المحور الثاني
في تعليمية اللغة

أسس ومبادئ أساسيّة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. وفــق المقاربة النّصيّة.

أ. بن محمّد عبد الكريم*

مقدمة: تسعى تعليميّة اللّغات الحديثة إلى الاستفادة من مختلف المعطيّــات العلميّــة المستجدة على ساحة الحقول المعرفيّة المختلفة، خاصّة تلك التي تتقــاطع معهــا فــي الاهتمام بظاهرة اللّغة البشرية باعتبارها ظاهرة متعددّة الأبعــاد: اللّســانيّة والنّفســيّة، والذّهنيّة، والاجتماعيّة، والتّداوليّة، محاولة منها لإيجاد طرائق بديلة وناجعة في تعلــيم اللّغات وتعلّمها.

وتشير النتائج التي توصلّت إليها لسانيّات النّص المعرفيّة، إلى أنّ الأطفال يولــدون مزودين بمعرفة فطريّة ضمنيّة، تساعدهم في اكتساب عدد غير متناه مــن النّصــوص عبر آلية التواصل الكلامي. كما أنّهم يمتلكون قدرة عجيبــة علــى اســتعمال هــذه النّصوص في سياقاتها المناســبة لها.

وقد شجّعت هذه المعطيّات اللّسانيّة والمعرفية الجديدة أهل الاختصاص في مجــال علوم التّربيّة وتعليم اللّغات وتعلّمها على الأخذ بعين الاعتبار أهميّة الدور الذي تؤديــه النصوص في اكتساب العلوم والفنون وترسيخ المهارات اللّغويّة والتّواصليّة " وذلك أنّ اكتساب نوعي المعرفة الإنساني منهما والعلمي، لا يمكن أن يْتمّ إلا بواســطة خطــاب حسن التّنظيم"[1]، إذ بوسع النّصوص التّعليميّة المنتقاة بطريقة جيّدة وفق معايير تعليميّــة سليمة، أنْ توّفر جــوّا من التّعلّم التّفاعلي، من شأنه أنْ يساعد المتعلّمــين فــي تنميّــة كفاءات التّلقي والإنتاج.

---

* بن محمّد عبد الكريم جامعة برج بوعريريج

من هذا المنظور تتجلى لنا أهميّة اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها.

فما المقصود بالمقاربة النّصيّة؟

وما هي أهميتها، وقيمتها التّعليميّة؟

وما آليات توظّيفها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

أوّلا- المقاربة النّصيّة وتعليمية اللّغة العربيّة:

أ-مفهوم المقاربة النّصيّة (L'Approche textuelle)**:**

المقاربة: من فعل قارب يقارب، مقاربة. و"قارب الشيءَ دناه، واقترب منه. قاربه في رأيه: شابهه"[2] أمّا من حيث المعنى المصطلحي؛ فالمقاربة تعني" كيفيّة دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري."[3] كما تفيد المقاربة في مفهومها العام التزام منهجيّة محدّدة في دراسة ظاهرة ما، يتبناها الدارس وفق منظور معرفي، أو هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم يستند إليها في مقاربته للوصول إلى الغاية التي يريدها من هذه المعالجة أو التناول.

ويدفعنا هذا المفهوم إلى تعريف المقاربة النّصيّة على أنّها منهجيّة تعتمد في قراءة النصوص ومعالجة معلوماتها بناء على استراتيجيّة، تستند إلى خلفيّات فكريّة وأدبيّة ونقديّة معيّنة.

ب- مفهوم الكفاءة النّصيّة (Compétence-textuelle): يرتبط بمفهوم المقاربة النّصيّة مصطلح الكفاءة النّصيّة، ويراد بها تلك الملكة التي يكون شخص ما قد اكتسبها عن طريق تلقيه المستمر والمتكرّر لكم هائل من النّصوص. وهذه الملكة أو الكفاءة تمكّن مكتسبها من استيعاب النّصوص واستعمالها في شتى وضعيات الخطاب والتّواصل.

والكفاءة النّصيّة بمفهوم آخر هي" قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصليّة، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننّا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ

الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معينة"[4]. وتتمظهر هذه الكفاءة لدى مكتسبيها عبر بعدين اثنين: بعد خطي، شكلي، يتمّ من خلاله إنجاز متواليّات كلاميّة على هيئة جمل متّسقة. وبعد ترابطي دلالي، تداوليّ يتجسّد في مجموع العلاقات الرابطة بين العلامات اللّسانيّة وما تحيل إليه في عالم الأشياء والوقائع والأفكار.

جـ- المفهوم البيداغوجي للمقاربة النّصيّة: يُقصد بالمقاربة النّصيّة في مجال تعليميّة اللّغات، "مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليميّة[5] بالتّعرض لسياقات تلقي النّص وملابسات إنتاجه، بغية الوقوف على أهمّ خصائصه اللّسانيّة والتّداوليّة، أو ما يعرف بالمعايير النّصيّة. وتتحقق هذه المقاربة بيداغوجيّا في تعليم اللّغة وتعلّمها عن طريق تبني استراتيجيّة منهجيّة القراءة التّفاعلية للنّصوص. وتبنى هذه الاستراتيجيّة على مجموعة من المبادئ والمفاهيم اللّسانيّة والبيداغوجيّة.

ثانيا-مبادئ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بالمقاربة النّصيّة: يستدعي اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مراعاة ثلاثة مبادئ أساسيّة:

1- خصائص النّص التّعليمي: وهو النّص المعدّ لنشاط القراءة المنهجيّة، وما تتضمّنه من سيرورات تعليميّة فرعيّة، تتعلق بعمليّات الاستيعاب والتّرسيخ والإنتاج.

أ- **النص وضع واستعمال:** لعلّ أهمّ ما يجب مراعاته في إعداد النّصوص التّعليميّة ضرورة التّمييز الواضح بين مبدأي: الوضع والاستعمال الذي تتصف به النّصوص. لأنّ المعالجة التّعليميّة للنّصوص من هذين الجانبين، يكون له عظيم الفائدة على الجانب الاكتسابي للكفاءتين: النّصيّة والتّواصليّة، تلقيّا وإنتاجا. فإذا كان الاهتمام بالجانب الوضعي للنّص، يستدعي تناول النّص، من حيث هو بنية كبرى واحدة تتشكّل من " مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنيّة عامّة، ثم بنى جزئية تتدرج فيها، وهذا هو الوضع[6] الذي يتطلب- وفق منظور المقاربة النّصيّة- منهجيّة معيّنة، ومجموعة من المعارف والآليات النّصيّة الوظيفيّة؛ أهمّها: الوقوف على

معالم بنية النّص الشّكليّة والدلاليّة ليسهل استيعابها من لدن المتعلّم /القارئ. ويختلف النّص من حيث الاستعمال بكونه؛ « كيفيّة إجراء الناطقين له، لهذا الوضع في واقع الخطاب، وليس كلّ ما هو موجود في الوضع، يخرج إلى الوجود في الاستعمال (...) فالاستعمال له هو أيضا قوانينه، وهي غير القوانين التي يخضع لها الوضع والقياس وهي التي تبنى عليها أحوال التبليغ .. ومستوى التبليغ والإفادة غير مستوى الوضع المصطلح عليه[7]، وهذا ما يتطلّب أثناء معالجة النّصوص التّعليميّة التّعرض أيضا لمختلف أبعادها التّداولية والسيّاقيّة. والابتعاد عن التّركيزعلى تعليم القطع المبعثرة من المعلومات اللّغوية لأنّه يجعل تعلّم اللغة العربيّة تعلّما شاقا لا طائل من ورائه. فالذي يحتاجه المتعلم هو الدّربة والتّمرس على السّماع والفهم والقراءة المنهجيّة الجيّدة للنّصوص.

بـ– التّكييف التّعليمي: إنّ الحديث عن التّكييف التّعليمي، يستدعي منا الحديث عن ضرورة التّمييز بين مستويين من المعارف: مستوى المعارف النّظريّة و المعارف التّطبيقيّة.

حيث تتطلب عمليّة تحويل المعارف العلميّة المتخصّصة إلى مجالات تعليم اللغات التّطبيقيّة – في كثير من الأحيان _ من مصممي المناهج والطرائق التّعليميّة، وكذلك أثناء عمليّة انتقائهم للمحتويات والأنشطة التعليميّة ضرورة الاعتماد على آليات التّكييف التّعليمي. وذلك من أجل ضمان نوع جيّد من التّعلّم الذاتي.

ويكتسي التّكييف التّعليمي أهميّة كبرى لما له من فوائد تربويّة مثمرة، إذ يجسّد تضافر جهود، وتكافلا بين مجالات علميّة أهمّها لسانيّات النّص المعرفيّة وعلوم التّربيّة والبيداغوجيّة، "حقا إن قسطا كبيرا من العمل في قياس فرع من فروع المعرفة، يقع في نطاق المهارة في امتلاك ما يخصّه من طريقة الخطاب. وينبغي لعلم النّص أن يهيئ معايير واضحة صالحة للتّطبيق من أجل إنتاج النّصوص المستعملة في التّعلم"[8] مما يساعد ذلك في ترسيخ الكفاءة النّصيّة وتنميتها لدى متعلمي اللّغة العربيّة تلقيّا وإنتاجا.

جـ -النّصوص المحقّقة للكفاءة النّصيّة: يمثّل النّص في تعليميّة اللّغات وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة المحوّر الرئيسي في تفعيل الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة. فهو يضمن إلى حدّ بعيد تنشيط الخبرات المعرفيّة السابقة للمتعلّم واستحضارها أثناء معالجته للمعلومات المتضمّنة داخل النّص الهدف. كما تستطيع القراءة المنهجية للنّصوص المبنيّة على المقاربة النّصيّة أنْ توفّر للمتعلّم بدائل وخيارات متنوعة تساعده في توظيف مكتسباته القبليّة وتسخيرها وإدماجها في وضعيّات تعلّميّة جديدة.

واستنادا إلى هذا المنظور تغدو النّصوص المقترحة للتّعليم والتّعلّم محاولة جادة وناجعة في سبيل بناء كفاءته النّصيّة بناء ذاتيا، وتنميتها بطريقة محكمة، تقوم على أساس من الاستيعاب السّليم والتّخزين الجيّد للمعلومات.

كما تكتسي إشكاليّة انتقاء النّصوص التّعليميّة أهميّة بالغة في تطوير كفاءات المتعلم خاصة النصية منها والتواصلية بشكل سريع وفعّال. وهذا الأمر يتطلب من مصممي مناهج اللّغة العربيّة مراعاة المعايير العلميّة والبيداغوجيّة الدقيقة والواضحة أثناء اقتراح النّصوص المقرّرة، وتنظيمها داخل وحدات، أو محاور ومقاطع تعليميّة.

ومن بين أهمّ الوسائل المحقّقة للكفاءة النّصيّة لدى المتعلّم انتقاء أنواع مختلفة ومتنوعة من النّصوص، ولا يُكتفى بالنّصوص الأدبيّة والنّقديّة.

لأنّ الاكتفاء بهذا النّوع من النّصوص قد ينمي في المتعلّم مهارة التّذوّق الفنيّ والجماليّ والحسّ النّقدي إلى حدّ ما، لكنّ المبالغة في الاعتماد على مثل هذه الأنواع من النّصوص وحدها والاستغناء عن الأنواع النّصيّة ذات الطابع الاجتماعي التّواصلي أو التقليل من شأنها، لا يساعد المتعلّم في اكتساب الكفاءة النّصيّة وتنميتها. فالذي يساعده في ذلك تمرسّه على شتى الأنواع من النّصوص التي تستجيب للخطاب اليوميّ، التي ترتبط موضوعاتها بالواقع الذي يعيشه المتعلّم، ويكون معجمها اللغوي مناسبا لمعجم اللّغة العربية المعاصرة ومستوياتها الفصيحة المتداولة.

ثانيا – خصائص المتعلم /القارئ: يشغل المتعلّم في تعليميّة اللّغات بصفة عامّة، وتعليميّة النّصوص الأدبيّة بصفة خاصة حيّزا كبيرا باعتباره طرفا فاعلا في تحيين النّص وتأويل مقاصده.

كما تنصّ الدراسات الحديثة في ميدان لسانيات النّص المعرفيّة المشتغلة على كيفيّات استيعاب النّصوص، وكيفيّات إنتاجها على ضرورة النّظر في عاملين اثنين في تحليل خصائص القارئ المعرفيّة:

أ–**المعارف والمكتسبات القبليّة:** وهي المعرفة التي تكوّن محتوى الذاكرة، إذ "تعتبر الذاكرة الوسيلة الفضلى لدى القارئ لاستخراج معنى النّص"[9]، بفضل ما تتوفّر عليه من مكتسبات معرفيّة، وهذه المكتسبات نوعان:

– **معرفة موسوعيّة عامّة:** ترتبط بما يعرف بـ :(البنى العليا)، وتخصّ المعلومات والمعتقدات الشائعة عن العالم الواقعي، تلك التي يكتسبها المتعلّم داخل المجتمع الذي يعيش فيه،" إنّه في حكم البديهي أن الكائنات البشريّة تتوفّر على قدرة معرفيّة للعالم الذي تعيش فيه ، مما يعني أنهم يحتفظون بمخططات داخليّة ناجمة عن احتكاكهم بالعالم الذي يحيط بهم"[10] وكلّما كانت النّصوص التّعليميّة المعتمدة في تعليم اللّغة وتعلّمها، ذات أبعاد تواصليّة وثيقة الصّلة بالعالم الواقعي للمتعلّم، كلّما كان التّعلّم تعلّما تفاعليّا مفيدا والاكتساب سهلا يسيرا، وكان حظّ التّخزين والتّرسيخ منه وفيرا.

من أبرز خصائص هذه المعرفة أنّها ليست معرفة لسانيّة، بل هي معرفة ذات طابع موسوعيّ ثقافيّ ترتبط بالنّاحية الدلاليّة والتّداوليّة للنّصوص، أو ما يعرف برؤية العالم،" فالمعرفة التي يمتلكها القارئ عن العالم تتيح له إمكانيّة ربط المعلومات المقروءة بالتّجارب والمعارف السّابقة التي تمّ تخزينها في ذاكرته"[11]إذ تمثل سندا نفسيّا إدراكيّا، لمختلف نشاطات وعمليّات تذكّر المعلومات واسترجاعها، إنّها عبارة عن مخططات، أو نماذج نصيّة تتموضع على مستوى الذاكرة، وتسهم بقدر كبير في معالجة معلومات النّص وتحينها من خلال ربطها بمختلف السياقات.

– **معرفة نصيّة:** يرتبط النّوع الثاني بالمعرفة النّصيّة، أي بالوحدات اللّسانية الشّكليّة، أو ما يعرف بالبنى الكبرى التي "تضمن لكل نصّ طبيعة خاصّة، تسمح بإقامة تمايز بين السّرد، والوصف، والحوار والتّفسير، والإخبار، والحجاج. فهذه الأصناف تملك بنيّة خطابيّة خاصّة"[12] وهي بنى ضمنيّة، ذات طبيعة تراكميّة ناجمة عن التّخزين التتابعي المستمر للنّماذج والأنماط والخطاطات النّصيّة بفعل الاستماع والحفظ المستمرين، وقراءة النّصوص المتنوعة عبر مختلف المراحل التّعليميّة.

هذه المعرفة الضمنيّة، هي التي تقف وراء امتلاك القارئ لكفاءة النّص فهي عبارة عن " قدرة يكتسبها (المتلقي) من خلال قراءة النّصوص السّالفة التي تشكّل مخزونا مرجعيّا يتمّ تلقي النّص الجديد على أساسه، فيتشكل لدى المتلقي دائما أفق انتظار يعمل النّص الجديد إما على تدعيمه أو تغييره أو خرقه"[13]، وامتلاك المتعلمين وتوفرهم لهذه المعرفة النّصيّة القبليّة، يساعدهم في عمليّات الاستيعاب وتخزين المعلومات أثناء معالجتهم معطيّات النّصوص وتحليلها.

يكوّن هذان النّوعان من المعارف السّابقة عند أهل الاختصاص في مجال لسانيّات النّص المعرفيّة الأساس الذي تبنى عليه كفاءتا التّلقي والإنتاج لدى المتعلّم. كما تُوصف هذه المعرفة السّابقة، بكونها معرفة قاعديّة، تبنى عبر مراحل متلاحقة، وأي خلل يطال بناءها في مرحلة معيّنة، يؤدي إلى ضعف الكفاءة النّصيّة لدى المتعلّم، وربّما إلى تعطيلها واندثارها. فيعجز المتعلّم لاحقا عن تلقي النّصوص فهما واستيعابا وعلى إنتاجها أيضا.

تجسد معارف المتعلّم القبليّة بنوعيها: الموسوعي والنّصي، رصيدا لا يمكن للمتعلّم أن يستغني عنه أثناء قيامه بمعالجة النّصوص، لأنّ" استخدام النّصوص في التّواصل يتطلب تصرفا دائما في طوائف من المعلومات لا يتعلّق إلّا بعضها باللّحظة العارضة"[14]، حيث يتمّ استيعاب المعلومات التي يقدمها النّص الحاضر استنادا إلى هذه المعارف القبليّة، وذلك بما توفّره له من آليات تساعده في تنفيذ مجموعة من الإجراءات المرتبطة بكفاءتي التّلقي والإنتاج.

إنّ هذه الإجراءات تتطلب من المتعلّم أن يكون متسلحا بموارد معرفيّة سابقة عن كيفيّة بناء النّصوص وبأنماطها أيضا،" فالعالم النّصي(Textual_Word) هو الموازي المعرفي للمعلومات المنقولة والمنشطة بواسطة استعمال النّص، وهو بهذه المثابة لا يوجد إلا في أذهان مستعملي اللغة"[15]ومن شأن هذه المعرفة أنْ تدفع بالمتعلّم القارئ إلى التّفاعل مع النّص مشروع القراءة والتجاوب مع معطياته. وذلك بما توفّره من أبعاد سياقية وتّداوليّة للنّصوص التّعليميّة باعتبارها خطابات أُنتجت في سياقات معيّنة.

وفي هذا السّيّاق تشير بعض الدراسات الحديثة في مجال لسانيات النّص المعرفيّة أنّ الصعوبات التي قد يواجهها جمهور ما من متعلمي لغة من اللّغات أثناء محاولتهم فهم النّصوص يمكن أن تعزى في جانب منها إلى عدم تمكّن هؤلاء من الخطاطات النّموذجيّة.[16]

ثالثا– سياق الفعل القرائي وسيرورته: نعني بسياق الفعل القرائي للنّصوص وسيرورته كلّ ما ينبغي أن تتوفّر عليه حصّة نشاط تدريس النّصوص وفق المقاربة النّصيّة؛ من طرائق بيداغوجيّة، ووسائل تعليميّة ومنهجيّة قرائيّة، بغية توفير عنصر التّفاعل بين معارف المتعلّم القبليّة ومعارف النّص المشتغل عليها.

وتستند عمليّة التّفاعل المتبادل إلى مبدأ التّعاون بين النّص والمتعلّم القارئ باعتبارهما طرفين متكافئين فالنّص يوفر للمتعلّم المؤشرات والمعلومات لتنشيط عمليّات الفهم والتّحليل وإصدار الأحكام. والمتعلّم بفضل استغلاله الحسن لهذه المؤشرات والمعلومات التي يتضمّنها النّص، يمكّنه ذلك من استرجاع معارفه الموسوعيّة السّابقة، عن طريق تنشيط ذاكرته. ومن ثمّ يستطيع ربطها بسياقات النّص، لبناء الفرضيات وتوليد المعاني النّصيّة تفكيكا وبناء.

إنّ القراءة المنهجيّة من منظور المقاربة النّصيّة نشاط فكري وجداني، يهدف إلى تفاعل المتعلّمين مع النّص المقروء من أجل إجراء بعض العمليات الذّهنيّة؛ مثل الاستيعاب والتّركيب والاستنتاج، وإصدار الأحكام. وهي عمليّات من شأنها أن تؤدي إلى تطوير كفاءات التّلقي والإنتاج لديهم.

يبدأ نشاط فعل العمل القرائي للنّصوص في خطوة أولى بتهيئة المدرس متعلميه لاستقبال معلومات النّص مشروع القراءة، وتزويدهم ببعض المؤشرات الدّلاليّة والشّكليّة المرتبطة بموضوع النّص، أو نوعه، أو نمطه.

وقد تصاغ هذه المؤشرات في شكل أسئلة تمهيديّة، أو أنْ ترِد على شكل نصوص موازية توفّر نوعا من السّياقات للنّص المقروء، فتعتمد كمحفزات لاسترجاع مخزون المتعلّمين المعرفي وخبراتهم النّصيّة أثناء معالجتهم لمعلومات النّص.

تستطيع النّصوص التمهيديّة بالنّظر إلى وظيفتها التّعليميّة، أنْ تسهم بقسط كبير في وضع المتعلّم في سياقات النّص المقترح للقراءة والتّحليل، من خلال استثارة انتباهه وفضوله المعرفي.

كما تؤدي معالجة بعض النّصوص المتوازية للنّص مشروع القراءة دورا رئيسيا في كثير من الأحيان لفك شفرة النّص، وفي معرفة أبنيته اللّغويّة والدّلاليّة والتّداوليّة.

ويعتبر عنوان النّص أهمّ النّصوص الموازية، باعتباره أوّل لقاء مادي ملحوظ يجمع المتعلّم القارئ للنّص. وهو وسيلة ناجحة في محاورة النّص وترويضه، لكونه عتبة أساسيّة تمكّن المتعلّم من اكتشاف معالم النّص الدلاليّة وبنيته الشّكليّة،" فالعنوان إذن ذو حمولات دلاليّة وعلامات إيحائيّة شديدة التّنوع والثراء مثله مثل النّص، بل هو نصّ موازٍ[17]. ويمكن للمدرس أثناء مرحلة القراءة الاستكشافية أن يستثير انتباه المتعلمين إلى معجم النّص.

إنّ الغاية القصوى من كل العمليّات المذكورة آنفا، تمكين المتعلّمين من آليات استيعاب النّصوص لتحقيق نوع من التّفاعل بينهم وبينها. ومن ثمّ اقتدارهم وفي مراحل لاحقة، على الممارسة النّقديّة والفعل التّأويلي، انطلاقا من تفكيك عناصر النّص وإعادة بنائها، وصولا إلى اكتشاف مظاهر اتّساق النّص وانسجامه ضمن مجال كفاءتي: التّلقي والإنتاج.

الهوامش:

[1] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط2، عالم الكتب القاهرة، ص:558.

[2] أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب. الطبعة الأولى. القاهرة: 2008. المجلد الأول.ص:1701.

[3] عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية. الجزء: 1. مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: 2006.ص:82.

[4] المرجع نفسه.ص:183

[5] المرجع نفسه. ص: 92.

[6] عبد الرحمن الحاج صالح . بحوث ودراسات في علوم اللسان. الجزء 1.الطبعة الأولى. موفم للنشر. الجزائر: 2007.ص:195

[7] المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

[8] النص والخطاب والإجراء. ص:558.

[9] استيعاب النصوص وتأليفها. أندريه جاك ديشين. ترجمة هيثم لمع. الطبعة الأولى. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت: 1991. ص:40.

[10] Jean-Paul Nacy- Combes , didactique des langues et tic :recherche- action responsable, Orphrys, Paris :2005,p :28

[11] محمد حمود. دليل الإقراء المنهجي لأصناف النّصوص. الدار العالمية للكتاب. الطبعة الأولى. الدار االبيضاء :2005.ص:4.

[12] المرجع السابق. ص: 4.

[13] علي آيت أوشان. الأدب والتواصل. بيداغوجية التلقي والإنتاج. دار أبي رقراق للطباعة والنشر. الطبعة الأولى. الرباط:2009. ص:43.

[14] دو بو جراند. ص196.

[15] النص والخطاب والإجراء، ص:113.

[16] محمد حمود. دليل الإقراء المنهجي. ص:4

[17] سيمياء العنوان، وزارة الثقافة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن:2001. ص:37.