فهم المنطوق بين التصوّرات المعرفية والاختيارات البيداغوجية

-قراءة في السّندات التّعليمية للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط –

Understanding the verbal between cognitive perceptions and pedagogical choices - Reading in the educational documents of the fourth year of intermediate education-

د/ حورية بشير*

قسم اللغة والأدب العربي،كلية الآداب واللغات

جامعة يحي فارس بالمدية (الجزائر) ، houriabachir05@yahoo.fr :

تاريخ الارسال2021/01/24.تاريخ القبول 2021/06/20 تاريخ النشر2021/09/27

ملخص:

لم يحظ فهم المنطوق بالاهتمام في الدراسات النفسية والديداكتيكية إلا في العقود الأخيرة، حينما أضحى محورا لكثير من البحوث المنجزة في علم النفس المعرفي، حيث كان لنتائجها دور كبير في تفسير سيرورة فهم المنطوق، وتحديد استراتيجيات الاستماع، وقد أحدث ذلك نقلة نوعية في تعليمية فهم المنطوق الذي بدأ يأخذ مكانته كموضوع للتدريس، بعد أن كان ولعهد طويل مطية لاكتساب المكتوب.

ولم يأخذ فهم المنطوق حقه في المدرسة الجزائريّة إلا في السنوات الأخيرة، بعد تحيين البرامج فيما أضحى يعرف "بالجيل الثاني"، وقد واجه تدريسه جملة من العقبات والصعوبات التي تعلّق أغلبها بالتنظير، وبتحديد الاختيارات البيداغوجية التي تحقّقه، وهو ما سنحاول توضيحه في هذا المقال من خلال تحليل السّندات التعليمية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط، وسنستند في المعالجة والتّحليل واستخلاص النّتائج على أهم ما توصلت إليه البحوث النفسية والتعليمية في هذا الصّدد، وسنختم المقال بجملة من الاقتراحات والحلول التي نراها مناسبة.

الكلمات المفتاحية: فهم المنطوق، استراتيجيات الاستماع، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

Abstract :

Understanding the verbal did not take its right in the Algerian school except in recent years, after updating the programs in what became known as the "second generation". the teaching faced a number of obstacles and difficulties, most of which related to theorizing and defining the pedagogical options that it achieved, which we will try to clarify in this article. During the analysis of educational documents for the fourth year of intermediate education, we will base the treatment, analysis, and drawing conclusions on the most important findings of psychological and educational research in this regard, and we will conclude the article with a set of suggestions and solutions that we deem appropriate.

The abstract refers to the importance of research, its problems and the most important results.

* المؤلف المرسل

Keywords: verbal understanding, listening strategies, the fourth year of intermediate education, metacognitive strategies.

1. مقدمة:

ارتبط فهم المنطوق منذ الأزل بحياة الانسان الاجتماعية، والثقافية والدينية، فكان الوسيلة لفهم الرسالة الإلهية، وتدبُّر مقاصدها كما كان له عظيم الفضل في حفظ التراث الإنساني قبل ظهور الكتابة وبعده، ولأنه أساس التواصل البشري فهو القاعدة التي يبنى عليها الاكتساب الطبيعي الذي ينطلق من إدراك الطفل لما يسمعه، لذلك يرى " ل. فاندرجريفت (L. Vandergrift) أنّ "التركيز على فهم المنطوق يمثل احترام الاكتساب الطبيعي للغة"[1]كيف لا يكون كذلك وهو المهارة الأكثر استعمالا بناء على نتائج بعض الدراسات التي ترى أننا نقضي خمسة وأربعين بالمئة 45% من وقتنا في الاستماع مقابل ثلاثين بالمئة30% في التحدث[2] ، ويكفي هذا مسوغا لإعطاء الأولوية لفهم المنطوق في التدريس، لذلك قال العرب القدامى "تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم ."

ورغم أهمية فهم المنطوق في تعليم اللغة –في الحالتين اللغة الأم واللغة الأجنبية – إلّا أنّه لم يحظ بما حظيت به المهارات الأخرى من الاهتمام والرعاية، حتى العقود الأخيرة مع بروز علم النفس المعرفي، حيث كان لجهود علمائه فضل في تفسير سيرورة عملية الفهم، وشكل هذا مع ما توصلت إليه النظريات اللسانية، أولى اللّبنات لبناء تصور لتعليمية فهم المنطوق قائم على أسس علمية متينة.

رغم هذا الاهتمام من الناحية النظرية، إلا أن الواقع التعليمي ما يزال يطرح إشكالات يرتبط بعضها بمفاهيم موروثة في التعامل مع فهم المنطوق، باعتباره شكلا ثانويا وبتبعيته للمكتوب، وبعضها الآخر بممارسات إجرائية نابعة من صعوبة نقل فهم المنطوق من حقل المعارف الضمنية التي لا يمكن التحكم فيها، إلى حقل المعارف التصريحية التي يمكن ضبطها وتدريسها.

ولو اتجهنا إلى المدرسة الجزائرية لوجدنا أن هذا المصطلح قد بدأ يحتل صدارة الاهتمام في السنوات الأخيرة بعد إقرار إصلاحات الجيل الثاني، وبظهوره برزت تساؤلات حول طريقة تدريسه، والأسس النظرية التي يقوم عليها والغايات والأهداف التي يرجى تحقيقها منه، ودفعتنا هذه التساؤلات إلى اختيار موضوع بحثنا، من أجل تقصي ما توصلت إليه بعض الدراسات في علم النفس المعرفي، وما جاءت به المقاربات التعليمية في تدريس فهم المنطوق من حلول، ونسلط الضوء بعدها على الاختيارات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية، لنحاول رصد أسسها النظرية والتطبيقية في السندات التعليمية، وأخذنا السنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا لهذه الدراسة ، لنصل في الأخير وفي ضوء ما تم تناوله إلى جملة من المقترحات لبناء تعليمية لفهم المنطوق، تأخذ بالحسبان ما جادت به الدراسات الحديثة.

2. تعريف فهم المنطوق:

من الصعب ايجاد تعريف دقيق وشامل لفهم المنطوق، لسببين: أولهما أن المصطلح مكون من شقين: الشق الأول هو الفهم، ويدل على:" مجموعة من العمليات العقلية التي تصل بالمتعلم إلى تمثل المعنى "[3]، والشق الثاني هو المنطوق باعتباره خطابا يتميز عن المكتوب في جوانب متعددة جعلت " ش.ج .ويداوصون" (H.G.Widowson.) يعتبرهما : " إنجازان ضمن نظامين مختلفين للغة"[4]،أما السبب الثاني فيتمثل في كون المنطوق عموما ذا جوانب متشعبة ، وأبعاد مختلفة تجتمع لتشكل الوضعية التواصلية، فهناك البعد النفسي للمتكلم والمخاطب والبعد اللّغوي، والاجتماعي، والثقافي، والصوتي والعناصر شبه اللسانية...

لذلك تباينت التعريفات التي يتعلق كل واحد منها بالخلفية المعرفية لصاحبها، وزاوية تناوله لفهم المنطوق، نذكر من بينها هذا التعريف لعلي أحمد مدكور الذي يتناول الجوانب المختلفة لفهم المنطوق، حيث يرى أن: "الاستماع عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشتمل أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي ، ثانيا فهم مدلول هذه الرموز ، ثالثا :إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق ، رابعا تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره ،خامسا : نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير المناسبة، لذلك فالاستماع إذن :إدراك، وفهم ،وتحليل ،وتفسير ،وتطبيق ونقد."[5] فالفهم يبدأ بالتمييز السمعي وفك الرموز الصوتية وإعطاء المعاني للألفاظ والكلمات بالاستعانة بالمعارف السابقة، سواء أكانت لسانية بمستوياتها المختلفة (الصوتي، الدلالي، التركيبي، الصرفي)، أو معارف عامة مرتبطة بموضوع الخطاب وسياقة، كما أن إدراك العناصر الصوتية لا يقتصر على الوحدات المقطعية (الأصوات اللغوية) فقط، بل يشمل كذلك الوحدات فوق المقطعية مثل، النبر والتنغيم ودرجات الصوت ...وهي عناصر تكون سندا مهما للمستمع من أجل بناء المعنى في المنطوق، بالإضافة إلى العناصر شبه اللسانية، كما على المستمع معرفة وظيفة الخطاب في الوضعية التواصلية، ونوعها، مستعينا بالسياق، وبالخبرات الاجتماعية والثقافية، التي تكون له معينا لبناء استنتاجات للمعاني الضمنية، غير المصرح بها بصورة مباشرة.

ويرى "أحمد مدكور" أن المستمع يصل في المرحلة الأخيرة إلى نقد وتقييم ما سمعه، وفق معايير وضوابط تتحكم فيها خبراته السابقة، وهذا المستوى من المعالجة يصل إليه بعد أن يتدرج في مستويات فهم المنطوق، والتي لا تختلف عن مستويات فهم المكتوب، وتتمثل في:

- مستوى الفهم السطحي (الفهم الحرفي): يقصد به فهم الكلمات، والجمل والأفكار الصريحة، فهما مباشرا.
- مستوى الفهم الاستنتاجي (الاستدلالي): وهو القدرة على التقاط المعاني الضمنية التي لم يذكرها المتكلم بصيغة مباشرة، وذلك عن طريق الاستدلالات، وبناء الفرضيات.
- مستوى الفهم الناقد: ونعني به القدرة على إصدار الاحكام، وتقييم ما تم سماعة من جوانب مختلفة.

وهذه المستويات المختلفة تقوم على مجموعة من العمليات الذهنية، كالإدراك والتحليل، والنقد، والتقويم ...

وعليه فإنّ فهم المنطوق ليس عملية استقباليه خطية من النص إلى المستمع؛ بل عملية بناء المعنى في ذهن المستمع تقول "ص. موارو" (S. Moirand) :" الفهم هو إنتاج المعنى، وليس تلقيه كما كان يُعتقد منذ سنوات "[6] ،ويرى "م .فايول" (M. Fayol)أن :"فهم نص أو خطاب، هو بناء تمثل ذهني للوضعية المذكورة في النص ، هذا التمثل الخاضع

للانسجام، يتم بناؤه انطلاقا من معطيات ضمنية، وأخرى صريحة ، بالإضافة إلى المعارف القبلية للقارئ."[7] فالفهم في منظوره هو بناء تمثل ذهني، أي محاولة بناء تصور مطابق أو مشابه للموضوع الأصلي، وانطلاقا من مؤشرات واردة في النص يعمد المستمع إلى إقامة علاقات منسجمة بين كل الوحدات للحصول على الانسجام العام له، ولا يتحقق ذلك إلا بالاستعانة بالاستدلالات (les inférences) ، يعني هذا أن يلجأ المستمع إلى معارفه وخبراته المتعلقة بالموضوع ويربطها بمحتوى ما يسمع، من أجل استنتاج العلاقات غير المصرح بها بصورة مباشرة أي الضمنية، ومحاولة سد الثغرات المعنوية، فينتقل بذلك من معلومة مذكورة في النص إلى أخرى غير مذكورة [8] .

لذلك ففهم المنطوق ليس عملية واحدة بل مجموعة من العمليات الذهنية المعقدة، والتي ترتكز على مجموعة من المعارف والمهارات يستعين بها المستمع لبناء المعنى، نوجزها في النقاط الآتية:

- معارف لغوية: تتمثل في الرصيد اللغوي، ومعارف عن القواعد الصرفية والنحوية.
- معارف عن العالم: تشمل المعارف والخبرات الحياتية، وتعتبر قاعدة لبناء الاستدلالات.
- معارف نصية: لابد أن يكون للمستمع خبرات ليعرف انتماء النص، ونوعه، ونمطه وإدراك الاتساق والانسجام ...لأنها عناصر يمكن أن تكون مؤشرات ينطلق منها لبناء تمثله الذهني لمحتوى النص.
- معارف اجتماعية وثقافية تسمح له بفهم سياق الوضعيات الخطابية المتداولة.
- مهارة فك الرموز، وترجمة العناصر شبه اللسانية إلى معاني.
- مهارات استدلالية: قدرة المتعلم على استعمال معارفه، والاستعانة بها وبناء الاستنتاجات.
- مهارات استراتيجية: المعارف السابقة غير كافية لبناء المعنى، إذا لم تكن للمستمع المهارة في استعمال الاستراتيجية الأنسب.

أما عمليات فهم المنطوق فيمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين:

- العمليات ذات المستويات الدنيا المتعلقة بفك الرموز، وفهم معاني الكلمات والجمل.
- العمليات ذات المستويات العليا، والمتمثلة في العمليات المعرفية مثل: الإدراك والتذكر والتحليل والاستدلال ... والعمليات ما وراء المعرفية، مثل وعي المستمع بفهمه، والتقييم الذاتي، واختيار الاستراتيجية المناسبة....

ومن ثم إذا أردنا بناء تعليمية صحيحة لفهم المنطوق، وجب علينا أن نأخذ كل العناصر المذكورة آنفا، لأن التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى سيحول دون تحقيق أهداف تدريس فهم المنطوق.

3.فهم المنطوق: نماذج تفسيرية ودراسات:

رغم ما أحاط المنطوق فهما وإنتاجا من إهمال من الناحية الديداكتيكية ،والبيداغوجية، إلّا أننا نجده قد تحول منذ بداية السبعينيات إلى موضوع بحثي اشتغلت عليه الدراسات في إطار علم النفس المعرفي، والتي حاولت تفسير سيرورة فهم المنطوق عند المتعلمين في اللغة الأجنبية واللغة الأولى، وقدمت في ذلك نماذج كثيرة ،كانت محاور اهتمامها الرئيسية : فك الرموز، تنظيم الذاكرة ، دور المعارف القبلية، وقد قسّم "م .روست[9] (M. Rost) النماذج المنجزة في هذه البحوث إلى قسمين رئيسيين، قسم يضم النماذج الواصفة التي ركزت على القدرات اللسانية اللازمة لمعالجة المعلومة المستقبلة، وقسم اهتم بتفسير المراحل التي يعتمد عليها المتعلم لبناء فهمه، ولم يكن لهذه الدراسات تأثير كبير في تعليمية

المنطوق، لأن الاهتمام انصرف بعدها إلى دراسة استراتيجيات الاستماع ، لذلك سنكتفي بذكر النماذج المشهورة في تفسير عملية فهم النصوص والتي تنطبق على المنطوق كما على المكتوب :

1.3 النموذج التصاعدي (ascendant) Le Modèle Sémasiologique:

يرى أصحاب هذا النموذج أن المستمع ينطلق من المكونات اللغوية (الشكلية) للخطاب، من أجل بناء المعنى وأنه يصل إلى فهم ما يسمع من خلال الوحدات اللغوية، بدءا بالأصوات فالكلمات فالجمل ، فالفهم ينطلق من النص ليصل إلى ذهن المستمع عبر مراحل ، المرحلة الأولى هي مرحلة التمييز الصوتي (Discrimination)، يعزل فيها المستمع السلسلة الصوتية، ويتعرف على الأصوات ، والثانية هي مرحلة التقطيع (Segmentation) يتعرف فيها على الكلمات، أما الثالثة فهي مرحلة الترجمة (Interprétation)يعطي فيها لكل كلمة معناها، وفي المرحلة الأخيرة يبني المعني الشامل للرسالة ، وفق منهجية، تقوم على إدراك الدوال، و كل دال لا يتم التعرف عليه وتحديده يستثنى من الترجمة، ويترك ثغرات وكل دال غير محدد يؤدي إلى لا معنى Non- sens [10].

فحسب هذا النموذج ينتقل المعنى من النص إلى المستمع في مسار خطي ذو اتجاه واحد، وأن المستمع يحتفظ بالمعلومة بطريقة تراكمية، وهذا لا يعني أنه متلق سلبي، لأنه يقوم بعمليات التمييز وتحديد المقاطع، وترجمة الوحدات المقطعية (الأصوات والكلمات) ، وفوق المقطعية (كالنبر والتنغيم) ،وإعطائها معانيها، كما أنه يستعين بالمعارف اللغوية لفهم المعاني ورغم ذلك يبقى أساس فهم النص في هذا النموذج هو إدراك الوحدات اللغوية.

وهذا ما يخالف ما أثبتته بعض الدراسات التي أكدت أن معرفة معاني كل الوحدات اللغوية، ليس شرطا لفهم معاني النص، وفي حالة المنطوق قد تكون هناك معيقات، أو ضجيج يمنع الأذن من التقاط الأصوات والكلمات، ورغم ذلك يصل المستمع إلى بناء المعنى الشامل، إن محدودية هذا النموذج في تفسير فهم المنطوق أدت إلى ظهور النموذج الثاني.

2.3 النموذج التنازلي (descendant) Le Modèle onomasiologique:

هذا النموذج عكس السابق لأنه ينطلق من المستمع، ومعارفه واستراتيجياته، حيث يرى أصحابه أن المستمع يقوم في البداية ببناء فرضيات حول محتوى النص انطلاقا من معارفه القبلية، والوضعية الخطابية وفي مرحلة ثانية يتحقق من فرضياته، وصحتها من خلال ما يلتقطه سمعه من مؤشرات صوتية، وفي مرحلة ثالثة يجد نفسه أمام حالتين : صحة فرضياته وهذا يعني أنه قام ببناء المعنى الشامل للنص، أو عدم صحة فرضياته؛ وفي هذه الحالة يكون بين خيارين؛ أن يلجأ إلى النموذج التصاعدي، ويبحث في المكونات اللغوية بالرجوع إلى الكلمات وتحديد معانيها، أو أن يتخلى عن البحث عن المعنى .

يعطي هذا النموذج أهمية كبيرة للمستمع الذي يُعتبر حاملا للمعنى، وللعمليات التي يقوم بها كبناء الفرضيات وتأكيدها، ويرى أصحاب هذا النموذج أن المعنى لا ينتقل من النص إلى المستمع مباشرة، لأن النص لا يحمل المعنى في حد ذاته بل يعطي مؤشرات للمستمع الذي يعتمد على خبراته السابقة واستراتيجياته، من أجل بناء المعنى كما يقول " هـ. هولك. " و " م.ج. جريمو " (H. Holec et M.J. Gremmo): "يُبني المعنى على معلومة يجلبها

المستمع ، وأخرى يعطيها النص ."[11] وكلما كان للمستمع معارف عن المحتوى كلما كان أقل احتياجا للمعالجة اللغوية الحرفية والبحث عن المؤشرات الصوتية.

3.3 . النموذج التفاعلي:

أثبتت دراسات كثيرة، أن المستمع قليلا ما يعتمد على نوع واحد من المعالجة، فهو يسلك مسلكين غالبا؛ مسلك تصاعدي وآخر تنازلي في الوقت ذاته، لذلك كان النموذج التفاعلي الذي يجمع بين الإثنين، والذي يرى أن المستمع يقوم بمستويين من المعالجة، فهو يلجأ إلى المستويات العليا من خلال بناء الفرضيات وتأكيدها، ويعتمد على المستويات الدنيا والمعالجة اللغوية من خلال البحث عن المؤشرات الصوتية.

كانت هذه النماذج محور بحث لعدد من الدراسات التي تقصت استعمالها عند المتعلمين، باختلاف مستوياتهم وفي حالة النصوص السهلة والصعبة، ومع اللغة الأجنبية واللّغة الأم، سنمثل لبعض هذه البحوث في هذا العرض المختصر:

من بين هذه الدراسات الدراسة التي أنجزها "ل. كونراد" (L. Conrad) سنة 1985 على متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية [12]، وقد بينت النتائج أن المتعلمين الضعاف في اللغة يلجأون إلى البحث عن المعنى من خلال مؤشرات لغوية من النص أي أنهم يستعملون النموذج التصاعدي .

وأظهرت البحوث التي أنجزها "ج.م .أومالي" وفريقه (J. M. O'Malley. et all) أن المتعلم يلجأ إلى المعالجة الخطية، من خلال البحث عن العناصر اللغوية النصية ، حينما يجد صعوبة في الفهم.

أما ب .جوص (B. Goss) [13]فقد قام بالمقارنة بين المستمع الضعيف والمستمع الجيد، وكان أهم ما توصل إليه :

أن المستمع الجيد لا يحتاج إلى معالجة النص كلمة كلمة ليبني المعنى، وأنه يلجأ إلى استراتيجيات متعددة، كما يعتمد على معارفه القبلية وبناء الفرضيات والتحقق منها، ويستعمل النموذجين، التصاعدي، والتنازلي، ويغير الاستراتيجية إذا واجه صعوبة في فهم النص.

أما المتعلم الضعيف فينتهج سبيلا آخر في مواجهة النصوص الصعبة، يتمثل في المعالجة اللغوية الحرفية –كلمة كلمة– مستعينا بالنموذج التصاعدي.

نستنتج مما سبق أن النموذج الثاني– التنازلي– يعتمد على قدرات معرفية ذات مستويات عليا، كاستعمال المعارف السابقة وبناء الفرضيات، وتأكيدها والتقييم الذاتي، وتغيير الاستراتيجيات، أما النموذج التصاعدي فيعتمد على مستويات معرفية دنيا تتمثل في فك الرموز ومعرفة معاني الكلمات والجمل ...والمستمع الجيد ينطلق من معارفه واستراتيجياته في معالجة تنازلية وليثبت صحة فرضياته يلجأ إلى عناصر لغوية في النص كالأصوات، والكلمات أي المعالجة التصاعدية.

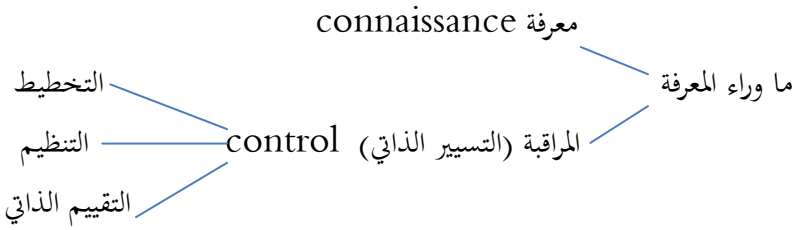
إن استثمار هذه النماذج في معالجة النصوص أمر ضروري لبناء تعليمية فهم المنطوق، لأن بعض الممارسات السلبية مثل التركيز على فهم كل كلمات النص (المعالجة التصاعدية)، قد يؤدي إلى فرض استعمال المستويات الدنيا في المعالجة، وتعوُّد المتعلم على ذلك يفضي إلى إهمال المستويات العليا من التفكير.

4. استراتيجيات الاستماع:

لم تأت النماذج الأولى التي حاولت تفسير سيرورة فهم المنطوق بحلول عملية للممارسة التعليمية، فتحول الاهتمام إلى جانب آخر يعول عليه لتقديم الحلول، تمثل في الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المتعلم في وضعيات مختلفة لبناء المعنى وهي استراتيجيات التعلم التي يصنفها "ج.م. أومالي "[14](J.M .O'Malley) إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1.4. الاستراتيجيات الما وراء معرفية:

ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة التي أصبحت تتصدر اهتمام البحوث التربوية والتعليمية في العقود الأخيرة، لما لهذا الجانب من التفكير من أهمية في طرائق التدريس الحديثة ، ويعتبر" ج. فلافل" (J. H. Flavell) أول من استعمل هذا المصطلح في سبعينيات القرن الماضي، ويدل على: "تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب"[15]، ويعني وعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي يقوم بها، وقدرته على تخطيط تعلمه وتنظيمه وتقييم ذاته [16]، ويشمل مفهوم "ما وراء المعرفة" مكونين رئيسيين، أولها المعرفة وتضم معارف الشخص ووعيه بحدودها وقدراته، ومعارفه عن العملية التي سيقوم بها، والاستراتيجيات اللازمة لحل مشكلة من المشكلات، أما المكون الثاني فيدل على عمليات المراقبة والتسيير الذاتي لعملية التعلم، والتي من أهم مكوناتها، التخطيط، والتقييم، والتنظيم، و يمكن أن نمثل لذلك كما يلي :



تبدأ هذه الاستراتيجية بالتخطيط، الذي يعني بناء خطوات منظمة من أجل الوصول إلى الهدف، وأول هذه الخطوات تحديد الهدف، والتعرف على المشكل ثم اختيار الاستراتيجية، فالمعارف لوحدها لا تكفي لأننا قد نجد متعلما يخفق في انجاز المهمات les taches وحل المشكلات، رغم امتلاكه للمعرفة، والسبب يعود في الأصل إلى عدم امتلاكه استراتيجية لتنظيم معارفه، والتحكم فيها والمراقبة الذاتية، والتقييم والتعديل ... لذلك فالإخفاق في إنجاز المهمّات غالبا ما يكون مرتبطا بالمستوى ما وراء المعرفي، وليس بالمستوى المعرفي.

واستراتيجيات ما وراء المعرفة تلازم فهم المنطوق في مراحل الاستماع الثلاث –قبل الاستماع و أثناءه و بعده– فالمستمع يلجأ إلى التخطيط، من خلال اختيار الاستراتيجية المناسبة للاستماع، وتحديد الهدف، والمراقبة الذاتية لعملية الفهم تتمثل في تنظيم الفهم خلال المراحل المختلفة، وتعديل الاستراتيجيات إن فشلت في أداء المهمات، والتقييم الذاتي.

ومن أهم الاستراتيجيات الماوراء معرفية في فهم المنطوق، نذكر:

قبل الاستماع: تفعيل المعارف السابقة، بناء فرضيات وتصورات عن محتوى النص، تحديد الأهداف...

وأثناء الاستماع: تسيير عملية الفهم وتوقع الصعوبات، القدرة على تجاوز الصعوبات...

وبعد الاستماع: التقييم الذاتي، تقييم تحقق الأهداف، و تقييم مدى ملاءمة الاستراتيجية...

2.4.الاستراتيجيات المعرفية:

تتمثل في الطرائق التي يعالج بها المتعلم معارفه ليحقق أهدافه التي يحددها سلفا، و يحل المشكلات التي قد تعترض سبيله أثناء معالجته للمعارف ، "وهي طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرائق الإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات "[17]فإذا كانت ما وراء المعرفة تتجسد في التخطيط وتنظيم المعرفة، والتقييم الذاتي، فإن المعرفة تتمثل في الاحتفاظ بالمعرفة ومعالجتها في الذاكرة كما تقول "ج .جياسون" (J. GIASSON) : " تتجسد المعرفة (Cognition) في الفهم والاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة ومعالجتها، أما ما وراء المعرفة فهي متعلقة بالمعرفة التي هي حول طريقة عمل المعرفة، ومحاولات الفرد من أجل التحكم فيها "[18] وتتكامل الاستراتيجيتان، وغالبا ما يلجأ المتعلم إلى الاستراتيجية الماورائية عند فشل المعارف والإدراك ،ومن بين الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها المتعلم في فهم المنطوق، نذكر: أخذ رؤوس الأقلام، ملاحظة المؤشرات غير اللّغوية، توظيف السياق لمعرفة معاني الكلمات الصعبة ...

3.4 –الاستراتيجيات الانفعالية:

توظف هذه الاستراتيجيات خلال تفاعل المتعلم مع غيره، وتتمثل في الأسئلة التي قد يطرحها على الأستاذ لمساعدته على الفهم، وحل المشكلات، أو من أجل التوضيح والشرح، وتشمل كذلك تبادل الأفكار بين المتعلم وزملائه، وتعاونه معهم من أجل تحقيق أهداف بيداغوجية، ويتدخل هنا البعدين الاجتماعي والعاطفي، وقدرة المتعلم على التحكم في انفعالاته ومراقبتها، والتحفيز الذاتي Auto renforcement.

هذه الاستراتيجيات وما تثيره من إشكالات تعليمية متعلقة بتدريس المنطوق، كانت ميدانا خصبا لعدد من الدراسات، التي حاول أصحابها معرفة الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المتعلم باختلاف مستوياته، وكانت أداتهم في ذلك تقنية التفكير بصوت مرتفع، سنعرض بعض نتائج البحوث التي جمعتها "س .كورنير"(C. Cornnaire) في كتاب "فهم المنطوق"" La compréhension oral)"[19] ، موجزة في النقاط الآتية:

المستمع الجيد يلجأ إلى استراتيجيات متعددة : قام الباحث "أ. شامو" وفريقه(Chamot.A.U et all) سنة 1988[20] بتجربة على فئتين من المتعلمين، ضمت الفئة الأولى متعلمين تميزوا بالمستوى الجيد في فهم المنطوق، والثانية ضمت فئة أقل مستوى من الأولى في فهم المنطوق، واستُعملت تقنية التفكير بصوت مرتفع، أي أن الممتحنين كانوا يذكرون كل ما يفكرون به، والعمليات التي يقومون بها، وأظهرت النتائج أن عناصر الفئة الأولى لجأوا إلى استراتيجيات معرفية، مثل أخذ رؤوس الأقلام وأخرى ما وراء معرفية، مثل التقييم الذاتي والانتباه الانتقائي (التركيز على ما يخدم هدف الاستماع)، كما قام الفريق ذاته سنة 1989 بتجربة أخرى على متعلمي المرحلة الثانوية، ودرسوا الاستراتيجيات التي يستعملها هؤلاء من أجل فهم اللغة الأجنبية، فوجدوا أن المستمع الجيد يلجأ إلى : استعمال المعارف السابقة ، الاستدلال، تسيير عملية الاستماع والتحكم فيها(البحث عن الحلول وتغيير الاستراتيجيات)، وأكدت هذه الدراسة أن المستمع الجيد يحافظ على الانتباه والتركيز حتى في حالة وجود مشكلة (غموض ، عدم فهم...) من خلال البحث عن الحلول، وتغيير الاستراتيجية، أما المستمع الأقل مستوى فيفقد الانتباه والتركيز بمجرد مواجهة مشكلة، أو

عقبة تحول دون فهمه، كالغموض أو سماع كلمة غريبة، ويؤدي هذا إلى استسلامه والكف عن متابعة ما يسمعه والتخلي عن محاولة فهمه.

ضرورة تحديد هدف الاستماع : ترى "كورنير" أن المستمع خلال معالجته للمعلومات التي يتلقاها، يربطها دائما بأهداف معينة ليتمكن من ضبطها ، لذلك فمن الضروري أن نشرح للمتعلم ما هو مطلوب منه قبل شروعه في الاستماع ، وما هي المهمة التي سينجزها بعد الاستماع ، فإذا طُلب منه مثلا استخراج معلومات دقيقة متعلقة بأوقات، أو أسماء أماكن يكون اللجوء إلى الاستماع الانتقائي (l'écoute sélective)[21] الذي يجعله يركز على عناصر ومؤشرات صوتية دون غيرها، كما بينت أبحاث فريق "أ.شامو" أن من أهم صفات المستمع الجيد، اعتماده على الانتباه الانتقائي(l'attention sélective) الذي يجعله يحدد مسبقا العناصر التي يجب أن يركز عليها انتباهه، وهذا ما يؤدي إلى تقليل العبء المعرفي(la surcharge cognitive) .

أهمية التعليم الصريح لاستراتيجيات الاستماع: أكدت بحوث كثيرة أهمية اللجوء إلى التعليم الصريح(المباشر) (enseignement explicite) الذي يعتمد على تقديم استراتيجية الاستماع للمتعلمين بطريقة مباشرة ، مع شرح خطواتها وغاياتها ، ومن بين الدراسات التي تناولت التعليم الصريح؛ نذكر التجربة التي قام بها ب. براون و".أ.س بلينسكار "(G. Brown et A.S. Palinscar) حيث قاما بتجربة على ثلاث فئات من المتعلمين ، طُلب من متعلمي الفئة الأولى اختيار استراتيجية للاستماع لاستعمالها من أجل الوصول إلى فهم ما يسمعون، دون تحديدها وتسميتها أو الإشارة إلى نجاعتها، و قدمت لمتعلمي الفئة الثانية استراتيجية للاستماع مع شرحها وبيان نجاعتها وأهميتها ، أما عناصر الفئة الثالثة فقد أُعطيت لهم الفرصة، من أجل مناقشة استراتيجيات مختلفة وتقييمها ومقارنتها [22]، وأظهرت النتائج أن فهم المنطوق يتحسن تدريجيا كلما انتقلنا من مقاربة عمياء (approche aveugle) كما في الحالة الأولى، إلى مقاربة تعطي الأولوية للتفكير في اختيار الاستراتيجية المناسبة ، وهذه النتيجة تؤكد مدى فعالية التعليم الصريح لاستراتيجيات الاستماع، ودورها في مساعدة المتعلم على بناء المعنى .

وخلاصة القول إن ما يميز المتعلم الجيد عن الضعيف هو استعماله للتفكير الماورائي، وإن الاستراتيجيات الماورائية تتميز باعتمادها على أعلى مستوى للنشاط العقلي.

5. مقاربات في تدريس المنطوق:

لو أردنا استعراض مكانة المنطوق في لمحة تاريخية خلال تطور منهجيات تعليم اللغات، لوجدنا أنه لطالما اعتبر شكلا ثانويا تابعا للمكتوب الذي كان الغاية باعتباره لغة أرقى خاصة في المنهجية التقليدية، وتغيرت هذه النظرة مع ظهور المنهجيات السمعية الشفاهية و السمعية البصرية البنوية الشاملة (SGAV) في منتصف القرن العشرين، و التي ردت الاعتبار للمنطوق، إلا أن هذا المنطوق الذي اعتمدته لا يمثل الاستعمال الحقيقي للّغة لأنه عبارة عن قوالب جاهزة ، تحفظ عن ظهر قلب ويتم ترسيخها بطريقة ميكانيكية مملة، بعيدة عن سياقات الحياة، كما أنها اعتمدت على السماع وليس الاستماع، لأن المتعلم كان يسمع ليكرر وليس ليفهم، فهي بذلك أهملت فهم المنطوق ، وفي بداية السبعينيات ومع تطور الدراسات اللسانية والنفسية وظهور مصطلح "الملكة التواصلية" مع "د .هايمز" (D.Hyms)أصبحت الغاية من تدريس اللغات تحقيق ملكة التواصل ، فكان الاهتمام بالمنطوق في الوضعيات التواصلية، ورد الاعتبار للمنطوق

كمهارة لا تقل عن المهارات الأخرى، ومع نهاية السبعينيات ظهرت بحوث علم النفس المعرفي، فتغيرت النظرة إلى فهم المنطوق و تحولت من اعتباره عملية خطية استقبالية، إلى عملية ذهنية تفاعلية نشطة ، وازداد الاهتمام باستراتيجيات الاستماع كما رأينا في العرض السابق، فكان لهذا تأثير كبير في تعليمية المنطوق الذي بدأ يأخذ مكانته كمادة وموضوع للتدريس وغاية في حد ذاته بعد أن كان ولعهد طويل مطية لاكتساب المكتوب .

ورغم ذلك مازال الحقل التعليمي يفتقر للمقاربات التي تؤسس لطرائق تدريس المنطوق عموما، وفهمه على الخصوص واقتصرت على بعض المحاولات التي رصدناها خلال بحثنا النظري، وفضلنا أن نذكر ثلاثة من المقاربات التي حاولت إعطاء حلول عملية لتدريس المنطوق:

1.5.المقاربة بالأنماط النصية: L'oral par les genres

تعتمد هذه المقاربة على مفهوم النمط (La Notion du genre) الذي شاع استعماله في تدريس المكتوب من التسعينيات إلى اليوم، وأشهر رواد هذه المقاربة العالمان السويسريان، "ج. دولز " و "ب. شنولي " (J .Dolz et B. Schneuwly) اللذان يجعلان من المنطوق نشاطا مستقلا بأهداف محددة، ومحتوى مضبوط في صورة أنماط مدرسية وأخرى غير مدرسية، ومن مسوغاتهم في الاعتماد على الأنماط، أنها تعطي الأدوات التي يُبنى على أساسها التواصل، وأن النص يسمح بتوظيف المستويات اللغوية العليا، وأدوات بناء الاتساق و الانسجام، كما أن التعرف على الأنماط ينمي في المتعلم القدرات اللغوية اللازمة للمواقف التواصلية المختلفة كالوصف، والحجاج، والتفسير، وتعامله مع النصوص يجعله يدرك تنوع الممارسة التواصلية الاجتماعية، ويعطي ذلك إمكانية ملاحظة وحدات النص وأجزائه وأدوات الربط والعلامات النحوية والصرفية، وهذا ما يسهل عملية معالجة المعلومات التي يتضمنها، لذلك يرى "ج. دولز " و" ج.ف. بيترو " (J. Dolz et .J.F. Pietro) أنها "استراتيجية أساسية لأنها تجعل المتعلم محاطا بجملة من الوسائط التي تعطي معنى لأنشطة التعلم التي يتوجب عليه إنجازها"[23]

ومن إيجابيات هذه المقاربة أنها تؤطر تعلم المنطوق، وتنظمه مما يُسهّل تدريسه، وتبرز إيجابياتها من الناحية البيداغوجية في سهولة اختيار المحتوى وتوزيع وحداته خلال البرنامج السنوي، وسهولة عملية التقييم لدقة معاييرها، كما أنها لا تطرح إشكالات على مستوى التطبيق، لأن المعلمين يمتلكون خبرة من خلال التدريس بالأنماط في المكتوب.

أما الانتقاد الموجه لهذه المقاربة فيتمثل في تركيزيها على الإنتاج وإهمالها للفهم، بالإضافة إلى حصر الهدف من تعليم المنطوق في التقنية، لأن التعرف على خصائص نمط النص هو الغاية في هذه المقاربة، وبالتالي الاهتمام بالنص و إهمال عمليات الفهم التي يعتمد عليها المتعلم لبناء المعنى.

2.5. المقاربة التفكيرية l'oral réflexif:

تنطلق هذه المقاربة من اعتبار اللغة (المنطوق والمكتوب)، وسيلة للتفكير المعرفي وما وراء معرفي . ويقوم تدريس المنطوق في هذه المقاربة على شرح المتعلمين لما فهموه خلال مراحل التعلم، ويهدف هذا إلى جعلهم واعون بالاختيارات اللسانية التي يستعملونها والعمليات التي يلجأون إليها، حيث يُطلب منهم التفكير بصوت مرتفع، وبهذه الطريقة يفكر المتعلم في تفكيره ويعطي الأدلة التي جعلته يختار إجابات معينة، ويشرح كيف يحل مشكلة من المشكلات المطروحة ...

ويناقش المتعلمون مجموعة من الأسئلة حول الوضعية الخطابية، ومعارفهم السابقة والاستراتيجيات المستعملة، والعناصر اللغوية، فيكون المنطوق بذلك وسيلة للشرح الذاتي وللآخرين، مما يسمح لهم باستعمال اللغة في سياقها الحقيقي فهما وإنتاجا، و يجدون أنفسهم من خلال إجاباتهم يعللون اختياراتهم، ويقدمون الحجج ،ويحلّلون، ويشرحون، ويلخصون ويقارنون ... ويفرض هذا استعمال قدرات لغوية و معرفية عالية ، وتنظيم التفكير، كما يساعد هذا المعلم على التعرف على طريقة تفكير المتعلمين ومستواهم [24]ليكون ذلك معينا له على اختيار طرائق التعامل والتدريس، واختيار المحتويات.

من إيجابيات هذه المقاربة أنها تُعلّم التفكير مع التواصل اللغوي، وأنها اهتمت بالفهم وبالإنتاج معا، عكس المقاربة السابقة غير أن تطبيقها يحتاج إلى وقت طويل، كما أنها تحتاج إلى ضبط لتسهيل تطبيقها وتذليل الصعوبات التي تواجه الممارسة في الواقع.

3.5.المقاربة التداولية l'oral pragmatique :

تعتمد على مبادئ اللسانيات التداولية وأفعال الكلام، وتهدف من خلال تدريس المنطوق إلى تطوير القدرات اللغوية التي تمكّن المتعلم من التحكم في التواصل الحقيقي في الواقع، بالاعتماد على وضعيات من الحياة المدرسية، والحياة اليومية خارج المدرسة، ويُعد " ب .مورر "(B. Murrer) الكندي رائد هذه المقاربة، والذي يشرح مبادئها الأساسية، وطريقة تطبيقها في المستويات المختلفة من خلال كتابه: "تعليمية المنطوق" (Didactique de l oral)[25]، وقد حدد مجموعة من أفعال الكلام التي تتميز بالخطورة في تنفيذها، لأنها قد تؤدي إلى سوء الفهم واللبس، والتصادم بين المتكلم والمخاطب يسميها (Acte périlleux) ترجمناها إلى "أفعال الكلام المحفوفة بالمخاطر"، و بعد شرح المبادئ التي تقوم عليها مقاربته يفصّل " مورر "في طريقة تطبيقيها في المستويات المختلفة من التعليم، محددا مراحلها في ثلاث، مرحلة استكشافية ، وأخرى للتدريب وثالثة للاستثمار، وأهم ما يميز طريقة تطبيقها أن المتعلمين يقومون في المرحلة الأولى وانطلاقا من نص مسموع، بتحليل الوضعية الخطابية وبتحديد قصدية الخطاب، وما قد يعيق عملية التواصل ويؤدي إلى سوء الفهم مع التفكير في اقتراح الأدوات اللغوية وغير اللغوية (مثل الإيماءات والاشارات..) المناسبة لتنفيذها[26]، والهدف هو تطوير قدرات تحليل الخطاب، والتفكير في العناصر المكونة للوضعية التواصلية، وهذا ما يساعد المتعلم على التحكم في الأشكال اللغوية والمقاصد الخطابية ويؤدي إلى تكوين كفاء تواصلية، كما يهدف "مورر" من خلال مقاربته إلى غايات تربوية، كالقضاء على الفوارق الاجتماعية والعنف المدرسي الذي يعتبره عنفا لفظيا غالبا، ناتج عن عجز في التحكم في الوضعية الخطابية وفي اختيار الأدوات اللغوية المناسبة، مما يؤدي إلى سوء الفهم، وقد يؤدي ذلك إلى التصادم والعنف الجسدي[27].

نلاحظ أن هذه المقاربة تقترب من المقاربة التفكيرية لأنها تتضمن تفكير المتعلمين فيما يسمعون، وفي الوسائل المناسبة لتنفيذ الوضعية الخطابية، ويعاب عليها أنها مثل المقاربة الأولى أهملت فهم المنطوق، وركزت على إنتاج الكلام، بالإضافة صعوبة ضبطها وتطبيقها في الواقع.

6. الاختيارات البيداغوجية لتدريس فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

رغم أهمية فهم المنطوق ودوره الرئيسي في التواصل، ونقل المعارف في السياق المدرسي وخارجه ، إلا أنّه لم يُعتبر ولمدة طويلة كهدف من أهداف تدريس اللغة ، ولم يكن له الاطار الديداكتيكي الذي ينظم تدريسه ويجعل منه موضوعا

مستقلا عن المكتوب، و يرجع هذا لعدة أسباب لعل أبرزها، اعتبار الفهم عملية ضمنية لا يمكن تدرسيها، كما يرى أحمد مدكور : "وقد جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين ولعدم فهم عملية الاستماع وطبيعتها "[28]، وترى "كلودين جارسيا دوبان" (C. Garcia-Debanc)أن من أسباب إهمال فهم المنطوق التصور الراسخ عند أغلب المعلمين الذين لا يعتبرونه موضوعا قابلا للتدريس، نظرا لحضوره في كل المواقف ومن الأسباب الأخرى عدم إدراك حقيقة المنطوق واستقلاليته عن المكتوب، كما أنه ومقارنة بالمكتوب، يتميز بصعوبة الملاحظة والتحليل لتعقد مكوناته ، خاصة وأنه آني ولا يترك أثرا ،ولا يمكن الاحتفاظ به والرجوع إليه، مما يصعب عملية التقييم التي قد تستغرق وقتا طويلا[29]، كل هذه العوامل مجتمعة جعلت من فهم المنطوق مادة صعبة التدريس والتقييم.

ولم يأخذ فهم المنطوق في المدرسة الجزائرية حقه كموضوع مستقل إلا في السنوات الأخيرة، بعد تحيين البرامج فيما أضحى يُعرف بـ"الجيل الثاني"، حيث أصبحت له الأولوية، وأضحى أول ما تبتدئ به حصص اللغة العربية في كل المستويات وبما أن المدرسة الجزائرية حديثة العهد بتدريس هذه المهارة، فقد واجهت صعوبات في التنظير والاختيارات البيداغوجية المؤطرة لها، سنحاول تقصي ذلك من خلال تحليلنا للسندات التعليمية، و"دليل استعمال كتاب اللغة العربية" على الخصوص لأنه يشرح بالتفصيل طريقة التدريس وخطواتها التي تعطينا مؤشرات عن الاختيارات النظرية، والممارسات التطبيقية، وقد اخترنا مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وانطلقنا في تحليلنا مما توصلت إليه البحوث في فهم المنطوق، و مما جاد به بحثنا النظري، وقد قادنا هذا إلى استخلاص جملة من الملاحظات، نوجز أبرزها في النقاط الآتية :

-**أهداف تدريس المنطوق**: أهم ما ميزها أنها كانت عامة وابتعدت عن الدقة ، نقرأ في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وفي باب الكفاءات الختامية في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ما يأتي :"يتواصل ويفهم مدلول الخطابات المنطوقة وينتجها مشافهة في وضعيات تواصلية دالة"[30]،نلاحظ في عبارة "يفهم مدلول الخطابات المنطوقة" استعمال مصطلح الفهم بمعناه الضمني باعتباره فرديا و تلقائيا ينمو دون تدريب وتعليم ، ولم يتم إدراج الهدف الأساسي لتدريس فهم المنطوق و المتمثل في إعطاء المتعلم الأدوات الأساسية التي يبني بها فهمه و تدريبه على استراتيجيات الاستماع ليصبح مستقلا في الوصول إلى المعنى لينعكس ذلك لاحقا على اكتسابه للمواد الأخرى .

المنطوق وسيلة لخدمة المكتوب :لاحظنا عدم التركيز على خصائص المنطوق في تدريسه كخطاب يتميز عن المكتوب، بإهمال جوانب مثل وضعية المرسل والمرسل إليه، وعدم إعطاء أهمية للسياق من أجل الوصول إلى الفهم، مع إهمال الخصائص الصوتية (النبر التنغيم ...) والعناصر شبه اللسانية في التحليل، رغم أنها عناصر مهمة جدا في فهم الخطاب الشفاهي، كما أن الأنماط المعتمدة هي تلك المبرمجة في فهم المكتوب حيث أهملت بعض الأنواع الشفاهية مثل: الحوار المناقشة، العرض الشفاهي ،المناظرة، المقابلة ...، فكان الاعتماد غالبا على النص المقروء (Texte oralisé) الذي يعني قراءة المعلم لنص مكتوب على مسامع المتعلمين، ورغم الأهمية التي يكتسيها-النص المقروء- إلا أن الاعتماد الكلي عليه لا يحقق أهداف تعليم المنطوق، لأنه لا يساعد على الممارسة الحقيقية.

كما لاحظنا أن معايير إنتاج المنطوق هي ذاتها المعتمدة في المكتوب[31]، وكل ما ذكرناه يدل على أن فهم المنطوق ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة لخدمة المكتوب الذي يبقى التحكم فيه فهما وإنتاجا هو الهدف الأساسي لتعليم اللغة.

المقاربة المعتمدة: تتبدى لنا ملامح من المقاربة السويسرية (المقاربة بالأنماط) التي تعتمد على النمذجة، وتهدف إلى التحكم في التقنية، فمن خلال طريقة تدريس فهم المنطوق وخطواته، نجد أن التعرف على خصائص نمط النص هو المحور وهو الغاية، ولتوضيح ذلك نأخذ على سبيل الاستشهاد، درس "ثري حرب" لأحمد رضا حوحو الوارد في دليل المعلم [32] لنبين طريقة تدريس فهم المنطوق وخطواتها واستنتاج أهدافها:

-التدريس يتم وفق مقاطع، كل مقطع يشمل مجالا ثقافيا ويستغرق أربعة أسابيع، وفهم المنطوق هو أول درس يبتدئ به كل أسبوع، ويُسبق بمرحلة تمهيدية تحضيرية، من خلال مطالبة المتعلمين بأنشطة استباقية بالإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب المتعلم، وبناء الفرضيات حول محتوى النص، مع العلم أن المتعلم لا يطّلع على النص إلا سماعا، لأنه غير موجود في كتابه، والأستاذ يقرأ النص أو يستعين بالقرص المضغوط، أو بالتقنية المتاحة.

تستغرق كل حصة ساعة من الزمن يستمع فيها المتعلمون إلى النص، يتبع ذلك طرح مجموعة من الأسئلة وتنتهي باستنتاج، تُستهدف في الأسبوع الأول قدرة المتعلم على فهم مضمون الخطاب، وقدرته على تحليله وتحديد نمطه، ويتم في المرحلة الأولى الإجابة عن أسئلة فهم المضمون، ثم يقرأ الأستاذ أجزاء من النص لاستنتاج النمط في كل مرة، وقد لخصنا مراحل تحليل النص والتي تلي مرحلة فهم المضمون في الأسبوع الأول في الجدول الآتي:

الجدول 1: الوضعيات التعلمية في فهم المنطوق -الأسبوع الأول-

الوضعية التعلمية	أمثلة عن الأسئلة المطروحة	الاستنتاج
تحليل الخطاب وتحديد نمط السرد.	يستمع المتعلمون إلى جزء من الخطاب (يتضمن السرد)، ثم تُطرح عليهم أسئلة مثل: -اذكر الزمان الذي تنتمي إليه الأفعال، في هذا المقطع ووظيفتها. -استخرج ملا يلي: -الروابط التي تمفصل الجمل. -ما يدل على الزمان والمكان.	السرد أهم نمط في الخطاب القصصي، ومن أهم مؤشراته بناء الأفعال في الزمن الماضي، ترتيب الأحداث ترتيبا متسلسلا زمانيا، غلبة ضمير الغائب في غالب الخطابات، استعمال ما يدل على المكان والزمان، تمحور القصة على شخصية محورية، الربط بين الأحداث بأدوات الربط اللفظية والمنطقية.
تحليل الخطاب وتحديد نمط الوصف.	يتسمع المتعلمون إلى جزء من الخطاب يتضمن الوصف، ثم تُطرح عليهم أسئلة، مثل: -صف منزل "سي شعبان" -اذكر مواصفات منزل سي شعبان -	الوصف نمط مساعد هام في الخطاب القصصي، من أهم مؤشراته: استعمال الصفات والأحوال، اعتماده على الأفعال في المضارع، أو الماضي المتبوع بالمضارع.
تحليل الخطاب وتحديد نمط الحوار.	يتسمع المتعلمون إلى جزء من الخطاب، يتضمن حوارا ،ثم تُطرح عليهم أسئلة، مثل: -ما الضميران الغالبان في الخطاب؟ ولماذا؟ -هل في الجزء علاقات بين الجمل؟ بيّنها.	الحوار نمط مساعد هام في الخطاب القصصي، من أهم مؤشراته: اعتماده على ضميري المتكلم والمخاطب، تداول الجمل من خلال فعل واستجابة، اعتماد الافعال المضارعة وأفعال الأمر، الجمل الاستثنائية، كالأمرية، والنهيية ، علامات الوقف ،كالعارضة ، المزدوجان ،الاستفهام والتعجب.

المصدر: دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط [33]

-أما الهدف في الأسبوع الثاني، فهو استنتاج مخطط السرد القصصي وعلاقته بالأحداث، وفق مراحل، تبدأ بمرحلة أولى يستمع فيها المتعلمون إلى النص كاملا لاستنتاج مخطط السرد القصصي، ثم يستمعون إلى أجزاء منه في المراحل التالية لاستنتاج علاقة الأنماط بعضها ببعض، و جمعنا هذه المراحل مختصرة في الجدول الآتي :

الجدول 2: الوضعيات التعلمية في فهم المنطوق -الأسبوع الثاني-

الوضعية التعلمية	أمثلة عن الأسئلة المطروحة	الاستنتاج
تحليل بنية الخطاب.	يستمع المتعلمون إلى الخطاب كله ويستنتجون: -المخطط السردي ووتيرة الأحداث. -علاقة الشخصية بالأحداث.....	يعتمد المخطط السردي على وضعيات ثلاث: الابتدائية، ووضعية التحول والتغير، وضعية الاتزان، والوضعية النهائية. وتيرة الأحداث: بطيئة، متسارعة، بعيدة زمنيا متزاحمة، كثيفة... علاقة الشخصية بالأحداث: متأثرة بها، متغيرة مع الأحداث طيّعة لها.
تحديد علاقة الوصف بالسرد	يستمع المتعلمون إلى جزء من الخطاب، تعقبه أسئلة، مثل -حدد نمط الخطاب. -كيف خدم هذا النمط السرد.	يساعد الوصف في بناء السرد القصصي، فهو الذي يفسر لنا تفاعلات الشخصية مع الأحداث، ويبرر لنا تغير الشخصية، ويعرفنا بها وبتحولاتها.
تحديد علاقة الحوار بالسرد	يستمع المتعلمون إلى جزء من الخطاب، تعقبه أسئلة، مثل: -حدد نمط الخطاب. -كيف خدم هذا النمط السرد؟	الحوار نمط مساعد هام في الخطاب القصصي، بفضله نتعرف على تفكير الشخصيات ومواقفهم ونفسياتهم.
تحديد تداخل الأنماط المهيكلة للخطاب	يناقش الأستاذ المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب ، يطلب منهم أن يستنتجوا إن كانت الأنماط الثلاثة منفصل أحدها عن الآخر، أم هي متداخلة؟ -يطلب منهم تقديم أمثلة عن هذا التداخل. -يطلب منهم التعبير عما يلاحظون.	في الخطاب القصصي يكون النمط السردي هو الغالب ويخدمه الوصف والحوار. السرد: هو الأداة الأساسية للحكي والقص، فهو الذي يعرفنا بالأحداث وتطورها وتداولها، وبه نحدد وضعيات المخطط السردي. الوصف أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة، لا يمكن للسرد أن يحققها، كتفاصيل الأشخاص، والسياق المحيط بالأحداث، الحوار وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها.

المصدر: دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط [34]

أما حصص الأسبوع الثالث فتخصص للإنتاج الشفاهي، وحصص الأسبوع الرابع لتقييم انتاجات المتعلمين.

نلاحظ أن الهدف في الوضعيات التعلُّمية -كما يوضحه الجدولان-هو التعرف على أنماط النص المسموع وخصائصها في الأسبوع الأول، ثم التعرف على بنية الخطاب وتداخل الأنماط فيما بينها في حصص الأسبوع

الثاني، ليكون ذلك تدريبا للمتعلم من أجل التحكم في إنتاجها في الأسبوع الثالث، ولم نجد أية إشارة إلى استراتيجيات الاستماع أو إعطاء المتعلم أدوات ليصل بنفسه إلى فهم يسمعه.

إن الاعتماد على النمط والتقنية من ثمار استثمار الدراسات اللسانية، ولسانيات النص على الخصوص، والتي تعتبر الأساس النظري للمقاربة النصية التي شاعت في العقود الأخيرة خاصة في تدريس المكتوب، فمن الناحية البيداغوجية الاعتماد على التقنية والنمط يسهل ضبط الأهداف وتحديد الأجزاء، وتوزيع المقرر ويسهّل على المعلمين عملية التقييم لأن المعايير مضبوطة ودقيقة، إلا أن الاعتماد على النمذجة، والتقنية قد يطور لدى المتعلم خصائص الأنماط المستهدفة كأجزاء معزولة، ولا يمُكِّنه هذا من تكوين ملكة تواصلية شاملة، لأن المنطوق مجموعة من العناصر كما أسلفنا والتي تُكوّن –مجتمعة –الوضعية التواصلية ،والاعتماد على النمط بهذه الصورة لا يحقق أهم صفة في الملكة التواصلية وهي الشمولية Globalité.

المعالجة التصاعدية والتنازلية : لمعرفة نوع المعالجة النصية المعتمدة في مرحلة فهم المحتوى ، وفي مراحل التحليل نأخذ هذه الأسئلة الموجهة للمتعلم في المرحلة الأولى لفهم نص "ثري حرب" :

"–ما الموضوع الذي يتطرق إليه النص؟ لم يعتبر آفة اجتماعية؟

–أعد بناء صورة بطل القصة حسب ما جاءت في الخطاب.

–أسقط شخصية البطل على الواقع، ماذا تلاحظ؟

–كيف يتم القضاء على هذه الآفة؟ "[35]

نلاحظ أن مستويات الفهم التي تستدعيها الأسئلة متنوعة، نجد مثلا مستوى الفهم المباشر، في السؤال الأول، و الفهم الاستنتاجي (الاستدلالي)في السؤال الثالث لأنه يحتاج إلى الاستعانة بالمعارف السابقة، أما السؤال الأخير فهو يستدعي الفهم الناقد لأنه يتطلب إبداء الرأي الشخصي، لذلك فقد تنوعت المعالجة، من معالجة تصاعدية تنطلق من النص كما في الشق الأول من السؤال الأول، إلى معالجة تنازلية تعتمد على قدرات المتعلم بالدرجة الأولى، وتحتاج مستوى أعلى من العمليات العقلية مثل الاستدلال، وربط العلاقات، وتوظيف المعارف السابقة ،مثل السؤالين الأخيرين ، أما في باقي المراحل الأخرى من حصص فهم المنطوق فالأسئلة في أغلبها مباشرة تحتاج إلى معالجة تصاعدية، تنطلق من النص ولا ترتكز على المستويات العليا للتفكير، ومن أمثلة هذه الأسئلة : أذكر الزمان والمكان الذي تنتمي إليه الأفعال؟ ، استخرج الروابط التي تمفصل الجمل؟ ...

لذلك فتحليل النص، الذي يكون في كل الحصص المتبقية في الأسبوع الأول والثاني يأخذ الطابع الخطي لأن أسئلته ذات اتجاه واحد كما رأينا من المعلم إلى المتعلم، ومن النص إلى المتعلم، لا وجود للتبادل والذهاب والإياب –من النص إلى المتعلم ومن المتعلم إلى النص–.

– **استراتيجيات الاستماع**: سمح لنا تحليل سيرورة درس فهم المنطوق في "دليل استعمال الكتاب" من رصد بعض استراتيجيات الاستماع والتي تمثلت في: استراتيجية تفعيل المعارف وبناء الفرضيات في المرحلة الاستباقية التي تسبق الاستماع كما رصدنا استراتيجية تسجيل رؤوس الأقلام والملاحظات وهي استراتيجية معرفية، وذلك في مرحلة بناء الفهم الشامل و التي تشكل جزءا من الحصة الأولى للأسبوع الأول، أما باقي مراحل التحليل–الحصص المتبقية من الأسبوع

الأول وحصص الأسبوع الثاني– فكان الاعتماد على الأسئلة المباشرة ، وهذا ما يؤكد أن تعليم فهم المنطوق يعتمد في معظمه على التركيز على المحتوى، وإهمال عمليات الفهم واستراتيجياته، من خلال الاعتماد على الطريقة الكلاسيكية المتمثلة في سؤال جواب، بطريقة خطية من المعلم إلى المتعلم ،وهي طريقة تلقن المحتوى ولا تعلم المتعلم كيف يسمع، وكيف يصل إلى المعنى بنفسه.

7.خاتمة:

يتبن لنا في آخر هذا العرض أن فهم المنطوق قد أصبح وبعد إهمال طويل يحظى بالعناية ورد الاعتبار، وغدت إشكالاته المطروحة محط الاهتمام حيث اشتغلت عليها حقول معرفية لاسيما علم النفس المعرفي الذي أفرزت بحوثه إضافات جوهرية، خاصة ما تعلق منها باستراتيجيات الاستماع و تفسير سيرورة فهم المنطوق، والتي يعول عليها من أجل فتح أفاق جديدة لتعليمية فهم المنطوق ، واستثمارها كفيل بتحقيق نقلة نوعية في تطوير الممارسات البيداغوجية، ورغم هذه الجهود المعتبرة و الحلول التي اقترحتها بعض المقاربات، فإن ذلك لم يوفر بعد نموذجا ديداكتكيا وبيداغوجيا ،كالذي وفرته لسانيات النص في تعليمية المكتوب.

أما ما تعلق بفهم المنطوق في المدرسة لجزائرية، فقد أفضى تحليلنا لسندات السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى نتائج أهمها الأولوية التي أصبح يحوزها ميدان المنطوق فهما وإنتاجا بعد الإصلاحات الأخيرة ، رغم ما اعترت تعليميته من إشكالات أهمها، إهمال خصائص المنطوق و تبعيته للمكتوب في الغايات واختيار المحتويات ومعايير التقييم ،كما أن السمة الغالبة لطريقة تدريسه هي طابعه التحصيلي الذي يستهدف المحتوى (ركز على خصائص الأنماط النصية) ويبتعد عن التدريس العملياتي الذي يركز على الاستراتيجيات اللازمة لبناء استقلالية المتعلم في الوصول إلى المعنى.

8.مقترحات لرسم معالم لتعليمية فهم المنطوق:

–حاولنا –في ضوء ما توصلت إليه الدراسات وما جادت به المقاربات من حلول–بلورة جملة من المقترحات التي تحدد المعالم الكبرى لتعليمية فهم المنطوق، نوجزها في النقاط الآتية:

–رد الاعتبار للعناصر المشكلة للوضعية الخطابية في المنطوق، وتدريب المتعلمين عليها وتوظيفها من أجل تحقيق الفهم، مثل السياق، والخصائص الصوتية والوظائف التداولية والاجتماعية، و إدراج كل ذلك ضمن التحليل وعدم الاكتفاء بتحليل العناصر النصية المتعلقة بالأنماط.

– الاستعانة بالنص المقروء Texte oralisé مع عدم الاعتماد الكلي عليه من أجل فسح المجال للأنواع المنطوقة المدرسية وغير المدرسية، إذ لا يخفى على أحد أن للنص المقروء فوائد تسمح للمتعلم باكتشاف ثروة لغوية في النصوص المطوّلة، مما يسمح له باختزانها بطريقة لا واعية حتى و إن لم يفهمها ، لذلك نقترح إدراج نصوص مطولة يسمعها المتعلم وليكن في الحصة الأولى وقد تكون نصوصا أدبية نثرية أو شعرية، وباقي حصص الأسبوع تكون لنصوص المنطوق الوظيفية، مع التركيز على الأنواع التي يحتاجها المتعلم داخل المدرسة و خارجها ، وهذا في رأينا ما سيعينه على اكتشاف المنطوق وخصائصه، وممارسته في وضعيات حقيقية .

-وضع المتعلم في وضعيات حقيقية فإذا تم تناول الحوار لا يهم مثلا استعماله في السرد؛ كما رأينا في نص "ثري حرب" لأن ذلك يمكن إدراجه مع فهم المكتوب، بل يهمنا المتعلم وكيف يستمع إلى غيره حينما يكون في حوار معه وكيف يحترم المتكلم ويتناول الكلمة، وكيف عترض دون تجريح...، وبهذه الطريقة يحقق فهم المنطوق أهدافه المعرفية، إضافة إلى الأهداف التربوية التي ركز عليها "مورر" في مقاربته.

-الابتعاد عن العادات السيئة في فهم المنطوق والمتمثلة في التركيز على فهم كل كلمات النص لفهم معناه، لأن المستمع الجيد كما أكدته الدراسات الآنفة الذكر هو الذي يستعين باستراتيجيات أخرى، ويقوم بالمعالجة التنازلية بالتركيز على قدراته ومعارفه السابقة ، لذلك نقترح مثلا أن يتخلل تدريس فهم المنطوق تسميع المتعلمين نصا يكون فيه ضجيج وتشويش بحيث لا يمكن للأذن أن تلتقط كل الكلمات، بهذه الطريقة ندفعهم إلى استعمال استراتيجيات أخرى وبناء فرضيات والبحث عن المؤشرات في السياق ، واستعمال المعارف السابقة، وهكذا ندربهم على استعمال مستويات أعلى من العمليات المعرفية، فلا يكتفون فقط بالمعالجة اللغوية الحرفية.

-ولأن المنطوق متعدد الأبعاد -فهو محتوى وخطاب ونمط وهو أفعال كلام، وعمليات عقلية -لا بد من تناول الجوانب المختلفة ولا نعتمد على مقاربة واحدة، لأننا بحاجة إلى المقاربة التفكيرية لفهم طريقة تفكير المتعلم، ومعرفة مستواه والمقاربة التداولية ليتدرب المتعلم على الممارسة الحقيقية وأفعال الكلام، كما الحاجة للمقاربة النصية للتعرف على نمط معين واستنتاج خصائصه دون أن نجعله محورا لفهم المنطوق.

-الاهتمام بالتعليم الاستراتيجي الذي يركز على عمليات الفهم واستراتيجيات الاستماع، دون إهمال المحتوى والنص وما يحمله من خصائص(لسانية نصية، معرفية وقيميه.)،لأن الفهم لم يعد يدل على معرفة معاني الكلمات والجمل والإجابة الصحيحة عن الأسئلة، بل أضحى عملية نشطة يشارك فيها المتعلم بفاعلية، ووظيفة المعلم لا تقتصر على تصحيح إجابات المتعلمين وإعطائهم المعنى الصحيح، بل تتعدى ذلك إلى تدريبهم على الاستراتيجيات ليصلوا بأنفسهم إلى بناء المعنى، ولأن المتعلم قد يمتلك المعارف ولا يستطيع استعمالها نظرا لعدم امتلاكه الاستراتيجيات المناسبة يكون الحل في اللجوء إلى التعليم الصريح (المباشر) لاستراتيجيات الاستماع ،ومن ثم فالتركيز على التعليم الاستراتيجي هو الذي يساعد المتعلم على أن تكون له استقلالية في الوصول إلى بناء المعنى، واستراتيجية في فهم ما يسمع؛ ليس في اللغة العربية فحسب، بل في كل المواد الدراسية لأن فهم المنطوق كما هو معلوم كفاءة عرضية (Une compétence transversale).

9.الهوامش:

[1] Vandergrift. , L, La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde, Revue Canadienne de linguistique appliquée vol1,n1-2 ,1998,p84.

[2] Cornnaire .C, La compréhension orale, CLE international, Paris, 1998, P200 .

[3]عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب،2006، ص190.

[4] Widowson, H-G, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier Paris, 1981, P103.

[5]علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة 1991،ص76.

[6] Moirrand .S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris 1982, p130.

[7] Fayol .M, Maitriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture, de 8à 10, Centre national de Pédagogie, Edition ODILE JACOB, Paris 2000, p112.

[8]حورية بشر، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النّص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط – مقاربة ما وراء معرفيّة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصّص تعليميّة اللّغة العربية، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ،2018، ص 55 – 54

[9] Cornnaire .C, la compréhension orale, op.cit., p37.

[10] Holec.H, Gremmo.M.J, La compréhension orale, Un processus, Un comportement, In Le Français dans le monde, Recherches et applications, Numéro spécial mars1990p2.

[11].نفسه، ص 3

[12] Cornnaire .C, la compréhension orale .op.cit. p 47

[13]نفسه، ص 58.

[14]نفسه، ص 55.

[15]جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر، القاهرة، 1999، ص 329

[16] حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النّص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ص96.

[17]أنور الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992، ص190

[18] Giasson.J, La compréhension en lecture, Pratique pédagogique, De Boek et Lacier s.a Bruxelles, 2004, p152.

[19] Cornnaire .C, La compréhension orale .op.cit.71-53 ينظر

[20] .نفسه، ص62

[21]نفسه، ص161.

[22]نفسه، ص67.

[23] Dolz.J et Pietro .J.F, L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=szb-001:1997:19::457 346(consulté le 11/10/20)

[24] Chabane.J.C, et Bucheton.P, Parler et Ecrire pour penser, Apprendre et se construire ,l'écrit et l'oral réflexif , Presse Universitaire de France ,2002,p14

[25] Maurer.B, Une didactique de l'oral, Du primaire au lycée ,Les Edition BERTRAND-LACOSTE,Paris,2001.

[26] Maurer .B, Une didactique de l'oral, Du primaire au lycée, p53.

[27] نفسه، ص72.

[28]علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص74

[29] Garcia du banc .C, et Delcambre.I, Enseigner l'oral ? In : Repères, recherches en didactique du Français langue maternelle, n°24-25, 2001.p 6 يُنظر

[30] وزارة التربية الوطنية، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط 2016،ص25.

[31] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب –السنة الرابعة من التعليم المتوسط–، مشورات الشهاب،2019 ،ص33.

[32] نفسه، ص56.

[33] نفسه، ص من 25إلى27.

[34] نفسه، ص من 31إلى28.

[35] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط–منشورات شهاب 2019،ص8.

10. قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

- **المؤلفات:**

1. أنور الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992.
2. جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر، القاهرة، 1999.
3. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب 2006.
4. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة 1991.

- **الأطروحات:**

1- حورية بشير، الفهم القرائي والإنتاج الكتابي في النّص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السّنة الرابعة متوسط – مقاربة وراء معرفيّة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص تعليميّة اللّغة العربية، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 02، 2018/2017م.

- **السندات التعليمية**

1. زارة التربية الوطنية، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط 2016.
2. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب –السنة الرابعة من التعليم المتوسط–، مشورات الشهاب 2019.
3. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط–منشورات الشهاب 2019.

- **قائمة المراجع باللغة الأجنبية:**

1. Chabane.J.C,et Bucheton.P, Parler et Ecrire pour penser ,Apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexif , Presse Universitaire de France ,2002 .
2. Cornnaire .C, La compréhension orale, CLE international, Paris, 1998.
3. Fayol .M, Maitriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture, de 8à 10 Centre national de Pédagogie, Edition ODILE JACOB, Paris 2000.
4. Giasson.J, La compréhension en lecture, Pratique pédagogique, De Boek et Lacier s.a Bruxelles, 2004.
5. Maurer.B, Une didactique de l'oral, Du primaire au lycée, Les Edition BERTRAND-LACOSTE, Paris, 2001.

6. Moirrand .S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris 1982.
7. Widowson, H-G, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier Paris, 1981.

- **Articles :**

1. Garcia du banc .C, et Delcambre.I, Enseigner l'oral ? In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°24-25, 2001.p 6.
2. Holec.H, Gremmo.M.J ,La compréhension orale un processus , Un comportement , in Le Français dans le monde ,Recherches et application, Numéro spécial mars1990.
3. Vandergrift. ,L , La Métacognition et la compréhension auditive en langue seconde ,Revue Canadienne de linguistique appliquée vol1,n1-2 ,1998,p84 .

- **Sites web :**

- Dolz.J et Pietro .J.F, l'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=szb-001:1997:19::457 346(consulté le 11/10/20).