تعلم القراءة

أدوات التقييم اللغوية لدى التلميذ الجزائري

مريم درقيني
/ أستاذة محاضرة "أ"
جامعة الجزائر - 2-

الملخص :

يسعى هذا العمل إلى توضيح وكشف الصعوبات التي تعترض عملية اختيار اللغة المستعملة بهدف تكييف الأدوات اللغوية بغية تقييم وتقويم اللغة المكتوبة عند التلميذ الجزائري. وهذا خلال مرحلة تكييف الاختبار اللغوي المكون من جانب غير لفظي، الذاكرة العاملة، المفردات وفهم القراءة. لهذا الغرض تم اختيار مجموعتين من الأطفال المتمدرسين بالسنة الأولى والرابعة من التعليم الابتدائي.

أدت النتائج المتوصل إليها إلى طرح نفس التساؤل الأبدي حول ازدواجية اللغة bilinguisme أو ثنائية اللغة diglossie بين الشفهي والكتابي. وسمحت بتوضيح الأهمية والدور الذي تلعبه اللغة الشفوية في تذكر وتحفيظ البنود المقيّمة لبعض المكتسبات اللغوية المتضمنة في آليات وميكانزمات الكتابة باللغة العربية المدرسية. كما أظهرت النتائج أن الأخطاء المرتكبة تعود أساسا إلى إنتاج كلمة منتمية للمفردات المستخدمة في الوسط العائلي بدل من الكلمة المنتظرة أو المسموعة. وأخيرا، تقترح هذه الدراسة بعض التوجيهات البيداغوجية لتحسين النمو وتطوير الكفاءات المناسبة للتحكم في اللغة، والعمل على التعبير بين التمكن الشفهي ثم الانتقال للكتابي.

الكلمات المفتاحية : تقييم، معالجة، عربية مدرسية، عربية دارجة، تعلم القراءة، اختبار يمثل التقييم أحد الجوانب الهامة في تعليم وتعلم القراءة (Giasson,

(2008، فتقييم القراءة عند التلميذ المبتدئ يرتكز على تحديد والتعرف على بعض الكلمات وعرض بعض استراتيجيات فهم النص. هناك العديد من الاختبارات التي تعمل على قياس وتقييم اللغة المكتوبة، والمستعملة عموما في سياقين : السياق الأول يكمن في الاختبارات المرافقة للتعلم المدرسي للقراءة، أما الثاني يكمن في تلك المختصة بالتعرف وعلاج الاضطرابات (مقاربة ارطوفونية) [13].

إن إقرار معيار لسن ما سيسمح بتعيين الأطفال ومقارنتهم بما يمكن أن يقوم به أقرانهم. في الواقع، فوجهة النظر المتبناة في اغلب الاختبارات هو la mesure normée وعلى هذا النحو، فإن قراءة نص معين يترجم ويفسر نسبيا مقارنة لعينة ممثلة من المجتمع المرجعي (Gregoire .J ,Pierart,B ; 2008)

ولذلك، يبدو أن القيام بإجراءات المعايرة normalisation يوحي بأن المعايير المقدمة في دول معينة لا يمكن تبنيها دون اخذ بعض الاحتياطات والتحفظات في دول أخرى، إذ من غير الممكن أبدا مقارنة أداءات الطفل بمعيار أنشئ في مجتمع تمت فيه المعايرة ويختلف أساسا عن المجتمع الذي يطبق فيه.

لا يكتفي أي اختبار القراءة على عنصر التقييم لوحده، بل يحتوي على عناصر أخرى تلعب دورا أساسيا كعنصر زمن التطبيق، التعليمة، الوسط الاجتماعي والثقافي واللغة التي ساهمت في بنائه. وهذا ما يجعلنا نتساءل عن صدق الاختبارات ومعاييرها؟

مسألة اختيار الاختبارات :

قامت الباحثة سعيدون س (2005) بدراسة حول الميكانزمات المتدخلة في فهم واستيعاب اللغة المكتوبة لدى القارئ العربي، تركتنا نفكر في إعداد وتكييف الاختبارات التي يمكن أن تقيم بشكل أفضل ميكانزمات اكتساب القراءة خلال مراحل النمو لدى القارئ العربي. وهذا ما ادى بنا الى الإجابة على سؤالين أساسين في حالة تطبيق الاختبارات المكيفة على اللغة العربية : الأولى

مرتبطة بصدق الأدوات المستعملة لتقييم الأداءات في القراءة، والثانية متعلقة باللغة المستعملة لتكييف هذه الأدوات، في وضعية لغوية مميزة وذلك مع وجود سجلين لغويين مختلفين وهما اللغة العربية الدارجة واللغة العربية المدرسية.

ولهذا، فالسؤال يطرح مشكلة مفادها غياب أدوات التقييم. **فأي اختبار لتقييم القراءة ؟** ان الممارس في الوسط الاكلينيكي الجزائري (le praticien orthophoniste) لا يملك أدوات مُرضية لتقييم الكفاءات المعجمية (lexique) لدى القارئ العربي سواء كان مبتدئا أو محترفا وخبيرا. وبالتالي فإن الواقع والميدان يستوقفنا من حيث صدق الأدوات المبنية في الخارج. صحيح أن هناك أدلة نظرية لا تحتاج للإثبات، ولكن بمجرد أن يتعلق الأمر بإجرائية (أجرأة) بعض المفاهيم، تظهر بعض التساؤلات تنبثق من خلال الصعوبات، وهذا لما يتعلق الأمر بإعداد أو تكييف أدوات لغوية في خطوات التقييم و/ أو علاج اللغة (langage) .

ان اهتمامنا بتقييم ميكانزمات اكتساب القراءة تندرج أيضا ضمن الصعوبات التي يتلقاها الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، والذين للأسف، قلّ ما اقترحت عليهم حلول، وان كانت، تتم من خلال تقنيات قياس وعلاج مستوردة. وفيما يخصنا نحن، لا نملك سوى القليل من الاختبارات التي تسمح بإعداد معيار نمائي تطوري لسياقات اكتساب اللغة.كما أن تقييم صعوبات التعلم لأهداف تشخيصية وعلاجية تجرى انطلاقا من اختبارات تمت معايرتها في لغات أخرى غير اللغة العربية. وأمام هذه الوضعية يجب مواجهة المشكلات المتعلقة باختيار الاختبارات لتقيم كفاءات القراءة لدى الطفل في سياق خاص جدا. وهنا يظهر سؤالان يُفرضان على الباحث :

الأول يرتبط بصدق أدوات التقييم. نحن دوما مجبرون على البحث عن الاختبارات التي يمكن أن تقيم القراءة لدى المتمدرس العربي. وصحيح انه في الوضع الراهن، لا يوجد اختبار مُرضي يمكن اللجوء ليه، وهذا لأن الدراسات الموثقة في علم النفس تنص على وجود أثر للثقافة على القدرات المعرفية واللغوية، علما أن كل الاختبارات المتوفرة أتت وأنشئت، وعيّرت، في ثقافات أخرى. وحتى

في الممارسة الميدانية، نحن دائما مرغمون من الانطلاق من شيء ما. وهذا ما يؤدي بنا إلى استعمال أدوات قياس مستعارة. وهذه الأدوات تخضع دائما لتطبيق أولي حتى يمكن التعرف على تلك التي تكون أكثر تأثرا بالعوامل الثقافية وتلك التي لها القدرة على كشف الاستراتيجيات المعرفية واللغوية المرتبطة بالقراءة. هذا ما يبرر تساؤلنا دائما فيما يخص مصداقية الاختبارات المبنية في ثقافات أخرى. وقد بينت النتائج التي توصلنا إليها محدودية تطبيق هذه الاختبارات في سياقات خاصة. نذكر على سبيل المثال، عدم قدرتها ابراز قدرات الأفراد. وتعتبر هذه الملاحظة أكثر أهمية من الاختبارات المستعملة في تقييم الاضطرابات المعرفية، خاصة في مجال اللغة لدى الطفل الجزائري المعاني من صعوبات تعلم اللغة الشفوية والمكتوبة.

أما السؤال الثاني فقد نتج عن تفكير دائم فُرض على الممارس، والذي ينص في أي لغة تكوّن أدوات التقييم الخاصة بالأطفال ما قبل سن التمدرس والأميين ؟ ان الواقع السوسيولغوي الجزائري وكل دول المغرب العربي يتميز بوضعية ثنائية اللسان (Fergusson ,1973) ويبرز من خلال تعايش سجلين لنفس اللغة. هذين السجلين هما في صلة ولهما استعمالات وظيفية تكاملية (Snousi ,2003) : اللغة العربية الدارجة واللغة العربية الفصحى التي نسميها لغة المدرسة، لا تستعمل من قبل الطفل إلا في أوقات الصف خاصة فيما يتعلق بالقراءة. عكس العربية الدارجة أو العربية المتكلمة تستعمل خلال الحياة والممارسة اليومية لدى كل الشرائح الاجتماعية.

وعلى هذا، يتميز سجل اللغة العربية الدارجة عن سجل اللغة المدرسية على مستوى السمنطقية (دلالات الألفاظ)، والمورفولوجية والتركيب ولكن يبدو الفرق واضحا خاصة من الناحية الصوتية (الفونولوجية). والملاحظ أن الدارجة مملوءة بالمصطلحات الأجنبية، والنحو الذي تستعمله مبسط جدا وخاصة الجانب الصوتي (الفونولوجية)، حيث تعتبر هذه الأخيرة مختلفة تماما عن لغة المدرسة. الاختلافات الصوتية (الفونولوجية) بين السجلين تكمن أكثر في نسق

ونظام الحروف اللينة (système vocalique). وتأثيرات اللغة العربية الدارجة على التعلم المدرسي، خاصة القراءة، التي تشكل موضوعا للعديد من الدراسات.
بصفة عامة فالطفل يصل إلى المدرسة باستعدادات لغوية (صوتية، دلالات الألفاظ، ومورفولوجية) مرتبطة بالدارجة، وتعلم الكتابة يكون باللغة العربية المدرسية، وتجدر الإشارة إلى أن الفروق الصوتية (الفونولوجية) بين السجلين كبيرة. وقد تم التعرض لفرضية تأثير التداخل في اكتساب سياقات التعرف على الكلمات من قبل (Derguini M, Mekidèche C, 2003) .

تشير الدراسة التي قام بها (Snousi ,2003) على أطفال تونسيين ومتمدرسين بالسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي، إلى التداخل الدلالي (السمنطقي) والصوتي (الفونولوجي) بين اللغة العربية الدارجة واللغة العربية المدرسية، وهذا الاخير، يمكن أن يكون مصدرا لصعوبات تعلم القراءة. بينت النتائج أن أجوبة الأطفال في اختبار قراءة الكلمات واختبار الكشف عن الاضطرابات الإملائية، أن الضعاف في القراءة يملكون معجم (lexique) فقير في اللغة العربية المدرسية، ينتجون إجابات مُشَكَلَة من عناصر صوتية من السجلين. ولاحظ سايغ حداد (2004) Saiegh Haddad أن أطفال التحضيري) (maternelle وأطفال المدرسة بالسنة الأولى يتحكمون أفضل في الصواتم حين تندرج ضمن بنيات مقطعية structures syllabiques مشتركة بين السجلين مقارنة بالصواتم المنتمية لمقطع خاص باللغة العربية المدرسية.

وتبين من خلال الدراسة التي قام بها كل من ناجم وبتس (2006) Najem et Bess أن التلاميذ يستعملون المعارف المكتسبة في اللغة العربية الدارجة لفك شفرة شبه الكلمات أو الكلمات الزائفة (pseudo-mots)، وتم التوصل إلى هذه الملاحظة من خلال اختبار كشف الأخطاء حول الكلمات الزائفة أو شبه الكلمات، والمكونة بدورها من كلمات مشتركة بين السجلين. حيث يصبح ممكن التفريق بينهما عن طريق استعمال مصوتة أو كلمات مشتركة بين السجلين ويمكن كذلك التمييز بينهما بحرف صائت، أو عبر كلمات تنتمي حصرا إلى اللغة العربية الفصحى. وظهر أن

الأخطاء لدى المجموعة الأولى تكون أهون، مقارنة بشبه الكلمات الأخرى. هذا ما توصل إلى تأكيده الباحث بوكاديدة (2008)، والذي لاحظ هذا التحول لدى القراء الجيدين من مستوى السنة الأولى والثانية فقط وغيابه عند القارئ الضعيف. وبالتالي يحق لنا الافتراض أن التداخل بين السجلين يمكن أن يكون مصدرا لصعوبات تقييم وعلاج اللغة المكتوبة، واعتبارها مسئولة أيضا في ظهور الصعوبات عند بناء أو تكيف الأداة، مع الإشارة إلى وجوب التساؤل في اختيار اللغة التي يجب أن يبنى أو تكيف فيها الأداة المتاحة. إن التفكير النظري والميداني حول اللغة المستخدمة في تقييم والتكفل باضطرابات اللغة المكتوبة والشفوية تم دعمه وتأكيده من خلال دراسة درقيني وسعيدون التي أجريت على مجموعتين من الأطفال المتمدرسين بالمستوى الأول والرابع (Derguini et Saidoun, 2005).

أي لغة لتكييف الأدوات ؟

إن هدف هذه الدراسة هو تقييم القدرات المعرفية المتدخلة في فهم واستيعاب القراءة باللغة العربية. لذلك فإن تكييف الأدوات اللغوية المتبناة يُعد الخطوة الأولى من البحث، واختيار اللغة وقع على العربية المدرسية لأنها هي وسيلة الاتصال والتعلم في المدرسة. وخلال عملية التكييف حافظنا على نفس المبادئ المعتمدة في الاختبارات الأصلية، ولكننا قمنا بتكييف هذه المبادئ الى اللغة العربية المدرسية، حتى وان كان هذا الأسلوب لا يناسب المتخصين الذين يدافعون عن ضرورة وجود اختبار خاص بكل ثقافة، سواء من خلال المحتوى أو من خلال مبادئ التطبيق.

إن سترنبرغ Sternberg (2004) طرح هذه المسألة بوضوح، فهو تحدث عن " الثقافة والذكاء " ويؤكد أنه لا يمكن فهم الذكاء وإعطاؤه معنى، إذا لم يول اهتمام للسياق الثقافي ". ولكن في الوضع الراهن، أكان ذلك في ميدان الممارسة أو في البحث، فإن الرجوع والاستعانة بالاختبارات المنجزة في سياقات ثقافية أخرى يبقى السبيل الوحيد. وهذا ما تم اعتماده في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة :

يصبو هذا البحث إلى التحقق من إجراءات توظيف المعجم الذهني من طرف التلميذ الجزائري، وهذا على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وكذلك محاولة إبراز العلاقة بين قدرة الذاكرة العاملة وفهم اللغة المكتوبة.

عرضت الاختبارات المكيفة على مجموعتين من الأطفال المتمدرسين والعاديين، (تم الاعتماد على ملاحظات المعلم والعلامات المتحصل عليها في مادة القراءة). للتذكير، تم تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعتين : المجموعة الأولى يتراوح سن الأطفال بين 6- 7 سنوات، متمدرسون بالمستوى الأول، والمجموعة الثانية، يتراوح سن الأطفال ما بين 9- 10 ، متمدرسون بالمستوى الرابع.

المنهجية :

للإشارة، تم تمرير الاختبارات في نهاية السنة الدراسية لكل مستوى، وقد طبقنا مجموعة من الاختبارات تقيس الذاكرة العاملة -MT – mots et MT) (phrses de J.Oakhill 1992 والذاكرة الفونولوجية (Perfetti) بالإضافة اختبار تقليدي يقيس مفردات اللغة (GPA. ED, 1974 Lége et Dague de VOCIM). تم تكييف هذه الاختبارات وترجمة التعليمات إلى اللغة العربية المدرسية. تم اختيار الأدوات اللغوية بمساعدة معلمين من ثلاث مدارس موجودة بالجزائر العاصمة (عين النعجة) هذه المساعدة كانت ثمينة جدا لأنها سمحت بتحديد نوع الكلمات والجمل التي يفترض أن يعرفها الأطفال. عملية تكييف الاختبارات تمت بالرجوع لمورفولجية اللغة العربية الفصحى والتي تستعمل الجذر لأن العربية تبنى مرادفاتها من خلال الاشتقاق والتحويلات، والتي تتحقق انطلاقا من التأمل الداخلي. وبالتالي فالانطلاق يكون من جذور الحروف الساكنة والمشتقة.

كانت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

❖- اختبار الذاكرة العاملة –الجمل : تم تكييف كل الاختبارات إلى الحقيقة السوسيثقافية للطفل وباللغة العربية المدرسية. وكانت مبادئ الاختبار **تدور حول**

مايلي : يعيد الطفل وبصوت مسموع الكلمة الأخيرة ضمن مجموعة من الجمل، ولابد أن يخزن في نهاية المجموعة، الكلمات الأخيرة مع احترام ترتيب عرضها. إن الكلمات المختارة هي كلمات يصادفها الطفل خلال تعلمه، ويمكن أن تكون أسماء، أو أفعال أو نعوت. إن طول الجمل يختلف ويتراوح بين 6- 14 كلمة. وهي كلها مستمدة من العربية المدرسية ولها ما يقابلها أيضا في اللغة العربية الدارجة. نذكر على سبيل المثال كلمة سكين، يقابلها باللغة الدارجة " موس ". كما يشتمل الاختبار على مجموعة متزايدة الطول، تتراوح ما بين 2- 5 جمل. يبدأ الاختبار بمجموعة 2 ثم 3 ثم 4 ثم 5 جمل. هذه الجمل تُقرأ من قبل الفاحص والطفل يتبع بالأعين، من خلال غطاء من الورق المقوى، تعرض الجمل واحدة تلو الأخرى، وعلى الطفل أن يجد ويقول بصوت مسموع الكلمة الأخيرة من كل جملة معروضة، ومطلوب من الطفل بالمقابل أن " يحتفظ بها ذهنيا "، بهدف استعادته بنفس الترتيب عند نهاية المجموعة. لن نقوم بعرض خصائص التنقيط لأن هدفنا ليس قياس مدى الاستماع (l'empan d'écoute).

- **الذاكرة العاملة – الكلمات :**

في هذا الاختبار يكلف الطفل بالتعرف والتمييز على كلمة دخيلة ضمن مجموعة مكونة من 4 كلمات، ثلاثة منها تنتمي لنفس الصنف السمنطقي. لابد أن يذكر شفويا هذه الكلمة ويحتفظ بها في ذاكرته. تعرض مجموعات الكلمات في سلسلة وعلى الطفل تذكر الكلمات الدخيلة في نهاية كل سلسلة. إن الكلمات المستعملة هي أسماء شائعة تحتوي على مقطعين لفظيين. عرضت هذه الأداة مثل الاختبار السابق على 21 فرد للتأكد من معرفة المفردات المستخدمة والتعرف على الكلمة الدخيلة، بعد أن تم تكييف الاختبار إلى اللغة العربية المدرسية. يشبه هذا الأخير الاختبار السابق وهو مكون من 42 كلمة موزعة على سلاسل ذات أطوال مختلفة، ويمرر على النحو التالي: 3 محاولات لمجموعتين، 3 محاولات ل 3 مجموعات، 3 محاولات ل 4 مجموعات، 3 محاولات ل 5 مجموعات.

تكون طريقة العرض هي نفسها الخاصة ب MT-phrases، حيث يقوم الفاحص بقراءة مجموعات الكلمات بصوت مسموع والفرد ينطق (يلفظ) شفويا الكلمة الدخيلة مع إبقاء على نفس التعليمات كسابقتها.

اختبار المفردات :

بقيس هذا الاختبار قدرات المعرفة المعجمية، وهو اختبار مصور (VOCIM de Dague et Lége 1974) مكون من 103 لوحة، وتوجد 4 رسومات على كل واحدة. يقوم الفاحص بنطق كلمة في كل لوحة، ويمكن أن تكون فعلا أو اسما، ويطلب من الطفل تحديد الرسم الذي يناسب الكلمة. يكون تطبيق الاختبار فردي ويستغرق 20 دقيقة.

تحليل النتائج :

إن الحجم الصغير لمجموعة البحث لا يسمح بمعالجة إحصائية للنتائج المتوصل إليها، وعليه فإن إجراءات التوظيف المعجمي الملاحظ خلال هذه المرحلة (مرحلة التكييف) تستحق التوقف عندها من اجل اقتراح بعض المسالك التفسيرية، وسنقوم بعرض نتائج الاختبارات الشفوية اسم –كلمات، الذاكرة العاملة، والمفردات على حدا : وعموما فالتحليل العام للنتائج يبين :

1- صعوبة في إعادة اسم الكلمات المكونة من مقاطع لفظية والخاصة باللغة العربية الدارجة،

2- الميل لإعادة الكلمة الأخيرة باللغة العربية الدارجة في كل السلاسل المتعلقة بالذاكرة العاملة، حتى وإن قدمت التعليمة باللغة العربية الفصحى، رغم أن الإجابة كانت منتظرة بنفس اللغة. كما يبدو أن الفرد يعود بطريقة مميزة ومفضلة للمفردات المتوفرة والخاصة باللغة العربية الدارجة .

3- صعوبة في التعرف وإعادة الكلمة الدخيلة في سلسلة اختبارات الذاكرة العاملة - كلمات والتي تشير ضمنيا إلى احتمالية وجود صعوبة في فهم المعنى انطلاقا من اللغة العربية الفصحى .

4- نفس الملاحظة يمكن أن توجه لاختبار المفردات، فالطفل يُظهر صعوبات في تحديد صورة الكلمة حين تذكر باللغة العربية المدرسية، بينما يجدها بسهولة حين تذكر باللغة العربية الدارجة .

أمثلة : إختبار اللكلمات :

المرسلة	الاستجابة
طمال	(ت) مال
إضرهم	إ(د) رهم
حنث	خن(ت)

إختبار الذاكرة العاملة (أو الناشطة) جمل :

الكلمات المنتظرة	الإجابة
• يباع الخبز عند ... (الخباز)	(بملنج)
• ضهر الجمل به إثنين ... (الحدبات)	(عرورة)
• نتناول الحساء بإستعمال ... (الملعقة)	(المغيرفة)
• في المسبح نتعلم ... (السباحة)	(نعوم)

إختبار الذاكرة العاملة (أو الناشطة) كلمات :

- ملك (مروج) فارس أمير
- قمر شمس نجمة (وسادة)
- (زربية) قبعة سجادة بساط

إن جملة هذه الملاحظات تنطبق على معظم تلاميذ السنة الأولى الذين يستعملون معجمية اللغة العربية للاكتشاف، ولكن نفس الملاحظة تنطبق على نسبة معتبرة من تلاميذ السنة الرابعة. ولهذا، فغياب العلاقة بين الشفرة الشفوية والشفرة الكتابية تجعل من الطفل خاصة السنة الأولى يعمل على اكتشاف الكلمة من خلال شكلها الشفوي والكتابي. إن النتائج المتوصل إليها عند تكييف الأداة اللغوية أدت بنا إلى التساؤل المعتاد حول قضية ثنائية اللغة أو الازدواجية بين الشفوي والكتابي.كما سمحت لنا أيضا بتبيين أهمية ودور اللغة

الشفوية في تذكر البنود التي تقيم وتقيس المكتسبات اللغوية المتدخلة في آليات وميكانزمات القراءة باللغة العربية الفصحى. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين ألفة البنود ونوعية الإجابة المنتظرة. هذه الملاحظة تؤكد الفكرة أن الأطفال لا يقرؤون سوى الكلمات التي تعرفوا عليها من خلال اللغة الشفهية، ولا يمتلكون أية إجراءات عامة لقراءة الكلمات الجديدة : الأخطاء ظهرت خاصة في الإنتاج، وعليه، بدل الكلمة المنتظرة أو المسموعة تظهر كلمة تنتمي للمعجمية التي تم اكتسابها في المحيط الأسري. هذه الإخفاقات في الاختبارات المكيفة ناجمة عن نقص في اللغة المستخدمة في التعليم.

بعض الباحثين يقترحون تقليص المسافة بين اللغة العربية الدارجة والعربية المدرسية بوكاديدة Boukadida (2008) كما يقترحون ضرورة خلق استمرارية بين السجلين وهذا ما سيسمح للطفل بالتعرف على التحول التدريجي للمهارات المتحكم فيها باللغة العربية الدارجة نحو اللغة العربية الفصحى. هذا الاقتراح يقلل من الصعوبات المرتبطة بالتداخل عند تقييم نشاط القراءة . فالتشابه بين العربية الدارجة والعربية المدرسية سيسمحان بمساعدة الطفل على الارتكاز والاستناد على المعارف المتضمنة في توظيف اللغة العربية الدارجة وهذا بالتعرف على التحليل الفونولوجي والمورفولوجية الضرورية خلال فك الشفرة. هذا ما تم ملاحظته عند بعض أطفال مجموعتي البحث .

لاحظ الباحث بوكاديدة Boukadida (2008) أنه إذا كان التداخل بين السجلين يمكن أن يكون مصدرا للصعوبات خاصة لدى متعلمي القراءة، فإن مكتسبات اللغة العربية الدارجة متضمنة في سياق التعلم ومساهمتها لا يجب الاستهانة بها. وفي دراسة قام بها أبو رابية Abou-Rabia (2001) حول تأثير التحسيس المبكر للعربية الفصحى الشفوية للتعرف على الكلمات، حيث قارن بين مجموعتي أطفال من السنة الأولى والثانية تم تحسيسهم للغة العربية خلال السنة التي تسبق دخولهم للمدرسة، مع مجموعة أطفال من نفس المستوى المدرسي

ولكنهم لم يستفيدوا من هذا التحسيس. بينت النتائج تفوق المجموعة الأولى في مهام الفهم الكتابي، ويستمر هذا التفوق لغاية نهاية السنة الثانية.

للخلاصة، نقول أنه يجب تطوير القدرات اللغوية في العربية المدرسية بشكل مبكر، خلال المرحلة التحضيرية على سبيل الاقتراح. وقد ذُكر دور المدرسة التحضيرية في نمو وتطور اللغة في دراسة فلوران (1991) Florin، والذي أشار إلى أنه بين السنة الأولى في المرحلة التحضيرية والسنة الرابعة ابتدائي، فإن متغيرات مثل مستوى اللغة ومدى مشاركة التلاميذ في الحوارات المدرسية بالتفاعل مع أبعاد سيكولوجية أخرى تعتبر محددة للنجاح المدرسي. وتقترح هذه الدراسة بعض التوجيهات البيداغوجية التي تعزز تطور الاتجاهات والقدرات المناسبة للتحكم في اللغة، وتسهل الانتقال بين شفويا المتحكم فيه وللكتابي .

تقترح حاليا المدرسة الجزائرية نموذجا لتدريب الأطفال في سن التحضيري والذين يستفيدون من سنة تمهيدية داخل المدارس، وخصصت مكانة هامة لتعلم اللغة العربية المدرسية ضمن البرنامج. هذه السنة التحضيرية تساعد الطفل على تنمية قدراته اللغوية والاتصالية باللغة العربية المدرسية وذلك بوضعه في " حوض لغوي ".

الإحالات

[1] - نبقى دائما في أنموذج العقيدة الإسلامية

[2] - لا ندخل هنا في إشكالية تواصل جبريل مع الرسول أي المبلغ والمتلقي فهل هو تواصل لغوي أو وجداني أو إدراك روحاني أم حدس ذهني.

[1]Alain .F Chalmers : Qu'est ce que la science ? traduit de l'Anglais par Michel Biezunski édition la découverte Paris,1988, p -

[3] - المقصود بالمرجعيات هنا وحدة العقيدة الإسلامية في إيمان كل مسلم بالوحي الله الرسول

[4] - الشهرستاني، الملل والنحل، تحقيق محمد سيد كيلاني، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر 1961، ص 24

[5] - لا ندخل في تفاصيل الصراع الذي كان دائرا بين أصحاب رسول الله في تعيين خليفته بدءا بسقيفة بني ساعدة إلى معركة صفين مرورا بمعركة الجمل التي خلفت أكثر من مقتل 10آلاف رجل، بين أم المؤمنين عائشة وعلي بن أبي طالب وهما مبشران بالجنة.

[6] - سبق وأن بينا علاقة الوحي بالإنسان.

[7] - سورة البقرة الآية 30

[8] - سورة البقرة الاية 26

[9] - أنظر علم العقائد عند المسلمين كيف أن الذات الإلهية ليست واحدة وصفاتها تعددت بتعدد الفرق الكلامية التي كانت تحركها مواقع سياسية وخلفيات مذهبية.

[10] - هذا الحقل نشطت فيه الحركات الصوفية كثيرا وأنتجت أعمالا فكرية رائعة مع الحلاج وابن عربي والسهروردي وغيرهم ورغم القيمة الفنية والأدبية والفلسفية لهذا الإنتاج المعرفي إلا أننا لا نسقط في متاهات الصوفية ولا نسلك طريق الهروب من الواقع الذي سلكته.

[11] - سورة الإسراء الآية 70.

[12] - سنحاول تصنيفهم بعيدا وفق ما يقيسونه وحسب الأهمية.

Derguini, M., Mekideche, T. (2003) : Quels modèles d'accès au lexique chez l'apprenti lecteur arabophone disposant de deux codes? in *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Presses Universitaire de Rennes.

Derguini, M. (2003). De l'oral à l'écrit in revue du laboratoire : Éducation- Formation-travail. Université Alger 2, p129-146.

Ecalle, J. Magnan, A. (2003). Le développement des habilités phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. Glossa, 82, (4-12)

Fergusson, 1973. Diglossia. Word, 15, 32

Florin, Guimard et Khomsi (1998). Pratique du langage à l'école maternelle et prediction de la réussite scolaire. Paris. Presses universitaires de France

Giasson J.(2008). La compréhension en lecture. De Boeck Université.

Giasson J. et J. Thériault. (1983) : ***Apprentissage et enseignement de la lecture.*** Montréal : Ville-Marie. p. 278-281. (Primaire 2e cycle et 3e cycle)

Gregoire, J et Pierart, B. (2008). *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* De Boeck. Bruxelles

Gombert, J.E. (2003). *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives.* Presses Universitaire de Rennes.

Jacob, O. (1998). *Les difficultés d'apprentissage de la lecture.* Observatoire national de la lecture. Eds. Odile Jacob

Landry, L. et C. Paris. 2004. « *Mes forces et mes faiblesses en lecture* ». In. Guide de mobilisation et d'intervention auprès des élèves à risque et des élèves handicapés. Commission scolaire du Val-des-Cerfs.

Landry, L. et C. Paris. 2004. « *Sondage de lecture* ». In. Guide de mobilisation et d'intervention auprès des élèves à risque et des élèves handicapés. Commission scolaire du Val-des-Cerfs.

Leclerc, M. 2001. *Au pays des Gitans. Recueil pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière.* Montréal : Chenelière, p. 29-30 (primaire 2e cycle et 3e cycle).

Lecocq, P., Casalis S., Leuwers C., Watteau N. (1996). Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés... Presses UNIV. Septentrion .

L'Écuyer, D. 2005. *Sondage sur tes habitudes et tes habiletés de lecture.* Commission scolaire des Trois-Lacs, Vaudreuil-Dorion (secondaire).

Romdane,J.E. Gombert et M. Belajouza(Eds). L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Saidoun. S. (2005), mémoire de travail et compréhension de la lecture en langue arabe. Thèse de doctorat en psychologie. Université d'Alger

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context . Applied psycho-linguistics, 25 ?495-512.

Snoussi (2003). Situation de diglossie et apprentissage de la lecture en langue arabe. Mémoire de DEA.Université de Tunis.

Eléments bibliographiques

Abou-Rabia (2001).The role of vowels in readfing semitic scripts : data from arabic and hebrew. Reading and writing, 14 (1), 39-59.

Baddeley et Gathercole (1993). Working memory and langage. Hove, U.K :Erlbaum.

Bellaj, T., Troadec, B. (2011), *Psychologie et culture*, Ed. L'Harmattan. Espaces interculturels.

Boukadida, N., (2003).Education préscolaire et apprentissage de la lecture en Tunisie. In M.N

Boukadida, N., Gombert, J.E., Maaouia, A. (2009). Contribution des connaissances morphologiques à l'apprentissage de la lecture en arabe. In N. Marec-Bretonh, A;s;Besse, F. de la Haye,N. Bonneton-botté et E.Bonjour (Eds). *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive. Rennes* : PUR.

Brière-Côté, F., Godon, C., Labelle, G. et M. Moisan. (1994). *Ly et Lison : L'exploitation des stratégies de lecture*. St Jérôme : Éditions du phare (3e cycle).

Bruner, J. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Eds Eshel, Paris

Cohn, SM et Cohn, J. (2006). *Teaching the retarded reader*. Ed. Odyssey Press. Université du Michigan.

Dehant, A. (2008) : *Apprendre à lire à l'école maternelle in, évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. De Boeck. Bruxelles

Demont, E., Gombert, J.E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance* (Vol.56), p. 245-257.

Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In. L., Rieben, M.Fayol et c ; Perfetti 5 Eds.) ; Des orthographes et leurs acquisitions. Paris : Delachaux et Niestlé.

Sullivan, M. 1994. *L'évaluation et le portfolio de l'élève. 5.* Richmond Hill : Scholastic, p.15-45. (primaire 3e cycle).

Schwartz, S., Mindy Pollishuke. 1992. *Fiche de lecture de l'élève.* In. Construire une classe axée sur l'enfant. Les Éditions de la Chenelière inc. Montréal.

Sternberg, R.J.(2004) Culture and intelligence. Yale University. American Psychologist.

Perfetti, C.A (1989). Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In.L . Riben et C.A. Perfetti (Eds), l'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques (pp.61-82) : Delachaux et Niestlé.

VanHout,A.,Estienne, F.(2001). F.
Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter. Ed. Masson

Vigostky,L. (1997). Pensée et langage. Edition La Dispute.