أثر المقاربة النصيّة في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية

. تقييم ملاءمة (Pertinence) النصوص المنتجة .

د. حفيظة تازروتي
أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر 2

ملخص البحث

[بنيت مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية . شأنها شأن مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية . على المقاربة النصيّة لما لها من عظيم الفوائد، فقد بات من المؤكّد لدى الباحثين أنّ كثرة التعامل مع النصوص القرائية المنسجمة يسهم في استبطان بنية كليّة أو خطاطة تنزل منزلة قوالب جاهزة ينتج التلميذ على هديها نصوصا يفهمها ويسترجعها، ولما كان تحقيق الكفاءة التواصلية عامة وكفاءة المكتوب (compétence de l'écrit) في شقّها التعبيري خاصة من أبرز غايات مناهج الإصلاح، كانت المقاربة النصيّة أنجع تقنية لبلوغ ذلك، فما مدى نجاح هذه المقاربة في تحقيق كفاءة التواصل الكتابي؟وما هو أثرها في كتابات التلاميذ؟]

Résumé de l'étude

Les programmes de la langue arabe du cycle primaire comme ceux des cycles moyen et secondaire, ont été élaborés sur la base de l'approche textuelle. Car celle-ci présente de nombreux avantages. En effet, les chercheurs ont confirmé que travailler, très souvent, sur des textes cohérents destinés à la lecture, contribue à l'appropriation d'une macrostructure ou d'un schéma, similaires aux moules figés. Cela permettra à l'élève de produire, comprendre et reproduire des textes.

Étant donné que le travail axé sur la compétence de communication en général, et celui de l'écrit dans son aspect expressif en particulier, est une finalité assez importante des programmes de la réforme, l'approche textuelle est alors la technique la plus appropriée pour sa mise en pratique.

En conséquence: quel est le degré de réussite de cette approche pour inculquer la compétence de communication écrite? Quels sont ses effets sur les écrits des élèves du cycle primaire? C'est à ces questions que la présente étude tentera de répondre.

الكلمات المفتاحية: المقاربة النصية (Approche textuelle)، الملاءمة (Pertinence) الإنتاج الكتابي (Production écrite)، كفاءة المكتوب (Compétence de l'écrit)، وضعية إدماجية (Situation d'intégration) .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على مدى نجاح إصلاح المناهج في تحقيق كفاءة المكتوب) (Compétence de l'écrit، فقد أولت مناهج اللغة العربية الجديدة عناية كبيرة لكفاءتي المكتوب (الفهم والتعبير)، وهي عناية تندرج ضمن المبدأ النفعي للتعلّم، أي إعطاء التّعلّمات بعدا وظيفيا بإقدار المتعلم على إدماج المعارف اللغوية تحقيقا للتواصل في شؤون الحياة المختلفة؛ فهل مكّنت مناهج اللغة العربية الجديدة المتعلم فعلا من لغة التواصل المكتوب؟

– للإجابة على هذا السؤال، اعتمدنا مدوّنة مكتوبة لتلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية؛أي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وكان ذلك في الموسم الدراسي 2008/2007، وهو الموسم الذي شهد وصول أول دفعة من التلاميذ الذين طبّق عليهم الإصلاح لنهاية المرحلة الأولى من التعليم.ولقد تمّ تقييم كفاءة التعبير الكتابي لدى هؤلاء التلاميذ من خلال وضعية إدماجية، طلب منهم فيها إنتاج نص إخباري[1] (Texte informatif)، يصفون من خلاله الرياضة المفضّلة لديهم ويبرزون فوائدها، تمثّلت في:

[أَرادَ أَبُوكَ أَن يُسَجِّلَكَ فِي أَحَدِ النَّوادِي الرِّيَاضِيَّةِ لِمُمَارَسَةِ رِيَاضَة، فَطَلَبَ مِنْكَ أَنْ تختار واحدة، تَرَدَّدْتَ طَوِيلاً ثُمَّ قَرَّرْت.

– أُكْتُبْ نَصًّا، تَصِفُ فِيهِ هَذِهِ الرِّيَاضَة وَتُبَيِّنُ فَوَائِدَهَا، مُسْتَعْمِلاً صَفَةً ومَفْعُولا مُطْلَقًا (ضَعْ سَطْرًا تَحْتَ الصِّفَةِ وسَطْرَيْنِ تَحْتَ المَفْعُولِ المطْلَق)].

كما تمّ تحليل إنتاجاتهم الكتابية(Les productions écrites) باعتماد شبكة"إيفا"(Grille EVA)[2]، وذلك بعد إدراج تعديلات فيها[3].

تقوم هذه الشبكة على مبدأين، يتمثّل الأول منهما في أخذ نوعية وحدة التحليل(Unité d'analyse) في الاعتبار، ولذلك فإنّ التقييم فيها يتم وفق المستويات الثلاثة:

– النص في مجمله؛

– العلاقات بين الجمل؛

- الجمل؛

ويتعلّق المبدأ الثاني بجوانب التحليل الأربعة:

- الجانب التداولي (Pragmatique) ويختص بالعلاقة بين الرسالة (النص) ومتلقّيها، أي تقييم المكتوب بالنظر إلى الوضعية التي ينبغي أن يوظّف في إطارها.

- الجانب الدلالي (Sémantique)، ويهتم بالعلاقة بين الوحدات ومرجعها (Référent) ولا يقتصر على معرفة دلالة الكلمات، بل ويتعلّق أيضا بانسجام مجمل مضمون النص، وهو ما يحقّقه مثلا عدم وجود التناقض بين المعلومات[4] .

- الجانب الصّرفي التركيبي(Morpho-syntaxique)، ويخصّ العلاقة بين الوحدات، ومثاله المطابقة بين الصفة والموصوف.

- الجانب المادي (Aspect matériel)، وله علاقة بتشكيل المعنى، ويتعلّق بعلامات الوقف، وبتنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات، وهي كلّها وسائل موجّهة للقارئ .

تحيل هذه الجوانب الأربعة على معايير التقييم، فالجانب التداولي يشير إلى **الوجاهة أو الملاءمة** (La pertinence)، أي مدى استجابة المكتوب للوضعية، ويقصد بالجانب الدلالي **الانسجام** (La cohérence)، كما يحيل الجانب الصرفي التركيبي على **سلامة اللغة**، ويعني الجانب المادي **جودة العرض**.

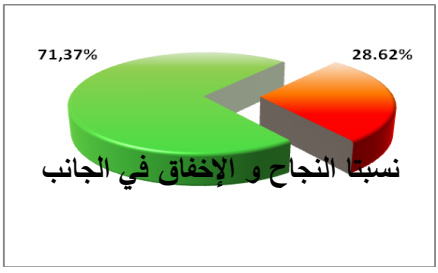
هذه إذن هي المعايير التي استندنا إليها في تقييم كتابات التلاميذ، وقد ضمّ كلّ واحد منها مجموعة من المؤشرات، بلغ عددها الإجمالي في الشبكة عشرين مؤشرا، طبقت كلها على كلّ نص من نصوص المدونة (Corpus)، وذلك بعد منح كلّ منها، وكذا كلّ معيار علامة معيّنة، استنادا على جملة من الملاحظات والمقاييس الواردة عند روجرس (Rogiers) [5].

لقد قيّمنا الإنتاجات الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إذن، بالنظر إلى مستويات التحليل:النص، العلاقات بين الجمل، والجملة، وانطلاقا أيضا من أربعة معايير شملت عشرين مؤشرا، ولكننا سنكتفي في هذه الدراسة بتقديم

النتائج الخاصّة بالمعيار الأول (الجانب التداولي، أي معيار الوجاهة أو الملاءمة) بمؤشّراته الخمسة، والمجسّدة من خلال جزء من شبكة التقييم المتمثّل في:

مستويات التحليل / جوانب التحليل (المعايير)	مؤشّرات التقييم		
	النّص في مجمله(البنية الكبرى)	العلاقات بين الجمل	الجمل(البنية الصغرى)
1. الجانب التّداولي (الملاءمة أو الوجاهة)	1.1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 2.1 هل اختار النمط المناسب؟	3.1 هل الوحدات المنظّمة للنصوالخاصّة بالزمان والمكان(Les organisateurs (spatiaux-temporels كفيلة بتوجيه القارئ؟ 4.1 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض...)؟	5.1 هل وظّف التلميذ في نصّه جملا متنوّعة تتلاءم مع نمط النص؟

تحليل نتائج التلاميذ في مؤشرات معيار الوجاهة أو الملاءمة (الجانب التداولي)



لقد نالت نسبة النجاح المحققة في معيار الملاءمة أو الوجاهة المرتبة الثّانية من حيث نسب النجاح في معايير التقييم لدى تلاميذ العيّنة[6]، إذ قدّرت بـ 71,37%، وهي نسبة تدل على تحقيق نصوص التلاميذ المنتجة لمعيار "الملاءمة " أو "الوجاهة"، ممّا يعني قدرتهم على أخذ المتلقي في الاعتبار، والتزامهم بوحدة الموضوع تحقيقا للغرض المنشود من كتابة النص، فنتيجة تلقّي التلميذ نصوصا مركبة مختلفة الأنماط في حصص القراءة، تمكّن من استبطان خطاطتها، وهو ما طور لديه مستوى من الكفاءة النصية التي جسّدها

في كتابة نصّه، وهي إنجازات، لاشكّ أنّ الفضل فيها يعود إلى المقاربة النصية المعتمدة في مناهج اللغة العربية الجديدة.

إنّ نسبة النجاح المذكورة لا توضّح بجلاء الكفاءات المكتسبة من غير المكتسبة لدى تلاميذ العيّنة، لذلك سنقدّم تحليلا أدق يتعلّق بالنتائج المحصّل عليها في مؤشرات هذا المعيار، والمجسّدة من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (1):نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "الملاءمة "(الجانب التداولي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1 .1	185	68 ,77%	84	31,22%
2 .1	126	46,84%	143	53,15%
3 .1	223	82,89%	46	17,10%
4 .1	207	76,95%	62	23,04%
5 .1	186	69 ,14%	83	30,85%

تبيّن النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، بأنّ أغلب تلاميذ العيّنة قد تمكّنوا من تحقيق النجاح في كلّ مؤشّرات معيار " الملاءمة "، باستثناء المؤشّر (1. 2)، والمتعلّق باختيار نمط النص المناسب، فهو المؤشّر الوحيد في هذا المعيار الذي حقّقوا فيه نسبة نجاح أقلّ من 50%.

وتعتبر نسبة 82,89%، وهي نسبة النجاح في المؤشّر الخاص بتوظيف الوحدات المنظّمة للنص(1 .3)، أعلى نسب النجاح في مؤشرات هذا المعيار، وهي تعكس قدرة التلاميذ على ترتيب الأحداث ترتيبا زمنيا ومنطقيا أثناء الكتابة، أمّا

الأول، فإنّه يبرز في نصوص التلاميذ الذين استهلوها بمقطع سردي يذكّر بما ورد في نصّ الوضعية المقترحة عليهم، مثل(7):

[**في أحد الأيّام** طلب مني أبي أن أختار رياضة كي يسجلني في النادي الرياضي فاخترت رياضة كرة اليد.و**في صباح الغد** ذهب وسجلني، و **في المساء** بدأت أمارسها.رياضة كرة اليد رياضة جميلة نلعبها بفريقين ويتكون كل فريق من سبعة لاعبين...] (8)

وأمّا الثّاني، فيتجسّد من خلال استعمال وحدات تنظّم النص بإقامة علاقة بين الأحداث، ومثاله هذا المقطع النصي:

[**قبل** السباحة، يجب أن لا تأكل، و**بعدها** ينبغي أن تتحمم حتى لا يتأثّر جسمك بالمواد الكيميائية الموجودة في المسبح، ويجب أن تشرب الكثير من الماء..]

ومثاله أيضا:

[للسباحة فوائد عظيمة، هي **أولا**، تقوي التنفس وتساعد كثيرا مرضى الربو، وهي **ثانيا** تنشّط الدورة الدموية، و**أخيرا** هي تقوي كلّ العضلات وتفيد كل الجسم، ولذلك سموها رياضة كاملة...].

توضّح المقاطع النصية المذكورة، حسن توظيف التلاميذ للوحدات المنظّمة بشكل يوجّه القارئ، نظرا لما تحققه من ربط بين الملفوظات(Enoncés)، وبالتالي منح نصوصهم اتساقا أكبر، إلاّ أنّ هذا الأمر لا يصدق على نصوص كلّ تلاميذ المجموعة، إذ لم توفّق في ذلك نسبة% 17,10 منهم، وهي نسبة يتقاسمها التلاميذ الذين لم يوظّفوها توظيفا سليما، وأولئك الذين خلت نصوصهم منها، أمّا الذين لم يوفّقوا في توظيفها، فمثالهم المقطع النصي الآتي:

[يجب أن لا تشرب الماء عندما تكون في ممارسة الرياضة....ويجب أن تستحم قبل ممارستها ولما تنتهي...]

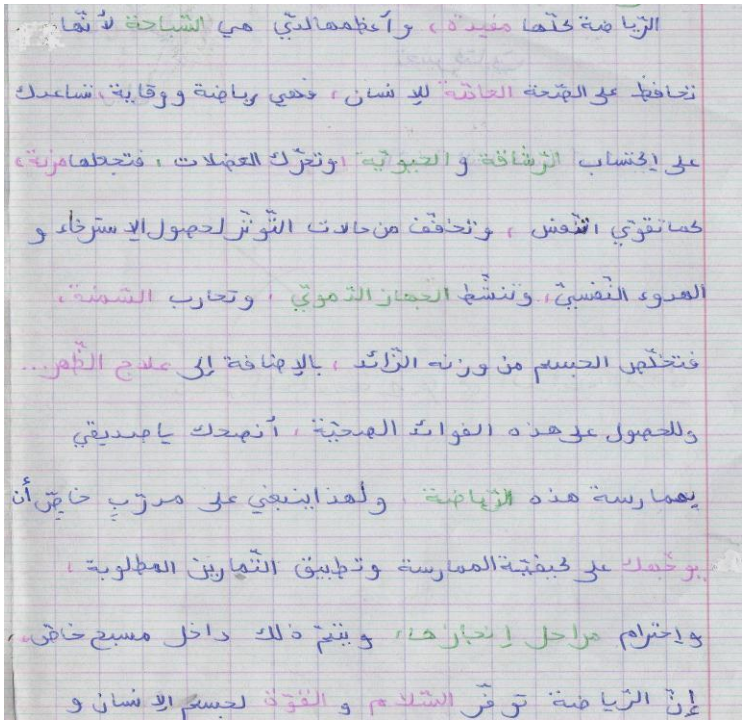
ممّا لاشك فيه أنّ هذا التلميذ أراد أن يقول:[يجب أن لا تشرب الماء **أثناء** ممارسة الرياضة....و يجب أن تستحم **قبل** ممارستها و**بعدها**...]

وأمّا الذين افتقرت نصوصهم لها، فتجب الإشارة بشأنهم إلى أنّ ورود هذه المنظّمات قد يتأثّر بالتعليمة التي تتضمنها الوضعية، فعندما نطلب منهم وصف رياضتهم المفضّلة قد يلجأون إلى رصف ملفوظات متعاقبة دونما ربط خاص بينها، مثلما فعل أحدهم في المقطع النصي الآتي:

[...كرة القدم رياضة مفيدة جدا.تمارس كرة القدم في ملعب كبير.يسيّر الملعب حكمان. يجب أن يشارك فيها فريقان..]

تحتل نسبة النجاح في المؤشّر (4.1)، والمقدّرة بـ 76,95%، المرتبة الثانية في نسب نجاح مؤشرات معيار " الملاءمة"، وهو المؤشّر الخاص بالتزام نص التلميذ بوحدة الموضوع، أي قدرته على تطوير المعلومات فيه وجعلها متتابعة وخالية من التناقض.

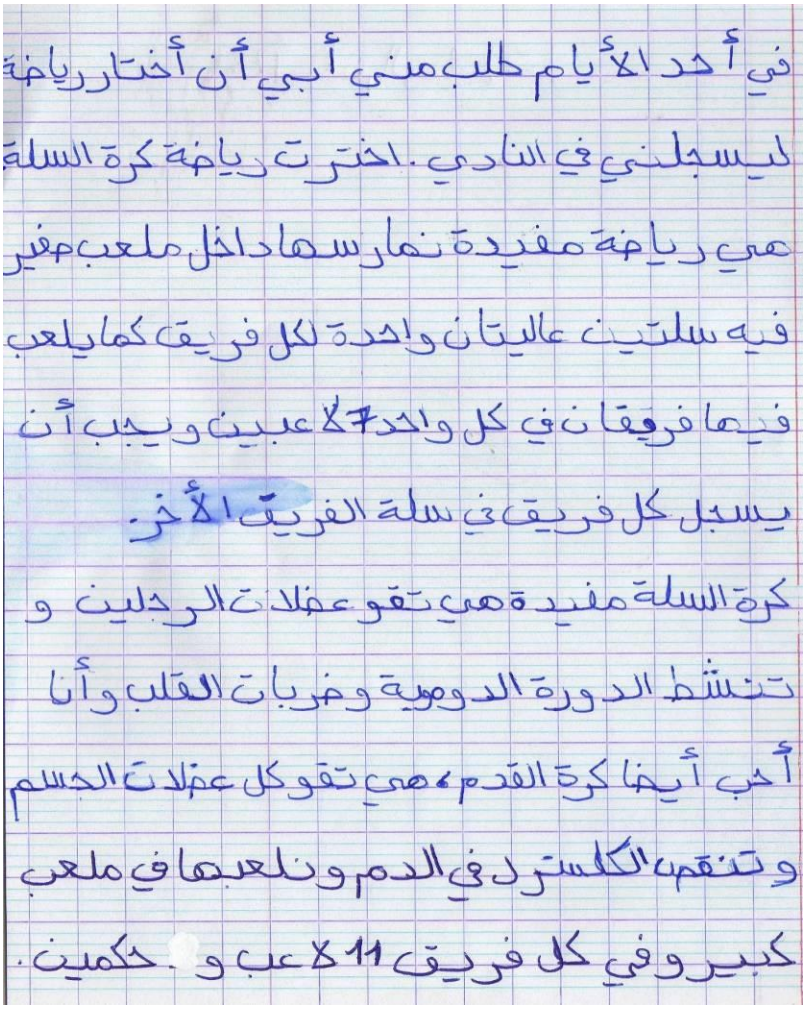
نفسّر جزءا من نجاح التلاميذ في هذا المؤشّر، بتوفيقهم في المؤشّر السابق، ذلك أنّ تنامي النص يتحقق في جانب منه بواسطة المنظّمات النصية، وهو ما يؤكّده تقارب نسبتي النجاح في المؤشرين.ويمكن التمثيل لنصوص التلاميذ الناجحين في هذا المؤشّر بالنص الآتي:


الرياضة كلها مفيدة، وأعظمها التي هي السباحة لأنها
تحافظ على الهيئة الحاذقة للإنسان، فهي رياضة ووقاية تساعدك
على اكتساب الرشاقة والحيوية وتترك العضلات، فتجعلها مرنة،
كما تقوي النفس، وتحافظ من حالات التوتر لحصول الاسترخاء و
الهدوء النفسي، وتنشط الجهاز الدموي، وتحارب السمنة،
فتخلص الجسم من وزنه الزائد، بالإضافة إلى علاج الظهر...
وللحصول على هذه الفوائد الهدية، أنصحك يا صديقي
بممارسة هذه الرياضة، ولهذا ينبغي على مدرب خاص أن
يوجهك على كيفية الممارسة وتطبيق التمارين المطلوبة،
واحترام مراحل إنجازها، وبتم ذلك داخل مسبح خاص،
إن الرياضة توفر السلام والقوة لجسم الإنسان و
عقله، فتزيل عنه القلق وتريح الأعصاب.

الملاحظ في هذا النص، أنّ التلميذ قد بدأه باختيار الرياضة التي يفضّل ممارستها، استجابة لما تتطلبه معالجة الوضعية المقترحة، مبررا اختياره بالفوائد العظيمة التي تحقّقها، وبعدما عدّد هذه الفوائد، ربط حصولها بطريقة ممارستها والتي ينبغي أن تعتمد على مدرّب خاص، وعلى تطبيق التمارين واحترام مراحل الإنجاز، ليخلص إلى أنّ الرياضة توفّر القوة للجسم والعقل معا.

كما يعود نجاح التلاميذ في هذا المؤشّر إلى طبيعة النصوص القرائية التي تعودوا عليها، فهي نصوص طويلة ثرية بالمعلومات، تجسّد تنامي هذه الأخيرة وتطورها، ومن ثمّة، فلاشكّ أنّهم قد استثمروا طريقة نسجها عند إنتاج نصوصهم

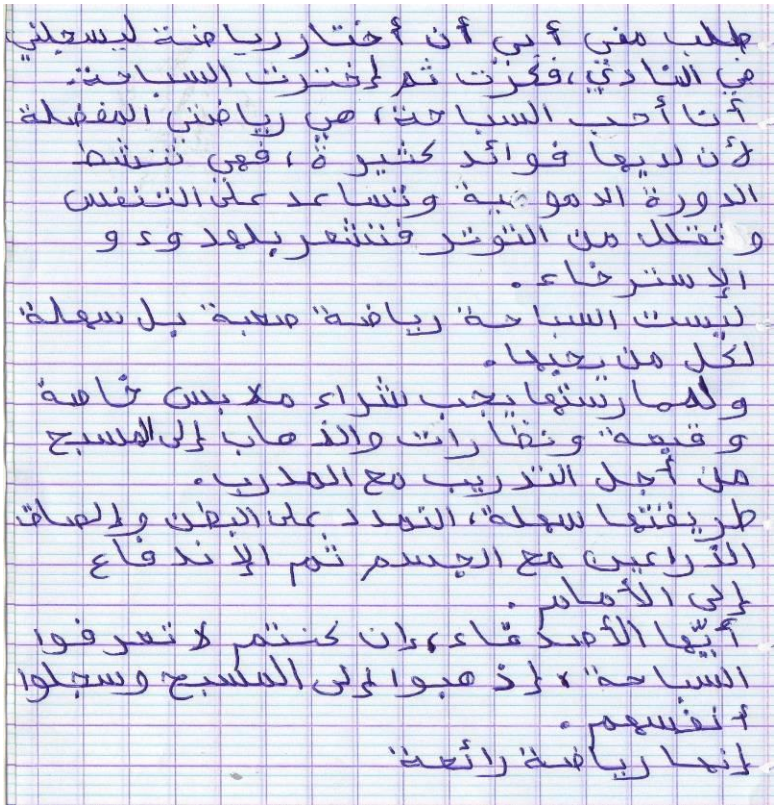
المكتوبة، ولكن ذلك لا ينفي وجود نسبة منهم، قدّرت بـ 23,04%، لم تتمكّن من ذلك، وممّا يجسّدها، النص الآتي:


في أحد الأيام طلب مني أبي أن أختار رياضة
ليسجلني في النادي. اخترت رياضة كرة السلة
هي رياضة مفيدة نمارسها داخل ملعب مغير
فيه سلتين عاليتان واحدة لكل فريق كما يلعب
فيها فريقان في كل واحد 7 لاعبين ويجب أن
يسجل كل فريق في سلة الفريق الأخر.
كرة السلة مفيدة هي تقوي عضلات الرجلين و
تنشط الدورة الدموية وضربات القلب وأنا
أحب أيضا كرة القدم، هي تقوي كل عضلات الجسم
وتنقص الكلسترول في الدم ونلعبها في ملعب
كبير وفي كل فريق 11 لاعب و حكمين.

يبرز هذا النص عدم التزام التلميذ بوحدة الموضوع، فقد أعلن في بدايته عن اختياره رياضة كرة السلة، وبعدما وصف طريقة ممارستها، وذكر بعض فوائدها، انتقل لوصف رياضة كرة القدم وبيان فوائدها، ليختم نصّه بالتعجب من فوائد الرياضة عامّة دون أن يربطها برياضة بعينها كان قد صرّح بها.

إنّ تأرجح التلميذ بين الحديث عن رياضتين أو أكثر في النص وعدم التزامه بما صرّح به في بدايته، وبالتالي بوحدة الموضوع لا يمكن أن يردّ إلاّ لطريقة تعليم الكتابة التي تبقى غير واضحة المعالم في المناهج الجديدة، فعدم تنفيذ مرحلتي " التخطيط للكتابة " و"المراجعة" والاهتمام بتدريب التلاميذ على مقتضياتهما، يجعله يشرع في كتابة نصّه دونما تفكير أو تحديد مسبق لما سيعالجه فيه، كما أنّه لا يعيد قراءته بنيّة المراجعة قصد الكشف عن الخلل الذي قد يتضمنه وبالتالي إصلاحه، وهو ما يبرز أهمية، بل وضرورة إدراج "مراحل الكتابة الخمس" في تعليم التعبير الكتابي(9).

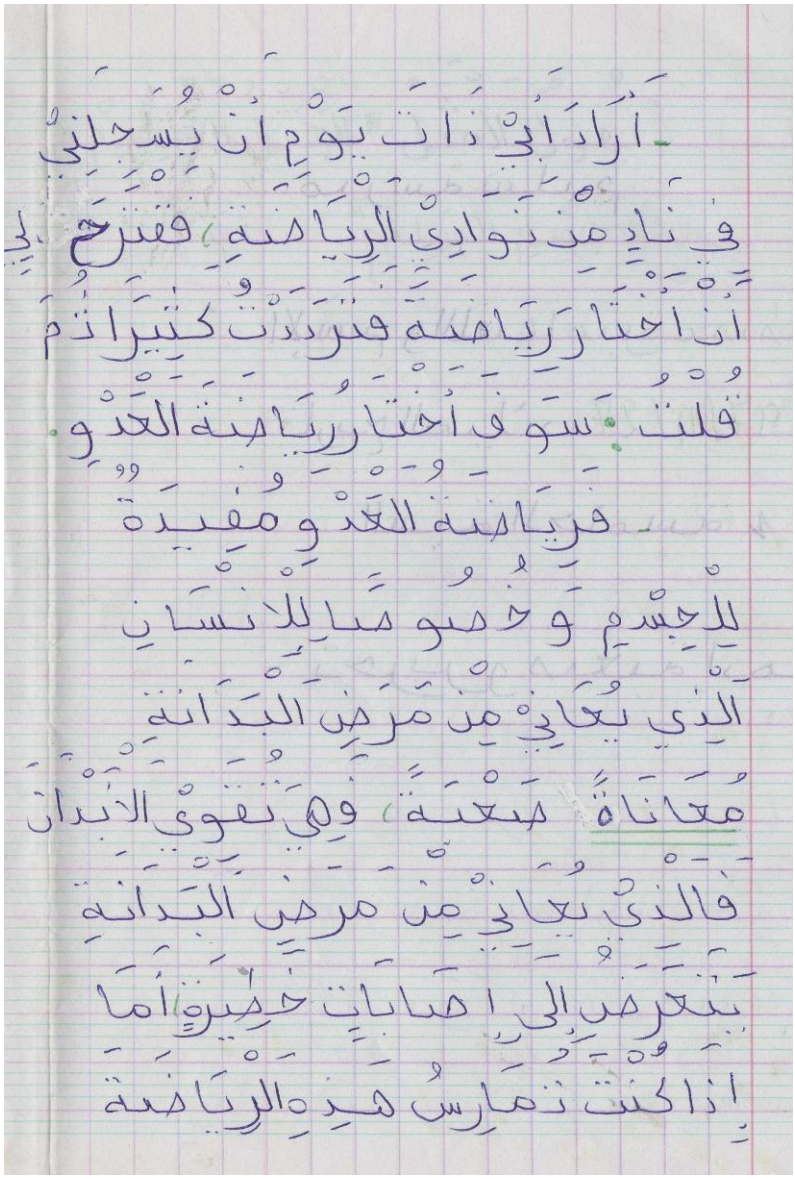
حظي المؤشّر (5.1)، المرتبط بتوظيف التلميذ لجمل متنوّعة تتلاءم مع نمط النص بالمرتبة الثالثة في نسب النجاح المحققة في المؤشّرات، وذلك بنسبة 69,14% ونمثّل لهذا النجاح بالنص الآتي:

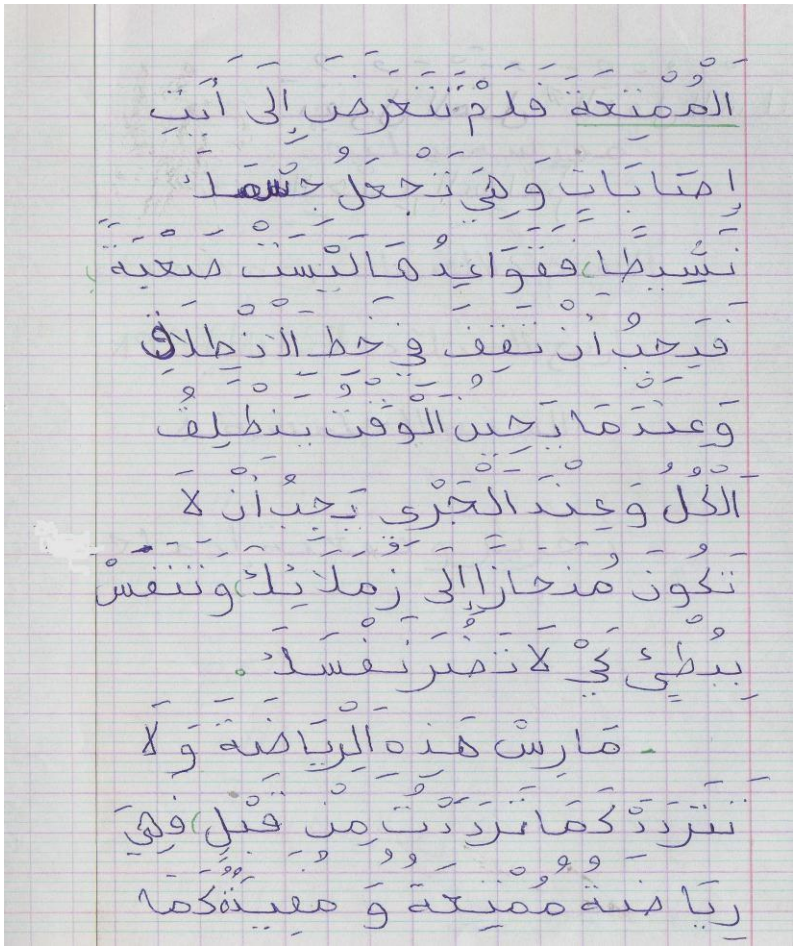

طلب مني أبي أن أختار رياضة ليسجلني في النادي، فكرت ثم اخترت السباحة.
أنا أحب السباحة، هي رياضتي المفضلة لأن لديها فوائد كثيرة، فهي تنشط الدورة الدموية وتساعد على التنفس وتقلل من التوتر فتشعر بالهدوء والاسترخاء.
ليست السباحة رياضة صعبة بل سهلة لكل من يحبها.
ولممارستها يجب شراء ملابس خاصة وقبعة ونظارات والذهاب إلى المسبح من أجل التدريب مع المدرب.
طريقتها سهلة، التعود على البطن وإلصاق الذراعين مع الجسم ثم الاندفاع إلى الأمام.
أيّها الأصدقاء، إن كنتم لا تعرفوا السباحة، اذهبوا إلى المسبح وسجلوا أنفسكم.
إنها رياضة رائعة.

يظهر من هذا النص استعمال التلميذ لجمل متنوعة يغلب عليها الأسلوب الخبري نفيا وإثباتا، كما يميزها كثرة الجمل الاسمية البسيطة والمركّبة، المنفية والمثبتة، وكذا التوكيدية والاعتراضية، وهي كلّها تتناسب مع النمط الإخباري.

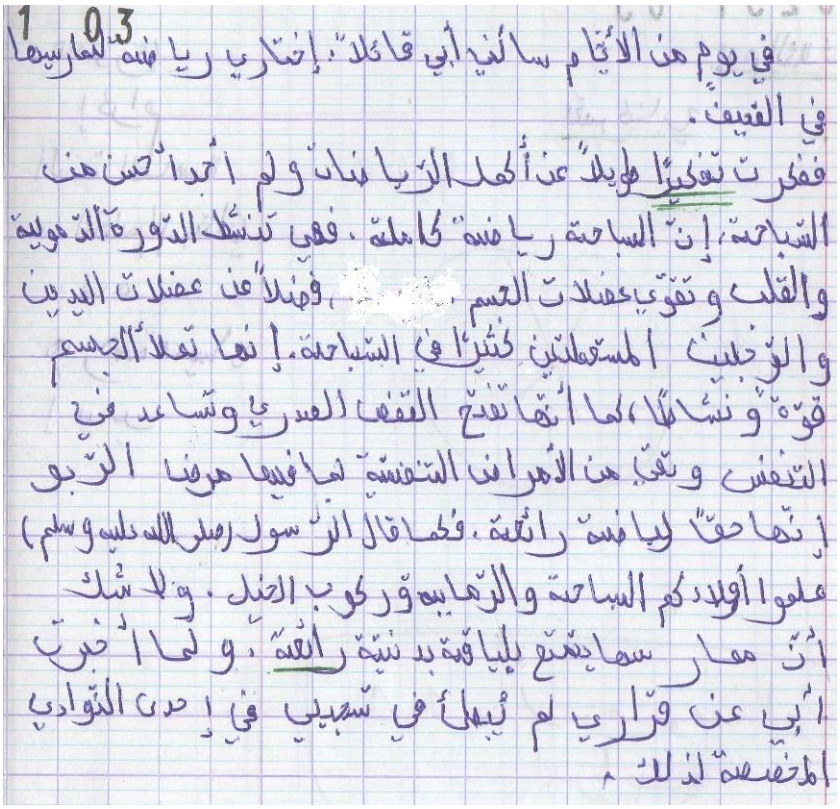
أمّا النصوص التي لم يفلح أصحابها في توظيف جمل مناسبة لنمط النص، فهم الذين عجزوا في الغالب عن الكتابة في نمط النص المطلوب، كما أنّ عجزهم هذا قد ارتبط بعدم امتلاكهم كفاءة لغوية.

نال المؤشّر (1.1)، وهو الخاص باستجابة نص التلميذ لوضعية التواصل، المرتبة الرابعة في نسب نجاح مؤشرات معيار " الملاءمة"، وذلك بنسبة 68,77%.وتؤكّد هذه النسبة قدرة تلاميذ المجموعة على فهم المكتوب من جهة، وهو ما يعكسه استجابتهم للتعليمة استجابة تامّة، وكذا تمكّنهم من استحضار الآخر أثناء الكتابة، فقد بيّنوا قدرتهم على صياغة خطاب موجّه إلى مرسل إليه افتراضي، يحققون من خلاله غرض الإخبار، وذلك بوصف الرياضة المفضّلة لديهم وبيان فوائدها في الوقت نفسه، وممّا يوضّح ذلك النص الآتي:


أراد أبي ذات يوم أن يسجلني
في نادٍ من نوادي الرياضة، فقترح علي
أن أختار رياضة فتردّدت كثيرا ثم
قلت: سوف أختار رياضة العدو.
فرياضة العدو مفيدة
للجسم وخصوصا للإنسان
الذي يعاني من مرض البدانة
معاناة شديدة، وهي تقوي الأبدان
فالذي يعاني من مرض البدانة
يتعرض إلى إصابات خطيرة، أما
إذا كنت تمارس هذه الرياضة

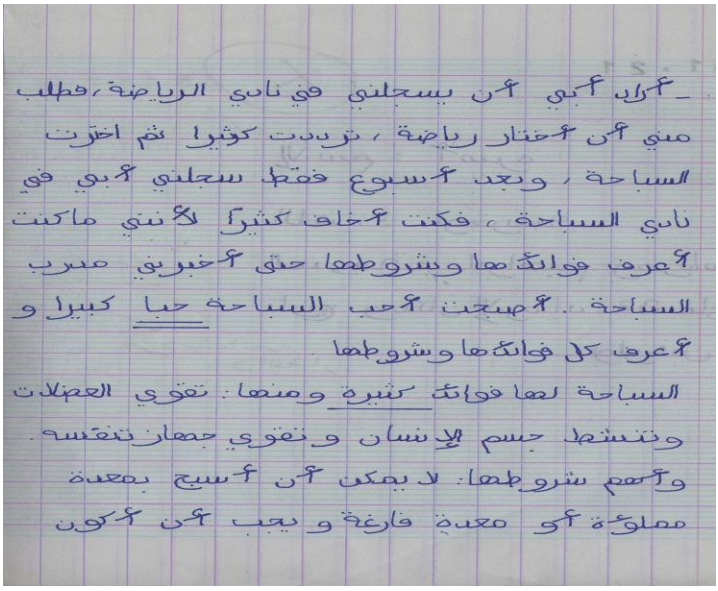


هذا وقد فشلت نسبة 31,22% من تلاميذ المجموعة في تحقيق هذا المؤشّر، وقد نجم ذلك عن عدم استجابتهم للتعليمة الواردة في الوضعية استجابة كاملة، فقد تضمّنت هذه الأخيرة وصف الرياضة وإبراز فوائدها، في حين اكتفى هؤلاء التلاميذ بجانب واحد، وتفاوتوا حتى في درجة تجسيدهم ذلك، وهو ما يبيّنه هذا النص، الذي يتحدّث عن فوائد السباحة ولا يصفها أو يبيّن كيفية ممارستها:


في يوم من الأيام سألني أبي قائلا: إختار رياضة لتمارسها
في الصيف.
ففكرت تفكيرا طويلا عن ألعاب الرياضة ولم أجد أحسن من
السباحة، إنّ السباحة رياضة كاملة. فهي تنشط الدورة الدموية
والقلب وتقوي عضلات الجسم، فضلا عن عضلات اليدين
والرجلين المستعملتين كثيرا في السباحة. إنها تعلا الجسم
قوة ونشاطا، كما أنها تفتح القفص الصدري وتساعد في
التنفس وتقي من الأمراض التنفسية كما فيها مرضى الربو
إنها حقا لرياضة رائعة. وكما قال الرسول (صلى الله عليه وسلم)
علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل. ولا شك
أنّ معلمي سيعلمني ألعابا بدنية رائعة. ولما أخبرت
أبي عن قراري لم يبخل في تشجيعي في إحدى النوادي
المخصصة لذلك.

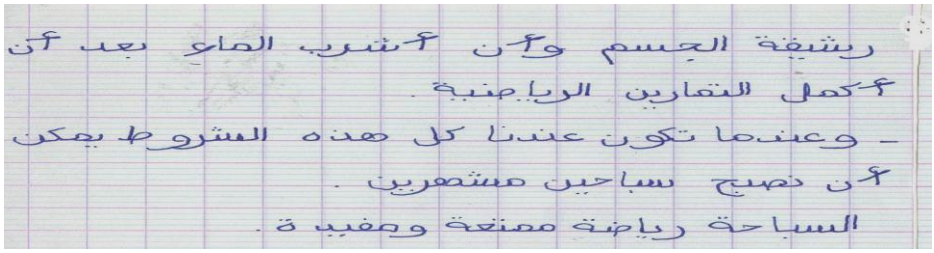
يعتبر المؤشّر (1 .2)، والخاص بكتابة نص موافق للنمط المناسب، المؤشّر الوحيد من مؤشّرات معيار "الملاءمة" الذي كانت نسبة النجاح فيه دون 50%، كما ذكرنا، و كنّا قد اعتمدنا في تقييمه على النمط المهيمن على نص التلميذ، والذي يفترض أن يكون إخباريا، وذلك لندرة وجود النص الخالص (Pur) ولتشكّل النص عادة من متوالية من المقاطع المتنوّعة، فهو بنية متسلسلة مركبة من عدد من المقاطع التي تنتمي إلى النمط نفسه أو إلى أنماط مختلفة[10]، كما أنّ الوضعية نفسها المقترحة على التلاميذ، تتطلّب إنتاج نص إخباري يتضمّن مقطعا سرديا أو أكثر إذ إنّ استجابة التلميذ لها تجعله يتقمص دورين، هما دور الكاتب ودور المشارك في الحدث، بل والفاعل فيه، كونه هو من يختار الرياضة، وهو من يصفها ويبيّن طريقة ممارستها، ويبرز فوائدها، ويساعد هذا التموقع في النص على ظهور مقاطع سردية وأخرى إخبارية وقد يتضمّن أيضا مقاطع وصفية، ونتيجة لهذا،

اعتبرنا كتابة التلميذ نصا تطغى عليه مقاطع إخبارية ناجحا، وإن تضمّن مقطعا سرديا أو أكثر، مثلما هو الشأن في النص الآتي:


_ أراد أبي أن يسجلني في نادي الرياضة، فطلب مني أن أختار رياضة، ترددت كثيرا ثم اخترت السباحة، وبعد أسبوع فقط سجلني أبي في نادي السباحة، فكنت أخاف كثيرا لأنني ماكنت أعرف فوائدها وشروطها حتى أخبرني مدرب السباحة. أصبحت أحب السباحة حبا كبيرا و أعرف كل فوائدها وشروطها

السباحة لها فوائد كثيرة ومنها: تقوي العضلات وتنشط جسم الإنسان و تقوي جهاز تنفسه.

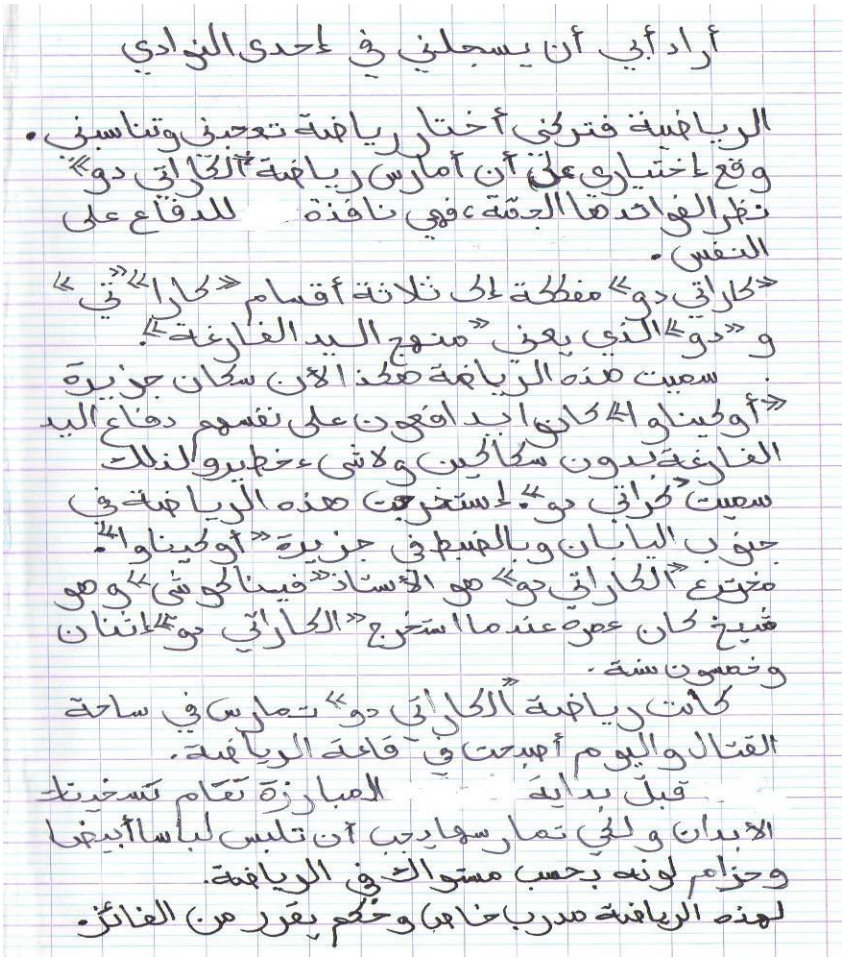
وأهم شروطها: لا يمكن أن أسبح بمعدة مملوءة أي معدة فارغة و يجب أن أكون


رشيقة الجسم وأن أشرب الماء بعد أن أكمل التمارين الرياضية.

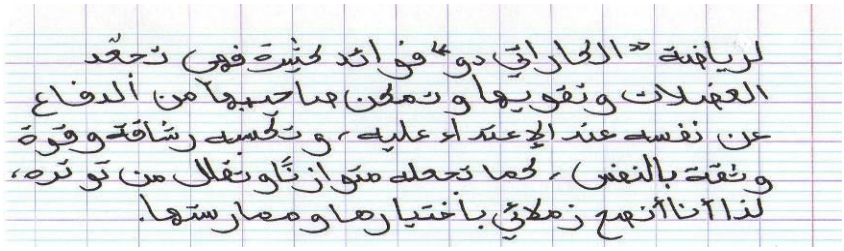
- وعندما تكون عندنا كل هذه الشروط يمكن أن نصبح سباحين مشهورين.

السباحة رياضة ممتعة ومفيدة.

واللافت للانتباه عثورنا في المدونة على نصوص ـ وإن كانت قليلة ـ تدلّ على استبطان التلاميذ لخطاطة النص الإخباري، إذ جاءت خالصة، كما هو الحال في النص الآتي:



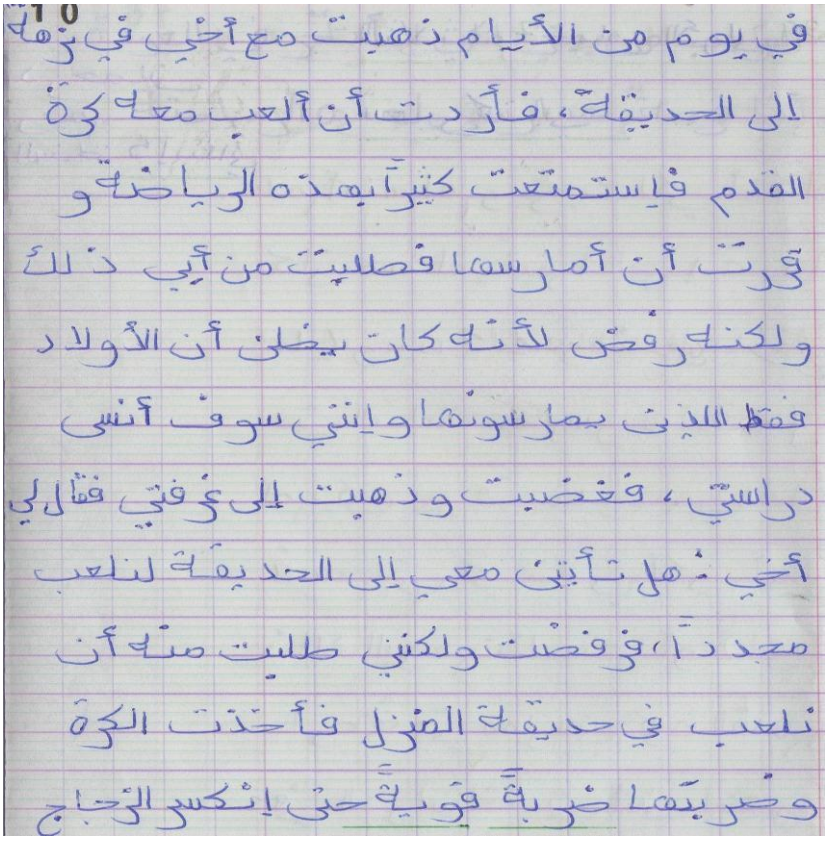
أراد أبي أن يسجلني في إحدى النوادي
الرياضية فتركني أختار رياضة تعجبني وتناسبني.
وقع اختياري على أن أمارس رياضة «الكاراتي دو»
نظرا لفوائدها الجمّة، فهي نافذة للدفاع على
النفس.
«كاراتي دو» مفككة إلى ثلاثة أقسام «كارا» «تي»
و «دو» الذي يعني «منهج اليد الفارغة».
سميت هذه الرياضة هكذا لأن سكان جزيرة
«أوكيناوا» كانوا يدافعون على نفسهم دفاع اليد
الفارغة بدون سكاكين ولا شيء خطير ولذلك
سميت «كراتي دو». استخرجت هذه الرياضة في
جنوب اليابان وبالضبط في جزيرة «أوكيناوا».
مخترع «الكاراتي دو» هو الأستاذ «فيناكوشي» وهو
شيخ كان عمره عندما استخرج «الكاراتي دو» اثنان
وخمسون سنة.
كانت رياضة «الكاراتي دو» تمارس في ساحة
القتال واليوم أصبحت في قاعة الرياضة.
قبل بداية المبارزة تقام تسخينات
الأبدان والتي تمارس هنا يجب أن تلبس لباسا أبيضا
وحزام لونه بحسب مستواك في الرياضة.
لهذه الرياضة مدرب خاص وحكم يقرر من الفائز.

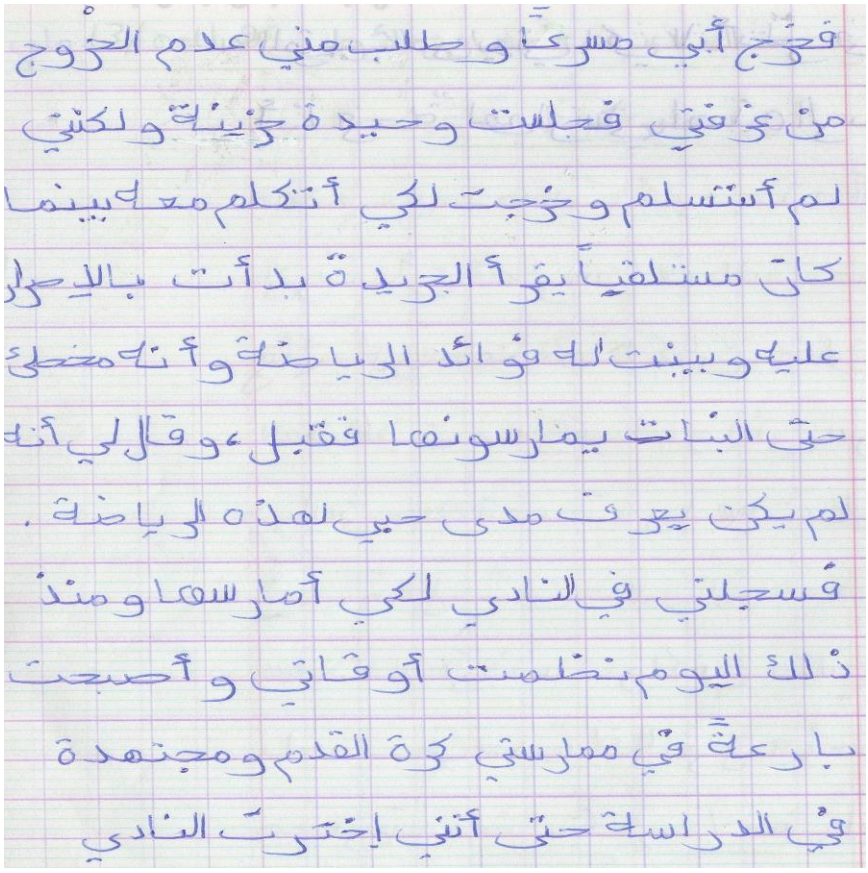


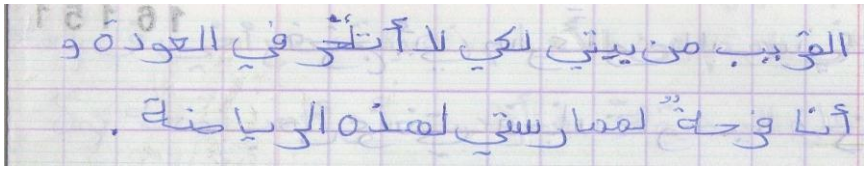
لرياضة «الكاراتي دو» فوائد كثيرة فهي تجعلك
العضلات وتقويها وتمكن صاحبها من الدفاع
عن نفسه عند الاعتداء عليه، وتكسبه رشاقة وقوة
وثقة بالنفس، كما تجعله متوازنا وتقلل من توتره،
لذا أنا أنصح زملائي باختيارها وممارستها.

إنّ ما يميّز النص الإخباري، هو عدم امتلاكه خطاطة واضحة على غرار النص السردي، وهو ما يفسّر عدم نجاح معظم التلاميذ في هذا المؤشّر، إذ بلغت نسبتهم 53,15% وهي صعوبة تتضاعف، إن نحن علمنا بأنّ هذا النمط من

النصوص يدرس في السنة الثانية من التعليم الابتدائي[11]، وأنّ المناهج قد أقرّت ضرورة العودة إليه لمراجعته مع بقية الأنماط المدروسة في السنة الخامسة من المرحلة نفسها[12]، ولكن معدي الكتب المدرسية بالغوا في الاهتمام بالنص السردي، ولم يترجموا ما ورد في المنهاج، وهو ما يفسّر طغيانه على معظم إنتاجات التلاميذ، مثلما يوضّحه النص الآتي:


في يوم من الأيام ذهبت مع أخي في زهة
إلى الحديقة، فأردت أن ألعب معه كرة
القدم فاستمتعت كثيرا بهذه الرياضة و
قررت أن أمارسها فطلبت من أبي ذلك
ولكنه رفض لأنه كان يظن أن الأولاد
فقط الذين يمارسونها وانني سوف أنسى
دراستي، فغضبت وذهبت إلى غرفتي فقال لي
أخي: هل تأتين معي إلى الحديقة لنلعب
معا، فوافقت ولكني طلبت منه أن
نلعب في حديقة المنزل فأخذت الكرة
وضربتها ضربة قوية حتى إنكسر الزجاج


فخرج أبي مسرعا وطلب مني عدم الخروج
من غرفتي فجلست وحيدة حزينة ولكني
لم أستسلم وخرجت لكي أتكلم معه بينما
كان مستلقيا يقرأ الجريدة بدأت بالإصرار
عليه وبينت له فوائد الرياضة وأنه مخطئ
حتى البنات يمارسونها فقبل، وقال لي أنه
لم يكن يعرف مدى حبي لهذه الرياضة.
فسجلني في النادي لكي أمارسها ومنذ
ذلك اليوم تطورت أوقاتي وأصبحت
بارعة في ممارستي كرة القدم ومجتهدة
في الدراسة حتى أنني إخترت النادي


القريب من بيتي لكي لا أتأخر في العودة و
أنا واحة لممارستي لهذه الرياضة.

لقد بات واضحا لدى الكثير من المختصين اليوم، أنّ الخطاطة السردية أكثر الخطاطات وضوحا وأيسرها اكتسابا، إذ يتملكها الطفل في مرحلة مبكّرة، وقبل دخوله المدرسة، انطلاقا ممّا يستمع إليه من حكايات يقصّها عليه المحيطون به، وهو ما يفسّر جنوح معظم التلاميذ إلى توظيفها كلمّا طلب منهم كتابة نص، وإن لم ينسجم نمطه معها، ومع هذه الحقيقة، تأتي كتب القراءة العربية الخاصّة بالمرحلة

الابتدائية لتروّج من جديد للنمط السردي، عاملة على زيادة ترسيخه لدى التلاميذ على حساب أنماط نصية أصعب وحاجة التلاميذ إليها أمس، ولعلّ كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي[13]، أوضح نموذج مجسّد لذلك، فقد تضمّن هذا الكتاب ثلاثين نصّا، ثمانية عشر(18) منها سردية، وهو ما يمثّل نسبة 60% من نصوص الكتاب، وستة(6) وصفية، وهو ما تقدّر نسبته بـ 20% من نصوص الكتاب نفسه، والستة(6) المتبقية، والتي تمثّلها النسبة نفسها، إخبارية، أي أنّ عدد النصوص ذات الخطاطة الأسهل في هذا الكتاب، وهي التي يهيمن عليها السرد، يقدّر بثلاثة أضعاف عدد النصوص الوصفية وكذا الإخبارية، وهي المعروفة بخطاطتها غير الواضحة والأصعب مقارنة بالخطاطة السردية، فأي منطق استند إليه مؤلفو الكتاب؟ وكيف يمكن لنصوص من قبيل:"النمل والصرصور"[14] و"فوكس والحماية المدنية"[15]، و "حارس الليل والغزال"[16]... أن تسدّ الحاجات التبليغية للتلميذ، وأن تجعله يواجه مختلف الأوضاع الخطابية من وصفية وإخبارية وحجاجية...؟وكيف لها أخيرا أن تعمل على تطوير كفاءته التواصلية المكتوبة؟

إنّ هذا النوع من الكتب ليصدق عليه ما قالته دانيال كولتيي (D.Coltier) عن مناهج اللغة الفرنسية، حينما وصفت اهتمامها بالنص السردي على حساب الأنماط الأخرى بالجهل المؤكّد لخصوصيات النصوص:« ...ففي كلّ سنوات المرحلة الابتدائية وإلى غاية السنة السادسة ابتدائي والأولى متوسط (5^e /6^e)، يعني التعبير الكتابي في مادة اللغة الفرنسية أساسا كتابة قصص، وإذا تمّ تناول أنماط أخرى وتدريس خصائصها في السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط(3°/4°)فإنّ إدراجها لا يكون بمقدار تزول معه هيمنة السرد، وهي هيمنة، إن لم تحجب تماما تعلّم "النصوص النفعية"(Textes utilitaires)، فإنّها تعيقه بشكل كبير، ومن بين هذه النصوص، النص التفسيري [الإخباري] على الرغم من حاجة التلاميذ له، فهم يواجهونه يوميا قراءة أو إنتاجا»[17].

تمثّل التفسيرات التي سقناها أثناء تحليل نسب النجاح والإخفاق المحققة في مؤشرات معيار الوجاهة أو الملاءمة، وأسبابها التي قد ترد إلى مناهج اللغة العربية أو كتبها القرائية نتائج، وإن كانت جزئية، فلم نقدّم منها سوى ما تعلّق بمعيار واحد فقط من المعايير التي أخضعت لها كتابات التلاميذ، ولكنها كفيلة بتشخيص بعض إيجابيات مناهج اللغة العربية التي ينبغي دعمها وسلبياتها التي يجب العمل على تداركها، ويمكن إيجاز هذه النتائج الجزئية في:. نجح متعلمو النظام الجديد في تحقيق معيار "الملاءمة" في كتاباتهم بنسبة71,73%، م مّا يدلّ على نجاعة المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة وأثرها، ولكنّه أثر ينبغي العمل على تعميقه أكثر قصد رفع نسبة النجاح المحققة.

– لا تستجيب نصوص بعض التلاميذ للتعليمة الواردة في الوضعية استجابة تامّة، كما قد يخرجون عنها نتيجة عدم التخطيط للكتابة ثمّ مراجعة ما يكتبون، وهو ما يرّد إلى افتقار المناهج لطريقة تعليم التعبير الكتابي.

– يلجأ التلاميذ إلى السرد أثناء كتابة نصوصهم، وإن لم يناسب نمط الكتابة المطلوب، وذلك نتيجة هيمنة هذا النمط على نصوص كتب القراءة العربية، ممّا جعل نسيجه مستحكما في ذاكرتهم التصورية، وما قادهم إلى أن يكونوا رهناء خطاطته يستحضرونها كلّما طلب منهم إنتاج نص مكتوب.

وبناءً على هذه النتائج، نوصي بـ:

– اعتماد طريقة "المراحل الخمس" في تعليم التعبير الكتابي لمعالجة كلّ المشكلات التي يعاني منها المتعلّمون، بدءا من مرحلة التخطيط وما تكفله من استظهار لمختلف مواصفات النص (نمطه، نوعه، متلقيه، الهدف المنتظر منه)، مرورا بمرحلة الصياغة الأولى أو التحرير باختيار القرائن التي يجب أن يتضمنها ليكون متسقا وبضمان تنامي المعلومات فيه وتجنّب تناقضها، ثمّ المراجعة قصد الكشف عن الخلل في الرسالة وتعديلها على ضوء الأثر المرتقب عند المتلقي، فالتصحيح بغية

جعل النص ملائما لمعايير مضبوطة باستنفار معارف تصريحية تتعلّق بالجملة وأحكامها وضوابطها وبرسم علامات الوقف فيه، وصولا إلى مرحلة تبليغه ونشره.

– التدريب المستمر للمتعلمين على تقييم ما ينتجونه كتابيا، تقييما متبادلا أو جماعيا، وتذكيرهم دوما بمعاييره ومؤشّراته، حتى يستوعبونها، فيكونون على بيّنة منها عند تطبيقها، تحقيقا للموضوعية، وبناءً لهذا التقييم على أسس صحيحة.

– الاهتمام أكثر بتدريس الروابط باعتبارها وحدات منظّمة للنص، والحرص، عند انتقائها، على مراعاة ما ينسجم منها مع النمط النصي المقرّر في منهاج السنة (الكفاءة الختامية للسنة).

– التقليل من هيمنة النمط السردي على النصوص القرائية المقررة لصالح أنماط أخرى، قصد إكساب المتعلّمين خطاطات أخرى يوظّفونها استجابة لمختلف الأوضاع الخطابية .

هوامش:

(1) استندنا في تصنيفنا للنص المنتظر إنتاجه ضمن النمط الإخباري إلى ما ورد عند جون ميشال أدام في كتابه (Les *textes :types et prototypes*)، عندما أشار إلى غلط وقع فيه هو وغيره من الباحثين حينما خلطوا بين النص التفسيري والنص الإخباري وذلك في ظلّ الغموض والإبهام الذي اكتنف عملية تصنيف الأنماط النصية في أبحاثه الأولى والذي أراد أن يرفعه في كتابه المذكور، ويستند في ذلك إلى ما ورد عند كومبات (Combettes) وتوماسون (Tomassone) في كتابهما المعنون بـ (*Le texte informatif ,aspects linguistiques*) عندما فصلا بين النمطين التفسيري والإخباري، تأسيسا على أنّ النص التفسيري يعبّر عن نيّة خاصّة لا يمكن أن نجدها في النص الإخباري، فعلى الرغم من امتلاكه قاعدة إخبارية، فإنّه يتميّز بقدرته على تفسير الظواهر وشرحها، وهو ينطلق دوما من تساؤل، يكون صريحا أو مضمرا، تتم الإجابة عنه عن طريق التفسير، ويختم باستنتاج، وعلى العكس من ذلك، فإنّ النص الإخباري لا يهدف إلى استخلاص نتيجة، فهو ينقل معطيات منظّمة ومتسلسلة، ولكن لأغراض غير البرهنة، كما أنّه لا يسعى إلى التأثير على المتلقي أو توجيهه إلى تبنّي نتيجة معيّنة أو إثبات مسألة تمّ طرحها.

للمزيد، رينظر،

Jean-Michel ADAM,*Les textes : Types et prototypes,* Nathan, Paris, 1992, p. 127-128 .

(2) ينظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris, 1991, p.57.

(3) للتوضيح، ينظر،

حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2012، ص.205.210.

(4) ينظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, p.55

(5) ينظر،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE,*Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000, p.242-245.

وانظر أيضا طريقة بناء سلّم التقدير ومرتكزاتها مفصّلة في:

حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا، ص.211.217.

(6) انظر المرجع نفسه، ص.242.237.

(7) لقد قمنا بتصحيح كلّ الأخطاء التي يمكن أن تخلّ بمقروئية الأمثلة المقترحة وذلك فيما رقناه منها، أمّا نصوص التلاميذ المكتوبة، فقد نسخت على حالها، مثلما سيظهر من تلك التي سنقدّمها كنماذج أثناء التحليل.

(8) تشير هذه الأرقام إلى التلميذ الذي أخذ المقطع من نصّه، أو مثّل بنصه كاملا مثلما سيأتي، وهو رمز مشكل من اليسار إلى اليمين، من: رقم الولاية والرقم الذي يرمز إلى المدرسة، ثمّ إلى المستوى الدراسي (5)، فرقم الاختبار، وأخيرا رقم التلميذ الذي يتراوح بين 1 و43، وذلك بحسب عدد تلاميذ كلّ قسم من أقسام العيّنة.للمزيد، انظر، حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا، ص.193.

(9) ينظر،

Cédric SIMARD, ''Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture'', in Lise SAINT- LAURENT et al, *Programme d'intervention auprès des*

élèves à risque, Une nouvelle pédagogie, Gaëtan Morin, Montréal, 1995, p.125.

(10) ينظر،

Jean-Michel ADAM, *Les textes : Types et prototypes*, P .16-20.

(11) انظر، سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ، حفيظة تازروتي، *لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004ـ 2005.

(12) انظر الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في : مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2006، ص.6.

(13) انظر، شريفة غطّاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007ـ2008.

(14) انظر، المرجع نفسه، ص.36، 37.

(15) انظر، المرجع نفسه، ص. 46، 47.

(16) انظر، المرجع نفسه، ص.50، 51.

(17)Danielle COLTIER,'' Approches du texte explicatif'', in *Pratiques*, n°51, Septembre 1986, p.3.