



الأثر البيداغوجي للصورة في سيرورة الاكتساب اللغوي مقارنة سوسيو-بنائية



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

محمد الحامدي

باحث في التواصل وعلم الاجتماع، المملكة المغربية

نشر إلكترونيًا بتاريخ: ١٩ مايو ٢٠٢٤ م

عام، وإسهامها في تذليل الصعوبات والارتقاء بالمهارات
القراءة لدى الطفل.

وتأتي أهمية هذا الموضوع في كون توظيف الصورة
يساهم في بناء التعلّمات على نحو عام، وفي الوقت نفسه
الارتقاء بمهارة القراءة على نحو خاص، فالصورة مجال بصري
له أثر سحري على نفسية الطفل، بحيث تتيح له قدرًا معتبرًا
من التحفيز والجاذبية للتعلم، كما تُشكل حقلًا سيكولوجيًا
لبناء التمثيلات ومفهمة الأحداث والوقائع والانتقال من العالم
المحسوس إلى العالم المُجرّد، إضافة إلى ما تخلقه الصورة من
تفاعل وإمتاع ولذة معرفية في صفوف المتعلّمين.

سأحاول في هذه الورقة البحثية الإجابة عن

التساؤلات الآتية:-

إن تشخيص وتقييم تجربة تعلم اللغات داخل
المدرسة المغربية، واختبار مدى تمكّن الأطفال من مهارات
القراءة والكتابة والمحادثة والإنتاج الكتابي، يبين بأن واقع
الحال لا يرقى إلى المستوى المطلوب والأهداف المنشودة، ولعلّ
هذا ما يمكن استشفافه ضمن تقارير المجلس الأعلى للتعليم¹،
حيث يتبين بأن هنالك صعوبات وتعثرات تصيب أداء
المتعلّم(ة)، وهذا من شأنه أن ينعكس سلبًا على منسوب
الكفايات اللغوية التي ينبغي أن يراكمها التلميذ(ة)، تلك التي
تسعّفه في التواصل والتعبير والاكتساب المعرفي طيلة مساره
الدراسي والحياتي بشكل عام.

تتعكف هذه المداخلة على بسط الأهمية الكبيرة التي

تكسيها الصورة كوسيلة ديداكتيكية في تعلم اللغة بشكل

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة
الثالثة إعدادي، تقرير تحليلي، 2021، ص: (12-17).

1 - انظر: تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،
الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، والبحث العلمي،

١- ما طبيعة التعثرات والصعوبات التي تعترض فعالية القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية؟

٢- ما موقع الصورة في سيرورة الاكتساب اللغوي والأداء القرائي لدى المتعلمين؟

٣- كيف يمكن توظيف الصورة توظيفاً ديداكتيكياً فعالاً من أجل الإسهام في تطوير وتجويد المهارات القرائية لدى الطفل؟ إلى أي مدى نستطيع ترويح واستثمار ثقافة الصورة لإدماج الأطفال ذوي القدرات الخاصة في إطار التربية الدّاجمة، وبالتالي تقليص المسافة الكائنة بين الطفل (القارئ) والمتن (المقروء)؟

لمعالجة التساؤلات السالفة، نقترح الفرضيات التالية، وذلك سعياً إلى بيان إمكانية تزييل رهاناتها واختبار امتداداتها على المستويين النظري والإجرائي:-

١- تحتل الصورة موقعا أساسيا ضمن المجال الإدراكي للمتعلم على امتداد مراحل العمرية، وبالتالي فإن الهندسة الديداكتيكية التي تنبني على الصورة تساهم في الارتقاء بالتعليمات على نحو عام، كما تساهم في تطوير مهارة القراءة على نحو خاص.

٢- التوظيف الديداكتيكي للصورة - سواء كانت تناظرية أو رقمية- بطريقة عقلانية ووفق شروط تربوية فعّالة تنمي الحافزية لدى المتعلم للإنجاز القرائي.

٣- الخطاب التربوي القائم على دعامة الصورة يمكن أن يساعد المدرّس على معالجة التعثرات وعسر القراءة لدى المتعلمين، وأيضاً تكييف الوضعيات التعليمية والإنجازات التقييمية على نحو يستجيب للأطفال ذوي القدرات الخاصة،

وبالتالي جعل ثقافة الصورة رهانا لترسيخ ثقافة تربية داخمة بالمدرسة المغربية.

أولاً: الصورة وتجسير العلاقة المركبة بين القارئ والمقروء
إلى عهد قريب كان يُنظر إلى عالم اليوم باعتباره "عصر السرعة"، ولكن سرعان ما تم استبدال هذا التوصيف بتوصيف آخر ألا وهو "عصر الصورة"، ويرجع ذلك بالأساس إلى الاكتساح العارم لثقافة المرئي -أو البصري- لكل مناحي الحياة اليومية للفاعلين الاجتماعيين، بل لم يعد مفهوم الاستهلاك مقترنا فقط بالمنتجات والأشياء والسلع والبضائع، وإنما صار الاستهلاك للصورة لصيقاً بالمعيش اليومي للأفراد والجماعات، وهو استهلاك يجسد مسرحاً لتقاطع أبعاد مختلفة يتعلق فيها السياسي بالاقتصادي والاجتماعي والثقافي واليومي. وبالنظر إلى حساسية الخطاب القائم على الصورة، وهيمنة الثقافة البصرية التي يفرضها عالم الإنترنت على أجيال اليوم، وخاصة جمهور الأطفال المتعلمين، صار الخطاب التربوي في أمس الحاجة لتوظيف الثقافة البصرية بشكل عام، وثقافة الصورة على نحو خاص، ليس فقط كأدوات بيداغوجية أو ديداكتيكية من أجل الاكتساب المعرفي وحسب، ولكن الدفع بثقافة الصورة لكي تصبح جزءاً لا يتجزأ من الخرائط والاستراتيجيات السيكو-معرفية للمتعلمين، بواسطتها يمكن هندسة التعليمات، وبناء التمثيلات، وتجويد المهارات التواصلية، مع ما يتطلبه الأمر من فعاليات تجمع بين الفهم والتفسير والتأويل والنقد والمعالجة..

وإذا تقرر أن الصورة لها أثر باصم في سيرورة التعليم والتعلم، فهذا يدفعنا إلى العمل على توطئتها ليس فقط باعتبارها فاعلية تواصلية فقط، وإنما كأساس لتكوين المعرفة

وبناء المفاهيم، وتذليل صعوبات التعلم، وهنا سنسلط الضوء على الموقع الذي يمكن أن تحتله الصورة في تعلم اللغة وبالضبط في مجال مهارة القراءة سواء تعلق الأمر بالاكتساب والتحكّم في اللغة المحلية أو اللغات الأجنبية، ثم إن إقحام مكون الصورة في هذا المجال ينبغي أن يسري على الممارسات التعليمية الاعتيادية، بنفس الدرجة التي تمسّ الحالات المتّصلة بمظاهر عسر القراءة (Dyslexie) ومختلف الاضطرابات التي تصيب الأداء القرائي لدى المتعلمين. وبالنظر إلى العلاقة الجدلية الكائنة بين المرئي/المكتوب، والمقروء/المنطوق ضمن التآلف بين الدّوال والمدلولات داخل مهارة القراءة، فهذا ما يجعل مفهوم الصورة حاضرا بالقوة ضمن هذه الفعالية من حيث إنه تمثيل للكلام باعتباره تصورا لما يحمله الخطاب اللغوي من مقولات: أفعال وانفعالات، أحوال، شخوص، أحداث، مشكلات، أوضاع، أزمنة، أمكنة..

وهنا تنتصب الصورة كمجال بصري إدراكي يتيح للمتعلّم إمكانية التّموّج داخل سياق المرسلات المبنوثة في الخطاب القرائي، مما يحفز على فك شفرات المتون المقروءة ضمن مقارنة سوسيو-بنائية تستحضر الأبعاد الثقافية التي تؤثّر عملية التّلقّي والفهم والتّأويل، فالمتعلّمون يظّلون بشكل أو بآخر أعضاء وفاعلين اجتماعيين بالمعنى السوسولوجي، تربطهم علاقات مع الأغيار من جهة، ويحملون خصائص اجتماعية تتصل أيما اتصال باللغة بوصفها عالم عيش تتقاطع فيه المعاني والدلالات، وتّوجد سمات وملامح المجتمع في مختلف المناحي والجهات.

إن الصورة بهذا المعنى تجعل اللغة في وضعية تّمّاه مع المناخ الثقافي الذي يتحدّد ضمنه الخطاب المقروء. وهنا يمكن الحديث عن شكل من أشكال التّناسّ بين المتن اللغوي، والصورة كمتن ثقافي «إن استعمال الكلمات الدّالة على الوضع الاجتماعي كالضمائر وصيغ الخطاب والأسماء، من الطرق التي يسعى المتكلّمون من خلالها للتوافق مع السياق الثقافي كما يفهمونه²».

فالسّياق الثقافي يفرض نفسه بقوة في قراءة وإنتاج وتفكيك المتن اللغوي، ذلك أن اللغة وإن كانت تتأسّس على مقولات صورية وقوالب مجردة، فإنّها في الوقت نفسه تتبدّى تلك العلاقة الحميمة مع الكون الثقافي الذي تنوجد ضمنه، باعتباره مؤسسة تؤطرها منظومة من القيم الوجودية، والمعايير الأخلاقية والجمالية. هكذا يمكن استخدام الصورة كرديف للنص اللغوي المكتوب، يساهم في إضفاء المعنى على الرّسم اللغوي والغوص في تفاصيل الدلالات والاستعارات التي لا تكف أبدا عن ابتداع قراءة يتماهي ضمنها القول اللغوي مع القول السيميائي البلاغي حيث يتحقّق تمّوج المتعلّم داخل إمكانيات لا متناهية من الأفهام والتّأويلات والاكتشافات.

وحيث إن فعل القراءة هو فعل مُحايث لعملية التفكير، فالتفكير نفسه يعتمل ويتشكل من خلال الصورة، هكذا يمكن الحديث عن "التفكير من خلال الصور" والذي هو بمثابة توجّه ضد شكل من أشكال طغيان اللغة (ذلك أن "التفكير من خلال الصور" هو من المثاليات القديمة التي تم توجيهها في أغلب الأحيان ضد شكل من أشكال طغيان

² - كلير كرامش، اللغة والثقافة، ترجمة، أحمد الشيمي، ط1، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، 2010، ص: 74

اللغة، التي تعجز عن نقل مظاهر أساسية من التجربة المعيشة لأنها مكرّسة للمفهمة (conceptualiser)³.

وعلى هذا الأساس نروم خلق نوع من التّعلّق بين الخطاب المكتوب والخطاب المصور، دون تغليب أي طرف على الآخر، وهنا لن نحازف إذاً تقيماً لدينا الاعتراف بأنه داخل كل كاتب يقطن مُصوّر (رسام)، وداخل كل رسام يقطن كاتب، ذلك أن الصورة وإن كنّا نعتبرها في البداية إضاعة للنص أو امتداداً له، فهذا لا يعني أن تحتل موقع الهامش ضمن سيروية الأداء القرائي والتلقي والفهم، بل تصبح مجالاً بصرياً يلقي بظلاله على المتن اللغوي لإعادة كتابته، أو لنقل إعادة إنتاجه، وهو إنتاج يكرّس فرضية القارئ/ التلميذ الفاعل أو النشيط، لأنه ينخرط في الفعل التعليمي الذي يضمن له القدر المعترف من الاستقلالية في تمثيل الظواهر المقروءة.

ومن ثمة تتحقق إمكانية خلق استراتيجية بيداغوجية تتيح للمعلم والمتعلم في الوقت نفسه فك العزلة عن النص، وتفكيك مركزيته، عبر خلخلة مكوناته وعناصره، بدءاً من الحرف ثم الكلمة ثم الجملة وبالتالي جعل ذلك النص منفثاً على ذاته وأحواله: لغة المعلم، الأقران، التشخيص، الإيحاء، الصورة التناظرية وما يليها من الصور الرقمية الخاضعة للمعالجة الإلكترونية. وهنا نلاحظ بأن الصورة في صورتها التقليدية وضمن المجال البيداغوجي، أصبحت في موضع منافسة من قبل أشكال جديدة الإنتاج السمعي البصري

كالتلفزة المدرسية والأفلام التي هي نتاج برمجي للكمبيوتر، ولعلّ هذا ما يدعو إلى العمل على تأسيس الخطاب التربوي برُمته على نحو يلامس ما هو مكتوب/ مقروء داخل نسق ديداكتيكي ذي صبغة سمعية بصرية⁴.

وتكمن وجهة الصورة في الحياة التربوية للمتعلم، عندما نستحضر الأثر السيكولوجي الذي تخلّفه لديه، وذلك بالنظر إلى ما تحدّثه من شدّة لانتباه والإثارة نحو الفضول المعرفي والرغبة في الاستكشاف، بل إن وقع الصورة وخاصة في بعدها الجمالي القائم على تناسب الهيئات والمقادير والألوان يذكّي في النفس نزوعاً قوامه الفضول والتشوق والانجذاب لما يمنحها الكمال، يقول ابن مسكويه ————— في سبب استحسان الصورة الحسنة: «ثم إن من شأن النفس إذا رأت صورة حسنة متناسبة الأعضاء في الهيئات والمقادير والألوان وسائر الأحوال مقبولة عندها، موافقة لما أعطتها الطبيعة، اشتاقت إلى الاتحاد بها، وصارت إياها، كما تفعل في المعقولات⁵».

هكذا يكن القول إن إدماج الصورة ضمن الخطاب التربوي التعليمي، لم يعد مسألة اختيار، أو فقط مجارة للتحويلات التكنولوجية التي يشهدها عالم اليوم، بل أصبحت ثقافة الصورة تفرض نفسها داخل المعيش اليومي للمتعلم، وهنا تقتضي الضرورة البيداغوجية مواكبة الإيقاع المتسارع

5 - الهوامل والشوامل، أبو حيان التوحيدي ومسكويه، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1951، ص: 140.

3 - المرجع نفسه، ص: 136

4 Geneviève Jacquenot, image et pédagogie, éditions des archives contemporaines, Paris, 2012, p : 37.

للباراديجم السمعي البصري الذي بات يهيمن على الفضاءات السوسيو-تربوية إن على المستوى الواقعي أو الافتراضي.

ثانياً: نماذج للتعثرات على مستوى الأداء القرائي لدى الطفل

إن التفكير في تطوير مهارة القراءة لدى المتعلمين يبقى مشروطاً بقدرتنا على ملامسة مختلف العوائق والمطبات التي تؤثر سلباً على مستوى الأداء القرائي، وهنا لا بدّ من القول إن تلك الاختلالات يمكن تصنيفها باعتماد عوامل ذاتية تتصل بالذات المعرفية منظوراً إليها ككيان يجمع بين ما هو فيزيولوجي، واجتماعي ونفسي، وبين ما هو موضوعي، ونقصد به مختلف الشروط والمحددات الخارجية التي تعمل فيها مختلف السيرورات التعليمية والممارسات الإدراكية بدءاً من لحظة الميلاد، أو ربما ما قبلها. وهنا سأركز على المعوقات القرائية التالية: التصور التفكيكي أو الاختزالي لفعل القراءة، الأثر السلبي لهشاشة المكتسبات السابقة وضعف الرأسمال اللغوي، الاختلال المرتبط بمستوى تقدير الذات، عدم تناسب المقروء واللحظة العمرية للمتعلم، انخراط اللذة القرائية المفترضة في المتن المقروء، العنف الرمزي الناتج عن الفوارق القرائية، واقع الكفايات العرضانية في الدرس اللغوي. هذا بالإضافة إلى عسر القراءة الملحوظ لدى التلاميذ ذوي القدرات الخاصة.

١- التوعية الاختزالية للمهارة القرائية، وانحسار أفقها العرضاني

إن النظر في المشكلات التي تعترى فعل القراءة لدى المتعلم، على نحو معزول عن باقي الفعاليات الأخرى كالكتابة، والإملاء والتعبير الشفوي والمحادثة.. غالباً ما

يوقعنا ضمن مقاربة اختزالية تسلخ مكون القراءة من مختلف العناصر والمقومات التي ينهض عليها، بل ويجعله في وضعية اغتراب، وذلك لما يطاله من تجزئ وبلقنة للظاهرة المقروءة. فتعليم اللغة يقتضي بالضرورة ذلك الربط الجدلي بين مهارتي الكتابة والقراءة، لأن كل رسم هو بمثابة صوت يوجد بالقوة في الاسم والفعل والحرف.

ولأجل هذا نعتبر بأن فساد الكتابة يفضي حتماً إلى فساد في القراءة. وعلى هذا النحو يمكن إرجاع تعثرات الأداء القرائي إلى مشكلات في تمثيل الحروف والكلمات على المستوى الأداء الكتابي، هذا الأخير الذي يصنع توليفة لغوية تجمع بين الذكاء البصري والإنجاز ذي طبيعة سيكو-حركية. وبغية جعل الطفل متمكناً من الكتابة، غالباً ما يعمد المعلمون إلى تدريب المتعلمين على كتابة الحروف الأبجدية أولاً في الهواء وذلك من أجل الاستئناس، وبعده يُستحسن كتابتها على الرمل، أو تشكيل الحروف باعتماد العجينة أو الورق المقوى. ويمكن التزوع الاختزالي للكفاية اللغوية على نحو عام وضمنها مهارة القراءة على نحو خاص في حصر جودة المقروء في درس القراءة، هذا في الوقت الذي تراهن فيه يبدأغوجيا الكفايات على أبعادها العرضانية، تلك التي يكون لها امتداد في كل المواد الدراسية، وبهذا المعنى يكون الاكتساب والتمكن اللغوي غاية في كل المواد الدراسية، مع أخذ بعين الاعتبار منطق وخصوصية تلك اللغة تبعاً لطبيعة كل مادة دراسية على حدة.

٢- هشاشة منسوب الرأسمال اللغوي وضعف المكتسبات السابقة

تُعتبر المعارف والمكتسبات السابقة للمتعلم في كل المجالات الدراسية بمثابة النواة الصلبة، أو القاعدة التي تبنى عليها مختلف السيرورات المرتبطة بالاكْتساب والتّعلم، وبغض النظر عن طبيعة تلك المعارف والمهارات والتمثلات من جهة تماسكها وصلاحتها، فهي تبقى جسرا لبناء التعلّيمات ومعالجة الأخطاء وتصويب التمثلات. فالناظر إلى مشكلة عُسر القراءة، وانحسار جودتها غالبا ما يتّصل أیما اتصال بضعف وهزّالة منسوب الرأسمال اللغوي الذي يُفترض أن يكون مكسبا أو نقطة انطلاق لبناء التعلّيمات اللاحقة.

وهو الشيء المتعارف عليه في الأدبيات التربوية باسم: التدرّج في بناء المعارف. فتتقدم الظواهر الشاذة في الدّراسات اللغوية، وبحكم أنّها استثناء يشذ عن القاعدة، لا يمكن استيعابه إلا بعد الخلوص من استيعاب الظاهرة المقيدة بقواعد عامة وأقيسة ثابتة. والشيء نفسه نجده في تعلم الرياضيات، ذلك أن تقدّم عملية الضرب سابقة على عملية القسمة، وهذا البارادایغم يمكن سحبه على جميع أشكال التعلّم والحرف والصناعات.

ويجدر القول بأن المعارف السابقة حتّى وإن توافرت لدى كل المتعلّمين، فهي لا تكون على قدر من التساوي إن على المستوى الكمي أو الكيفي، ولأجل هذا يبقى المعلّم مطالبا بإعمال بيداغوجية فارقية، تراعي الفوارق المفترضة بين التلاميذ على مستوى إمكاناتهم وذكائهم، ذلك أن «لكل

إنسان طاقته الذهنية، واستعداده الأول، لذلك لا يقدر على فهم العلوم الفائقة، وسير اغوارها العميقة.. فإذا أُعطيت أسرار علومك لغير الناهين، فقد زرعت بغير جني⁶»

ولتجاوز هذا الاختلال، نقترح توظيف الصورة لمعالجة التعثرات المصاحبة لفعل القراءة، بحيث يتم الرهان على إغناء الرصيد اللغوي، من خلال سد الخصائص الملحوظ لدى التلميذ بخصوص المكتسبات السابقة، انطلاقا من روائز وبيانات مفصلة تستهدف كل الفعاليات المرتبطة بمكوّن القراءة، مثل المعجم، الخط، الإملاء، التركيب، الصرف، الصوّاة، علامات الترقيم..، ويمكن أن نلاحظ هذا المشكل المتصل بهزّالة المكتسبات السابقة في درس القراءة، لدى المتعلّمين في الأوساط القروية حيث نجد بأن نسبة معتبرة من التلاميذ لا يستفيدون من خدمات التعلیم الأولي، أو الكتابي، فالكثير من الأطفال القرويين يلتحقون بالمدرسة وهم صفحات بيضاء، وتزداد الآفة عند المتعلّمين الذين تكون لغتهم الأم هي اللغة الأمازيغية.

٣- انحطاط اللذة المعرفية المتصلة بفعل القراءة

يقترن فعل القراءة بوظائف عديدة تبدأ بالكفاية التواصلية وما يتفرع عنها من فاعليات يمكن أن نلاحظها في بناء المعارف وهندسة التمثلات هذا بالإضافة إلى الانخراط في إشباع الفضول المعرفي وما يترتب عنه من شعور باللذة والابتهاج الحاصل بفعل نزع الغرابة عن الأشياء والسعي نحو الاستمتاع بلذّة الخطاب المقروء. وليس يقتصر الأمر هنا فقط

6 - محاورات كونفوشيوس، ترجمة، محسن سيد فرجاني، ط، 1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000، ص: 56

على اللذة في أبعادها البلاغية والجمالية، وإنما ضمن ما يمكن تسميته باللذة المعرفية على نحو عام.

في هذا السياق يحق لنا التساؤل عن مدى تحقق شرط اللذة والمتعة ضمن أفعال القراءة لدى المتعلمين. إن واقع الحال يشي بتدنّي وانحسار هذا المطلب، ويرجع ذلك إلى أسباب قد تعود إلى طبيعة المضامين التي تنطوي عليها النصوص والعبارات القرائية ومدى استجابتها لحاجات الطفل الوجدانية والمعرفية، كما يمكن إيعازها إلى طريقة التعاطي مع الظواهر المقروءة، وهنا نتساءل أيضا عن طبيعة المرجعية البيداغوجية والإجراءات الديدانكتيكية التي توطر هذه العملية. إضافة إلى الخلفية النفسية والمعرفية والثقافية التي تحكم التلميذ المتلقي، باعتباره ذاتا معرفية مُتلقية، للخطاب ومُنتجة له في الوقت نفسه.

على هذ النحو نعتبر بأن توطن الصورة أو الصور إلى جانب النص وموازاتها له، يتيح للفاعل التربوي تقريب المسافة بين المتن المقروء والصورة المحيطة له. بما يصنع أفقا لا يخلو من تناغم بين الخطابين يُفضيان إلى تحقيق اللذة والإمتاع، «إن التعايش بين النص والصورة، داخل لعبة العلاقات التي يكون فيها القن اللغوي والرمز الأيقوني مُمتعين. بمجرد وجود رسالة مُماثلة⁷».

ويترتبُ عن الحضور العقلائي والفني للصورة إلى حوار النص، وتعالقهما على نحو جدلي يعزز الشعور بالحافزية لدى المتعلمين لأنه يفتح مساحات واسعة للتلقي من منطلق

التحريض على قراءات تأويلية تترع من النص تتركزه على ذاته، وتجعله مجالا لتعدد القراءات تبعا لذاتية المتلقي. بما تحمله من حاجات ورهانات وقصديات⁸.

٤- مشكلة اللاتناسب الزمني بين القارئ والمقروء

يقتضي الفعل القرائي كغيره من الممارسات التعليمية التعلمية، استحضار العلاقة التناسبية بين الذات المتعلمة وخصوصية الموضوعات التي يتم الاشتغال عليها، وذلك من جهتين، أولهما: ماهية اللغة المؤسسة المتن، وثانيهما طبيعة لمحتويات والمضامين والمحمولات الثقافية التي ينطوي عليها الخطاب، ونقصد هنا بالتناسب اعتماد خلفية سيكولوجية، يستحضر من خلالها الفاعل التربوي مراحل النمو لدى الطفل المتعلم، إن على المستوى المعرفي أو الوجداني أو السيكو-حركي، فكلما كان هنالك اقتراب حقيقي وتمثل موضوعي لسيكولوجية الطفل كلما تهيأ الشرط البيداغوجي لتجسير العلاقة بين القارئ والمقروء على نحو يحصل فيه نوع من التعاطف النفسي المفضي إلى إزاحة العوائق المعرقة لفعل القراءة.

هكذا عندما لا يكون النص المقروء على قدر من التناسب الزمني مع المتعلم، تنتصب مشكلات قرائية تؤدي إلى الشعور بالإحباط تجاه المهمة التعليمية، ولعلّ هذا ما يجعل اللغة في هذا المقام وكأنها تنتج عنفا رمزيا على القارئ، وهو إحباط يتمظهر على مستوى تحويل المكتوب إلى منطوق، أو على مستوى تفكيك الشفرة اللغوية واستكشاف مدلولاتها. كل

⁸ - Laurence Bardin, Le texte et l'image, in, communication et langages, n 26, PUF, 1975, p : 104.

⁷ - Laurence Bardin, Le texte et l'image, in, communication et langages, n 26, 1975, p : 98.

هذا يدعو إلى اتخاذ الحذر في انتقاء النصوص القرائية، سواء من حيث مضامينها، أو مستواها المعجمي والتركيب والجمالي.

صحيح أن تلاميذ الصف الدراسي يتموقعون داخل نفس المرحلة العمرية، والتي يُفترض أن الأستاذ خبير بسمات وملامح هذه المرحلة على مستوى الحاجات النفسية والكفايات المعرفية، والذكاءات المتعددة، لكن الصحيح أيضا هو أننا لسنا بالضرورة أمام كيان منسجم تقيمن عليه نظرة تنميطية للمتعلمين، فاعتبارا للمرجعيات والتصنيفات الثقافية، والمكونات السوسيوثقافية، وبالنظر إلى الاعتبارات الفارقية على المستوى الذوات والأفراد، نكون أمام خارطة تلاميذية فسيفسائية، حيث تستدعى جعل النص القرائي مفعما بالمرونة والانفتاح حتى يكون في مستوى الانتظارات لدى المتعلمين. وهذا ما سنسعى إليه من خلال توظيف الصورة كمحرك ديداكتيكي لإضفاء المعنى على الظواهر القرائية، وخلق مساحات للفهم والتأويل قائمة على طقس معرفي يغمره الانجذاب والتعاطف والاهتمام، عوض التردد والممانعة والنفور، وهنا يسمح لنا السياق لمساءلة الوعي البيداغوجي للفاعل التربوي ومدى نجاعة ممارساته الإجرائية في هذه المهمة، وأيضا التوجه لاختبار المجهود الذي تقوم به فرق التأليف على مستوى الاختيارات للنصوص والصور والدعامات البيداغوجية والديداكتيكية المقترحة ضمن الوثائق والكتب المدرسية؟

ثالثا: الهندسة الديداكتيكية للصورة في تطوير المهارات القرائية

تتحدد ماهية الأداء القرائي في القدرة على التحكم بمهارة في تقنية إدراكية معينة، حيث يحصل اكتساب وتحصيل عادات وكفايات عقلية جديدة، وهو انخراط ذاتي في نظام تحويل معقد للشفرات، وذلك من منطلق حقوقي إلزامي بالنسبة للمتعلم، إذ عبر التمكن من القراءة يحصل الولوج للمعرفة بشكل عام، وبالتالي تجنيد اللغة المكتسبة بخصوص باقي المواد الدراسية الأخرى، وأيضا امتلاك العدة اللازمة للتبحر في شبكات المعلومات، والاتصالات الجديدة⁹. هذا الرهان لا يمكن تحقيقه إلا من خلال إرساء هندسة بيداغوجية، وآليات ديдаكتيكية من أجل الانتقال من التوجه التقليدي، الذي ينظر إلى الصورة كوسيلة لتقريب المعنى، صوب توجه يجعل الصورة محايثة للتفكير بوصفه عملية ذهنية معقدة غير مفارقة لكل أشكال الوعي وألوان الخطاب.

١- رهانات الصورة وامتداداتها في صلب الممارسات والمهارات القرائية

إن التوظيف الذكي للصورة يُشكل مدخلا أساسيا لتطوير وتجويد الممارسات والمهارات القرائية لدى المتعلمين، إلا أن هذا الرهان لن يتحقق إلا من خلال جملة من الاستراتيجيات والوظائف التي تتمثل أساسا في تحقيق الحافزية، والقدر اللازم من التركيز داخل جماعة الفصل، ثم تنمية وتجويد

⁹ - Delannoy, Pierre-Alban, L'image dans le livre de lecture, in, Communications, n,33, p : 197. pp. (197-221).

الدِّكاء البصري، وأخيرا اجترح مجال إدراكي مساعد على بناء المفاهيم وصناعة التمثيلات.

أ- الصورة كأداء لتحقيق التركيز وخلق للتحفيز

تقتضي كل أفعال وسيرورات التعليم والتعلم حنكة بيداغوجية تتيح للفاعل التربوي خلق مناخ تربوي يجعل المتعلم كائنا معرفيا منخرطا بكل إمكاناته الذاتية في بناء التعلّيمات، وبالتالي تحقيق الاستقلالية في أدائه التعليمي، وأيضا تقييئ الشروط الموضوعية لضمان القدر اللازم من الانسجام والتناغم بين أعضاء الجماعة الصفية بعيدا عن كل ما من شأنه أن يحدث توترات أو شتاتا يعصف بالانتباه والتركيز الذي ينبغي أن تتمتع به جماعة الفصل.

تبعاً لما سلف تتموقع الصورة في صلب الوضعيات التعليمية، بما فيها الأداء القرائي، كمجال بصري إدراكي يساهم إلى حد بعيد في التفاف الذوات المعرفية حول مثير يترع تلك الذوات من عزلتها الفردية، لكي تنخرط في تدبير مهمة جماعية تحقق مقاربة سوسيو-بنائية. فالتعلم وفق هذه المقاربة لا يتم من خلال الفردي نحو الجماعي ولكن، عبر المرور من الاجتماعي نحو الفردي، وهنا يحصل نوع من التماهي بين النصّ المقروء والصورة أو الصور المحيطة له ضمن مجهود تفاعلي حتى أن معنى الكلمة لا يظل مجرد وحدة للفكر واللغة، ولكن أيضا كوحدة تروم التعميم، داخل مناخ تواصلية يتسم بالتفاعل داخل دينامية التغير الاجتماعي¹⁰.

إن الدور الأساسي الذي تلعبه الصورة في المعالجة القرائية للكلمات والنصوص اللغوية، هو الانجذاب الجماعي للمتعلّمين صوب الظاهرة أو الظواهر المستهدفة، وبالتالي فسح المجال لقيام توتر معرفي فردي/جماعي، وإذكاء روح الفضول والتنافس والفعل والانفعال، وهنا تكون الفرصة سانحة للدفع بجماعة الفصل للانخراط ضمن عمل جماعي تختفي فيه تلك العلاقة الكلاسيكية بين المعلم والمتعلم، تلك التي يطغى عليها الخطاب اللغوي الأمر، أو ذلك الذي يقوم على التكرار الميكانيكي للحروف والكلمات والعبارات المنسلخة عن سياقها الثقافي والاجتماعي. هذا علاوة على أن الصورة تتيح مجالا تواصليا تنصهر في الذوات الاجتماعية الفاعلة، وبالتالي تتجاوز الباراديجم السلوكي الذي يحصر العملية التعليمية/التعلمية ضمن نزعة ضيقة، لا تكاد تغادر منطق الربط الآلي بين المثيرات والاستجابات.

وحيث إن الصورة تجسّد خطاب كوني، فهذا يسمح بتعلم اللغة والارتقاء بالأفعال القرائية حتى وإن كانت الاختلافات الثقافية حاصلة بين المتعلّمين، فالصورة وباعتبارها علامات فإنها تشكل امتدادا للنص اللغوي، هذا النص الذي يسمح بالتعاطي التلقائي والطوعي القائم على الاهتمام والتركيز والتحفيز، للانتقال من المتن الكتابي إلى الأداء الشفاهي. ولعل هذا ما حدا بـ «فيكوتسكي» (Vygotski) إلى الاهتمام أكثر بأنظمة الإشارات، من خلال تأملات في الفن وخاصة اللغة السينمائية¹¹. على هذا

¹¹ - ibid., p : 237

¹⁰ - Vygotski Lev, Pensée et langage, traduction de François Sève, Edition Sociales, Paris, 1985, p : 40.

النحو تبرز أهمية الصورة ضمن فعالية القراءة، كونها تخلق لعبة لتلقي أنظمة الإشارات داخل طقس معرفي يطفح بالإثارة التي تفضي إلى المتعة الناجمة عن تذوق الأبعاد الجمالية للخط اللغوي في علاقته بالتعبيرات الأيقونية. وتزداد أهمية توظيف الصورة في ديداكتيك اللغة بالنظر إلى الازدهار المتسارع الذي بات يعرفه المنتج السمعي البصري من تجديد وإبداع.

ثم إن فلسفة الصورة تنبني على البعد النفسي للمتلقي، وهو بعد يقترن على نحو وثيق ببيكولوجية المشاعر لديه (la psychologie des émotions)، كإحدى المكونات الأساسية للجهاز المعرفي للطفل. وفي هذا السياق يمكن للصورة أن تلعب دورا تنشيطيا لا يخلو من لذة وإمتاع، فمجال التعلم والاكتماب المعرفي عندما يقترن بالمرح، تنتعش فيه المبادرات من قبل المتعلمين، وهو مكسب يتجاوز التصورات التقليدية لمفهوم اللعب، تلك التي تجعل منه ممارسة لتشتيت الانتباه، والانحراف عن الجدّة والانضباط المفترض في طالب العلم. «لقد عمل عصر التواصل على مراجعة بعض الأفكار المسبقة للمعلمين من خلال إظهار كيف يمكن للألعاب أن تكون قوة دافعة في علم أصول التدريس أن تكون قوة دافعة في علم أصول التدريس¹²»

ب- أهمية الصورة في تنمية وتجنيد الذكاء البصري أثناء القراءة

يرتبط الذكاء اللغوي بمجموعة من الفعاليات التي يمكن أن تتمظهر في مستويات عديدة مثل الذكاء البصري،

السمعي، الحسي، السيكو-حركي، المكاني، العاطفي، والذكاء البصري وغيرها من الكفايات والمهارات التي يتمتع بها الأفراد في إطار الوعي والإدراك، والتكيف مع مختلف الوضعيات التي يفرضها الواقع الفيزيقي والاجتماعي. ودون الخوض في مرجعية الذكاء الإنساني، وتراوحاته بين ما هو فطري وراثي، أو ما هو متصل بالتمرّن والاكتماب نتيجة سيرورات التثقيف والتنشئة الاجتماعية، نستطيع القول بأن التدريب والتمرّن والممارسة، كلّها تشكل دعائم وعناصر أساسية لخلق تلك الذكاءات وتنميتها وتطويرها.

بيد أن واقع الحال يُبرز الاختلافات البينة بين الأفراد على مستوى منسوب الذكاء الفردي في هذا المجال، الذي يمكن أن نلاحظه على مستوى تباين ملامح الشخصية وسماها. بحيث يمكن أن نصادف أشخاصا يهزل لديهم مستوى الخدق والذكاء البصري، لكن يبقى التفسير الموضوعي لهذه الحالات مقترنا بمدى تشغيل هذه المهارة، فالقاعدة البيولوجية لدى الوظيفيين تؤكد بأن العضو الذي لا يشتغل يموت. مثال الأشخاص الصم البكم، وبكم سد الخصاص الكلّي لديهم على مستوى حاسة السمع، يعمدون إلى جعل حاسة البصر دائما في حالة استنفار وجاهزية لاقتناص العلامات وتفكيكها، والتغلغل في تفاصيلها وفق معالجة دقيقة وسريعة للمعلومات التي تفضي إلى التقاط الدلالات بشكل فعّال.

وعندما نحلل الظاهرة اللغوية باعتبارها معطى لسانيا، نستطيع القول بأن الإنجاز القرائي يتطلب قدرا معتبرا

¹²- Virginie Viallon, Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues, L'Harmattan, Paris, 2002, p : 17.

من الذكاءات سالفة الذكر، والتي تقتضي قدرات مهمة على مستوى الملاحظة، التحليل، التركيب، الاستكشاف، التجريد، الاستقراء، التعميم، التخيل، الإنصات، الرسم، وما إلى ذلك من الفعاليات، إذن كيف يمكن للصورة سواء التناظرية أو الرقمية، أن تساهم في الارتقاء بمهارة القراءة لدى المتعلم؟

يمكن القول بأن الذكاء البصري ومن خلال الصورة يتيح للمتعلم إمكانيات واسعة للتحكم في مهارة القراءة، وذلك على مستوى استيعاب وتمثل الرسم الخطي للغة المكتوبة، وبيان ذلك أن تقديم الحروف في شكل صور بصرية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، تتيح للمتعلم إمكانية تمثيل تلك الحروف وفق إحداثيات مجالية دقيقة ومضبوطة. والأمر نفسه نجده لدى مُحترفي الموسيقى، ذلك أن ذكاءهم السمعي يتصل على نحو وثيق بذكاء بصري يهتم التحكم في قراءة النوتات من خلال إدراك إحداثياتها أولاً داخل الكتابة الصولفجية، (إدراك موقع الحرف داخل الفُسح، دو/ ري/ مي/..)، ثم إدراك (البيمول أو الدييز)، وإدراك المقادير الزمنية لكل نوتة على حدة: (المستديرة، البيضاء، ذات السن..)، والتقاط الحرف الدال على الصمت ومقداره حيث تتناغم الحروف الصامتة مع الحروف الصائتة.

ويزداد التمرين تعقيدا على مستوى قراءة النوتة عندما يتعلّق الأمر بمهارة فصل الحواس، والذي نجده أثناء العزف الهارموني حيث يقتضي عزف جملتين موسيقيتين لهما لحنان مختلفان في الوقت نفسه، وهو ما نجده ضمن المؤلفات

السمفونية المشهورة لعمالقة الموسيقى الغربية من أمثال: موزار، بيتهوفن، أنطونيو فيفالدي وغيرهم. ولأجل هذا سوف نقدم في الفقرة المتعلقة بالنماذج التطبيقية لتنمية الذكاء البصري، مساهمات قم التوظيفات الديدانكتيكية للصورة، بما فيها قراءة النوتة الموسيقية بوصفها تجسد صورا تتطلب أداء قرائيا شبيها بالقراءة المتعلقة بالمتون اللغوية. (المد/ الزمن/ الادغام/ المتعة، لعبة اكتشاف الفروق الدقيقة بين الصور، رسم الحروف والكلمات).

ج- الصورة كمجال إدراكي للمفهمة وصناعة التمثيلات

كل نشاط قرائي يروم معالجة معرفية يحصل بموجبها استنطاق الحروف والكلمات والجمل في سياق تمثيلي لوضعيات تتصل بالخطاب، وهو عمل يتوجّه صوب الإمساك بالمعاني المبثوثة في المتون، سواء في صيغتها التقريرية المباشرة، أو في دلالاتها الاستعارية. في هذا السياق تتحدد انتظارات المتعلم في بناء عوالم مفاهيمية تقوم على الترميز والتجريد والتعميم.

إننا بصدد بناء منظومة من المفاهيم باعتبارها تمثيلا عقليا لأشياء ما، انطلاقا من عالم المحسوسات التي تشترك في سمات محددة، وعلى هذا النحو يتبلور المفهوم كفعلالية أو «تمثيل مُعقّل لشيء ما، أو لصنف من الأشياء ذات سمات وملامح مشتركة»¹³.

إن التركيز على فعالية المفهمة ضمن الدرس اللغوي على نحو عام، والدّرس القرائي على وجه التخصيص، أصبح ذا أهمية كبيرة، وذلك بحكم التوجهات الجديدة التي باتت

¹³ - Helmut Felber, Terminology Manual, INFOTERM, UNESCO, Paris, 1984, p: 704.

تُعنى به في سياق التطبيقات البيداغوجية، وأيضاً على مستوى البحث وصناعة الكتاب المدرسي في هذا المجال، ذلك أن تحويل الظواهر اللغوية عبر -الصورة- إلى خطاب مقروء يدفع إلى توليد المعاني والدلالات في شكل تصورات تؤدّي إلى الفهم، وهذا من شأنه أن يُحقق المنتظرات المعرفية لدى المتعلّم، وبالتالي مقاومة كل إحباط لديه، لأن السبب الرئيس الذي يمكن أن يولّد النفور أو عسر القراءة، هو الارتباك الناتج عن ممارسة قرائية جوفاء يعوزها الإمساك الحقيقي بسلسلة الأحداث والوقائع المبتوثة في ثنايا الكلمات والجمل والنصوص. هكذا وبفضل الصورة يستطيع الطالب أن يتموقع داخل الوضعية القرائية، أي داخل السياق العام الذي يوطر النصوص، وبالتالي تحصيل المعرفة مع ما يقتضيه الأمر من اكتشاف للمقاصد وللمعاني الكامنة وراء الجملة¹⁴.

وحيث إن بناء التعلّمات القرائية تقتضي تحويل الظواهر اللغوية إلى أنشطة تصورية مجردة، فإن الصورة تلعب دوراً أساسياً في تقريب واستكشاف المفاهيم وتمثلها على نحو يتم فيه الانتقال من الكثرة المحسوسة، إلى الوحدة المعقولة، والتدرج في الاكتساب المعرفي من البسيط في اتجاه المعقد، ثم الاقتصاد في الزمن التعليمي التعلّمي. فكل صورة داخل المجال الإدراكي للمتعلم، تستنفر لديه سلسلة من الصور العابرة، والخبرات والتجارب السابقة، بحيث يحصل لديه نوع من

التداعي في الأفكار بما يجعله في حالة توتر معرفي بالمعنى الإيجابي وهو ما يكون حافزاً على الانخراط في عوالم تخيلية صوب إنتاج المعاني وتجريب الدلالات داخل حقل الممكنات، إن الذاكرة الحسية البصرية (أو الأيقونية) حتى وإن كانت عابرة وسريعة الاختفاء، فهي تتيح إمكانية التماهي مع ذكريات متخصصة أخرى كالذاكرة المعجمية التي تتصل بالعلوم والرسومات المرئية: أشياء، حيوانات، نباتات.. وهكذا أثبتت العديد من التجارب أن ذاكرة الصور قوية للغاية ومتينة، حيث أظهرت تجارب أمريكية أنه بعد أسبوع يتم تذكّر نسبة 90٪ من أصل 2500 صورة¹⁵.

هكذا يركز التمثيل الرمزي للطفل على الصور الذهنية، من خلال الصورة أو الصور المرئية، التي تُحفز على استحضار الحقائق الغائبة في صيغتها الملموسة. بحيث يعتمد إلى توليف هذه الصور وتعديلها لإنتاج شيء جديد، وبالتالي نتحدث عن الخيال كفعالية إبداعية، وداخل الممارسة الرمزية، «وعبر محاكاة الطفل للواقع، سواء بشكل انفرادي أو جماعي يستطيع أيضاً تعديل تمثّلاته لتلبية احتياجاته ومنتظراته المختلفة، وهو نشاط فكري أصيل يسمح للطفل بإعادة بناء مشهد تم تجريبه بالفعل، وتحويله لتحرير نفسه من بعض التوترات الداخلية¹⁶».

¹⁵ - Alain Lieury, Mémoire et apprentissages scolaires, In, Études de linguistique appliquée 2003/2 (no 130), p : 181, (p 179 à 186).

¹⁶ - Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et

¹⁴ - Henri Besse Méthodes et pratiques des manuels de langue, Édi : Didier ; CREDIF, Paris, 1985, p : 101.

فالتلميذ -القارئ الجيد- ليس هو ذلك الذي لا يقف أدأؤه عند تهجئة الحروف والكلمات والجمل على نحو سليم وحسب، وإنما هو ذلك الذي، يضيف المعنى على هذا العمل، بحيث يحصل لديه الاهتمام بفعل القراءة كونها تمنحه فرصة إزاحة العتبات التي تعترض النصوص اللغوية، وتفكيك شفراتها، لاكتساب معارف جديدة تنضاف إلى معارفه السابقة، بل تحقق لديه لذة معرفية من حيث إنها إشباع لتروعاته المعرفية، ثم إن القراءة الآلية المفروغة من المعنى، تُؤلّد لديه إحساسا سلبيا أو شعورا بالذنب، يُفضي به إلى الفتور والملل، ولن نجازف إذا اعتبرنا ذلك عنفا رمزيا يُمارس في حق الطفل المتعلّم.

وتأتي أهمية الصورة في بناء المفاهيم، بالنظر إلى كونها تجعل المتعلمين أمام وضعية بيداغوجية تخلق لديهم الالتفاف حول موضوع واحد وموحد، ولكن في الوقت نفسه، تفتح لكل فرد منهم إمكانية التفاعل مع الوثيقة بطريقة فردية أصيلة، وذلك تبعا للسجل المعجمي والمعرفي الخاص بكل ذات متعلّمة، وهنا يتم الانفلات من الخطاب التنميطي الذي بموجبه يُنظر إلى المتعلّمين باعتبارهم كائنات أو ذوات متشابهة حد التطابق. « إن الصورة تفتح آفاقا رحبة أمام المتعلم لإبداع المفاهيم، وبناء التصورات، وخلق مساحات للتخييل المفضي إلى عمل تأويلي في دلالاته الفردية الأصيلة¹⁷ ».

نستطيع القول إن الأثر الذي تمارسه الصورة في سياق الممارسة القرائية، له وظيفة مزدوجة، الأولى لها بعد إبستمولوجي خالص، ويتعلق الأمر ببناء المفاهيم وبلورة المعارف لدى المتعلمين، وأما الوظيفة الثانية- وليست معزولة عن الأولى- فلها بعد تواصلية، وتتجلى في إثارة الفضول المعرفي لديهم، والالتفاف الجماعي المفضي إلى الانخراط التلقائي ضمن الوضعيات القرائية، وكلما تحققت هذه التلقائية، نتج عنها التعلم التعاوني، والمنافسة الإيجابية، وفق مقاربة سوسيو-بنائية.

وهنا يصبح المتعلم عنصرا محوريا وفاعلا في صلب العملية التعليمية التعلمية، كما أن التعلّيمات لا تحصل على نحو جاهز يقوم على التكرار والتلقين، بل تُبنى في سياق يضيف عليها المعنى، بل تكون لتلك المعرفة أو المهارة امتدادات في حياة المتعلم. ثم إن المعلم في هذه الوضعية، يغادر أدواره التقليدية المتمركزة على الذات والقائمة على الخطاب الأمر، في أفق جعل المتعلّمين يشعرون بالاستقلالية في تدبير وبناء معارفهم، فالأمر يتعلّق إذن بمساعدتهم على تفعيل معارفهم السابقة، وإقامة روابط مع معرفة جديدة، وفي الأخير نقل ثمة تعلمهم إلى مواقف واتجاهات جديدة¹⁸.

وإذا تقرر بأن الصورة وبحكم مفعولها السحري على نفسية الطفل، تخلق لديه رغبة كبيرة في الانخراط والمشاركة

Synergies Portugal, n° 2, 2014, p : 124. (P : 119-130).

¹⁸ - Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Accompagnement Socioconstructiviste : Pour

représentation. 5° édition, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé., 1972, p : 141.

¹⁷ - Catherine Muller, L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, in,

في فهم واستنتاج النصوص موضوع العمل القرائي، فهذا من شأنه أن يجعل منه عنصرا فاعلا داخل جماعة الفصل. وكلما ازداد منسوب المشاركة من قبل التلاميذ- على اختلاف مستواهم الدراسي- كلما تقيأت الشروط لاقتناص أخطائهم إن على مستوى الأداء القرائي بدءا من تحويل المتن المكتوب إلى لغة منطوقة، أو مروراً بفك الشفرة اللغوية، وما يستتبعها من فهم وتأويل للمضامين والمرسلات.

على هذا النحو فإن الصورة كوسيلة ديداكتيكية، تدفع المتعلمين للخروج من دائرة التحفظ غير المبرر، صوب المجازفة المعرفية التي يصبح الخطأ بموجبهما فعالية إبيستيمولوجية تدخل في صلب أي نشاط تعليمي، وبالتالي الانفلات من التمثيلات التقليدية التي غالبا ما تنظر إلى أخطاء المتعلمين بالكثير من الإدانة والاستنكار، بل المتعلم نفسه يشعر بنوع من الصغار أمام أخطائه، مما ينتج عنه عدم تقدير الذات أو تبخيس إمكاناتها، وهنا يرى "جون بيير أستولفي" (Astolfit) بأن « الرجوع إلى النماذج البنائية بخصوص المعرفة والتعلم، نجد بأن الأخطاء متأصلة في عملية بناء المعرفة، وعليه فإن الأخطاء المرتكبة لا تستحق الإدانة أو التأسف، بل هي أعراض أصبحت مثيرة للاهتمام، بالمعوقات التي تواجه تفكير المتعلمين¹⁹ ».

تبعاً لذلك نكون أمام باراديغم تربوي ينهل من الدرس السوسيو-بنائي كونه يتزع المتعلم من عزلته المعرفية، بحيث يجد نفسه عنصرا فاعلا ومندمجا في دينامية الجماعة،

وهنا يحصل التعلم لديه من خلال الجدال والمنافسة مع الأقران، كما تكون الفرصة سانحة لانكشاف أخطاء وتعثرات التلاميذ، بحيث تتم معالجتها على نحو ذاتي ولكن عبر الوسيط الذي يتيح إمكانية الوعي بالخطأ لجعله موضع تأمل ونظر وإحراج يفضي إلى تصحيحه من خلال سيرورة من الإمكانيات المتاحة للمتعلم، لأن الخطأ يدفع الذات العارفة لكي تعيش صراعا وتوترا بين المعارف السابقة والجديدة في أفق تطوير درجة الاكتساب والتعلم. كما أن وضعية تعليمية من هكذا تتيح للأستاذ تصنيف طبيعة هذه الأخطاء، والبحث عن أسبابها سواء تلك التي تتصل بذاتية المتعلم نفسه، أو الشروط الموضوعية التي تحكم العملية التعليمية/ التعليمية²⁰، إن هذا التوجه له مترع يقوم على امتداد الخطأ باعتباره لحظة أساسية في بناء المعرفة، كما أن عدم قبول الخطأ يمكن أن يعبر عن شكل من أشكال العنف المدرسي الذي يمكن أن يمارس تجاه المتعلم.

٢- التزليل السوسيوبنائي للصورة في سياق الوضعيات القرائية

يتوجه الخطاب السوسيو-بنائي في مجال التعلم والاكتساب المعرفي إلى استحضار براديغم أساسي يقوم على ثلاثية بيداغوجية يتم توظيفها على نحو يقوم على التكامل والانسجام، وتتجلى أولا في الإنطلاق من وضعية تعليمية محددة، ثم إيلاء الأهمية للسياق الاجتماعي والفرزائي، وأخيرا إضفاء المعنى على التعلم. هذه العناصر تجعل من المتعلم

19 - Jean Pierre Astolfit, L'erreur un outil pour enseigner, ESF, PARIS, 1997, p: 15.

20 - ibid. (p :75- 125).

S'Appropriier une Réforme en Éducation, Presse de L'Université de Québec, 2001, p : 27.

كائننا معرفيا يغادر عالم عيشه المفرد والخاص، في اتجاه واقعة معرفية مشتركة مع الآخرين في سياق سيرورة من التفاعلات التي تعتمل داخل جماعة الفصل.

سنحاول في هذا المقام توظيف الصورة كعنصر مساعد على تعلم القراءة، وذلك انطلاقا من التدرج في بلورة الفعل القرائي بدءا من قراءة الحرف ثم الكلمة التي تليها الجملة، في اتجاه تمهير تجربة قراءة الفقرات والنصوص. ذلك أن تعلم القراءة يعني بالدرجة الأولى تعلم أو تقلد دور المتلقي، هذا الأخير الذي لا يكون فعل القراءة في مقصديته غاية في ذاته، وإنما كوسيلة تكتسي أهميتها في الانفتاح على الثقافة بشكل عام، وسير أغوار مختلف العلوم والمعارف والآداب والفنون. وحيث إن الأمر كذلك، فالمتعلم بدوره أثناء القراءة يروم إشباع نزواته المعرفية التي تتصل بمستويات نموه المعرفي والوجداني والسيكوحركي.

٣- الصورة والحرف: محاولة في الاكتشاف

إن تقديم الحروف الأبجدية بالنسبة للطفل، تمثل تجربة حساسة ومعقدة، وذلك بالنظر إلى كونها تجسد الأرضية الأولى التي تأتلف حولها كل العناصر والمقومات اللسانية، فإذا كان فقهاء اللغة وجمهور النحاة يجعلون الحرف كائنا لغويا عاريا من كل معنى، فإن التكوين الجنيني له لا ينفى الحضور القسري للمعنى الافتراضي الذي ينطلي عليه في ذهن الطفل. سواء من جهة رسمه أو نطقه وتوظيفه، كما أنه لا يمثل واقعة صماء، فهو يحيل على شيء ما، وهذا الشيء هو الصورة الذهنية التي ينحتها في ذهن قارئه. هذه الصورة لا تكون على قدر من التواطؤ والاشتراك على مستوى إدراكات المتعلمين.

وعلى هذا النحو، ومن أجل تمهير قراءة الحرف بالنسبة للمتعلمين، نضطر إلى اجترار علاقة ترايبية بين الظاهرة الحرفية المستهدفة في القراءة، وصورة تُشكل الحرف المقروء بوصفها تُضفي عليه معنى ما، وهكذا وعلى سبيل المثال عند تقديم حرف الكاف، نضع أمامه صورة لشيء ما (شيء، حيوان، إنسان.. صورة كُرّة)، مع إبراز حرف الكاف بلون مُغاير، والشيء نفسه عند وُرود حرف الكاف في وسط الكلمة أو آخرها: (كلب، سمكة، ديك..)، وتمتد هذه العملية لسحبها على مختلف الوضعيات الأخرى التي يمكن أن يحتلها الحرف موضوع الدراسة، كالممدود على سبيل المثال: (كا، كو، كي..)، وعلامات الرفع والنصب والكسر والتشديد والجزم..، وفيما يلي بعض التقنيات المساعدة على التمكن من تصفية الصعوبات القرائية للحرف باعتماد الصور:-

أ- توظيف صور للحروف المستهدفة في القراءة ضمن وضعيات تعليمية/تعليمية يتمرن فيها التلاميذ على تهمجية الحرف مع التركيز على سلامة مخارج الأصوات.

ب- توضع مجموعة من صور حروف داخل علبة، ويُطلب من التلاميذ التناوب على سحب حرف معين وقراءته، ويتدخل التلاميذ لتصحيح الخطأ كلما دعت الضرورة لذلك.

ج- يُكَلَّفُ التلاميذ بتلوين حروف حاملة لحركات ومدود مختلفة ضمن بطاقات وصور، على أن يُكَلَّفُ كل تلميذ بقراءة بطاقته.

د- تُقدِّم للتلاميذ بطاقات الحروف موضوع الدرس لقراءتها، مع تنويع رسم الحرف (خط مغربي، كوفي، ديواني، أندلسي..).

هـ- تُقدّم لكل تلميذ بطاقة تحمل صورة لكلمة تحمل الحرف المستهدف في الدراسة، ويُطلب منه اكتشاف الحرف وقصّه بطريقة سليمة، ثم يتبادل التلاميذ تلك الحروف لقراءتها تارة بطريقة فردية، وتارة أخرى، بطريقة جماعية.

تقدم صورة تحمل الحرف الظاهرة المدروسة- إلى جانب وجه شخص في وضعية محاكاة لكيفية نطق ذلك الحرف، وهنا يمكن توظيف شريط فيديو يبرز كيفية نطق الحرف مع التركيز على تفاصيل اشتغال الجهاز الفونولوجي، وذلك أملاً في تجويد نطق الحروف تبعاً لمخارج الأصوات التي تُلائمها.

هذه التقنيات تكون لها أهمية كبيرة عندما يتم تنفيذها بأشكال وأساليب فردية وثنائية وجماعية، وأيضاً في شكل ورشات يسود فيها تحفيز السلوك اللّغوي القائم على المنافسة البناءة والمتعة، كما يمكن تحقيق نفس الرهان باعتماد موارد وصور رقمية باعتماد الألواح الإلكترونية. ثم إن الصور المقترحة في هكذا أنشطة لا بد أن تخضع لشروط تربوية وبيداغوجية، تراعي أولاً مستوى النمو العمري لفئة المتدربين، وأيضاً انفتاحها على المحيط السوسيو-ثقافي والفيزيائي للمتعلم، بالإضافة إلى أخذ بعين الاعتبار عنصر الإثارة والتشويق الذي من شأنه أن يكون حافزاً على المشاركة التلقائية المفعمّة باللذة والابتهاج.

٤- الصورة والكلمة: محاولة في التجريد

إن قراءة الكلمة تجسّد مجالا للانتقال بالمتعلمين من عالم المحسوسات نحو عوالم ذهنية تقوم على التجريد والتعميم والترميز، بحيث يتم التحرر شيئاً فشيئاً من سلطة الواقع الحسي. كل ذلك يحصل في إطار بلورة العلاقة الاعتبائية بين

الدّوال والمدلولات أو بين الكلمات والأشياء، ولأجل هذا تلعب الصورة دوراً مهماً في صناعة الصورة الذهنية التي تُماثل مختلف الكائنات والأشياء الموجودة في العالم الواقعي.، وبالتالي صناعة سجل أو ذاكرة معجمية لدى المتعلمين، والتمكّن في توظيفها سواء على مستوى الرسم أو القراءة والفهم، وفيما يلي نقترح بعض التقنيات التي يمكن الاستئناس بها لجعل الصورة أداة فاعلة في تمهيد الأداء القرائي للكلمات:-

أ- عرض مجموعة من الكلمات، وفي مقابلها صور تطابق كلّ كلمة، ويُكلّف التلاميذ بالربط بين الكلمات والصور التي تمثّلها.

ب- عرض بطائق تحمل صور حروف مختلفة (ثلاثة حروف) مثلاً، ويُطلب من التلاميذ التأليف بين تلك الحروف لإنتاج كلمة معينة. هذا النشاط يمكن أن يتم تمريره في شكل مسابقة بين التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. وأثناء الفراغ من المهمة يتناوب المتعلمون على قراءة الكلمة، مع إعطائهم فرصة التصحيح الذاتي للقراءة على مستوى الأداء الصوتي.

ج- إنتاج رسوم وصور من إبداع التلاميذ، حيث يكون الهدف منها تحويل الكلمة إلى رسم مُعبّر، حتى يتسنى للمتعلمين تنشيط الذاكرة البصرية لديهم، وبعده يتم عرض إبداعات التلاميذ لقراءتها والتنويه بها جميعاً، مع الاحتفاء بالجيد منها، كما يمكن استثمارها لتزيين حجرة الدّرس.

د- عرض صور أو رسومات تعبر عن مقولات لغوية تعكس وضعيات مختلفة يتم التعبير عنها بكلمات مُحدّدة مثل: أسماء العلمية: أسماء أشخاص والأماكن، مدن، أنهار، الزمان، المكان، الوضع، الفعل، الانفعال، المطاوعة، ومختلف المقولات الثقافية التي تتصل بالكلمات موضوع الدراسة.

٥- الصورة والجملة: محاولة في الفهم

عندما ينتقل المتعلم من قراءة الحرف، في اتجاه قراءة الكلمة، ثم مهمة قراءة الجملة، فهذا عمل يتم من خلاله التدرج من الجزء إلى الكل، ومن المحسوس إلى المجرد، أي الانتقال من البسيط إلى المركب، هذا بالإضافة إلى ما يمكن أن تحمله الجملة من صور بلاغية وانزياحات لغوية. والحقيقة أن قراءة الجملة تطرح تحدياً أمام المعلم والمتعلم على حد سواء، وذلك بالنظر إلى أن فك الشفرات اللغوية، تتطلب تجنيد المكتسبات المتعلقة بالسجل المعجمي للمتعلم، وفي الوقت نفسه العمل على تشغيله على نحو وظيفي، إذ لم تعد الكلمة في هذا المقام مقروءة لذاتها، وإنما باعتبارها عنصراً لا تكتمل معناه إلى من خلال الدور الذي تشغله داخل البنية التركيبية للجملة.

أما بالنسبة للمعلم وباعتباره وسيطاً تربوياً، فينبغي اعتماد تدخلات ديداكتيكية، من أجل تيسير مهمة القراءة بالنسبة للمتعلّمين، هكذا يتم اللجوء إلى استخدام الصورة، كوسيلة مُصاحبة للجملة القرائية من أجل المساعدة على تحويل ما هو مكتوب، إلى ما هو منطوق ومفهوم بشكل صحيح. إذن كيف يمكن للصورة وبوصفها فعالية ديداكتيكية، أن تقلّص المسافة بين القرء والمقروء؟

لبيان ذلك نقترح الإجراءات والتّطبيقات التالية:-
أ- من أجل تأطير الواقعة أو الحدث أو مضمون الجملة، نلجأ إلى استخدام الصور، وذلك بهدف إثارة اهتمام المتعلمين، وانتزاعهم من وجودهم الفردي الخاص، نحو وجود جماعي دينامي يسمح لهم بالانشغال والتفاعل، وبالتالي توحيد الجهود لأداء المهمة القرائية.

ب- عرض صورة تحاكي مضمون الجملة القرائية، وهو ما يسمح للمتعلم بتمثل الحدث على نحو تخيلي افتراضي، وهو تمثّل يستنفر لديه معارفه السابقة، وأيضاً مكتسباته، وأرصده المعجمية والثقافية التي لها علاقة بمضمون الجملة قيد المعالجة. فمن الأكيد أن الصورة أمام المتلقي، تحفّزه بطريقة آلية على استحضار حقل معجمي يلامس المعاني المبثوثة في الجملة.

ج- عند اختيار الصورة المرافقة للجملة، يجدر بالمدرس ربط المضمون أو المضامين المُعبر عنها في الصورة بسياقها العام الذي يوطرها، (سياق فزيائي، اجتماعي، ثقافي، زمني، مكاني، قيمي، جمالي...)، وذلك وفق مقارنة سوسيو-بنائية تسعى على إضفاء المعنى على التعلّمات، والتركيز على امتداداتها في حياة المتعلّم، وبالتالي الانسجام مع حاجياته سواء كانت معرفية أو نفسية أو تواصلية.

د- يمكن اللجوء إلى تقنية ثنائية، من خلالها يقوم أحد المتعلّمين بقراءة المتن اللغوي، وفي الوقت نفسه، يقوم المتعلم الثاني بتمرير أصبعه على عناصر ومكونات الصورة لترجمة مضمون المقروء على نحو أيقوني.

هـ- تُعرض على التلاميذ بطاقات لكلمات مُعينة، ويُطلب من التلاميذ ترتيبها لتكوين جملة مفيدة. وفي مقابلها صور مُختلفة يُعين ضمنها ما يطابق الجملة القرائية،

و- إعطاء فرصة للتلاميذ، من أجل التعبير عن مضمون الجملة، وذلك من خلال إنجاز رسومات لثمين مجهوداتهم، وإضفاء طابع المتعة عليها.

و- التقويم

٦- النص اللغوي وامتداداته في النص الأيقوني

يُعد المطلب المتعلق بقراءة النصوص، رهانا أساسيا لكل مشروع بيداغوجي بخصوص تعلم اللغات، سواء تعلق الأمر باللغات المحلية أو الأجنبية، ولأجل هذا فإن التدريب على قراءة الحروف والكلمات والجمل والفقرات، يكون بمثابة إعداد أو تهيئ تقني يرمي في آخر المطاف إلى جعل المتعلمين قادرين على امتلاك مهارة التمكن من قراءة النصوص بما يتطلبه الأمر من الاستقلالية والمرونة إن على مستوى مخارج الأصوات، أو النبر، أو ما يتصل باستيعاب المتون وفهمها وتأويلها على اختلاف أجناسها ومرجعياتها. وفيما يلي نورد بعض التقنيات العملية والإجراءات الديدانكتيكية، أملا في جعل الصورة أو الصور عناصر مساعدة على التحكم في قراءة النصوص ومعالجتها وفق تصور سوسيو-بنائي للعملية التعليمية التعليمية:-

أ- يمكن توظيف الصورة كفعالية استكشافية تروم خلق وبلورة عوالم تخيلية لدى المتعلم، بحيث تتيح له إمكانية تمثل أحداث أو وقائع افتراضية تحوم حول النص وتلامس مضامينه، وهو ما يفضي إلى تأطيره ضمن السياق العلم الذي يؤثت عناصره.

ب- اعتماد صورة تنطوي على مؤشرات تجمع شتات أذهان المتعلمين حول التيمة التي يعالجها النص، وبالتالي حفز الذاكرة المعجمية للمتعلم، وحفز الرصيد المعجمي والمكتسبات السابقة لديه بوصفها آليات ومفاتيح تساهم في سير أغواره واجترار مغاليقه، وذلك من منطلق أن التلميذ وباعتباره مُتلقيا، فإنه لا يباشر فعل القراءة من درجة الصفر، بل يأتي هذه المهمة وهو

مزود بسجل ثقافي، وأسمال لغوي وظيفي قابل للاستثمار من جهة التطوير والتجويد والتعديل والمراجعة.

ج- طباعة نصوص لغوية تتخللها صور ومشاهد تعبر عن المضامين الواردة في المتن، وذلك بغية اختصار الزمن القرائي من جهة تمثل المعاني المبثوثة في النص، وهذه التقنية يكون لها أثر طيب في مواجهة التعثرات والصعوبات القرائية خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من آفة عسر القراءة.

د- رصد الكلمات، أو التعابير التي تثير صعوبة للمتعلم، وتحيي صور معبرة عنها، وذلك لاستخدامها كلما استدعى الأمر ذلك.

هـ- اعتماد الصور المصنوفة على نحو كرونولوجي، بحيث تسمح للتلميذ الوعي طبيعة الانتقالات بين الجمل والفقرات، مما يُتيح له إمكانية الوعي بالأساليب التي تُستخدم للربط بين عناصر النص، وأفكاره بنوع من السلاسة وحسن التخلّص.

و- استخدام بورتريهات تتخلل النص القرائي للتعبير عن علامات الترقيم من حيث دلالاتها وتعبيراتها كالاستفهام والتعجب، والخوف، والانشراح، والإنكار مثلا، كترجمة لملامح الشخصية وسماتها الداخلية، والتي من خلالها يربط المتعلم بين التواصل اللغوي والتواصل الجسدي، (Communication non verbal/ corporel)، وأيضا من جهة المقدار الزمني المخصوص لكل من النقطة والفاصلة والقاطعة، كل ذلك وفق تعاقبات ديدانكتيكية بين المعلم وجماعة الفصل.

ز- اعتماد الأشرطة والقصص المصورة (Les bande dessinée)، وكل ما يتعلق بالموارد الرقمية في قراءة النصوص

والحكايات، والأفلام الوثائقية، وذلك من أجل تحبيب فعل القراءة لدى المتعلّم.

ح- إرساء ثقافة الصورة في الكتاب المدرسي على نحو يستجيب لسيكولوجية المتعلم، ومحيطه السوسيو-ثقافي. وتمكين المعلمين والفاعلين التربويين من تكوينات هادفة بخصوص ثقافة السمع البصري،

ط- الربط الجدلي بين استخدامات الصورة في كل الفعاليات المتعلقة بتعلم اللغة، وجعلها ممارسة عرضانية في: الكتابة، القراءة، المحادثة، التعبير الكتابي.

ي- اعتماد ديداكتيك الصورة في مجال التقييم والتقييم والامتحانات والمباريات، وذلك بالنظر إلى هذه العناصر باعتبارها محطات للتكوين والتربية والتثقيف.

ك- إقحام الصورة - ومن خلالها الثقافة البصرية بشكل عام - في التعاطي مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لخلق وضعيات بيداغوجية تستطيع الملاءمة والانسجام مع مختلف الإعاقات والتعثرات التي تتطلبها هذه الشريحة من المجتمع المدرسي أملا سياق تطوير آليات كفيلة بترسيخ قيم ومرتكبات تربية داجمة وحاضنة لكل الفئات

* خاتمة

إن البحث في ديداكتيك الصورة موضوع قديم العهد، ولكنه مع ذلك صار في عالم اليوم رهانا يفرض ذاته بشكل كبير في أوساط التربية والتعليم، وذلك بالنظر إلى الاكتساح السافر للثقافة البصرية وتنامي امتداداتها في حياة المتعلمين ومعيشتهم اليومي. هكذا توجه اهتمامنا في ثنايا هذا المقال إلى بيان الموقع الذي يحتله التدريس أو التعلّم بواسطة الصورة في مجال الدرس القرائي. حيث تم الخلوص إلى أن

توظيف المتون الأيقونية إلى جانب المتون اللغوية، لا يمكن أن يؤدي غايته وأهدافه، إلا من خلال اعتماد مقاربة بيداغوجية تستمد جذارتها من الخطاب السوسيو-بنائي. هذا الأخير الذي يجعل من المتعلم كائنا معرفيا نشيطا ومبدعا، وبالتالي التقليل من مركزية المدرس، وأيضا من خلال إيلاء الأهمية للسياق الثقافي والاجتماعي الذي يؤثر مختلف التعليمات، وبالتالي جعلها حافلة بالمعاني والدلالات التي تلمس حاجات المتعلم ومتطلباته النفسية والمعرفية والاجتماعية. ثم إن هذا المسعى تفرضه التوجهات المعاصرة في مجال بناء المعرفة الإنسانية، والتي بات يُنظر إليها من جهة التركيب والتعقيد، ضداً على التزعات الاختزالية الغارقة في التخصص والانكماش على الذات.

هكذا يدفعنا القول السابق إلى جعل المتون القرائية مفتوحة على أحوازها (شروح شفوية، صور، كتابة، عينات محسوسة، إيماء تشخيص مواقف..). بما تتضمنه من تناص قد يكون ظاهرا أو مضمرا. فعندما تحضر الصورة إلى حوار النصوص اللغوية، فإن ذلك يمنح تلك النصوص حيوية زائدة، إذ نكون بصدد مقاربة عرضانية تتجاوز الدرس التقليدي الذي لا يكاد يغادر عزلته البيداغوجية غير المبررة، وبالتالي الإسهام في تجسير العلاقة المركبة بين القارئ والمقروء.

وتبعا لذلك أفضى بنا التأمل والنظر والتحليل في هذا المبحث، إلى جعل الدعامات الأيقونية مُحايثة للأداء القرائي بشكل خاص، والدراسات اللغوية بصفة عامة. ذلك أن حضور الصورة في هذا المقام يرفع من منسوب المهارات القرائية لدى الطلاب والمتعلمين، فنلاحظ ذلك أولا في الأثر الذي تحدثه الصورة في سيكولوجية المتعلم، وذلك من خلال

نزعه من عالمه الخاص والمفرد للانصهار في دينامية الجماعة، ذلك أن الصورة تجسد ذلك الخطاب الكوني العابر لكل الجغرافيات الثقافية، والتعددية اللغوية. وبالتالي يتحقق رهان التحفيز والتنشيط وإثارة الفضول.. كفعاليات لها أثر حاسم في التحريض على التفكير والتشوق إلى المعرفة.

وأما الأثر الثاني الذي تُحدثه الصورة داخل الوضعيات البيداغوجية للأداء القرائي، فله دلالة إبستمولوجية، ويمكن استشفافها في الإسهام الكبير للخطاب الأيقوني في بناء المعارف ومعالجتها، بدءاً من تحريك وتحفيز الذاكرة المعجمية لدى المتعلم، وتعبئة مواردها من أجل التوظيف ضمن مختلف السيرورات الداخلية التي تحدث داخل الجهاز المعرفي، وهو ما يسمح للمتلمي بقدرات وأدوات غزيرة تُسغفه في الترميز والتجريد والتعميم والتحليل والتركيب وبالتالي اقتناص المعاني، وبناء التمثلات، وإبداع المفاهيم.

ثم إن التوظيف الديدانكتيكي للصورة ضمن فعالية القراءة، لا يقف عند التحفيز وبناء المفاهيم، وإنما يتحول إلى استراتيجية لإعادة النظر في الطرائق التقليدية لتعلم اللغات، والاستعاضة عنها بأساليب تأخذ بعين الاعتبار التراكم الحاصل في العلوم الإنسانية، وخاصة علم النفس، علم التواصل وعلم الاجتماع، واللسانيات التطبيقية. هذا بالإضافة إلى السيمولوجيا، لأن الاستخدام الذكي والرشيد لنتائج هذه العلوم، يُفضي بنا إلى اجترار خطاب تربوي فعال يستجيب لحاجيات المتعلمين، بما فيهم ذوو القدرات الخاصة، حيث يقترن فعل القراءة بالذلة المعرفية التي تغمرها مشاعر السعادة والابتهاج.

* المراجع

أولاً- المراجع العربية

التوحيدي أبو حيان ومسكويه، الهوامل والشوامل، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1951.
كرامش كلير، اللغة والثقافة، ترجمة، أحمد الشيمي، ط، 1، وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، 2010.
كونفوشيوس محاورات، ترجمة، محسن سيد فرجاني، ط، 1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000.
المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي، تقرير تحليلي، 2021.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Astolfit Jean Pierre, L'erreur un outil pour enseigner, ESF, PARIS, 1997.
Bardin Laurence, Le texte et l'image, in, communication et langages, n° 26, 1975.
Besse Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, édi : Didier CREDIF, Paris, 1985.
Delannoy, Pierre-Alban, L'image dans le livre de lecture, in, Communications, n° 33, Seul, 1981.
Felber Helmut, Terminology Manual, INFOTERM, UNESCO, Paris, 1984.

- Jacquenot Geneviève, image et pédagogie, éditions des archives contemporaines, Paris, 2012.
- Lafortune Louise, Colette Deaudelin, Accompagnement Socioconstructiviste : Pour S'Approprier une Réforme en Éducation, Presse de L'Université de Québec, 2001.
- Lieury Alain, Mémoire et apprentissages scolaires, In, Études de linguistique appliquée 2003/2 (no 130), p : 181, (p 179 à 186).
- Muller Catherine, L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, in, Synergies Portugal, n° 2, 2014, p : 124. (P : 119-130).
- Piaget Jean, La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation. 5^e édition, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé., 1972.
- Viallon Virginie, Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Vygotsky Lev, Pensée et langage, traduction de François Sève, Edition Sociales, Paris, 1985.