

الوضعية الإدماجية التّقويمية- في صيغة مناظرة-: آلية
بيداغوجية لتحقيق الكفاءة الحجاجية لدى متعلّمي
الطور الثانوي الجزائريّ

**The Evaluative Integrative Task (Debate-Based): A
Pedagogical Mechanism for Achieving Argumentative
Competence in Algerian Secondary Education**

♥ أ. ابتسام ثابت

♥ د. الطاهر لوصيف

المُعَرَّف الرّقميّ للمقال: DOI 2025 10.33705/0114-027-004-008

تاريخ الاستلام: 2025-11-11- تاريخ القبول: 2025-11-13- تاريخ النشر: 2025-12-15

الملخص: يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر الوضعية الإدماجية التّقويمية في صيغة مناظرة شفوية وكتابية على تنمية الكفاءة الحجاجية لدى تلاميذ الطور الثانوي في الجزائر، انطلاقاً من المنظور اللساني التّداولي وبيداغوجيا الإدماج. اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي شبه التّجريبي، بتقسيم العينة (46 تلميذاً من السنة الثّانية ثانوي بثانوية عبد المؤمن بالروبية) إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

♥ جامعة الجزائر، 2 كلية اللغة العربية وآدابها واللّغات الشّرقية، قسم علوم اللسان، مخبر الدراسات الصوتية والمعجمية tabetibtissam3@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط، الجزائر، البريد الإلكتروني: @gmail.com

Sg.loucif

تم بناء أربع وضعيات مناظراتيّة منسجمة مع محاور منهاج اللغة العربيّة في السّنة الثّانية، وجرى تحليل الأداءين الشّفوي والكتابي من خلال مؤشرات حاجيّة مستمدة من نموذج (Toulmin وDucrot وPerelman). أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيّاً ($p < 0.05$) لصالح المجموعة التّجريبية خصوصاً في مؤشر الدّحض (+38%) ، كما بلغ حجم الأثر (Cohen's $d = 1.15$)، ممّا يؤكّد فعاليّة المناظرة في تنمية التّفكير التّقدي والوعي التّداولي. وتقتّرح الدراسة إدماج المناظرة ضمن الوضعيات الرّسميّة لتقويم الكفاءة الختاميّة في مادة اللّغة العربيّة، لما توفره من تعلم بنائي، تفاعلي، ووظيفي.

الكلمات المفتاحيّة: الكفاءة الحاجيّة؛ الوضعية الإدماجيّة؛ المناظرة؛ بيداغوجيا الإدماج؛ المقاربة بالكفاءات؛ تعليم اللّغة العربيّة.

Abstract: This study investigates the impact of the **integrative evaluative situation in the form of an oral and written debate** on developing **argumentative competence** among Algerian secondary school students. Using a **descriptive, analytical, and quasi-experimental approach**, the research involved 46 second-year students at *Abdelmoumen High School (Rouiba)*, divided into an experimental and a control group. Four integrated debate situations were designed in alignment with the Arabic language curriculum, and students' oral and written productions were analyzed using argumentative indicators inspired by **Toulmin, Ducrot, and Perelman** models. Findings showed **statistically significant differences ($p < 0.05$)** in favor of the experimental group, especially in the **refutation indicator (+38%)**, with a **large effect size (Cohen's $d = 1.15$)**. The results confirm that the integrative debate approach effectively enhances **critical thinking, argumentative reasoning, and pragmatic awareness** in Arabic language learning.

Keywords: Argumentative competence; Integrative situation; Debate; Integration pedagogy; Competency; based approach; Arabic language education.

- **المقدمة:** شهد النظام التربوي الجزائري تحولاً إستمولوجياً ومنهجياً جذرياً منذ مطلع الألفية الثالثة، تمثل في تبني المقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي. جاءت هذه التوجهات في ضوء الإصلاحات الكبرى التي باشرتها وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2003، مؤكدة ضرورة الانتقال من منطق تراكم المحتوى إلى منطق توظيف الكفاءة¹. وفي هذا الإطار، اكتسبت الوضعية الإدماجية التّقويمية مكانة مركزية لتجسيد هذه الفلسفة، حيث تُعدّ الأداة البيداغوجية لقياس مدى قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته المعرفية والمنهجية في سياقات جديدة لحلّ مشكلات معقّدة ذات دلالة²، ممّا يرسخ التّحول من التّعليم القائم على المعارف إلى التّعليم القائم على الأداء الفعلي.

تُعدّ الكفاءة الحجاجية، لاسيما في الطور الثانوي، غاية تربوية عليا ومطلباً بيداغوجياً حاسماً. فهي تتجاوز مجرد المهارة اللّغوية لتصبح قدرة فكرية ولسانية على توليد الحجج وتنظيمها وإقناع المخاطب ضمن سياقات تداولية محددة³. وتُمثل هذه الكفاءة أداة التّفكير النّقدي المُنظّم وحجر الزاوية في بناء المتعلّم الواعي، ممّا يفرض على تعليمية اللّغة العربية في الجزائر التّركيز على المكوّن الحجاجي.

غير أنّ التّطبيق الفعلي للوضعية الإدماجية يواجه تحدياً منهجياً يتمثل في صعوبة قياس الجانب الإجرائي والأدائي للكفاءة؛ أي قدرة المتعلّم على توظيفها تلقائياً وفورياً تحت ضغط الموقف التّواصلي الحقيقي. إنّ هذا القصور في تفعيل الإجرائية يحدّ من الوظيفة المزدوجة للوضعية الإدماجية كأداة تقويمية وتكوينية في آنٍ واحد.

من هذا المنطلق، تبحث هذه الدراسة في الكيفية التي يمكن بها تفعيل الوضعية الإدماجية لترقية الكفاءة الحجاجية الإجرائية، من خلال استثمارها في صيغة مناظرة صفيّة كـ "محاكاة" بيداغوجيّة لموقف تواصلّي حيّ. وعليه؛ تنطلق الدّراسة من فرضيّة أساسيّة مؤدّاها أنّ بناء الكفاءة الحجاجية الإجرائية يتطلب تفعيل الوضعية الإدماجية في سياقات إنتاج نقدي شفوي أو كتابي تحفّز المتعلّم على استحضار وتوظيف أدوات الحجاج في مواقف جديدة.

وبناءً على ما تقدم، تُطرح الإشكالية العامة للدراسة في السّؤال الآتي: ما مدى فاعليّة توظيف الوضعية الإدماجية التّقويمية المصمّمة في صيغة مناظرة في تحقيق الكفاءة الحجاجية الإجرائية لدى متعلّمي الطور الثانوي الجزائري؟ تُعدّ الوضعية الإدماجية مفهوماً مركزياً في بيداغوجيا الإدماج التي أسّس لها الخبير التربوي كزافييه روجيرز (Xavier Roegiers) مطلع الألفية الثالثة. وقد تبنّى النظام التربوي الجزائري هذا التّوجّه ضمن إصلاحاته الكبرى الهادفة إلى تجاوز القصور النّاجم عن التّعليم القائم على التّراكم المعرفي المجزأ. يقوم التّصوّر المعاصر للمقاربة بالكفاءات على اعتبار الكفاءة وظيفة تركيبية تتجسد في قدرة المتعلّم على تعبئة موارده (المعرفيّة والمنهجية والسلوكيّة) في مواجهة مشكلات واقعيّة أو مهنيّة. وفي هذا السّياق، عرّف روجيرز الوضعية الإدماجية بأنّها "وضعية معقّدة تستدعي من المتعلّم تعبئة موارده المعرفيّة والمهاريّة والسلوكيّة لحلّ مشكلة أو إنجاز مهمّة ذات دلالة تربويّة أو مهنيّة"⁴.

ويُفهم من هذا التّعريف أنّ الإدماج ليس مجرد تجميع ميكانيكي للمعطيات بل هو عمليّة توظيف منهجي وهادف للمكتسبات في سياقات جديدة، حيث يطلب من المتعلّم حشد موارد داخلية وخارجية (معارف، مهارات، مواقف) لمجابهة وحل الإشكالية المطروحة. وهي تختلف عن التّمرين البسيط بأنّها تستدعي التّفكير الاستراتيجي والرّبط المنطقي بين مختلف التّعلّمات. ومن هذا

المنظور، تشكّل الوضعية الإدماجية القلب النابض للمقاربة بالكفاءات، وتقوم على ثلاثة مبادئ أساسية حددها روجيرز⁵:

. الربط المنهجي للموارد: ضرورة ربط الموارد (المعرفية، المهارية، السلوكية)

ضمن وضعيات مركبة؛

. مركزية الوضعية المعقدة: جعل الوضعية المعقدة هي الوحدة المركزية

للتعلّم والتّكوين؛

. الكفاءة ناتج الإدماج: اعتبار الكفاءة ناتجاً عملياً عن إدماج الموارد في

حلّ وضعية جديدة.

يؤكد روجيرز أنّ الوضعية المعقدة هي تلك التي "لا يمتلك فيها المتعلّم الجواب جاهزاً، بل يُطلب منه أن يعبئ مكتسباته السابقة لحلّ مشكلة ذات معنى"⁶. وهذا يضمن الانتقال من النّعلّم السلبي بالمعلومة إلى التّعلّم الفعّال بالفعل، مما يحوّل دور الأستاذ إلى ميسّر ومرشد، ويجعل المعرفة وسيلة تُسخر لاكتساب الكفاءات.

من النّاحية الإجرائية، تؤدّي الوضعية الإدماجية وظيفة مزدوجة: تكوينية (من خلال التّعلّم بحلّ المشكلات) وتقييمية (بقياس مدى تحقق الكفاءة). ويعدّ هذا النوع من التّكوين ما يُعرف بـ"التّكوين الأصيل"، والذي يؤكد عليه خبراء التربية⁷، إذ يرى روجيرز أنّ التّكوين الحقيقي للكفاءة يجب أن يتم في سياقات واقعية تحاكي المواقف الحياتية الفعلية⁸. هذا النوع من التّكوين هو وحده القادر على تقدير قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته السابقة في سياقات جديدة ذات معنى وحلّ مشكلات ذات طابع تواصلية أو مهني أو حياتي وإظهار الأداء الفعلي للكفاءة تحت ضغط الوقت الموقف.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، تتجسد الكفاءة الإدماجية في قدرة المتعلّم على تعبئة المكونات اللّغوية والمعرفية والسلوكية في موقف إنتاج حقيقي سواء كان كتابيا أو شفاهيا⁹. ويقنضي قياس الكفاءة الحجاجية، على سبيل المثال

أكثر من مجرد معرفة أدوات الحجاج؛ بل يتطلب القدرة على توليد الحجج وتنظيمها وإقناع المتلقي بها في سياق تداولي محدد¹⁰. غير أن التحدّي الأساس يكمن في مدى قدرة الوضعية الإدماجية على تفعيل الجانب الإجرائي والأدائي للكفاءة الحجاجية؛ أي جعل المتعلّم قادراً على استعمالها بصورة تلقائية وفورية في سياقات طبيعية.

إنّ دمج الوضعية الإدماجية ضمن صيغ تواصلية حيّة مثل المناظرة الصفية يُعدّ محاكاة بيداغوجية لموقف تواصل حقيقي، ويتيح فرصة مثالية لرصد الكفاءة الإجرائية، ممّا يسهم في تحقيق الانتقال من المعرفة الأكاديمية إلى الأداء اللساني الفعّال، ويجعل المتعلّم فاعلاً في بناء المعنى ومبدعاً في توظيف لغته لإقناع محاوره.

وفي امتداد هذا النّصّور البنائي الذي يجعل من الوضعية الإدماجية مجالاً لتفعيل الكفاءات المركبة، تبرز الكفاءة الحجاجية بوصفها النّمودج الأوضح لتجليّ هذا الإدماج في سياق لغوي تواصل واقعي. فقد شهد مفهوم **الحجاج** تطوراً نوعياً ملحوظاً عبر التّاريخ؛ إذ انتقل من كونه فناً خطابياً يركّز على الإقناع البلاغي في التّصور الأرسطي إلى كونه عملية تداولية اجتماعية تهدف إلى تحقيق التفاهم والتأثير عبر تقديم مبررات مقبولة لدى المخاطب. وقد أسهم هذا التّحول في جعل الحجاج مبحثاً لسانياً تداولياً يُعنى بتحليل الاستعمال الواقعي للغة أكثر من عنايته بالبناء المنطقي المجرد للحجة¹¹.

وفي ضوء هذا النّصّور، يمكن تعريف الكفاءة الحجاجية الإجرائية بأنّها: "القدرة على بناء خطاب متماسك يدعم أطروحة بحجج ملائمة ومنطقية ويتفاعل بشكل فعال مع حجج الطرف الآخر، مستخدماً أدوات لغوية وغير لغوية بشكل تلقائي تحت ضغط النقاش المباشر". وتتضمّن هذه الكفاءة ثلاثة أبعاد متكاملة:

. البعد المنطقي-الاستدلالي: المتعلق ببناء الاستدلال السليم واستخدام نماذج التحليل المنطقي؛

. البعد اللغوي-التداولي: ويشمل توظيف المؤشرات اللغوية الحجاجية والمؤثرات¹²؛

. البعد التفاعلي-الاجتماعي : الذي يرتبط بإدارة الحوار وفن الاستماع، والردّ على الاعتراضات، واحترام آداب الحوار.

من الناحية النظرية، يؤكّد أوزوالد دوكرو (Oswald Ducrot) وجان-كلود أنسكومبر (Jean-Claude Anscombe) أنّ اللغة ذات طبيعة حجاجية متأصلة¹³ ، تتجلى عبر المؤثرات الحجاجية والطوباويات، وهي بنى ذهنية وثقافية تتيح للمتكلّم الاستدلال بطريقة ضمنية. كما يرى شايم بيرلمان (Chaïm Perelman) ولوسي أولبريشتس-تيتيكا (Lucie Olbrechts-Tyteca) أنّ الإقناع يتحقق بتوجيه الخطاب نحو "المتلقي الكوني (l'Auditoire Universel)"¹⁴ ، الذي يمثل العقل الإنساني الجمعي بوصفه النموذج المثالي لاستقبال الحجة¹⁵. هذا التّصوّر التداولي يجعل الكفاءة الحجاجية من أهم مخرجات المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية. لأنّها تمكّن المتعلّم من الجمع بين البعد المنطقي والبعد التداولي للخطاب.

أمّا نموذج ستيفن تولمين (Stephen Toulmin) لتحليل الحجة فيُعد من أبرز الأدوات التحليلية التي تسمح بدراسة الحجاج العملي؛ إذ يقسّم الحجة إلى ستة مكونات هي: الادعاء، البيانات، الضمان، الدعم، التقييد، والردّ. ويتيح هذا النموذج للمتعلّمين فهم البنية الداخلية للحجة وتمييز عناصر قوتها وضعفها في سياقات الاستعمال الواقعي للغة.¹⁶

ومن المنظور السيכולساني، تبرز أهمية التّمييز بين الكفاءة والأداء كما صاغه نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) ؛ إذ تُعرّف الكفاءة بأنّها المعرفة الضمنية والمثالية للنظام اللغوي، في حين يُعدّ الأداء الاستعمال الفعلي للغة

كما يتأثر بعوامل السياق والضغط النفسيّة والتّواصلية. وتستهدف المناظرة الصّفية، في هذا السياق، تقليص الهوة بين الكفاءة النّظرية والأداء التّطبيقي من خلال تحفيز المتعلّم على استعمال معارفه اللّغوية والمنطقية في موقف تواصل حيّ.¹⁷ ويُسهم جون أندرسون (J. R. Anderson) في تعميق هذا الفهم من خلال نظريته في الإجرائيّة المعرفيّة ضمن نموذج ACT-R، حيث يوضح أن الانتقال من المعرفة التّصريحية أي معرفة «ماذا» - إلى المعرفة الإجرائيّة أي معرفة «كيف» - يتم عبر التّدريب المتكرر الذي يحوّل القاعدة النّظرية إلى أداء تلقائي.¹⁸

وتُعَدّ المناظرة الصّفية من أفضل الأطر البيداغوجية التي تُسرّع هذا الانتقال لأنها تضع المتعلّم في مواقف تفاعلية تتطلب استحضار القواعد واستعمالها في الوقت نفسه.¹⁹

ومن جهة أخرى، يؤكّد عبد الرحمن الحاج صالح أنّ البنية العميقة للّسان العربي تنطوي على آليات منطقية وحاجية متأصلة، تجعل المتعلّم العربي يمتلك قاعدة ذهنية طبيعية للتفكير الاستدلالي، شريطة أن يتم توجيهها بيداغوجياً عبر وضعيات تواصلية فعّالة تُبرز العلاقة العضوية بين النّظام اللّغوي العربي والمنطق الحجاجي الكامن فيه.²⁰

ومن هنا تبرز المناظرة الصّفية بوصفها المجال البيداغوجي الأمثل لتجسيد هذا التّفاعل بين المعرفة النّظرية والأداء الفعلي، إذ تمثّل مختبراً إدماجياً فعلياً لاختبار الكفاءة الحجاجية الإجرائية في بُعديها الشّفوي والكتابي معاً. فهي تتيح للمتعلّم توظيف مكتسباته النّظرية في سياق تواصل حيّ، ما يجعلها من أنجع الوسائل لتقويم القدرة على الإقناع وتوليد الحجج وتنظيم الخطاب. وتكتسب المناظرة هذا الدور الإجرائي لعدة أسباب، من أهمّها: الطابع الإلزامي للحجاج: إذ تفرض على المتعلّم تفعيل مكتسباته في لحظة التّلفظ شفهيّاً أو أثناء التّحرير كتابياً.²¹ والدمج بين الإعداد المسبق والأداء الفوري: حيث يُعَدّ المتعلّم حججه

كتابياً، ثم يعرضها شفهيًا ويتفاعل مع حجج الطرف الآخر فينتقل بذلك من المعرفة التصريحية إلى الأداء الإجرائي التلقائي وتنمية مهارات التواصل: من خلال تعزيز الاستماع النشط، والقدرة على التفكير النقدي السريع، والصياغة اللغوية الفورية، والثقة في الأداء الخطابي أمام الجمهور.²²

وبهذا المعنى، تتيح المناظرة الصفية وضعية إدماجية ديناميكية تُختبر فيها الكفاءة الحجاجية في وضعيات طبيعية، سواء عبر الحوار المباشر أم من خلال النص الجدلي المكتوب الذي يضاهي الحوار الشفهي في تنظيمه وتتابع حججه.

ولرصد هذا الأداء الواقعي للكفاءة الحجاجية، لا بدّ من اعتماد التّقييم الأصيل الذي يُقاس فيه مدى قدرة المتعلّم على تفعيل كفاءاته في سياقات حقيقية. فالتّقييم في المناظرة لا يقوم على معرفة نظرية بالأدوات الحجاجية، بل على توظيفها الفعلي في نقاش حيّ يتطلّب سرعة في الاستجابة وحسن تدبير للموقف الخطابي.²³

إنّ الرّبط بين بيداغوجيا روجيرز (Roegiers) التّصورية ولسانيات دوکرو (Ducrot) النّدائوية يبرز بوضوح طبيعة التّكامل بين الإدماج والحجاج؛ فبينما يرى روجيرز أنّ الكفاءة هي القدرة على تعبئة الموارد ضمن وضعيات معقدة يؤكد دوکرو أنّ الفعل اللّغويّ الإقناعي لا يتحقق إلا من داخل اللّغة ذاتها، عبر ما تحمله من مؤشرات حجاجية تنظّم المسارات المنطقية للخطاب.²⁴

ومن هذا التّلاقى النظري يتكوّن نموذج ديداكتيكي-لساني متكامل، يجعل من الوضعية الإدماجية التّقويمية مجالاً حقيقياً لتفعيل الكفاءة الحجاجية، لأنّها تجمع بين التّحدي المعرفي والبنية التّفاعلية في آنٍ واحد²⁵ فعندما يُطلب من المتعلّم إنتاج نص حجاجي في وضعية إدماج، فهو مضطر لتعبئة مكتسباته في النّحو والبلاغة والمنطق، وتفعيلها في خطاب تواصلّي متماسك، ممّا يحوّل المعرفة النظريّة إلى مهارة إجرائيّة قابلة للملاحظة والتّقييم.²⁶

وعلى هذا الأساس، يغدو الإدماج شرطاً ضرورياً لبناء التفكير النقدي، إذ لا يمكن ترسيخ هذه الملكة دون تدريب المتعلم على تحليل الحجج ومناقشتها واستشراف نقاط قوتها وضعفها. وتشكل المناظرة الصفية في هذا السياق فضاءً تربوياً مثالياً لتوليد المواقف المتعارضة وتدبير الحجاج المضاد بطريقة منهجية ومنظمة. فالمناظرة في شكل وضعية إدماج تقويمية تتيح للتلميذ ممارسة التفكير النقدي بصورة طبيعية، ضمن بيئة تعلم تشجع على الحوار واحترام الرأي الآخر،²⁷ ما يجعلها أداة حقيقية لتنمية الكفاءة الحجاجية التواصلية في التعليم الثانوي الجزائري.

وتتجلى هذه الرؤية التفاعلية للحجاج والإدماج في المنهاج الجزائري للغة العربية في الطور الثانوي الذي يُعدُّ ثمرة للإصلاح التربوي الذي انطلق رسمياً سنة 2003، في إطار الانتقال من التعليم بالمحتويات إلى التعليم بالكفاءات. فقد مثل هذا التحول نقلة نوعية في الفلسفة التعليمية، إذ لم يقتصر على تحديث المضامين، بل استهدف إعادة الاعتبار للفعل التعليمي بوصفه نشاطاً تواصلياً وتفكيرياً، لا مجرد اكتساب معلومات لغوية²⁸. وجاءت الوثائق الوزارية الأساسية، مثل «الوثيقة المرافقة للمنهاج» و«مخطط التدرج في التعلّيمات» و«دليل تقييم المكتسبات»، لتعكس هذا التوجه الجديد الذي يجعل الكفاءة محور العملية التعليمية بدلاً من المحتوى.

اعتمدت وزارة التربية الوطنية الجزائرية مبدأ الكفاءة كمُنظّم مركزي للمنهاج معتبرة المحتوى مورداً معرفياً يخدم بناء الكفاءة النهائية. ويؤكد «مخطط التدرج في التعلّيمات» (2017) أنّ الغاية من التعليم اللغوي ليست تراكم المعارف، بل تجنيدها في وضعيات إدماجية تُبرز قدرة المتعلم على حلّ مشكلات لغوية أو تواصلية واقعية²⁹. وفي هذا السياق، تُدرج الوضعية الإدماجية كآلية بيداغوجية للتقويم الختامي تهدف إلى قياس مدى تجنيد المتعلم لموارده المعرفية والمنهجية في إنتاج شفاهي أو كتابي ذي معنى.³⁰ إنّ نجاح هذه المقاربة رهين بقدرة

الأستاذ على "بناء وضعيات مركبة تستدعي التفكير الاستراتيجي، لا الإجابة الميكانيكية" وهو ما يجعل من الإدماج "تمرياً في حلّ المشكلات أكثر من كونه اختباراً للمعارف"³¹. ويتجلى البعد الحجاجي في المنهاج من خلال تركيزه على الكفاءات الإنتاجية التي تشمل الكفاءة الحجاجية إلى جانب الكفاءات السردية والوصفية والتفسيرية.³² وتؤكد الوثائق الوزارية أنّ تطويرها يمثل بعداً معرفياً ومنهجياً يسهم في تنمية الحس النقدي والمنطق الاستدلالي لدى المتعلّم³³.

وقد نصّت وثيقة المنهاج على أنّ المتعلّم مدعوّ إلى «تعيين المقاطع التفسيرية في النصّ الحجاجي»، وهو ما يعكس وعياً بترابط البنية التفسيرية مع البناء الحجاجي للنص.³⁴ فالكفاءة الحجاجية هي "قدرة المتعلّم على استعمال اللغة استعمالاً نقدياً مؤسساً على منطق استدلالي، بهدف إقناع المتلقي بالحجة لا بالسلطة"، معتبراً أنّ تحقيقها رهين بتعليم اللغة ضمن سياقات تداولية تفاعلية تحاكي الخطاب الواقعي.³⁵

ومن هذا المنظور تُمارَس الوضعية الإدماجية من خلال مراحل متتابعة مضمنة في ما يُعرف بـ«بطاقة الاستثمار اليداكتيكية»، التي تُحدّد دور الأستاذ والمتعلّم في كل مرحلة³⁶، بدءاً من وضعية الانطلاق التي تثير الوضعية وتحدد المهام ومواصفات الإنتاج، مروراً بوضعية الإنتاج التي تسمح بتجنيّد المكتسبات في إنتاج جزئي متدرج نحو الإنجاز النهائي، وصولاً إلى وضعية التقويم التي تُفعل شبكات التثبيت والتقويم الذاتي والتبادلي.³⁷ وتمثل هذه البطاقة في جوهرها آلية للتعلم الذاتي والتقويم البنائي، إذ تتيح للمتعلّم ممارسة النقد الذاتي والمقارنة بين إنتاجه وإنتاج زملائه في ضوء معايير واضحة ومؤشرات أداء دقيقة.³⁸

وفي هذا الإطار، تتجسد المناظرة الصفية كآلية حجاجية إدماجية تفعل الكفاءة الحجاجية داخل الوضعيات التعليمية الواقعية، لما تجمعها من خصائص

لغوية وتواصلية تجعلها مناسبة لتقويم التّعلم في بعده الشّفوي والكتابي. وقد نصّ دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات على أنّ المتعلّم يُقيّم من خلال «وضعية إدماج شفوية أو مكتوبة» تمكّنه من تجنيد مكتسباته في موقف تواصل واقعي،³⁹ وهو ما تنطبق عليه المناظرة التي تجمع بين التّواصل الشّفوي والإنتاج الكتابي وتوظف في مرحلة التّقويم الختامي لتقدير مدى تمكن المتعلّم من الكفاءة الختامية الخاصة بـ«الإقناع بالحجة». فالمناظرة ليست اختباراً جزئياً، بل نشاط تركيبي يبرز قدرة المتعلّم على توظيف مختلف الموارد المعرفية والمنهجية في إنتاج متكامل يخدم الكفاءة المستهدفة⁴⁰.

ويمكن أن تُنفّذ المناظرة في القسم شفافياً - لتقويم الكفاءة الحجاجية التّواصلية الشّفوية - أو كتابياً - لتقويم الكفاءة التّقديّة والبرهانية - كما نصّ دليل مخطط التّدرج في التّعلّيمات على ضرورة التّنويع بين الوضعيات الكتابية والشّفوية في التّقويم النهائي⁴¹.

وتُعَدّ المناظرة الحجاجية نشاطاً جماعياً يقوم على عرض أطروحات متقابلة وتدعيمها بحجج منطقية ولغوية لإقناع الطرف المقابل، فالمناظرة تُعدّ «آلية إدماجية حجاجية تُسوّق بين البعد اللّغوي والمنطقي والتّفاعلي في أداء المتعلّم»⁴². إنّ مثل هذه الأنشطة التّداولية القائمة على النقاش والجدل تشكّل مجالاً مثالياً لتنمية الكفاءة التّواصلية عبر تدريب المتعلّمين على أفعال الكلام الإنجازية (كالإقرار، والنّفي، والدحض، والتّبرير)⁴³.

كما شدّد دليل تقييم المكتسبات على أنّ من أبرز مؤشرات التّحكم في الكفاءة التّواصلية: «قدرة المتعلّم على الحوار والمناقشة وتبني الموقف الحجاجي المدعوم بالمنطق اللّغوي». وهي مؤشرات تعكس بوضوح انسجام المناظرة مع فلسفة المقاربة بالكفاءات القائمة على الأداء الفعلي، لا الاكتساب النظري فحسب⁴⁴.

غير أنّ هذا التّوجّه، رغم وضوحه في الوثائق الرسميّة، يواجه جملة من التّحديات الميدانيّة التي تعيق تجسيده الكامل في الممارسات الصّفيّة اليوميّة من أبرزها ضعف التّجديد الإجرائي للمكتسبات، وصعوبة التّمييز بين النّمطين الحجاجي والتّفسيري في الإنتاجات الكتابيّة والشّفويّة⁴⁵.

ولتجاوز هذه النّقائص يقترح الخبراء تصميم وضعيات إدماجيّة تداوليّة متدرجة الصّعوبة تُدمج الممارسة الحجاجيّة في السّياق الثقافيّ للمتعلّم الجزائري، بحيث يتعلّم المتعلّم كيف يحتاج انطلاقاً من بيئته اللّغويّة والفكريّة لا من نماذج جاهزة معزولة عن واقعه. فالّتّحدي الحقيقي لا يكمن في نقل آليات الحجاج كما هي في التّراث أو في اللغات الأجنبيّة، بل في إعادة تفعيلها ضمن مقاربة إدماجيّة تجعل المتعلّم فاعلاً في بناء المعنى ومبدعاً في استعمال لغته للإقناع والتّبرير⁴⁶.

وهكذا يتضح أنّ المناظرة الصّفيّة، رغم ما تحمله من إمكانيات بيداغوجيّة واعدة لتفعيل الكفاءة الحجاجيّة، تظل بحاجة إلى تأصيل تجريبي يبرهن على نجاعتها في الواقع التّعليمي الجزائري، ويكشف مدى قدرتها الفعلية على تحويل الكفاءة من مستوى المعرفة النّظريّة إلى مستوى الأداء الإجرائي داخل القسم. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتختبر ميدانياً مدى تحقق الكفاءة الحجاجيّة من خلال تطبيق المناظرة كوضعيّة إدماجيّة تقويميّة في سياق فعلي. تستند هذه الدراسة إلى فرضيّة مركزيّة مؤداها أنّ الكفاءة الحجاجيّة لا تُكتسب عبر تحليل النّصوص فحسب، بل من خلال ممارسة لغويّة تفاعليّة تحاكي الفعل الخطابي الواقعي في سياق تواصلّي أصيل. فالمتعلّم لا يبرهن على كفاءته إلا إذا استطاع تجنيد معارفه ومهاراته ضمن وضعيّة إدماجيّة مركّبة، هي ما تُعرف بالتّقويم الأصيل كما أشار إلى ذلك روجيرز⁴⁷.

في ضوء هذا التّصور، جاءت المناظرة الصّفيّة لتجسّد بيداغوجيا الإدماج في بعدها التّطبيقي، فهي تمثّل النّموذج الأوضح للوضعيّة الإدماجيّة التي

تختبر قدرة المتعلّم على الإقناع والدحض، وهما أرقى تجليات الكفاءة الحجاجيّة في المقاربة بالكفاءات.

وقد اختير المنهج الوصفي التحليلي ذا البعد شبه التجريبي، اعتماداً على تصميم القياس القبلي-البعدي بمجموعتين متكافئتين. تم اختيار العينة عشوائياً من الأقسام التي أُسندت للباحثة بصفتها أستاذة لمادة اللّغة والأدب العربي بثانويّة عبد المؤمن بالروبية خلال السّنة الدراسيّة 2023-2024، وقد بلغ عدد أفرادها 46 تلميذاً من السّنة الثّانية ثانوي-شعبة العلوم التجريبيّة. قُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية تابعت المنهاج من خلال المناظرة الإدماجية الشّفويّة والكتابيّة، وضابطة تابعت التّعليم التحليلي التقليدي. ورُوعيت شروط الصدق الداخلي عبر توحيد النّصوص، المدة الزمنية، والمعايير التّقييميّة، واستعمال أدوات قياس موحدة.

ولضمان المصادقيّة العلميّة، استُخدمت أدوات كميّة وكيفيّة متكاملة مستمدة من بيداغوجيا الإدماج واللسانيات التّداوليّة. فقد استُعملت شبكة ملاحظة صفيّة لقياس الأداء الشّفوي وفق مؤشرات وضوح الأطروحة وجودة الدليل والتّرايط المنطقي والدحض، وبطاقة لتقويم الكتابة الحجاجيّة تضمنت مؤشرات الإشكاليّة وتنظيم الموقفين وتسلسل الأدلة والدحض والإبداع البلاغي وفق نموذج تولمين. أما الاختبار القبلي-البعدي فصُمم لقياس نموّ الكفاءة الإدماجية الكلّيّة، إلى جانب التحليل التّداولي اللساني الذي فحص الروابط الحجاجيّة وأفعال الكلام وتفاعل الأدوار الخطابيّة كما حدّدها أنسكومبر ودوكرو⁴⁸.

نُفذت التّجربة عبر أربع وضعيات إدماجية تمثل مراحل متدرجة في تفعيل الكفاءة الحجاجيّة، تنوعت بين الإبداعيّة والتّقديّة، وتوزعت على فصول السّنة الدراسيّة بما يتناسب مع وحدات برنامج السّنة الثّانية ثانوي. تمثلت الأولى في مناظرة شفويّة نقديّة بعنوان «العقل أم العاطفة أساس الإبداع؟» لاختبار قدرة المتعلّم على توظيف البرهان العقلي والشّاهد الأدبي، والثّانية في مناظرة كتابيّة

إبداعية بعنوان «هل تغني وسائل التواصل الحديثة عن الحوار الوجيه؟» قصد تنمية مهارة الربط بين الخطاب المعاصر والموروث الحجاجي العربي أما الثالثة فكانت مناظرة شفوية تمثيلية في وحدة «الأنواع النثرية: المناظرة والمراسلة» بعنوان «المناظرة: ترف لغوي أم وسيلة للتفكير؟»، وأخيراً مناظرة كتابية ختامية بعنوان «العلم طريق إلى الإبداع أم قيد عليه؟» لقياس الكفاءة الختامية.

تم تنفيذ الوضعيات وفق المراحل الثلاث لبيداغوجيا الإدماج: وضعيّة الانطلاق، ووضعيّة الإنتاج، ووضعيّة التقويم، بما يضمن متابعة تطور الأداء اللغوي والفكري في سياق معقد ذي معنى.

وقد كشفت النتائج الكمية للقياس القبلي-البعدي عن تفوق واضح للمجموعة التجريبية في جميع المؤشرات الحجاجية مقارنة بالضابطة. ارتفع المعدل العام من 53.4% إلى 82.8% بفارق 29.4%، مقابل 11.2% فقط في المجموعة الضابطة، وبلغ الفارق في مؤشر الدحض 38%، وهو ما يبرز فاعلية المناظرة في تحفيز مهارات التفكير النقدي العليا. كما كانت الفروق الإحصائية دالة عند ($p < 0.05$) بحجم أثر كبير ($\text{Cohen's } d = 1.15$) مما يدل على أنّ التحسن ناتج عن المعالجة البيداغوجية (Roegiers, 2010, p.25).

وعند تحليل مدونات العينة تجريبياً، تبين أنّ الخطاب لدى المجموعة التجريبية انتقل من الطابع السردى أو التفسيري إلى البنية الحجاجية المنظمة التي تجمع الأطروحة والدحض والضمان. كما ازداد استعمال الروابط الحجاجية بنسبة 35%، وتتوّعت أفعال الكلام الإنجازية من نوع «أرى، أستدل، أبرهن أعارض». وظهرت لدى المتعلّمين مؤشرات على الوعي التداولي من خلال ضبط أدوار الحوار واحترام التبادل الحجاجي. أمّا في المجموعة الضابطة فقد ظل الخطاب تقريرياً وصفيّاً، يغيب عنه

التّسلسل الاستدلالي والدحض المنهجي، ممّا يعكس بقاء الكفاءة في مستواها المعرفي النظري دون انتقال إلى الإجرائية.

يمكن تفسير هذا التّطور النّوعي في أداء المجموعة التّجريبية من خلال تكامل الأبعاد النّداولية والبيداغوجية والإدراكية للوضعية الإدماجية. فمن النّاحية النّداولية، وفّرت المناظرة مواقف حقيقية تستدعي استعمال اللّغة في بعدها الإقناعي الجدلي ومن النّاحية البيداغوجية، مثّلت إطاراً لتعبئة الموارد اللّغوية والمنطقية في وضع مشكلة ذات معنى. أمّا من النّاحية الإدراكية، فقد سمحت بتحويل المعرفة التّصريحية إلى أداء تلقائي.

يتضح من مجموع التّحليل أنّ المناظرة الإدماجية قد مكّنت المتعلّمين من تحقيق الكفاءة الحجاجية على مستويين متكاملين: الأول لغوي شكلي يتجلى في استعمال أدوات الربط الحجاجي والمصطلحات المنطقية، والثاني تداولي عملي يظهر في إدارة النقاش وتبني الموقف والدفاع عنه بلغة مقنعة. وبهذا المعنى أصبحت المناظرة داخل الوضعية الإدماجية التّقويمية فضاءً حقيقياً لتفعيل الكفاءة الحجاجية بوصفها مهارة لغوية-منطقية-اجتماعية.

إنّ هذه النّتائج تكشف أنّ المناظرة الإدماجية ليست مجرد تقنية تعليمية، بل إطار ديداكتيكي شمولي لتحقيق الكفاءة الحجاجية، لأنّها تحوّل القسم إلى فضاء تواصلية نشط يكتشف فيه المتعلّم المعنى من خلال الفعل الحجاجي وتُفَعّل مبدأ «التّعلّم بالممارسة» الذي هو جوهر بيداغوجيا الإدماج. كما تجعل التّقويم فعلاً مستمرّاً داخل الممارسة نفسها، بحيث يصبح المتعلّم فاعلاً ناقداً لا متلقياً سلبياً.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ الوضعية الإدماجية التّقويمية في صيغة مناظرة شفوية أو كتابية تمثل في السّياق الجزائري آلية بيداغوجية فعّالة لترسيخ الكفاءة الحجاجية، لأنّها تجمع بين التّعلّم البنائي والتّقويم الأصيل، وتمنح المتعلّم فرصة لتفعيل التّفكير النّقدي في مواقف تواصلية حقيقية.

وتخلص الدراسة إلى توصيات عملية أبرزها: إدراج المناظرة كوضعية إدماج رسمية في منهاج اللغة العربية، وتكوين الأساتذة في تعليمية الحجاج ومهارات الدحض، وتحديث الكتب المدرسية لتضم نصوصًا مناظراتية معاصرة، واعتماد شبكات تقييم تركز على جودة الحجة ومنطقها أكثر من الشكل اللغوي السطحي. وبهذا تصبح المناظرة الإدماجية، في ضوء المقاربة بالكفاءات المخبر الحقيقي لتفعيل الكفاءة الحجاجية وبناء المتعلم المفكر الناقد في المدرسة الجزائرية الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع:

. المراجع العربيّة:

1. بوقصة، عبد القادر، اللسانيات التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة: دراسة في المقاصد والأفعال الكلاميّة، الجزائر، دار الخلدونيّة، 2014
2. بوراوي، مليكة، «الشّفوي والكتابي من التّعبير إلى التّواصل: قراءة في منهاج اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسّط»، مجلة علوم اللسان، جامعة الجزائر 2، مجلد 4، عدد 2، 2018.
3. الحاج صالح، عبد الرحمن، أعمال ومقالات في اللسانيات العربيّة والعامة، المجلد الأول، الجزائر، دار هومة، 2007.
4. حلاس، نصيرة، الإدماج وتقويم الكفاءات في تعليم اللّغة الفرنسيّة بالجزائر، مداخلة علميّة، جامعة بجاية، 2019.
5. صيشي، مبروك، بناء الكفاءة الحجاجيّة لدى متعلّمي مرحلة التّعليم الثّانوي من خلال كتب اللّغة العربيّة وآدابها، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019.
6. محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم ن الجزائر، ط2، 2012
7. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيّة الكفاءات، دار الورسم، الجزائر، 2011
8. نصراري، سعاد، «تحديات تطبيق الوضعية الإدماجية في تعليم اللّغة العربيّة» المجلة الدّوليّة للدراسات اللّغويّة، مجلد 5، عدد 2، 2022.
9. وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانوي، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2007.
10. وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل مخطط التّدرّج في التّعلّيمات - التّعليم الثّانوي، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017.
11. وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017.

12. . المراجع الأجنبيّة:



1. **Anderson, John R.**, *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1983.
2. **Anderson, John R.**, *Rules of the Mind*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates (Psychology Press), 1993.
3. **Anscombe, Jean-Claude & Ducrot, Oswald**, *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.
4. **Bouqessa, Abdelkader**, *La pragmatique linguistique et la didactique de la langue arabe : étude des actes de parole et des intentions communicationnelles*, Alger, Éditions El-Khaldounia, 2014.
5. **Chomsky, Noam**, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1965.
6. **HUMA-NUM, Auditoire**, *Publicationnaire – Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*, 2024.
7. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Document d'accompagnement du programme de 1ère année secondaire*, Alger, MEN, 2005.
8. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Guide du plan de progression des apprentissages – Cycle secondaire*, Alger, Office national des publications scolaires (ONPS), 2017.
9. **Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie)**, *Guide d'évaluation des acquis des élèves dans l'approche par compétences*, Alger, ONPS, 2017.
10. **Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie**, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1958.
11. **Roegiers, Xavier**, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
12. **Rogers, W. T.**, *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada*, Edmonton, Canadian Society for the Study of Education, 1993.
13. **Toulmin, Stephen E.**, *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press, 1958.
14. **Van Eemeren, Frans H. & Grootendorst, Rob**, *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

الهوامش:

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), *Document d'accompagnement du programme de 1ère année secondaire*, Alger MEN, 2005, p. 12.

² Roegiers, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 23.

³ Anscombre, Jean-Claude & Ducrot, Oswald. *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983, p. 45.

⁴ Roegiers Xavier, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck 2010p. 25.

⁵ Roegiers Xavier, *Op. cit.*, p. 45.

⁶ Ibid, p. 48.

⁷ Rogers W. T. *Principles for fair student assessment practices for education in Canada*, Canadian Society for the Study of Education 1993.

⁸ Roegiers Xavier, *Op. cit.*, p. 48.

⁹ بوراوي مليكة، الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل: قراءة في منهاج اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، مجلة علوم اللسان، جامعة الجزائر 2، 2018، vol. 4, n° 2، ص 110.

¹⁰ Anscombre Jean-Claude, Ducrot Oswald, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983, p. 45.

¹¹ VAN EEMEREN, F. H & GROOTENDORST, R, *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach* Cambridge, Cambridge University Press 326, 2004, p.

¹² DUCROT, Oswald & ANSCOMBRE, Jean-Claude *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983, p. 20.

¹³ DUCROT, Oswald & ANSCOMBRE, Jean-Claude, *Ibid*, p. 12.

¹⁴ PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1958, p. 56.

¹⁵ HUMA-NUM *Auditoire*, Publicationnaire – Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, 2024 .

¹⁶ TOULMIN, S. E. ، *The Uses of Argument* ، (Updated Edition) Cambridge ، Cambridge University Press ، 2003 ، p248

¹⁷ Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1965, pp. 15–16.

¹⁸ Anderson, John R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1983, pp. 50–72.

¹⁹ Anderson, John R., *Rules of the Mind*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates (Psychology Press), 1993, pp. 9–36.

²⁰ الحاج صالح، عبد الرحمان، أعمال ومقالات في اللسانيات العربية والعامة، المجلد

الأول، الجزائر، دار هومة، 2007، ص 300.

²¹ Toulmin, Stephen E., *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

²² Perelman, Chaïm et Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

²³ ROGERS, W. T. ، *Principles for fair student assessment practices for education in Canada* ، Edmonton ، Canadian Society for the Study of Education ، 1993 ، p50

²⁴ DUCROT, Oswald ، *Op. cit*

²⁵ نصراوي، سعاد، "تحديات تطبيق الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية"، *المجلة الدولية للدراسات اللغوية*، مج 5، ع 2، 2022، ص 220.

²⁶ المرجع نفسه

²⁷ صبيشي، مبروك، بناء الكفاءة الحجاجية لدى متعلمي مرحلة التعليم الثانوي من خلال كتب اللغة العربية وأدائها، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019، ص 102 .

²⁸ محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم ن الجزائر، ط2، 2012، ص 45.

²⁹ وزارة التربية الوطنية، دليل مخطط التدرج في التعلّيمات - التّعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2017، ص 42.

³⁰ الوضعية إدماجية: هي نشاط تعلّمي يُطلب فيه من المتعلّم أن يوظّف مكتسباته السابقة لحلّ وضعية جديدة ذات دلالة وظيفية.

³¹ محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، ص 61.

³² وزارة التربية الوطنية، دليل مخطط التدرج في التعلّيمات، ص 44.

³³ صبيشي، مبروك، بناء الكفاءة الحجاجية لدى متعلّمي مرحلة التّعليم الثّانوي من خلال كتب اللّغة العربيّة وأدائها، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2019، ص 62. 118.

³⁴ وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2007، ص 34 .

³⁵ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيّة الكفاءات، دار الورسم، الجزائر، 2011، ص 61.

³⁶ وزارة التّربية الوطنيّة، دليل مخطط التّدرّج في التّعلّمات، مرجع سابق، ص 45-47.

³⁷ وزارة التّربية الوطنيّة، دليل تقييم المكتسبات في المقاربة بالكفاءات، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017، ص 36-

³⁸ حلاس، نصيرة، الإدماج وتقويم الكفاءات في تعليم اللّغة الفرنسيّة بالجزائر، مداخلة علميّة، جامعة بجاية 2019، ص 11.

³⁹ وزارة التّربية الوطنيّة، دليل تقييم المكتسبات، ص 42 .

⁴⁰ Roegiers, 2010 p28 .

⁴¹ وزارة التّربية الوطنيّة، دليل مخطط التّدرّج، ص 46 .

⁴² صبيشي مبروك، ص 123 .

⁴³ بوقصة، عبد القادر، اللسانيات التّداوليّة وتعليميّة اللّغة العربيّة: دراسة في المقاصد والأفعال الكلاميّة الجزائر، دار الخلدونيّة، 2014، ص 88-92.

⁴⁴ وزارة التّربية الوطنيّة، دليل تقييم المكتسبات، ص 43 .

⁴⁵ نصراوي سعاد، تحدّيات تطبيق الوضعية الإدماجية، ص 220 .

⁴⁶ محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، ص 101 .

⁴⁷ Roegiers, p.25

⁴⁸ Anscombe & Ducrot, p.46