مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية
Eissn :2602-5248 Issn : 2353-0456
المجلد 8 / العدد: 02 (2020)، ص 116-133

تعلم القراءة والكتابة في المدرسة المغربية

– دراسة مقارنة –

Learning reading and writing in Moroccan school

- Comparathive study-

الأستاذة: نورة سهال[1]

[1]جامعة محمد الخامس (المغرب)

تاريخ الاستلام: 2020/12/11 تاريخ القبول: 2020/12/14 تاريخ النشر:2021/04/22

ملخص:

يهدف المقال إلى إثبات فكرة مفادها أن آليات وسبل اكتساب وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين يختلف حسب طبيعة اللغة المتعلمة في مختلف مستوياتها الفونولوجية والأرتوغرافية والصرفية التركيبية. فأبرز عامل متحكم في هذه العملية درجة العمق الأرتوغرافي *(orthographic depth hypothesis)* فهناك لغات شفافة سهلة، وأخرى عميقة معقدة، هذا بالإضافة إلى النظام الصرفي إن كان سلسليا أو غير سلسلي (اشتقاقي). ويركز البحث على اللغات المتعلمة بالمدرسة المغربية : العربية والفرنسية والأمازيغية، من خلال المقارنة بينها.

الكلمات المفاتيح: القراءة/ الكتابة/ العربية/الأمازيغية/ الفرنسية

Abstract:

The main aim of this paper is providing that learning reading and writing differs accroding to the orthographic, phonlogic, and morpho-syntatic nature of the language learned. And the main factor is its orthographic depth that lead to ease or difficuly while learning. Also its morphological system. The research focus on Morrocan school languages : Arabic,

Amazigh, and Frensh language, by camparing betwen these three different orthographic systems.
Keywords: reading, writing, Arabic, Amazigh, Frensh.

تقديم

يفرض المناخ اللغوي بالمغرب بحكم غناه وتعدده وتنوعه الذي تمتزج فيه العربية والأمازيغية والفرنسية – بالإضافة إلى لغات أخرى كالانجليزية والإسبانية - إدراج هذه الأنساق اللغوية المتعددة بالمناهج التعليمية بشكل فرض على المتعلمين منذ سنواتهم الأولى من التمدرس التعامل مع هذه اللغات المتباينة والسعي إلى تعلمها قراءةً وكتابةً من خلال فك رموزها والربط بين حروفها المكتوبة المدونة وما يقابلها من فونيمات وأصوات منطوقة.

ونروم من خلال هذا المقال إلى الكشف عن الاختلافات القائمة بين هذه الأنساق اللغوية التي يتعامل معها التلميذ منذ سنواته الأولى من التعلم: العربية والأمازيغية والفرنسية، تحديداً من الناحية الأرتوغرافية، وأثرها على آليات وتعلم القراءة والكتابة.

1. مراحل تعلم القراءة والكتابة

يشكل تعلم القراءة والكتابة أولية في الشأن اللغوي والتربوي، وأولوية في الإصلاح التعليمي، بل منفذاً – لا غنى عنه- إلى كل المعارف. وقد تعددت مساعي الأبحاث السيكولسانية والتربوية للكشف عن خصوصيات الإنجاز القرائي والكتابي، ورصد مختلف العوامل المتحكمة في اكتساب وتعلم هاتين المهارتين كضرورة لمعرفة مواطن الخلل والصعوبة لدى المتعلمين قصد اقتراح حلول وبدائل لتجاوزها.

تستند القراءة والكتابة إلى نفس الآليات المعرفية الإدراكية مما يحول دون أية محاولة للفصل بينهما، لذا فمن النادر أن تنفرد دراسة أو بحث بإحدى المهارتين دون الأخرى. فالذين يعانون من صعوبات وتعثرات في القراءة هم أنفسهم

المتعثرين في الإنجازات الكتابية، والعكس صحيح، فالمتمكنون قرائيا متمكنون أيضا بنفس الدرجة من الكتابة.

ولقد سعت عدة دراسات إلى تتبع التدرج المرحلي في تعلم القراءة والكتابة (... Frith U 1985 ; Ferrerio E 1988 ; Ehri E 1991) لكن أشهرها على الإطلاق نموذج (Frith 1985)، حيث صنفت الباحثة السيكو-لسانية الألمانية 'أوتا فريث' عملية اكتساب وتعلم القراءة والكتابة إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الصورية (logographic stage): تمثل الخطوة الأولى من التعلم التي يكتشف فيها الطفل عالم الخط والكلمات التي يعدها بمثابة رسومات يعبر بها عن كلمات محدودة قريبة إليه كاسمه وأسماء أفراد أسرته بالاعتماد على مؤشرات بصرية مساعدة. وينظر الطفل في هذه المرحلة إلى الكلمة على أساس كونها كلاً يُعبَّر به عن كل، ولم يصل بعد إلى ذلك المستوى الذي يدرك فيه انقسام تلك الكلمة إلى متوالية من الفونيمات. أي أن السمة البارزة التي تميز هذه المرحلة الأولية هي غياب ما يسمى بالوعي الفونولوجي (phonological awareness).

- المرحلة الألفبائية (alphabetic stage) : ينتقل الطفل من المرحلة الأولية الصورية إلى الألفبائية حينما يتشكل لديه الوعي الصوتي الذي تحدثنا عنه آنفاً، أي حينما يعي ذلك الانقسام والتجزيء الذي تخضع له الكلمات والجمل، بفضل التعليم الصريح للحروف وما يقابلها من أصوات. ويستغني بهذا الطفل عن التقنية التي كان يعتمدها مسبقا والمتمثلة في تخزين بعض الكلمات في الذهن إلى تقنية جديدة قائمة على الربط بين الفونيمات المسموعة والغرافيمات المكتوبة (Phoneme-Grapheme Correspondance) **CPG**. إلا أن هذه التقنية لا تكشف دائما عن جدواها حينما تصبح سبباً في الوقوع في أخطاء كتابية وقرائية

أثناء محاولة التعرف على كلمات لا يتوافق فيها المنطوق مع المكتوب، مما يحتم بالتالي الانتقال إلى مرحلة موالية أكثر تطوراً في عملية الاكتساب.

- المرحلة الأرتوغرافية (orthographic stage): تبدأ عند المتعلم حينما يدرك أن جميع الكلمات لا تخضع بالضرورة لمبدأ الربط بين الغرافيمات حروف والفونيمات، فكثيرة هي الكلمات التي تتخذ كتابة مغايراً لنطقها لا يمكن التنبؤ بها، وحينها يكون قد تشكل عند المتعلم معجم ذهني يمكنه مباشرة من التعرف على الكلمة، باعتبار أن هذا المعجم الذهني يشير إلى مجموع المعارف الفونولوجية والأرتوغرافية والصرفية المخزنة في ذهن المتعلم.

ثمة مجموعة من العوامل التي توجه مسارات اكتساب وتعلم القراءة والكتابة، منها ما هو معرفي إدراكي يرتبط بالذاكرة والوعي الفونولوجي، ومنها ما هو بيداغوجي يتعلق بطرق أنسب في التدريس دون غيرها، ومنها ما هو مرتبط بطبيعة اللغة المتعلَّمة ذاتها، وهو الجانب الذي سنتطرق إليه في هذا المقال.

2.العمق والشفافية الأرتوغرافية[1]

1.2. اختلاف وتنوع أنماط كتابة اللغات

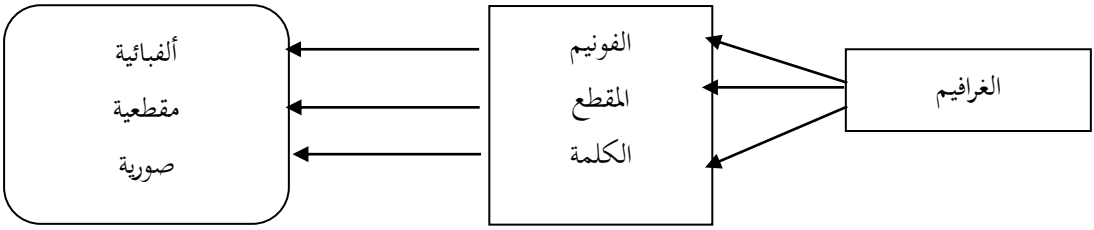
إن الحديث عن تعلم القراءة والكتابة يُفضي بالضرورة إلى التطرق إلى الاختلافات الكامنة بين لغات العالم من ناحية اقتضاءات تحققها كتابيا قرائيا، وهو اختلاف يحدث أثراً على مستوى سيرورة اكتساب وتعلم كل لغة حسب خصوصياتها.

تُصنَّف اللغات من حيث نظام كتابتها إلى ثلاثة أنواع: صورية (logographic) ، مقطعية (syllabic)، ألفبائية (alphabetic)، حسب مبدأ الربط (mapping principale)بين الغرافيم وما يمثله : فإن كان يمثل كلمة كاملة سُمي

[1] تُترجم عادةً بالإملائية، غير أننا لا نعتبرها ترجمةً دقيقةً، مادام الإملاء ترجمة ل (dictée)، بينما مفهوم (orthographe) يحيل إلى مختلف القواعد الواجب الاحتكام إليها أثناء الترميز (codage) وفك الترميز (décodage).

نظامُ الكتابة صوريا، كما هو الشأن بالنسبة للغة الصينية وكذا اللغات القديمة حيث تمثل الخطوط والغرافيمات رموزاً يعبر كل منها عن كلمة. أما إن كان الغرافيم يمثل مقطعاً في لغة ما، فإن تلك اللغة ذات نظام مقطعي. في حين أنه إن كان كل حرف مقابلا لفونيم فإننا أمام نظام ألفبائي، وهو النظام السائد في معظم لغات العالم.

وقد تجد اللغة الواحدة تتخذ الأنظمة الكتابية الثلاث كلَّها، مثلاً اليابانية فهي تحتمل أن تكون ذات نظام صوري أو مقطعي حسب الخط الذي كتبت فيه، فهناك خط هيراغانا (hiragana) وكاتكانا (katakana) كلاهما ذا نظام كتابة مقطعي، في حين خط كانجي (kanji) يمثل النظام الصوري في الكتابة[2].



وتنقسم اللغات الألفبائية بدورها إلى نمطين: لغات شفافة ولغات عميقة أرتوغرافيا. وهو ما سنتطرق إليه في المبحث الموالي.

2.2. نظرية العمق الأرتوغرافي

تقوم نظرية نظرية العمق الأرتوغرافي - orthographic depth – (Katz, L. & Frost, R. 1992. P 67-84) - تسمى أيضاً الشفافية الأرتوغرافية - orthographic transparency - على تصنيف ثنائي للغات العالم: لغات ذات أرتوغرافيا شفافة (shallow orthography) سهلة التعلم، ولغات ذات أرتوغرافيا عميقة/ غامضة/ معتمة (deep / opaque orthography) تتسم بالصعوبة والتعقيد، من خلال

[2] Perfetti. C A & Dunlap. S (2008) : Learning to read – General principles and writing system variations. Learning to read across languages. Keiko KODA& Annette M Zehler. Routladge. New Yord and London. P 14...22 .

مدى امتثالها لمبدأ التوافق بين الفونيمات والغرافيمات (Grapheme-to-phoneme Correspondence GPC). ونتفادى في هذا السياق قول (حرف) لأنه لا يعد ترجمة دقيقة لمفهوم (grapheme) ، بل هو ترجمة ل (lettre) أي الحرف الذي يمكن أن يتضمن أكثر من غرافيم واحد كما هو سائد في اللغات الأجنبية خلافاً للعربية مثلاً التي يعبر فيها كل غرافيم بالضرورة عن حرف، ويترجم بعض الباحثين الغرافيم بالحرفيم.

تتميز الأنظمة الأرتوغرافية الشفافة بامتثالها للمعادلة (1غرافيم = 1فونيم) بشكل يجعل تعلمها سهلاً يسيراً، كما هو الشأن مثلا بالنسبة للفنلندية، الويلزية، الإيطالية، الإسبانية، البرتغالية، الكورية، الألمانية، الصربية-الكرواتية، عكس الأنظمة العميقة غير الشفافة التي لا تحتكم لمعادلة ثابتة، فقد يرمز للفونيم الواحد بغرافيمات متعددة أو العكس (Perfetti. C, Dunlap. S. 2008.p18) كما هو الشأن بالنسبة للفرنسية والإنجليزية. ويمكن التعبير اختصاراً عن هذا التعارض القائم بين أنظمة اللغات في الكتابة وفق الصيغة التالية:

1غرافيم = 1فونيم ——— **أرتوغرافيا شفافة** ← ——— **سهولة التعلم**

1غرافيم # ← ——— **أرتوغرافيا عميقة** ← ——— **صعوبة التعلم**

لقد تمت الاستفادة إلى حد كبير من هذه النظرية وكامتداد لها ظهرت نظرية حجم الوحدة السيكولسانية (Psycholinguistic Grain Size Theory) (Goswami U. & Zeigler C. 2005)التي ركزت على حجم الوحدات اللسانية وأثرها في تسيير أو تعقيد عملتي القراءة والكتابة، إذ أن المتعلم في اللغات ذات النظام الأرتوغرافي الشفاف يقتصر فقط على وحدات صغرى (أي الفونيمات

والغرافيمات) الشيء الذي يوفر الجهد ويحقق اقتصاداً عنده، عكس اللغات ذات الأرتوغرافيا العميقة التي لا تسعف فيها هذه الوحدات الصغرى، مما يستوجب من المتعلم استعمال وحدات من حجم أكبر كالمقطع أو القافية أو الكلمة كلها، وهو أمر يتطلب جهدا.

فرضية الشفافية الصرفية

إن ارتكاز مهارتي القراءة على ثنائية المنطوق والمكتوب جعل اهتمام معظم الدراسات موجهاً نحو الجانب الفونوغرافي بشكل طمس المستويات اللسانية الأخرى تحدياً الصرفية. يلعب الوعي الصرفي دوراً مركزياً كذلك في التحقق السليم للإنجاز القرائي الكتابي، وتختلف هذه المعرفة الصرفية حسب الطبيعة المورفولوجية للغة المتعلمة، وبهذا فإن اللغات ذات الصرف السلسلي تحقق شرط السهولة واليسر في اكتساب القراءة/الكتابة لما توفره من جهد للمتعلم على مستوى الذاكرة المعجمية وتخزين المفردات، ذلك أن المفردة الواحدة تسعفه في التوصل إلى مفردات أخرى كثيرة عديدة بمجرد التغيير في السوابق واللواحق عن طريق القياس analogy ، خلافا للأنظمة الصرفية الاشتقاقية غير السلسلية- التي تسم اللغات السامية تحديداً ومنها العربية- التي يتطلب تشكيل الوعي الصرفي فيها زخما من المعارف. فكما هو الشأن بالنسبة للمستوى الأرتوغرافي، فالنظام الصرفي للغات يصنف إلى نوعين متعارضين: صرف شفاف (transparent) سلسلي يتسم بسهولة الاكتساب والتعلم، وغير شفاف (opaque) صعب ومعقد يطلق على الصرف الاشتقاقي غير السلسلي، كما هو الشأن بالنسبة للعربية، حسب ما جاءت به فرضية الشفافية الصرفية (morphological transparency hypothesis). (Saiegh-Haddad, E. & Geva, E(2008)

3. العربية نموذجاً وسطاً بين الأرتوغرافيا العميقة والشفافة

تعتبر العربية أول لغة يتم تلقينها بالمدارس المغربية، وتتخذ موقعاً وسطاً بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية، فهي ليست باللغة الأم التي يتم اكتسابها في البيت، كما ليست باللغة الدخلية غير المألوفة لدى المتعلمين، فالأصوب اعتبارها لغةً ثانية يتم تعلمها في المدرسة بعد اكتساب اللغة الأم التي تصنف غالبا لدى المغاربة إلى دارجة وأمازيغية.

وإذا كانت أنظمة الكتابة اللغات تصنف – حسب نظرية الشفافية الأرتوغرافية _ إلى شفافة سهلة التعلم وعميقة عسيرة، فإنه من الصعب الحسم في تصنيف العربية، نظرا لبنائها الأرتوغرافي المتميز الذي تغيب فيه الصوائت جنباً إلى جنب مع الصوامت شأن باقي اللغات الأخرى. تنفرد العربية بتهميش الصوائت، تحديداً الحركات القصيرة التي تكاد تغيب بشكل كامل في جميع الكتابات العربية باستثناء بعض الكتب الدراسية وغيرها من الكتابات الموجهة للأطفال حيث تحضر تلك الصوائت، حيث تكون الكلمات مشكولة. فالصوائت إذا كما نرى (أو بالأحرى الشكل) يظل فقط عنصرا مكملا. و هذا ما دفع بعض الباحثين إلى تصنيف العربية ضمن اللغات المقطعية، وليس الألفبائية (Gelb1963). مادام أن الغرافيم/الحرف الواحد يمثل مقطعاً (2فونيم = صامت+صائت) وليس فونيماً، ككلمة 'كتب' مثلاُ التي تتضمن ثلاثة غرفيمات ترمز إلى ثلاثة مقاطع [ka – ta – ba] خلافاً للأنظمة الألفبائية التيتقتضي الترميز لكل فونيم بغرافيم.

وقد ميزت الدراسات في الأرتوغرافيا العربية بين صنفين: مشكولة (vowelized) وغير مشكولة (unvowelized)، حيث يتوقع من القارئ المتمرس و البالغ أن يقرأ العربية بدون شكل، بالنسبة للباحث في تعلم أرتوغرافيا اللغات السامية سالم أبو ربيعة (Abu-Rabia 1999) فيتطلب الأمر اعتمادا كبيراً على السياق و موارد أخرى، أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فينبغي أن تكون الكتابة

مشكولة حتى يتسنى له قراءتها. إن العربية المشكولة تعتبر أرتوغرافيا شفافة في حين تعد العربية غير المشكولة أرتوغرافيا عميقة (Abu-Rabia & Taha, 2006). و يمكن اعتبار هذا الطرح بمثابة رد على من يصنف العربية ضمن اللغات ذات الأرتوغرافيا العميقة شأنها شأن الانجليزية والفرنسية.

تطرح كذلك في أرتوغرافيا العربية مشكلة اختلاف أشكال الحرف الواحد حسب موقعه إن جاء في البداية الكلمة أو وسطها أو في الأخير أو منفصلاً. (فرضية رباعية الموقع Wright. W 1997) مما يؤثر سلبا على سيرورة التعلم (Eviatar & Ibrahim, 2000). لنأخذ مثلا حرف التاء في الكلمات التالية: تراب – فتيل – فرات – فتاة - لعبة. يبدو جليا أن هذا الحرف يتخذ أشكالاً مختلفة يستعصي معها أن يدرك الطفل بأنه أمام حرف واحد. وكيف للطفل أن يستوعب أنه أمام نفس الحرف -الذي هو العين- وهو يظهر بأشكال جد مختلفة : عيادة، بعير، جائع، إلا بجهد و وقت. ولو كان الأمر يقتصر على حرف واحد أو على حروف محدودة (كما هو الشأن بالنسبة للعبرية التي تتضمن خمسة حروف تتغير حينما تأتي في آخر الكلمة) لسهل التعامل معه، لكن الأمر يتعلق هنا بأغلب الحروف العربية، حيث لا نستثني منها إلا تلك الحروف التي تأتي دائما منفصلة كالألف والواو والراء والزاي، ربما هذا ما دفع بالباحثة ريما عزام (azzam. R. 1993) إلى القول بأن التلاميذ يتعلمون بسهولة ويسر وسرعة أكثر الحروف المنفصلة في العربية مقارنةً مع الأحرف المتصلة . رغم أن الألف حينما يأتي في آخر الكلمة يكتب بدوره على شكلين، إما ممدوداً أو مقصوراً مما يجعل الطفل عرضة للخطأ. ونحن نعلم جيداً أن تسهيل عملية التعلم على التلميذ يقتضي تقليصاً في عدد أشكال الحروف قدر المستطاع.

وتعد الهمزةُ الإشكاليةَ الأكثر تعقيداً من ضمن كل هذه الحروف المتلونة الأشكال، لعدم ثبات رسمها الخطي الذي يستمد اقتضاءات تحققه من عدة

قواعد دقيقة تتخللها استثناءات عادة ما تخلق ارتباكا لدى المتعلمين المبتدئين والمتمرسين على حد سواء.

كما تشترك العربية مع اللغات ذات الأنظمة الأرتوغرافيا العميقة في مخالفة المنطوق للمكتوب، من أمثلته كتابة الكلمات التالية على النمط التالي دون مد : لكن، هذا، هذه، في حين أنها تنطق ممدودة. هذا فضلاً عن ورود مسألة الحرف الصامت كذلك في العربية، والمتمثلة أساساً في ما اصطلح عليه باللام الشمسية.

4. الأمازيغية نموذجاً للأرتوغرافيا الشفافة

تعتبر الأمازيغية – إلى جانب العربية- لغة وطنية رسمية للبلاد، رغم أن تفعيل طابعها الرسمي لم يبلغ بعد الصيغة المأمولة،إذ لم يتم بعد تعميم الأمازيغية في المؤسسات التعليمية شأن العربية والفرنسية، ولايزال مجال التدوين والكتابة فيها ضيقاً محتشماً على نحو يجعل الحاجة ملحة إلى دراسات وأبحاث أكثر حول الكتابة الأمازيغية.

راعى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أثناء معيرته للإملاء الأمازيغي مجموعة من الاعتبارات والمبادئ كان من أهمها – إضافةً إلى التأصيل التاريخي – مبدأ السهولة واليسر. بحيث تم الحرص قدر الإمكان على تجنب الحروف المزدوجة، والامتثال لمبدأ التوافق بين الفونيمات والغرافيمات (CPG) قصد تيسير عمليتي القراءة والكتابة (Ameur, M., Bouhjar, A., Boukhris, F. Boukouss, A., Boumalk, A., Elmedlaoui, M., Iazzi, E. 2006. P 43.44)، سواء تعلق الأمر بخط تيفيناغ أو الخط اللاتيني كذلك أو العربي مع أننا سنركز الحديث عن أبجدية تيفيناغ لاعتبارها المعتمدة في التدريس، بغض النظر عن الجدال المطروح حول الخط الأنسب لتدوين الأمازيغية أهو اللاتيني أو العربي أو تيفيناغ. لأن ما يهمنا هنا فقط هو الأرتوغرافيا الأمازيغية داخل أسوار المدرسة.

تتألف أبجدية تيفيناغ من ثلاثة وثلاثين غرافيما/حرفاً موافقاً لثلاثة وثلاثين فونيماً، متخذة نفس المقاس باستثناء أول حرف ⵄ - المقابل للفتحة أي الصائت (a) - تفادياً للتلباس بينه وبين شبيهه (ⵄ) حرف الراء .

نجمل أهم خصائص هذا الإملاء فيما يلي:

- أول هذه الخصائص أنها لا تتوفر – شأنها شأن العربية – على نمطين من الكتابة كبيرة وصغيرة (masijcule/miniscule) لما سيخلقه الأمر من لبس في بعض الحروف التي تتخذ نفس الرسم (مثلاً (ⵄ)و(ⵃ)

- في حالة التضعيف يتم الاكتفاء بكتابة الحرف مرتين، كما هو الشأن بالنسبة للتمثيل الأصواتي نظرا لسهولة هذه الطريقة .

- في الأخير سنقف عند أهم سمة لهذه الأبجدية وهي حملها و تمثيلها للتحققات الأصواتية من ترقيق وتفخيم وغيرهما.. لما تحظى به هذه الظواهر من أهمية لا تقف عند حدود ما هو أصواتي بل تتجاوزه إلى المستوى الدلالي والمعجمي، إذ يتغير معنى الكلمة الواحدة إذا ما طرأ تغيير على صفة الحرف.

تميز الأبجدية الأمازيغية بين الزاي المرققة (ⵣ) والمفخمة (ⵥ) لما للأمر من تأثير على المستوى المعجمي الدلالي فكلمة [izi] مثلا تعني الذباب في حال ترقيق الزاي في حين إن تم تفخيمها فمعنى الكلمة سيتحول إلى الفعل تشاجر. نفس الشيء بالنسبة للراء المرققة (ⵔ) -كما في كلمة [adrar] ⴰⴷⵔⴰⵔ (أي جبل)- والراء المفخمة (ⵕ). كذلك هناك تمييز في الصوت [g] بين (ⴳ) الحلقية – كما في ⴰⵏⴳⵎⴰⵔ [angmar] (أي صيَّاد)- و (ⵖ) الحلقية الشفوية ⵖⴰ، كذلك في الكاف بين (ⴽ) – مثل قولنا [akal] ⴰⴽⴰⵍ أي الأرض - و (ⵇ) كما في [amdak^{w}l] ⴰⵎⴷⴰⵇⵯⵍ (أي الصديق)، حيث تم إضافة الرمز ⵯ للإشارة إلى حركة تدوير الشفتين التي ترافق عملية نطق الصوتين [g] و [k] على التوالي (Ameur, M., Bouhjar, A., Boukhris, F. Boukouss, A., Boumalk, A., Elmedlaoui, M., Iazzi, E. 2006. P46).

والأصح فيما يبدو أن نطلق على هذه الحروف الأمازيغية ما اصطلح عليه بالحروف الصوتية (Phonogrammes) ، أي الحروف الحاملة للسمات الأصواتية شأن الألفبائية الصوتية العالمية.

يكفي إذا فقط أن يضبط الثلاثة والثلاثين غرافيما ليكتب جميع الكلمات المشكلة للمعجم الأمازيغي إملاءً صحيحاً، ويكفي أن يتعامل مع وحدات صغرى (الفونيمات/الغرافيمات) دونما حاجة إلى الانتقال إلى وحدات أكبر كالمقطع والكلمة كما هو الحال بالنسبة لنظم أرتوغرافية أخرى.

5. الفرنسية نموذجاً للأرتوغرافيا العميقة

تحظى الفرنسية رغم كونها لغة أجنبية غير وطنية أو رسمية بالبلاد بامتيازات جعلتها تكتسح شتى المجالات أكثر من اللغات الوطنية الرسمية نفسها، ولعل أبرز هذه المجالات التي هيمنت عليها الفرنكوفونية الميدان التعليمي والشأن التربوي حيث اقترن النجاح والتفوق الدراسي في التمثلات الاجتماعية بمدى التمكن من اللغات الاجتماعية في طليعتها الفرنسية.

تتسم الفرنسية من حيث بنيها الأرتوغرافية بتعقيد جعلها تصنف ضمن اللغات الأصعب في العالم، وهذا ما ذهب إليه الباحث فايول (Fayol. M 2003) في مقال له مؤكدا الأرتوغرافية الفرنسية من النظم الأكثر صعوبة على الإطلاق في العالم، أو كما يذهب إلى ذلك باحثون آخرون في قولهم أن الفرنسية ذات 'نظام أرتوغرافي معقد يستند إلى عوامل متعددة : صواتية ومعجمية ونحوية، وأخرى اعتباطية كليا.. وبالتالي تلزم الكثير من الكفايات لقراءة وكتابة الفرنسية بشكل صحيح (Alegria & Mousty, 1996, p. 328).

تكمن صعوبتها في انتفاء مبدأ توافق بين الغرافيمات والفونيمات (CPG) مما يجعل التمكن من أبجديتها غير مسعف لتحقيق الإنجاز القرائي الكتابي السليم، فنادراً ما يُعبَّر عن الفونيم في الفرنسية بغرافيم واحد في صيغة دائمة

وثابتة، بل يتم دمج غرافيمين، في إطار ما يسمى بالحرف الثنائي (Digramme)كما هوالشأن بالنسبة ل ch للتعبير عن فونيم واحد الذي هو الشين، و qu تعبيرا عن الكاف. كذلك الشأن بالنسبة للمصوتات مثل eu و ou و ai. وقد يرمز للفونيم الواحد أحيانا بثلاثة غرافيمات ويسمى (Trigramme).

من الإشكالات الواردة كذلك تنوع التمثيلات الخطية الغرافيمية للفونيم الواحد (أو ما يصطلح عليه ب(Archigraphème)، كفونيم الكاف يعبر عنه تارة ب k و أخرى ب q أو qu و أحيانا ب c. و فونيم السين قد يأتي c أو s أو ss أو sc. والجيم إما أن يكتب j أو g، و الفاء كذلك إما أن يكون f أو ph. و الزاي تكتب إما s أو z. أيضاً الصائت الضمة [O] فيكتب بأشكال متعددة: au و eau و ô و o، كما هو الأمر بالنسبة للصوت [ɛ] الذي يظهر بثلاثة رموز مختلفة: ai و è و ê.

إضافة إلى ذلك، تطرح في الفرنسية مسألة التضعيف (gémination) ، أي كتابة الغرافيم مزدوجا، في كلمات دون أخرى. مثل attirer، commenter، aller... الخ وغيرها كلمات عديدة في الفرنسية تكتب بنفس النمط .وقد حظيت هذه المسألة بدراسات من قبيل (Pacton et al. 2001, Pacton & Fayol, 2000, Treiman & Cassar, 1997).

فضلاً عن ذلك، فإن أبرز عائق يواجهه متعلم الفرنسية هو الغرافيمات الصامتة (silent graphem) التي لا تمثل أي فونيم، تكتب فقط دون أن تقرأ. ولا تكاد كلمة في الفرنسية تخلو من هذه الظاهرة. وكثيراً ما تكون تلك الحروف غير المنطوقة ذات وظيفة نحوية أو معجمية لبيان الجنس (كما هو الحال بالنسبة لحرف التأنيث e) أو العدد (مثل s و x التي تستعمل للجمع) أو الزمن (مثلا اللاصقة .. ais / ait لبيان الماضي البعيد)، و تسمى هذه الحروف حروفاً صرفية (morphogrammes).

يرجع سبب ذلك أيضا إلى احتفاظ الفرنسية برواسب اللغة اللاتينية الأم حيث كانت تلك الحروف تحظى بتحقق أصواتي قبل أن تخضع – بفعل عوامل تاريخية – إلى ما يسمى بالإصمات (amussement) : مثلاً الغرافيم الأبكم t في كلمة tant مصدره كون أصل الكلمة اللاتيني tantum، وp في كلمة temps مصدره من tempus، لذا فالكلمتين تكتبان بشكل مختلف رغم تطابقهما في النطق. نفس الشيء بالنسبة للكلمتين chant و champs : فلأن الكلمة الأولى أصلها من cantus و الثانية campus فذلك قد خلف الغرافمين t و p.

كما لا ننسى الإشارة إلى عائق آخر يواجهه متعلمو أرتوغرافيا الفرنسية – أو أية لغة كيفما كانت مكتوبة بالحرف اللاتيني -، وهو ذلك الاختلاف الحاصل بين الكتابة اليديوية (cursive) والآلية المطبعية (scriptive). حيث يكون الطفل مضطرا إلى الانتقال من نمط وشكل آلي ألفه في الكتاب المدرسي إلى شكل آخر يدوي مختلف إلى حد ما (Lessard, J-C 1977. P26-28). بقدر ما يطرح إشكال الازدواجية ما بين نمط الحروف الكبيرة (majuscule) والحروف الصغيرة (minuscule). وبالتالي فإن الطفل المتعلم للأرتوغرافيا الفرنسية (والخط اللاتيني عموما) مرغم على ضبط ثلاثة أماط متباينة من الكتابة.

نجمل هذه الصعوبات أو بالأحرى هذه الأخطاء التي يكون التلميذ عرضة للوقوع فيها أثناء قراءة/كتابة الكلمات الفرنسية فيما خلصت إليه المختصة في الأرتوغرافيا الفرنسية نينا كاتاش (Catach. N. 1986) في تصنيفها للأخطاء إلى ستة أصناف:

- أخطاء صوتية ناتجة عن نطق مغلوط للكلمة.
- أخطاء الربط بين الغرافيم-الفونيم عن ترميز الطفل للأصوات كما هي مسموعة بالاعتماد على الحرف الأصلي الممثل للفونيم (archigramme) وإهمال أشكال أخرى من الحروف. كأن يكتب الطفل مثلاً bato محل bateau.

- أخطاء حرفية-صرفية أي تلك الحروف التي تأتي غالباً في آخر الكلمة وفقاً لقواعد معجمية أو نحوية ، مثل *tu marche.

- أخطاء ناتجة عن الاشتراك الصوتي (homophony) حيث تكتب كلمة وفق شكل كلمة أخرى مطابقة لها نطقاً ككتابة se عوض ce، أو vin بدل vain أو conte عوض compte.

- أخطاء متعلقة بالترقيم والتمييز بين الكتابة الكبيرة والصغيرة للحروف .

- أخطاء مرتبطة بما هو غير وظيفي كالحروف التي تعد من الرواسب الايتيمولوجية أو تكرار الحرف.

خاتمة:

يبدو إذا أن كل لغة من لغات المدرسة المغربية تنطوي على خصوصيات لسانية تتحكم في مسارات تعلم القراءة والكتابة، ومن الواضح أن الاختلافات بينها عديدة سواء من ناحية الخط أو نظام الكتابة أو العمق الأرتوغرافي، مما يثير التساؤل حول ما إذا كان هذا التباين من شأنه أن يشكل عائقاً أو محفزاً في بناء التعلمات، ويؤكد حاجة الميدان التعليمي إلى المزيد من الأبحاث في مجال التعدد اللغوي.

. قائمة المراجع:

- أحرشاو، الغالي (2015) : خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها. مجلة علوم التربية
- أحرشاو، الغالي (2014) : بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة.
- أحرشاو، الغالي (2013) : "الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية". **منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.** الرباط - المغرب
- بوعناني، مصطفى. ربيع، عبد العزيز (2015): "الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي". **مجلة أبحاث معرفية.** العدد6، ص 155-186.
- بوعناني، مصطفى. بلمكي،هدى (2013): "الديدكتيكا المعرفية ومهارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها". **مجلة أبحاث معرفية.** العدد 3
- جاسم، علي جاسم وآخرون(2017): **الإملاء في نظام الكتابة العربية.** مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية
- الغامدي، محمد سعيد وآخرون(2017) : **نظام الكتابة العربية النشوء والتطورات**- سلسلة مباحث لغوية33. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ط1. المملكة العربية السعودية. الرياض

المراجع الأجنبية

- Abu-Rabia, Salem (1995, 2001 , 2002, 2003, 2013)
- Abu- Rabia, S : (2001). The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew. Reading and Writing : *An Interdiseplinary Journal*.

- - Abu-Rabia, S. Sigel, L. (1995). "Different orthographies different context effects: The effects of Arabic sentence contexte in poor and skilled readers.
- Akamatsu, N. (2003). The Effects of First Language Orthographic Features on Second Language Reading in Text
- Azzam. Rima (1989). Orthography and Reading of the Arabic Language. In P. G. Aaron, & R. M. Joshi (Eds.) Reading and Writing disorders *in Different Orthographic systems.*
- Catach, Nina (1986) : l'Orthographe Française *: Traité théorique et pratique.*Paris : Éditions Fernand Nathan
- Ez-zaher. Ahmed (2008) : Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en Arabe. **Sprirale**. V44. pp. 49-62
- Farid. M (1996) : l'identification des mots écrits en arabe : étude psycholinguistique. Thèse de doctorat (non publié).Paris 7 (Denis Diderot).
- Fender, M (2008) : Spelling knowledge and reading developement – Insights from Arabic ESL learners. Reading in a Foreign Language
- Frith. U (1985) : Beneath the surface of developmental dyslexia. **In surface dyslexia**. Ed. by Patterson,K ; Coltheart ,M and Marshall,J.London : Lawrence Erlbaum . 1985. P 301-330
- Ibrahim. R , Khateb. A , Taha. H (2013) : How does type of orthography affect reading in Arabic and Hebrew as 1st and 2nd langues ? ***Open Journal of Modern Linguistics***
- Katz, L. & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies : The orthographic depth hypothesis. ***Haskins Laboratories Status Report on Speech Research.***

- Meynet. R (1971) : l'écriture arabe en question. Les projets de l'académie de la langue Arabe de Caire- publications du centre culturel universitaire. Dar el machreq éditeurs. Beyrouth
- Ryan, A. & Meara, P. (1991). "The case of the invisible vowels : Arabic speakers reading English words". Reading in a Foreign Language, 7, 2, 531-540.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E(2008) : "Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual

children". **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 21,481-504.

- Ziegler. C & Goswami. U (2005) : Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages : A Psycholinguistic Grain Size Theory. Psychological Bullentin vol. 131. No, 1 , 3-29. The American Psychological Association.
- Ziegler C & Montant. M. : Le développement de la lecture dans différentes langues : un problème de taille. CNRS et Université de Province.