



IRAQI
Academic Scientific Journals



العراقية
المجلات الأكاديمية العلمية



ISSN: 2663-9033 (Online) | ISSN: 2616-6224 (Print)

Journal of Language Studies

Contents available at: <http://jls.tu.edu.iq>

The School Textbook and its Role in Strengthening the Reading and Writing Strategies of the Primary School Learner: A Cognitive Linguistic Didactic Approach.

Dr. Huda Belmaki*

Moulay Ismail University - High School of Professors, Meknes

E-mail: bouanani@usmba.ac.ma

Keywords: -Learning to read and write - Textbook - Linguistic competencies - Cognitive requirements - Seymour interactive model	Abstract This study tries to highlight factors contributing to ineffective teaching strategies of Arabic reading and writing skills in the 1 st and 2 nd cycles of basic education, namely in the Moroccan public schools. This study considers that such decay is basically related to school Textbooks designed to pupils at first and second grade. In our opinion, this can be seen through the absence of a systematic vision of the textbook that would develop some of the linguistic abilities and meta-linguistic shown by children in the preschool. According to the analysis provided by the interactive models of the learning processes of reading and writing in its early stages (first and second cycles of basic education), children acquire a large body of tacit knowledge of their mother tongue before (régularité phonologique) (cf.: Ecalle et Meganan.2002); They also develop important cognitive abilities to recognize the alphabet, some of which are supportive of building their future learning abilities of reading and writing. If the achievement of the linguistic competencies associated with
Article Info	

* Corresponding Author: Dr. Huda Belmaki , E-Mail: Mostafa bouanani@usmba.ac.ma

Tel: +97431360902 , Affiliation : Moulay Ismail University- Morocco.

Article history: Received: 1-7-2021 Accepted: 1-8-2021 Available online	the two components of Arabic reading and writing at the primary stage depends mainly on the extent to which the learners are aware of the peculiarities of the sub-lexical level of the language, as it is achieved by activating the procedural link to the lexical level as a basic procedure within the educational learning process, then the purpose of this scientific paper lies in an attempt to answer related questions, such as What are the implications of learning directed to achieve the linguistic competencies of the reading and writing pathways in the early stages of learning? To what extent do the pedagogical and dialectical directions included in the textbooks develop the linguistic abilities that the learners show, and which are specific to the components of reading and writing? Are the competencies of the learners of the first and second levels commensurate with what is supposed to be mentally represented by the learners of this stage about the alphabetical layout? And how can we benefit from the most important results presented by the interactive models to develop the course content of the first and second levels in a way that it becomes more effective in supporting the literacy strategies of the learners of this stage?
--	--

الكتاب المدرسي ودوره في تدعيم استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة لدى متعلم المرحلة

الابتدائية مقارنة ديداكتيكية لسانية معرفية

د. هدى بلمكي¹

جامعة مولاي إسماعيل - المدرسة العليا للأساتذة مكناس

الخلاصة: تتأسس فرضيتنا العامة في هذا العمل على اعتبار وقائع تعليم القراءة والكتابة العربية، في السلكين الأول والثاني ابتدائي بالمدارس العمومية المغربية، مشوبة بأوجه خلل عديدة مردها إلى الكتاب المدرسي بشكل أساسي. ويتمظهر ذلك -في رأينا - من خلال غياب تصور منهجي للكتاب المدرسي من شأنه أن يطور بعض القدرات اللسانية والميطالسانية التي يظهرها الأطفال قبل التمدرس. إذ يكتسب الأطفال، حسب التحليل الذي تقدمه النماذج التفاعلية لسيرورات تعلم القراءة والكتابة في مراحلها الأولى (السلكان الأول والثاني ابتدائي)، مجموعة كبيرة من المعارف الضمنية الخاصة بلغتهم الأم قبل الانخراط في التعلم المنظم (التمدرس) للبعد الخطي للغة. من ذلك المعارف الخاصة	الكلمات الدالة:- - تعلم القراءة والكتابة - الكتاب المدرسي - الكفايات اللسانية - المقتضيات المعرفية - نموذج سيمور التفاعلي
---	---

<p>بالحروف، والاطراد الإملائي (régularité orthographique) والاطراد الفونولوجي (régularité phonologique) راجع: (Ecalte et Meganan, 2002)؛ كما يطورون قدرات معرفية هامة للتعرف على النسق الألفبائي يكون البعض منها داعما لبناء قدراتهم المستقبلية الخاصة بتعلم القراءة والكتابة. وإذا كان تحقيق الكفايات اللسانية المرتبطة بمكوني القراءة والكتابة العربية في المرحلة الابتدائية، يعتمد بالأساس على مدى إدراك المتعلمين لخصوصيات المستوى تحت المعجمي للغة، إذ به يتحقق تفعيل الربط الإجرائي بالمستوى المعجمي بصفته إجراء أساسيا ضمن العملية التعليمية التعلمية، فإن مقصدية هذه الورقة العلمية تكمن في محاولة الإجابة عن أسئلة من نوع:</p> <ul style="list-style-type: none">- ما مضامين التعلم الموجه لتحقيق الكفايات اللسانية الخاصة بمسارات القراءة والكتابة في مراحل تعلمها الأولى؟- إلى أي مدى تعمل التوجيهات البيداغوجية والديداكتيكية المتضمنة في الكتب المدرسية، على تطوير القدرات اللسانية التي يظهرها المتعلمون والخاصة بمكوني القراءة والكتابة؟- هل تتناسب الكفايات الخاصة بمتعلمي المستويين الأول والثاني مع ما يفترض أن يتمثل ذهنيا لدى متعلمي هذه المرحلة حول النسق الألفبائي؟- كيف يمكن الاستفادة من أهم النتائج التي قدمتها النماذج التفاعلية لتطوير مضمون المقرر الدراسي الخاص بالمستويين الأول والثاني بشكل يصبح أكثر فاعلية في تدعيم استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة لدى متعلمي هذه المرحلة؟	<p><u>معلومات البحث</u> <u>تاريخ البحث:</u></p> <p>الاستلام: 2021-7-1</p> <p>القبول : 2021-8-1</p> <p>التوفر على النت</p>
---	---

المقدمة: خلاف اكتساب اللغة الدارجة المنطوقة الذي يتحقق بطريقة عفوية وطبيعية، يقتضي تعلم اللغة المكتوبة التعرف الواعي على النسق الألفبائي ويتطلب التدخل الضمني والصريح للأستاذ في العملية التعليمية التعلمية. وبصفة عامة يمكن القول إن تعلم اللغة المكتوبة مشروط بمجموعة من المتغيرات السياقية، واللسانية، والفردية (راجع: Ecalte Et Magnan. 2002.P : 13).

يستعمل الطفل عامة مجموعة من المعارف (مقتضيات لسانية)، ويطورها أثناء تعلمه الكتابة والقراءة، بالرغم من اختلاف هذا النوع من النشاط من طفل إلى آخر، إذ أن الأمر لا يقتصر على مدى إدراكه لهذه المعارف، مما يوجهنا إلى نوع آخر من المتغيرات التي تؤثر على قدرات الطفل القرائية والكتابية، وهي مرتبطة بالدرجة الأولى بالطفل المتعلم ومدى استعداده للتعلم. حيث يلعب هذا المتغير الخاص بالاستعداد القبلي للتعلم، وتلك القابلية لتطوير القدرات اللغوية الخاصة بفعل القراءة، والكتابة، دورا أساسيا، بل ويكون مسؤولا عن مدى نجاح هذا المسار التعليمي أو فشله؛ وهو مرتبط بكفاءات الطفل وحوافزه بالدرجة الأولى. ويقصد بالاستعداد القبلي ذلك "التطبيق المستمر والمتناسق لمجموعة من الإواليات وفق مسار محدد خاص بالآلة المعرفية" (Reuchlin. 1990. P: 11). ويكون الطفل المتعلم مسؤولا عن هذا الاستعداد القبلي، بشكل واعٍ أو غير واع (اضطراب لغوي مثل الديسليكسيا)، حيث تخلق هذه المقترضات الخاصة بالاستعداد القبلي للطفل المتعلم، والمقتضيات المعرفية الخاصة بالتعلم، علاقات تفاعلية يكون لها دور هام في التطور الإيجابي أو السلبي لتعلم القراءة والكتابة، مما يدفعنا إلى التساؤل عن دور المناهج البيداغوجية، والكتب المدرسية، في تطوير ما يمكن أن نسميه بالقدرات القبلية للتعلم وجعل المتعلم مستعدا للتعلم، وعن الكيفية التي يتحقق بها ذلك.

يتزامن تطور القدرة المعجمية للمتعلم - أي انتقاله من حالة "قبل متعلم" إلى "متعلم مبتدئ"، ثم إلى "متعلم خبير" - ومجموعة من التطورات الأخرى المرتبطة من جهة بالمعارف الخاصة بفعل الكتابة ومدى آليّة المسارات المعرفية المسؤولة عن هذا النشاط، وكذا متغيرات خاصة بمدى قيامه بعدد من الأنشطة القرائية والكتابية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. كما يرتبط تعلم فعل الكتابة بعدة عوامل لسانية، وذلك على مستويين: مستوى خاص بالنسق الألفبائي ومستوى خاص بالبنية الجمالية والنصية؛ أي مستوى تحت معجمي، ومستوى معجمي، ومستوى فوق معجمي أيضا، خصوصا عندما يرتبط الأمر بالبنية التركيبية. ويتعلق الأمر في المستويين: التحت - معجمي والمعجمي بمدى التكرار *fréquence* الخاص بالعلاقة حرف/صوت، أي بالتطابق الغرافي الفونيمي وبالتحويلات الغرافية الفونيمية، وكذا بمدى "الاضطراب التقعيدي"² للمتواليّة اللغوية، أي بمدى التردد القاعدي والمعجمي. ويرتبط أيضا بطول الكلمات، وبنيتها المقطعية، ومدى تعقيدها الغرافي *complexité graphémique*. في حين أن المستوى فوق - المعجمي الخاص بالجملة أو النصوص مرتبط بالقواعد النحوية، والتركيبية، والسياقية، الخاصة بهذا المستوى. غير أن هذا لا يمنع ضرورة مراعاة مجموعة من العوامل الفردية أي الخصائص المعرفية المتعلقة بالمتعلم نفسه، مثل قدراته الذهنية، ومدى كفاءاته الذاكرية وآلية اشتغالها، وأيضا قدراته الميطة لسانية، وكذا مدى

حركية فعل الكتابة لديه ومدى قدرته على إتقان الكتابة خصوصا وأن هذا العامل الأخير يلعب دورا مهما في تطوير قدراته الإملائية (راجع: Zesigr. 1995).

تدفعنا المعطيات السابقة إلى التساؤل حول مختلف العوامل التي قد تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية:

- كيف يمكن تصورها؟

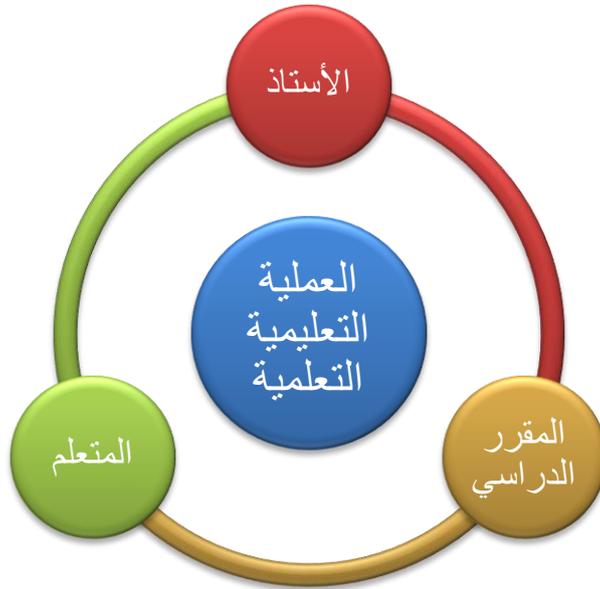
- وما الاستراتيجيات البيداغوجية التي ينبغي أن تعتمد، مراعاة لكل هذه المعطيات؟

- وما المنتظر من المؤسسة التعليمية في سبيل تطوير قدرات المتعلم، والسمو بها إلى إدراك اللغة المكتوبة وإنجازها بشكل سليم؟

- وما هي البرامج المعتمدة في ذلك؟ سواء تعلق الأمر بالمقررات التربوية المعتمدة أو بالمناهج البيداغوجية والديداكتيكية الموظفة لتحقيقها.

1_ تعلم القراءة والكتابة العربية وفق مقاربة الكفايات:

بعيدا عن مختلف المتغيرات التي يمكن تؤثر على العملية التعليمية التعلمية والتي لا يمكن التحكم فيها كالأسرة والمناخ العام لسيرورة الدراسة داخل المؤسسة التعليمية..، فإننا نطلق من فكرة أساسية مفادها أن العملية التعليمية التعلمية تضم ثلاثة عناصر أساسية نوردتها وفق التصور الخاص بالمثلث الديداكتيكي كما يلي:



خطاظة 1: عناصر العملية التعليمية التعلمية

إذا سلمنا جدلا أن الأستاذ يقوم بدوره داخل القسم باعتباره موجها للفعل التعليمي بناء على ما ورد في "الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي"، وانسجاما مع الاختيارات البيداغوجية العامة والمقاربة

بالكفايات التي تحددها الوزارة الوصية كسياسة عامة لتأطير الممارسات التعليمية بالمدارس الابتدائية المغربية والتي تنعكس بشكل مباشر على مضامين الكتب المدرسية، فإننا نفترض أن العلاقة التي ينبغي النظر فيها بعين الفاحص هي تلك التي تربط بين المتعلم والكتاب المدرسي والتي يمكن بلورتها في مدى تأثير هذا الأخير على قدرات التلميذ التعلمية المرتبطة بمكوني القراءة والكتابة. فإذا كان التعليم وفق المقاربة بالكفايات قد جعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فإننا نتفق مع هذا التصور نظريا، والذي لا يمكن إلا أن يحفز قدرات المتعلم الذاتية في تطوير مستوى تعلمه، إذ يصبح وفق ذلك عنصرا نشيطا وإيجابيا في تطوير معارفه، بل وكفاياته أيضا، شرط أن يتم توجيه هذا التطور وهذه المعرفة بشكل يجعل المتعلم قادرا على تبني مجموعة من الاستراتيجيات اللسانية، والمعرفية التي من شأنها تحديد مسار التعلم وفق المستوى المطلوب إجرائيا. فإذا كانت المعارف والمعلومات موجودة مسبقا في الكتب المدرسية، فإن دور المدرسة يتحدد في توجيه المتعلم وتعليمه كيفية التعلم وكيفية استغلال معارفه، ومكتسباته الساذجة، والموجهة في بناء تصوراته التجريدية، وكيفية تكييف تعلماته مع متطلبات مختلف الوضعيات الدالة. لذلك، فإن التعلم وفق مقاربة الكفايات من شأنه أن يكون متعلما قادرا على استثمار معارفه، وقدراته، ومهاراته لحل مجموعة من الوضعيات القابلة للتنبؤ، والتي وجه إليها تعلم الكفاية بالأساس. لقد تم التعامل مع مادة اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية للتعليم الابتدائي حسب ما ورد في "الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي" كوسيلة يحقق المتعلم في نهايتها مجموعة من الكفايات الأساسية والنوعية، حيث تهدف مختلف الكفايات الأساسية الخاصة بوحدة اللغة العربية للمستويين الأول والثاني ابتدائي، إلى أن يكون المتعلم قادرا على:

- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرا.
- التعبير الشفوي بالنسق العربي الفصيح.
- استتضار البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي.

- استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط بحياته، ويتوسع تبعا لتدرج مجالات البرنامج.
- النقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة.
- الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل فقرات قصيرة...³

ولقد حددت الوزارة الوصية عددا من الكفايات النوعية الخاصة بكل مكون نوردها في جدول وفق ما يلي⁴:

الجدول 1: الكفايات النوعية للمستويين الأول والثاني الخاصة بمادة اللغة العربية

الكفايات النوعية	
مكون القراءة	مكون الكتابة
معرفة الكلية مع الفهم للمعجم الثابت (حروف وكلمات) المتحرك (جمل ونصوص بسيطة) مع مراعاة مخارج الحروف العربية مجردة وضمن كلمات، ومقتضيات علامات الترقيم، وغياب التهجي. ونصوص بسيطة نثرية وشعرية، وصفية وسردية كلمات، وجمل، فقرات قصيرة نقلا سليما، أفعال علامات الترقيم. الخ... تدرب على مستويات من النصوص البسيطة على كتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم وبعض التدريبات اللغوية والبحث البسيط. الإملائي.	معرفة الكلية مع الفهم للمعجم الثابت (حروف وكلمات) المتحرك (جمل ونصوص بسيطة) مع مراعاة مخارج الحروف العربية مجردة وضمن كلمات، ومقتضيات علامات الترقيم، وغياب التهجي. ونصوص بسيطة نثرية وشعرية، وصفية وسردية كلمات، وجمل، فقرات قصيرة نقلا سليما، أفعال علامات الترقيم. الخ... تدرب على مستويات من النصوص البسيطة على كتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم وبعض التدريبات اللغوية والبحث البسيط. الإملائي.

يتضح من خلال ما سبق أن تخزين المعارف والموارد لم يعد في حد ذاته هدفا للعملية التعليمية التعليمية مع المقاربة بالكفايات، بقدر ما أصبح وسيلة لتثبيت مجموعة من الكفايات لدى المتعلم، وتكوينه تكوينا سليما يسمح له بالتعبير عن قدراته الحقيقية دون حصرها في نوع من التعلم، ولكن بتوجيهها لما ينبغي أن يتعلمه حتى يكون تعلمه ناجحا وفعالاً. ويتم ذلك من خلال دمج في عدد من "الوضعيات الدالة" التي تؤهله ليصبح إيجابيا في تعلمه. وبناء على ذلك أصبح المتعلم وفق هذه المقاربة؛ مركز العملية التعليمية التعليمية. غير أن الإشكال المطروح في هذا المستوى هو ما مدى تلاؤم هذا الطرح النظري لهذه المقاربة مع ما قدمته الدراسات الحديثة التي تهتم بتعلم القراءة والكتابة في مراحله الأولى، خصوصا ما تعلق بالنماذج التفاعلية التي قدمت معطيات جد مهمة فيما يتعلق بالمسارات التي يتم بموجبها تعلم القراءة والكتابة، فكيف تم التعامل مع عملية تعلم القراءة والكتابة في المراحل الأولى وفق هذه النماذج؟

2_ الإطار النظري للعمل:

لقد اقترحت بعض نماذج القراءة والكتابة علاقة تفاعلية بين هذين الفعلين، كما هو الأمر بالنسبة للنموذج السداسي المراحل لـ "فريث" (Frith.1985). حسب هذا النموذج هناك علاقة بين تعلم القراءة موازاة مع تعلم الكتابة لدى القارئ الخبير. غير أن النماذج التفاعلية المعرفية les modèles interactifs، ذهبت إلى أبعد من ذلك في وصفها للمسارات التي يتم بموجبها تعلم القراءة والكتابة. حيث أكدت على وجود ما هو أكثر من مرحلة وأكثر من استراتيجية، معلنة بذلك عن التصور النظري الأول للنماذج التفاعلية المزدوجة النفاذ. لقد أصبحت العلاقة بين تعلم القراءة والكتابة حقيقة علمية منذ تسعينيات القرن الماضي، خصوصا مع النماذج التي أثارت العلاقة بين

الفونولوجيا والكتابة ومدى تأثيرها على تعلم القراءة (St-Pierre , Dalpé , Lefebvre & Giroux. 2011).

وفي هذا السياق، ينطلق النموذج التفاعلي (Modèle à double fondation de Seymour. 1997) (نموذج سيمور) الذي تم اختياره في هذه الدراسة من فكرة أساسية أشرنا إليها في مقدمة هذا العمل مفادها، أن الأطفال يكتسبون مجموعة من المعارف الضمنية الخاصة بلغتهم الأم قبل الانخراط في التعلم المنظم، ترتبط معظم هذه المعارف بالمقتضيات الفونولوجية والميطافونولوجية للغة. لقد أكدت أبحاث عديدة في العقدين الأخيرين، العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والكتابة (Adams. 1990). وحتى يتمكن المتعلم من فهم المبدأ الألفبائي الذي يتأسس على العلاقة بين الجرافيمات والفونيمات، يجب أن يتمكن من تمثل الفونيمات الخاصة بلغته. وتختزل هذه الأخيرة العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة في علاقة تفاعلية، يشكل الوعي الفونولوجي فيها سببا ونتيجة لتعلم اللغة المكتوبة (أنظر: Cooper , Roth, Speece & Schatschneider. 2002. Pp : 399-416).

يختلف الباحثون حول الترتيب الخاص بتعلم الوحدات اللسانية (مقاطع/فونيمات) في الوعي الفونولوجي، لكنهم يميلون إلى كون المتعلم يكتسب الوعي المقطعي قبل أن يكتسب الوعي الفونيمي (أنظر: أحرشاو. 2015)، في مراحل متقدمة من التعلم المنهج. ومن حيث إننا نتفق مع هذا التصور مبدئيا، الذي يروم مجموعة من المقتضيات اللسانية والمعرفية، فإننا نتبنى في هذا المستوى الإطار النظري الذي قدمه ((Seymour. 1997)، باعتباره يقدم تصورا تفاعليا بين محركات المعالجة الخاصة بالكتابة، بدل النمطية والتسلسل الإلزامي للمراحل التي تعتمده نماذج أخرى⁵. إذ يقدم هذا النموذج التفاعلي، "وصفا لتطور فعل القراءة، ويخصص الدور الأساسي للمعرفة الخاصة بالنسق الإملائي، والذي يتحدد تعريفه كمعرفة ذهنية يمتلكها الفرد حول الإملاء وعلاقته باللغة المنطوقة" (Ecalte et Meganan. 2002. P : 37). وسنحاول فيما يلي، تقديم هذا النموذج مع تحديد الخطوات التي يعتمدها في تصوره لتعلم فعلي القراءة والكتابة، وإبراز مختلف الاستراتيجيات الذهنية الخاصة بالمتعلم والتي تكون مسؤولة عن نجاح العملية التعليمية.

تأسست البوادر الأولى لنموذج "سيمور" ابتداء من سنة 1990، انطلاقا من تجاوز التصور الخاص بالمراحل الذي تقدمه النماذج النمائية المعرفية، لشرح تطور فعلي القراءة والكتابة. حيث ذهب هذا النموذج، إلى تقديم عدد من التفسيرات الخاصة بتطور الإملاء، آخذا بعين الاعتبار البنية المعرفية الخاصة باللغة المكتوبة.

لقد شكلت العلاقة بين مكون القراءة ومكون الكتابة أهم المرتكزات النظرية التي قام عليها نموذج "سيمور" (1997)، وبالإضافة إلى ذلك، يعتبر نموذج هذا الأخير نموذجا مزدوج النفاذ وتفاعليا في

الوقت نفسه، إذ يقدم مسارين مختلفين للتعرف على الكلمات المكتوبة. فالمسار الأول يركز على الوساطة الفونولوجية (استراتيجية التجميع)، في حين يركز المسار الثاني على النفاذ المباشر إلى المعجم الذهني (استراتيجية العنونة)، الذي يضم عددا من التمثيلات الإملائية التي تمثلت في ذهن المتعلم من خلال تجربته في القراءة والكتابة. إنه نموذج تفاعلي لأنه يؤكد على تفاعل مجموعة من المعالجات الخاصة بالمرحلة اللوغوغرافية والمرحلة الألفبائية والوعي اللساني من أجل بناء بنية إملائية موحدة (أو قالب إملائي). يتكون نموذج "سيمور" من ستة مكونات أساسية تنقسم إلى عنصرين: قوالب ومعالجات. على مستوى القوالب، يمكن التمييز بين: الوعي اللساني، والبنية الإملائية، والبنية المورفوغرافية. أما على مستوى المعالجات، فتتحدد في: المعالج اللوغوغرافي والمعالج الألفبائي والمعالج الإملائي. حيث يشكل كل من المعالج اللوغوغرافي والمعالج الألفبائي الأساس الذي تقوم عليه البنية أو القالب الإملائي. وتتفاعل هذه المكونات فيما بينها على مستوى أربعة مراحل أو مستويات أساسية هي: مرحلة تعلم القراءة والكتابة، ومرحلة تعلم القراءة والكتابة الأساسية، ومرحلة التعلم الإملائي للقراءة والكتابة، ومرحلة تعلم المورفوغرافية.

لقد أكد "سيمور" من خلال نموده التفاعلي، أن تطور كل من المعالج اللوغوغرافي والمعالج الألفبائي يؤثر مباشرة في تطور البنية الإملائية. وبذلك، اعتبر هذان المعالجان الأساس الذي يقوم عليه تعلم اللغة المكتوبة. ومن ثمة، فإن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال تفاعل مختلف المعارف التي يتم تعلمها في كل من المستوى اللوغوغرافي والألفبائي، حيث يؤثر المعالج الألفبائي بشكل كبير على تطور الوعي الفونولوجي، وخصوصا الوعي الفونيمي، باعتباره أداة وصل بين الجرافيمات والفونيمات. كما تعتبر البنية الإملائية في هذا النموذج نتيجة بنيتين أساسيتين، فهي تعتمد على الوعي الفونولوجي، كما تعتمد على الوحدات الفونولوجية المخزنة في المعجم الألفبائي، ومدى خلق علاقات بينها وبين التمثيلات اللوغوغرافية. لقد حاول "سيمور" من خلال نموده المزدوج الأساس والنفاذ، أن يقدم وصفا لتطور فعلي القراءة والكتابة من خلال رصد أهم المراحل التطورية التي يمر بها المتعلم، وكذا تحديد البنيات المعرفية واللسانية المسؤولة عن هذا التطور، باعتبارها مكونات متفاعلة فيما بينها، ويترتب عن تفاعلها تكوين بنية إملائية متطورة. إذ يرى هذا الأخير، أن المعارف الإملائية تلعب دورا أساسيا في إدراك اللغة وإنجازها بشكل سليم، وذلك من خلال قالب إملائي داخلي يمتلكه كل متعلم ويطوره، ويضم هذا القالب كل المعارف التي يمكن أن يحتاجها الفرد لاستعمال اللغة.

من خلال ما سبق، يمكن القول إن تبني النموذج التفاعلي في وصف المسارات المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة يبدو أكثر فاعلية من غيره من النماذج، وبذلك نفترض أن متعلم اللغة العربية يمتلك في المراحل الأولى من التعلم حساسية فونولوجية تجاه مجموعة من الكلمات، حيث يمكنه هذا

الوعي قبل اللساني من التعرف على المقاطع الختامية الموحدة (القوافي) داخل متواليات لغوية، وينطلق هذا الظهور للوعي الفونولوجي من الوحدات الكبرى للغة إلى الوحدات الأصغر ويتطور أثناء التعلم. خلال السنتين الأوليتين للتعلم المنظم، يتطور كل من المعالج اللوغوغرافي والألفبائي لدى المتعلم، وذلك من خلال احتكاكه بمجموعة من الكلمات الجديدة التي تخزن في معالجه اللوغوغرافي على شكل تمثيلات مجردة خاصة ببعض أجزاء الكلمات، وبمجرد أن يدرك المتعلم وجود علاقات بين اللغة المكتوبة واللغة الشفوية، يبدأ بتطوير معالجه الألفبائي من خلال تمثيل مجموعة من التطابقات اللفظية الفونيمية (على مستوى القراءة)، وأيضاً التحويلات الفونيمية اللفظية (على مستوى الكتابة). وبناء على ذلك، يبدأ الوعي اللساني بالظهور تحت تأثير التعلم المنظم، حيث يبرز الوعي الفونيمي في هذه المرحلة جراء الاستدعاء الضمني لاستراتيجيات التطابقات الخاصة باللفظيات والفونيمات. وبذلك فإننا نفترض أن متعلم السنة الأولى يكون قادراً في نهاية الموسم الدراسي على إجراء مختلف التطابقات اللفظية الفونيمية، وكذا التحويلات الفونيمية اللفظية بناء على ما تتطلبه هذه العلاقات من إدراك لخصوصيات اللغة العربية، في حين يصبح تفعيل هذه العلاقات آلياً لدى متعلم السنة الثانية.

وحسب نموذج "سيمور"، يصبح كل من المعالج اللوغوغرافي والمعالج الألفبائي وظيفيان، بشكل يسمح للمتعملم بتمثيل نسبة مهمة من التمثيلات الخاصة بالكلمات، وبالعلاقات اللفظية الفونيمية على مستوى القراءة والكتابة معاً. ومن ثمة بناء معجم إملائي يضم مختلف هذه التمثيلات. حيث تتفاعل المعارف الخاصة بالمعالجين على مستوى هذه البنية، التي تضم مجموعة من التمثيلات المقطعية المجردة. لذلك، نفترض أن المتعلم في هذه المرحلة يمتلك معرفة ضمنية، تفيد أن الكلمات تتكون من مجموعة من المقاطع التي يمكن تجزئتها من خلال تفعيل آلية التجزئة المقطعي، ارتباطاً بخصوصية المقطع في اللغة العربية الذي لا يبدأ أبداً بمصوت. ومن ثمة، فإن المقاطع المتمثلة لديه في المراحل الأولى للتعلم تكون على شكل (صامت + مصوت قصير = حرف + حركة)، أو على شكل (صامت + مصوت طويل = حرف + حرف)، حيث يقوم بفك تسنين الكلمات بناء على تمثيل المقاطع لديه. كما نفترض أنه قادر على تعيين المقاطع الإستهلاكية والمقاطع الختامية داخل الكلمات البسيطة، وكذا تعيين الفونيمات ومطابقتها اللفظية، حيث يؤثر تطور كل من القراءة والكتابة، على تطور الوعي الميظافونولوجي للمتعملم، والذي يمكنه من إدراك مجموعة من اللاتطابقات اللفظية الفونيمية التي تسم اللغة العربية كغيرها من اللغات. وبذلك، يصبح المتعلم قادراً على تفعيل مقتضيات الخرق في التطابق بموجب تطبيق بعض القواعد الشرطية الموضوعية، والتي تكون صوتية تارة، وإملائية تارة أخرى، تؤكد انتقاله من اعتماد الاستراتيجية الألفبائية إلى اعتماد الاستراتيجية الإملائية ارتباطاً بتطور البنية الإملائية لديه. وهو يفسر الانتقال من اعتماد استراتيجية

التجميع التي تصبح آلية في هذه المرحلة إلى اعتماد استراتيجية العنونة، مع احتمال اعتماد الاستراتيجيتين معا عندما يتعلق الأمر بالكلمات المعقدة فونولوجيا ومورفولوجيا.

عندما تصبح البنية الإملائية للمتعلم على درجة معينة من التطور، تبدأ البنية المورفوغرافية بالتطور المنعزل، ويتحول بموجبها الوعي ما قبل لساني بالمورفيمات إلى وعي ميطالساني وبالتحديد على المستوى المورفولوجي الذي يمكن من التعرف على الجذور واللواحق. وبذلك، يحفز الوعي الفونولوجي التنظيم التسلسلي للبنى اللغوية المجردة في البنية المورفوغرافية وتأتي هذه البنى اللغوية المجردة من البنى اللغوية ذات المقاطع المتعددة المخزنة في البنية الإملائية، والتي تشكل علاقات مع التمثلات الخاصة بالكلمات المخزنة في المعالج اللوغوغرافي، لينتقل المتعلم بذلك إلى مستوى آخر من الوعي الساني المتطور وهو الوعي المورفولوجي.

يعكس نموذج "سيمور" مجموعة من أوجه التفاعل التي تقيمها المكونات اللسانية فيما بينها من جهة، وكذا المقترضات المعرفية من جهة أخرى أثناء تعلم القراءة والكتابة. حيث قام هذا الأخير بتحديد المرحلة العمرية التي يتم فيها تفعيل استراتيجيات دون أخرى أثناء تعلم اللغة المكتوبة، كما قدم مجموعة من التفسيرات الخاصة بالانتقال من مستوى إلى آخر، ترتبط بشكل كبير بالقدرات المعرفية للمتعلم، ومدى تطور البنى المعرفية لديه والتي يعتبر المسؤول عن بنائها. كما يلعب التعلم المنظم دورا أساسيا في توجيه هذه المعارف وتقويمها. مما يدفع الباحث إلى التساؤل:

- ما مدى ملاءمة نموذج "سيمور" التفاعلي للعملية التعليمية التعلمية داخل المؤسسة المدرسية المغربية؟

- هل تتم مراعاة مختلف الخصوصيات اللسانية والمعرفية الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعلم من طرف البرامج الموجهة لتعليم اللغة العربية؟

- إلى أي مدى يساعد التصور البيداغوجي للجهات المختصة والمعتمد من طرف هذه المؤسسات على تطوير القدرات المعرفية والميطامعرفية لدى المتعلم؟

- وكيف ينعكس هذا التصور على المقررات الدراسية الخاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية؟

- وإلى أي مدى تستجيب هذه المقررات لخصوصية تعلم القراءة والكتابة في مرحلتهما الأولى؟

- كيف يمكن أن يؤثر تغيير الكتاب المدرسي على القدرات التعليمية التعلمية لدى الفرد؟

3_ الدراسة التحليلية:

لقد عملنا في مقام سابق⁶ على تقديم دراسة تحليلية مفصلة للكتب المدرسية المعتمدة في تعليم اللغة العربية بالمستويين الأول والثاني ابتدائي، شملت الكتب التالية:

- المستوى الأول ابتدائي، ويضم مجموعة "المفيد في اللغة العربية"، ومجموعة "كتابي في اللغة العربية":



الصورة 1: الكتب الخاصة بالمستوى الأول ابتدائي لمادة اللغة العربية

- المستوى الثاني ابتدائي، ويضم ثلاثة كتب؛ "مرشدي في اللغة العربية"، "في رحاب اللغة العربية"، و"كتابي في اللغة العربية":



الصورة 2: الكتب الخاصة بالمستوى الثاني ابتدائي لمادة اللغة العربية

حيث اتضح بعد الاطلاع على الكتب المدرسية الخاصة بالمستوى الأول ابتدائي والنظر فيها بعين الناقد، جملة من الملاحظات، نرى أنها يمكن أن تشكل الخطوات الأولى لتوضيح الاختلافات المقررة في تعلم القراءة والكتابة العربية انطلاقاً من المقرر الدراسي في مرحلة أولى. نسجل في البداية تساؤلنا حول غياب متخصصين في اللسانيات (وبالضبط في حقل الفونولوجيا (la phonologie) والفونيتيقا (la phonétique) ضمن مؤلفي المقررات الدراسية، علماً بأن المتخصصين في هذين المجالين هم الأولى بتسطير برامج تدريس اللغة العربية.

لقد لاحظنا من خلال الدراسة الوصفية التحليلية لهذه الكتب المدرسية، هيمنة المستوى المعجمي للغة على حساب المستوى تحت المعجمي لها. حيث نرى أنه من المفروض أن يكون أول ما ينبغي الاهتمام به خصوصا في المراحل الأولى لتعلم اللغة. ذلك أن أغلب الأنشطة اللغوية في كتاب القراءة ضمن المجموعة الأولى والثانية تهتم كثيرا بالمعجم وبالمستوى التعبيري التواصل، سواء من خلال أنشطة التردد أو ما يسمى بالأنشطة القرائية، التي نرى أنها تهدف إلى تطوير القدرات الذاكرية، وليس الكفاءات المرتبطة بالقراءة؛ لأن الطفل لا يحقق فعل القراءة وهو لم يتحصل بعد على المعلومات اللسانية التي تمكنه من أجرأة هذا الفعل، أو من خلال أنشطة التعبير والفهم. إن المتصفح لهذه المقررات الدراسية يسجل غياب الاهتمام بالمستوى تحت المعجمي للغة بشكل واضح، وهو ما يعكسه مضمون هذه الكتب المدرسية التي نلاحظ فيها:

- عدم تقديم كل التمثيلات الخطية الممكنة للحرف موضوع الدراسة، والاكتفاء ببعض التمثيلات الخطية فقط وليس كلها، مما قد يجعل المتعلم غير قادر على التعرف على باقي التمثيلات الخطية لبعض الحروف العربية.

- تقديم الحرف موضوع الدراسة داخل كلمات، أو جمل في أغلب الأمثلة (خصوصا في المجموعة الأولى (المفيد في اللغة العربية))، وليس بشكل مستقل، وهو ما يدفعنا إلى التساؤل حول الطريقة التي يخزن بها المتعلم معلوماته حول الحرف المراد دراسته. بمعنى: هل هو قادر على التعرف على مختلف التمثيلات الخطية للحرف منعزلا عن سياقه أي خارج الكلمة؟ أم أنه يخزن الكلمة في حد ذاتها على شكل صورة image؟

- غياب الإشارة إلى العلاقات التجاوزية بين الحروف، وما يترتب عنه من عمليات التأثير والتأثر، ومبادئ القوة والضعف، واللاتطابق الصوتي الإملائي لبعض الكلمات العربية، سواء من خلال الأمثلة المقدمة في الكتب المدرسية أو من خلال الأنشطة اللغوية المصاحبة لها، والتي قد تجعل المتعلم حائرا بين ما يسمعه وما يكتبه أثناء حصص الإملاء.

- معظم النماذج والأمثلة المستخدمة في تقديم الدروس خصوصا في المجموعة الأولى هي من نوع: (صامت + مصوت قصير)، في حين نلاحظ غياب الأمثلة التوضيحية للقطع الصوتية من نوع: (صامت + مصوت طويل).

- غياب النماذج التطبيقية التي من شأنها تدعيم رصيد المتعلم حول التطابقات الجغرافية الفونيمية والتحويلات الفونيمية الجغرافية.

بناء عليه، نرى أن الكتب المدرسية بهذه المقاييس، تغيب عنها استراتيجيات بيداغوجية وديداكتيكية كفيلا ب:

- تعزيز قدرة التلميذ على إجراء التطابقات الجرافية الفونيمية، وتطويرها، علماً أن فعل القراءة يتأسس ويتطور وفقاً لهذه الآلية.
 - تثبيت قدرة التلميذ على تحويل الفونيمات إلى مطابقتها الجرافية، وتطوير فعل الكتابة في بعده الإنجازي.
 - تطوير آلية التجزئ المقطعي، التي تؤكد أبحاث كثيرة (EZ-Zaher. 2009)، إلى مدى أهميتها في تعلم القراءة والكتابة والإملاء.
 - تطوير كل من المعالج اللوغوغرافي، والألفبائي اللذان يعتبران مسؤولان عن تطور البنية الإملائية للمتعلم.
- مما دفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل يتم تجاوز هذه الثغرات من خلال مقررات السنة الثانية ابتدائي؟
 - هل هناك علاقة بين المقررات الخاصة بالقسم الأول والقسم الثاني، علماً بأن كليهما موجه لتحقيق نفس الكفايات النوعية على مستويي القراءة والكتابة؟
 - هل يتم توجيه المقررات الدراسية الخاصة بالقسم الثاني، إلى تجاوز الصعوبات القرائية والكتابية التي يمكن أن تتحصل لدى تلميذ السنة الأولى؟
 - إلى أي مدى تراعي مقررات السنة الثانية خصوصيات متعلم هذه المرحلة؟
- لقد استمد التساؤل حول العلاقة الموجودة بين مقررات المستوى الأول ابتدائي والثاني ابتدائي مشروعيته. من مسألة الاختلاف القائم بين عدد الكتب المعتمدة في السنة الأولى (كتابين) وتلك المعتمدة في السنة الثانية (ثلاث كتب). وكذا من اختلاف المنهجية المعتمدة في توزيع دروس المقرر ضمن هذه الكتب. حيث إن المجموعة الوحيدة المعتمدة في المستويين معا هي مجموعة "كتابي في اللغة العربية"، إذ نجد ضمنها مجموعتين: إحداهما خاصة بالمستوى الأول ابتدائي؛ والتي تضم "كتاب القراءة"، و"دفتر التلميذ". والأخرى خاصة بالمستوى الثاني ابتدائي؛ والتي تضم "كتاب التلميذ" (تعبير، قراءة، كتابة). ونلاحظ أن كلتا المجموعتين تعتمدان نفس المنهجية في تقديم دروس المقرر، وليس من المؤكد أن يتعلم التلميذ اللغة العربية في كلا المستويين بنفس المقرر الدراسي، لنفس المجموعة، باعتبار التوزيع غير المبرر للكتب المدرسية في مختلف المؤسسات التعليمية بمدينة فاس⁷. ذلك أننا نجد مثلاً مؤسسة تعليمية تعتمد كتاب "كتابي في اللغة العربية" في المستوى الأول ابتدائي، في حين أنها تعتمد كتاب "مرشدي في اللغة العربية" في المستوى الثاني (مؤسسة زواغة 2 للتعليم الابتدائي). كل هذه الاختلافات والتميزات القائمة بين هذه الكتب المدرسية، تدفعنا إلى التساؤل حول تأثير ذلك على المتعلم (التلميذ)،

تتقسم أنشطة الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية، بالمستوى الثاني إلى ثلاث مجموعات: أنشطة خاصة بالتعبير، وأنشطة خاصة بالقراءة، وأنشطة خاصة بالكتابة. وإذا قارنا بين عدد⁸ الأنشطة الخاصة بالقراءة، والأنشطة الخاصة بالكتابة (الخط والإملاء)، في الكتاب الأول: "في رحاب اللغة العربية" نجد أنه يخصص أربع صفحات لأنشطة القراءة؛ تضم سبعة أنشطة فرعية مرتبطة بها، في حين أنه يخصص صفحة واحدة لأنشطة الكتابة تشمل تمرينا واحدا في الخط وآخر في الإملاء. كما أننا نجد في الكتاب الثاني: "مرشدي في اللغة العربية" (حيث أنشطة القراءة والتعبير متداخلة فيما بينها)، أنه يقدم أنشطة القراءة في أربع صفحات متتالية، في حين تشغل الأنشطة الخاصة بالخط والإملاء جزءا صغيرا من الصفحة الرابعة، يخصص فيه تمرين للخط وتمرين في الإملاء. الشيء نفسه نجده في الكتاب الثالث: "كتابي في اللغة العربية"، الذي يخصص الصفحة الأخيرة لأنشطة الخط والإملاء، بعد نشاطين في التعبير، وآخرين في القراءة. مما يدفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل يدرس مكون القراءة ومكون الكتابة بشكلين منفصلين في المستوى الثاني ابتدائي؟
- أم يتم تدريسهما بشكل متواز؟

- وما العلاقة التي تربط بين هذين المكونين من خلال الكتاب المدرسي؟

من خلال النظر في الأنشطة اللغوية التي تقدمها هذه الكتب، لاحظنا أن الدروس المخصصة لأنشطة القراءة لا يتم تناولها في الأنشطة الخاصة بالكتابة حتى في الأسابيع الأولى الخاصة بالدعم. ذلك أننا نجد في الكتاب الأول: "في رحاب اللغة العربية" مثلا أن أنشطة القراءة (اللوحات القرائية على وجه الخصوص)، تروم مراجعة مجموعة من الحروف (الباء، التاء، الناء...)، في حين أن درس الخط يقدم مراجعة لحروف أخرى (الباء، النون)، غير تلك التي قدمت في درس القراءة. في الوقت الذي يخصص فيه درس الإملاء لدراسة ظاهرة لغوية (ال: القمرية) لم يتم الإشارة إليها أو وضع تقديم لها ضمن أنشطة القراءة. نفس الشيء بالنسبة للكتاب الثاني: "مرشدي في اللغة العربية"، الذي يقدم في الدروس الأولى الخاصة بالدعم والمراجعة؛ ضمن أنشطة القراءة مجموعة من الحروف المتقاربة على مستوى المخارج والصفات (السين، الشين، الصاد) منعزلة ثم داخل كلمات، في حين أنه يتناول في درس الخط حروفا أخرى (الميم، الكاف) غير متقاربة على مستوى المخارج أو التمثيلات الخطية. أما بالنسبة للكتاب الثالث: "كتابي في اللغة العربية" فيقدم نشاطين في التعبير، ونشاطين في القراءة، في مقابل نشاط واحد للخط و الإملاء. إذ نجد أنه يتناول جزءا واحدا من أنشطة القراءة، ومثال ذلك: أنه يتناول في الدرس الأول للقراءة حرفي (الفاء والقاف)، ويتناول في الدرس الثاني للقراءة حرفي (التاء والطاء)، في حين يقدم في أنشطة الخط

الجزء الأول فقط (الفاء والقاف) والأمثلة كثيرة ومتنوعة... مما يؤكد عدم انسجام الأنشطة اللغوية داخل هذه الكتب من حيث توزيع الأنشطة وعددها، ومن حيث تفاعلها فيما بينها.

4_ خلاصة تركيبية

ارتباطا بخصوصية موضوعنا، حاولنا من خلال الدراسة التحليلية النقدية للكتب المدرسية الخاصة بالمستويين الأول والثاني ابتدائي، رصد مدى مراعاة مضامينها لخصوصيات متعلم كل مرحلة، وكذا مدى توافق مضامينها مع مقاربة الكفايات كتصور نظري. وذلك من خلال التركيز على مدى حضور المكونات تحت المعجمية للغة العربية في هذه الكتب، وتضمينها بشكل يعمل على تطوير قدرات المتعلمين اللسانية والمعرفية التي تؤهلهم لتبني استراتيجيات خاصة للتعرف على النسق الألفبائي. كما عملنا على ملاحظة مدى مراعاة المختصين بتأليف هذه الكتب، لأهمية هذه المكونات في تعلم اللغة لدى المبتدئين وخصوصا في المراحل الأولى للتعلم. وبناء على هذه المعطيات، حاولنا الربط بين الكتب المدرسية والكفايات اللسانية المتوقع تحققها لدى المتعلمين من جهة، وبين ما قدمه نموذج "سيمور 1997" التفاعلي من جهة أخرى، وخرجنا بالتصور التحليلي التالي:

يتأسس تعلم اللغة المكتوبة في مراحله الأولى حسب النموذج التفاعلي الذي قدمناه في هذا العمل؛ على تعلم التطابقات الجرافية الفونيمية، والتحويلات الفونيمية الجرافية، بشكل ضمنى، يجعل المتعلم قادرا على ربط مختلف الجرافيمات بمطابقتها الفونيمية على مستوى القراءة، وتحويل مختلف الفونيمات إلى مطابقتها الجرافية على مستوى الكتابة. كلما كان تعلم هذه العلاقات موجها كلما استطاع المتعلم أن يخزن هذه العلاقات في معالجه الألفبائي. ويتزامن تطور هذا المعالج ونمو الوعي الفونولوجي لدى المتعلم، الذي يتحول من حساسية فونولوجية تجاه الوحدات تحت المعجمية للغة قبل التعلم (أو وعي قبل لساني)، إلى وعي فونولوجي يتطور بتطور تعلم القراءة والكتابة. كما يقوم المتعلم بتخزين مجموعة من الصور اللغوية؛ سواء تعلق الأمر بالكلمات النطاقية أو الكلمات التي تعتبر مستعملة لحد ما في محيطه الذي يشمل الأسرة والمؤسسة التعليمية. ويتطور كل من المعالج اللوغوغرافي والألفبائي وتفاعلها معا، تبدأ البنية الإملائية في التطور بشكل يسمح بتخزين مختلف التطابقات الجرافية الفونيمية، وكذا التحويلات الفونيمية الجرافية التي تصبح آلية مع تطور التعلم من مستوى إلى آخر. حيث يتحول الوعي الفونولوجي إلى وعي ميطافونولوجي وذلك كسبب ونتيجة لتطور التعلم.

من خلال ما سبق، نرى ضرورة أن تراعي الكتب المدرسية بالمستويين الأول والثاني، مختلف خصائص عملية تعلم اللغة المكتوبة على مستوى مكوني القراءة والكتابة، في مراحلها الأولى. وبذلك، يجب أن تكون هذه الكتب موجهة لخدمة الكفائيتين السابقتين بالدرجة الأولى، ويتحدد ذلك

من خلال تضمن دروس القراءة والكتابة في المستويين الأول والثاني، على مجموعة من المبادئ والمقتضيات الفونولوجية الأساسية التي نقدمها فيما يلي، مميزين في مرحلة أولى بين مكوني القراءة والكتابة من جهة، ومحددتين لأوجه التفاعل القائمة بينهما من جهة أخرى:

مكون القراءة

تتأسس القراءة في مراحلها الأولى على عملية التعرف، ويروم التعرف في هذا المستوى توجيه المعالجة البصرية للتعرف على العناصر اللغوية المراد قراءتها، حيث يلعب الانتباه البصري الموجه دوراً أساسياً في معالجة التسلسل الإملائي للحروف. لذلك، نرى أن تقديم الحروف في المراحل الأولى للتعلم، وخصوصاً في المستوى الأول ابتدائي ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الخاصية، والتي يبدو لنا أنها لا تتناسب مع عملية الانطلاق من الكل إلى الجزء في تقديم الحروف، الذي يتمثل في الانطلاق من النصوص أو القصص لتقديم الحروف على مستوى الكتب المدرسية. ومن ثمة، فإننا نرى أنه من المناسب أكثر أن يتم تقديم الحرف المراد دراسته، منعزلاً في البداية مع تحديد اسم الحرف، حتى يتمكن المتعلم من تشخيص الحرف، والتفكير فيه كعنصر موجود ومسمى، ويعكس التمثيل الجرافي له قيمته الفونيمية، ثم يتم تقديم الحرف⁹ المراد دراسته في شكل مقاطع من نوع:

صامت + مصوت قصير

صامت + مصوت طويل

إذ يشكل العنصر الصامتي نفس الفون، في حين تختلف العناصر المصوتية المرتبطة به في كل الأمثلة الممكنة. لقد أكدت مجموعة من الأبحاث التي أشرنا إليها سابقاً، وخصوصاً نموذج "سيمور 1997" أن المتعلم المبتدئ يطور بشكل سريع وعيه بالمقاطع، ومن ثمة فهو قادر على التعرف على المقاطع البسيطة التي تشكل الكلمات في مراحل جد متقدمة من التعلم، حددها "سيمور" في: السنتين الأوليتين للتمدرس، شرط أن يتم توجيه التعلم بشكل يطور هذه المعرفة.

بعد التعرف على الحرف من خلال تسميته وتقديمه في مجموعة من المقاطع، يتم الانتقال إلى جزء أكبر من المقطع، وهو الكلمة ثم الجملة، شرط أن يتم ذلك في حصص تلي التعرف على الحرف وخصائصه، حتى يتمكن المتعلم في مرحلة أولى من الفهم الضمني لفكرة أن الحروف تعبر عن أصوات مختلفة، وأن الكلمات تضم مجموعة من الحروف التي تشكل مقاطع تتألف منها هذه الكلمات، وبناء على ذلك يفترض في درس القراءة أن يقدم الحرف في:

- مختلف تمثيلاته الخطية داخل المتوالية اللغوية: أي في بداية الكلمة، وفي وسط الكلمة، وفي نهايتها متصلاً أو منفصلاً؛ بشكل منعزل في البداية ثم داخل كلمات مرتبطة بمعنى. ولأن عملية القراءة ترتبط بالفهم أيضاً، وجب أن يتم في مرحلة موالية، تقديم جمل لها معنى بسيط يراعي قدرات المتعلم المبتدئ في القراءة.

- مختلف المقاطع التي يمكن أن يرد فيها الحرف (في جزئه الصامت) في علاقته مع المصوتات القصيرة والمصوتات الطويلة.

لقد أكدت أبحاث¹⁰ أن المتعلم المبتدئ يعتمد بشكل كبير في مراحل التعلم الأولى للقراءة، على استراتيجية التجميع التي تتم من خلال النفاذ إلى التمثيلات الفونولوجية للكلمات من أجل التعرف عليها عبر وسيط المبدأ الألفبائي، أو ما يسمى بالوساطة الفونولوجية. وعليه، فإن تدعيم هذه الاستراتيجية يعتمد بالأساس على تطوير التطابقات الغرافية الفونيمية، والرفع من مستوى الوعي الفونولوجي لدى المتعلم. أي أن الممارسات التعليمية، ينبغي أن تهدف بالأساس إلى تطوير هذه الاستراتيجية وتوجيه المتعلم لها، ومن خلال تكرار هذه العملية تصبح هذه الاستراتيجية آلية، بشكل يسمح للمتعلم بتطوير قدراته التعليمية حول الوقائع اللغوية. ومع تطور التعلم، تتطور الاستراتيجيات المعتمدة للتعرف على الكلمات من طرف المتعلم. إذ ينزح بشكل تلقائي إلى اعتماد استراتيجية "العنونة"، التي تعتبر نتيجة لتطور البنية الإملائية من جهة، والوعي الفونولوجي من جهة أخرى، بشكل يسمح له بالتعرف على الكلمات من خلال النفاذ المباشر إلى المعجم الذهني وإلى البنية الإملائية المتطورة على وجه الخصوص.

إننا نرى في هذا المقام أن متعلم اللغة العربية المبتدئ ينبغي أن يكون قادراً في نهاية السنة الأولى على تفعيل معظم التطابقات الغرافية الفونيمية على مستوى القراءة، وكذا معظم التحويلات الفونيمية الغرافية على مستوى الكتابة، بشكل يسمح له بتطوير البنية الإملائية بشكل جزئي، على أن توجه دروس السنة الثانية ابتدائي في المرحلة الأولى إلى:

- القيام بتشخيص أو فحص (التقويم التشخيصي) المتعلمين الذين وُفقوا في الانتقال من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية، مراعاة لتعدد الكتب المدرسية التي درسوا بها خلال السنة الأولى. حيث يروم هذا التشخيص أو الفحص، مختلف الصعوبات القرائية التي يمكن أن يعانيها متعلمو السنة الأولى، والتي تشمل مختلف التطابقات الغرافية الفونيمية، والتحويلات الفونيمية الغرافية وفهم المقروء. إذ نرى أن دروس المراجعة والدعم يجب أن تشمل ما يلي:

- مراجعة الحروف التي تتشابه على مستوى التمثيل الخطي مثل: ح/ خ/ ج وش/س و/ظ/ص/ض...

- مراجعة الحروف التي تتشابه على مستوى النطق (أو الملامح المميزة)، مثل: س/ص وت/ث و/ذ وظ/ذ...

- تقديم نماذج وأمثلة حول مختلف الظواهر الفونولوجية التي سبق للمتعلم أن درسها بالمستوى الأول، حيث تشمل هذه الأمثلة مجمل اللاتطباقات الصوتية الإملائية التي تسم اللغة العربية بشكل ضمنى يراعي مستوى المتعلم.

- تحفيز الوعي الفونولوجي لدى المتعلمين، إذ يفترض أنه ظهر بالسنة الأولى من خلال احتكاك المتعلم باللغة المكتوبة، ومحاولة تطوير هذا الوعي من خلال تقديم أمثلة ونماذج تطور وعي المتعلم بوجود المقاطع والفونيمات.

- التركيز على القراءة الجهرية التي تعتبر مؤشرا مهما لفهم المقروء، كما يمكن اعتبارها وسيلة لتعيين نوعية الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، وهنا ينبغي التمييز بين نوعين من الأخطاء (أنظر: صايغ حداد. (د.ت). فحص قراءة وكتابة للصف الأول. مرشد للمعلم):

- الأخطاء الصغيرة: وهي أخطاء في قراءة المتعلم للكلمة، لا تؤثر في قدرته على الوصول إلى المعنى، كالخطأ الذي يمكن أن يسم قراءة علامة الإعراب أو تجاهلها، أو الخطأ في قراءة "ال: التعريف" أو ماشابه.

- الأخطاء الكبيرة: وهي أخطاء في قراءة الكلمة، تنتج عنها كلمات جديدة أو مبنى صوتي لا يدل على كلمة (أو كلمة بدون معنى)، مما يدل على عدم ارتباط عملية القراءة بعملية الفهم. ويعكس هذا النوع من الأخطاء اعتماد المتعلم للاستراتيجية اللوغوغرافية أثناء القراءة. ويفسر اعتماد المتعلم على هذه الاستراتيجية، عدم قدرته على إجراء التطابقات الغرافية الفونيمية، وعدم تطور معالجه الألفبائي بشكل يسمح له باعتماد استراتيجية التجميع للتعرف على الكلمات.

مكون الكتابة:

يتحدد التفاعل القائم بين مكون القراءة ومكون الكتابة في العملية التعليمية التعلمية، من خلال الربط بين دروس المكونين، حيث ينبغي أن تنعكس دروس القراءة في تمارين الكتابة التي تتأسس في مراحلها الأولى على:

- عملية التخطيط على مستوى الكتابة التي تماثل عملية النطق على مستوى اللغة الشفوية ، حيث تسمح عملية التخطيط بنقل الحروف من السبورة إلى الدفتر، أو من خلال إعادة كتابة ما يوجد في الدفتر من تمثيلات خطية للحرف المراد دراسته. لذلك، ينبغي أن تقدم في دروس الكتابة نفس الحروف المقدمة في دروس القراءة، حتى يتمكن المتعلم من تثبيت التطابقات اللفظية الفونيمية في مرحلة أولى، تمكنه من الفهم الضمني للعلاقة القائمة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة التي تعبر عنها. إذ لا تتطلب هذه العملية في مراحلها الأولى إدراك المتعلم الواعي لهذه التطابقات، ذلك دراسة (Rondal & Seron 2000) أكدت أن المتعلم يعتمد بشكل كبير في عملية النقل أو التخطيط على الاستراتيجية اللوغوغرافية، التي تمكن من تطوير المعالج اللوغوغرافي، وأثناء تطور التعلم تثبت هذه العلاقات بشكل ضمني لدى المتعلم مما يسمح بتطوير معالجه اللفظي. وبعد ذلك ينعكس تطور هذين المكونين وتفاعلها ، على تطور البنية الإملائية للمتعلم ابتداء من السنة الثالثة للتعلم.

- يعتمد المتعلم بشكل كبير في مراحله الأولى المرتبطة بمكون الكتابة، على مؤشرات البصرية، وتوجيه الانتباه البصري. لذلك، ينبغي أن توضع التمارين الكتابية في هذه المرحلة بالوضوح والتحديد لما ينبغي أن يقوم به المتعلم، وكلما كان الخط واضحاً وموحداً، كلما تمكن المتعلم من تطوير حركاته الكتابية أثناء التعلم ومن خلال التكرار.

- لذلك، نرى أنه من المناسب أيضاً أن يتم تقديم مختلف التمثيلات الخطية للحرف المراد دراسته أثناء تمارين الكتابة والنقل، بشكل يراعي موقع الحرف في البداية وفي الوسط وفي النهاية، متصلاً ومنفصلاً، على أساس أن يتم تقديم هذه التمثيلات الخطية منعزلة في البداية ثم داخل كلمات وجمل، حيث يمثل الحرف بلون مختلف يمكن المتعلم من توجيه انتباهه البصري.

- ومن النقط الأساسية التي ينبغي مراعاتها أثناء دروس الكتابة في مراحل متقدمة، عدم اعتبار عملية الكتابة هدفاً منعزلاً عن الفهم، لأن المتعلم يقرأ ما يكتب ويفهمه أيضاً (الكلمات والجمل)، وتشكل هذه العلاقة الثلاثية أساس التفاعل بين القراءة والكتابة والفهم.

- كما تتلخص عملية الكتابة في بعدها الإنجازي (أي الإملاء)، في القدرة على تطوير الاستراتيجيات الخاصة بالوساطة الفونولوجية، والقدرات الذاكرة الخاصة بتخزين الشكل الإملائي للكلمات. حيث تحيل الأولى على استراتيجية التجميع، في حين تحيل الثانية على استراتيجية العنونة. لذلك نرى أنه من المناسب تدعيم الاستراتيجية الأولى بمجرد أن يمتلك المتعلم القدرة على إجراء التحويلات الفونيمية اللفظية، من خلال أنشطة من شأنها تطوير التحويلات الفونيمية اللفظية وتثبيتها. كأن يطلب منه كتابة كلمة يفكر فيها، تشجيعاً للمستوى الإنجازي الخاص بالكتابة. وتدعيم

الاستراتيجية الثانية من خلال تحفيز القدرات الذاكرية للمتعلم أثناء احتكاكه بالكلمات المكتوبة، كالتقنية المعتمدة في درس الإملاء، التي يقوم فيها الأستاذ بكتابة نص بسيط على السبورة، ويطلب من المتعلمين التركيز على عناصره وتذكرها جيدا، ثم يقوم بمسحها، ثم يطلب منهم إعادة كتابتها من جديد في دفاترهم. وفي هذا الإطار ينبغي الاستفادة من الأبحاث (أنظر: Farrioux & Rapoport. 1995) المقدمة حول الذاكرة والتي أكدت وجود مجموعة من الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير القدرات الذاكرية لدى المتعلمين من مثل: التقييء والتكرار.

تحليل أبحاث (صايغ حداد. (2008)) على أن اللغة العربية من أكثر الأنساق (Les langues orthographiques) شفافية على مستوى القراءة، من حيث العلاقة بين الحرف والصوت الذي يمثله، وأيضا بين الكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة. إلا أن هذه الأنساق الإملائية تصبح أقل شفافية على مستوى الإملاء، وذلك لوجود مجموعة من الأصوات اللغوية التي لا تكتب كما تنطق، ووجود مجموعة من الرموز الخطية التي تكتب ولا تنطق. ولا يدل نطق الكلمة التي تضم القطعة الصوتية غير المنطوقة على وجودها، وغيرها من الظواهر اللغوية التي تتضح بشكل أكبر على مستوى الإملاء، والتي قد لا تشكل صعوبة لدى المتعلم على مستوى القراءة. من بين هذه المظاهر أيضا؛ التمييز الخطي القائم بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة، وغيرها من الظواهر التي ينبغي توجيه عناية دروس الكتابة إليها. حيث يمكن تطور البنية الإملائية لدى المتعلم من ظهور الوعي الإملائي الذي يعتبر نتيجة لتطور تعلم اللغة المكتوبة. لذلك، ينبغي أن توجه دروس الإملاء في المراحل المتقدمة للتعلم إلى تطوير هذا الوعي بشكل يصبغ آليا وينعكس من خلال إنجازات المتعلم الكتابية.

وختاما، حاولنا من خلال هذا الدراسة الربط بين النتائج التي وصلت إليها ثلة من الأبحاث الخاصة بتعلم القراءة والكتابة، وبين ما ينبغي أن توجه إليه المقررات الدراسية الخاصة بتعلم اللغة العربية بالمستويين الأول والثاني ابتدائي. والتي لاحظنا من خلالها ضعف حضور المستوى تحت المعجمي للغة، بشكل غير موجه، يعكس غياب المتخصصين في تأليف هذه الكتب المدرسية في حقل الفونينيتيقا والفونولوجيا، والديداكتيكا المعرفية وسيكولوجيا النمو بشكل عام.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن نجاح العملية التعليمية التعلمية ينبغي أن يتأسس على أوجه التفاعل القائم بين عناصر العملية التعليمية التعلمية: الأستاذ، والمتعلم، والمقرر الدراسي. إذ لا يُمكن الاعتماد المطلق على الكتاب المدرسي، وفق ما سبق تقديمه، من الوصول إلى تحقيق الكفايات المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة وفق المستوى المطلوب. لذلك، وارتباطا بما سجلناه بخصوص الحضور الضعيف للمستوى تحت المعجمي، وما يترتب عنه من خلل في توفير ما

يناسب العملية التعليمية التعلمية على مستوى مادة اللغة العربية، والذي تعكسه الدراسة التحليلية التي قدمناها، وإلى حين إعادة النظر في هذه المقررات وفق خصوصية تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الأول والثاني ابتدائي، من طرف الوزارة الوصية، ينبغي على الأستاذ أن لا يعتمد اعتمادا مطلقا على ما يمكن أن يقدمه الكتاب المدرسي، بل يجب عليه أن يحاول خلق أساليب بيداغوجية بهدف تطوير الممارسات التعليمية التعلمية داخل الفصل. وهو ما يفتح المجال للإبداع الشخصي للأستاذ الذي يتوفر على تكوين يفترض أن يؤهله للقيام بهذه العملية. إننا لا ندعى الإجابة عن كل الأسئلة التي طرحناها في الدراسة ، ذلك أن طرح بعضها كان بهدف لفت الانتباه إلى عدد من المعطيات التي من شأنها التأثير على العملية التعليمية التعلمية ووسمها بالتعثر. غير أننا حاولنا تقديم بعض المقترحات التي نرى أنها تناسب متعلمي المرحلة الأولى والثانية ابتدائي، خصوصا وأننا استخلصنا عددا منها من الأبحاث الميدانية التي اهتمت بمستوى متعلمي هذه المرحلة. وذلك بهدف فهم السيرورات المعرفية التي يتم تفعيلها على مستوى تعلم اللغة في مراحلها الأولى. لذلك فنحن نرى أن ما قدمناه خلال هذه الدراسة من شأنه أن يعتبر خطوة أولى في دراسة دور المقرر الدراسي في تدعيم استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة العربية اعتمادا على المستويين المعجمي وتحت المعجمي للغة العربية. علما أننا حاولنا التأكيد في كل مرحلة من مراحل إنجاز هذه الورقة العلمية على أهمية المكون تحت المعجمي على وجه الخصوص في تعلم القراءة والكتابة، ذلك أن الانطلاق يتم من خلاله إلى المستوى المعجمي.

إننا نرى أن الأجرأة الفعلية لمقاربة الكفايات وفق ما يتطلبه الأمر من خلق وضعيات دالة داخل الفصل، على مستوى تعليم القراءة والكتابة وتعلمها يشكل هاجسا لدى المنخرطين في العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن التعثرات التي تسم المراحل الأولى لتعلم اللغة تبقى حاضرة في مراحل متقدمة من التعلم المنظم؛ ونحيل هنا على المستوى اللغوي للطلبة الجامعيين الذي يعرف نوعا من التدني لم يعد معه الالتزام بقواعد القراءة والكتابة مطلبا ملحا لديهم؛ بل أصبح الأستاذ الجامعي يتجاوز مشكل تصحيح اللغة، علما أنها المطلب الحقيقي؛ فكيف نقبل أن يتخرج من جامعاتنا طلاب لا يميزون بين الرفع والجر والنصب؟ ولا بين بسط التاء وربطها؟ بحجة أن العربية ليست مادة التخصص؟ فلا هم يتقنون لغات أخرى، ولا هم متمكنون من لغتهم العربية، وهو ما يعكسه واقع الحال للأسف. إن مشكل تعلم القراءة والكتابة وفق المستوى المنشود ضرورة ملحة ينبغي النظر فيها منذ البدايات الأولى للطفولة الصغرى (باعتبارها المرحلة الأساسية لتكون اللغة)، قبل أن تصبح الركيزة اللغوية عادة، وتتحول الفصاحة إلى نذرة.

الهوامش

- ¹ أستاذة علوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة بجامعة مولاي إسماعيل، مكناس. وعضو فريق البحث في التربية والعلوم العصبية المعرفية. (EDUNESC).
- ² نقصد بمصطلح "الاضطراب التقعيدي"، مدى مطابقة المتوالية اللغوية للقيود التقعيدية.
- ³ للمزيد من التفاصيل حول الموضوع أنظر: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. (2009).
- ⁴ للمزيد من التفاصيل حول الموضوع أنظر: الكتاب الأبيض. (2002).
- ⁵ للمزيد من التفاصيل حول هذه النماذج، أنظر: بلمكي. (2013).
- ⁶ للمزيد من التفاصيل حول هذه الدراسة أنظر: بلمكي. (2013).
- ⁷ للمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة أنظر: بلمكي. (2013).
- ⁸ ركزنا في هذا المقام على الأنشطة الخاصة بالقراءة والكتابة لأنها تروم المستوى المعجمي وتحت معجمي للغة الذي نحن بصدد الاشتغال عليه، عكس الأنشطة الخاصة بالتعبير التي تروم المستوى التواصلية التعبيري للغة.
- ⁹ نستعمل في هذا المستوى مفهوم حرف، ونقصد به الجزء الصامت للحرف مثل /س/، ولا نقصد به المقطع /س/ الذي يتكون من (صامت + مصوت قصير).
- ¹⁰ أنظر: بلمكي. (2013).

المصادر والمراجع

- أحرشواو الغالي و الزاهير أحمد. (2001). التمدريس واكتساب المعارف عند الطفل. البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية:1/ النسخة الإلكترونية -موقع علم النفس المعرفي، على الرابط التالي: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1125.html>
- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. (2009).
- الريمي، مصطفى. الخمسي، محمد. الفاربي، عبد اللطيف. اربحي، محمد. بنعزوز، محمد. مرتدى، عمر. عنان، العربي. (2003). مرشدي في اللغة العربية: كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. أفريقيا الشرق.
- الصيغة الكاملة للميثاق الجماعي الجديد. (2009).
- اليانور صايغ حداد. (2008). فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة. جامعة بارايلان - رامنا - فلسطين.
- بادو، الحسين. فراحي، عبد القادر. برمضان، يحيى. عمراوي، مصطفى. العلمي، الخمار. (2009). في رحاب اللغة العربية: كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مكتبة السلام الجديدة. الدار العالمية للكتاب.

- بلمكي، هدى. (2013). أهمية الوحدات المعجمية وتحت المعجمية في تدعيم استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة العربية وتعليمها مقارنة لسانية- معرفية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. مختبر العلوم المعرفية. جامعة سيدي محمد بن عبد الله.
 - بوعناني، مصطفى. و بلمكي هدى. (2013). الديدانكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها . أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد رقم: 3. ص ص: 11-16.
 - خلاد، فاطمة. هزبري، الصنهاجي. فيلالي وهبي، عز الدين. (2003). كتابي في اللغة العربية: كتاب التلميذ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. المكتبة الوطنية.
 - خلاد، فاطمة. هزبري، الصنهاجي. فيلالي وهبي، عز الدين. التاودي بنشقرن، سعيد. (2002). كتابي في اللغة العربية: كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي. المكتبة الوراق الوطنية.
 - دليل المقاربة بالكفايات. (2009).
 - صايغ حداد، إيلانور. (2017). فحص قراءة وكتابة للصف الأول. مرشد للمعلم. على الرابط:
- <file:///C:/Users/PRO/Desktop/مرشد%20المعلمة%20إلانور%20صايغ%20حداد.pdf>
- عسو، مصطفى. وراش، محمد. ابن زاكور، عبد المالك. الفيلاي، أحمد. بنتوسي، أحمد. الأزرق، عبد الفتاح. بحباح، محمد. الدرقاوي، محمد. (2009). المفيد في اللغة العربية: كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - فريق من المربين. (2002). كتيبي في اللغة العربية: دفتر التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي. المكتبة الوراق الوطنية.
 - فريق من مفتشي التعليم. (2009). المفيد في اللغة العربية: كراسة التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - فريق من مفتشي التعليم. (2009). المفيد في اللغة العربية: كراسة الكتابة، السنة الأولى من التعليم الابتدائي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - زغبوش، بنعيسى. (2013). ذاكرة العمل واللغة. مقاربات معرفية.

-Adams, M. J. (1994). Beginning to read: Thinking and learning about print. MIT Press.

- Ecalte, J., Et Magnan, A. (2002). L'apprentissage De La Lecture, Paris, *Armand Colin. (Collection : U. Psychologie)*.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture: De l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 2–12.
- Ez-zaher. (2008). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. *Publications de l'université Sidi Mohamed Ben Abedellah. Serie Thèse*.
- Farriaux, J.P. & Rapoport, D. (1995). Troubles de l'apprentissage scolaire. Ed : Zolters Kluwer.
- Frith, U. (1985). Beneath The Surface Of Developmental Dyslexia. *Surface Dyslexia*, 32. Consulté à l'adresse : http://Www.Icn.Ucl.Ac.Uk/Dev_Group/Ufrith/Documents/Frith,%20beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.Pdf
- Huteau M. Reuchlin (Maurice). — *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant. Appendice méthodologique de Françoise Bâcher*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 90, 1990. pp. 122-123.
- Seymour, P.H.K. (1993). Un modèle du développement orthographique à double fondation. In J.-P. Jaffre, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol éditions: *Lecture - Écriture : Acquisition. Les Actes de la Willette. Paris : Nathan*.
- (1996). Implications des modèles cognitifs dans la rééducation des dyslexies développementales, in Carbonnel, Gillet, Martory (éds), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. éd Solal.
- (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- S-Pierre, M.-C. S. Dalpé, V. Lefebvre, P. Giroux, C. (2011). Difficultés de Lecture et D'écriture : Prévention et évaluation Orthophonique Auprès des Jeunes. PUQ.
- Zesiger, P. (1995). *Ecrire. Approches cognitives, neuropsychologique et développementale*. Paris, Presses Universitaires de France.