

Guide pédagogique



زادي في العربية
En route... pour
la langue arabe



CM1- CM2

Guide pédagogique

CM1- CM2



زادي في العربية

En route pour la langue arabe

Sous la direction de

Fatéma Mezyane

Inspectrice - Langues - Arabe - AEFE

Conception et coordination pédagogiques

Ahmed Salih

Inspecteur Principal d'arabe - CEA - Rabat - Maroc

Younes Tijani

Conseiller pédagogique - Premier degré - CEA - Rabat - Maroc

Coordination éditoriale

Latifa Kechoun



SOMMAIRE

Avant-propos	7
1. Politique linguistique de l'AEFE et enseignement de la langue arabe	8
1.1 Politique linguistique de l'AEFE	8
1.2 Organisation de l'enseignement de la langue arabe	8
1.3 Langue enseignée	9
2. Enseignement de la langue arabe au cycle 3	9
2.1 Spécificités du cycle 3	9
2.2 Programme de la langue arabe au cycle 3	10
3. Approches adoptées dans la conception des manuels « En route pour la langue arabe » CM1 et CM2 et cahiers d'activités	11
3.1 Approche alliant langue et culture	11
3.2 Approche alternant oral et écrit	11
3.3 Pluridisciplinarité	11
3.4 Approche actionnelle et réalisation de la tâche	11
ANNEXE	P13
ACT (Atelier de Compréhension de Texte)	14
Texte exemple + corrigé	17
Quelques conseils pour l'ACT	26

AVANT-PROPOS

Ce guide pédagogique est destiné aux enseignants-es de la langue et de la culture arabes officiant aux CM1 et CM2. Il s'agit d'un outil méthodologique conçu à la fois pour leur expliciter les enjeux de cet enseignement au cycle 3 et précisément au CM1 et CM2, et pour les accompagner dans l'exploitation à bon escient des manuels « En route pour l'apprentissage de l'arabe CM1 et CM2 » et cahiers d'activités.

L'apport théorique, les repères de progression et les exemples de mise en œuvre présentés dans ce guide aideront certainement les enseignants-es à s'approprier la démarche adoptée dans la conception de ces deux manuels et à construire leurs propres séquences d'apprentissage. Le but majeur est d'asseoir un enseignement de la langue et de la culture arabes structuré, solide et efficace pour renforcer les compétences langagières orales et écrites des élèves dans cette langue.

Pour ce faire, cette partie du guide rédigée en français comporte trois axes comme suit :

- Le premier axe rappelle les fondements sur lesquels repose l'enseignement de la langue arabe, celle-ci étant langue vivante dans les établissements de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger AEFE (CECRL, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes des langues vivantes) ;
- le deuxième axe aborde l'enseignement de la langue et de la culture arabes au cycle 3 en explicitant les spécificités de ce cycle appelé cycle de consolidation des apprentissages et en rappelant les attendus définis par les textes réglementaires régissant cet enseignement ;
- le troisième axe rappelle la démarche et les approches retenues dans la conception de ces deux manuels.

1 Politique linguistique de l'AEFE et enseignement de la langue arabe

1.1 Politique linguistique de l'AEFE

L'apprentissage renforcé des langues vivantes dès l'école primaire et la promotion d'une éducation plurilingue sont au cœur du projet de l'enseignement français à l'étranger (EFE). Dans ce sens, l'AEFE promeut l'enseignement du français et en français dans une parfaite complémentarité avec l'apprentissage d'autres langues vivantes afin de former des élèves plurilingues ouverts à la diversité culturelle.

Le français, la langue du pays hôte, et les autres langues étudiées et pratiquées enrichissent harmonieusement la « biographie langagière » des élèves dans leur expérience culturelle quotidienne. Il s'agit bien de tirer le meilleur parti de l'ancrage des établissements AEFE dans leur environnement local en y intégrant dans leurs programmes la langue du pays hôte et des éléments de culture locale. Dans cette optique, l'Agence développe ainsi dans le réseau des dispositifs d'excellence :

- Les sections internationales à l'école primaire, au collège et en seconde;
- le parcours adapté et renforcé de langue étrangère (PARLE) : l'établissement propose le renforcement de l'enseignement de la langue étrangère (ajout d'une heure ou deux) + l'enseignement d'une discipline non linguistique dans la langue étrangère (DNL). Toutes les disciplines sont éligibles, cet enseignement est proposé à raison d'une heure prise sur l'horaire de la discipline;
- l'enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère (EMILE) à l'école élémentaire ou l'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) au collège;
- l'enseignement d'une langue européenne ou orientale (SELO) au lycée à partir de la seconde.

1.2 Enseignement de la langue arabe dans les établissements AEFE

L'AEFE encourage l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes dans son réseau dans un cadre qui favorise la création des synergies entre elles et non pas dans une logique de concurrence. Dans ce sillage, l'enseignement de la langue et de la culture arabes est l'une des priorités de la politique plurilingue de l'AEFE, notamment dans les établissements implantés dans les pays arabes.

Étant langue de culture, de civilisation, et une langue d'avenir, la langue arabe est enseignée aujourd'hui au profit de 160 000 élèves, scolarisés dans 172 établissements implantés dans 30 pays. De ce fait, elle occupe la deuxième place parmi les langues vivantes étrangères apprises dans le réseau AEFE. La création des sections internationales arabes est en plein essor, avec 82 SI, en deuxième position après les SI anglophones.

Régi par des accords bilatéraux entre les pays accueillant les établissements AEFE et la France, cet enseignement intégrant langue et culture arabes couvre tous les cycles scolaires et contribue à la construction de compétences plurilingues et d'interculturalité chez les élèves. Les quotas horaires hebdomadaires alloués à cet enseignement et les cursus linguistiques proposés aux élèves sont propres à chaque pays et selon l'offre linguistique proposée par l'établissement scolaire.

Dans ce sillage, il est important de rappeler que le plurilinguisme suppose une réflexion en amont pour construire les parcours linguistiques et assurer leur continuité durant toute la scolarité de l'élève.

1.3 Langue enseignée

Conformément aux programmes de la langue arabe en vigueur, la forme de la langue arabe enseignée et apprise à l'école est l'arabe littéral moderne. Cependant les connaissances des élèves en arabe dialectal sont valorisées dans les petites classes en oral et servent de points d'appui pour la construction des compétences en arabe standard en établissant des passerelles entre les deux formes.

Pour l'écrit (graphie et lecture), l'arabe standard demeure la seule forme admise. L'ouverture sur les dialectes du monde arabe à travers les chansons, les contes et les saynètes est préconisée pour permettre aux élèves de découvrir les caractéristiques de cette diversité dialectale au niveau phonétique et lexical et ses convergences et divergences par rapport à la forme littéraire standard.

2 Enseignement de la langue arabe au cycle 3

2.1 Spécificités du cycle 3

Le cycle 3 dit cycle de consolidation des apprentissages relie les deux dernières années de l'école primaire (CM1 et CM2) et la première année du collège (6ème) dans un double souci : d'une part renforcer la continuité pédagogique et la cohérence des apprentissages entre les trois années du cycle permettant une meilleure transition entre l'école primaire et le collège, et d'autre part affermir et consolider les acquis fondamentaux (lire, écrire, s'exprimer...) qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs et l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En relation avec l'enseignement et l'apprentissage de la langue et de la culture arabes, la maîtrise progressive de cette langue reste un objectif central du cycle 3 en assurant à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de leur parcours. Cet apprentissage entamé dès le cycle de la maternelle sous forme d'initiation dans le cadre d'activités d'éveil linguistique et culturel, se poursuit d'une manière explicite et régulière au cycle 2 et porte sur l'acquisition des fondamentaux (lire, écrire et s'exprimer en arabe).

Au cycle 3, cet apprentissage se voit renforcé de manière à atteindre un niveau de compétence A2 homogène dans toutes les activités langagières et à développer une maîtrise plus grande de certaines d'entre elles. En somme, cet enseignement au cycle 3 vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage efficace de la langue arabe dans des situations de communication adaptées aux jeunes élèves en construisant des connaissances linguistiques qui confortent cet usage et en enrichissant leurs connaissances culturelles de l'aire arabophone.



2.2 Programmes de la langue arabe au cycle 3

Les programmes de l'enseignement de la langue et de la culture arabes au cycle 3 définissent les attendus de fin de cycle et précisent les compétences et connaissances y associées. Ils fournissent des repères de programmation afin de faciliter la répartition des thèmes d'enseignement et compétences à travailler entre les trois années du cycle, cette répartition pouvant être aménagée en fonction du projet pédagogique du cycle, des cursus linguistiques proposés ou de conditions spécifiques (classes à plusieurs niveaux notamment).

Les repères annuels de progression et les attendus de fin d'année doivent permettre aux équipes pédagogiques de mener un enseignement rigoureux, explicite et progressif et de mieux organiser leur année pour garantir une véritable progression des apprentissages.

Dans ce sillage, les programmes de l'enseignement de la langue et de la culture arabes au cycle 3 :

- relèvent des programmes des langues vivantes enseignées à l'école primaire et qui sont déclinés pour chaque langue ;
- sont adossés au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).¹ Ce document décrit une échelle de compétence langagière globale en trois niveaux généraux (A, B, C) subdivisés en six niveaux communs (A1, A2 - B1, B2 - C1, C2), détaille les compétences et les descripteurs pour chaque palier et détermine les activités langagières orales et écrites inhérentes à chaque compétence.
- contribuent au socle commun de connaissances, de compétences et de culture², notamment au domaine 1 du socle : « Des langages pour penser et communiquer ». Les élèves sont amenés à s'exprimer, communiquer et interagir activement en arabe à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace dans diverses situations de la vie quotidienne en prenant en compte le contexte culturel propre à cette langue ;
- sont conçus de manière à favoriser l'interdisciplinarité scolaire en travaillant sur des projets communs à plusieurs matières et disciplines pour à la fois créer des liens entre les disciplines enseignées, favoriser le transfert des connaissances et des démarches, et finalement permettre aux élèves de comprendre le sens de leurs apprentissages en les croisant à travers une démarche de projet ;
- abordent la langue par des entrées culturelles.

Dans ce sens, les thèmes abordés au cycle 3 sont :

- La personne et la vie quotidienne
 - Le corps humain, les vêtements, les modes de vie
 - Sensations, goûts et sentiments
 - Le portrait physique et moral
 - Les fêtes et traditions
 - L'environnement urbain

¹ Le CECRL n'est ni un manuel, ni un référentiel de langue, mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Le CECRL a été élaboré par le Conseil de l'Europe.

² Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture rassemble l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.

- Des repères géographiques, historiques et culturels des villes, pays et régions dont on étudie la langue

Leur situation géographique

Les monuments et œuvres architecturales célèbres

Quelques figures historiques

- L'imaginaire

3 Approches adoptées dans la conception des manuels « En route pour la langue arabe » CM1 et CM2 et cahiers d'activités

3.1 Approche alliant langue et culture

La communication et la culture sont deux aspects interdépendants de la langue. Cette dernière est bien plus qu'un simple outil de communication, elle est profondément ancrée dans l'identité culturelle de ses locuteurs. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas seulement à la grammaire et au vocabulaire, il doit aussi s'étendre à son contexte vivant en immergeant l'apprenant dans l'univers culturel porté par cette langue.

L'approche, intégrant langue et culture, adoptée dans la conception de ces deux manuels permet d'enrichir les compétences linguistiques de l'apprenant et ses connaissances culturelles, rendant l'apprentissage de la langue arabe plus dynamique et significatif. La découverte des différents aspects de la culture du monde arabe nourrit non seulement la maîtrise linguistique, mais favorise aussi l'ouverture d'esprit et la sensibilisation à la diversité culturelle. Par cette approche, l'apprenant enrichit son expérience d'apprentissage et facilite une compréhension plus profonde de la langue arabe et des cultures qui la sous-tendent.

3.2 Approche alternant oral et écrit

L'oral et l'écrit sont deux modes de communication langagière ayant chacun ses spécificités et ses modalités de fonctionnement. Ils ont été le plus souvent l'objet d'une dichotomie dans l'apprentissage d'une langue vivante avant que l'on puisse les penser en interaction. L'écrit a longtemps prévalu au détriment de l'oral. De nos jours, la communication orale est devenue indispensable.

Comme la langue est un système global qui intègre l'oral et l'écrit, il est bien évident d'exploiter cette interdépendance pour travailler en même temps et d'une façon performante les deux activités de communication langagière sans que l'une ne soit subordonnée à l'autre. Dans ce sens, l'approche actionnelle met l'accent sur la complémentarité entre les deux volets et préconise une alternance pensée en compréhension et en production. De ce fait, l'oral (prise de parole) peut devenir un outil ou du moins un point d'appui et de départ pour l'apprentissage de l'écrit et vice versa.

3.3 Pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité est une démarche favorisant le décroisement de l'enseignement des différentes matières scolaires dont les langues vivantes (LV). Elle permet en effet d'enseigner non seulement la langue, mais aussi d'autres contenus disciplinaires (géographiques, historiques, culturels, artistiques...) par cette langue. La langue n'est plus considérée uniquement comme objet d'étude en elle-même, mais comme moyen de communication pour aborder d'autres thématiques.

Par cette approche, on fournit un cadre où l'attention de l'élève porte sur une forme d'activité d'apprentissage autre que la langue en elle-même. De cette façon, on lui offre l'occasion d'apprendre à « réfléchir » dans cette langue, plutôt que d'apprendre seulement la langue elle-même en tant qu'objet principal d'apprentissage.

3.4 Approche actionnelle et réalisation de la tâche.

Le CECRL préconise l'approche actionnelle dans l'enseignement apprentissage des langues vivantes. Cette approche orientée vers l'action prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Elle considère les utilisateurs et les apprenants d'une langue avant tout comme des agents (acteurs) sociaux ayant à accomplir des tâches. Elle met l'accent sur l'utilisation active de la langue et reconnaît les apprenants comme des participants actifs dans leur processus d'apprentissage. La pédagogie de projet est un autre moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans l'apprentissage.

Dans cette optique, l'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios qui couvrent plusieurs leçons et séances couronnées par la réalisation d'une tâche/projet final.

Généralement le scénario actionnel est élaboré à travers des étapes impliquant des activités communicatives de réception, de production, d'interaction et de médiation inspirées des descripteurs du CECRL. La phase finale du scénario est couronnée par la réalisation collaborative ou individuelle d'une tâche finale après avoir réalisé auparavant des tâches intermédiaires y afférentes.

ANNEXE

Atelier de Compréhension de Texte (ACT)

1 Atelier de Compréhension de Texte (ACT) ?

Cette méthode a été conçue et expérimentée par l'équipe du Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres (CIFODEM) de l'Université Paris-Cité sous la direction du Professeur et linguiste Alain Bentolila.

La méthode consiste à organiser un Atelier de Compréhension de Texte ACT (ورشة فهم النص) avec les élèves.

Un protocole en définit les modalités, il sera présenté plus loin. Cet atelier propose une pédagogie explicite et directe de la compréhension (بيداغوجيا صريحة ومباشرة) et vise à éclairer son processus par le recueil des interprétations des élèves et la vérification de leur légitimité arbitrée par le texte. L'Atelier permet de **développer des stratégies/processus** pour apprendre à comprendre. Il comporte **un moment de méta-cognition** (ميتامعرفية) dans lequel les élèves prennent conscience du processus de la compréhension du texte. Ainsi les élèves comprennent ce que lire veut dire.

L'objectif final reste la formation d'un lecteur autonome et polyvalent.

Nous proposons d'appliquer cette méthode aux textes narratifs (littéraires) de Zadi CM2 dans un premier temps. Il serait judicieux de proposer, au moins, un ACT par unité, c'est-à-dire un ACT par période.

2 Déroulement de l'ACT (Protocole)

2.1 Organisation de l'ACT.

Dans un premier temps, il faudra diviser la classe en groupes. Normalement, l'ACT s'adresse à un groupe de 7 à 8 élèves. Mais si les conditions ne le permettent pas, on se contentera de diviser la classe en deux groupes de 12 élèves chacun au maximum. Si l'effectif de la classe dépasse 24 élèves, l'intervention d'un autre enseignant serait nécessaire pour assurer le bon fonctionnement du dispositif en trois groupes.

2.2 Modalités de l'ACT.

L'organisation de l'ACT et les modalités de travail doivent être expliquées aux élèves : des groupes, des moments en atelier de compréhension de texte (ACT) où l'on travaille avec l'enseignant à l'oral, des moments où l'on travaille individuellement à l'écrit, en totale autonomie. Il faut prévoir une séance de 45mn à 1 heure par groupe durant laquelle le groupe qui ne travaille pas l'ACT avec l'enseignant effectue un travail soit de préparation, soit de prolongement du texte. Durant l'activité préparatoire et tout au long de l'ACT aucune photo, image ou vidéo ne doit venir « perturber » le questionnement et l'interprétation des élèves. Il serait opportun d'organiser ces séances en co-intervention pour les écoles disposant de moyens dans ce sens. En effet la présence d'un autre enseignant, dans la même salle ou pas, ne serait pas superflue pour prendre en charge le deuxième groupe.

Pour les textes qui font l'objet de l'ACT, les lignes sont systématiquement numérotées.

Le tableau suivant récapitule l'organisation possible de l'ACT

Organisation de l'ACT en 2 groupes et en 3 groupes

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Séance 1 1h - 45mn	Travail sur le texte objet de l'ACT avec l'enseignant	Premier travail préparatoire sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant	
Séance 2 1h - 45mn	Premier travail de prolongement sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant	Travail sur le texte objet de l'ACT avec l'enseignant	Deuxième travail préparatoire sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant
Séance 3 1h - 45mn	Deuxième travail de prolongement sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant	Premier travail de prolongement sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant	Travail sur le texte objet de l'ACT avec l'enseignant

NB : Les groupes 1 et 2, et éventuellement 3, ne sont pas figés. Il serait bien qu'ils tournent pour que les élèves alternent le travail préparatoire et celui de prolongements.

2.3 Séance 45mn-1h : Travail sur le texte objet de l'ACT avec l'enseignant

Les différentes phases de la séance ACT.

Phase	Durée	Déroulement																		
Présentation du texte et lecture	10 mn	L'enseignant expose l'objectif de l'atelier : - سنتعلم كيف نفهم قصة / حكاية، ثم يشرح مراحل الورشة: « ستقرؤون الحكاية، كل واحد منكم سيقول لنا ما فهمه من النص وبعد ذلك سنتناقش جميعا »؛ - يحدد المدرس النص (المصدر، الكاتب، الفترة) ثم يدعو التلاميذ لقراءة صامتة. يمكن للمدرس أن يقرأ للتلاميذ (كلهم أو بعضهم) مرة واحدة، ثم يدعهم يقرؤون.																		
Expression de ce que les élèves ont retenu du texte (Texte caché)	10 mn	L'enseignant demande : « ماذا تقول الحكاية؟ » ... إذا إقتضى الأمر، يمكن توجيه التلاميذ بأسئلة من قبيل: من هي الشخصيات؟ أين؟ متى؟ Il laisse émerger les premières représentations des élèves sans les commenter. Il n'attend pas une restitution complète et prend en compte toutes les expressions. Il suspend toute validation pour entretenir le questionnement, permettre la controverse chez les élèves (il accepte toutes les réponses/représentations sans les confirmer ni les infirmer). Il note, de façon concise, sur une des colonnes du tableau, les éléments exprimés et mis en question collectivement : يرسم المدرس على اللوح جدولاً بهذا الشكل ويكتب عليه إقتراح كل تلميذ مع تصنيفه في الخانة المناسبة. <table border="1"> <thead> <tr> <th>متفقون</th><th>غير متفقين</th><th>لا نعرف</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>إقتراح عليه إجماع التلاميذ</td><td>إقتراح موضع جدل</td><td>نقاط تم تعليقها</td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	متفقون	غير متفقين	لا نعرف	إقتراح عليه إجماع التلاميذ	إقتراح موضع جدل	نقاط تم تعليقها												
متفقون	غير متفقين	لا نعرف																		
إقتراح عليه إجماع التلاميذ	إقتراح موضع جدل	نقاط تم تعليقها																		

Phase	Durée	Déroulement
Vérification et validation des propositions (Texte sous les yeux)	15 min	Les élèves consultent à nouveau le texte afin de le confronter aux éléments notés au tableau. Ils interviennent pour légitimer la pertinence de chacun des éléments notés ; ils la justifient par la lecture à voix haute du passage clé et l'explicitation de l'indice repéré. Après validation, l'enseignant souligne ou entoure les éléments avérés par le texte, barre ceux qui ne le sont pas, complète éventuellement un item en s'appuyant sur le texte. Cette phase s'achève par une lecture à voix haute de l'enseignant, moment stratégique qui replace les élèves en réception et leur permet individuellement de mettre en ordre et mémoriser une image mentale complète de la narration.
Rappel de récit et métacognition	10 mn	Dans un premier temps (restitution), un élève (ou deux) est invité à restituer l'essence de l'histoire avec ses propres mots grâce aux éléments constitutifs mémorisés, sélectionnés et organisés en phases 2 et 3. Si nécessaire, les camarades du groupe ACT l'enrichissent et le complètent. Cette restitution peut être gardée en mémoire par un enregistrement sonore ou un script. Dans un deuxième temps (métacognition), l'enseignant pose deux questions : « Qu'avons-nous appris à faire aujourd'hui pour en arriver là? Comment l'avons-nous fait? ». L'objectif est de permettre aux élèves de mettre en mots ce qu'ils viennent de vivre, pour commencer à prendre conscience de leurs stratégies et du processus de compréhension, de contrôler leur compréhension en équilibrant leur liberté d'interprétation et le respect qu'ils doivent au texte. Cette phase peut se faire en français ou en arabe, selon le niveau des élèves.
A la fin de la séance : préparation de la lecture oralisée		Préparation de la lecture oralisée: تحضير القراءة الجهرية يختار المدرّس 4 تلاميذ، بشكل تناوبي، ويطلب منهم عملاً منزلياً لتحضير قراءة جهرية لمقطع من النص. يجب تحديد المقطع بعناية لكل تلميذ (ضرورة ترقيم أسطر النص). في نهاية الحصّة القادمة، يقرأ التلاميذ المقطع الخاص بهم، ويتم إنتقاء 4 تلاميذ آخرين. تبقى القراءة الجهرية عملية في غاية الصعوبة بالنسبة لتلاميذنا، لذا يجب تحضيرها والتمرّن المنتظم عليها : الفهم يسبق القراءة، القراءة تُحضّر، لا يقرأ التلميذ إلاّ مقطعا من النص، يمكن تسجيل النص وإعطاؤه للتلاميذ غير الناطقين (هم وأهاليهم) وللذين يجدون صعوبة في القراءة.

2.4 Séances de préparation et de prolongement de l'ACT.

Les étapes ou phases de la séance de l'ACT sont intangibles et non modifiables. C'est un Protocole que l'enseignant doit suivre scrupuleusement. Par contre les étapes et le déroulement du travail de préparation et de prolongement sont laissés à l'appréciation de l'enseignant en fonction du niveau des élèves et des objectifs de ces deux séances.

3 ACT et Manuel «En route ...pour la langue arabe CM2»

Le manuel présente des textes de nature différente (narratifs, documentaires, injonctifs...). Nous proposons que l'ACT porte sur les textes narratifs. Les textes choisis doivent présenter en plus une structure narrative propice à l'ACT (péripiéties, personnages, lieux ...).

3.1 Texte choisi pour illustrer l'ACT.

Le texte choisi pour illustrer l'ACT est celui de l'Unité 2 du manuel page n° : 45

نص «الشطّار» لمحمد شكري

Les documents relatifs à ce texte (travail préparatoire, prolongement ...) ne constituent en aucun cas un modèle.

«زادي في العربيّة المتوسّط الثاني ص 45، نصّ «الشطّار» لمحمد شكري

[التحق محمد شكري بالمدرسة وهو في سنّ العشرين عندما أرسله صديق له إلى مدير مدرسة يعرفه مع رسالة توصيّة*].

1. أجنبي حارس المدرسة الذي سألته عن مقابلة المدير:
 2. لماذا تريد مقابله؟
 3. أحمل إليه رسالة.
 4. عاد وأدخلني عند المدير. سلّمته رسالة التوصيّة*.
 5. آسف. لا أستطيع قبولك في هذه المدرسة. من الأحسن أن تعود إلى طنجة. هناك يمكنك أن تكسب عيشك كما كنت تفعل.
 6. لكنّي أفضل أن أدرس. لقد كرهت ما كنت أعمله في طنجة.
 7. شبك يديه فوق مكتبه. تأمل رسالة التوصيّة. رفع رأسه:
 8. كم عمرك؟
 9. عشرون.
 10. آسف. إنّ القسم الدراسي الذي تستحقّه يدرس فيه أطفال صغار وأنت لك لحيّة.
 11. سأحاول أن أتعلّم جيّداً في أقرب وقت.
 12. رنّ الجرس. من خلال نافذة المكتب أرى الساحة والتلاميذ يتسابقون، يتدافعون، يتقافزون. تخيلت نفسي بينهم.
 13. فأتني أن أكون واحداً منهم.
 14. وجدت مع المدير شخصاً لابساً الجلباب. سألني بالإسبانية عن إسمي، ومسقط رأسي وسنّي، وعن طنجة، وما كنت أعمل فيها. أجبتّه، فاستبشرت ملامحه:
 15. أين تعلّمت الإسبانية؟
 16. مع جيراننا الغجر، والأندلسيين في تطوان وطنجة**.
 17. لم يكن مُتجهماً مثل معلّم الحساب. قد يكون المدير طلب منه أن يمتحنني شفويّاً. طلب منّي المدير أن أرجع غداً.
- محمد شكري، الشطّار، بتصرّف

* Lettre de recommandation

**تقع مدينتا تطوان وطنجة في شمال المغرب.

3.2 Séance de l'ACT : Travail sur le texte objet de l'ACT avec l'enseignant

Texte : محمد شكري، نصّ الشطّار :

- Quelques indications pour l'enseignant.e :
 - éléments susceptibles d'apparaître pendant les échanges et la vérification :
 - Importance de l'école ;
 - L'analphabétisme ;
 - La volonté d'apprendre quel que soit l'âge.

- Questions éventuelles de relance :

L'enseignant y a recours pour dénouer la situation, mais sans orienter la compréhension et sans donner son avis ou valider les réponses.

- لماذا يريد الراوي مقابلة مدير المدرسة؟
- ماذا كان ردّ المدير؟
- ماذا نعرف عن الراوي من خلال النصّ؟
- ما هو شعور الراوي عندما رأى من النافذة التلاميذ يلعبون في ساحة المدرسة؟
- ما هو دور الرجل الذي وجده الراوي مع المدير؟

- Morale : (العبرة / المغزى)

يمكن للمدرّس أن يعطي، شفويًا، العبرة / الدرس الذي نستخلصه من هذه القصة: أهميّة المدرسة ودورها في حياة الإنسان، حبّ الدراسة والتعلّم مهما كان السنّ، العزيمة والإصرار لبلوغ الهدف...

- Préparation à la lecture oralisée (تحضير القراءة الجهرية) Voir le tableau ci-dessus

3.3 Séance de travail préparatoire sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant

- أحيط الكلمة الدخيلة **Entourer l'intrus**

- فصل - مدرسة - معلّم - طائرة - تلميذ
- دفتر - كرة - لوح - أقلام - محفظة
- الرياضيات - العلوم - اللغة - التاريخ والجغرافيا - المدير
- تمرين - إمتحان - إختيار - إختبار - علامة / نقطة

- أربط بين الكلمة ومقابلها الفرنسي

Je relie le mot à sa traduction

Activité ●	●	تعلّم
Élève ●	●	تعليم / تدريس
Apprentissage ●	●	مَهارة
Enseignant ●	●	نشاط
Savoirs ●	●	مُدّرّس
Compétence ●	●	تلميذ
Enseignement ●	●	مَعارف

- أكمل الجدول حسب المثال وأترجم إلى الفرنسية الفعل واسم فاعله ومصدره.

Je complète selon l'exemple et je traduis en français le verbe, le Participe Actif et le Masdar.

مصدر Masdar (nom verbal)	اسم الفاعل Participe Actif	فعل
تدريس Enseignement	مُدَرِّس Enseignant	مثال: دَرَسَ Enseigner
Présentation		قَدَّمَ
	Colorant	لَوَّنَ
Encouragement		

- أرتب الكلمات لأحصل على جمل مفيدة

Je reconstitue les phrases

• حقّ - التعليم - الطفل - حقوق - من

• الأطفال - المدرسة - القراءة - يذهب - والكتابة - ليتعلّموا - إلى

• التسرّب المدرسيّ - الأطفال - من - كثير من - يعاني

- حَقَّق جُ حُقُوق ← Droits
- عانى، يُعاني مِنْ ← Souffrir de
- التسرّب المدرسيّ ← Déscolarisation

- أربط الجملتين باستعمال «لـ»

Je relie les deux phrases en utilisant

أذهب إلى المدرسة	أتعلّم	أذهب إلى المدرسة لأتعلّم.
أراجع دروسي	أنجح في الإمتحان	
أفرز النفايات	أحافظ على البيئة	
يلبس زيّاً تَنَكُّريّاً	يشارك في الحفل	
تجمع المعلومات	تُقدّم العرض	

- فرز - - Trier

- نفايات ← Déchets

- زِيّ تَنَكُّريّ ← Déguisement

- عَرَض ← Exposé

Corrigé.

Pour favoriser l'autonomie, l'élève procédera à l'auto-correction des exercices ci-dessus réalisés à l'aide du corrigé mis à sa disposition par son enseignant.

Barrer le mot intrus

أشطب الكلمة الدخيلة

فصل - مدرسة - معلّم - طائفة - تلميذ

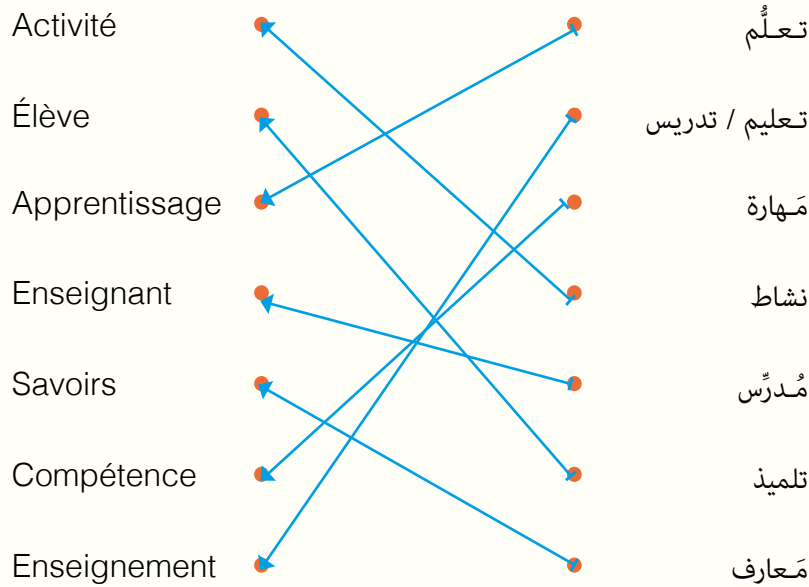
دفتر - كرة - لوح - أقلام - محفظة

الرياضيات - العلوم - اللغة - التاريخ والجغرافيا - التمدير

تمرين - إمتحان - إختيار - إختبار - علامة / نقطة

Je relie le mot à sa traduction -

أربط بين الكلمة ومقابلها الفرنسي



- أكمل الجدول حسب المثال وأترجم إلى الفرنسية اسم الفاعل والمصدر

Je complète selon l'exemple et je traduis le Participe Actif et le Masdar

مصدر Masdar (nom verbal)	اسم الفاعل Participe Actif	فعل
تدريس Enseignement	مُدرّس Enseignant	مثال: درّس Enseigner
تقديم Présentation	مُقدّم Présentateur	قدّم
تلوين Coloriage	مُلوّن Colorant	لوّن
تشجيع Encouragement	مُشجّع Encourageant / supporter	شجّع

Je reconstitue les phrases

أرتب الكلمات لأحصل على جملة مفيدة

حقّ - التعليم - الطفل - حقوق - من
التعليم حقّ من حقوق الطفل.

الأطفال - المدرسة - القراءة - يذهب - والكتابة - ليتعلّموا - إلى
يذهب الأطفال إلى المدرسة ليتعلّموا القراءة والكتابة.

التسرّب المدرسيّ - الأطفال - من - كثير من - يعاني
يعاني كثير من الأطفال من التسرّب المدرسيّ.

Je relie les deux phrases en utilisant

أربط الجملتين باستعمال «لـ»

أذهب إلى المدرسة	أتعلّم	• أذهب إلى المدرسة لأتعلّم.
أراجع دروسي	أنجح في الإمتحان	• أراجع دروسي لأنجح في الإمتحان.
أفرز النفايات	أحافظ على البيئة	• أفرز النفايات لأحافظ على البيئة.
يلبس زياً تنكّرياً	يشارك في الحفل	• يلبس زياً تنكّرياً ليشارك في الحفل.
تجمع المعلومات	تقدّم العرض	• تجمع المعلومات لتقدّم العرض.

3.4 Séance premier travail de prolongement sur le texte en autonomie ou avec un co-enseignant

Le Groupe qui a déjà travaillé l'ACT avec l'enseignant effectuera un travail en autonomie qui prolonge la compréhension (travail de prolongement). Ce travail peut se faire à partir du cahier d'activités lequel propose des exercices de compréhension du texte (en bas).

L'enseignant choisit les exercices et prépare un corrigé qu'il duplique en autant d'exemplaires que d'élèves. Les élèves, une fois les exercices terminés, peuvent aller chercher le corrigé pour ne pas solliciter l'enseignant qui travaille l'ACT avec l'autre Groupe.

-Je reconstitue la phrase pour présenter le texte

- أرتب هذه الكلمات لأقدم النص

رواية «الشطار» - هذا - من - مقتطف - للكاتب - النص - محمد شكري

- أبحث في النص عن مقابل العبارات الفرنسية الآتية:

Je cherche dans le texte l'équivalent des phrases traduites suivantes :

Rencontrer le directeur

Je lui ai remis la lettre de recommandation

Je ne peux pas t'accepter dans cette école

Il s'est détendu

Le directeur m'a demandé de revenir le lendemain

- أضع علامة (x) في الخانة المناسبة وأصحح كتابياً الجمل الخاطئة

Je coche la bonne case et corrige à l'écrit les phrases erronées

خاطئ	صحيح	الجمل
		إتحق محمد شكري بالمدرسة وهو صغير.
		سلم الراوي إلى المدير هدية.
		رفض المدير تسجيل الراوي في المدرسة لأنه كبير في السن.
		يفضل الراوي العمل في طنجة على الدراسة.
		تعلم الراوي الإنجليزية مع جيرانه.
		في نهاية اللقاء، طلب المدير من الراوي أن يعود إلى طنجة.

- أحرّد جملتين في النصّ تدلّان على إصرار الراوي على الدراسة رغم رفض المدير في البداية.

Je cite deux phrases qui montrent la détermination du narrateur à aller à l'école malgré le refus du directeur au début.

- ألخّص نصّ محمّد شكري بترتيب العناصر الآتية:

Je résume le texte en mettant dans l'ordre les éléments suivants :

أراد محمّد شكري الالتحاق بالمدرسة وهو في سنّ العشرين،	1
لأنّه يفضّل الدراسة على العمل في طنجة	
أمره المدير أن يرجع غدا	
لذلك حمل إلى المدير رسالة توصية في الموضوع.	
في النهاية، وأمام إصرار محمّد شكري على الدراسة،	
لكنّ محمّد شكري طلب منه مُجدّداً تسجيله في المدرسة	
في البداية، رفض مدير المدرسة طلب محمّد شكري	
بسبب كِبَر سنّه.	

Corrigé

- Je reconstitue la phrase pour présenter le texte

أرتب هذه الكلمات لأقدم النص:

رواية «الشطّار» - هذا - من - مقتطف - للكاتب - النص - محمّد شكري

هذا النص مقتطف من رواية «الشطّار» للكاتب محمّد شكري.

- أبحث في النص عن مقابل العبارات الفرنسيّة الآتية:

Je cherche dans le texte l'équivalent des phrases traduites suivantes

Rencontrer le directeur	مُقابلة المدير
Je lui ai remis la lettre de recommandation	سلّمته رسالة التوصيّة
Je ne peux pas t'accepter dans cette école	لا أستطيع قبولك في هذه المدرسة
Il s'est détendu	استبشّرت ملامحه
Le directeur m'a demandé de revenir le lendemain	طلب منّي المدير أن أرجع غداً

- أضع علامة (x) في الخانة المناسبة وأصحّ كتابياً الجمل الخاطئة

Je coche la bonne case et corrige à l'écrit les phrases erronées

خاطئ	صحيح	الجمل
x		التحق محمّد شكري بالمدرسة وهو صغير. التحق محمّد شكري بالمدرسة وهو كبير في سنّ العشرين.
x		سلّم الراوي إلى المدير هديّة. سلّم الراوي إلى المدير رسالة التوصيّة.
	x	رفض المدير تسجيل الراوي في المدرسة لأنّه كبير في السنّ.
x		يفضّل الراوي العمل في طنجة على الدراسة. يفضّل الراوي الدراسة على العمل في طنجة.
x		تعلّم الراوي الإنجليزيّة مع جيرانه. تعلّم الراوي الإسبانيّة مع جيرانه.
x		في نهاية اللقاء، طلب المدير من الراوي أن يعود إلى طنجة. في نهاية اللقاء، طلب المدير من الراوي أن يرجع غداً.

- أحدّد جملتين في النصّ تدلّان على إصرار الراوي على الدراسة رغم رفض المدير في البداية:

Je cite deux phrases qui montrent la détermination du narrateur à aller à l'école malgré le refus du directeur au début

- لكنّي أفضل أن أدرس. لقد كرهت ما كنت أعمله في طنجة.

- سأحاول أن أتعلّم جيّداً في أقرب وقت.

- ألخص نصّ محمّد شكري بترتيب العناصر الآتية:

Je résume le texte en mettant dans l'ordre les éléments suivants

أراد محمد شكري الالتحاق بالمدرسة وهو في سنّ العشرين،	1
لأنّه يفضّل الدراسة على العمل في طنجة	6
أمره المدير أن يرجع غدا	8
لذلك حمل إلى المدير رسالة توصية في الموضوع.	2
في النهاية، وأمام إصرار محمد شكري على الدراسة،	7
لكنّ محمد شكري طلب منه مُجدّداً تسجيله في المدرسة	5
في البداية، رفض مدير المدرسة طلب محمد شكري	3
بسبب كِبَر سنّه.	4

Le deuxième travail de préparation de l'ACT et le deuxième prolongement du texte (comme indiqué dans le tableau plus haut pour les classes qui compteraient 3 Groupes) ne sont pas présentés dans cet exemple. L'enseignant devra les préparer.

Quelques conseils pour l'ACT :

Il est important que tout document donné soit de bonne qualité, que les lignes du texte soient systématiquement numérotées pour mettre toutes les chances du côté de l'élève pour réussir la lecture et la compréhension.

La phase de **métacognition**, en français ou en arabe, est très importante pour que tous les élèves mettent des mots sur les attitudes (stratégies / processus) qu'ils ont adoptées afin d'aborder la compréhension.

La lecture oralisée, des élèves, arrive toujours à la fin, après la découverte du texte, sa compréhension et la manipulation du lexique et des structures. C'est un moment qui couronne toutes ces opérations car le but majeur est d'outiller l'élève pour à la fois faciliter la compréhension et dédramatiser l'acte de lire.

المهمة الوسيطة الثانية:

- أعدّ ملفاً حول الأنشطة التربوية والموازية بمؤسستي:
- أحدد مختلف المواد والأنشطة الدراسية بمؤسستي.
- أعرف بالأنشطة الموازية المنظمة في المؤسسة.
- أذكر المناسبات والأحداث التي يتم الاحتفال بها في المؤسسة.
- أجمع الصور والفيديوهات التي تؤثّق هذه الاحتفالات والتظاهرات.

كتاب زادي اللغة العربية المتوسط الثاني ص 53

مهمتنا / مشروعنا

الأبواب المفتوحة

نشاط جماعي

ستنظم المؤسسة التي أدرس بها «الأبواب المفتوحة» لآباء وأمهات التلاميذ والتلميذات. من أجل ذلك ستعّد مع مجموعتك مطوية لتعريف الزوّار بمختلف مرافق المؤسسة وبالأنشطة المزاولة فيها.

مراحل المشروع

- لإنجاز هذه المهمة، سبق لك أن:
- جمعت معطيات حول المدرسة من خلال الحوار الذي أجرينته مع السيدة المديرية، والتقطت صوراً لمختلف مرافق المؤسسة.
- أعددت ملفاً حول الأنشطة الدراسية والموازية المنظمة في المؤسسة مع بعض الصور التي تؤثّقها.

الخطوات

- 1- نحدّد مجموعات العمل
- 2- نصنّف المعطيات والمعلومات التي جمعناها حول المؤسسة حسب المحاور الآتية:
 - اسم المؤسسة، تاريخ التأسيس، الموقع، عدد الأساتذة والتلاميذ، عدد الأقسام ..
 - البنية المادية للمؤسسة: مرافق المؤسسة، عدد القاعات وتجهيزاتها، ملاعب رياضية، قاعة المعلومات، مرافق أخرى؛
 - الأنشطة التربوية (تعبير، قراءة، فرنسية، تربية بدنية ...) والأنشطة الموازية المزاولة في المؤسسة (نوادي، مسرح، موسيقى ...)؛
 - التظاهرات والمناسبات التي تحتفل بها المؤسسة.
- 3- نحدّد تصميم المطوية:
 - نحدّد عدد صفحات المطوية ولونها حسب حجم المعلومات في كلّ محور من المحاور السالفة؛
- 4- نحضّر المطوية:
 - نختار شكل عرض المعطيات والمعلومات حول المؤسسة (جداول، مبيانات، خُطاطات، بطاقات...);
 - ننتقي الصور التي توضح مختلف مرافق المؤسسة وبعض الأنشطة التربوية المزاولة فيها؛
 - نختار التنسيق الشكلي للمطوية.
- 4- نحضّر المطوية:
 - نسجّل المعلومات وفق المحاور المحددة ونوطين الصور في مكانها المناسب؛
 - نختار شعاراً للمطوية يلخص جودة الحياة المدرسية في المؤسسة؛
 - نعرض العمل المُنتج على مجموعة القسم لإبداء ملاحظاتها حول المطوية؛
 - نُدخل التعديلات والتصحيحات المُقترحة على شكل ومضمون المطوية.

كتاب زادي اللغة العربية المتوسط الثاني ص 58

TITRE DE LA SEQUENCE:	عنوان المتوالية
Classe/niveau	فصل / مستوى
Nombre d'heures ou de séances	عدد الساعات أو الحصص
Objectif principal	الهدف العام/ الرئيسي
Objectifs langagiers	أهداف لغوية
Objectifs culturels	أهداف ثقافية
Tâche finale	مهمة نهائية
Critères d'évaluation de la tâche	معايير تقييم إنجاز المهمة

Mode d'évaluation نمط التقييم	Mode du travail نمط العمل	Supports دعامات ومعينات	Savoirs langagiers et culturels معارف لغوية وثقافية	Objectifs/capacités/compétences أهداف / قدرات / كفايات	Activités langagières أنشطة لغوية	Séances حصص
						1
						2
						3
						...
						...

وارتباطاً بكتابي «زادي في العربية المتوسّط الأوّل والثاني» فإنّ كلّ وحدة من وحدات هذين الكتابين تغطّي مرحلة تعليمية متوسطة مدّتها الزمنية 7 أسابيع من الدراسة الفعلية. وعملاً بمبدأ أساسي للتخطيط بالمتوالية الذي يقتضي ألا تكون المتوالية طويلة وممتدّة زمانياً تجلب الملل إلى نفوس التلاميذ وألاً تكون قصيرة تفقد معه طابعها البنائي، فمن الأنسب ألا تتجاوز المدّة التي تغطيها المتوالية أسبوعان ونصف من الدراسة الفعلية. وبما أنّ إنجاز المهمة النهائية التي تتوّج الوحدة يمرّ عبر إنجاز مهمّتين وسيطيتين، فإنّ تخطيط التعلّيمات المبرمجة في كلّ وحدة سيكون من خلال ثلاث متواليات تتوّج كل واحدة منهنّ بإنجاز إحدى المهمّات المذكورة وفق هذا الترتيب: المهمة الوسيطة الأولى في المتوالية الأولى والمهمة الوسيطة الثانية في المتوالية الثانية والمهمة النهائية في المتوالية الثالثة.

المهمة الوسيطة الأولى

- أجري حواراً مع مدير(ة) المدرسة
- أحضر الأسئلة التي سأطرحها على المدير(ة).
- أدرس بها من أجل جمع معلومات وبيانات حول مدرستنا وأترجم ما جمعته إلى اللغة العربية.
- أدون المعلومات التي حصلت عليها وأترجمها إلى اللغة العربية.
- أحدّد المحاور التي سيدور حولها الحوار.
- ألتقط صوراً لمختلف مرافق المؤسسة.
- أعزف بالإسم الذي تحمله المؤسسة.

كتاب زادي اللغة العربية المتوسّط الثاني ص 43

2.3 التخطيط المتوالية التعلم (planification par séquence d'apprentissage)

يعتبر تخطيط التعلّات شرطاً أساسياً لإنجاح العملية التعليمية التعلّمية، فهي من المهام الديدكتيكية للأستاذ(ة) إضافة إلى تدبير التعلّات وتقييمها.

يمكن للتخطيط أن يغطي سنة أو دورة أو مرحلة دراسية كما يمكن أن يكون تخطيطاً وفق المجالات المدرسة أو وفق متواليات تتّوج بإنجاز مهام لغوية ذات طبيعة إجتماعية كما توصي به المقاربة العمليّة المعتمدة في تدريس اللغات الحية ومنها اللغة العربية بالمدارس الفرنسية.

• المتوالية؟

المتوالية متتالية (succession) من الحصص المترابطة والمنظمة حول أنشطة لغوية شفوية وكتابية يتم خلالها إرساء مجموعة من الموارد اللغوية (ressources langagières) الضرورية لإنجاز المهمة أو المشروع الذي يتّوج المتوالية بشكل يعطي معنى للتعلّات والمكتسبات اللغوية المختلفة التي بناها التلاميذ بتوجيه من الأستاذ(ة).

• مكونات المتوالية التعلم

لكي تجسّد المتوالية عملية التخطيط بشكل فعلي، فلا بدّ أن تتضمن مجموعة من العناصر والمكونات التي يمكن تحديد أهمّها إجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هو الهدف العام من المتوالية؟ (يجب عدم الخلط بين الهدف العام للمتوالية والمهمة المطلوب إنجازها) وبمعنى آخر مجموع المعارف والمهارات اللغوية والثقافية التي سيكتسبها التلاميذ في نهاية المتوالية؛
- ماهي الأنشطة اللغوية (فهم وإنتاج الشفوي والكتابي) ذات الأولوية التي يجب الإشغال عليها؟
- ما هي القدرات والكفايات التي يجب تنميتها عند التلاميذ؟
- ماهي الأهداف الوسيطة للحصص والأنشطة التي تساهم في تحقيق الهدف الرئيسي للمتوالية؟
- ما هي المكتسبات السابقة الضرورية الواجب توافرها عند التلاميذ لمباشرة التعلّات الجديدة؟
- ما هي المعارف اللغوية (معجم، أساليب، صيغ) والمعارف الثقافية المراد إرساؤها خلال المتوالية والضرورية لإنجاز المهمة أو المشروع؟
- ما هي الدعامات والمعينات الديدكتيكية (كتاب، دفتر الأنشطة، صور، وثائق سمعية بصرية، نصوص...) التي يجب توظيفها واستثمارها لبناء هذه المعارف المختلفة؟
- ما هو نمط أو أنماط العمل المعتمدة في إنجاز هذه الأنشطة؟ (عمل فردي، عمل بالمجموعات، عمل ثنائي، عمل جماعي)
- ما هو الغلاف الزمني المخصّص للمتوالية؟ (عدد الساعات، عدد الحصص)
- ما هو شكل التقييم المعتمد بالنسبة للتعلّات وللمهمة النهائية وللمهام الوسيطة؟

3 بنية وحدات كتابي « زادي في العربية المتوسط الأول والثاني » والتخطيط بالمتوالية

1.3 بنية وحدات كتابي « زادي في العربية المتوسط الأول والثاني »

تتضمن كل وحدة من وحدات كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» مجموعة من الأركان القارة تضم وثائق متنوعة تستثمر في إنجاز أنشطة لغوية متعددة، لذا سنكتفي بتحليل بنية وحدة من الوحدات لتوضيح هذه الجوانب.

بنية الوحدة الأولى: أعياد ومناسبات زادي في العربية المتوسط الثاني

الأركان	نوع الوثائق	الأنشطة اللغوية
إنصات ومشاهدة وفهم	وثائق سمعية بصرية	فهم المسموع المرئي تعبير شفوي مسترسل تعبير شفوي تفاعلي تعبير كتابي وساطة لغوية شفوية وكتابية
أدب	نصوص أدبية (وصفية، إخبارية، أمرية، سيرة ذاتية، رواية)	فهم المقروء طلاقة وسيولة القراءة إستثمار لغوي للنصوص وساطة لغوية شفوية وكتابية
ثقافة		
بيئة		
علوم	نصوص للقراءة والفهم (إخبارية، وثائقية) صور	فهم النصوص المقروءة بحث عن المعلومات وإنتقاؤها تصنيف المعلومات وإستثمارها
فنون		
أدوات اللغة	أمثلة للظواهر اللغوية المستهدفة	إكتشاف الظواهر اللغوية وضبط قواعدها التطبيق والتوظيف
مهمة/ مشروع	إنجاز المهمات: مهمة وسيطة أولى وثانية ونهاية	

وكما تمّت الإشارة إليه أعلاه، فقد روعي في هندسة وبناء وحدات هذين الكتابين مرتكزات المقاربة العملية بشكل يسمح للأستاذ(ة) بتخطيط التعلّيمات المقترحة وفق متواليات تتّوجّ بإنجاز مهمّات أو مشاريع بيداغوجية.

أَتَدْرِبُ وَأَكْتُبُ

38

أحيط الفعل المناسب.

- اللاعبون شارك / شاركوا في سباقات كثيرة.
- شارك / شاركوا الأبطال في سباقات كثيرة.

39

أتذكر وأحيط الجمع المناسب.

- فازت الأبطال / البطلات بالكأس.
- - فاز العدّاءون / العدّاءات بالكأس.

دفتر الأنشطة المتوسط الأول ص 56

تراكيب	الجملة البسيطة والجملة المركبة
ألاحظ	
يستمتع الجمهور بالعرض الموسيقي.	← جملة بسيطة
يقدم الشباب عرضاً موسيقياً.	← جملة بسيطة
يستمتع الجمهور بالعرض الموسيقي	الذي يقدمه الشباب. ← جملة مركبة
↓ أداة وصل	
أستنتج	تتكوّن الجملة المركبة من جملتين بسيطتين مربوطتين بإحدى أدوات الوصل الآتية: الذي - التي - الذين - اللواتي
أتدرب	أكوّن أربع جمل مركبة باستعمال أدوات الوصل الآتية: الذي - التي - الذين - اللواتي

كتاب زادي اللغة العربية المتوسط الثاني ص 81

6.2 أدوات اللغة (صرف وتراكيب، أساليب، إملاء)

في السياق المدرسي، تعتبر معرفة نحو اللغة (grammaire de la langue) التي يتم تعلّمها أساسيًا للتحكّم في كيفية اشتغالها. وبذلك يكتسب تدرّيس وتعلّم النحو أهميته ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى. ففي البداية، وفي المستويات الأولى يكون هذا التعلّم ضمنيًا (grammaire implicite) حيث يتمّ استبطان (intérieurisation) كيفية اشتغال اللغة من الناحية الفونولوجية والصرفية التركيبية والمعجمية الدلالية عن طريق ممارسة اللغة دون دراسة الظواهر اللغوية بشكل مباشر والتصريح بقواعدها، بعدها يتمّ الانتقال إلى دراسة هذه الظواهر والقواعد الضابطة لها بشكل صريح (grammaire explicite) في كلّ من المتوسّط الأوّل والثاني وفق تدرّج يراعي:

- الترابط بين الظواهر الصرفية والتركيبية والفونولوجية (منطق المادّة)؛
 - درجة تردّدها في النصوص المدروسة؛
 - حاجات المتعلّم في مجال التواصل وفي إنجاز المهمّات اللغوية.
- ولجعل تعلّم نحو اللغة في خدمة التواصل، تمّ الحرص في كتابي «زادي في العربية» على تناول ودراسة الظواهر اللغوية المبرمجة وفق منهجية:
- تهدف إلى تحكّم وظيفي للمعرفة النحوية وجعلها في خدمة عملية التواصل وإنجاز المهمّات اللغوية المطلوبة؛
 - تستدعي قدرات التلميذ(ة) على الملاحظة والاكتشاف والتجريب والتفكير لفهم كيفية اشتغال اللغة؛
 - تعتمد طرق نشيطة في عمليتي التطبيق والتمرّن (لعب الورق، دومينو، بطاقات، صور، مناولة الصوِّرات...) بحيث يستمتع التلاميذ أثناء بناء المعرفة النحوية؛
 - تتفادى التمارين التطبيقية المتكرّرة (exercices structuraux) المرتبطة بضبط القواعد النحوية نظرا لطابعها الممل والمنفّر؛
 - تأخذ بعين الاعتبار تمثّلات التلميذ حول الظاهرة اللغوية المستهدفة والتي قد تكون ناتجة عن التداخل اللغوي (interférence linguistique)؛
 - تحفّز التلاميذ، إذا كان مستواهم يسمح بذلك، على المقارنة بين الظواهر اللغوية في العربية ومثيلاتها في اللغات الأخرى للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها ممّا يعزّز كفاية التعدّد اللغوي لديهم.
- وانسجاما مع هذه الرؤية، فإنّ تدرّيس وتعلّم نحو اللغة ينبغي ألاّ يجعل من إكتساب المعرفة النحوية (مفاهيم وقواعد نحوية) هدفا في حدّ ذاته، معرفة مجردة مختزلة في وصف اللغة (métalangue)، ولكنّ الأساس هو جعل هذه المعرفة النحوية مكتسبا لغويا وظيفيا مفيدا للتلميذ في التواصل بهذه اللغة.

تلقيتُ هذه الرسالة من صديقي وهو في زيارة سياحية. أجبته في رسالة قصيرة.
أستعمل الكلمات والتعبير الآتية.

أفصل - أحب - يُعجبني



دفتر الأنشطة المتوسط الأول ص 46

En revenant à mes notes, je restitue oralement en français ce que j'ai compris du document «عمالقة الفن».



دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 58

إنّ وعي الأستاذ(ة) بأهميّة هذه الأنشطة في تنمية إستراتيجيّات الوساطة اللغويّة عند التلاميذ عامل أساسي في إختيار الوضعيات الديدانكيّة والأنشطة المناسبة لتحقيق ذلك، وفي التفكير مسبقا في شكل المصاحبة الضرورية التي سيوفّرها لهم في هذا الخصوص.

5.2 الوساطة اللغوية (médiation linguistique)

تعدّ الوساطة اللغوية واحدة من الأنشطة اللغوية الست التي حدّدها الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات في تجزيته للكفاية اللغوية. ويعتبر هذا الإطار أنّ «مستعمل اللغة في أنشطة الوساطة اللغوية لا يعبر عن أفكاره وآرائه، ولكنّه يلعب دور الوسيط بين المتكلّمين الذين لا يستطيعون التفاهم بينهم بطريقة مباشرة ... ومن أنشطة الوساطة اللغوية نجد الترجمة المكتوبة (traduction écrite) والتفسير الشفويّ (interprétation orale) وأيضا التلخيص (résumé) وإعادة الصياغة (reformulation) في اللغة نفسها».

فالتلميذ(ة) الوسيط(ة) (médiateur-trice) يقوم بنقل المضامين للطرف الآخر التي تعيق الحواجز اللغوية أو الثقافية فهمها. وبهذا تكون الوساطة اللغوية في قلب العملية التواصلية ودعامة أساسية في تعلّم اللغة لكونها:

- تيسّر التواصل والتفاعل مع الغير؛
- تربط بين مختلف الأنشطة اللغوية الشفوية والكتابية؛
- تعمل على بناء الجسور والممرّات (passerelles) بين اللغات (الانتقال من لغة إلى أخرى) بمنطق التكامل وليس المنافسة بينها؛
- تنمّي كفاية التعدّد اللغويّ (compétence plurilingue) والانفتاح الثقافيّ (ouverture culturelle) والإنصات وفهم الآخر.

وسعياً لتنمية كفايات التلميذ(ة) في هذه المجالات، فقد تضمّن كتابا «زادي في العربية» ودفتر الأنشطة مجموعة من الأنشطة تتوزّع بين ما يأتي:

- شرح مضمون نصّ مكتوب أو مسموع أو وثيقة إيكونوغرافية؛
- تلخيص مضمون وثيقة للغير؛
- ترجمة من لغة إلى أخرى؛
- إعداد تقرير عن حدث؛
- إعداد وتقديم عرض شفويّ أو كتابي؛
- تحويل نصّ شفويّ إلى نصّ كتابي أو العكس؛
- صياغة معلومات نصّ (مكتوب بالعربية) بالفرنسية؛
- كتابة رسالة (إلكترونية أو ورقية) أو جواب عنها؛
- إعطاء عنوان لنصّ أو كتابة تعليق على صورة.

أقرأ وأفهم



نصّ: « فنون الشارع في العاصمة الرباط » ص 64.



أبحث في نصّ « فنون الشارع في العاصمة الرباط » عن مقابل العبارات الفرنسية الآتية:

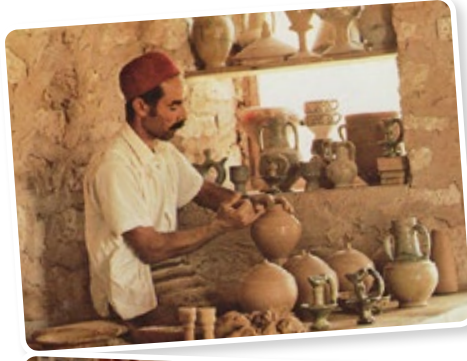
- Jouer de la musique et danser dans la rue :
- Après le travail :
- Les troupes musicales ou groupes de danse :
- Partager leur art et leurs talents avec le public des passants :

دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 61

📖 إنتاج كتابي:

أُعِدْ مع زملائي وزميلاتي بطاقة تعريفية لإحدى الحرف التقليدية التي تشتهر بها جهتي:

- اسم الجهة والحرفة المزاولة فيها؛
- المواد والأدوات المستعملة وكيفية الصنع؛
- المنتج واستعمالاته (الاستعمال اليومي أم الديكور)، والإقبال عليه؛
- مساهمة هذه الحرفة في إقتصاد الجهة.



دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 103

21

أرتب الكلمات لأحصل على جمل.

كبير / المجلد / هذا / جداً

القراءة / كثيراً / البنت / تحب

البنت / قرأت / السندباد / مجلة

دفتر الأنشطة المتوسط الأول ص 12

وارتباطاً بما سبق، فإن تنمية كفاية المتعلم التواصلية الكتابية يقتضي التمرن والتدرب المنتظمين على إنتاج نصوص كتابية بسيطة من نماذج مختلفة وفق إستراتيجية قوامها:

- مصاحبة المتعلم في هذه المهمة غير السهلة لتدليل الصعوبات التي قد تعترضه بتقديم بعض العناصر المساعدة على الإنجاز (معجم، صيغ أسلوبية، أفكار...)
- تفهيم المهمة المطلوبة وشرح العناصر والمقومات التي يجب توافرها في النموذج الكتابي المستهدف شكلاً ومضموناً؛
- التذكير بالنماذج الكتابية السابقة؛ وهذا يتيح للتلميذ(ة) اختيار العناصر اللغوية المعجمية والنحوية المناسبة التي يتطلبها النموذج الكتابي المطلوب؛
- تثمين الإنجازات الكتابية باستعراض مكامن القوة فيها وكذلك الجوانب التي ينبغي الإشغال عليها لتجويدها؛
- نشر الإنجازات المتفوقة في مجلة القسم وتقاسمها عبر البوابة الإلكترونية للمدرسة.

31

أجيب شفويًا عن الأسئلة الآتية:



- ماذا تتذكر الكاتبة بوضوح من أيامها الأولى في المدرسة؟
- كيف كانت علاقة الكاتبة بمعلمتها المفضلة «زهوة»؟
- ماذا حدث للمعلمة «زهوة» بعد فترة؟
- بماذا شعرت التلميذة أثناء زيارة معلمتها المريضة؟
- كيف أثرت تجربة المدرسة الابتدائية في شخصية الكاتبة؟

دفت الأنشطة المتوسط الثاني ص 41

32

أستخرج من النص جُملاً تدلّ على أنّ الكاتبة تروي ذكرياتها عن المدرسة:

دفت الأنشطة المتوسط الثاني ص 41

4.2 التعبير (الإنتاج) الكتابي

يشكّل التعبير أو الإنتاج الكتابي واجهة مهمة من الكفاية التواصلية باللغة ويقوم أساساً على تقييد وتجسيد المكتسبات اللغوية الشفوية كتابة ممّا يُمْكِن من استعمال اللغة المكتوبة في التعبير عن الأفكار والأحاسيس والتواصل والتفاعل مع الغير.

ونظراً لأهمية هذه القدرة في تنمية كفاية التلميذ(ة) التواصلية باللغة العربية، فقد تمّ تخصيص حيّز مهمّ في كتابي «زادي في العربية» ودفتري الأنشطة لأنشطة الإنتاج الكتابي، أنشطة تجعل التلاميذ في وضعيات تواصلية كتابية من خلال تدريبهم على إنتاج نصوص كتابية بسيطة من نماذج مختلفة (رسالة قصيرة، تقرير، مطوية، ملصق، دليل...) وتعريفهم بقواعد كتابتها وإعدادها.

ومن المؤكّد أنّ الإنتاج الكتابي مهمّة مركّبة تتطلّب من التلميذ(ة) إستدعاء معارفه (ها) اللغوية المختلفة (المعجمية والنحوية والأسلوبية) وقدراته (ها) المرتبطة ببناء المعنى (الإنسجام الداخلي للنصّ، تسلسل وتنظيم الأفكار...)؛ من أجل ذلك، روعي في اختيار الأنشطة المقترحة مبادئ التدرّج والتكامل والتمفصل السلس بين مختلف الأنشطة اللغوية (الفهم والتعبير الشفوي والكتابي) بشكل يجعل المتعلّم يستثمر مكتسباته اللغوية في هذه المجالات في إنتاج نماذج كتابية مختلفة، وهذه بعض الأنشطة المقترحة في هذا المجال:

- ملء الفراغ (تكملة)؛
- ترتيب الكلمات لتكوين جمل، ترتيب الجمل لتكوين فقرة/نصّ؛
- كتابة تعليق/ عنوان/ رسالة قصيرة/ حوار؛
- كتابة نصّ قصير (فقرة)؛
- كتابة ملخص نصّ؛
- تصحيح كتابي ملخص نصّ؛
- تتمة نصّ (تخيّل حوار أو نهاية لنصّ)؛
- وصف؛
- إعداد بطاقة تعريفية/ملصق/مطوية/دليل.

- مطالبة التلاميذ بتلخيص النص بتوجيه من الأستاذ(ة) قصد التمرّن والتحكّم التدريجيّ في هذه المهارة؛
 - قراءة نموذجيّة للأستاذ(ة) وقراءات جهرية فردية للأجزاء المحدّدة من قبل كلّ تلميذ؛
 - الوقوف عند المميّزات الإيجابيّة في هذه العملية (طلاقة، تعبيرية القراءة...) وعند بعض الخصائص التي يجب التنبيه إليها والعمل على معالجتها؛
 - التوسّع في مواقف النصّ (ما الذي يجعلك تقول بأنّ الكاتب...، هل توافق على ما طرحه الكاتب في هذا النصّ، ما هي النهاية التي تتوقّعها لهذه الشخصية...) واستثماره من الناحية اللغويّة (أساليب وصيغ، مميّزات أسلوبية...).
- وفي هذا الخصوص، يجب التذكير بأنّ القراءة الجهرية للنصّ من قبل التلاميذ تأتي بعد فهم النصّ واستيعاب معانيه وبعد دراسة ومعالجة الصعوبات القرائية الواردة فيه، فإنّ هذا هو تويج (couronnement) لهذه المراحل كلّها.



من ذكريات تلميذة

لا تحمل ذاكرتي أية صورة لأوّل يوم دخلت فيه المدرسة، كما أنّها لا تحتفظ بذكرى المرحلة الأولى التي تعلّمتُ فيها قراءة الحروف وكتابتها. ولكنّ الذي أذكره بوضوح هو استمتاعي دائماً بمحاولة قراءة أيّ شيء مكتوب وقع عليه بصريّ.... ففي المدرسة وجدت نفسي وأثبتت وجودي.

أحبّنتي معلّمتي وأحبّبتها... أذكر معلّمتي المفضّلة ست «زهوة»، التي أحبّبتها كثيراً وما أحبّبت أحداً من أهلي في تلك الأيام كحبي لها! كنت أرنو إليها بشغف كبير، وهي تشرح الدرس أو حين كانت تتلو علينا قطعة الإملاء. فجأة، انقطعت عن المجيء إلى المدرسة، فقد مرضت المعلّمة المحبوبة، طال مرضها، وطال غيابها، فعرفت الوحشة، ودقّت مرارة غياب الأحباب وثقل الانتظار...

فذهبت برفقة بعض صديقاتي في زيارتها. وفي غرفتها أخذت تمسح وجوهنا بعينيها الواهنتين وجهاً ووجهاً. ابتسمت لي وشعرّت بقلبي يذوب حزناً. كنت منذ دخلنا بيتها أغالب دموع عيني، ورحت أبكي بصمت.

لقد أشبعت المدرسة الكثير من حاجاتي النفسيّة، أصبحت أتمتّع بشخصيّة بارزة بين معلّمتي وزميلاتي، ولم أنذكر يوماً أنّ واحدة من معلّمتي تركت في نفسي ذكرى جارحة.

فدوى طوقان، رحلة جبليّة رحلة صعبة، بتصرّف

كتاب زادي اللغة العربية المتوسّط الثاني ص 44

29

أرتّب الكلمات الآتية لأقدم نصّ «من ذكريات تلميذة»:

«رحلة جبليّة رحلة صعبة»

عنوانها

للكاتبة فدوى طوقان

سيرة ذاتيّة

هذا

النصّ

مقتطف من

دفتر الأنشطة المتوسّط الثاني ص 41

وفي هذا المجال، يجب التذكير بأنّ العمليات الذهنيّة المرتبطة بالفهم مركّبة ودقيقة وليست بيسيرة كما يعتقد البعض بل هي عقبة حقيقيّة يصطدم بها التلاميذ إذ أنّ معظمهم يجيدون قراءة النصوص بطلاقة لكن بالمقابل يجدون صعوبات في إدراك معانيها وهذا يفرغ القراءة من معناها الحقيقيّ.

ولمصاحبة التلميذ (ة) في قراءة وفهم النصوص المقترحة في كتابيّ « زادي في العربيّة » يُنصح اعتماد هذه المنهجية من ثلاث مراحل (3 حصص):

المرحلة الأولى: إكتشاف والفهم العام للنصّ القرائيّ Découverte et compréhension globale du texte de lecture

بعد أسئلة تمهيدية، يوجّه الأستاذ(ة) التلاميذ إلى إكتشاف النصّ عبر:

- تأطيره بتحديد عنوانه ونوعه (شكل النصّ) ومصدره وكاتبه... وهي معلومات مرجعية ترافق هذا النوع من النصوص؛
- دراسة الصورة المصاحبة للنصّ وتحديد عناصرها الأيقونية ومستوياتها المساعدة على فهم المعاني الظاهرة والخفية المحتملة التي تعبّر عنها؛ ومنهجية دراسة الصورة تُكتسب تدريجيّاً من خلال توجيه الأستاذ(ة) والتمرّن المنتظم؛
- تحليل عنوان النصّ وربطه بالصورة واستجلاء العلاقة بينهما (العنوان يجسّد أو يكمل الصورة...);
- التساؤل حول مضامين النصّ وصياغة فرضيات حولها وتأجيل التحققّ منها إلى المرحلة الثانية؛
- الإنصات إلى النصّ المقروء من قبل الأستاذ(ة) مرّة أو مرّتين والتقاط بعض العناصر المساعدة في الفهم العام لمعناه الكلّي (شخصيّات ومكان وزمان الحدث/ الأحداث والحدث الرئيسي...);
- الإجابة عن الأسئلة من قبيل: من، متى، أين، ماذا...؛
- دراسة صعوبة قرائية في النصّ أو التدرّب على طلاقة القراءة.

المرحلة الثانية: الفهم الدقيق للنصّ القرائيّ Compréhension fine du texte de lecture

يتمّ خلال هذه المرحلة ما يلي:

- التذكير بالعناصر المرتبطة بالفهم العامّ للنصّ؛
- قراءة النصّ قراءة نموذجيّة من قبل الأستاذ (ة) وتتبع هذه القراءة من قبل التلاميذ في كتبهم؛
- البحث من قبل التلاميذ على بعض العناصر والمؤشّرات النصّية المساعدة في فهم النصّ (الحقول المعجميّة والكلمات المرتبطة بها، عائلات الكلمات والصيغ الصرفيّة (الإشتقاق)، نوعيّة الأفعال (أفعال الحركة أو أفعال الحالة للوصف...) وزمانها (صيغة الماضي للحكي) ...؛
- شرح الكلمات والعبارات الصعبة الواردة في النصّ شرحاً سياقياً مع إعادة التوظيف؛
- الإجابة عن أسئلة الفهم الدقيق لمعاني النصّ: من، ماذا، لماذا، كيف، ما سبب...؛
- دراسة صعوبة قرائية في النصّ أو التدرّب على طلاقة القراءة؛
- مطالبة التلاميذ بتحديد السطور بعد ترقيعها أو الفقرة/ الفقرات التي يرغبون في قراءتها جهريّاً في الحصّة المقبلة.

المرحلة الثالثة: القراءة الجهريّة وإستثمار النصّ Lecture oralisée et exploitation du texte

- التذكير بالمعاني الدقيقة للنصّ (تسلسل الأحداث، سلوك ومواقف الشخصيّات...);

- القراءة الصحيحة للكلمات: ويقاس هذا العنصر بعدد الكلمات المقروءة بشكل خاطئ على عدد كلمات النص؛
- سرعة القراءة: تحدّد بحساب عدد كلمات النصّ المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة؛
- تعبيرية القراءة: تعكس مدى احترام إيقاع النصّ من حيث التنغيم ومحاكاة الأساليب ووحدات المعنى والفواصل....

فقياس طلاقة وسيولة القراءة يأخذ بعين الاعتبار هذه العناصر ويلخص في عدد كلمات النصّ المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة (MCLM) nombre de Mots Correctement Lus à la Minute ويحسب هذا المعامل وفق المعادلة الآتية كما في المثال:

حساب طلاقة وسيولة القراءة (MCLM)

يجب طرح عدد الأخطاء من عدد الكلمات المقروءة من قبل التلميذ

مثال: 84 كلمة مقروءة في الدقيقة مع إرتكاب 4 أخطاء

$$MCLM = 84 - 4 = 80$$

أقرأ بصوت مرتفع

ما إن يَنطِق الأراجوز ويَصْفُق الصغار بِحَماسٍ
حَتَّى يَحُلَّ الصَّمْتُ وَيَنْتَبِهُونَ لِتَفَاصِيلِ
الْحِكَايَةِ، يَتَفَاعَلُونَ مَعَ مُجَرِّياتِ الْأَحْدَاثِ،
يُضَحَّكُونَ وَفِي نِهَائَةِ الْعَرَضِ، يُودَّعُونَهُ وَقَدْ
أَسْعَدَ يَوْمَهُمْ.

كتاب زادي اللغة العربية المتوسط الثاني ص 75

● منهجية معالجة النصوص الأدبية

يتضمن كتابا «زادي في العربية» خاصّة في ركن الأدب وفي الأركان الأخرى مجموعة من النصوص الأدبية المتنوعة للقراءة والفهم (نصوص سردية وصفية، إخبارية، وثائقية، سيرة ذاتية، روايّة ...) الهدف من إدراجها:

- بناء ثقافة أدبية أولية عند التلميذ بالتعرّف على بعض الأجناس الأدبية والكتّاب؛
- تنمية حبّ القراءة وبناء الفكر النقديّ؛
- بناء ثقافة وقيم مشتركة عبر دراسة وتبادل الرأي حول مواضيع مختلفة؛
- الانفتاح على الآخر وتنمية الخيال والتفكير؛
- التعرّف على الخصائص الفنية المميّزة للأجناس الأدبية المختلفة من حيث الشكل والأسلوب؛
- الاستئناس بقواعد الكتابة الأدبية وبدء محاولات إنتاج بعض النصوص البسيطة.

ومن المهمّ في هذا المقام التذكير بأنّ قراءة وفهم هذه النصوص عملية مركّبة تقرن فيها القراءة بفهم المقروء. فإذا كانت القراءة بطلاقة عملية ميكانيكية وآلية تُكتسب بالتمرّن والتدرّب المنتظمين كما هو مشار إليه أعلاه وتقوم على التحكم في المبدأ الألفبائي (التطابق الخطي الصوتي)، فإنّ فهم المقروء سيرورة ذهنية تستدعي الربط بين معاني الكلمات والعبارات والجمال لاستخلاص المعاني والأفكار التي يطرحها ويناقشها النصّ؛ وهذا يقتضي من التلميذ (ة) تعبئة مكتسباته اللغوية المختلفة واعتماد إستراتيجيات متنوعة لتحديد المؤشّرات النصّية (indices textuels) والكلمات المفاتيح (mots clés) التي تساعد على فهم المعنى الظاهر والصريح للنصّ في المرحلة الأولى والخفي لاحقا.

- إغناء الرصيد المعجمي للمتعلم (ترادف، تضاد، تعدد المعاني، المستويات اللغوية...) عن طريق أنشطة ممتعة: دومينو الكلمات، ألعاب العائلة، كيم الكلمات، الكلمات المتقاطعة والمسهمة، الكلمات الخفية...؛
- تجنب تقديم لوائح المرادفات والأضداد للمتعلمين ومطالبهم بحفظها وتذكرها؛
- اقتراح حقول معجمية ودلالية تُوظف وتُستثمر في إنجاز المشاريع أو المهمات المطلوبة بشكل يعطي معنى للتعلّات وللمكتسبات اللغوية وخاصة المعجمية منها؛
- دراسة، في مرحلة متقدمة، العلاقة بين البنية الصرفية للكلمة ومعناها وأساليب تكوين المعجم في اللغة العربية (الجذر، الاشتقاق، عائلة الكلمة...)؛
- إعداد دفتر المعجم (outil mémoire) يصاحب التلميذ طيلة مساره الدراسي باعتباره أداة ومرجعا للتذكّر وللإستثمار وتجزئته منهجيّا إلى الجوانب الآتية: الحقل الدلالي، الحقل المعجمي، عائلة الكلمة؛
- وضع معاجم اللغة العربية الورقية والإلكترونية رهن إشارة التلاميذ وتدريبهم على كيفية الإستعمال بشكل يضمن إستقلاليتهم في عملية البحث.

3.2 القراءة: فهم المكتوب

في السلك الثالث وبدء من المتوسط الأول، يتمّ التركيز عل تنمية كفاية الطلاقة وسيولة القراءة (fluence et fluidité de lecture) عند التلميذ (ة) بعد تحكّمه (ها) في كفايتي الوعي الفونولوجي (conscience phonologique) والمبدأ الألفبائي (principe alphabétique) في المراحل السابقة (الحضانة والسلك الثاني). ولهذا السبب، فإنّ كتابي « زادي في العربية المتوسط الأول و الثاني » لا يتضمّنان أنشطة مرتبطة بهاتين الكفايتين السابقتين، إذ أنّ معظم الأنشطة القرائية المقترحة فيهما تستهدف تنمية طلاقة وسيولة القراءة مع التطرّق إلى بعض الظواهر الفونولوجية المرتبطة بذلك (قراءة التاء المربوطة، همزة القطع والوصل، قراءة الجملة الممتدة، التنغيم...).

• الفعل القرائي (acte de lire)

إنّ التحكّم في كفايتي الوعي الفونولوجي والمبدأ الألفبائي ضروري وحاسم لتكوين قارئ مستقلّ حيث يقيم التلميذ علاقة تطابقية بين الحروف والأصوات التي تقابلها وبذلك يستطيع فكّ الشفرة وتهجي الكلمات. فهذا الانتظام الفونولوجي يساعد التلميذ تدريجيّا على تحديد وقراءة الكلمات التي لم يرها من قبل.

لكن القراءة في معناها الحقيقيّ ليس مجرد فكّ الشفرة بل هو فعل مركّب يقرن بين فكّ الشفرة وتحديد معنى المقروء. وهذا ما يتطلّب من التلميذ جهدا ذهنيّا كبيرا. فعدم تحكّمه في المبدأ الألفبائي سيجعله يسخر حيّزا مهمّا من طاقته الذهنية للتهجي بدل تسخيرها لتحديد معنى ودلالة المقروء. وفي المقابل كلّما زادت طلاقة وسيولة القراءة عند التلميذ كلّما ركّز إهتمامه على الفهم واكتشاف المعنى. فعملية فهم النصّ المقروء مرتبطة بشكل كبير بسيولة وطلاقة القراءة فكّلما كان إيقاع القراءة بطيئا بمعنى التعثّر في هذه العملية كلّما تعرّس على التلميذ فهم المقروء.

• القراءة بالعربية

إنّ الفعل القرائي بالعربية يستدعي تعبئة الكفايات المشار إليها أعلاه، إذ يشكّل تحديا واضحا لأغلب التلاميذ. فمعظم هذه التحديات مرتبط أساسا بخصوصيات اللغة العربية نفسها ومنها على سبيل المثال: أبجدية غير لاتينية، إتجاه الكتابة، غياب الصوائت القصيرة، تغيّر شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة... فهذه العناصر مجتمعة تجعل القراءة بالعربية فعلا غير سهل ممّا يستوجب من الأستاذ(ة) التفكير وإعتماد إستراتيجيات مدروسة وتدريبات ملائمة ومنظمة من أجل مساعدة التلاميذ على مباشرة هذا الفعل بثقة وإرتياح.

وفي هذا الخصوص، يقترح كتابا « زادي في العربية » مجموعة من الأنشطة لتنمية طلاقة وسيولة القراءة عند التلميذ (ة) والمرتبطة بالعناصر الآتية:

العلاقة مركّزين على مجموعة من الكلمات والعبارات أكثر إستعمالا والواردة في الوثائق المقترحة.



أقرأ وأفهم

نص: «مهرجان حب الملوك» ص 22.



34

أبحث في النص عن مرادف أو ضدّ الكلمات الآتية:

أُخِذْتُ ≠	يُجْتَبَرُ =
يَنْتَهِي ≠	سنة =
أَوَّالٌ ≠	مِنْ طَرَفٍ =

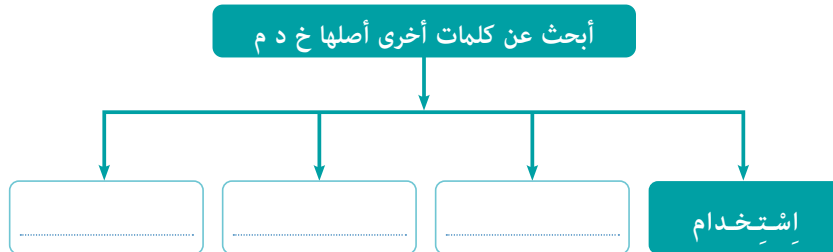
دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 20

- عائلة الكلمة (famille de mots): تضمّ الكلمات التي تتقاسم الجذر نفسه (مشتقّات (dérivés)، وفي هذا المجال يتمّ استثمار مكتسبات التلميذ(ة) الصرفيّة خاصّة المرتبطة ببنية الكلمة (morphologie du mot/structure) وعملية الاشتقاق (dérivation): اسم الفاعل واسم المفعول، اسم المكان والزمان والآلة، الفعل المزيد...

الكلمة وأصلها	
أصلها	الكلمة
ل ع ب	لاعب

دفتر الأنشطة المتوسط الأول ص 85

52
الكلمة وأصلها



دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 52

. أصل وتاريخ الكلمات (étymologie de mots) بالبحث عن الكلمات العربيّة التي تعود أصولها إلى لغات أخرى والعكس (mots voyageurs).

ويكون الإشتغال على هذه الجوانب وفق منهجيّة واضحة المعالم تضع التلميذ (ة) في جوهر عملية التعلّم من خلال أنشطة الاكتشاف والبحث والاستثمار وتوظيف المكتسبات المعجميّة في إنجاز مهامّ تواصلية باللغة العربيّة شفويًا وكتابيًا قصد التحكّم في معانيها ودلالاتها. والعمل بالتوجيهات الآتية سيساعد في تحقيق ذلك:

- اعتماد مقارنة صريحة وواضحة في تعليم وتعلّم المعجم بإستعمال دعائم مختلفة (صور، رسومات، اللعب، الحركة والميم...) وإعادة توظيفه وإستثماره في سياقات ووضعيات تواصلية جديدة؛
- بناء تقسيط تدرجيّ يتضمن المفردات الأكثر إستعمالا (المعجم الأساس) ومفردات ذات حمولة ثقافيّة (أسماء الأماكن والأشخاص، أسماء الأكلات، الخضّر والفواكه، ملابس...);

وفي هذا الصدد، يجب التذكير بأنّ تحقيق أهداف الأنشطة الشفويّة السالفة الذكر رهين بتوفير مجموعة من العوامل ومنها على الخصوص:

- توفير بيئة تعلّميّة تحفّز التلميذ(ة) على التعبير الشفويّ وأخذ الكلمة دون خوف من الوقوع في الخطأ لأنّ الهدف في البداية هو التواصل باللغة وليس إتقان التحدّث بها؛
- خلق وضعيات تواصلية شبه حقيقية تصبّ في مركز إهتمام التلاميذ؛
- الاعتماد على وثائق أصيلة ملائمة (documents authentiques adaptés et didactisés) من حيث المضمون والمدة والإيقاع...؛
- تنمية الإستراتيجيات الضرورية للممارسة الشفويّة لدى التلميذ(ة): الإنصات النشط، المشاهدة اليقظة، أخذ النقط، التركيز على فهم الأهمّ...؛
- تخطيط وتدبير الأنشطة الشفويّة المقترحة وفق منهجية تجعل من التلميذ(ة) الفاعل (ة) الرئيسي(ة) في تعلّمه(ها)؛
- تحفيز التلميذ(ة) على إنجاز مهمّات لغويّة ذات طبيعة إجتماعيّة قصد إعطاء معنى لمكتسباته(ها) اللغويّة الشفويّة عملاً بأسس المقاربة العمليّاتيّة المعتمدة في تعلّم اللغة. وفي هذا الصدد يقول لوسيانو-بريت. ف Luciano-Bret F « نحتفظ بـ : 20 % ممّا نسمعه و 30% ممّا نراه و 50% ممّا نسمعه ونراه و 80% ممّا نقوله و 90% ممّا نقوله ونفعله».

التكلّم في المدرسة، دار النشر. كولان، 1991، ملاحظة 22، ص 251.

2.2 إغناء المعجم

تعدّ تنمية الكفاية المعجميّة للتلميذ(ة) ضرورة أساسيّة في تعلّم اللغة ليس فقط للتعرفّ على معجم هذه اللغة (مفردات، تعابير، صيغ) والذي يساعد على فهم الوثائق المختلفة، ولكنّ لكونه مورداً أساسيّاً للتواصل الفعّال شفويّاً وكتابيّاً بهذه اللغة في المدرسة والمجتمع.

ونظراً للغنّى المعجميّ الذي يميّز اللغة العربيّة وتعدّد معاني مفرداتها (polyémie des termes) وقلة التعرّض لهذه اللغة في السياق المدرسيّ، فإنّ تنمية الرصيد المعجميّ للتلميذ(ة) يعتبر أوليّة في كتابيّ «زادي في العربيّة» من خلال أنشطة متنوّعة همّت الآتي:

• الحقل المعجميّ (champ lexical): يقصد بالحقل المعجميّ مجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع أو مجال معيّن. وفي هذا الخصوص، تمّ التطرّق إلى الحقول المعجميّة المرتبطة بالمواضيع والمجالات المتضمّنة في وحدات الكتابين.



مطعم - مكتبة - خزانة - كتب

كتاب - مجلّد - لعبة - مجلّة

يحكي - يقرأ - يستمع - يشرب

رواية - أغنية - قصّة - حكاية

دفتر الأنشطة المتوسّط الأوّل ص 11

• الحقل الدلاليّ (champ sémantique): يهتمّ بدراسة علاقة المعنى والدلالة بين الكلمات من حيث الترادف (synonymie) والتضاد (antonymie) وتعدّد معاني الكلمة الواحدة. وقد تناولنا في وحدات الكتابين هذه

• تعبير شفويّ مسترسل

تكون أنشطة التعبير أو الإنتاج الشفويّ المسترسل إمّا نشاطاً تعبيرياً موجّهاً أو حرّاً: تعبير شفويّ مسترسل موجّه: تأخذ هذه الأنشطة منطلقها من صور ورسومات ووضعيّات تواصلية ممثلة ومجسّدة. فهذه الدعامات تحفّز المتعلّم على التعبير بتوظيف مكتسباته اللغويّة من معجم وأساليب وصيغ.

تعبير شفويّ:

أصف شفويّاً صورتين وأحدّد الاختلافات بينهما المرتبطة بفضاء التعلّم، التجهيزات وطريقة التدريس.

كتاب زادي اللغة العربية المتوسّط الثاني ص 123

• تعبير شفويّ مسترسل حرّ:

تنمّي أنشطة الحكي والوصف والتعبير عن الأحاسيس والذوق... قدرات التلميذ(ة) على التعبير الشفويّ الحرّ، إذ تتيح له (لها) إمكانية توظيف واستثمار المكتسبات اللغويّة في التحدّث باسترسال (تقديم عرض، حكي قصّة، وصف مكان...).

تعبير شفويّ:

أحدّد شفويّاً زملائي وزميلاتي عن أفلام الرسوم المتحرّكة التي أفضلها (عنوان الأفلام، موضوعها، شخصياتها البارزة، أحداثها المهمة...).

كتاب زادي اللغة العربية المتوسّط الثاني ص 72

• تعبير شفويّ تفاعليّ (مناقشة وحوار ولعب الأدوار)

في مثل هذه الأنشطة وتوجيه من الأستاذ(ة) تُوضّح الوضعية التواصلية والأدوار وبعض أفعال الكلام التي ستبنى عليها هذه الأنشطة التي تتناول المواضيع التي سبقت دراستها.

تعبير شفويّ: لعبة الأدوار

اجتمعت مع أصدقائك سامي وإلياس وصوفيا حول تنظيم حفل عيد ميلاد. خلال هذا الاجتماع، ستلعبون الأدوار الآتية:

- 1 - مُنظّم الحفل: يطلب المساعدة من أصدقائه ويكلف كلّ واحد منهم بمهمّة ويشرح العمل الذي سيقوم به،
- 2 - مُنشّط الحفل: يُعدّ برنامج الحفلة والأنشطة التي ستتخلّله (موسيقى، رقص، تنكّر).
- 3 - مسؤول عن إعداد الدعوات وتوزيعها: يحدّد لائحة المدعوّين، يكتب الدعوات، يوزّعها،
- 4 - مسؤول عن ديكور القاعة وتصوير الحفل: يختار ديكور القاعة، الإضاءة، المؤنّرات الصوتية والبصريّة، يُصوّر الحفل.

دفتر الأنشطة المتوسّط الثاني ص 18

أشاهد وأفهم



أشاهد وأفهم الوثيقة «عيد الفطر المبارك»
وأجيب عن الأسئلة:



مصدر الوثيقة: قناة تلفزيون «عمان»



- ما نوع هذه الوثيقة؟
- ما هو عنوان هذه الوثيقة؟
- ما هو مصدرها؟
- ما هو البلد المذكور في هذه الوثيقة؟
- ما هي المناسبة التي تتحدث عنها الوثيقة؟
- ما هي مظاهر الإحتفال بهذا العيد؟

كتاب زادي اللغة العربية المتوسط الثاني ص 14



أشاهد وأفهم



وثيقة: «أجواء عيد الفطر بسلطنة عُمان» ص 14.



أجيب عن الأسئلة:



أ- أحدّد نوع الوثيقة:

- نصّ أدبيّ
- مقال صحفيّ
- نشرة إخبارية
- هذه الوثيقة

ب- أحدّد مصدر الوثيقة:

- رواية
- جريدة
- قناة تلفزيونيّة
- هذه الوثيقة مقتطفة من

ج- أحدّد موضوع الوثيقة:

- أجواء عيد الأضحى بسلطنة عُمان
- مناسبة عيد الفطر بالأردن
- إحتفالات عيد الفطر بسلطنة عُمان
- هذه الوثيقة تقدّم

دفتر الأنشطة المتوسط الثاني ص 14

المرحلة الثالثة (الفهم الدقيق): تنجز هذه المرحلة وفق الخطوات الآتية:

-إعادة عرض الوثيقة وتذكّر معناها العام؛

- طرح أسئلة لفهم المعنى الدقيق للوثيقة (أحداث رئيسية وثنائية، تسلسلها...);
- فتح نقاش بين التلاميذ حول المعاني الدقيقة للوثيقة قصد التوسّع فيها وإغنائها (إبداء الرأي والتعليق على المضامين والأفكار الواردة في الوثيقة...)
- الإجابة عن الأسئلة المتنوعة الواردة في ركن « أسمع وأفهم أو « أشاهد وأفهم» في دفترتي الأنشطة (اختيار من متعدّد، المطابقة وربط بخط، إملاء الفراغ، الصواب والخطأ...);
- تصحيح جماعي ثمّ فردي للأنشطة المنجزة.

رحلات أسرة البهجة

الوحدة 2

أنصت وأفهم



تأتي معي إلى العاصمة ؟

خلال حفل الزفاف، التقى فرحان بشقيق العروس أيمن وصديقه ريم.
أنصت إلى الحوار الذي دار بينهم.



- 1 - أين تسكن ريم ؟
- 2 - ماذا تقترح ريم على فرحان ؟
- 3 - ماذا يفضل فرحان : العلوم أم المسرح ؟
- 4 - هل قبل فرحان دعوة ريم ؟

كتاب زادي اللغة العربية التوسّط الأول ص44

2 استثمار كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» ودفترتي الأنشطة

يجزئ الإطار الأوروبي المشترك للمرجعي للغات (CECRL) الكفاية اللغوية (compétence langagière) إلى أنشطة الفهم والإنتاج الشفوي والكتابي وأنشطة الوساطة اللغوية. وتجذر الإشارة إلى أن هذا التقسيم أمله ضرورة منهجية لا غير، ذلك أنه في مسار تعلم اللغة فإن هذه الأنشطة اللغوية تبقى متكاملة ومتقاطعة يغني بعضها البعض بشكل تفاعلي.

1.2 المكوّن الشفوي

يشكّل المكوّن الشفوي الوجه الطبيعي والأصلي للغة الإنسانية حيث مارس الإنسان اللغة شفويًا مدّة طويلة قبل التفكير في كتابتها وتدوينها. فعلاوة على الطابع التلفظي (aspect articulatoire) للجانب الشفوي (نطق الأصوات والكلمات والجمل)، فإنه يميّز كذلك بالتنغيم والميم (intonation et mime) ممّا يضيف عليه حيوية يفتقدها الجانب الكتابي.

ففي السياق المدرسي، تشكّل الممارسة الشفوية للغة أساسًا ضروريًا لتعلّمها والتواصل بها عبر أنشطة لغوية متعدّدة منها على الخصوص فهم المسموع (compréhension de l'oral) والتعبير الشفوي المسترسل (expression orale en continu) والتعبير الشفوي التفاعلي (expression orale en interaction) من خلال المشاركة في مناقشة أو حوار؛ وممارسة اللغة شفويًا يتيح للتلميذ(ة):

- تنمية كفاياته(نها) اللغوية والتواصلية عن طريق الممارسة الفعلية للغة في وضعيات تواصلية متنوّعة في المدرسة والمجتمع؛
- ضبط وبشكل ضمني ومستبطن (intériorisé) كيفية اشتغال اللغة من الناحية الفونولوجية والصرفية التركيبية والمعجمية الدلالية؛
- التحكّم التدريجي والسلس ودون عوائق كثيرة في الجانب الكتابي للغة لكون هذا الأخير تقنيًا وتقييدًا للجانب الشفوي.

وانسجامًا مع ما سبق، وعلى غرار كتب المستويات الأخرى، حظي المكوّن الشفوي في تعلّم اللغة العربية بأولوية هامة في كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» إذ تتخلّل الأنشطة الشفوية المختلفة (فهم المسموع والتعبير الشفوي المسترسل والتفاعلي) جميع الوحدات المقترحة في هذين الكتابين.

• فهم الشفوي (فهم المسموع / فهم المسموع المرئي)

يعدّ فهم الشفوي (فهم المسموع / فهم المسموع المرئي) نشاطًا لغويًا أساسيًا ينمي قدرة التلميذ(ة) على الإنصات والمشاركة بشكل جيّد ويقتض قصد التقاط العناصر التي تساعد على الفهم العامّ في البداية ثمّ الدقيق للوثيقة، ويتمّ إنجاز هذا النشاط وفق منهجية من ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى (تأطير الوثيقة): تحديد نوعية الوثيقة (وثيقة سمعية، سمعية بصرية) ومصدرها وموضوعها.

المرحلة الثانية (الفهم العامّ): بعد أسئلة تمهيدية، يوجّه الأستاذ (ة) عناية التلاميذ إلى ضرورة الإنصات النشط والمشاركة اليقظة للوثيقة التي تُعرض مرتين أو ثلاث والعمل على:

- تحديد بعض العناصر التي تساعد على فهم مضمون الوثيقة (عنوان، شخصيات، مكان أو أمكنة، زمان، حدث رئيسي...)
- تسجيل هذه المعلومات في بطاقة معدّة سلفًا قصد تذكّرها؛
- تبادل وتقاسم ومناقشة المعلومات ثنائيًا بعد الإنصات أو الملاحظة للتأكد من صحتها؛
- طرح أسئلة على التلاميذ لإختبار مدى فهم المعنى العامّ للوثيقة (من، متى، أين، ماذا...).

3.1 المضامين اللغوية والثقافية

تمّ اختيار المضامين اللغوية والثقافية المتضمنة في كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» ودفترتي الأنشطة بمراعاة عناصر البرنامج المعتمد ومرجع الكفايات والقدرات والمعارف المرتبطة بهذين المستويين مع الأخذ بعين الاعتبار مراكز اهتمام التلاميذ وحاجياتهم في هذا المجال.

فالتفريق بين المعارف اللغوية والثقافية أمله ضرورة توضيح العناصر التي تطرّقنا إليها في كلّ مجال من المجالات الخمس المحددة، علماً أنّ هذين الجانبين متكاملان ومتقاطعان يصعب التفريق بينهما.

• المضامين اللغوية.

إنّ تعلّم لغة حيّة أجنبية، في السياق المدرسيّ، مقرون بفهم كيفية اشتغالها (fonctionnement de la langue) من الناحية الفونولوجية والمعجمية الدلالية والصرفية التركيبية. فعن طريق أنشطة إكتساب المعجم (مفردات وعبارات وصيغ) وإعادة توظيفه واكتشاف ودراسة الظواهر اللغوية والتعرّف على القواعد الضابطة لها وأنشطة التدرب والتطبيق والاستثمار الشفوي والكتابي، يتحكّم التلميذ (ة) تدريجيّاً في المكوّن اللغويّ اللسانيّ (composante langagière / linguistique) الذي يعدّ أساسياً لإكتساب الكفاية التواصلية بهذه اللغة.

فالمضامين اللغوية المختلفة المقدّمة في الكتابين هي استمرار للمضامين التي سبقت دراستها في المستويات السابقة وفق تدرّج روعي فيه المنطق الإستيمولوجي للمادّة اللغوية المدروسة ودرجة ترددها في النصوص المتناولة وبعدها الوظيفي كموارد ضرورية لإنجاز المهمّات المقترحة.

إضافة لذلك، تضمّن الكتابان، في ركن الأدب، مجموعة من النصوص للقراءة والفهم: نصوص وصفية، حجاجية، وثائقية، إخبارية، أمرية، سيرة ذاتية، رواية... حتّى يتسنى للتلميذ (ة) الإستئناس بها واكتشاف مميّزاتها الشكلية والأسلوبية.

• المضامين الثقافية.

إنّ إدراج تدريس اللغة العربية في برامج المدرسة الابتدائية يهدف في المقام الأول إلى تعلّم هذه اللغة وتنمية كفايات التلاميذ التواصلية بها وكذلك التعلّم بواسطتها إنسجاماً مع روح الآلية البيداغوجية المعتمدة في هذه المدارس «تدريس مادّة مندمجة بلغة أجنبية»

. Enseignement d'une Matière Intégrée en une Langue Étrangère (EMILE).

وفي هذا المنظور، تضمّن كتابا «زادي في العربية» مضامين مرتبطة بتيّارات ومجالات متنوّعة: ثقافية وعلمية وفنية... الهدف منها جعل التلميذ ينمّي معارفه المرتبطة بهذه المجالات ويكتشف تجلياتها في بعض البلدان العربية. وبهذه الطريقة، يعمّق التلميذ مداركه في هذه الميادين، ويغني رصيده المعجمي بتوظيف مفردات وعبارات وصيغ مرتبطة بها وينخرط في سيرورة تعلّمه الذاتي عن طريق أنشطة البحث في إطار إنجاز مشروع أو مهمّة.

• ملاحظة

(أنظر جدوليّ مضامين كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والمتوسط الثاني» فهرست ص: 4-5-6)

2.1 الكفايات المستهدفة في كتابي « زادي في العربية المتوسط الأول والثاني » ودفترتي الأنشطة.

تنبثق كفايات تدريس اللغة العربية للمستويين الرابع والخامس ابتدائي من المنتظرات المحددة للسلك الثالث (attendus du cycle trois) والمنسجمة مع مستوى A2 للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) وتتمحور حول تنمية الكفاية التواصلية للتلميذ (ة) باللغة العربية عبر ترسيخ وإغناء مكتسباته (ها) وقدراته (ها) اللغوية الشفوية والكتابية المختلفة وإغناء معارفه (ها) الثقافية عبر أنشطة لغوية متنوعة كما هو موضح في الجدول الآتي:

المكوّن	النشاط اللغوي	القدرة/ الكفاية
---------	---------------	-----------------



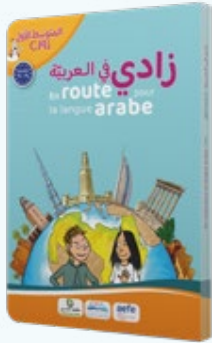
الشفوي	فهم المسموع، فهم المسموع المرئي	أسمع وأفهم. أشاهد وأفهم
	تعبير (إنتاج) شفوي مسترسل	أعبر، أقدم، أتحدث شفويًا
	تعبير (إنتاج) شفوي تفاعلي	أعبر وأناقش شفويًا، أجري حوارًا، ألعب/ نلعب أدوارًا
الكتابي	قراءة وفهم المكتوب	أقرأ وأفهم
	تعبير (إنتاج) كتابي	أكتب فقرة، أعبر عن فكرة
الوساطة اللغوية	إعادة الصياغة/ ترجمة/ تلخيص....	ألخص نصًا، أترجم، أبحث عن مقابل، أصوغ تقريرًا...
أدوات اللغة	فهم الاشتغال اللغوي	ألاحظ، أكتشف وأتدرب
ثقافة/ علوم/ فنون/ بيئة	إكتشاف وتنمية المعارف	أكتشف /أتعرف، أنمي معلوماتي
مهمة/ مشروع	إنجاز مهمة أو مشروع	أنجز فرديًا أو جماعيًا مهمة أو مشروعًا

1 تقديم كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» ودفترتي الأنشطة.

1.1 بنية كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» ودفترتي الأنشطة.

صُمم كتابا «زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» وفق مقارنة تعتمد نظام الوحدات في تطابق مع المراحل الخمس للسنة الدراسية. ففي كتاب «زادي في العربية المتوسط الأول» خصّصت كلّ وحدة من الوحدات الخمس لتناول مرحلة من مراحل سفر «أسرة البهجة» للبلدان العربية، بينما تتناول كلّ وحدة من وحدات كتاب «زادي في العربية المتوسط الثاني» مجالا محددا ومظهراته في هذه البلدان. فعلاوة على تعزيز المكتسبات اللغوية للتلميذ(ة) وتنمية قدراته (ها) التواصلية باللغة العربية عن طريق جملة من الأنشطة اللغوية الشفوية والكتابية، فإنّ المجالات المتناولة ستغني مداركه (ها) ومعارفه(ها) عن العالم العربيّ من خلال إكتشاف تنوّع خصائص بلدانه الثقافية والفنية والأدبية ومؤهلاتها الطبيعية والإقتصادية ومميّزاتها الإجتماعية.

وحدات ومجالات كتابي « زادي في العربية المتوسط الأول والثاني» ودفترتي الأنشطة

الكتاب	الوحدة	المجال	رقم الصفحات	
			زادي في العربية	دفتر الأنشطة
 زادي في العربية المتوسط الأول	1	من ورزازات إلى مراكش	40 - 17	19 - 4
	2	من ورزازات إلى تونس	66 - 41	39 - 20
	3	من ورزازات إلى القاهرة	90 - 67	59 - 40
	4	من ورزازات إلى بيروت	114 - 91	75 - 60
	5	من ورزازات إلى دول الخليج	130 - 115	90 - 76
 زادي في العربية المتوسط الثاني	1	أعياد ومناسبات	36 - 13	29 - 4
	2	المدرسة بين الأمس واليوم	60 - 37	55 - 30
	3	فنون من العالم العربيّ	84 - 61	79 - 56
	4	التنمية الإقتصادية والإجتماعية بالعالم العربيّ	108 - 85	105 - 80
	5	وسائل التواصل والمجتمع	132 - 109	131 - 106

تقديم

يعتبر هذا الدليل البيداغوجي، الموجه لأساتذة اللغة والثقافة العربية المتوسّط الأوّل والثاني، أداة منهجية تلامس تحديات تعليم وتعلّم اللغة العربية في هذين المستويين اللذين يربطان التعليم الابتدائي بالتعليم الإعدادي وتشرح كيفية استثمار كتابي « زادي في العربية المتوسّط الأوّل والثاني » ودفترتي الأنشطة بشكل يحقق الأهداف المنشودة لهذين المستويين.

فالجوانب النظرية ومعالم التدرّج (repères de progression) والأمثلة الموضّحة المتضمّنة في هذا الدليل ستساعد الأستاذ (ة) في فهم التصرّ الذي بُني عليه هذان الكتابان ممّا يجعله (ها) قادرا (رة) على تخطيط التعلّيمات المقرّرة وبناء متواليات التعلّم (séquences d'apprentissage) وتدبير مختلف الأنشطة بشكل فعال ينمّي كفايات التلاميذ التواصلية بهذه اللغة. ولهذه الغاية، يتضمّن هذا الدليل ستّة محاور مقسّمة كالآتي:

محاور محرّرة بالفرنسية:

- المحور الأوّل: خصّص للتذكير بالمبادئ والأسس التي يستند عليها تدريس اللغات الحية ومنها اللغة العربية في المؤسّسات التعليمية الفرنسية؛
- المحور الثاني: يتناول تدريس اللغة العربية في السلك الثالث ابتدائي (سلك ترسيخ التعلّيمات) مع التذكير بخصوصيات هذا السلك ومنتظراته؛
- المحور الثالث: يوضّح التصرّ الذي بُني عليه هذان الكتابان والمقاربات المعتمدة في ذلك.

محاور محرّرة باللغة العربية:

- المحور الأوّل: يتطرّق إلى بنية الكتابين ومحتوياتهما من حيث الكفايات المستهدفة والمضامين المقترحة فيهما؛
- المحور الثاني: يستعرض كيفية استثمار هذين الكتابين ودفترتي الأنشطة مع تحديد الأطر المرجعية المؤطرة لهذه الأنشطة والمنهجية والتوجيهات المساعدة لتدبيرها مع تقديم أمثلة عن ذلك؛
- المحور الثالث: يشرح بنية وحدات كتابي « زادي في العربية المتوسّط الأوّل والثاني » ودفترتي الأنشطة والعناصر المرتبطة بالتخطيط بمتوالية التعلّم.

الفهرس

تقديم

7

1 تقديم كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول و المتوسط الثاني» ودفترتي الأنشطة

1.1 بنية وحدات كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول و المتوسط الثاني» ودفترتي الأنشطة 8

1.2 الكفايات المستهدفة 9

1.3 المضامين اللغوية والثقافية 10

2 استثمار كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول و المتوسط الثاني» ودفترتي الأنشطة

2.1 المكوّن الشفويّ 11

2.2 إغناء المعجم 15

3.2 القراءة: فهم المكتوب 17

4.2 التعبير (الإنتاج) الكتابي 21

5.2 الوساطة اللغوية (médiation linguistique) 23

6.2 أدوات اللغة (صرف وتراكيب، أساليب، إملاء) 25

3 بنية وحدات كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول و المتوسط الثاني» والتخطيط بالمتوالية

3 بنية وحدات كتابي «زادي في العربية المتوسط الأول و المتوسط الثاني» 27

3.2 التخطيط بمتوالية التعلم (planification par séquence d'apprentissage) 28

الدليل البيداغوجي

المتوسط الأول و الثاني

زادي في العربية
En route pour
la langue arabe



Sous la direction de
Fatéma Mezyane

Inspectrice - Langues - Arabe - AEFE

Conception et coordination pédagogiques

Ahmed Salih

Inspecteur Principal d'arabe - CEA - Rabat - Maroc

Younes Tijani

Conseiller pédagogique - Premier degré - CEA - Rabat - Maroc

Coordination éditoriale

Latifa Kechoun





الدليل البيداغوجي



زادي في العربية
En route pour
la langue arabe

المتوسّط الأوّل و الثاني