

Bidaya

CP

Mes débuts

الدليل البيداغوجي



الدليل البيداغوجي - المستوى التحضيري

تحت إشراف:

منير العويان

مدير مركز الدراسات العربية CEA

تأليف:

أحمد الصالح مفتش تربوي

يونس التيجاني أستاذ مبرز اللغة العربية

سناء وضاح أستاذة التعليم الابتدائي

تنسيق وتصنيف:

لطيفة كشون

الفهرس

تقديم

- 1 تعلّم اللغة العربية في السلك الثاني من التعليم الابتدائي
 - 1.1 خصوصيات السلك الثاني من التعليم الابتدائي
 - 2.1 كفايات المستوى الاول
 - 3.1 برنامج المستوى الاول
- 2 اللغة العربيّة: مميّزاتها ووضعيتها الاعتباريّة في المؤسسات التعليميّة الفرنسيّة
 - 1.2 مميّزات اللغة العربيّة
 - 2.2 البنية الفونولوجيّة للغة العربيّة
 - 3.2 اللغة العربيّة المدرّسة في المؤسسات التعليميّة الفرنسيّة
 - 4.2 الوضعية الاعتباريّة للغة العربيّة في المؤسسات التعليميّة الفرنسيّة
- 3 المرتكزات الديدكاتيكية لتدريس وتعلّم اللغة العربيّة في المستوى التحضيري
 - 1.3 الممارسة الشفويّة واكتساب المعجم
 - 2.3 تنمية الوعي الفونولوجي
 - 3.3 فهم واكتساب المبدأ الألفبائي
 - 4.3 تعلّم القراءة والكتابة وفق المقاربة المقطعية
- 4 تقديم كتاب « بداية 1-2 » المستوى التحضيري
 - 1.4 تدرج التعلّمات المقترحة في كتاب «بداية 1-2»
 - 2.4 بنية وحدات كتاب «بداية 1-2»
 - 3.4 الأنشطة والكفايات والقدرات المستهدفة
- 5 استثمار كتاب «بداية 1-2» المستوى التحضيري
 - 1.5 المكوّن الشفوي
 - 2.5 اكتشاف وإغناء المعجم
 - 3.5 المكوّن الفونولوجي
 - 4.5 أنشطة القراءة
 - 5.5 أنشطة الكتابة
 - 6.5 أنشطة اكتشاف العالم
 - 7.5 إنجاز المشروع / المهمة
 - 8.5 أنشطة التقييم والدعم والتثبيت والاستثمار

الدليل البيداغوجي

تقديم

نضع بين يديك عزيزي (تي) الأستاذ(ة) هذا الدليل البيداغوجي باعتباره أداة منهجية ستساعدك على فهم الجوانب التنظيمية والبيداغوجية والديداكتيكية المؤطرة لتدريس اللغة والثقافة العربية في المستوى التحضيري. علاوة على ذلك، سيعينك على استثمار أمثل للكتاب المخصص لهذا المستوى «بداية 1-2»، إذ يتضمن هذا الدليل جملة من المعلومات والارشادات المنهجية المرتبطة بمختلف الأنشطة اللغوية المقترحة في هذا الكتاب.

من أجل ذلك تنتظم مضامين هذا الدليل في خمسة محاور رئيسية تضم كل واحدة منها مجموعة من النقاط والعناصر: ففي المحور الأول تمّ التذكير بخصوصيات السلك الثاني من التعليم الابتدائي وكفايات وبرنامج المستوى التحضيري، في حين يتطرق المحور الثاني إلى مميزات اللغة العربية ووضعيتها الاعتبارية في المؤسسات التعليمية الفرنسية.

أمّا المحور الثالث، فيتناول مرتكزات تعلّم اللغة العربية في المستوى التحضيري المتمثلة في الممارسة الشفوية وإغناء المعجم وتنمية الوعي الفونولوجي وفهم واكتساب المبدأ الألفبائي وتعلّم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية.

بينما خُصّص المحور الرابع لتقديم كتاب «بداية 1-2» واستعراض تدرج التعلّلات المقترحة فيه وبنية وحداته وكذلك الأنشطة والكفايات والقدرات المستهدفة. وفي المحور الأخير تمّ إدراج جملة من الارشادات المنهجية لمساعدتك على استثمار أمثل للأنشطة المقترحة في هذا الكتاب.

ونأمل ان يكون هذا الدليل خير معين لك في تخطيط وتدبير أمثل للتعلّلات المبرمجة في هذا المستوى من أجل مصاحبة فعّالة للمتعلّمين في مسار تعلّمهم للغة العربية في هذا المستوى.

Préambule

Nous mettons à votre disposition cher (e) enseignant (e) ce guide pédagogique, conçu comme un outil de référence destiné à faciliter la compréhension des principes organisationnels, pédagogiques et didactiques qui structurent l'enseignement apprentissage de la langue et la culture arabes au CP.

Ce guide a également pour vocation de favoriser une exploitation optimale du livre « *Bidaya 1-2* » élaboré pour ce niveau. À cette fin, ce guide s'articule autour de cinq axes complémentaires. Le premier présente les spécificités du deuxième cycle de l'enseignement primaire, ainsi que les compétences attendues et les contenus du programme du niveau préparatoire.

Le deuxième est consacré aux caractéristiques de la langue arabe, à son système phonologique, à la variété de langue retenue pour son enseignement dans les établissements scolaires français et au statut qui lui est accordé dans ce contexte éducatif.

Le troisième expose les fondements de l'apprentissage de la langue arabe au niveau préparatoire. Il met en lumière les principaux leviers de cet apprentissage à savoir : le développement des compétences orales, l'enrichissement du lexique, la construction de la conscience phonologique, l'appropriation du principe alphabétique, ainsi que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon une démarche syllabique.

Le quatrième présente le livre « *Mes débuts 1-2* » en décrivant la progression des apprentissages qu'il propose, l'organisation de ses unités, ainsi que les activités, les compétences et les capacités qui y sont développées. Enfin, le cinquième axe rassemble un ensemble de recommandations méthodologiques destinées à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des activités proposées et à en optimiser l'exploitation pédagogique. Nous espérons que ce guide constituera un appui précieux pour la planification et la conduite des apprentissages prévus à ce niveau pour un accompagnement efficace des élèves dans leur parcours d'apprentissage de la langue arabe

1 تعلّم اللغة العربيّة في السلك الثاني من التعليم الابتدائي

تُدْرَس اللغة العربيّة في المؤسسات التعلّميّة الفرنسيّة بالخارج باعتبارها لغة أجنبيّة حيّة (langue vivante étrangère LVE) ولغة البلد المضيف (langue du pays hôte) حيث يبدأ تعلّمها منذ السلك الأوّل (الحضانة) وبشكل تدريجي عبر الأسلاك الأخرى وفق مسارات تناسب مستوى المتعلّمين وكفاياتهم التواصلية بها.

1.1 خصوصيات السلك الثاني من التعليم الابتدائي

يعتبر السلك الثاني من التعليم الابتدائي الذي يضمّ المستوى الأوّل والثاني والثالث (CP/CE1/CE2) مرحلة أساسيّة في مسار تعلّم اللغة العربيّة. فبعد مرحلة اكتشاف هذه اللغة والاستئناس بأصواتها وموسيقاها في مرحلة الحضانة من خلال أنشطة التفتح اللغوي (activités d'éveil langagier) والممارسة الشفويّة لها، يتمّ التركيز في السلك الثاني على إرساء التعلّيمات الأساسيّة المرتبطة بتنمية الكفاية التواصلية الشفويّة واكتساب آليات القراءة والكتابة بهذه اللغة.

2.1 برنامج المستوى الأوّل

يعمل تدريس اللغات الحيّة في المؤسسات التعلّميّة الفرنسيّة في كلّ سلك على تحقيق المنتظرات والكفايات نفسها، وبذلك فهي تتقاسم البرامج نفسها مع الأخذ بعين الاعتبار السياق الثقافي لكلّ لغة على حدة.

مجالات ومحاور برنامج المستوى التحضيري

الطفل (l'enfant)

- الذات، الجسم، الملابس
- تنظيم اليوم
- التنقّلات اليومية للطفل
- العلاقات في المدرسة
- الزمن، المراحل الكبرى في السنة وفي الحياة

الفصل الدراسي (la classe)

- الألفبائية
- الأعداد
- المناخ والطقس
- الاعتياديّات
- الأنشطة المدرسيّة
- الرياضة
- البيت، المحيط القريب والملموس
- الحياة اليومية، التسوّق، الأماكن العامّة

العالم الطفولي (l'univers enfantin)

- الحيوانات
- حكايات وقصص شعبيّة
- شخصيات خياليّة وإشارات ثقافيّة من أدب الطفل
- بعض المدن والأرياف
- أعياد وعادات
- وصفات / أطباق

3.1 كفايات المستوى التحضيري
بعد الحضانة، يلج الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 5 و6 سنوات المستوى التحضيري، وتشكّل هذه الفترة العمرية مرحلة نمائية متميّزة في تكوين شخصية الطفل في جميع أبعادها النفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية؛ كما تُعدّ محطة هامة في مساره الدراسي لكونها مرحلة إرساء واكتساب الموارد الأساسية وبناء الكفايات القاعدية المرتبطة بجميع المواد المُدرّسة ومن ضمنها اللغة العربية. وفي هذا الصدد، يمكن الاطلاع على مرجع القدرات والكفايات المستوى التحضيري عبر الرابط الآتي: [/https://www.cea.ac.ma](https://www.cea.ac.ma)

2 اللغة العربية : مميّزاتها ووضعيّتها الاعتبارية في المؤسسات التعليمية الفرنسية

1.2 مميّزات اللغة العربية
تستعمل اللغة العربية في مناطق كثيرة من العالم في إفريقيا وآسيا في البلدان العربية وفي بعض البلدان غير العربية. وتحتلّ الرتبة الخامسة عالمياً من حيث عدد الناطقين الذي يقدر عددهم بقرابة 400 مليون ناطق. وهي من بين اللغات المعتمدة في أشغال الأمم المتحدة وفي منظماتها، وهي كذلك اللغة الرسمية لإثنتين وعشرين دولة منضوية تحت لواء الجامعة العربية (la ligue arabe).

لسانيا، تنتمي اللغة العربية إلى عائلة اللغات الحامية السامية (-famille des langues chamito-sémitiques) وبالضبط إلى مجموعة اللغات الأفرو-آسيوية (-ensemble des langues afro-asiatiques) إلى جانب اللغة العبرية والأمازيغية والأمهرية وغيرها. وهذه اللغات تتقاسم مجموعة من المواصفات الصرفية والتركيبية والمعجمية والفونولوجية نذكر بعضها تباعاً.

الجانب الصرفي

يشكّل الجذر الثلاثي (racine trilitère) القاعدة الأساسية للبنية الصرفية لكلمات اللغة العربية والذي يحمل المعنى الأصلي، وبواسطة قوالب صرفية (أوزان schèmes) مضبوطة تُشتقّ من الجذر مجموعة كلمات من فئات نحوية (catégories grammaticales) مختلفة (مصدر، اسم فاعل، اسم مفعول...)، تؤدي معان مختلفة لكنها مرتبطة بالمعنى الأصلي الذي يحمله الجذر. وبهذا فاللغة العربية لغة اشتقاقية (langue dérivationnelle) بامتياز تعتمد هذه الآلية في تكوين غالبية معجمها.

الجانب التركيبي

تتميّز اللغة العربيّة بكونها لغة إعرابيّة (langue casuelle). فالإعراب يُعبّر عن التغيّرات التي تطرأ على أواخر الكلمات عبر حركات الضمّة والفتحة والكسرة لتحديد وظيفتها النحويّة داخل التركيب. كما تتميّز اللغة العربيّة بمرونة فائقة في تركيب الجمل وتعدّد الأساليب اللغويّة، فمثلا يمكن تقديم المفعول به على الفاعل، أو الخبر على المبتدأ لأغراض بلاغيّة مثل التأكيد أو الاختصاص، مما يتيح للمتحدّث خيارات متعدّدة للتعبير بأسلوبه الخاص عن مشاعره وأفكاره.

الجانب المعجمي

تُعَدّ اللغة العربيّة من أكثر اللغات غنى بالمفردات. فبالإضافة إلى آلية الاشتقاق المعتمدة في تكوين جزء مهم من معجم هذه اللغة، تتميّز هذه الأخيرة باحتوائها على مترادفات كثيرة للكلمة الواحدة (synonymes)، مما يسمح بالتعبير عن درجات متفاوتة ودقيقة من المعنى بحيث تحمل كل واحدة منها دلالة خاصّة. فهذا الثراء المعجمي يساعد المتحدّث على التعبير بدقّة متناهية.

البنية الفونولوجيّة للغة العربيّة

تتميز اللغة العربيّة كباقي اللغات الساميّة الحاميّة بكونها لغة صامتية (langue consonantique) تطغى فيها الصوامت على بنيتها الفونولوجيّة المكوّنة من أربعة وثلاثين فونيمًا¹ (phonèmes) ستّة وعشرون صامتا كاملا (consones pleines) وشبه صامتين² (semi- consones) وثلاثة صوائت قصيرة (voyelles brèves) يُعبّر عنها بالحركات القصيرة الفتحة والضمّة والكسرة (signes diacritiques) وثلاثة صوائت طويلة (voyelles allongées) أو المدود (المدّ بالألف وبالواو وبالياء).

وتجذر الإشارة إلى أنّ اللغة العربيّة تنفرد في هذا المجال بصوامتها الحلقية [ء] و[ه] (consones laryngales) والحنجريّة [ح] و[ع] (pharyngales) واللهويّة [ق] و[خ] (uvulaires) والمفخّمة [ص] و[ط] و[ض] (consones emphatiques) والبين-أسنانيّة³ [ث] و[ذ] و[ظ] (inter- dentales). كما تتميّز البنية المقطعيّة⁴ (structure syllabique) لكلمات اللغة العربيّة بطابعها البسيط المحدّد في أربعة أشكال: صامت وصائت (cv) وصامت وصائت طويل (cṽ) وصامت وصائت (cvc).

أمّا الألفبائيّة العربيّة فتضمّ تسعة وعشرين حرفاً⁵: ثمانية وعشرون حرفاً لكتابة فونيمات اللغة العربيّة وحرف الألف الذي لا يقابله أيّ فونيم. وتتميّز الحروف العربيّة بتغيّر شكلها الخطّي (forme graphique) حسب موقعها في الكلمة في بدايتها ووسطها ونهايتها متّصلاً أو مستقلاً (attaché ou détaché). وتكتب العربيّة بشكل متّصل (aspect cursif) من اليمين إلى اليسار.

3.2 اللغة العربيّة المُدرّسة في المؤسسات التعليميّة الفرنسيّة

عرفت اللغة العربيّة عبر تاريخها الطويل تطوّراً وتغيّرياً أكسبها طابعا تعدّديا (aspect pluriglossique) حيث يمكن التمييز بين: العربيّة المعيارية الكلاسيكية (arabe standard classique ASC) أو (الفصحى) والعربيّة المعيارية الحديثة⁶ (arabe standard moderne ASM) ويشكّلان ما يسمّى بالعربيّة الأدبيّة (arabe littéraire) والعربيّة اللهجيّة⁷ (arabe dialectal). ويرتبط استعمال كلّ واحدة منها بطبيعة السياقات التواصلية ومستوى المتخاطبين. وطبقا لبرامج اللغة العربيّة المعتمدة، فإنّ العربيّة المعيارية هي المدرّسة في جميع الأسلاك بالمؤسسات التعليميّة الفرنسيّة. وفي الجانب الشفوي وخاصّة في الصفوف الصغرى، يتمّ تضمين معارف ومكتسبات التلاميذ اللغويّة اللهجيّة باعتبارها نقط ارتكاز لبناء كفاياتهم التواصلية باللغة العربيّة المعيارية عن طريق خلق ممّرات لغويّة بينهما (passerelles linguistiques). أما في الجانب الكتابي (الكتابة والقراءة) فالعربيّة المعيارية هي المعتمدة في جميع المستويات الدراسية. إنّ انفتاح التلاميذ على لهجات العالم العربي عن طريق الحكايات والأناشيد والأغاني يمكنهم من اكتشاف مميّزات هذا التعدّد اللهجي (diversité dialectale) من الناحية الصوتية والمعجمية والوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين هذه اللهجات من جهة وبينها وبين اللغة العربيّة المعيارية.

4.2 الوضعية الاعتبارية للغة العربيّة في المؤسسات التعليميّة الفرنسيّة

يشكّل تدريس اللغة والثقافة العربيّة أولوية في السياسة اللغويّة لوكالة التعليم الفرنسي بالخارج (Agence pour l'enseignement français à l'étranger aefe) في شبكة مؤسساتها في إطار يعزّز التآزر بين اللغات المدرّسة بعيدا عن منطق التنافس فيما بينها. وباعتبارها لغة ثقافة غنية وحضارة عريقة ولغة المستقبل، فإنّ العربيّة تُدرّس لفائدة 160000 تلميذا وتلميذة في 172 مؤسسة تعليميّة متواجدة في 30 بلدا. وبهذا تحتلّ الرتبة الثانية ضمن اللغات الحيّة المدرّسة بمؤسسات الوكالة. وتشهد الشعبة الدولية العربيّة نموّا متزايدا حيث تمّ إحداث 82 شعبة وبذلك تحتلّ المرتبة الثانية خلف الشعب الدوليّة الإنجليزيّة. وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أنّ تدريس اللغة والثقافة العربيّة في مؤسسات شبكة وكالة التعليم الفرنسي بالخارج مؤطّر باتفاقيات ثنائية بين الدول المستضيفة لهذه المؤسسات والدولة الفرنسيّة، حيث يساهم هذا التدريس في تنمية كفاية التعدّد اللغوي والثقافي⁸ (compétence plurilingue multiculturelle) عند التلاميذ. ويرتبط الحيّز الزمني المخصّص لهذا التدريس في كلّ بلد بالعرض اللغوي المقدّم من قبل المؤسسات التعليميّة وبالمسارات اللغويّة (cursus/ parcours)

(langagiers) المقترحة للتلاميذ. ويجب التذكير في هذا الخصوص أنّ الاشتغال على التعدّد اللغوي (le plurilinguisme) يقتضي بناء وإعداد مسارات لغويّة مُتَّسمة بالانسجام والاستمراريّة للتلاميذ طيلة مدّة تدرّسهم.

3 مرتكزات تعلّم اللغة العربيّة في المستوى التحضيري

ينبني تعلّم اللغة العربيّة في السلك الثاني وخاصّة في المستوى الأول على مكتسبات التلميذ في الحضانة في هذا المجال. ففي صفّ الحضانة الكبرى (grande section) الذي يعتبر جسرا بين السلك الأوّل والسلك الثاني، يباشر التلميذ مجموعة من الأنشطة اللغويّة الشفويّة تجمع بين الإنصات والتحدّث هدفها اكتشاف هذه اللغة والاستئناس بها والتعوّد على أصواتها وموسيقاها والوعي الأوّلي بخصائصها الفونولوجيّة.

وفي المستوى الأوّل وفي إطار من الاستمراريّة المتدرّجة، يتمّ ترسيخ مكتسبات التلميذ في اللغة العربيّة وإغناؤها واستثمارها في عملية بناء التعلّيمات الأساسيّة المبرمجة من خلال الاتّي:

1-3 الممارسة الشفويّة واكتساب المعجم

تلعب الممارسة الشفويّة دورا محوريّا في تعلّم اللغة، وتعتبر دعامة أساسيّة في ديداكتيك تدرسيها وتعلّمها وأولويّة ينبغي الاشتغال عليها في هذه العملية. فالممارسة الشفويّة تُمكن التلميذ من تنمية كفايته اللغويّة (compétence langagière) من خلال اكتساب وتوظيف موارده اللغويّة المختلفة الفونولوجيّة والتركيبيّة والمعجميّة ومحاكاة النماذج والأساليب اللغويّة التي يسمعها ويستنبطها. ومن شأن ذلك جعله يتحكّم تدريجيا في كيفية اشتغال اللغة بشكل ضمني في البداية تمّ بشكل صريح فيما بعد.

ولا تقتصر أهمية الممارسة الشفويّة للغة في تنمية الكفاية اللغويّة للمتعلّم فحسب بل تعزّز لديه الكفاية المرتبطة بسياقات ومقتضيات استعمال اللغة (compétence sociolinguistique)، وهي كفاية لا تقلّ أهميّة من الكفاية المشار إليها سلفا في تنمية الكفاية التواصلية⁹ (compétence communicative) بهذه اللغة. إضافة لذلك فممارسة اللغة شفويّا وبشكل منتظم ومكرّر تجعل المتعلّم يتحكم في آليتي القراءة والكتابة بها بدون صعوبات جمّى ذلك أنّ الكتابة ما هي إلا تجسيد خطي للبنيات الشفويّة.

وترتبط الأنشطة اللغوية الشفوية بعمليات الإنصات والفهم والتعبير وتشمل أنشطة فهم المسموع (compréhension de l'oral) والتعبير الشفوي المستمر (production de l'oral en continu) والتعبير الشفوي التفاعلي (production de l'oral en interaction).

ولتشجيع متعلّمي الفصل الأوّل على الممارسة الشفوية للغة، ينبغي توفير مجموعة من العوامل نذكر بعضها:

- تخطيط الأنشطة الشفوية المبرمجة وفق تدرّج يراعي المستوى اللغوي للمتعلّمين وحاجاتهم في عملية التواصل ومراكز اهتمامهم؛
- خلق جوّ محفّز على التعبير وأخذ الكلمة في الفصل دون الخوف من الوقوع في الخطأ؛
- التركيز في هذه الممارسة على التواصل باللغة قبل إتقانها؛
- تثمين إنجازات المتعلّمين في هذا المجال مهما كان مستواها لتحفيزهم على التقدّم في تعلّماهم؛
- الاعتماد على معينات ديداكتيكية ملائمة (أشرطة صوتية، موارد رقمية، صور، وضعيات تواصلية شبه حقيقية...) تحفز على الإنصات والملاحظة والتعبير؛
- الاهتمام ببعض الأبعاد المرتبطة بعملية التعبير كحسن تلفّظ الأصوات (bonne articulation) والتنغيم (intonation) والميم (gestes/ mimiques) لدورها الفعّال في عملية التواصل الشفوي باللغة؛
- إغناء قدرات المتعلّمين التعبيرية بإكسابهم معجما (مفردات وعبارات) وأساليب وظيفية تساعد على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

2-3 تنمية الوعي الفونولوجي لدى المتعلّم

إنّ التحكّم في البنية الفونولوجية للغة عامل حاسم في مسار تعلّمها، وتبدأ هذه العملية في فصول الحضّانة حيث يتمّ التركيز على تنمية الوعي الفونولوجي (conscience phonologique) بالخصائص الصوتية لفونيمات اللغة المراد تعلّمها وكذلك المميّزات الخطّية لحروفها. ويتعزّز هذا الوعي تدريجيا في المستوى الأوّل باعتباره موردا أساسيا في التعلّم الصريح والمباشر (apprentissage explicite et direct) للقراءة والكتابة.

الوعي الفونولوجي؟

في البداية ينبغي التمييز بين الوعي الصوتي (conscience phonémique) والوعي الفونولوجي. (Conscience phonologique)، فإذا كان المصطلح الأوّل يدلّ على الوعي بفونيمات اللغة من حيث مميّزاتها الصوتيّة (مخارج ونمط تلفّظ الأصوات lieux et mode d'articulation des sons)، فإنّ الوعي الفونولوجي ينصبّ على البنية الفونولوجيّة للغة برمتها، حيث يشمل إضافة إل الجانب الفونيمي، الجانب الخطّي للغة (حروف الأبجديّة وخصائصها الخطيّة).

عموما، يقصد بالوعي الفونولوجي القدرة على إدراك وتقطيع ومناولة الوحدات الصوتيّة والخطيّة للغة من قبيل المقاطع والفونيمات والحروف. فالوعي الجيّد بهذه الوحدات وفهم التطابق الخطّي الصوتي (المبدأ الألفبائي principe alphabétique) عاملان أساسيان في التمكن من آليتي القراءة والكتابة.

أهميّة الوعي الفونولوجي

تؤكّد أغلب الدراسات أنّ مصدر أغلب الصعوبات القرائيّة والخطيّة التي يعاني منها المتعلّمون ترجع بالأساس إلى اختلالات في الوعي الفونولوجي لديهم: فالمتعلّم الذي يجد صعوبة في التمييز السمعي (discrimination auditive) لفونيمات اللغة وفي نطقها سيجد صعوبة في التمييز البصري (discrimination visuelle) لحروفها وفي فهم واكتساب المبدأ الألفبائي الذي يقوم عليه الفعل القرائي.

مقتضيات الاشتغال على تنمية الوعي الفونولوجي

يبدأ الاشتغال على تنمية الفونولوجي لدى المتعلّم منذ الحضانة ويستمرّ وبشكل صريح ومنتظم في السلك الثاني وخاصّة في المستوى الأوّل، إذ يشكل دعامة أساسيّة في بناء التعلّات الأولى في القراءة والكتابة. ومن أجل تعزيز مهارة التلاميذ في هذا المجال، ينبغي توفير جملة من الشروط أهمّها:

- إعداد تدرج للأنشطة الفونولوجيّة منسجم مع التعلّات المبرمجة في القراءة والكتابة وتكون قاعدة أساسيّة في عملية بنائها؛
- تحديد الخصائص الفونولوجيّة التي تتقاسمها اللغة العربيّة مع اللغات الأمّ التي يتكلّم بها المتعلّمون وجعلها نقط ارتكاز في تخطيط التعلّات المبرمجة في هذا المجال؛

- حتّ المتعلّمين على الممارسة الشفويّة للغة قصد تجويد نطقهم لأصوات اللغة العربيّة وخاصّة الأصوات التي تنفرد بها هذه اللغة كالأصوات الحنجريّة والحلقية؛
 - إعطاء الأهميّة المستحقّة لعملية تصويب نطق أصوات اللغة العربيّة (correction phonétique) قصد معالجة الاختلالات المسجّلة وتجويد نطقهم لها؛
 - جعل المتعلّمين يستأنسون ويتعوّدون على موسيقى اللغة العربيّة وإيقاعاتها من خلال عمليات الإنصات اليقظ والحفظ وترديد الأناشيد والحكايات...؛
 - تنمية الوعي الفونولوجي لدى المتعلّمين عبر أنشطة وتمارين منتظمة خلال الأسبوع وفي حصص متكرّرة وقصيرة لا تتعدّى 10 دقائق لتفادي الملل الذي قد ينتج عن تكرار وترديد وحدات صوتيّة بدون معنى؛
 - الاشتغال مع مجموعة قليلة العدد من المتعلّمين (5-7 أفراد) بدل مجموعة الفصل كلّها مع إعطاء الأولويّة للمتعلّمين الذين يعانون من صعوبات في هذا المجال؛
 - تنمية استقلالية المتعلّمين في هذا الخصوص عن طريق تدريبات وفق تعليمات معتادة ممّا يجعلهم قادرين على التمرّن فرادى أو في مجموعات صغيرة على وحدات صوتيّة جديدة (مقاطع، فونيمات)؛
 - الرصد المبكّر، خلال التمارين الفونولوجيّة للمتعلّمين الذين يعانون من صعوبات واختلالات في النطق وتشخيص أسبابها بالتشاور مع أستاذ اللغة الفرنسيّة وطلب التكفّل التخصصي بالنسبة للحالات المستعصية (عيوب النطق trouble de langage، عجز سمعي déficit auditif...).
- 3-3 فهم واكتساب المبدأ الألفبائي
- إنّ تعلم القراءة ينبني على مجموعة من القدرات اللغوية والمعرفية التي يبدأ الاشتغال عليها منذ سلك الحضانة ومن أهمها الوعي الفونولوجي بالوحدات الصوتية والخطية للغة العربية (الكلمة، المقاطع، الفونيمات والحروف) واكتشاف وفهم المبدأ الألفبائي (التطابق الخطي الصوتي correspondance grapho-phonie). فهاتان القدرتان ستكوّنان موضوع تعلّم صريح ومنتظم في المستوى الأول بعد مرحلة الاكتشاف والإعداد في مرحلة الحضانة نظرا لأهميتهما كموردين ضروريين في التحكّم في آلية القراءة.

المبدأ الألفبائي؟

تقوم كل منظومات الكتابة في اللغات الألفبائية¹⁰ (langue alphabétique) على العلاقة بين الوحدات التمايزية (unités distinctives) للغة الشفوية (الفونيمات) والوحدات الخطية (الحروف). فهذه العلاقة تنعت بالمبدأ الألفبائي أو التطابق الخطي الصوتي الذي بموجبه يتم تحويل (conversion) الحروف إلى الأصوات التي تمثلها والأصوات إلى الحروف التي تقابلها. وبهذا فإن فهم والتحكم في هذه القدرة مرحلة لا غنى عنها في عملية تعلم الكتابة (التشفير encodage) والتهجي والقراءة (فك الشفرة décodage).

أهمية فهم المبدأ الالفبائي

- إن التحكم في المبدأ الالفبائي (التطابق الخطي الصوتي) يتيح للمتعلم الآتي:
 - فهم أن اللغة العربية لغة ألفبائية وأن الكتابة العربية قن (code) بواسطته يتم كتابة أصوات هذه اللغة؛
 - التحكم التدريجي في كيفية اشتغال منظومة الألفبائية العربية التي تنظم هذه الكتابة؛
 - فهم العلاقة القائمة بين الجانب الشفوي والكتابي للغة العربية التي تمتاز بالتطابق النسبي بين الجانبين (langue relativement régulière) إذ المنطوق فيها يكتب والمكتوب يُنطق؛
 - تقطيع السلسلة الشفوية والكتابية (segmentation de la chaine orale et écrite) إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى فونيمات وحروف؛
 - التأقلم مع اتجاه كتابة العربية من اليمين إلى اليسار؛
 - تذكر الشكل الخطي لبعض الكلمات البصرية المألوفة (mots visuels et usuels) بتعداد حروفها وإدراك أن كل كلمة مكتوبة ماهي إلى تجميع لحروف تقابلها أصوات محدّدة.

مقتضيات الإنجاز

نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها فهم والتحكم في المبدأ الألفبائي والمذكورة سلفا، فإن هذه المهارة ستكون موضوع تعلم صريح ومنتظم في المستوى الأول هدفها جعل المتعلمين فادرين على مباشرة فك الشفرة والتهجي وبدء الإنتاجات الكتابية الأولى. من اجل ذلك ينبغي تخطيط الأنشطة المبرمجة في هذا المجال وفق تدرّج يراعي الآتي:

- البدء بتقديم الحروف التي تقابل الفونيمات المشتركة بين اللغة العربيّة والفرنسيّة والحرص في ذلك على التطابق الخطّي الصوتي المشار إليه أعلاه قصد المساعدة في قراءة أكبر عدد من الكلمات المألوفة والكثيرة التردّد؛
- التعرّف في البداية على الحروف ذات الشكل الخطّي القاعدي (forme graphique de base) والمحدّدة في 18 حرفاً
- ربط الحرف الصامت بالحركات المختلفة (الصوائت) من أجل إدراك التغيّرات التي تطرأ على نطقه كلّ مرّة (لوحة القراءة)؛
- تغيير وضع الحروف والمقاطع المشكّلة للكلمة من أجل إدراك أن هذا التغيير يغيّر الشكل الصوتي للكلمة ونطقها.

3.4 تعلّم القراءة والكتابة وفق المقاربة المقطعيّة

بعد اكتشاف والاستئناس بأصوات اللغة العربيّة وموسيقاها، في مرحلة الحضانة، يبدأ التعلّم الصريح والمنتظم للقراءة والكتابة في المستوى الأوّل. فمكتسبات المتعلّمين الأوّليّة المرتبطة بالبنية الفونولوجيّة للغة العربيّة والمبدأ الألفبائي يتمّ ترسيخها وتعزيزها لكونها موارد ضروريّة لتعلّم القراءة والكتابة بهذه اللغة.

3.4.1 تعلّم القراءة

يعتبر التهجّي من أهمّ التعلّقات المبرمجة في المستوى الأوّل، إذ أنّ اكتساب هذه المهارة يتيح للمتعلّم التحكّم التدريجي في آليات القراءة التي تعتبر مفتاح التعلّم في جميع المجالات. وفي هذا الخصوص، يجب التمييز بين مجموعة من المقاربات والطرائق المعتمدة في تعلّم القراءة، ولكلّ واحدة منها خلفيتها النظريّة وإيجابياتها وحدودها:

الطريقة الكلية (méthode globale/logographique): تقوم القراءة وفق هذه الطريقة على التعرّف البصري (reconnaissance visuelle) للكلمات في كليّتها وتقريباً على شكل صور وعلى تخمين هذه الوحدات (deviner) حسب سياق الجملة، إذ لا يُعتمد في ذلك على فكّ الشفرة والتهجّي اللذين يبنيان على فهم التطابق الخطّي الصوتي.

فالقراءة وفق هذه الطريقة تتطلب ذاكرة بصرية (mémoire visuelle) قوية لحفظ وتخزين أكبر عدد ممكن من الكلمات عن طريق المعاينة البصرية المستدامة. فإذا كان تذكر الكلمات المألوفة وقراءتها سهلا نوعا ما، فإن قراءة الكلمات التي يصادفها المتعلم لأول مرة سيكون في غاية الصعوبة. الطريقة المقطعية (méthode syllabique): وكما يدل اسمها على ذلك، فإن تعلم القراءة وفق هذه الطريقة يقوم على المقطع حيث يبدأ هذا التعلم بفهم المبدأ الالفبائي الذي يساعد وفق تدرج منطقي على قراءة المقاطع ثم تهجي الكلمات البسيطة وأخيرا قراءة الجمل؛ فلا مجال هنا للتعرف البصري للكلمات ولا لتخزينها كصور في ذاكرة المتعلم؛ ولاحقا سيتم تفصيل آليات تعلم القراءة وفق هذه الطريقة.

الطريقة المزجية (méthode mixte): وهي مزج بين الطريقتين الكلية والمقطعية، ووفقها يكتسب التلميذ المبدأ الالفبائي ليقرأ بعدها المقاطع والكلمات البسيطة، وفي الوقت نفسه يتعرف على كلمات بصرية عبر الطريقة الكلية (أدوات العطف والوصل والإشارة وغيرها) لتمكينه من قراءة الجمل البسيطة وإن كان غير متمكن من التهجي بشكل كاف. ومن شأن هذا أن يحفزه على التقدم في عملية التحكم في آليات القراءة. وبالرغم من كون هذه الطريقة مزجية، فإن الأولوية تعطى فيها لفهم المبدأ الالفبائي ولفك الشفرة.

تعلم القراءة وفق الطريقة المقطعية

نظرا للتطابق الصوتي والخطي المنتظم الذي تتسم به اللغة العربية¹¹، فمن المفيد الجمع بين تعلم القراءة والكتابة بطريقة متوازنة، فحين يكتب المتعلم مقطعا أو كلمة فإنه يقرأها ضمنا والعكس صحيح، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم يتحكم في المبدأ الالفبائي الذي يقوم عليه الفعل القرائي وذلك حسب آليتين:

_ الدمج المقطعي البسيط (combinaison/ fusion syllabique simple) : يتعلق الأمر بنطق مقطع واحد حيث يتم الجمع بين الحرف الصامت (lettre consone) والصائت الممثل بحركة من الحركات. من الناحية الذهنية تُنطق هاتان الوحدتان بطريقة منفصلة، بعدها تُربط للحصول على التحقيق الصوتي النهائي (réalisation sonore finale) للمقطع.

ـ الدمج المقطعي المركّب (combinaison/ fusion syllabique complexe) : لقراءة كلمة متعدّدة المقاطع (pluri - syllabes) يتم إعادة العملية السابق ذكرها بعدد المقاطع المكوّنة للكلمة، وبعدها تدمج أصوات كلّ المقاطع للحصول على التحقيق الصوتي النهائي للكلمة. والتحكّم في قراءة المقاطع والكلمات بشكل سلس بناء على هاتين الآليتين يقتضي الأخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

- ضبط القواعد الأساسيّة المنظّمة للعلاقة بين الجوانب الصوتيّة والخطيّة للغة العربيّة؛
- تدريب المتعلّمين خلال حصص قصيرة ومنتظمة على التهجّي لجعل هذه العملية سلسلة وأكثر سيولة؛

- عدم التدخّل بتصحيحات أثناء محاولة المتعلّم تهجّي المقاطع والكلمات؛
- تهجّي الكلمات المركّبة من مقاطع بسيطة والمكوّنة من الحروف التي درسها المتعلّم؛
- تنويع الأنشطة التي تستهدف تنمية مهارة التهجّي (ربط المقاطع لتشكيل كلمة، ربط الكلمة بالصورة وفراءتها...)

- الاعتماد على ألعاب قرائيّة (jeux de lecture) للتدريب على التهجّي وبهذا الشكل يستمتع المتعلّمون بتعلّمهم (بطائق المقاطع، تركيب أكبر عدد ممكن من كلمات ذات معنى من عدد محدود من المقاطع...)

- تنويع نمط التدرّب على التهجّي (فردى، ثنائى، مجموعة صغيرة، بالقرين...)
- إدراج أنشطة التهجّي باستعمال اللوحة القرائيّة (tableau de lecture) ووسائط أخرى ضمن اعتياديات (rituels) بداية الحصص الدراسيّة اليوميّة.

2.4.3 تعلّم الكتابة

تكمّن أهميّة الكتابة في كونها ممارسة لا غنى عنها للفرد في حياته اليوميّة، لذلك فإنّ التحكّم في هذه المهارة من التعلّقات الأساسيّة وذات الأولويّة في المدرسة حيث إنّ النجاح المدرسي مرهون بدرجة كبيرة بها إضافة إلى ارتباطها الوثيق بتعلّم القراءة، لذلك فتعلّم كلّ من القراءة والكتابة يكون وفق مسار متواز وبشكل تدريجي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الفعل الكتابي (acte d'écrire) فعل مركّب تمتزج فيه عمليات نفسيّة وذهنيّة وعضويّة، وينجز عبر آليات تتطلّب تنسيقاً وتآزراً بين مختلف الأعضاء المتدخّلة في هذه العملية.

فالإعداد لهذه العملية التي ستكون موضوع تعلّم صريح ومنتظم في المستوى الأوّل يبدأ من الحضانة وفق تدرّج يراعي الخصائص النمائية الفيزيولوجية والنفسية لهذه الفئة العمرية (3-6 سنوات)، حيث يبدأ بأنشطة الرسم والتلوين (dessin et coloriage) والقبولة (modelage) تليها أنشطة التخطيط (activités graphiques) برسم مختلف الخطوط والأشكال ثم في الأخير التدرّب على الكتابة، إذ تعمل هذه الأنشطة على:

- تنمية الجانب النفسي الحركي (domaine psychomoteur) عند الطفل خاصّة دقّة وسلاسة حركة (finesse et fluidité du mouvement) الأصابع والساعد (avant- bras) والمعصم (poignet) وهي أعضاء أساسية في عملية الكتابة؛

- تنمية التآزر العصبي البصري الحركي (cohérence neuro- oculi- moteur) حيث إنّ التحكم في آليات الكتابة يتوقّف إلى حدّ كبير على التنسيق والانسجام بين هذه المكونات، فأيّ ضعف أو نقص في هذا الجانب قد يجعل التلميذ يعاني من صعوبات واختلالات في الكتابة (dysgraphie)؛

- تمثل تنظيم الفضاء وتحديد معالم التموقع فيه (repères de positionnement) (يمين/شمال، أمام/خلف، فوق/تحت...) والاستئناس باتجاه كتابة اللغة العربية بواسطة أنشطة تلوين وتكملة خوارزميات من اليمين إلى اليسار؛

- التدرّب على مسك أداة الكتابة (tenue de l'outil scripteur)، فالمسك السليم يكون بكلّ من الإبهام والوسطى (le pouce et le majeur) بينما تتدخّل السبابة (l'index) من فوق لدعم هذه العملية.

ونظرا للطابع المتّصل (aspect cursif) للكتابة العربية وتعدّد الشكل الخطّي للحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة، فإنّ التحكم في الحركة الخطيّة (geste graphique) للحروف ووصل بعضها ببعض بالشكل الصحيح ضروري لضمان سيولة الكتابة اقتصادا للجهود وربحا للوقت اللذين يميزان الكتابة المتّصلة؛ وهذه جملة من التوجيهات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار من أجل تسهيل تعلّم هذه المهارة الدقيقة:

- برمجة التعلّمات في هذا المجال وفق تدرّج يوازي بين تقديم الفونيمات والحروف التي تقابلها؛
- البدء بكتابة الحروف ذات الشكل الخطّي القاعدي¹² (formes graphiques de base) لأنّ التحكم في كيفية كتابتها سيسهل كتابة الحروف الأخرى التي تشبهها خطّيًا؛

- الحرص على أن تكون أدوات الكتابة والأسطح المخصصة لها ملائمة لسنّ المتعلّمين ولخصائصهم النمائية؛
- التأكّد من التزام المتعلّمين بجلسة صحيّة سليمة تمكّنهم من مباشرة عملية الكتابة دون عناء (تثبيت الساعد على الطاولة، تحريك المعصم بسلاسة، مسك صحيح لأداة الكتابة، وضع ملائم لسطح الكتابة...)
- التصريح والتعبير اللفظي (verbalisation) عن الخطوات والعمليات المرتبطة بالحركة الخطيّة لكلّ حرف ومطالبة المتعلّمين بذلك أثناء عملية التدرّب على كتابته؛
- تحديد نقطة بداية كتابة الحرف ومراحل هذه العملية بأسهم وشرحها بتأنّ لتوضيح المسار المتّبع ذلك؛
- كتابة الحرف المستهدف أمام المتعلّمين والتذكير بمقاييسه ومراحل تشكيله ومطالباتهم بتقليد ذلك في الهواء، ثمّ على الألواح وأخيرا على الدفاتر وفق النموذج؛
- حتّ المتعلّمين على ترويج معجم (مفردات وعبارات) مرتبطة بعملية الكتابة (أبدأ من، أرسم دائرة...)
- المصاحبة عن قرب للمتعلّمين الذي يجدون صعوبة في كتابة الحرف المستهدف وتذكيرهم بالخطوات الواجب اتباعها؛
- تشمين إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة لتحفيزهم على التقدّم في هذا المجال.

4 تقديم كتاب «بداية 1-2» المستوى التحضيري

صُمّم كتاب «بداية 1-2» المستوى التحضيري وفق نظام الوحدات، إذ يضمّ الجزآن خمس وحدات في تطابق تامّ مع تنظيم الزمن المدرسي السنوي الموزّع على خمس مراحل بحيث يتمّ تناول مجال معيّن في كلّ وحدة وفي كلّ مرحلة. فهذه المجالات مستقاة من عناصر برنامج المستوى التحضيري المقدم أعلاه.

فالجزء الأوّل المكوّن من 80 صفحة يضمّ وحدتين : الأولى والثانية، بينما يشمل الجزء الثاني (112 صفحة) الوحدات الثلاث المتبقية.

1.4 تدرّج التعلّيمات في المستوى التحضيري

روعي في تنظيم التعلّيمات بالمستوى التحضيري مبدأ الاستمرارية والتدرّج (la continuité et la progression) بشكل يساعد تلميذ هذا المستوى على بناء تعلّماته الأساسيّة في اللغة العربيّة استنادا على مكتسباته في هذا المجال في مرحلة الحضانة.

فبعد اكتشاف والاستئناس بهذه اللغة والتعوّد على أصواتها وموسيقاها عن طريق أنشطة التفتّح اللغوي في مرحلة الحضانة، سيبدأ التلميذ في المستوى الأوّل تعلّم موارد لغويّة مختلفة (ressources langagières variées) بمثابة ركائز أساسيّة في بناء كفايته اللغويّة والتواصلية باللغة العربيّة بشكل تدريجي ومنتظم من خلال تعزيز فرص التعبير والممارسة الشفويّة للغة وإغناء المعجم والتحكّم التدريجي في آليات القراءة والكتابة. . من اجل ذلك تمّ اقتراح وضعيات تواصلية شفويّة (مسارات صوتيّة) مواضيعها مرتبطة بعناصر البرنامج المشار إليه أعلاه وبمراكز اهتمام المتعلّم قصد تحفيزه على التعبير والتواصل باللغة العربيّة.

تدرّج التعلّيمات في المستوى التحضيري

مهمّة / مشروع	اكتشاف العالم	الاشتغال اللغوي	فونولوجيا (تقديم الأصوات والحروف) أنشطة القراءة والكتابة	المكون للشفوي		مكوّنات وحدات
				معجم	تعبير شفوي	
أقدم مدرستي	أستكشف قاعة الدرس	الجملة الإسميّة البسيطة أسماء الإشارة (هذا/ هذه) الإستفهام (ما/ ماذا...؟) المؤنث والمذكر	[ب] - [م] - [س] [ل] - [ح] /ب/ - /م/ - /س/ /ل/ - /ح/	مرافق المدرسة في المدرسة تقديم النفس أدوات مدرسيّة التحية - 1	في المدرسة 1-2 أصدقاء جدد 1-2-3	1 في المدرسة
أنجز شجرة عائلتي	أكتشف جسمي	الجملة الفعلية البسيطة الضمائر (أنا / أنت / أنتِ) التعجب (ما...!) الإستفهام (من / كيف...؟) المفرد والجمع	[ش] - [ع] - [ك] [خ] - [ت] - [ه] /ش/ - /ع/ - /ك/ /خ/ - /ت/ - /ه/	أفراد الأسرة عيد الميلاد عبارات التعجب مشاعر التحية - 2 ألوان	عيد ميلاد سعيد 1-2-3 هدية كوثر هدية جدي . 1-2	2 عيد ميلاد سعيد

أقدم مرافق منزلي	أكتشف وأصنّف الأغذية	الجملة الفعلية والإسمية البسيطة ظروف الزمان (اليوم / البارحة / غدا) ظروف المكان (على / فوق / تحت...) العطف بالواو	[ن] - [ف] - [ق] [غ] - [ص] - [ر] /ن/-/ف/-/ق/ /غ/-/ص/-/ر/	مرافق المنزل أنشطة الأسرة أدوات ومواد التنظيف أثاث المنزل في المطبخ أطباق ومأكولات	أسرة متعاونة 1-2-3 طبخ ماهر 1-2-3	3 أسرة متعاونة
أقدم عرضاً مسرحياً	أكتشف عالم الحيوانات والنباتات	الجملة الفعلية البسيطة جملة الإسمية البسيطة الأمر (انتبه / اجري / إقذف /...) النهي (لا...)	[ط] - [ج] - [ز] [و] - [ث] - [د] /ط/-/ج/-/ز/ /و/-/ث/-/د/	الوصف أصوات الحيوانات تغذية الحيوانات حيوانات المزرعة حيوانات الغابة تنقل الحيوانات	بسمه والقطة سوسو 1-2-3 الحيوانات تلعب كرة القدم 1-2-3	4 الحيوانات
أحدث عن سفري	أكتشف وأتعرف فصول السنة والملابس	الإستفهام (كيف / ما / أين...؟) الأعداد الترتيبية (أولاً... ...ثانياً) العطف (...ثم...) الجملة الفعلية (أنا / نحن + الفعل) النهي (لا...)	[ض] - [ء] - [ذ] [ي] - [ظ] /ض/-/ء/-/ذ/ //ي/-/ظ	ألعاب فردية ألعاب جماعية مستلزمات الرياضة وسائل النقل في الشاطئ	هيا نلعب 1-2-3 رانيا تستعد للعلطة الاسرة في شاطئ البحر	5 اللعبة والسفر

2.4 بنية وحدات كتاب " بداية 1-2" المستوى التحضيري
يتضمن كتاب " بداية 1-2" المستوى التحضيري خمس وحدات في تطابق مع المراحل الخمس للسنة الدراسية؛ وبهذا فكلّ وحدة تغطي في المتوسط 7 أسابيع من الدراسة الفعلية موزعة بين أسابيع لإرساء التعلّمات وأخرى لدعمها وتثبيتها؛ والجدول الآتي يوضح تنظيم الوحدات الخمس:

الوحدة	تنظيم كلّ وحدة
أسبوع تمهيدي	
الوحدة 1	5 أسابيع لإرساء الموارد اللغوية أسبوع الدعم والتثبيت المرحلي
الوحدات 2-3-4	6 أسابيع لإرساء الموارد اللغوية أسبوع الدعم والتثبيت المرحلي
الوحدة 5	5 أسابيع لإرساء الموارد اللغوية

أسبوع الدعم والتثبيت المرحلي	
أسبوع الدعم والاستثمار السنوي	
مجموع أسابيع إرساء الموارد: 28	مجموع الوحدات: 5
مجموع أسابيع الدعم والتثبيت: 6	

3.4 الأنشطة والكفايات والقدرات المستهدفة

لتنمية قدرات وكفايات متعلّم المستوى التحضيري في اللغة العربية والتي سبقت الإشارة إليها سلفاً، يتضمّن كلّ أسبوع من أسابيع إرساء الموارد اللغوية جملة من الأنشطة اللغوية القارة تجمع بين الأنشطة الشفوية والفونولوجية وأنشطة القراءة والكتابة مرتبة على الشكل الآتي:

أسبوع إرساء الموارد اللغوية

نوع النشاط	القدرة / الكفاية
فهم الشفوي	أسمع وأفهم مسارا صوتياً
إغناء المعجم	أكتشف وأوظف المعجم
تعبير شفوي	ألاحظ مشهداً وأعبر
أنشطة فونولوجية	أسمع وأميّز الصوت
	أرى وأتعرّف الحرف
أنشطة قرائية	أقرأ المقاطع والكلمات والجمل
أنشطة الكتابة	أدرب وأكتب الحرف والكلمة
	أكمل الكلمة بالحرف/المقطع المناسب
أنشطة التذكير	أسمع واكتب
	أذكر المعجم، أقرأ، واكتب الحرف والمقطع والكلمة

أسبوع الدعم والتثبيت المرحلي

تقدّم في هذا الأسبوع أنشطة اكتشاف العالم (découverte du monde) والمهمة النهائية أو المشروع (tâche finale ou projet) وأنشطة دعم وتثبيت مكتسبات المتعلّم في الوحدة.

أسبوع الدعم والاستثمار السنوي

يخصّص هذا الأسبوع لدعم وتثبيت مكتسبات المتعلّم التي اشتغل عليها خلال السنة الدراسية في مختلف الأنشطة اللغوية الشفوية والفونولوجية والقرائية والكتابية ولتصفية آخر الصعوبات والخصائص الملاحظة قصد التهيؤ لمباشرة التعلّلات المبرمجة في المستوى الثاني بطريقة سلسة.

5 استثمار كتاب «بداية 1-2» المستوى الأول ومنهجية تدبير الأنشطة اللغوية

يتضمّن كتاب «بداية 1-2» المستوى التحضيري مجموعة من الأنشطة اللغوية المتنوعة تجمع بين الإنصات والتعبير الشفوي والوعي بالخصائص الفونولوجية للغة العربية وفهم التطابق الخطي الصوتي والتهجّي والكتابة. وتهدف هذه الأنشطة المتكاملة إلى إكساب المتعلّم الموارد اللغوية الأساسية التي ستساعده تدريجيا في بناء كفايته التواصلية بهذه اللغة. وفي هذا الصدد يتحمّ على الأستاذ (ة) مصاحبة المتعلّمين في هذا المسار بصبر وأناة مع تكييف الأنشطة المقترحة لتتلاءم ومستواهم الحقيقي من أجل استثمار أمثل لهذا الحامل الديداكتيكي وللوثائق المرفقة به.

1.5 المكوّن الشفوي

تشكّل الممارسة الشفوية المنتظمة للغة ركيزة أساسية في تعلّمها نظرا للإمكانيات الكثيرة التي تتيحها. فأنشطة الإنصات والفهم والتعبير الشفوي تجعل المتعلّم في اتّصال واحتكاك مباشر باللغة، ممّا يساعده على التأقلم مع أصواتها وموسيقاها تدريجيا وتحسين سيولة تلقّظ أصواتها وتنمية قدراته على فهم المسموع إضافة إلى إغناء معجمه اللغوي والاستيعاب الضمني لبنية اللغة ولكيفية اشتغالها؛ وهي عناصر أساسية لبناء الكفاية اللغوية لديه من أجل جعله قادرا على التفاعل الشفوي مع الغير في سياقات ووضعيات تواصلية مختلفة.

وتأكيدا لما سبق، فقد جعلت التوجيهات الرسمية من الممارسة الشفوية للغة أوليّة في عملية تعلّمها ومنطلقا للتعلّّمات الأخرى خاصّة في المستويات الصغرى ومنها بالطبع المستوى التحضيري. وانسجاما مع ذلك، تمّ تخصيص حيّز هام للمكوّن الشفوي في كتاب «بداية 1-2» ويهمّ الإنصات والفهم والتعبير الشفوي.

الإنصات وفهم الشفوي (écoute et compréhension de l'oral):

تهدف أنشطة الإنصات وفهم الشفوي إلى تدريب المتعلّم على الإنصات اليقظ والتركيز من أجل التقاط العناصر والمعلومات الأساسية المساعدة على فهم فحوى الوثيقة الصوتية (document sonore) المسموعة؛ ومن أجل ذلك يوصى بتتبّع الخطوات الآتية:

- تسميع المسار الصوتي (piste sonore) مرّتين أو ثلاث مرّات مع عرض مشهد يجسّد الوضعية التواصلية موضوع الوثيقة الصوتية لمساعدة المتعلّم على إدراك معانيها؛
- طرح أسئلة الفهم العامّ على المتعلّمين من قبيل: من؟ أين؟ متى؟ ماذا؟ لتحديد شخصيات ومكان وزمان الحدث المعروض في المسار الصوتي؛

- فتح نقاش مع المتعلّمين حول مضامين الوثيقة المسموعة مع التركيز على فهم المعجم والعبارات الأساسية الواردة فيها من أجل تعميق فهمهم للمسار الصوتي المسموع؛
- لعب الأدوار وتشخيص الوضعية التواصلية موضوع الوثيقة المسموعة؛
- إنجاز نشاط في الدفتر (أسمع وأفهم): ألّون ما يناسب، أربط ما يناسب... كما في المثال الآتي (الو

أسمع وأفهم
ألّون ما يناسب



هيا نلعب بالكرة!
هيا نغني جميعا!
هيا نذهب إلى الحديقة!



ما أصغر هذا البهو!
ما أجمل هذا المنزل!
ما أجمل هذا البهو!

التعبير (الإنتاج) الشفوي المسترسل (expression /production orale en continu)

يعتبر التعبير الشفوي أو الإنتاج الشفوي المسترسل كفاية أساسية ينبغي تنميتها عند متعلّم اللغة، ويمكن تلخيص هذه الكفاية في القدرة على التعبير والتحدّث شفويًا بشكل واضح وسلس ومنسّق ومسترسل حول مواضيع مختلفة وفي وضعيات تواصلية متنوعة باستعمال لغة سليمة ومناسبة. وتتخذ أنشطة التعبير الشفوي المسترسل عدّة أشكال منها:

- إعادة إنتاج نموذج شفوي (استظهار نصّ محفوظ/نشيد، حكاية، إعلان...);
- تقديم أو وصف (الذات، الآخر، الحياة الشخصية، المحيط، الأنشطة اليومية...);
- حكي (حدث، تجربة شخصية، حكاية...);
- شرح (وجهة نظر، عرض أسباب اختيار معين...);
- تقديم مشروع أو إنجاز...;
- تعليق على صورة أو حدث.

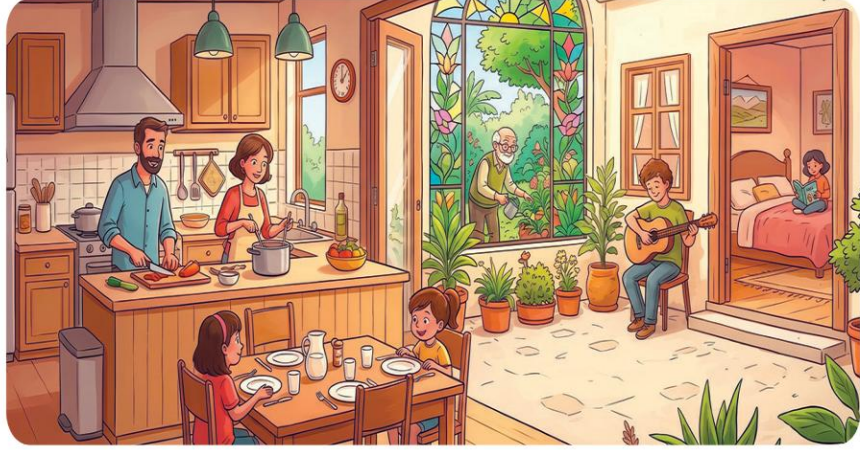
ويتمّ تنمية كفاية التعبير الشفوي المسترسل عند المتعلّم بشكل تدريجي عن طريق التدرّب المنتظم والاشتغال على:

- البعد اللفظي (dimension verbale) المتمثّل في حسن نطق الاصوات وتلفّظ الكلمات والتحدّث باسترسال وفق إيقاع وتنغيم (rythme et intonation) مناسبين؛

- البعد الشبه اللفظي (dimension paraverbale) أي الحركات وتقاسيم الوجه والميم المصاحب للتعبير لجعل الخطاب مفعما بالحيوية مع تنظيم الأفكار بشكل منطقي لتسهيل فهم الرسالة من طرف المتلقي.

مثال : (الوحدة 3، ص 77)

ألاحظ وأعبّر



2.5 اكتشاف وإغناء المعجم

يعتبر اكتساب المعجم وتنميته تدريجيا تعلّما أساسيا في المستوى الأوّل بعد الخطوات الأولى المنجزة في هذا المجال في مستويات الحضنة. فإملاك المعجم (مفردات، عبارات، صيغ) شرط ضروري في تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية للتلميذ حيث يساعد على تحسين القدرة على فهم النصوص الشفوية والكتابية، إضافة إلى دوره المسهل في فكّ الشفرة وقراءة الكلمات والجمل والنصوص، كما ييسر على المتعلّم عملية التعبير الشفوي والكتابي عن آرائه وأفكاره. ويختصار يعتبر تعلّم المعجم عنصرا حاسما في التكوين الشامل للتلميذ وفي نجاحه المدرسي. ومن أجل ذلك، ينبغي اعتماد استراتيجيات ديداكتيكية في تدريس واكتساب المعجم، تعلّم صريح ومباشر ينبنى على أنشطة اكتشاف المعجم وتثبيته وتوظيفه في سياقات تواصلية جديدة بشكل يجعل منه موردا في خدمة التواصل باللغة وليس مجرد حفظ واستظهار للوائح طويلة من كلمات وعبارات غير مُسيّقة (mots et expressions décontextualisés). وانسجاما مع ذلك، تقوم حصّة إغناء المعجم على ثلاث مراحل أساسية وهي:

-تقديم واكتشاف المعجم الجديد (introduire et découvrir le lexique) المرتبط بموضوع الوحدة
عبر:

- قراءة ألبوم أو حكاية قصيرة مناسبة لمستوى المتعلّمين تتضمّن في طياتها المعجم المستهدف؛
- صورة/ مشهد يجسّد بصريًا المعجم موضوع الحصّة؛
- وضعية تواصلية يُرَوّج فيها المعجم؛

-حفظ المعجم وتثبيتته (mémorisation et fixation du lexique) ويتمّ ذلك عبر العمليات الآتية:

- يردّد المتعلّم (répéter) الكلمة ويجمع (associer) بين ما يسمع (الداّل) وما يرى (المدلول)؛
- يشير (montrer) إلى العنصر أو الشيء الذي تعبّر عنه الكلمة؛
- يسمي (nommer) في النهاية العنصر المشار إليه.

-تملّك المعجم (appropriation du lexique):

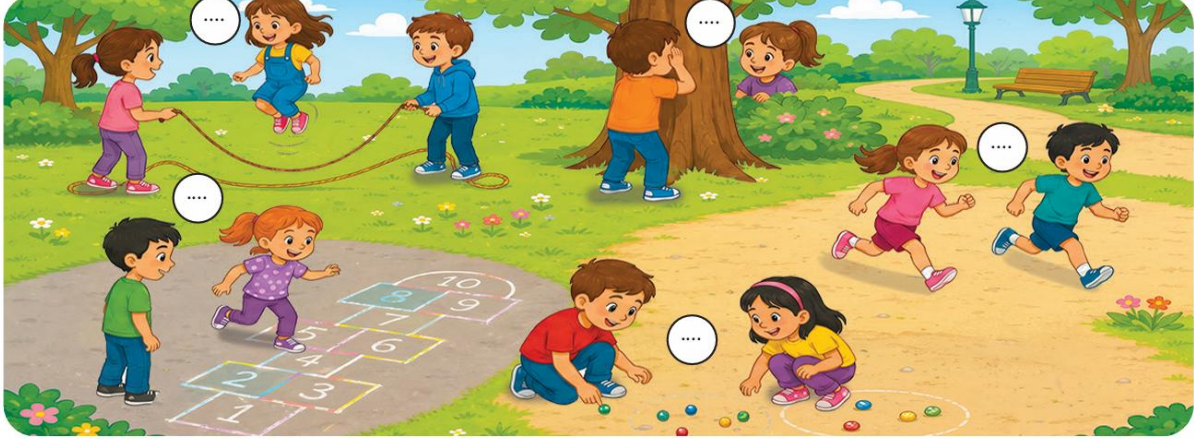
إنّ تملّك المعجم المقدّم وجعله مكتسبًا قارًا عند التلميذ يقتضي استثماره عبر مجموعة من الأنشطة منها:

- توظيف المعجم المكتسب في سياقات جديدة شفويًا وكتائيًا؛
- حكي قصّة أو حكاية قصيرة تتضمّن المعجم المكتسب؛
- تكملة حكاية بالكلمات الناقصة (histoire à trous) ؛
- أنشطة الميم ومحاكاة المعجم (mime et simulation): محاكاة أفعال الحركة، التعبير عن المشاعر بتقاسيم الوجه...؛
- ألعاب المعجم: لوطو الكلمات (loto de mots)، دومينو الكلمات (domino-vocabulaire)، لعبة تخمين الكلمات (jeu de devinette)، ألعاب تصنيف الكلمات (jeux de classement)، ألعاب رقمية حول المعجم (jeux numériques)؛
- إعداد معجم مصوّر (imagiers) وبطاقات الحقول المعجميّة المختلفة التي تمّت دراستها كحصيلة (bilan) للمكتسبات المعجميّة تعلق في القسم وتوظّف في الأنشطة الاعتياديّة (rituels) من أجل ترسيخها وتثبيتها؛
- إعداد صندوق أدوات (boite à outils) يتضمّن بطاقات كلمات (mots - étiquette) خاصّة بكلّ حقل معجمي يلجا إليها التلميذ عند الحاجة.

مثال: (الوحدة 5، ص 77، بداية 2)

أكتشف

أسمع ثم أرقم: 1 - 2 - 3 - 4 - 5



أكتشف المعجم (كلمات وعبارات)

أ س	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية
1	مكتبة - قاعات - مكتب المدير- مطعم- حديقة - ملعب - ساحة - مرافق صحيّة	أخي - أمي - أختي - أبي
2	معلّم - مدير - تلميذة - معلّمة - تلميذ	عصير- أشكال- هدايا - كعكة - بالونات - شموع
3	أنا إسمي سامي - عمري 6 سنوات - أسكن في حيّ الأمل - أحبّ الرّسم	ما أجمل البهو! - ما أكبر الكعكة! - ما أكثر الهدايا!
4	أقلام - كتاب - دفتر - مقلّمة - لوحة - محفظة	سعيد - قلقة - غاضبة - خائف
5	ليلة سعيدة - صباح الخير- تشرّفت - إلى اللقاء	مساء الخير، تفضّل! - مساء النّور- أهلا وسهلا! - شكرا
6		برتقاليّ - ورديّ - أحمر- أبيض - أصفر- بنفسجيّ

أ س	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة
1	غرفة نوم - قاعة الأكل - بهو - مطبخ - حديقة	قطة صغيرة - فرو ناعم - ذيل قصير- قطة كبيرة - ذيل طويل	لعبة الكلل - لعبة الحبل - لعبة الغميضة - سباق - لعبة الحجلة

2	- الأسرة في الغابة - الأسرة في قاعة السينما - الأسرة في الشاطئ - الأسرة في حديقة الحيوانات	يموء - يصيح - يغرد - ينبح - ينهق	الكرة الطائرة - كرة السلة - كرة القدم - كرة المضرب
3	قطع قماش - مغول - مقراض - منشار - فأس - مكنسة كهربائية - مواد التنظيف	- يتغذى الكلب على ... - تتغذى البقرة على ... - يتغذى القطة على ... - يتغذى الديك على ...	حقيبة رياضية - حذاء رياضي - قبعة - كرات - بذلة رياضية - مضرب
4	مزهرية - غسالة الأواني - زربية - خزانة الملابس - ثلاجة - غسالة الملابس	طاووس - ماعزة - حمار - ديك - حصان - دجاجة - بقرة - خروف	باخرة - قطار سريع - سيارة - طائرة - حافلة
5	ملعقة - كأس - صحن - مقشرة - الخضر - عصارة - مقلاة - شوكة - سكين	دب - ثعلب - أسد - نمر - قرد - بومة	مظلة - منشفة - نظارات شمسية - قبعة - واقي الشمس - كرسي - سطل - مبرد
6	طبق سمك - سلطة خضر - عصير - طاجن - طبق دجاج - طبق أرز - سلطة فواكه	تسبح - يزحف - يطير - يركض - تمشي - يقفز	

3.5 الأنشطة الفونولوجية

تهدف هذه الأنشطة في المقام الأول إلى تنمية وعي التلميذ الفونولوجي بالخصائص الصوتية والخطية للغة العربية وجعله يتحكم في بنيتها الفونولوجية من خلال التمييز السمعي وحسن تلفظ أصوات هذه اللغة والتعرف والتمييز البصري لحروفها في صورها الخطية المختلفة؛ وهي كفاية أساسية في فهم المبدأ الالفبائي الذي يعتبر مكتسبا حاسما في فك الشفرة وتعلم القراءة. من أجل ذلك تشمل الأنشطة الفونولوجية المقترحة جانبين: أنشطة مرتبطة بتحديد الصوت المقدم معنونة بـ «أسمع وأحدّد» وأخرى لتحديد الحرف المطابق له معنونة بـ «أرى وأحدّد».

-أسمع وأحدّد (التمييز السمعي للصوت)

يهمّ تحديد الكلمات المسموعة والتي تتضمن الصوت المستهدف ضمن مجموعة من الكلمات وتحديد موقع الصوت أو المقطع في الكلمة (بداية، وسط أو آخر الكلمة). وتأتي الأنشطة المقترحة في الكتاب تتويجا لمجموعة من الأنشطة الأخرى التي يقوم بها المتعلم بتوجيه من الأستاذ وفق الخطوات الآتية:

• التقطيع الإيقاعي (découpage scandé) للجملة المفتاح إلى كلمات؛

• تحديد الصوت المتكرر في كلمات الجملة المفتاح؛

• تسمية الصوت ومطالبة المتعلّم بإستعمال عبارة " صوت الميم " على سبيل المثال؛

• تحديد الكلمات التي يوجد فيها الصوت المستهدف ضمن مجموعة من الكلمات (jeu pigeon vole)؛

• مطالبة المتعلّمين بالإتيان بكلمات تحتوي على الصوت (chasse aux mots)؛

• تحديد موقع الصوت في الكلمة (بداية، وسط أو آخر الكلمة)؛

• التلقّظ الجيّد للصوت وتمييزه عن الأصوات القريبة منه نطقاً؛

• تحديد المقطع الذي يتضمّن الصوت وحثّ المتعلّم على استعمال عبارة " المقطع مو " على سبيل المثال؛

• اللعب بمقاطع تتضمّن الصوت (manipulation des syllabes): إضافة مقطع للكلمة، إزالة

مقطع من الكلمة، تغيير موقع المقطع، تغيير المقطع...؛

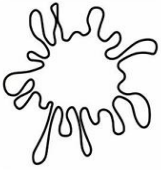
• تفكيك المقطع إلى مكوّناته وحسب بنيته (صامت وصائت، ...).

• تحديد وتعداد مقاطع الكلمة وفونيماتها.

مثال: (الوحدة 5، ص 78، بداية 2)

أسمع وأحدّد

● أسمع الصّوت [ض] وأضع العلامة × في الخانة المناسبة

☐☐☐☐☐

● أضع علامة × في المقطع الذي أسمع فيه الصّوت [ض]

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

الوعي الصوتي (أسمع وأميّز الصوت وأحدّد موقعه)

الوحدة الأولى		الوحدة الثانية	
[ب]	بنت - ساحة - باب - بَنِيّ - ملعب	[ش]	شمعة - فراشة - شلال - سرير - شرطيّ
	مكتب - أبريل - أرنب - سَبّورة - حاسوب		أشطب - عشرة - ريش - أشجار - عشب
[م]	تلميذة - قلم - دفتر - محفظة - مدير	[ع]	عجلة - كعكة - لوز - مربّع - قَبّعة
	مسطرة - معلّم - سماء - أحمر - مقلّمة		تسعة - عمارة - عصير - جمعة - شارع
[س]	سامي - سَتّة - سلحفاة - لصاق - مستشفى	[ك]	كرة - سَكّر - قلب - كلب - سمكة
	رَسّام - جرس - سبت - سبعة - سطور		مكواة - شوكولاتة - كوخ - مكنسة - كيس
[ل]	لوحة - ولد - سلّة - ممسحة - ألوان	[خ]	خمسة - ببغاء - خَسّ - خاتم - نخلة
	سَلّم - بالون - علبة - سروال - لام		خريطة - خائف - صاروخ - خيط - باخرة
[ح]	فلّاح - وردة - حلاقّ - ربح - محرار	[ت]	تمر - تلفاز - مطر - زيت - فستان
	واحد - نحلة - تفّاح - ممحاة - حمار		مستطيل - توت - متجر - زيتون - تين
		[ه]	هدية - حزام - أهرام - جبهة - سهم
			هلال - هاتف - فواكه - لهب - نهر

الوحدة الثالثة		الوحدة الرابعة		الوحدة الخامسة	
[ن]	نجّار - مطبخ - نافورة - بهو - نزّهة	[ط]	إسطبل - طفل - تمساح - طاولة - بطّة	[ض]	ضمادة-ممرّض- خضر- درّاجة - أبيض
	ناي - صابون - عنب - نقود - دجنبر		طماطم - طائر - مطرقة - نقط - طبل		ضفيرة-مريض-أخضر - ضفدع - صُرُس
[ف]	حفل - صافرة - ثلاثة - حروف - فارس	[ج]	جنديّ- فجل - مَوْجّ - دجاجة - موز	[ء]	شاطئ - أصفر - أناناس - لاعب - أرجوحة
	صيف - فرن - فلفل - عصفور - رفوف		تاج - عِجْل - شجرة - جسر - سنجاب		إبريق - فأر - نائم - أخطبوط - شتاء
[ق]	مقراض - لقلق - ركبة - قرش - قطة	[ز]	زرافة - جبل - ماعزة - غزالة - حلزون	[ذ]	مذيع - منديل - بذور - ذرة - خذروف
	حقل - بوق - حديقة - باقة - أقحوانة		جوز - أزرق - ميزان - زجاجة - كرز		ذئب - حذاء - ذال - باذنجان - بذلة
[غ]	غسّالة - خلاط - صغيرة - خزانة - غطاء	[و]	جوارب - بقرة - وسادة - مصوّر - بهلوان	[ي]	غيمة - همزة - يد - طيّار - ثمانية
	غربال-بغل- غاضب - صباغة - كنغر		وردة - واو - أدوات - زورق - طاووس		أزياء-ياء- خيمة - طيور- خيار
[ص]	مقّص-سكّين- عصّارة- صدر- صحنون	[ث]	إثنان - ثعلب - برتقالة - ثلج - ثعبان	[ظ]	نظّارات - ظلّ -رضيع - كظيمة - ظبي
	صورة-صرصور -صحراء - بصل - قفص		أثاث - تمثال - ثلاثاء - ثياب - ثوم		ظفر - عظام - ظلام - منظار - ظرف
[ر]	رسالة - يجلس - عقرب - رصيف - غلاف	[د]	دلفين - دبّ - ضبع - أسد - دبدوب		

	رأس - صفر - برمیل - مسمار - مغرفة	دودة - دسوقة - ديك - دیناصور - جرادة	
--	--------------------------------------	---	--

-أرى واحد (التمييز والتعرف البصري على الحرف)

تهدف الأنشطة المرتبطة بهذا الجانب إلى جعل التلميذ يدرك أن الوحدات الصوتية للغة تقابلها وحدات خطية تسمى " الحروف"، وأنّ فهم هذا التطابق الخطي الصوتي (المبدأ الألفبائي) ضروري لمباشرة التهجي (déchiffage) كخطوة أولى للتحكم في ميكانيزمات الفعل القرائي تدريجياً. أما المنهجية المعتمدة في التعرف على الحرف وتمييزه بصرياً عن الحروف الأخرى فتتمثل في الخطوات الآتية:

- تقديم الحرف الذي يقابل الصوت المقدّم سلفاً؛
- تسمية الحرف ومطالبة المتعلّمين باستعمال التسمية الكاملة " حرف الميم" مثلاً؛
- تمييز الحرف ضمن مجموعة من الحروف خاصّة القريبة منه شكلاً (تلوين، إحاطة...);
- التعرف على أشكاله الخطية في علاقتها بموقعه داخل الكلمة؛
- تحديد الكلمات التي تحتوي على الحرف المستهدف ضمن مجموعة من الكلمات؛
- تحديد موقع الحرف داخل الكلمة (بداية، وسط أو آخر الكلمة).

مثال: (الوحدة 5، ص 78، بداية 2)

أرى واحد

● أحيط الحرف /ض/

ل	ت	ن	ي	ف	ض	ب	و	ذ
د	ط	ه	ث	ص	ق	غ	ز	ض

● أحيط حرف /ض/ في الكلمات الآتية



مِرْحَاضٌ



بَعُوضَةٌ

ض

ضادٌ



مِضْرَبٌ



بَيْضٌ

-الشكل (vocalisation) في كتاب " بداية 1-2 "

في كتاب " بداية 1-2"، لم تشكل الكلمات المكوّنة للتعليمات وللعبارات والجمل المستقاة من الوضعيات التواصلية الشفوية (المسارات السمعية) والمدرجة ضمن أنشطة " أسمع وأفهم" لأنّ الحركات الداخلية لهذه الكلمات يتمّ استبطانها من قبل المتعلّمين عن طريق السمع والتكرار.

• الشكل والوعي المقطعي (vocalisation et conscience syllabique)

تسعى الأنشطة الفونولوجية المقترحة في هذا الكتاب إلى تنمية وبصورة متزامنة الوعي الصوتي أي تمييز وتحديد وتحقيق أصوات اللغة العربية والوعي المقطعي (تحديد مقاطع الكلمة). فالوعي المقطعي يلعب دورا حاسما في التمكن من آليات التهجي الشرط الأساسي في مسار اكتساب القدرة على القراءة بشكل مستقلّ وسلس.

فالمقطع وحدة صوتية تتحقّق بتدفّق صوتي دفعة واحدة ويكون الصائت نواة هذه الوحدة الأساسية في تلفظ الكلمة، فانطلاقا من المقاطع الآتية /خَ / - /رَ / - /جَ / المكوّنة لكلمة «خرج» تُسمع الفونيمات الصامتية التي تختلف بالطبع عن المقاطع /دَ / - /خَ / - /لَ / المكوّنة لكلمة «دخل»، وكما تمّت الإشارة إليه سلفا فالصوامت المشكّلة لجذر الكلمة تحمل في طياتها معنى هذه الكلمة.

إنّ أهمّية المقطع في التعرّف على الكلمة وتحديد مؤدّها، وفي هذا الخصوص يقول خوسي موري José Morais «إنّ أفضلية التجميع المقطعي على التجميع غير المقطعي في تحديد أشباه الكلمة (pseudo-mots) والكلمات ملاحظ وغير مشروط (non conditionné) بمعرفة معجمية سابقة بها، إذ يُعتمد في ذلك على معرفة القارئ للتشكيلات المقطعية الممكنة في اللغة والحدود الممكنة بين المقاطع". L'Art de lire, Odile Jacob, 1999

وانسجاما مع ما سلف، تمّ شكل بصورة كاملة (تحقيق الحركات الداخلية والإعرابية voyelles internes et casuelles) الكلمات موضوع التجزئ المقطعي في الأنشطة الفونولوجية المقترحة (تقطيع الكلمات إلى مقاطع وتحديد عددها وقراءتها وتهجي الكلمات)، مثال:

أَجَزُّ كل كلمة إلى مَقَاطِع:

سَمَكٌ : /.../ - /.../ - /.../

كَيْسٌ: /.../ - /.../

وكما هو معروف، فليس للحركات الإعرابية أي معنى في الكلمات المعزولة لكون هذه الحركات تحدّد حصريا وظيفة الكلمة داخل الجملة. واعتماد هذه الحركات في هذا الصنف من التمارين هدفه التدرّب على الوعي المقطعي وتنميته لدى المتعلّم، ذلك أن تحقيق هذه الحركات الإعرابية أو عدم تحقيقها سينعكس على عدد مقاطع الكلمة وبالتالي على تجزئ الكلمة:

فمثلا كلمة " كيس " بدون الحركة الإعرابية مكوّنة من مقطع واحد، في حين إن كانت الحركة الأخيرة مثبتة سيكون عدد مقاطعها إثنان:

كَيْس : /kis / مقطع واحد كَيْسٌ /ki// son / مقطعان

4.5 أنشطة القراءة (أقرأ المقاطع أولا ثمّ الكلمات وأخيرا الجمل)
باعتماد الطريقة المقطعية في تعلّم القراءة، يكون التهجّي المقطعي سواء البسيط (décodage syllabique simple) أو المركّب (décodage syllabique complexe) المنطلق الأساسي في هذه العملية. وفي هذا الخصوص، يجب ان يكون الأستاذ واعيا بالجهد الفكري الذي تتطلبه هذه العملية في البداية قبل تحوّلها تدريجيا إلى آلية ميكانيكية (automatisme mécanique)، وهذا ما يستوجب منه مصاحبة التلميذ وتذليل الصعوبات التي قد تعترضه في هذه المهمة.

وانسجاما مع ما سبق، فقد روعي التدرّج الاتي في الأنشطة القرائية المقترحة:

- التعرّف على الحرف والصوت الذي يطابقه (المبدأ الالفبائي)؛
- دمج الحرف الصامت مع الصائت وتهجّي المقطع (الصوائت القصيرة معبر عنها بالحركات القصيرة والحركات الطويلة بالمدود الثلاثة إضافة إل التنوين)؛
- تحديد الكلمات التي تتضمّن المقاطع المستهدفة وقراءتها؛
- تهجّي وقراءة كلمات مركّبة من المقاطع التي سبق التطرّق إليها؛
- تهجّي وقراءة جمل مكوّنة من كلمات مألوفة وتتضمّن المقاطع التي تدرّب المتعلّم على قراءتها.

أقرأ (الوحدة 3، ص 28، بداية 2)

أقرأ 

● أقرأ المقاطع ثم أصل كل مقطع بما يشابهه

ص	صُ	صي	صِ	صا	صَد
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
ص	صي	صُ	صو	صِ	صَد

● أقرأ المقاطع والكلمات

لِصَاقٍ	لِ / صَا / قِ	غُضُنْ	غُضْ / نِ
مِصْبَاةٌ	مِصْ / بَا / حُ	فُصُولٌ	فُ / صُو / لٌ
صُحُورٌ	صُ / حُو / نٌ	قِصَصٌ	قِ / صَد / صٌ
صَامِتٌ	صَا / مِ / تٌ	صِبَاغَةٌ	صِ / بَا / غَ / ةٌ

● أقرأ الكلمات

مِنْ	قَمِيصًا	الصُّوفِ	صَنَعْتُ	صوفي
------	----------	----------	----------	------

● أقرأ الجملة



صَنَعْتُ صوفي قميصًا مِنَ الصُّوفِ.

وتجذر الإشارة إلى أنّ الحركات القصيرة وكذلك حركات التنوين تثبت فوق الحروف بالنسبة للمقاطع والكلمات التي تُقدّم لأوّل مرّة والتي يُطلب من التلميذ تهجّيها وقراءتها وتحذف هذه الحركات تدريجياً كلّما أصبحت هذه الكلمات مألوفة لديه واعتاد على قراءتها بشكل صحيح.

- وارتباطا بذلك، يجب التذكير بأنّ الهدف الاساسي من تعلّم القراءة بالطريقة المقطعيّة هو تنمية استقلاليّة التلميذ بجعله قادرا على قراءة جميع الكلمات ولو صادفها لأوّل مرّة؛ ولتنمية هذه الكفاية يجب أن تتاح له فرص متكرّرة ومنتظمة لتهجّي المقاطع والكلمات كي تتحوّل عنده هذه العملية إلى آلية لا تستدعي الكثير من الجهد والتفكير، والأنشطة الآتية يمكن ان تساهم في تحقيق ذلك:
 - إعتداد ألعاب قرائيّة متنوّعة ورقيّة أو رقميّة تجعل التلميذ يستمتع بما يتعلّمه بشكل يضمن انخراطه الفعلي والتلقائي في الأنشطة المقترحة في هذا المجال؛
 - إعداد لوحة قرائيّة ورقيّة أو رقميّة تتضمّن الحروف والمقاطع التي سبقت دراستها مع إغنائها باستمرار واستثمارها في إنجاز ألعاب قرائيّة متنوّعة قصد ترسيخ المكتسبات في هذا المجال؛
 - إدراج الأنشطة القرائيّة ضمن الاعتياديّات لإتاحة الفرصة للمتعلّمين للاحتكاك اليومي المستمرّ بالمقاطع والكلمات وتهجّيها وقراءتها؛
 - تنمية سيولة قراءة المقاطع والكلمات بشكل صحيح من خلال ألعاب التحدّي (عدد المقاطع والكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة)؛
 - التدرّج في عملية التهجيّ بالبدء بقراءة كلمات من مقطعين (مقاطع بسيطة) ثمّ الكلمات المتعدّدة المقاطع من اجل التدرّب على تدبير النفس (gestion de souffle) الذي تتطلبه هذه العملية.
- 5.5 أنشطة الكتابة (أدرّب واكتب، أتمم ...، أرّتب ...، أسمع واكتب)
- من المعلوم أنّ تعلّم الكتابة سيروية تدرّجيّة تتطور وفق الإيقاع النمائي الحركي والعقلي للمتعلّم يتمّ الإعداد لها في مستويات الحضانة بأنشطة الرسم والتلوين والقولبة والتخطيط وغيرها لتقوية الحركيّة الدقيقة وتعزيز التآزر البصري الحركي العصبي الذي يتطلبه فعل الكتابة. وفي المستوى التحضيري يتدرّب المتعلم فعليّا وبشكل مباشر وصريح على الكتابة من خلال الأنشطة الآتية:
- أنشطة الخط والنقل (activités d'écriture et de copie):
- التدرّب على كتابة حروف ومقاطع مُنقّطة؛
 - كتابة الحرف المستهدف في وضعياته المختلفة بتقليد النموذج ووفق المرحل الخطيّة والأبعاد المحدّدة لكلّ حرف؛
 - نقل الكلمة المتضمّنة للحرف وفق النموذج.

تمارين كتابيّة (exercices écrits):

- كتابة المقطع المناسب لتكملة كلمة؛
- وصل حروف منفصلة لكتابة كلمة محدّدة؛
- ترتيب المقاطع وكتابتها لتكوين كلمة؛
- ترتيب كلمات لكتابة جملة مفيدة.

إملاء (أسمع واكتب j'écoute et j'écris)

- كتابة كلمات مسموعة

(الوحدة 3، ص9، بداية 2)



تاريخ:



ألاحظ

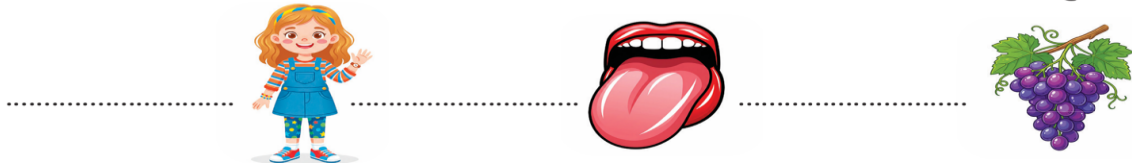
أدرب وأكتب

نَ	نَ	نَ	نَ
نِ	نِ	نِ	نِ
نُ	نُ	نُ	نُ
ن	ن	ن	ن
بالون	بالون	بالون	بالون

أرتب المقاطع وأكتب الكلمة

ل	نَحْ	سَ	بِ	لُ	نَا
نُ	نَو	سَ	مِ	كُ	نَ

أسمع وأكتب



أسمع واكتب

الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة
/ب/ بوي - باب	/ش/ مشمش - شبح	/ن/ عنب - لسان	/ط/ خطوط - طماطم - بساط	/ض/ مريض - خضر - ضفدع
/م/ ماما - ميمما	/ع/ علم - لاعب	/ف/ حفل - فلفل	/ج/ سنجاب - جرس - تاج	/ء/ إبريق - لبؤة - شتاء
/س/ سامي - باسم	/ك/ كوب - ملاكم	/ق/ بوق - حقل - قلب	/ز/ زممار - مزارع - كرز	/ذ/ بذلة - ذبابة - قنفذ
/ل/ ملابس - بلبل	/خ/ خشب - كوخ	/غ/ بغل - غابة	/و/ وطواط - وجه - مِعُول	/ي/ طيّار - شاي - يد
/ح/ حبل - سحب	/ت/ توت - خاتم	/ص/ مصباح - قفص	/ث/ محراث - ثور - مثلث	/ظ/ ظرف - نظارات - عظام
	/ه/ سهم - لهيب	/ر/ غراب - حروف - صفر	/د/ دبدوب - درج - قرد	
أسبوع الدعم حساب - لحم	أسبوع الدعم مكتب - عشب - سهم - خلخال	أسبوع الدعم كتف - قلم - صباغ	أسبوع الدعم نمر - طاووس - ثوم - كتاكيت	أسبوع الدعم نظارات - ذيل - أسنان - ضرس

- ونظر للطابع المركّب للفعل الكتابي الذي يستدعي الكثير من التركيز والدقة، فإنّ مصاحبة الأستاذ للتلميذ في هذه العملية أمر ضروري من خلال ما يلي:
- تشجيع المتعلّم على مباشرة عملية الكتابة دون إجباره على القيام بحركات تفوق إيقاعه الحركي؛
 - تصحيح الاختلالات الملاحظة أثناء عملية الكتابة بنعومة (avec douceur) مع تقديم المثال (مسك القلم، أبعاد الحرف، الطابع المتّصل للكتابة...);
 - تثمين رغبة الكتابة (l'envie d'écrire) عند المتعلّم وإنجازاته مهما كان مستواها مع قيادته لتجويدها؛
 - الوعي بالفوارق في الإيقاع الحركي للمتعلّمين وأخذها بعين الاعتبار في تخطيط وتنظيم أنشطة الكتابة؛

• خلق مناخ محفّز ومُطمئن (climat stimulant et confiant) واعتماد حصص قصيرة وانشطة كتابيّة ملائمة لمستوى المتعلّمين.

أمّا منهجيّة درس الخطّ في المستوى التحضيري فيمكن تلخيصها في الخطوات الآتية:

- استحضار كلمات تتضمّن الحرف المستهدف في وضعياته الخطيّة المختلفة؛
 - تحديد وضع الحرف في الكلمة وعزله؛
 - كتابة الحرف على السطح المعدّ للكتابة (سبورة خاصة للكتابة) باحترام الحركة الخطيّة للحرف وأبعاده والتعبير عنها؛
 - محاكاة كتابة الحرف في الفضاء من قبل المتعلّمين مع التذكير بمراحل كتابته؛
 - كتابة الحرف باستعمال عدّة الكتابة (لوحة الكتابة وقلم لبيدي)؛
 - كتابة الحرف على الورقة الخاصّة للكتابة (حرف منقّط)؛
 - كتابة الحرف في أشكاله الخطيّة المختلفة وفق النموذج على الورقة.
- 6.5 أنشطة اكتشاف العالم

تعتبر أنشطة اكتشاف العالم مجالا غنيا وعرضاتيا يتناول في المستوي التحضيري تيمات متنوّعة مرتبطة بالمادّة (la matière) والشيء (l'objet) والمجال الحيائي (le vivant) والمكان والزمن (espace et temps) وتهدف هذه الأنشطة إلى:

- مساعده المتعلّم على اكتشاف وفهم محيطه؛
 - تنمية قدرته على الملاحظة والتجريب والافتراض والتفكير؛
 - تنمية كفاياته العلمية قصد مقارنة الظواهر المختلفة مقارنة علمية منذ مراحل الدراسيّة الأولى؛
 - توسيع أفقه المعرفي وإغنائه بمعارف ومعلومات في مجالات مختلفة؛
 - إغناء رصيده المعجمي بمصطلحات ومفردات مرتبطة بحقول علميّة مختلفة؛
 - تنمية كفاياته الاجتماعيّة: احترام الآخر، قبول الرأي الآخر، العمل التشاركي....
- ومن اجل تحقيق هذه الأهداف فإنّ حصّة أنشطة اكتشاف العالم تنتظم في ثلاث مراحل أساسيّة
- مرحلة الاكتشاف والمناولة (découverte et manipulation) ويكون فيها المتعلّم في اتّصال مباشر بالموضوع (contact directe) عن طريق ملاحظته او لمسه...والهدف من هذه المرحلة هو التساؤل عن ماهية الموضوع وكنهه واكتشاف خصائصه والتعبير عنها بلغته الخاصّة؛

- مرحلة بناء ومأسسة المفهوم (formalisation de la notion) واستعمال المصطلحات العلميّة المناسبة التي يقدّمها الأستاذ؛
- مرحلة تثبيت المفهوم واستثماره (consolidation et réinvestissement).
- وتحقيق هذه الأهداف يستوجب إعداد وتدبير التعلّلات المبرمجة في حصص أنشطة اكتشاف العالم وفق منظور ديداكتيكي يأخذ بعين الاعتبار الآتي:
- شدّ انتباه المتعلمين (mobilisation intellectuelle) وإثارة حب الاستطلاع لديهم (stimuler la curiosité) من خلال توظيف وثائق مختلفة تجسّد موضوع الدرس؛
- تشجيع المتعلّمين على طرح الأسئلة لاستكشاف محيطهم حيث إنّ التساؤل أساس المعرفة؛
- تقديم إجابات علميّة عن تساؤلاتهم تراعي مستواهم المعرفي؛
- استعمال موارد بيداغوجيّة مختلفة وخاصّة الرقميّة منها لجعل الحصص أكثر حيويّة وتشويقاً؛
- الاعتماد على المناولة والتجارب العمليّة والابتعاد عن الشروحات اللفظيّة المملّة؛
- إعادة استثمار كفايات المتعلّمين في أنشطة التركيب والمقارنة والتصنيف (activités de synthèse/ comparaison/ classement) من أجل ترسيخ المعارف المكتسبة.

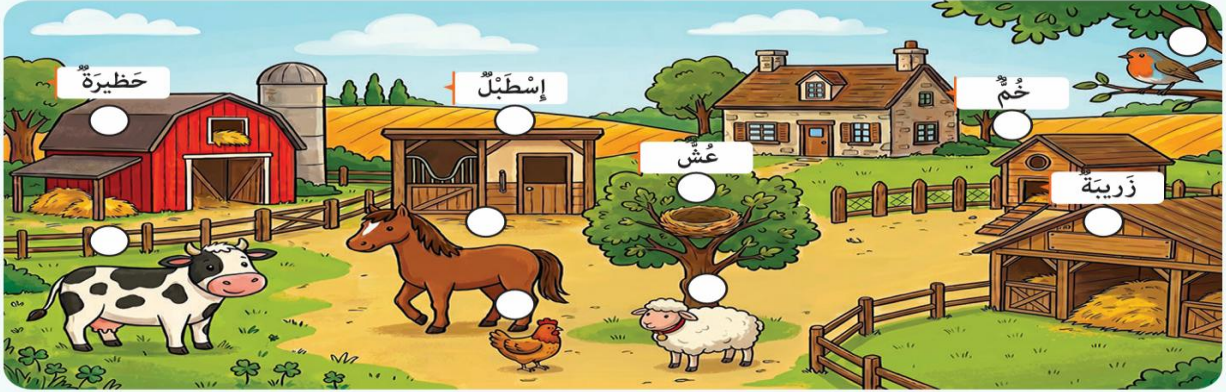
إِكتشافِ العالمِ

الوحدة	الموضوع / المجال
1	أستكشف قاعة الدرس (المكان والزمان)
2	أكتشف جسمي
3	أكتشف وأصنّف الأغذية
4	أكتشف عالم الحيوانات والنباتات
5	أكتشف وأتعرّف فصول السنة والملابس

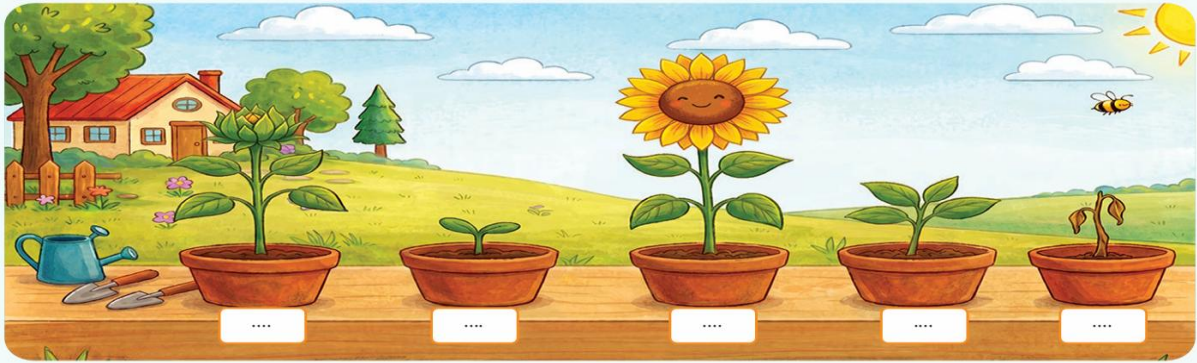


أكتشف عالم الحيوانات والنباتات

1 أصل بخط بين الحيوان ومسكنه



2 أرقم مراحل نمو النبتة: 1 - 2 - 3 - 4 - 5



الْوَرْدَة
السَّاق
الأوراق



أَلَوْن

أكتشف (الوحدة 4، ص 71، بداية 2)

7.5 إنجاز المشروع أو المهمة

تُتَوَجَّح كل وحدة من الوحدات الخمس المبرمجة بمشروع بيداغوجي ينجزه المتعلّم على فترات بشكل فردي أو ثنائي. وقد تمّ الحرص على أن تكون هذه المشاريع مرتبطة بمواضيع الوحدات وملائمة لمستوى المتعلّمين ونابعة من مراكز اهتمامهم. وتهدف هذه الأنشطة التعلّميّة في المستوى التحضيري إلى:

- جعل المتعلّم فاعلاً أساسياً في سيرورة تعلّمه؛

- 43

أنجز مشروع

أقدم شجرة عائلتي



(2) أرسم أجزاء الشجرة



(1) أحتاج إلى



(4) ألصق الصور والبطاقات



(3) أقص أجزاء الشجرة



(5) أقدم شجرة عائلتي



أنجز مشروع

الوحدة	مشروع الوحدة
1	أقدم مدرستي
2	أنجز شجرة عائلتي
3	أقدم مرافق منزلي
4	أقدم عرضا مسرحيًا
5	أحدث عن سفري

8.5 أنشطة التقييم والدعم والتثبيت والاستثمار

من الناحية اليداكتيكية، يُنظر إلى التقييم والدعم كعمليتين مدمجتين ضمن سيرورة التعلم وليست موازية لها، وهذا المبدأ يتقاطع إلى حد كبير مع مرتكزات المقاربة اللولبية (spiralaire) التي تزوج بين عمليات البناء والتقييم والدعم والرجوع إلى المكتسبات السابقة من أجل تعزيزها وجعلها منطلقا لبناء التعلّلات الجديدة.

فإرساء الموارد تصاحبه عملية التقييم للوقوف على التقدّم الحاصل في هذه العملية ورصد التعثرات والصعوبات المواجهة لمعالجتها في الحين وكذلك جوانب القوة المسجلة لتعزيزها ودعمها، وبهذه الطريقة يتم تفادي تراكم الخصائص في التعلم التي قد تتحوّل مع مرور الوقت إلى تعثر حقيقي يصعب تجاوزه.

وفي هذا المجال ودون الدخول في التفاصيل حول أنواع التقييم وأشكال الدعم المختلفة، يمكن التمييز بين شكلين أساسيين من التقييم والدعم ونخص بالذكر التقييم والدعم الفوريين واللحظيين المرافقين لعملية بناء وإرساء الموارد وبين أنشطة التقييم والدعم المنظّمة بعد سلسلة من التعلّلات.

فإذا كان النوع الأول لحظيا يدخل ضمن ممارسات الأستاذ الاعتيادية، فإن النوع الثاني يتطلب تخطيطا مسبقا وإعدادا دقيقا من أجل تحقيق الأهداف المسطرة له. وارتباطا بهذا المجال، يتضمّن كتاب المستوى التحضيري جملة من الأنشطة التقييمية والداعمة الدورية لمكتسبات المتعلم في

كلّ وحدة وتهمّ مكوّنات القراءة والكتابة والمعجم، ويمكن للأستاذ أن يعتمد عليها كلياً أو جزئياً أو يُعِدّ أنشطة أخرى مناسبة إمّا لمعالجة التعثرات أو دعم التعلّّات أو لإغناء المكتسبات وتعميقها وذلك حسب مستويات المتعلّّمين التي تفرزها نتائج التقييمات المنجزة.

إضافة لذلك، يتضمّن هذا الكتاب أنشطة داعمة تنجز في الأسبوع الأخير من السنة الدراسيّة لتصفية آخر الصعوبات التي قد يعانيها المتعلّّمون بغية تأهيلهم لمسايرة التعلّّات المبرمجة في المستوى الثاني بسلاسة ودون عوائق كبيرة.

هوامش

1 الفونيم هو أصغر وحدة صوتية خالية من المعنى، عدد فونيمات اللغة محدود بينما التحقيقات الصوتية لهذه الفونيمات غير محدود.

2 يطلق اسم شبه الصامت على وحدة صوتية تارة تكون صامتا كاملا وتارة أخرى صائتا. في اللغة العربية فونيمان من هذا النوع وهما الواو والياء مثال: ورود، يسيء

3 في بداية تعلم اللغة العربية، سيجد المتعلمون الناطقون بالفرنسية صعوبات في نطق الفونيمات الحنجرة والحلقية واللاهوية والمفخمة واللين أسنانية التي تتميز بها اللغة العربية لعدم وجودها في اللغة الفرنسية .

4 المقطع وحدة صوتية تنجز عبر تدفق أو انبعاث صوتي واحد (une seule émission de voix). تتكوّن هذه الوحدة الصوتية من فونيم واحد أو من عدة فونيمات ونواتها صائتا. قد يكون المقطع مفتوحا (syllabe ouverte) يقف على صائت أو مغلقا (syllabe fermée) يقف على صامت.

5 يتغير الشكل الخطي لحروف اللغة العربية حسب موقعها في الكلمة ماعدا الحروف الستة التي لا تتصل بما بعدها وهي: ا - د - ذ - ر - ز - و فهذه الحروف تحتفظ بالشكل الخطي نفسه وإن تغير موقعها في الكلمة

6 اللغة العربية المعيارية الكلاسيكية أو الفصحى هي لغة الوحي والقرآن ولغة الشعر والأدب الإسلامي الأول . العربية المعيارية الحديثة هو الشكل اللغوي الذي طوره النحاة واللسانيون في عصر النهضة العربية، وهو الشكل الموظف في الأدب الحديث والصحافة والتدريس.

7 تنقسم العربية اللهجية إلى مجموعتين كبيرتين: لهجات بلدان شمال إفريقيا ويطلق عليها اسم الدارجة بالمفرد أو الجمع ولهجات الشرق الأوسط والجزيرة العربية وتسمى بالعامية أو العاميات. وتؤكد الدراسات أن هذه اللهجات في غالب الأحيان هي نتاج التمازج بين اللغات المحلية لهذه البلدان واللغة العربية ولهجات أخرى .

8 تتمثل كفاية التعدد اللغوي في قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الفعّال بواسطة لغات مختلفة وفي سياقات ووضعيّات تواصلية متعددة مستندا في ذلك على رصيده اللغوي المتنوع.. ترتبط كفاية التعدد الثقافي بانفتاح الفرد على ثقافات الغير وامتلاكه لتجارب فيها بشكل يجعل هويته مرنة وشخصيته منفتحة على الحوار والتبادل والتعايش بعيدا عن الانغلاق والنمذجة الهوياتية المتعصبة .

9 يقتضي اكتساب الكفاية التواصلية في أي لغة التحكم في 3 مكونات أساسية: المكون اللغوي (أدوات اللغة) والمكون السوسيو-لساني (سياق استعمال اللغة) والمكون البراغماتي (مطابقة الخطاب للغرض من عملية التواصل).

10 تستعمل اللغات الالفبائية (langues alphabétique) كالعربية والفرنسية والإنجليزية عددا محدودا من الحروف الالفبائية الأبجدية لتمثيل الفونيمات والأصوات المنطوقة وكتابة المقاطع والكلمات وفق قواعد خطية مضبوطة؛ بينما تستعمل اللغات غير الالفبائية (langues non alphabétiques) كالصينية واليابانية والكورية رموزا تصويرية كثيرة (idéogrammes) لتمثيل الكلمات وليس الأصوات المنفصلة. فتعلم الكتابة والقراءة بهذه اللغات يستوجب معرفة هذا العدد الكبير من الرموز والتمكن منها علما أنها تحيل إلى مفاهيم وأفكار.

11 تمتاز اللغة العربية، مقارنة بمعظم اللغات الأخرى، بالطابع المنتظم النسبي للعلاقة بين جانبيها الصوتي والخطي (33 فونيمًا مقابل قرابة 120 غرافيمًا ، بينما نجد في الإنجليزية 33 فونيمًا مقابل قرابة 1400 غرافيمًا مما يطرح صعوبات كبيرة في تعلم القراءة والكتابة بها.

12 يبلغ عدد الحروف ذات الشكل الخطي القاعدي 18 حرفا وهي: أ - ب - ح - د - ر - س - ص - ط - ع - ف - ق - ك - ل - م - ن - ه - و - ي

