تعليمية اللغة العربية الفصحى في الواقع اللغوي الجزائري المتعدد.
المرحلة التحضيرية والسنة الأولى ابتدائي أنموذجا

د. ميمون مجاهد[1]

توطئـــــة :

انطلاقا من الواقع اللغوي الجزائري المتعدد، يتضح لنا جليا، أن تعليم اللغات في وسط بهذا التعقيد، يتطلب دراسة جادة، وتفكيرا سليما، وسياسة حكيمة، وتخطيطا محكما. ولعل الانطلاقة الصحيحة تبدأ أساسا من تحديد اللغات الواجب تعليمها ولماذا يجب اعتمادها كلغات للتعليم ولماذا يكون ذلك؟

إن تحديد لغات التعليم أمر جوهري، في أي سياسة تعليمية، ونظن أن اختيار العربية كلغة تعليم أولى، أمر أكثر من مهم، بالنظر إلى أن العربية هي الدعامة الأساسية الأولى لشخصية هذا الشعب وعنوان وجوده، ولأنها لغة ثبت تاريخيا أنها لغة علم وثقافة وتعليم، بإمكانها أن تكون الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها كحامل لمختلف المعارف التي يحتاجها التلميذ الجزائري وفي مختلف الأطوار.

إن خيار اعتماد العربية، خيار استراتيجي[2] لا يمكن التراجع عنه بأي حال من الأحوال، خاصة في ضوء حملات التشكيك التي ظهرت مؤخرا، نتيجة إعادة النظر في المنظومة التربوية التي اعتمدت قبل الإصلاح الأخير، والتي حاول البعض تحميل العربية كل ما اعتبروه نكسات في التعليم. لسبب بسيط هو أن العربية لا تتحمل شيئا من ذلك، وإنما الأمر كله سببه السياسات التربوية الفاشلة، وطرق التعريب غير المدروسة والتي طبقت بطرق ارتجالية، والتي غلب عليها الطرح السياسي الإيديولوجي الضيق، عوض الرؤية العلمية، والتخطيط المنهجي السليم. ولتلك الأسباب كنت هناك نتائج سلبية.

---

1 كلية اللغات والآداب والفنون جامعة سعيدة

2- الدستور يبرز ذلك صراحة. فاللغة العربية هي اللغة الرسمية، سبق الحديث عن ذلك في الفصل الثالث. والجانب الاستراتيجي يرتبط أساسا بالبعد القومي العربي والبعد المغاربي.

إن ترقية اللغة الأمازيغية كلغة تعليم أيضا في المدرسة الجزائرية، تسد الطريق أمام المتاجرين [1]بوحدة الشعب الجزائري، وتساهم في خلق انسجام لغوي داخل الوطن، يعتمد التجانس وعدم الإقصاء. فقط يجب أن توكل مهمة ترقيتها العلمية والفكرية لأصحاب الاختصاص، مع الحرص على عدم استغلالها لنوايا سياسية ضيقة الغرض منها تشتيت هوية الجزائر وتمزيقها.

الأمر المختلف فيه يبقى الإصرار على اعتماد الفرنسية لغة أجنبية أولى، في حين أن موقعها في العالم تزحزح بعيدا عن الأنجليزية. ومنه إبقاء أفضليتها يطرح أكثر من تساؤل، وعلى كثير من الأصعدة، لأن كل الدلائل تبرز ما للإنجليزية من دور أساسي في التحولات الفكرية والمعرفية والتكنولوجية عبر العالم. وما يثير التساؤل الأكبر هو، ما جدوى إلحاح البعض على تعليمها بدء من السنة الثالثة، في حين لا يشرع في تعليم الإنجليزية إلا مع السنة الأولى متوسط ؟.

أما العامية وهي اللغة الدارجة، فلا فائدة ترجى من تعليمها، لأن العربية تغني عن ذلك كونها، شديدة الصلة بها، ثم لأنها ليست بالتنظيم البنوي الذي يمكن أن يتمظهر كتابيا. فدورها التواصلي الواسع يغنيها عن أي دور تعليمي. ورغم أننا مقتنعون من ذلك، لكن إصرار البعض أيضا على اعتماد حمولتها المعجمية محل العربية الفصحى يطرح أسئلة أخرى مهمة أيضا. يجب التنبه لخطورتها.

1 تعليمية اللغة العربية الفصحى وإشكالية اللغة الأم

إن الخوض في تعليمية اللغة العربية يفرض علينا إعادة التذكير بقضية أشرنا إليها سلفا وتتعلق بقضية اللغة الأم، ومنها نطرح سؤالنا ثانية: هل اللغة العربية لغة أم؟ وهل تنطبق عليها آليات اكتساب اللغة الأم ومراحلها ؟.

من الوهلة الأولى يصبح الأمر محيرا لأنه يتجاذبه توجهان يزيدانه تعقيدا، توجه ذاتي يرتبط بالهوية والدين والشخصية، وتوجه عملي إجرائي يرتبط بالممارسة اليومية والتواصل النفعي المرتبط بعلاقة الفرد بوسطه وبحاجياته في مختلف مجالاته.

---

1 - حتى لا يتكرر ما حدث في الماضي وما سبق تداعيات الربيع الأمازيغي، ومحاولة بعض الجهات استثمار ذلك. خاصة فرنسا التي لاتزال تحن إلى ماضيها الاستعماري. والتي لا تزال توظف بعض الأطراف الانفصالية انطلاقا من مشكلة اللغة والهوية.

مع التوجه الأول نقول أن اللغة العربية لغة أم عند عدد كبير من الجزائريين، والدليل على ذلك ارتباط الجزائر لغة، بوطن عربي كبير، وبقومية عربية تشترك معها في مقومات كثيرة، لعل أهمها الدين واللغة. ومع هذه الاعتبارات يصبح الجزائري مكلفا عقيدة وانتماء إلى احتضان هذه اللغة التي هي عنوان وجوده.

مع التوجه الثاني، نقول أن اللغة العربية ليست لغة أم، لأنها لا تتجسد عمليا في حياتنا اليومية، ولا يستعملها في التواصل إلا أفراد معدودون، حتى يكاد ذلك ينعدم. الأكثر من ذلك حتى في سياقاتنا الرسمية الواجب استعمالها فيها تغيب، حديثا وكتابة، والأخطر أنه حتى في الميادين التعليمية الأكاديمية، التي هي وسيلتها الأساسية، تزاحمها العامية. وفي ميدان التعليم خاصة "الطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الطريقة التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أوالإنجليزي ليكتسب الإنجليزية إذن فاللغة العربية ليست لغة أولى في محدداتها النفسية أوالإدراكية والذاكرية."[1]

مع هذين التوجهين يفرض سؤال آخر نفسه علينا يتمثل في: ما علاقة اللغة العامية عندنا وفي صورها المختلفة باللغة العربية ؟. وهل هي في تمظهرها الحالي الآني لازالت قريبة من اللغة العربية؟ وهل بالإمكان الاتكاء على أنظمتها المكتسبة فطريا والتعويل عليها في تعليم العربية الفصحى؟. أم الأمر يزيد تعليمها تعقيدا بالنظر إلى كثرة التداخلات التي تقف في أغلب الأحيان كعوائق في اكتساب الفصحى بطريقة سليمة.

من هنا تطرح إشكاليات تعليميتها بحدة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالبحث في آليات تعليمها وتعلمها. لأن تحديد الآليات يمر حتما عبر الأجوبة الصحيحة الصريحة عن الأسئلة المطروحة سلفا. فالأكيد إذن أننا يجب أن نأخذ العاملين بمحمل الجد، حتى نستطيع أن نصل إلى نتائج فعالة في هذا الميدان.

انطلاقا مما سبق، وحتى يكون الأمر أكثر وضوحا نقول إنه رغم أن اللغة العربية ليست(لغة أم) أو(لغة أولى) بالمفهوم اللساني، إذ " درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة الأم أي أن اللغة

1 ـ عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم النحوي ـ نماذج تحليلية جديدة ـ دار توبقال 1986 ص21

التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين."[1] إلا أن طريقة التعامل معها يختلف عن طريقة التعامل مع اللغات الأجنبية من قبل المتعلم العربي عامة والجزائري خاصة، لا لشيء إلا لأن اللغة العربية شديدة الصلة بالعامية التي هي اللغة الأم بالنسبة للطفل الجزائري، وبالتالي تقترب في ملكة اكتسابها منها إن "الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزء مهما من الملكة التي يكونها في الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا"[2].

نتيجة لهذه الوضعية ولما كانت اللغة العربية الفصحى أقرب من العامية، كان طبيعيا أن ينشأ بينها نوع من التأثير والتأثر، وهذا الأمر يكون له بالغ الأثر على تعليم اللغة العربية الفصحى، لأن الطفل الجزائري سيلتبس عليه الأمر لوجود نظامين، رغم تقاربهما في أمور كثيرة. وسيحصل تداخل كبير من النظامين، وعليه يصبح من الضرورة بما كان أن نحتاط لذلك، وننتبه إليه حتى لا ينعكس سلبا على العملية التعليمية.

2 ــ واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر

إن الغاية الأساسية من تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة للتعليم، هو اكتساب التلميذ كفاية لغوية، تؤهله لاستعمال لغته بصورة سليمة تساعده على الفهم والإدراك والتحليل. وهذه الكفاية اللغوية يفترض أن تكون حصيلة، ونتاج تراكمات سلسلة متصلة متكاملة في النظام التعليمي ؛ تشكل المراحل التعليمية حلقات أساسية فيها تبدأ بمرحلة الطفل التحضيرية، وتتوج بمرحلة الثانوي، التي تكتمل فيها معارفه الأولية الأساسية، التي تمكنه من قابلية التأقلم مع مرحلة تعليمية لاحقة في غاية الأهمية والخطورة، تتمثل في التعليم الجامعي التي تتبلور فيه شخصيته العلمية والفكرية بصورة أوضح.

---

1 ـ المرجع نفسه ص20

2 ـ عبد القادر الفاسي الفهري ـ المرجع المذكور سابقا ـ ص21

لكن المتتبع لمسار تعليم اللغة العربية يقف على نتائج مخيبة للآمال في أغلب الأحيان، بالنظر إلى أن أغلب تلاميذنا وطلبتنا لا يستعملونها بالصورة السليمة، إن شفويا أو كتابيا. وهذا الأمر تتضح خطورته وآثاره السلبية في التعليم الجامعي بصورة جلية، حيث أن الكثير من طلبتنا يعجزون في أغلب الحالات عن توظيف لغتهم بالشكل الصحيح، رغم أن هؤلاء يمثلون نخبة المتعلمين مقارنة مع أقرانهم الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بهذه المرحلة. فإذا كان الأمر مع هؤلاء بهذه الصورة، فكيف يكون مع الآخرين؟ هناك حتما أسباب كثيرة تقف وراء ذلك يستحيل الخوض فيها جميعها؛ لكن الأكيد أن هناك اختلالات يفرض تشخيصها وفهم طبيعتها لإعطاء أجوبة واضحة تمكن من تقديم وصفات ناجعة للقضاء عليها أو على الأقل الحد منها.

3 ــ آليات تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة:

بعد أن أثبتت المناهج التربوية السابقة التي اعتمدت على المقاربة بالأهداف محدوديتها، تحول المختصون إلى التفكير في بناء المناهج التعليمية والتربوية وفق مقاربة جديدة رأوها أكثر فعالية ونجاعة "وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، وهي مقاربة جديدة تعرف باسم المقاربة بالكفاءات والتي ترتكز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات والأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أوتحقيق منتوج ذي دلالة."[1]

فشأنها شأن المواد الأخرى، سيعتمد واضع المنهاج في تعليم اللغة العربية، على هذه المقاربة، إيمانا منه بأنها البيداغوجيا الأنسب لهذه المرحلة والأكثر فاعلية ونجاعة مقارنة مع ما سبقها من مقاربات. ويقر ذلك صراحة في قوله "إن المقاربة بالكفاءات تقترح تعلما اندماجيا غير مجزئ يمكن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا إيجابيا، أي أنها بيداغوجيا تريد من المتعلم بألا تبقى معارفه

1 منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي ـ اللغة العربية وآدابها ـ اللجنة الوطنية للمناهج ـ مديرية التعليم الثانوي ص 4

المكتسبة نظرية بل تتحول إلى المجال العلمي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية والعائلية ومستقبلا في حياته بصفته راشدا وعاملا ومواطنا، وهذا ونشير إلى أن الفاعلية هي أهم مظهر في التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات..."[1]

وحتى يتماشى ذلك مع منظومة كلية، تم تحديد مستويات الكفاءات حسب الفترات التعليمية. وحدد لها سلفا مرتكزتها.

وتوجز مستويات الكفاءات في :

1 ــ الكفاءة القاعدية: تسغرق وحدة تعليمية.

2 ــ الكفاءة المرحلية: ويمكن أن تدوم شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا.

3 ــ الكفاءة الختامية: وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة. [2]

وتشكل مستويات الكفاءات النواة الأساسية لبيداغوجيا الكفاءات انطلاقا من نظامها الكلي، كما تشكل مرتكزاتها الأساس في تجسيدها عمليا

إن الأمر الملفت للانتباه أيضا هو أن بيداغوجيا الكفاءات تعطي أهمية كبيرة لجانب التقويم الذي بدوره رصدت له المجال النظري التقني الذي يجعله حسب واضع المنهاج فعالا وناجعا. ليس هذا فحسب فالتقويم انطلاقا من ذلك يصبح دعامة النجاح الأولى والأساسية للمقاربة بالكفاءات. وانطلاقا من ذلك حدد للتقويم مرحله أيضا والتي هي :

1 ــ التقويم القبلي :

2 ــ التقويم التكويني والبنائي:

3: التقويم الختامي :

بقي أن نشير أن واضع المنهاج حدد أيضا الوضعيات التي تمارس في نطاقها الكفاءة. وتكتسي الوضعية الإدماجية أهمية كبيرة في تعليمة اللغة باعتبارها المجسد الفعلي لمدى فعالية الكفاءات التي دأب المتعلم على تلقيها وتوظيفها. بحكم" أن المقصود بالوضعية هو التسخير المعرفي أو الحركي أوالوجداني لمجمل مكتسبات التلميذ"[3]

---

1 ـ المناهج والوثائق المرافقة ـ مديرية التعليم الثانوي ـ مديرية التعليم التقني ـ السنة الثانية من التعليم الثانوي. ديوان المطبوعات المدرسية ص65

2 ـ للتوسع عد إلى دليل المعلم ـ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ص9 -10

3 ـ المناهج والوثائق المرفقة ـ ص63

سيركز في المناهج التعليمية للمراحل المختلفة على ملامح أساسية يستوجب تجسيدها في بداية كل سنة تعليمية، نهايتها، وكذلك بداية مرحلة تعليمية ونهاية، ويتعلق الأمر ها هنا بملمحي الدخول والخروج. ويمكن أن نختزل هذه الملامح: من ملمح الدخول في المرحلة التحضيرية إلى ملمح الخروج من المرحلة الثانوية[1]، اختصارا للملامح التي يتوخاها واضع المنهاج التعليمي برمته فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية وعبر مختلف المراحل. والواقع أن المرحلة الثانوية وتحديدا السنة الثالثة منه هي التتويج، وهي الغاية الأساسية التي وضعها المختصون نصب أعينهم بداية، ونجاح المسار التعليمي برمته أو فشله إنما يظهر في هذه المرحلة الختامية. بالنظر إلى أن السلسلة تنتهي مع هذه الحلقة الأخيرة. لولوج علم تعليمي آخر يفترض أن يكون المتعلم قد دخله متسلحا بما قدم له من معارف ووسائل طيلة المراحل السابقة.

4 ــ تعليمية اللغة العربية في المرحلة التحضيرية والابتدائية

تشكل مرحلتا التحضيري والابتدائي محطتين أساسيتين في المسارالتعليمي، كونهما يجسدان المراحل التمهيدية التي ترتبط بالتعلمات الأولية والمراحل الموالية التي ترتبط بالتعلمات الأساسية والتعلمات الفعلية. وهما مرحلتان تكتسيان أهمية خاصة بالنظر إلى أنهما المنطلق والبداية بالنسبة لتطبيق أي تصور أو سياسة أومنهاج أو برنامج تعليمي. والعملية التربوية التعليمية برمتها إنما يتعلق نجاحها بنجاح هذه المرحلة ونجاعتها. وكل الاختلالات التي يتواصل

---

1 - أما ملمح الخروج في المرحلة التعليمية الثانوية، فيركز أساسا على أن يكون المتعلم قادرا على تجسيد مجموعة من المواصفات التي منها على وجه الخصوص :" إنتاج وكتابة النصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).

كما يركز واضع المنهاج على تحديد الهدف الختامي لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام. والمتمثل :" في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج ـ مشافهة وكتابة ـ أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني" ويربط واضع المنهاج هذا الهدف الختامي في تجسيد المجال الشفوي بكفاءتين: كفاءة أولى (فهم المنطوق)، وكفاءة ثانية (التعبير المنطوق). وكلاهما يرتبطان ب " إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي، أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة. "1 وكذلك يفعل مع المجال الكتابي إذ يركز على كفاءتين أيضا (فهم المكتوب) و(التعبير المكتوب) وكلاهما يرتبطان ب"كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة".

ظهورها عند التلاميذ في المراحل الموالية إنما سببها الرئيسي، عدم الانسجام جيدا مع هذين المرحلتين الأوليين.

1 ــ المرحلة التحضيرية

تكتسي المرحلة التحضيرية أهمية خاصة في العملية التعليمية التعلمية، بالنظر إلى أنها تشكل مرحلة مفصلية، بالنسبة لمراحل التعليم جميعها. ولقد أثبتت جميع الدراسات أن المختصين في العملية التربوية يولونها اهتماما خاصا. فجميع نظريات التعلم الحديثة السلوكية، أو العقلية منها والمعرفية أو الاجتماعية، أصبحت تحرص ــ ولو بقدر متفاوت ــ على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذه المرحلة في المسار التعليمي للأطفال.

إن البلدان المتقدمة جميعها تفطنت لأهمية هذه المرحلة، فجعلتها أساس المراحل التعليمية عامة، فعممتها، وحرصت على الاعتماد عليها في مناهجها التعليمية، لما وجدته فيها من عوامل تساهم في فعالية التعليم ونجاعته، ولأنها اقتنعت أن التعليم الفعال إنما يبدأ من هذه المرحلة ويتكئ عليها.

الجزائر على غرار هذه الدول بدأت تتفطن لأهمية هذه المرحلة، وبدأت تدريجيا توظفها في المسار التعليمي المنتهج من قبلها، ولو أنها لازالت لم تعممها. والواقع أن الاهتمام بهذه المرحلة في بلادنا يكتسي طابعا خاصا في العملية التعليمية عموما ودراسة اللغة خاصة، وتحديدا تعليم اللغة الأم واللغة الأولى لأن الأمر يختلف تماما عن الدول الغربية، وهذا الأمر يتفق فيه جميع العرب لأن" الطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الطريقة التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية إذن فاللغة العربية ليست لغة أولى في محدداتها النفسية أو الإدراكية والذاكرية.."[1]

1 ــ 2 خصوصياتها

تكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تتميز بمجموعة من الخصوصيات الواجب الانتباه لها، والتي منها على وجه الخصوص فهم الجوانب النفسية السلوكية للأطفال المبتدئين من جهة، والجوانب المعرفية أيضا، إضافة إلى ضرورة فهم طبيعة تمثلاتهم وطاقات

1 ـ عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم النحوي ـ نماذج تحليلية جديدة ـ دار توبقال 1986 ص21

استيعابهم، وقدراتهم، واستثمارها بطرق واعية. "فالطفل، منذ حداثة سنه، يتعوّد في أسْرته على سلوكات ومواقف غالبا ما يحتفظ بها حين يلتحق بالمدرسة. فهو مثلا أحوج ما يكون إلى العمل في جوّ من الثّقة لا يمكن أن يُقبل على التعلّم بدونها ؛ والمعلّم الذي يتعامل مع هذه الفئة من المتعلّمين مُطالب في حركاته وفي سكناته، بتوفير هذا الجوّ في القسم وبالتعاون في نفس الوقت مع الأسرة للحفاظ على نفس الجوّ. "[1]

إن المعلم في هذه المرحلة مطالب بأن يوفر جميع الظروف التي تسمح للطفل المتعلم بالتأقلم مع أجواء جديدة غير معهودة بالنسبة له والحرص على أن يجعله لا يحس بالانفصال عن وسطه الذي هو شديد الصلة به، وجعله ينسجم مع المرحلة الجديدة بطريقة سلسة. والأخذ بعين الاعتبار شخصيته الهشة، وتكوينه النفسي غير المكتمل. لذلك فهو " في حاجة إلى أن يتعلّم في جوّ يسوده الهدوء والأمن لأنّه، في هذه السن، معرّض للشعور بالخوف وانعدام الطمأنينة من شأنها إعاقة عملية التعلّم. "[2] إضافة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ميوله الكبير للعب، وتوقه وفضوله الكبيران لمعرفة كل ما هو جديد.

إن الأمر الذي يجب التأكيد عليه هو أن ملامح التعليم الناجح برمته إنما تبدأ في التبلور انطلاقا من هذه المرحلة، وعليه يجب الوعي بهذه الحقيقة انطلاقا من الحرص على أن تتوفر مجموعة من الملامح أيضا في المعلم الذي يجب توكل له مهام التكفل بالتعليم في هذه المرحلة.

1 ــ 3 ــ آليات التربية التحضيرية في الإصلاح التربوي الجديد

لقد تجسد اهتمام الجزائر بهذه المرحلة من خلال إعداد الوزارة الوصية منهاجا، حاول واضعه تحديد ملامحها في كافة النواحي، محاولا إبراز الغايات التي يتوخاها من خلال اعتماد هذه المرحلة في المنظومة التعليمية الجديدة، التيتعد مفصلية في الإصلاح التربوي الجديد، وذلك "حتى تتوفر ظروف التكفل النوعي بالطفولة الصغرى في مختلف الفضاءات المتخصصة في التربية التحضيرية، وذلك بضمان تنمية كفاءات وإعداد ووسائل العمل الملائمة وهذا للاستجابة للحاجات الحقيقة للأطفال ومتطلبات نموهم، كما تسعى الوزارة من

1 - منهاج السنة الأولى ابتدائي - مديرية التعليم الأساسي - ديوان الطبوعات المدرسية - أفريل 2003 ص21
2 - منهاج السنة الأولى ابتدائي - ص21

خلال الاهتمام بهذه المرحلة، تحقيق الانسجام بين مختلف هياكل ومؤسسات هذا النظام"[1]

إن الملفت للانتباه في هذا المنهاج هو أن واضعه قد اعتمد على المقاربة بالكفاءات انطلاقا من هذه المرحلة، لتعمم على كل مراحل التعليم، كما حدد مجموعة من الكفاءات القاعدية "التي يتم على أساسها تحقيق ملمح تخرج طفل هذه المرحلة... وهي تشكل منطلقا قاعديا للمستوى اللاحق"[2].

لقد ركز واضع المنهاج على ست[3] كفاءات قاعدية ترتبط كلها بالجوانب العامة التي تؤكد ملمح التخرج من هذه المرحلة، وربط هذه الكفاءات القاعدية بمؤشرات الكفاءات. ومن أمثلة ذلك تحديده للكفاءة القاعدية[يتواصل بمختلف الوسائل والأدوات] ليربطها بمؤشرات تتمثل في [يستمع، يصغي، يردد، يحاكي يبلغ، يتواصل شفويا، يتواصل بالرسم، بالصورة بالتخطيط، بالتجسيم، يمثل يقلد، يعبر، يأخذ الكلمة، يتساءل]"[4].

إن المتمعن في منهاج التربية التحضيرية يجد أن من بين الجوانب التيتحققملمح[5] تخرج طفل التربية التحضيرية، الجانب اللغوي، وفي هذا الجانب يجعل واضع المنهاج نصب عينيه مجموعة من المواصفات التي يجب أن تتجسد في المتعلم وهي أنه يجب أن :

" ــ يتحدث ويتكلم بصفة سليمة.

ــ يتحدث ويتساءل عن معاني ومدلول الكلمات.

ــ يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و3000 كلمة

ــ يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة الجملة."[6]

---

1 - منهاج التربية التحضيرية ـ مديرية التعليم الأساسي ـ الجنة الوطنية للمناهج ـ ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر 2008 ص5

2 ـالمرجع نفسه ص9

3 ـ انظر منهاج التربية التحضيرية، مديرية التعليم الأساسي، الجنة الوطنية للمناهج، الجزائر 2008 ص 9. وهذه الكفاءات القاعدية هي: ـ يثبت ذاته واستقلاليته. ـ يتواصل بمختلف الوسائل والأدوات. يوظف استراتجيات لاستكشاف مكونات محيطه. يوظف الجانب الحسي الحركي بفعالية في مختلف الوضعيات التعلمية. ـ يتفاعل مع الغير. ـ ينجز نشاطا أو مشروعا.

4 ـ المرجع نفسه. ص10

5. المرجع نفسه ص 6ـ 7.

" ويقصد بالملمح جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعلمية من مختلف المجالات التي ينجزها أو يتصرف فيها في نهاية مرحلة التربية التحضيرية. ويتحقق هذا الملمح من خلال الجوانب التالية: الحسي ـ حركي، في الجانب الاجتماعي ـ الوجداني. وفي الجانب اللغوي ـ وفي الجانب العقلي ـ المعرفي.

6ـ المرجع نفسه ـ ص9

1 ــ 4 الخلل

رغم أن واضع المنهاج كان طموحا في غاياته وأهدافه إلا أن معاينة بسيطة لواقع التعليم الحالي تجعل الوصول إلى مبتغاه من المستحيلات. والأدلة على ذلك كثيرة يمكن لأي إنسان يحتك بالتعليم في مختلف مراحله أن يتلمسها. وتتبلور هذه الحقيقة كما أسلفنا في التعليم الجامعي الذي يعطي فكرة أوضح لنتائج هذه العملية والتي هي نتاج عملية متكاملة تشارك فيها كل الأطوار السابقة.

فلا نظن أن مما وضع في الملمح تحقق أو سيتحقق وذلك لسببين: أولهما أن هذا التعليم ليس عاما لكل الأطفال الجزائريين، وعلى نسبية تطبيقه، لا توكل مهمة تعليمه إلى المختصين، بالنظر إلى حساسية المرحلة، والأكثر من ذلك أغلب المعلمين لا يمتلكون تصورات واضحة عن هذه الملامح المرجوة من هذه المرحلة، ولا يساهمون في خلق جو منسجم يساعد طفل التحضيري على التأقلم مع جو يجعله يستمل اللغة العربية وبطريقة تأخذ بعين الاعتبار خصوصياته النفسية. إن قراءة متمعنة لمنهاج هذه المرحلة ومحاولة ربطه بما وضع في مناهج المراحل التالية، تبرز أن الغاية التي وضع من أجلها لا تتحقق، بالنظر إلى عدم وجود استمرارية في التصور، الأمر الذي يجعل حصول التكامل مستحيلا. والدليل على ما نقول هو ما ورد في منهاج السنة الأولى ابتدائي والذي يقر صراحة عدم الاتكاء على هذه المرحلة. إذ ورد فيه: "عند الالتحاق بالسنة1 ينتقل جلّ الأطفال من الجوّ الأسَري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية التي يرجى منها سدّ الفراغ الناجم عن غياب تعميم التّعليم التحضيري، ولو لسنة واحدة. "[1]

والأكثر من ذلك إنه يختزلها في مرحلة تمهيدية تبدأ في السنة الأولى، جعلها شهرا واحدا في الوثائق المرافقة للمنهاج. إذ يقول"هذه المرحلة تخصص لهذه الفئة طوال شهر كامل لغرض تهيئتهم للتكيف مع الجو المدرسي وتزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفوي والقراءة والكتابة قصد السماح لهم بالانتقال بيسر إلى مرحلة التعلمات الأساسية".[2] لتصبح فصلا كاملا في المنهاج نفسه" "من أجل ذلك، يقترح البرنامج في هذا المستوى، تخصيص مرحلة تمهيديّة للتعلّمات

1 ـ منهاج السنة الأولى ابتدائي 21
2 ـ المرجع نفسه ص21

الأوّليّة على مدى الفصل الثلاثي الأول من السنة الدراسية، يتهيّأ فيها المتعلّم للاندماج بيُسْرٍ في المرحلة الموالية وهي مرحلة التعلّمات الأساسيّة. "[1]

لما كان سياق حديثنا عن تعليم اللغة العربية، تبين، أيضا عدم وجود أي إشارة عن إشكالية اللغة الأم وتعليم العربية، رغم أن هذه المرحلة هي التي يفترض أن تكون الأساس الذي ينطلق منه لتكييف اللغة الأم والتي هي اللغة العامية، مع لغة التعليم الأولى وهي العربية والعمل على تضييق التداخل بينها حتى لا يحس الطفل بتحول عنيف يؤثر على مساره التعليمي في اللغة تحديدا. وكان بالإمكان طرح ما جاء في منهاج السنة الأولى ابتدائي في هذا السياق لأن فيه جرأة وعلمية واضحة. حيث نجد "عند الالتحاق بالسنة الأولى ينتقل جل المتعلمين مباشرة من الوسط الأسرى وليس معهم من المكتسبات القبلية في اللغة سوى لغة الأم العامية (العربية الدارجةو الأمازيغية)."[2]

1 ــ5 ــ الاقتراحات

إن أول اقتراح عملي، يجب أن يدفع بضرورة إلزامية التربية التحضيرية. نظرا لما لها من أهمية بالغة وتوعية جميع الأسر بما تمثله هذه المرحلة.

ــ جعل هذه المرحلة عامين كاملين [السنة الخامسة والسادسة]على أن تبدأ المرحلة الابتدائية مع السنة السابعة.
ــ تكوين إطار متخصص بهذه المرحلة، تسند له مهمة التربية والتعليم في هذه المرحلة، ينتقى انطلاقا من مجموعة من المواصفات الصارمة. والتي من أهمها، تمكنه الانسجام مع أطفال هذه المرحلة من جهة، وتمكنه من اللغة العربية الفصحى حديثا من جهة أخرى، بحيث يكون نموذجا يسمع ويحتذى به من قبل الأطفال. على أن تعتمد المرحلية في تعليم اللغة العربية وبطريقة سلسة.
ــ التركيز على الطرق التواصلية من جهة والطرق السمعية البصرية من جهة أخرى في هذه المرحلة والابتعاد عن كل ما هو تلقيني، أو يعتمد على الحفظ. واستثمار توق الطفل للعب إلى أقصى حد في العمليات التعليمية.

---

1 ـمنهاج السنة الأولى ابتدائي ص21
2 ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي ص9

ــ ضرورة دفع الجميع إلى الشعور بأهمية هذه المرحلة، ورصد الإمكانيات اللازمة لها، لأن توفير هذه الإمكانيات وحده الكفيل بجعل هذا التعليم فعالا.

ــ إشعار الطفل بقرب اللغة العربية من لغته الأم، والعمل على جعله يتعلق بها، انطلاقا من استعمال الوسائل السمعية البصرية، المتقنة البرامج.

ــ استثمار الدراسات الصوتية المعاصرة في شقيها الفونتيكي والفونولوجي لضبط المنظومة الصوتية العربية بطريقة صحيحة تنسجم مع قدرات الطفل النطقية في هذه السنوات المبكرة، مع الاعتماد على المعطيات الفونولوجية المعاصرة المتعلقة بالنظام التركيبي للغة العربية لأن لها خصوصياتها الخاصة بها.

ــ في هذا السياق دائما ضبط التداخلات بصورة جدية خاصة بين اللغة الأم (العامية أو الأمازيغية) واللغة الأولى[1]العربية الفصحى. مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية جميع اللهجات وفي جميع مناطق الجزائر. والحرص على تجاوزها تعليما حتى لا تبقى عقبات عالقة في وجه المتعلم الجزائري وفي مختلف أطواره مثل ما هي الحال عليه الآن.

ــ تكييف الأنشطة[2] التعليمية الموجودة في المنهاج مع ما تقتضيه السنتان التحضيريتان، مع الارتكاز على نفس الكفاءات النهائية، خصوصا في أنشطة التعبير الشفوي، القراءة والكتابة.

ــ رصد مقاربات تعليمية فعالة تنسجم مع أهدافنا وغاياتنا التعليمية، وتأخذ بعين الاعتبار القيم التي تتميز بها شخصيتنا، وخصوصياتنا الثقافية.

ــ الحد من الارتجالية، والتغيرات المستمرة، وبناء منهاج تعليمي، قار يكفل لهذه المرحلة أهميتها، يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الطفل النفسية والمعرفية.

والاقتناع بالتغيير في المقاربات لضرورات مشروعة تربط بمنظومتنا والاقتناع بجدواها، وعدم الاكتفاء بالتقليد. " إن تبني التدريس بالكفايات بديلا للتدريس بالكفايات يقتضي طرح تساؤلات أهمها :

---

1 - رغم أن البعض يجعل اللغة الأولى واحدا، إلا أننا آثرنا أن لا نستعمل للعربية مصطلح اللغة الثانية، وسبق أن لمحنا للسبب في الفصل نفسه وفي ص 160

2 - منهاج المرحلة التحضيرية ص14 - 15 - 16.

هل نموذج التدريس بالكفايات ضرورة تربوية وبيداغوجية وديداكتكية؟، أم هو مسايرة لنظام العولمة وما يتطلبه من تغيرات، أهمها اعتبار المدرسة مقاولة من المقاولات؟ "[1]

والأهم من ذلك طرح التساؤل التالي: "هل المدرسة فضاء لتنمية وتكوين الفرد وإعداده إعدادا شاملا لتحمل مسؤولياته مستقبلا، أم ذلك مجرد شعار يختفي وراء [رأسمال بشري وتأهيل يد عاملة وتوفيرها للأسواق ولمجال استثمارات النظام العالمي الجديد]. "[2]

2 ــ المرحلة الابتدائية(السنة الأولى الابتدائي نموذجا)

تعتبر السنة الأولى ابتدائي بداية مرحلة التعلمات الأساسية والفعلية، وهي الحلقة الأساسية المهمة الثانية بعد التعليم التحضيري الذي يشكل المرحلة التمهيدية. ويفترض أن يكون المتعلم قد تكيف مع الواقع المدرسي بالنظر إلى وجود مرحلة تحضيرية سابقة، لذلك ستكون هذه السنة هي بداية الانسجام الفعلي مع عملية التعليم وكافة المستويات. ويولي جميع المختصين في الميدان التعليم التربوي هذه السنة عناية واهتماما خاصين، بالنظر إلى أنها ستعكس قدرات الطفل الحقيقة في تعامله مع اللغة المنطوقة خاصة، وتهيئته لدخول عالم آخر يتمثل في تجسيد هذا المنطوق كتابة.

2 ــ1 ــ تعليم اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي في الإصلاح التربوي الجديد :

بعد مرحلة قيل في شأنها الكثير وقدم لها النقد اللاذع، قامت الجزائر عبر وزارتها الوصية بإصلاح شامل لمراحل تعليمها، من خلال إعداد مناهج جديدة تتعلق بجميع المراحل ومختلف المستويات والسنوات. ونالت السنة الأولى ابتدائي نصيبها من هذا الإصلاح.

إن المتمعن في منهاج السنة الأولى ابتدائي يجد أن من بين الجوانب التيتحققملمح بداية ونهاية التعليم الابتدائي، الجانب اللغوي، وفي هذا الجانب يجعل واضع المنهاج نصب عينيه مجموعة من المواصفات التي يجب أن تتجسد في المتعلم والتي من أهمها:

"- التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

ــ التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

---

1 ـ فاطمة حسيني ـ كفايات التدريس وتدريس الكفايات ـ ص125

2- فاطمة حسيني ـ المرجع المذكور سابقا ـ ص 125

ـــ بناء معارف جديدة بوساطة المحاكاة وتصور المفاهيم.
ـــ قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
ـــ التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة..."[1]

أملا في الوصول إلى هذا المبتغى، أي تجسيد هذه الملامح في الطفل الذي يدخل السنة الأولى وضع برنامجا، جعل فيه السنة الأولى أول سنة يحتك فيها بالواقع المدرسي فقام بتخصيص مرحلة تمهيديّة للتعلّمات لأوّليّة لتهيئته نفسيا وتعليميا للمرحلة الموالية وهي مرحلة التعلّمات الأساسيّة التي تمتد طيلة الفصل الثاني ؛ لتتلوها مرحلة أخيرة في الفصل الثالث، وهي مرحلة التعلّمات الفعليّة.

ففي المرحلة التمهيدية وضع صاحب المنهاج نصب عينيه، انسجام الطفل مع الواقع الجديد، وانفصاله السلس عن محيط عائلي، شكل الأمان والحضن والثقة بالنسبة له. "وتستغرق شهرا تقدم فيها أربع وحدات تعليمية... يمارس خلالها التعبير الشفوي والتواصل والقراءة الإجمالية تحضيرا للمرحلة الموالية"[2]. وتمثل هذه المرحلة مرحلة استئناس للغة لم يكن الطفل قد تعود سماعها أو استعمالها.

تشكل المرحلة الثانية مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة وهي مرحلة التعامل الفعلي مع المنطوق، من خلال بدء التعامل مع المنظومة الصوتية العربية في مخارجها وصفاتها، ومقاطعها. " تستغرق ست عشرة وحدة تعلمية "[3]مما يعني أنها تمتد طيلة الفصل الثاني من هذه السنة الأولى.

أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهي مرحلة القراءة الفعلية، لذلك أطلق عليها مرحلة التعلمات الفعلية " هي مرحلة يمارس فيها المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة، يتحقق له فيها التحكم في آليات القراءة وتستغرق هذه المرحلة عشر وحدات[4]"
إن قراءة بسيطة في مراحل هذه السنة، تجعلنا نقف بما لا يدع مجالا للشك أمام الأهمية التي يحتلها تعليم اللغة في هذه السنة، والواقع أن القراءة تمثل النشاط المحوري إضافة إلى الأنشطة الأساسية الأخرى

1 ـ منهاج اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي ص6
2 ـ دليل المعلم، اللغة العربية ـ السنة الأولى ـ ديوان المطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب 2004. ص12
3 ـ المرجع نفسه ص12
4 ـ المرجع نفسه ـ ص12

التي اعتمدها صاحب المنهاج والتي يمكن حصرها في: تعبير شفوي وتواصل، كتابة، إملاء، مطالعة مسموعة ــ تعبير كتابي وتواصل، وأخيرا نشاط الإدماج.
وما يجب التأكيد عليه أن نشاط الإدماج، يمثل النواة الأساسية بالنسبة للغايات التي ينشدها واضع المنهاج، لأن المقاربة بالكفاءات برمتها إنما تصبو إلى بلوغ هذا النشاط، كتعليم مرحلي، يتعلق بالوحدات على الأقل"ففي هذا النشاط يدعى المتعلم إلى إدماج مكتسباته القبلية في حل وضعيات تعرض عليه، ويتسنى له ذلك بإدماج المعارف والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية، من خلال إيجاد علاقات تفعليها في منحنى يطبعه التحكم والإتقان، والتنظيم والانضباط، مما يضفي على منتوجه القبول والرضا. وإذًا فهذا النشاط يجسد مبدأ بيداغوجية الكفاءات، التي يتميز بها بناء المنهاج."[1]
بقي أن نشير أن واضع المنهاج إضافة على اعتماده على بيداغوجيا الكفاءات في هذه المرحلة على غرار المراحل الأخرى، سيركز أيضا على المقاربة النصية والتعليم بالمشاريع.

2 ــ 2 ــ الخــلل

ــ إن أهم ما يؤاخذ على منهاج السنة الأولى ابتدائي هو إغفاله التام للمرحلة التحضيرية. واختصارها في شهر أو فصل. ولا أثر لما نقول حتى في المناهج المعدلة، رغم وضع منهاج مستقل للمرحلة التحضيرية.
ــ بعض المجالات المعتمدة لا تبعث على التشويق ولا نحس فيها تجديدا، مملة مقتبسة من مناهج سابقة. تحس في بناء محتوياتها ارتجالا. على غرار مايوجد في: العائلة، الحي، الرياضة والتسلية. وغيرها.
ــ تعليم الأصوات (الحروف) لا يخضع لمنهجية علمية تستند إلى الدراسات البسيكولسانية والفونولوجية المرتبطة عمليات التعلم والاستيعاب، وقراءة بسيطة في الترتيب المعتمد في البرنامج الدراسي تعطي فكرة أوضح لذلك.
ــ كثافة المحتويات، تشكل عائقا حقيقيا أمام استيعاب التلاميذ المبتدئين لأغلبها، **فثمانية مجالات، وثلاثون وحدة** أمر في غاية التكثيف،

1 - منهاج السنة الأولى ابتدائي - ص29

ويتجاوز كثيرا طاقات استيعاب الطفل المبتدئ، الذي لم يهيأ بتعليم تحضيري.
ــ المشاريع المنتقاة بعيدة عن واقع التلميذ. وبعضها فيه تكلف: زيارة حديقة حيوانات، إنجاز ملف إداري، إنجاز بطاقة دعوة، دور منشط الأحوال الجوية..
وهناك اختلالات أخرى ذكرنا بعضها في سياق الحديث عن المرحلة التحضيرية نرى أن لا جدوى من إعادتها.

2 ــ 3 ــ الاقتراحات

ــ ضرورة ربط هذه السنة بالسنتين التحضيريتين، وفق آليات جديدة تأخذهما بعين الاعتبار، وتتأسس انطلاقا منها السنة الأولى كمرحلة التعلمات الأساسية والفعلية بامتياز.
ــ إعادة صياغة المجالات ووحداتها مع ما ينسجم وعقلية الطفل وواقعه والمستجدات التي تواكبه. واختيار ما يكون منها مشوقا يجعل الطفل عليها دون ملل، خاصة مع حياتنا المعاصرة، التي أصبح الطفل فيها أكثر فضولا. وتقليصها، لدفع الملل عنه.
ــ الحرص على تمكين المعلم من الاطلاع على دراسة المنظومة الصوتية العربية في جوانبها النطقية (المخارج والصفات) وتجسيدها بصورة جيدة أولا حتى ينعكس ذلك على المتعلمين. وتمكينه من الدراسات التركيبية الحديثة تطبيقا، حتى يعرف كل ما يتعلق بقوانين المقاطع والنبر والتنغيم، وبالتالي يندمج في العملية التعلية ويصبح طرفا حقيقيا في العقد التعليمي وليس صوريا.
ــ اختيار النصوص المشوقة والهادفة الجذابة، الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية، وخلق أجواء تواصل عفوية، تمكن المتعلم من وضع الثقة في نفسه، مع الحرص على التصميم والإخراج الجيد للكتب المدرسية.
ــ الحرص على اعتماد نظريات التواصل الحديثة، وتجنب استعمال اللغات الوسيطة في القسم. لتنمية رصيد الطفل اللغوي. وذلك بتوعية المعلمين بأهمية ذلك بالنظر إلى ما يستعمل حاليا.

خاتمة :

إن قراءتنا البسيطة هذه يفترض أن لا تنقص بأي حال من الأحوال من الجهود الجبارة التي يقوم بها المختصون في هذا المجال. ما نتمناه فقط هو أن لا يعتمد على تقليد المناهج دون الوعي بغاياتها.

خاصة وأن تعليم اللغة العربية في مجتمعنا، يختلف كما أسلفنا عن تعليم اللغات في بعض البلدان التي نحاول تطبيق تصوراتها، والأحرى بنا أن ننطلق من خصوصياتنا الثقافية ونستثمر هذه التصورات بطرق واعية.

المراجع المعتمدة في البحث

ـــ دليل المعلم، اللغة العربية ـــ السنة الأولى ـــ ديوان المطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب 2004

ـــ عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم النحوي ـــ نماذج تحليلية جديدة ـــ دار توبقال 1986

ـــ عبد العزيز مطر ـــ علم اللغة وفقه اللغة ـــ دار قطري بن الفجاءة ـــ قطر

ـــ فاطمة حسيني ـــ كفايات التدريس وتدريس الكفايات ـــ الدار العالمية للكتاب. الطبعة الأولى 2005.

ـــ منهاج السنة التحضيرية مديرية العليم ـــ اللجنة الوطنية للمناهج ـــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـــ الجزائر 2008.

ـــ منهاج السنة الأولى ابتدائي ـــ مديرية التعليم الأساسي ـــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. أفريل 2003

ـــ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ـــ مديرية التعليم الأساسي ـــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. أفريل 2003

ـــ دليل المعلم ـــ السنة الأولى من اللغة العربية ـــ السنة الأولى من التعليم الابتدائي ـــ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الطبعة الثانية معدلة ـــ الجزائر 2004

ـــ منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي ـــ اللغة العربية وآدابها ـــ اللجنة الوطنية للمناهج ـــ مديرية التعليم الثانوي.

ـــ المناهج والوثائق المرافقة ـــ مديرية التعليم الثانوي ـــ مديرية التعليم التقني ـــ السنة الثانية من التعليم الثانوي. ديوان المطبوعات المدرسية.

Salem Chaker – manuel de linguistique berbere-2 –syntaxe et .diachronie. ENAG – édition Alger. 1996