولوجية إلى معرفة تعليمية تكمن في التقيد بمجموعة مبادئ منها مواكبتة للمعرفة العلمية، وانتقاء المعرفة المتماشية مع المستوى الإدراكي للمتعلمين والتدرج في نقل المعرفة ،وتشخيص المكتسبات السابقة للمتعلمين وتحفيزهم على المشاركة في إعداد الدرس .

إن كثيرا من المعلمين يجهلون قواعد النقل التعليمي الخارجي(المبرمج) والداخلي (المعلم) . و يلجأ كثير منهم إلى اختزال المعرفة العلمية وتبسيطها إلى حد الابتذال والتشويه مهملين تكييف المنقول مع الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين (les besoins langagiers)وأشياء أخرى ، يقول أحمد شبشوب " إن مفهوم النقل التعليمي قد يوهم المربين بأن صياغة المناهج المدرسية تستلهم محتوياتها من المعرفة العلمية فحسب، بل نراها في الواقع تتأثر بمصادر أخرى مثل الممارسات الاجتماعية " .[16]

3-**<u>الفرضية الثالثة</u>** : عدم الأخذ بعين الاعتبار ــ في النقل التعليمي ــ تمثلات المتعلمين، واحترام بنود العقد الصريح أو الضمني بين المعلم والمتعلم . لقد بين التعليميون أن معرفة تصورات المتعلمين تساعد واضعي البرامج على التخطيط (على مستوى التلقي والإنتاج) في نقل المعارف وتحويلها من صيغتها العلمية إلى المعرفية،كما أن المقاربة بالكفايات من منظور إطارها المرجعي (البنائية عند بياجي والمعرفية بصفة عامة) تولي اهتماما للمكتسبات القبلية في اكتساب الجديد " لأن الاطلاع على المعارف

الأولية المخزنة لدى التلميذ، واستكشافها أمر ضروري ،واعتمادا عليه يمكن بناء معرفة أخرى بمشاركة التلميذ ذاته ..." [17] .

إن ضعف الأنشطة المبرمجة في الكتاب المدرسي في تنمية الكفاية النصية لدى المتعلم ،وعدم انفتاح المعلم على الأفكار والنظريات الجديدة وعدم الأخذ بعين الاعتبار في النقل التعليمي تمثلات المتعلين انعكست –هذه المسائل– سلبا على مستوى المتعلمين، وكان نتيجة هذا التدني في مستوى متعلمي اللغة العربية ما يأتي :

- إنتاج كتابي هزيل تكتنفه صعوبة في توظيف مجموعة من العمليات الذهنية التي يتطلبها النشاط الكتابي (في إنتاج مجموعة من أنماط النصوص).
- إنتاج بناء مشوش وعناصر غير مرتبة متناثرة لارابط بينها .
- اختزال المهارات التعبيرية المطلوبة في ثلاث خطوات يتم اجترارها من موضوع إلى آخر (المقدمة والعرض والخاتمة).
- غياب الروابط المنطقية والزمنية التي تحقق الانسجام والتماسك الداخلي لمنتوج المتعلمين .
- غياب مجموعة من الكفايات في النشاط البنائي لأنماط النصوص مثل الكفاية التواصلية ،واللغوية، والمنهجية، والثقافية،وكذلك النصية التي تنضوي تحتها قدرتا التلقي والإنتاج .
- عدم تخزين المتعلم لمجموعة من الخطاطات التي تنتمي إلى أنماط متعددة من النصوص لأن المعلم ــ غالبا ــ لايتعرض إلى الصعوبات التي يطرحها بناء الأنماط النصية، ولا إلى العمليات الذهنية التي يتطلبها هذا البناء .

- افتقاد المعلم إلى معرفة تعليمية ــ تعلمية دقيقة تمكنه من مراقبة مدى انسجام معرفة المبرمج (المعرفة الواجب تعليمها) مع المعرفة التي يقترحها على المعلمين .
- عدم تنويع الوضعيات التعليمية ــ التعلمية لأن المعلم مقيد بجملة من الأهداف التي يضبطها واضعو البرامج .

وبناء على النتائج المتحصل عليها من قراءة هذه الفرضيات فإنه ينبغي :

- تحفيز المدرس على استيعاب مجموعة من المعارف العلمية وعلى حسن استضمارها وتوظيفها في قراءة مختلف أنماط النصوص .
- إخراج المعرفة من سياقها العلمي، وتأويل الأهداف التي يضبطها المبرمج وإعادتها في سياق تعليمي مع مراعاة حاجات المتعلمين وذلك انطلاقا من بناء وضعيات تعليمية ــ تعلمية دالة .
- ردم الهوة القائمة بين القراءة والكتابة ومد جسور التساند الوظيفي بينهما بشكل يرسخ لدى المتعلم مهارات التعبير والإنتاج .
- الاعتناء بالكفايات وتدريب المتعلمين على حشد كفاياتهم داخل وضعيات تواصلية دالة .
- إقدار المتعلمين على التعرف على الثوابت البنائية التي تقوم عليها أنماط النصوص .
- اعتماد استراتيجيات بيداغوجية يتم من خلالها تدعيم مكتسبات المتعلمين انطلاقا من تأويل المعرفة المبرمجة، ونقلها إلى وضعيات تعليمية ــ تعلمية دالة تراعي مستوى ومدارك المتعلمين وقدراتهم لتنتهي إلى تقويم هذه المضامين داخل الأقسام .

- الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين في توجيه استراتيجيات المتعليم .
- عدم الإخلال ببنود العقد الصريحة والضمنية بين المعلم والمبرمج من جهة، والمعلم والمتعلم من جهة أخرى .

مجمل القول :

إن المعارف المنقولة في مجال اللغة العربية ينبغي أن تظل مفتوحة في وجه المعارف القديمة والحديثة على أن تراعي حاجات المتعلمين ودوافعهم للتعلم ؛وإن الغرض من النقل التعليمي للمعارف العلمية عبر مصفاتي المبرمج والمعلم هو تلقي وإنتاج نصوص منسجمة ومتماسكة ،وبناء مواقف قرائية فاعلة إزاء النصوص وإثارة اهتمام المتعلمين لكل ما يقرؤونه ويكتبونه مع تحديد واضح لمختلف أنماط النصوص القرائية .

<u>هوامش البحث :</u>

1ــ محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي ، النظرية والتطبيق ،مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ،ط1 ، 1998، ص1 .

2-Ives Chevallard la transposition didactique ,ed de la pensée sauvage ;paris1991,p47 .

3ــ صالح بن رمضان ، النظريات التعليمية في ضوء اللسانيات الحديثة ، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الأولى من الحلقة الثالثة ،المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر ، تونس 2003/2002 .

4ــ علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1 ،2005،ص35و36 .

5ــ عبد الحق منصف ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، دراسة في قضايا التعلم ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2001 ،ص206 .

6ــ وزارة التربية الوطنية ، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،2005 ، ص 20 .

7 ــ محمد البرهمي ، القراءة المنهجية للنصوص : تنظير وتطبيق ، (top édition) ط1، 2005 ، ص 10 .

8ــ وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،2005 ، ص .20

9ــ وزارة التربية الوطنية ،المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات جوان 2011، ص 38 .

10ــ محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي ، النظرية والتطبيق ، ص77 .

11ــ عبد الكريم غريب المنهل التربوي ،مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب ، ط1 ، 2006 ، ج183/1 .

12– وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، 2006 .

13-Cavallard et autres les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial,éditions logique,1992 .p39 .

14ــ عبد الله زروال ، الخطاطة وسيلة فعالة للتعليم والتعلم ، مجلة علوم التربية ، العدد54 ، جانفي 2013 ، ص144 .

15ــ صالح بن رمضان ، النظريات التعليمية في ضوء اللسانيات الحديثة ، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الأولى من الحلقة الثالثة ،المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر ، تونس 2003/2002.

16ــ أحمد شبشوب ، تعليمية المواد :منهج وتطبيقه ، سلسلة وثائق تربوية ،ط1، 1997، ص 125 .

17ــ محمد شرقي مقاربات بيداغوجية ، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، دراسة سوسيوبيداغوجية ، أفريقيا الشرق المغرب ،2010 ، ص125.