مقاربة تحليلية للمنهاج والكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي نموذجا

***

د. محمد عبد العزيز/جامعة وهران2

1. مقدمة* :

تعتبر اللغات من المواد الدراسية الأساسية والمحورية لكل نظام تعليم وهذا لما لها من تأثير مباشر وقوي على التحصيل الدراسي العام للتلاميذ وعلى تواصلهم مع الآخرين .العوامل المساهمة في التحصيل اللغوي عند المتعلمين هي عديدة ومتفاعلة من عوامل محيطية ومدرسية. من المحيطية يبرز على الخصوص مدى استخدام اللغة المتعلمة في الحياة اليومية . ومن المدرسية نشير على الخصوص إلى مكانة اللغة من مادة أساسية أو ثانوية من لغة تدريس لبقية المواد التعليمية أو لا، مدى كفاءة المعلمين ومدى فاعلية المناهج التعليمية.....هذه العوامل وأخرى تجعل من الصعوبة بمكان ضبط المتغيرات والتحكم فيها وتعميم نتائجها. يحتل كل من المنهاج (curriculum) والكتاب المدرسيين مكانة خاصة في العملية التعليمة وهما جد مرتبطين. حيث يخضع الكتاب المدرسي إلى أهداف ومضامين المنهاج التعليمي. ولأن لغة التدريس هي العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، فإن ذلك يعطي للمناهج وكتب اللغة العربية ميزة خاصة مقارنة بتلك المتعلقة بالمواد الأخرى. وفيما يلي تناول مختصر للمفاهيم الأساسية للدراسة.

1.1.المنهاج التعليمي: توسع مصطلح المنهاج بشكل كبير وهو اليوم أكثر استعمالا من مصطلح البرنامج (programme) بالنسبة لـ لا ندشير(De Landsheere, 1979:10) "المنهاج هو مجموعة أنشطة مخططة لإستثارة تعليم : يشمل على تعريف أهداف التعليم، المحتويات، الطرق (بما فيها التقويم)، الوسائل (بما فيها الكتب المدرسية) والكيفيات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين " وفي نفس الإتجاه، يشير دينو(D'hainaut , 1983 :10) مركزا على القيم والغايات الخاصة بالنظام التربوي "عامة يحتوي المنهاج ليس فقط على برامج لمختلف المواد، لكن أيضا تعريفا لغايات التربية المنتظرة، تخصيص لأنشطة التعليم والتعلم التي يتضمنها برنامج المحتويات

* - **ABSTRACT** :The aim of this research is to discover whether the curriculum and the school manual of Arabic language of the 5th year primary school are constructed according to Competency Approach which has been claimed within the last Education Reform of 2003. The analysis of the 2 documents (the curriculum and school manual) has pointed out to many irregularities on both their conceptions and applications. These results allow us to assert that the educational system has not been successful in surpassing the traditional Contents Approach which has been known to be organised on the basis of separate teaching themes and resources. The target competencies are no more than purely teaching objectives which are not in agreement with the requirements of the Competency based approach.

Key Words: School curriculum; school manual; Teaching objectives; Competence, Textual approach.

وأخيرا مؤشرات الكيفية التي سيقوم بها التعليم أو التلميذ "بينما يركز ناضو (Nadeau,1988: 10) الذي يستعمل مصطلح البرنامج كمرادف للمنهاج الذي هو مجموعة منظمة من المرامي، الأهداف، محتويات مقدمة بكيفية مقطعية، وسائل ديتاكتيكية، أنشطة تعلم وكيفيات تقويم لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف[...]. مركزا على الجانب المؤسستي، يعرفه لجندر (Legendre) على أنه "عبارة عن وثيقة بيداغوجية رسمية وإجبارية تعرض مجموعة مهيكلة من المقاصد (buts) والمفاهيم التعليمية أو مجموعة من النشاطات تتصل بالتعليم والتعلم المبرمجة لفترة زمنية محددة ".

2.1.المقاربة بالكفاءات (Approche par compétence**)**: تعد المقاربة بالكفاءة المعتمدة من العديد من المنظومات التربوية بما فيها الجزائر في بناء المناهج الحالية وفي جميع أطوار التعليم المقاربة الأكثر تطويرا والمبنية على الإتجاه المعرفي، حيث الفرد من منظوره هو إيجابي ونشط يبني معرفته. يكتسي مفهوم الكفاءة نوعا من الإبهام والتعقيد، هذا ما يبرر تعدد وتباين تعاريفه التي نورد منها تعريف ديكتال (De ketele , 2001) وهذا لشموليته " من منظور قوي، يمكن تعريف مفهوم كفاءة في قدرة شخص على تجنيد مجموعة من الموارد (فكرية، وجدانية، حركية، علائقية) لإنجاز صنف من المهام أو حل عائلة من الوضعيات المشكلة. وبعبارات أكثر بيداغوجية تعرف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من المعارف، حسن التصرف وحسن التكيف لحل عائلة من الوضعيات- المشكلة (وليس فقط تطبيقات بسيطة) **[....] "**

بالنسبة لـ جيلي *(Gillet, 1991)* المؤشرات الأساسية لهذه المقاربة هي :

- لا بد أنه يكون الفرد في مواجهة وضعية – مشكلة[1] يقوم بحلها. حل يمثل منتوجا شخصيا إبداعيا وأصيلا. تكون الوضعية ـ مشكلة مرتبطة بالحياة أو "....بقدر الإمكان الأقرب لتلك المتعلقة للحياة اليومية.

- تحيل الكفاءة إلى مهام لها علاقات تشابه؛ ولتتجلى الكفاءة، فمن الضروري أن يدرك الفرد النقاط المشتركة بين وضعية واحدة أو عدة وضعيات تم حلها سابقا مع الوضعية – المشكلة المطروحة عليه.

- تتضمن الكفاءة تجنيد موارد مختلفة مفهمية، أدواتية، فكرية، وجدانية،حركية وعلائقية منظمة وتعمل في تآزر دماز وستروفان (Demeuse , Strauven , 2006 : 76) .

وبناء على هذه المؤشرات والتعاريف العديدة للكفاءة يمكن أن نبرز الخصائص الأساسية التالية للكفاءة والتي هي:

---

[1]- " تتمثل الوضعية – المشكلة (situation-problème) في مهمة جديدة غير مألوفة، متضمنة لعدد من الخصائص المشتركة مع وضعيات أخرى من نفس العائلة .- تقترح هذه المهمة على التلاميذ دون أن يكون لأي أحد منهم جوابا جاهزا أو مطابقا(ajustable) وتستدعي معالجتها ممارسة قدرات مشتركة بين المواد يمكن أن تستلزم تجنيد شبكات مختلفة من المعارف " بوترف (Boterf ,1994)، راي (Rey , 1996)، (بيرينو Perrenoud , 1997، روجيرز Roegiers , 2000، جونارت Jonnaert , 2002) .(Gérard et Rogiers ,2000)

تغطي الكفاءات عدة مواد وتمارس في وضعيات متنوعة.transversalité_ العرضية ()، حيث يتم التحكم contextualisation / décontextualisation_ السياق / اللاسياق في الكفاءة وتقويمها من خلال وضعيات حقيقية، أو وضعيات تكون أقرب بالإمكان إلى الوضعيات المتواجدة في الحياة الإجتماعية.

ـــ التعقيد (Complexité): المهام والوضعيات هي جوهريا معقدة .فهي تجند معارف، حسن التصرف، قدرات، إتجاهات متنوعة لتضع حيز العمل كفاءات .

ـــ الدمج (Intégration): تدمج الكفاءات عدة مواد، عدة أوجه قدرات، اتجاهات، معارف ...). **3.1.الكتاب المدرسي**: يعتبر الكتاب المدرسي كأحد أقدم وأهم الوسائل التعليمية والتعلمية بحق واجهة المدرسة على المجتمع وأداة التواصل معه. وهو عموما يشهد اليوم وفي أغلب المجتمعات الحديثة تطورا ملحوظا على مستوى الشكل، المحتوى والكيفية المقترحة .

يعرف الكتاب المدرسي حسب جرار وروجرز(Gérard et Rogiers ,1993: 03)" يمكن تعريف الكتاب المدرسي كأداة مطبوعة مهيكلة بقصد لسيرورة تعلم بغرض تحسين الفعالية " كما عرفاه أيضا بأنه هو وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل التعلمات. ويتطلب الأمر ليقوم الكتاب المدرسي بالوظائف الحديثة المنوطة به احترامه لمجموعة من المستلزمات من مؤسساتية، سيكولوجية، بيداغوجية،

علمية، ثقافية – إجتماعية ومادية – تقنية، نتناول بالشرح للبعض منها:

أ ـ **المؤسساتية** : يرتبط الكتاب المدرسي ارتباطا عضويا بالمنهاج المدرسي بما يتضمن من أهداف وتوجيهات مصاحبة له والمقاربة التعليمية التي هيكل بها عليها المحددة من طرف الوصاية .

ـ **البيداغوجية** : يشمل هذا الجانب عدة جوانب سواء ما تعلق منهابالتلميذ من مستوى تعليمي عام ومكتسبات قبلية...أو ما تعلق بالكتاب بهيكلة تعليمه في مقاطع (sequences) وتدرجها وتقديم المفاهيم وتوضيحها والنشاطات المقترحة للتعلم والتمارين المرافقة لتقويم . بالنسبة جرار وروجرز (Gérard et Rogiers,2000)، يجب أن تسمح الكتب المدرسية بأكتساب موارد من معارف وحسن تصرف أساسا، ولكن يجب من جهة أخرى أيضا تمكين تجنيد وإدماج هذه الموارد بمواجهتها مع وضعيات حقيقية، سواء أكان ذلك في وضعية- مشكل خاصة بمادة أو وضعية اتصال .

جـ ـ **العلمية**: يجب أن يقدم الكتاب المدرسي معرفة علمية صادقة تخضع للشروط العلمية وفي نفس الوقت تلاءم مع مستوى الجمهور المستهدف . الأمر الذي يستوجب معالجة تعليمية (traitement didactique) للمعارف المرجعية (savoirs de reference) [1]

[1]- تتكون المعارف المرجعية للمعرفة المدرسية من المعارف العالمية(savoirs savant) والممارسات الإجتماعية وتهتم المعالجة التعليمية بالتعديلات المرغوب فيها للمعرفة المرجعية بغرض جعلها موضوع للتعلم وفي مستوى المتعلم .

وإذا كان الكتاب مخصصا أساسا للتلميذ، فإنه أيضا سند تعليم بالنسبة للمعلم، وهو بهذا يؤدي وظيفتين أساسيتين: تعليمية وتعلمية فيما يخص الوظائف التعليمية المتعلقة بالمعلم نذكر على الخصوص: إعلام علمي وعام، التكوين البيداغوجي المرتبطة بالمادة، وهذا من خلال أنشطة محضرة

مسبقا تسمح بنمذجة كيفيات التعلم، دعم للتعلمات وتسيير الدروس، مساعدة لتقويم المكتسبات. أما فيما يخص الوظائف المتعلقة بالتلميذ، الكتاب المدرسي موجه أساسا للتلميذ لتسهيل تعلماته في مادة معينة وتتمثل وظائفه التعلمية على الخصوص في: توصيل المعلومات من (معطيات خاصة،

أحداث، مفاهيم، قواعد، صيغ، اتفاقيات، مصطلحات)، تنمية القدرات والكفاءات، دعم ودمج المكتسبات. تتحقق هذه الوظيفة انطلاقا من وضع حيز التطبيق مختلف أشكال التقويم.

2.مشكلة الدراسة وسؤالها: في إطار الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية لسنة 2003، وعلى غرار مختلف المواد الدراسية، شهدت المناهج والكتب المدرسية للغة العربية لمختلف الأطوار

التعليمة إصلاحا، حيث تم اعتماد في تصورها المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي والمقاربة النصية كاختيار تعليمي الهدف من هذا المسعى هو دون شك تفعيل تدريس هذه المادة الأساسية والعرضية باعتبارها لغة التدريس الرسمية، الأمر الذي من شأنه رفع مستوى أداء المتعلمين فيها وفي المواد الدراسية الأخرى، وهذا لما للغة من علاقة ووطيدة بالفكر والمعرفة .إلا أن الإطلاع المتواصل للباحث للممارسات التعليمية ولواقع تدريس اللغة العربية وبحكم وظيفته السابقة كمكون للمعلمين والأساتذة من جهة والقراءة الأولية لهاتين الوثيقتين من جهة أخرى توحيان بصعوبة تحقيق المسعى المنشود لكونها ما زالتا تعانيان من نقائص عديدة تحول دون تأديتهما بفعالية للوظائف المنوطة بهما وتفعيل تدريس اللغة العربية وهذا بسبب ما يتضمانه من اختلالات ونقائص على الصعيدين: المنهجي المضمون انطلاقا من هذا، تسعى الدراسة أساسا للإجابة على السؤال التالي: هل المنهاج والكتاب المدرسي مبنيان فعلا وفق المقاربة بالكفاءات كما هو مصرح به من طرف الوصاية؟

3.أهمية الدراسة وأهدافها: تكتسي هذه الدراسة أهمية لتناولها لمادة اللغة العربية باعتبارها لغة تدريس وتعلم بقية المواد وهذا من حيث تنظيمها المنهجي وهيكلتها في كل من المنهاج والكتاب المدرسي. ويحدد هذا البعدذ والبعد البيداغوجي بشكل كبير فعالية تدريس هذه المادة وهذا على غرار بقية المواد التعليمية الأخرى وهدف البحث إلى:

- القيام بقراءة وتحليل لكل من المنهاج وكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، وهذا لمعرفة ما إن كانتا فعلا مبنيتين وفق المقاربة، كما هو مصرح به في الوثيقتين.
- معرفة مدى الإنسجام بين الوثيقتين وهذا للعلاقة الوطيدة التي تربط كل من المنهاج والكتاب المدرسي.

- معرفة جوانب الاختلال في كل من المنهاج والكتاب المدرسيين.
إفادة اللجان المكلفة بوزارة التربية الوطنية المكلفة بإعداد المناهج والكتب المدرسية بنتائج هذه الدراسة بغرض التعديل والتحسين.

4.مبررات اختيار السنة الخامسة ابتدائي: تم اختيار مستوى السنة الخامسة كآخر سنة من التعليم الإبتدائي كنموذج وهذا للأسباب التالية :

- إن هذا المستوى التعليمي هو متوج لمرحلة التعليمية .
- إن التحكم في آليات وتقنيات أية لغة شفويا وكتابيا كلغة تدريس باقي المواد الدراسية يحدث في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو يعد شرطا أساسيا لتطور مكتسباته في هذه المادة وفي بقية المواد الأخرى في المراحل التعليمية اللاحقة وهو حال اللغة العربية في موضوعنا هذا.
- يعد كل من تابع هذا المستوى التعليمي وحسب المعايير الدولية للمنظمة الأممية المتحدة للأطفال (Unicef) من فئة المتعلمين وما دونه من المستويات بعد في فئة الأميين.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة :

المنهاج التعليمي: وثيقة صادرة من طرف الوصاية (وزارة التربية الوطنية) والتي تتضمن ولكل مادة دراسية الأهداف، المحتويات، الوسائل والتقويم مرفقة بالتوجيهات للمعلمين الملزمين بالتقيد بها. وهو أشمل من البرنامج الذي يتضمن فقط قائمة من المحتويات التنعليمية .

الكتاب المدرسي: سند تربوي صادر من طرف الوصاية والذي يتضمن نصوصا متبوعة بنشاطات وتمارين.

المقاربة بالكفاءات: مقاربة منهجية تنظم وتهيكل أهداف المادة التعليمية لإقامة كفاءات لدى المتعلم.

المقاربة النصية: مقاربة تعليمية تتناول تدريس اللغة بمختلف جوانبها (الحروف، المفردات، القواعد، التراكيب والأساليب اللغوية...) ضمن نص.

6.الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

1.6.أهداف الدراسة الأساسية: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على أسئلة الدراسة، وهذا انطلاقا من جهة من الدراسة النظرية للمفاهيم الأساسية للدراسة ومن جهة أخرى من تعريف الكفاءة المعتمد من طرف اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية الذي تنص على " إنها القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية، قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات " منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مارس 2006 :23. "

2.6.منهج الدراسة وأدواتها: المنهج المستخدم هو الوصفي. ولتحليل وقراءة الوثيقتين ومعرفة على وجه الدقة ما إذا كانت الوثيقتان مبنيتين فعلا وفق المقاربة بالكفاءات استخدمت أداتان عبارة عن شبكتين أعدهما الباحث واحدة خاصة بالمنهاج التعليمي والأخرى خاصة بالكتاب المدرسي وهذا انطلاقا من أدبيات البحث واعمال سابقة للباحث.(انظر الملاحق 1 و2).

7. **تحليل وقراءة المنهاج والكتاب المدرسي.**

سمحت لنا قراءة وتحليل كل من المنهاج والكتاب المدرسي لإصلاح سنة 2003 بتسجيل على مستوى التصور ووضع حيز تنفيذهما عدة ملاحظات. ونظرا لتعدد مؤشرات التقويم المتضمنة في كل أداة من الأداتين نقتصر إلى لإشارة ومناقشة الأهم والأبرز منها.

1.7.المنهاج التعليمي:

- فيما يخص ملمحا الدخول إلى السنة الخامسة إبتدائي والخروج من السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي. يتضح من قراءة لكل الملمحين أنهما مصاغان في أكثر الأحيان في شكل أهداف تعليمية عوض كفاءات. ومن أمثلة ذلك عبارات : التعرف على وظيفة القواعد اللغوية استظهار جملة من القطع الشعرية، هي أهداف معرفية بسيطة وفق صنافة بلوم، الأمر الذي لا يسمح من تجسيد الغرض المفترض من الملمحين، أي من تحديد التغيرات المنتظرة لدى المتعلمين بعد إنهائهم للتعلمات في شكل كفاءات.

- ما هو معبر بالكفاءات القاعدية هي في مجملها أهداف تعليمية مدرسية محضة وبسيطة . وأن الكفاءة القاعدية هي بمثابة هدف خاص أكثر شمولية. زد على ذلك أن بعضها مبهم يحتاج إلى تدقيق وتوضيح مثل عبارة "يؤدي النصوص أداء جيدا"

- إن عددا من أهداف الموارد التعليمية غالبا ما تنقص في صياغتها إلى الوضوح والانسجام والتكامل. هذا ما يؤدي إلى تأويلات مختلفة، مثل عبارتي " ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل " و" يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى " كما أن ارتباط البعض منها مع ما سمي بالكفاءات القاعدية غير واضح وهذا مثل عبارتي "يحفظ ويستظهر نصوصا " و" يعطي معلومات ويطلبها"

- ما عدا المحتويات كمكون مهم من مكونات المنهاج، فإنه الأهداف التعليمية من جهة هي مرصفة دون توضيح وخالية من مؤشرات التقويم التي تكتسي أهمية خاصة والتي يستوجب أن ترافق الأهداف وأن تدمج في الوضعيات . هذا ما يؤدي المعلمين إلى وضع حيز التنفيذ مؤشرات شخصية على مستوى التقويم البيداغوجي أو على مستوى المراقبة . ومن جهة أخرى، فإن بقية عناصر المناهج الأخرى (الطريقة، الوسائل، النشاطات...) هي مقدمة بشكل سطحي وعام لا تفيد المعلمين في شيء.

- إن الدمج كمفهوم جوهري في المقاربة بالكفاءات هو شبه غائب سواء في السنة الخامسة أو في ارتباطها مع المستوى السابق (أي السنة الرابعة). فالترابط وفكرة التطور بين أهداف كل من الملمحين غير بارزة. علما أن الكفاءات تتطور وتبنى تدريجيا عبر مراحل تعليمية وبكيفية حلزونية بهدف نهائي إدماجي والتي تتطلب انتقاء وتجنيد موارد ضرورية لبنائها. هذا ما يشير إليه دماز وستروفان (Demeuse , Strauve , 2006 :87)" تبنى الكفاءات حسب مقاربة حلزونية، بتجنيد بكيفية تدريجية تعلمات سابقة بتطويرها، بإثرائها، بممارستها لحل وضعيات – مشكلة من المعقدة إلى الأعقد " وتهدف بيداغوجية الإدماج " إعطاء معنى للتعلمات، التمييز بين ما هو أساسي وبين ما هو أقل أهمية، تعليم استعمال المعارف في وضعية، إقامة ارتباط بين مختلف

المفاهيم المتعلمة "جرار وروجرز (Gérard et Rogiers ,1993) وهو ما يستدعي إلغاء الحواجز بين مختلف وحدات منهاج المادة الواحدة وبين مناهج المواد المختلفة والتنسيق فيما بينها على مستوى أهداف تلتقي لتجسيد كفاءة أو كفاءات مدمجة معينة .الأمر ليس بالهين، وهذا بسبب من جهة إلى التباين الموجود بين المواد المختلفة من حيث طبيعة مفاهيمها وهيكلتها الداخلية ومن جهة أخرى انغلاق المعلمين كل داخل مادتهم .هذا زيادة على عدم تحكم غالبيتهم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات كما تؤكده المعاينة الميدانية وشهاداتهم وتقارير مختلفة تجعل من الصعوبة تحقيق الإدماج حتى داخل المادة الواحدة المكونة من وحدات مختلفة لإنجاز كفاءة مدمجة محددة مثل كفاءة المحاورة في اللغة العربية التي تستدعي إدماج مواد مختلفة من نحو، صرف، قراءة، تعبير شفوي وأساليب .... المسعى يكون أصعب إذا ما تعلق الأمر بالإدماج بين مواد تعليمية مختلفة والتي تقتضي إزالة الحواجز فيما بينها.

- المنهاج منظم في موارد ثلاثة من قراءة ومطالعة، تعبير شفاهي تواصل وتعبير كتابي وقواعد (نحوية وصرفية وإملائية) منفصلة عن بعضها البعض وتسير بطريقة خطية وغيرمدمجة. لا تؤدي إلا بشكل ضعيف إلى تجسيد الأهداف المتوخاة والمشاريع المحددة في التوزيع السنوي لمحتوى الكتاب المدرسي. هذا ما يؤكد على أن النظام التربوي ما زال يعتمد أساسا على المقاربة بالمحتوى أي بالكيفية التقليدية المنظمة بالمحاور(Thématique).

- باعتبار هذه المادة كمادة لغوية، فإن وضعيات الإتصال المرتبطة بالحياة اليومية للتلميذ أو التي من المنتظر أن تواجهه في حياته المستقبلية من إجتماعية ومهنية بعد إنهائه التعليم هي ناذرة، الشيء الذي يتعارض مع كل من التصريحات المعلن عنها في المنهاج ومع تهدف إليه المقاربة بالكفاءات .

2.7.الكتاب المدرسي:

- لا يتضمن الكتاب وضعيات- مشكلة كمدخل ومنطلق للوحدات التعليمية ونشاطات التلميذ والتي تتلاءم أكثر مع منطق المقاربة بالكفاءات .

- إن أغلبية الدروس مبنية بنفس النمطية (نص متبوع بـ التعرف على معاني المفردات، فهم النص، أعبر ....) تهدف كلها إلى بناء موارد لغوية ولا إلى بناء كفاءات .كما أنها تمتاز بالرتابة وعدم التنوع في استراتيجيات وطرق عرض المادة التعليمية، الأمر الذي لا يسمح للتلاميذ ببناء معارفهم والتعلم الذاتي .

- إن أهداف ومواضيع جل المشاريع لا ترقى إلى مستوى مفهوم المشروع الذي يتطلب إنجازه مجموعة من الحصص. إنها أهداف تعليمية بسيطة لا يتطلب إنجازها إلا حصة أ وحصتين. كما أنها تقتضي أن يكون للمتعلم مكتسبات قبلية لتجسيدها كمثال لذلك، المشروع الأول الذي عنوانه " أرتب أجزاء القصة". إنه يتطلب معرفة عناصر القصة من مدخل وصلب وخاتمة...كمكتسبات قبلية. زد على ذلك فإن هذا المشروع ومشاريع أخرى مثل أصف شخصية، أصف مكانا في قصة ... لا يمكنها أن تكون إلا أهدافا تقويمية ولا أهدافا تعليمية.

- إن مجموعة المشاريع المتمثلة في" أصف شخصية داخل القصة "، "أعبر عن الأحاسيس"، "أصف مكانا في قصة " إن هي إلا أجزاء أو مقاطع من مشروع واحد متعلق بموضوع الوصف ولا يمكنها أن تنفرد بمشاريع خاصة بها.

- تنظيم المشاريع بالكيفية التي هي عليها بالمحاور والوحدات، هما مفهومان قديمان ينتميان إلى المقاربة بالمحتوى ولا يتلاءمان ومفهوم المشروع . زد على ذلك، فإن بيداغوجية المشروع تتطلب أن تكون النصوص المدرجة مرتبطة بكفاءة المشروع وتخدمها. وعلى سبيل المثال. مشروع" أعبر عن الأحاسيس " والوحدات التابعة له والمتمثلة في فوكس والحماية المدنية، حارس الليل والغزال، وقصة قرية والموارد النحوية والصرفية والإملائية المدرجة تحت هذا المشروع هي منفصلة عنه ولا تخدمه بالضرورة. إنها موارد منظمة بالطريقة التقليدية الخطية.

- ليس هناك في الكتاب المدرسي وقفة تجسد فكرة الإدماج.

- فيما يخص الأنشطة والتمارين المرافقة للنصوص، فإنها تفتقر إلى التنوع والتكامل والترابط، حيث تهدف في أغلبها إلى إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ ومعرفة القواعد اللغوية ولا إلى أقامة كفاءات..

- إنه وبالنظر إلى هو ما هو مصرح به في الكفاءة الختامية " أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط فإن هذا التصريح يكتسي حقيقة أهمية بالغة ولكن وبسبب الإقتصار وفي كل مرة على تعرف التلميذ على نمط النص بدل تزويده بالأدوات التي تمكنه فعليا من إنتاج هذه النصوص والتحكم فيها، فإنه يصعب تحقيق ذلك رغم أنه قد شرع في التعامل معها في السنوات السابقة .

-إن عددا من النصوص لا تحمل مواصفات نمط النصوص المنتمي إليه وعلى سبيل المثال وفي المشروع الأول " أرتب أجزاء القصة " لا يحمل النص "رسالة سلام " مواصفات القصة، إنه نص سردي يروي أحداثا .

- يعتبر الكتاب بهيكلته الحالية وسيلة مفروضة على المعلم .الأمر الذي لا يترك للمعلم باعتباره سيد قسمه مجالا للإبداع وتكييف تعليمه مع مستوى قسمه باستعمال وسائل أخرى بديلة . ثم أن طبيعة نصوص الكتاب الموحدة على مستوى الوطن لا يمكن لها أن تستجيب لحاجيات وانشغالات كل التلاميذ وهذا باختلاف بيئاتهم.

يتبين من هذه القراءة الجزئية للوثيقتين وخلافا لما هو مصرح به أن بناءهما لا يستجيب في عمومه لمنطق وشروط المقاربة بالكفاءات ويصبح تعميق هذه القراءة مرهونا بتطوير وإثراء شبكتي التحليل المعدتين من طرف الباحث.

8.الخاتمة :

إن المنهاج والكتاب المدرسي في صورتيهما الحالية وبما احتوانه من اختلالات على مستوى التصور والتنفيذ وبتنظيمهما الحالي والبعيدان عن مبادئ الإصلاح المخولة لمادة اللغة العربية التي ينبغي أن يتحول يناؤها من المقاربة بالأهداف البيداغوجية إلى المقاربة بالكفاءات وتدريسها من المحاور إلى المقاربة النصية ليس بمقدوريهما المساهمة إلى جانب عوامل أخرى في تحسين

تدريس اللغة العربية في هذا المستوى ورفع أداءات التلاميذ فيها ومن ثم في بقية المواد الأخرى وهذا لما للغة من علاقة وطيدة بالفكر والتعلمات . إن مجموعة الإختلالات المشار إليها تجعل العلاقة بين الوثيقتين هزيلة .

ودون شك ستزيد جملة هذه الإختلالات المعلمين الذين لم تتحكم غالبيتهم بعد في التدريس بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والعمل بالمشاريع في تيههم وحيرتهم . هذا ما يدعو من جهة إلى إعادة النظر في المنهاج والكتاب المدرسي وإعادة بنائهما بما تقتضيه المقاربتان المذكورتين ومفهوم المشروع من مبادئ وشروط.... ومن جهة أخرى توحيد تصور ومصطلحات مختلف مناهج المواد الدراسية المتباينة فيما بينها حاليا . ومما يزيد المشكل حدة ويعمل على سوء استغلال الوثيقتين بنقائصهما هو الغياب شبه الكلي في تكوين المعلمين في هذا المجال بالذات الذي يسمح لهم بامتلاك الأدوات والمفاهيم الضرورية المتعلقة بقراءة وتحليل الوثيقتين وكيفية استخدامها. يقتضي هذا العمل المتواضع مواصلة وهذا بتعميمه على بقية المستويات والمواد التعليمية الأخرى.

المراجع :

باللغة العربية:

1. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، مارس 2006

2. مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين اثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة للتكوين، وزارة التربية الموطنية، مديرية التكوين،

3. مارك أندري ناضو، إعداد البرامج، ترجمة وتكييف خديجة حمدان.بدون تاريخ.

باللغة الفرنسية:

1.D'hainaut ,1983 dans Demeuse (M) &Strauven (C), Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

2.De ketele (J.M), 2001 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

3.De Landsheere , 1979 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

4. Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

5. Gérard (F.M)&Rogiers (X), concevoir et évaluer les manuels scolaires , de boeck université ,1993

.6. Gérard (F.M)&Rogiers (X), pédagogie de l'intégration ,bruxelle , 2000

7. Gillet(P) , Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF ,1991.

8-Nadeau ,1988 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

*** ملاحظة: تم ازالة ملحق أدوات الدراسة نظرا لكثافة حجم المقال.**