

اللةورة اللةائرية الةيمقراطية الةعبية
وزارة الةربية الوطنية

الللة الوطنية للمناهج

مديرية الةليم الأساسي

الإطار العام لمناهج مرلة الةليم الالبلةائي

مدخل

من الأمور المسلّم بها أنّ المناهج المدرسية غير جامدة، بل تتّصف بالحركة الدائمة، وتخضع دوريا ١١ :

- تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها؛
- تحيين مضامينها (أحيانا) بما يفرضه التقدّم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف جديدة أو موادّ دراسية جديدة؛
- تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي؛
- إدخال تحسينات عن طريق:
- ✓ تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها،
- ✓ مقارنة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرّج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدت في ظروف استعجالية، وسنة بعد سنة دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب، وبمواقيت غير مستقرّة.

1. مهام المدرسة

لقد كانت التربية والتعليم ومازالت الغاية الأسمى للمدرسة في كلّ المستويات التعليمية. ولكونها ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتج دائم البناء، وفي اتّصال بعالم دائم التطوّر، فإنّها تحيل إلى مكّون مزدوج: أخلاقي وفكري. ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويسائل المنهجية؛ وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه. وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية/ التعليم (وهو أساس التنشئة الاجتماعية)، فإنّ الشخص متعلّم يتلقّن، وفرد ينبني في آن واحد.

1.1 في مجال التربية، حدّد القانون التوجيهي رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، للمدرسة الغايات الآتية:

- ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية. وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ «بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية»؛ وترسيخ «الشعور الوطني» لديه؛ وتنمية «تعلّقه بالجزائر والوفاء لها، وسلامة أراضيها، وبالوحدة الوطنية» ؛
- التكوين على المواطنة من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعده على الفهم الأفضل، والتقدير الأكبر لأهميّة المساهمة الفعّالة في الحياة العامّة، والإدراك الأوسع للتربية المدنيّة؛
- التفتّح على العالم والاندماج في الحركة التطوّرية العالمية، وذلك بترقية التعليم ذي التوجّه العلمي والتكنولوجي « المدرج في إشكالية التكوين الفكري، إلى جانب اكتساب المعارف والمهارات» بتعليم اللغات الأجنبية « قصد التحكّم في لغتين أجنبيّتين في نهاية التعليم الأساسي»، وذلك بجعل نظامنا التربوي مساهما في الأنظمة التربوية الأخرى؛

- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يمكن «كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجّاني» الذي «يساهم بنجاعة في محاربة ظاهرة الأمية وتراجعها، وإيجاد محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة»؛
- إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها باعتماد «مقاربات تفضّل التنمية الشاملة للمتعلّم واستقلاليتّه، وكذا اكتساب كفاءات وجبهة متينة ودائمة».
- في إطار هذه الغايات، حدّد القانون التوجيهي للتربية ثلاث مهامّ للمدرسة:

أ (مهمة تربوية/ تعليمية ؛

ب) مهمة التنشئة الاجتماعية؛

ج) مهمة تأهيلية.

2.1 في مجال التربية والتعليم، للمدرسة المهام الآتية:

- ضمان تعليم ذي نوعية لكلّ التلاميذ، يحقّق العدالة والمساواة بينهم، ويكفل الازدهار الكلّي المنسجم والمتّزن لشخصياتهم؛
- توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيّد من الثقافة العامّة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة؛
- تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات الموادّ، والتحكّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسّرة للتعلّم؛
- إثراء ثقافتهم العامّة بتعميق التعلّقات ذات الطابع العلمي والأدبي والفنيّ، وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

3.1 في مجال التنشئة الاجتماعية، للمدرسة مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية

والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع. وبهذه الصفة تقوم بـ:

- تنمية الحسّ المدني للتلاميذ؛
- منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان؛
- توعية الأجيال الشابة بأهميّة العمل؛
- تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير؛
- تكوين مواطنين يتحلّون بروح المبادرة والابتكار.

4.1 في مجال التأهيل، للمدرسة مهمة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ بتوفير المعارف والكفاءات الرئيسية

التي تمكنهم من:

- استثمار المعارف والمهارات التي اكتسبوها، وجعلها عملية؛

- متابعة تكوين عال أو مهني، أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم؛
- التكيف بصفة دائمة مع تطوّر المهن، والتغيّرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية؛
- التجديد والمبادرة؛
- مواصلة الدراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرّجهم من المنظومة التربوية.

2. المبادئ المؤسّسة للمناهج

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية:

- الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية؛
- الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج؛
- قابلية الانجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز؛
- المقروئية: أي البساطة و وضوح الهدف ودقّة التعبير؛
- الواجهة: أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية؛
- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المناهج أن يستحضر المعدّ مهامّ المدرسة في ذهنه، ويدرك جيّدا هيكله المنظومة وتنظيم المسارات الدراسية. فالمنهج هو نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطّات للمناقشة والتشاور والتحرير. أمّا وثائق التأطير الموجهة له، فهي القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج.

وتتلخّص المبادئ المؤسّسة للمناهج في ثلاثة مجالات: الأخلاقي، الإبتيمولوجي (الفلسفي)، المنهجي والبيداغوجي.

1.2 في المجال الأخلاقي (القيمي): يشكّل اختيار القيم ووضعها حيّز التطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، تشكّل وحدة منسجمة متناسقة:

• تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام العروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها «جزائرية» الجزائري؛

• تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

وفي مجال قيم الهوية الوطنية، فإنّ الكفاءات المستهدفة يجب أن تتّمي لدى المتعلّم:

• تربية إسلامية قاعدية تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى والقيم النبيلة للإسلام (روح العدل،

والنظافة والصّحة، والتضامن، وحبّ العمل والاجتهاد، والنزاهة، والتسامح...)، بالإضافة إلى تعلّم القرآن الكريم

والحديث الشريف؛

• تعزيز قيم الهوية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية التي تساهم في بناء هوية التلميذ، وتكسبه معالم تمكنه من فهم انتمائه إلى مجتمع يتقاسم معه قيما مشتركة.

لا تتفصل تنمية هذه القيم وتعزيزها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان، والمواطنة، والحفاظ على الحياة والبيئة. فيمكن لكل مادة أن تقدم للتلميذ العديد من النشاطات التي تمنح فرصة تجديد هذه القيم، والاستفادة منها وتعزيزها. كما تمنحه أيضا فرصة إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور نشيط في مجتمع ديمقراطي.

إن اكتساب وتنمية هذه القيم ككفاءات عرضية، ينبغي أن يتم أساسا خلال تعلم كل مادة. ولو أن هذه المواد تشترك في تنمية روح النزاهة وإتقان العمل والتسامح والتضامن، فإن لبعضها دورا هاما في تحصيل هذه القيم، كما هو شأن التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ والجغرافيا على وجه الخصوص، لأن القيم لديها تغطي بدرجات مختلفة جزءا كبيرا من كفاءات هذه المواد.

واكتساب هذه القيم وتنميتها في التعليم الإلزامي، ينبغي أن يطور لدى المتعلم المعارف والسلوكات الآتية:

- تعزيز هويته وتنمية شخصيته في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية، إلى جانب نمو استقلاليتة؛
- القيم الخلقية التي تستلزمها، مثل روح الصدق والحرية والعدل، والنزاهة واحترام الحياة؛
- التعلق بالموروث الحضاري بكل أشكاله؛
- روح الاحترام في العلاقات التي تربطه بالآخرين (أطفالا وراشدين) على أساس الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية، والوطنية والعالمية؛
- اكتساب معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية، وعن عمل المؤسسات السياسية والاجتماعية، وعن التنمية المستدامة... وهي معارف تترجم إلى سلوكات تنمي وتبرز معنى حقوق المواطن وواجباته؛ وهذا يتطلب بالطبع الالتزام النشط وروح المسؤولية إزاء المجتمع والمصلحة العامة؛
- معنى الواجب والتضامن والتعاون والتسامح في مختلف المستويات: المحلي، والجهوي، الوطني الشامل؛
- اكتساب طرائق العمل الدقيق الناجع من خلال تثمين الجهد واحترام الوقت والآجال، والبيئة؛
- الروح الجمالية والفنية.

2.2 في المجال الإبتيمولوجي (الفلسفي المعرفي)

- على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة، والتي تشكل أسس التعلم وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة؛
- ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات. وهذا ما يجعل هذه المعلومات موارد في خدمة الكفاءة. وعليه، ينبغي أن تغطي هذه الموارد مختلف الميادين، وطبيعة المعرفة المشار إليها آنفا؛
- ينبغي أن يوفق الانسجام الخاص بالمادة بين مراحل النمو النفسي للمتعلم، وأن يأخذ في الحسبان تصورات وتمثلاته؛
- ربط المواد بعضها ببعض (فك عزلة بعضها عن بعض)، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد، فتبحث بذلك عن تشارك وتقاطع بين برامج مختلف المواد، لا سيما تلك التي تنتمي إلى عائلة واحدة.

• يجب أن تترجم التغييرات التي تعتمد على بُعد مزدوج، المتمثل في غرس القيم الوطنية والتفتح على العالم.

3.2 في المجال المنهجي والبيداغوجي: تركز المناهج الجديدة على مبدئين أساسيين: **المقاربة بالكفاءات** المستوحاة من البنية الاجتماعية، والمقاربة النسقية.

لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات ؟

تشكل هذه المقاربة - المؤسسة على البناء الفكري والبنية الاجتماعية - المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف. وهذا الأخير (أي البنية الاجتماعية) يقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

أ) أهم خصائص المقاربة بالكفاءات: أهم ما يميز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجتد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة. إنها تفضل **منطق التعلم** (الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على **منطق التعليم** الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

ويدرب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة.

وبذلك، فإنّ الوضعيات التعليمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال العقدة الوضعية المقترحة على التلاميذ كسند تعلميوسند للتقويم التكويني والإشهادي. ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنها تجعل المعارف حية.

ب) تعريف الكفاءة: تُعرف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام. «إنّها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة». ويتّضح من هذا التعريف أنّ المعارف (المحتويات) لم تُهمل، لكنّها لا تشكل غاية في حدّ ذاتها، بل تستعمل خاصّة لصفاتها « النفعية» كمورد أو « كأداة»، لكونها من مركّبات الكفاءة.

ج) كفاءات المادّة والكفاءات العرضية

❖ **كفاءات المادّة** هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادّة من المواد الدراسية. وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضرورية لحلّ وضعيات مشكلة.

الكفاءة الختامية كفاءة تكتسب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتعبير عن جزء من ملامح التخرّج من المرحلة والطور. لكنّها تتّسم في صياغتها بالعموم والاندماج، الأمر الذي لا يمكنها من بناء وحدات أو مقاطع تعليمية: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح، لكنّها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم. ينبغي أن تُصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

ولأسباب المذكورة آنفاً، تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (**مركّبات الكفاءة الختامية**)، وذلك قصد إبراز أهداف التعلم القابلة للتحقيق، والتي يمكن تربط بها الأمور الآتية:

- مضامين (محتويات) المادّة المتعلّقة بها كمّوارد في خدمة الكفاءة؛
- الوضعيات التي تمكّننا من تحقيقها كوحّدات تعلّمية؛
- الوضعيات التي تمكّننا من تقييمها كمركّبات، ومن إدماجها كلّيا أو جزئيا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

❖ **الكفاءات العرضية:** تتكوّن من القيم والمواقف، والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها.

كلّما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر. كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج. أمّا المّوارد، فهي الموادّ الأولى الضرورية لبناء الكفاءات، وتتكوّن من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها، ومن القيم والمسااعي.

(د) **مكانة القيم في المقاربة بالكفاءات:** كما أسلفنا الذكر، «ويشكّل اختيار القيم والعمل بها أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المنهاج، واختيار المضامين التعليمية ومنهجيات التعلّم». إنّ وجود القيم في مختلف مراحل بناء المنهاج لدليل على أهمّيتها، إذ نجدها في:

- المبادئ المؤسّسة؛
- ملامح التخرّج؛
- المصفوفة المفاهيمية؛
- الجدول الملخّص للمنهج؛
- مركّبات الكفاءات الختامية؛
- ميادين المواد؛
- الوضعيات المشكلة التعلّمية؛
- الوضعيات الإدماجية التقييمية.

3. مكوّنات المنهج

1.3 **ملامح التخرّج:** هي الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة (منتج التكوين) للمميّزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات كلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد. إنّها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهج الدراسي. وهي منظّمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتّسم بالانسجام الداخلي. وتننظم هذه المميّزات حول المحاور الآتية: . القيم؛

- الكفاءات العرضية؛
- كفاءات المواد؛
- المعارف.

إنّ تحديد الملامح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي يمكّننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقّق بذلك الانسجام النسقي عموديا وأفقيا.

لقد استُثبِتت ملامح التخرّج من غايات المدرسة التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 يناير 2008، وذلك في إطار مقارنة شاملة ونسقية. و شكّلت هذه الملامح إطاراً لإعداد المناهج، ونظّمت في انسجام مع هيكلية النظام المدرسي ونظام التقويم عبر كامل المسار في:

. ملمح التخرّج الشامل؛

. ملمح التخرّج من المادّة حسب: المرحلة التعليمية، الطور، والسنة.

إنّها تترجم الغايات المحدّدة للمدرسة الجزائرية، كما تصف - في الوقت نفسه - المواطن النموذجي الذي تقع على عاتقها مسؤولية تكوينه. وعليه، فإنّ هذه العناصر هي الأغراض التعلّمية التي تتمحور حولها النشاطات البيداغوجية للمدرسة. وترجمتها وهيكلتها في شكل كفاءات شاملة وفق نظام المدرسة (مراحل، أطوار، وسنوات) سيمنّ من إنجازها تدريجياً. (انظر المخطّطين المواليين).

بعض التعاريف

❖ **لملح التخرّج من المرحلة:** ويتكوّن من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرّج.

❖ **الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجرّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.

❖ **الكفاءة الختامية:** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلّة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلّة للمادّة.

❖ **الميدان:** جزء مهيكّل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج.

❖ **الفرق بين ملمح التخرّج من المرحلة والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من نفس المرحلة:** يقتضي التفريق بين المفهومين تقديم الملاحظات الآتية:

- على مستوى الكفاءات العرضية والقيم التي تقتضي النموّ المتدرّج، فإنّ مركّبات ملمح التخرّج من المرحلة والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة منه يجب أن تكون واحدة.
- ولمّا كانت المرحلة أوسع من السنة، فإنّه من الممكن أن تكون قيمة من القيم أو كفاءة من الكفاءات العرضية مدرجة في ملمح المرحلة، لكنها غير مدرجة في الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة، لأنّ التكفل بها قد تمّ في سنة من السنوات السابقة للسنة الأخيرة؛

- على مستوى كفاءات المادة - في بعض المواد المتدرّجة تدرّجاً خطياً - في عملية التحكّم في الموارد المعرفية (وبنفس الهيكلية إلى ميادين خلال كلّ المرحلة)، فإنّ ملمح التخرّج والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة قريبة من بعضها. أمّا في المواد التي تتغيّر ميادينها حسب السنوات، فإنّ ملمح التخرّج من المرحلة يختلف عن الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من حيث المعارف والموارد المجنّدة. فالأوّل يعتمد على كلّ معارف المرحلة، بينما يعتمد الثاني على الموارد المكتسبة خلال تلك السنة فقط.
- لهذا الفرق آثار هامّة على التقويم الإشهادي في نهاية المرحلة. ولكي نوفّق بين منطق المقاربة بالكفاءات ونظام التقويم التقليدي، ينبغي أن تتضمّن اختبارات التقويم الإشهادي بعدين في مراقبة التحكّم في الكفاءات:

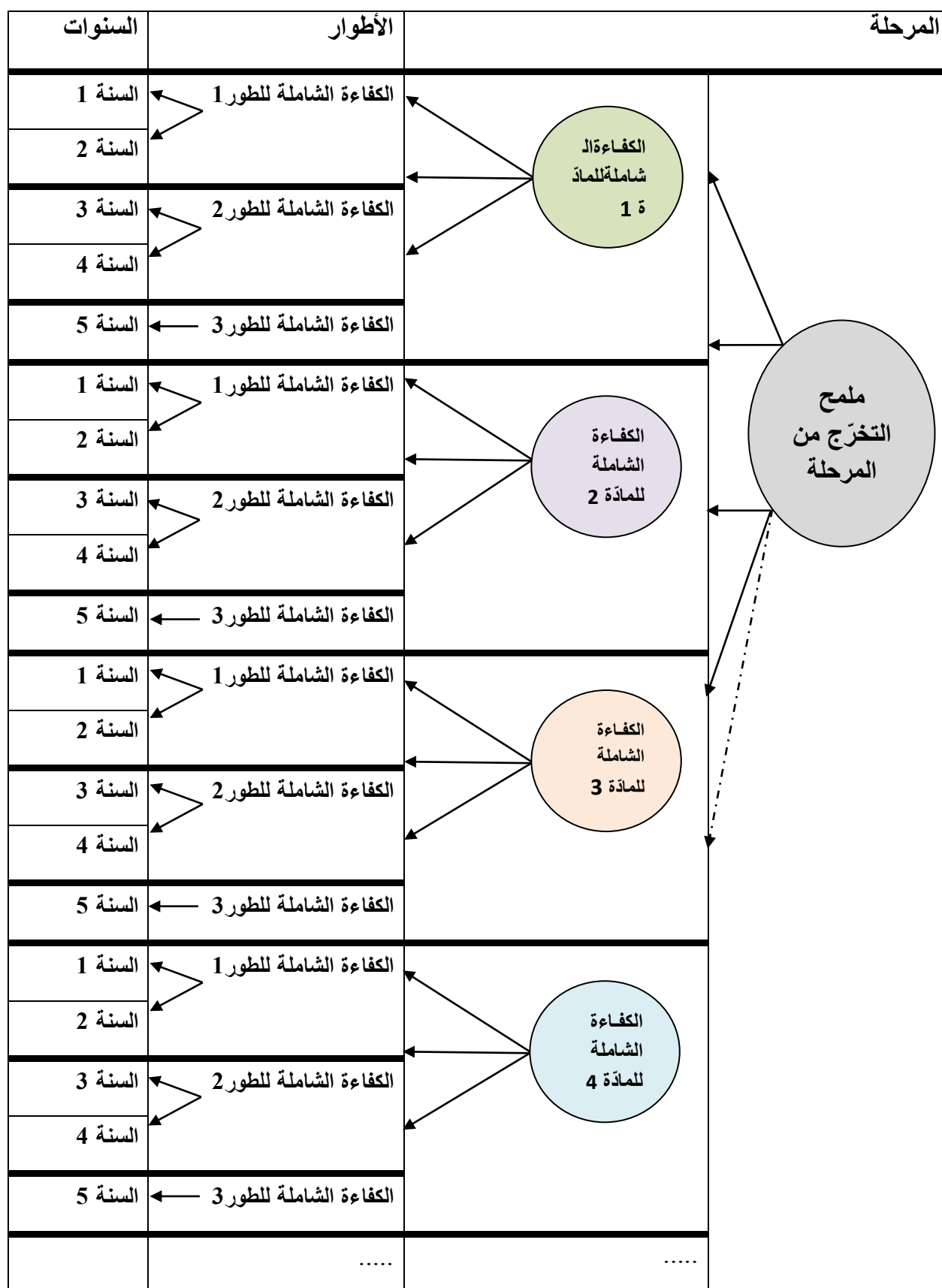
➤ بعد يتعلّق بالتحكّم في المعارف المكتسبة في السنة الأخيرة من المرحلة؛

➤ بعد يتعلّق باكتساب القيم والكفاءات العرضية خلال كلّ المرحلة.

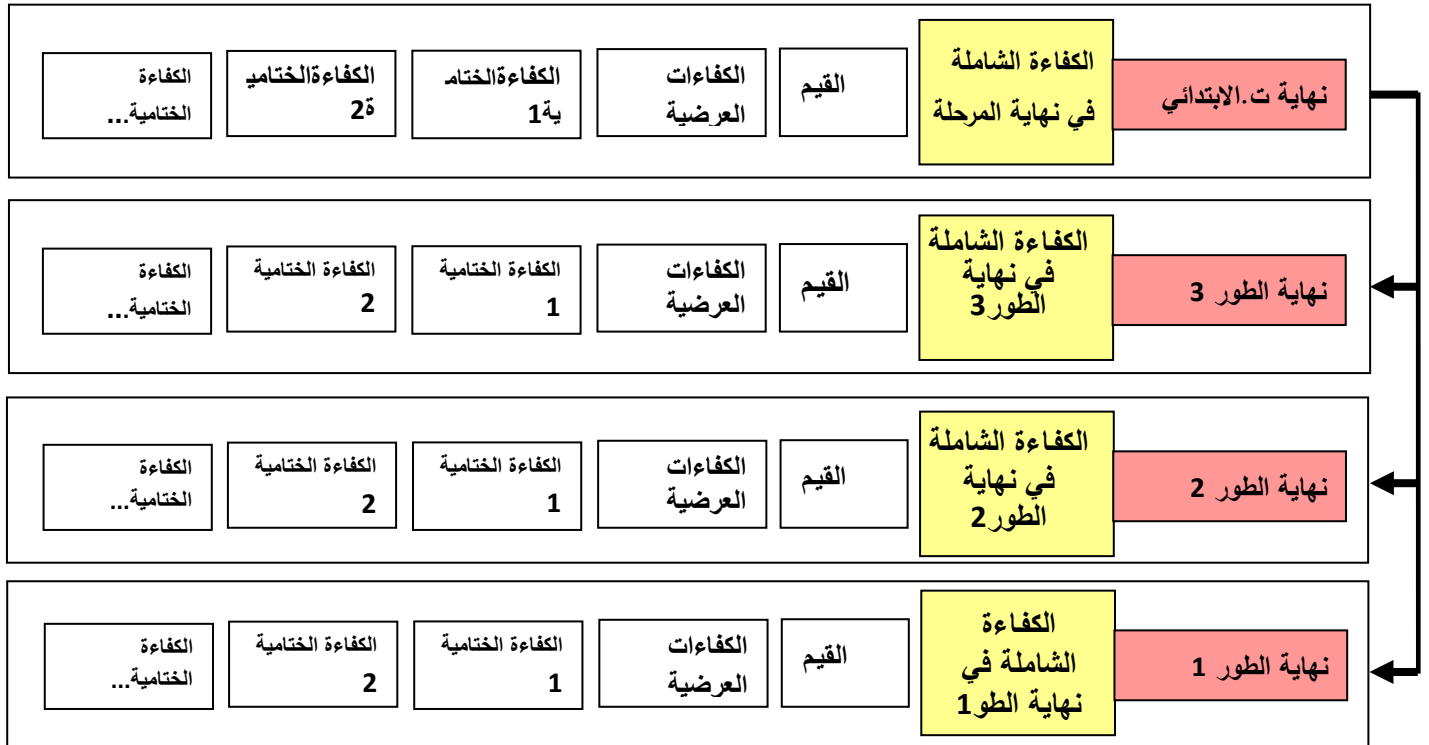
وهكذا تبرز هذه الهيكلية من جهة أهميّة القيم والكفاءات العرضية في التعلّم خلال كلّ المرحلة، ومن جهة ثانية ضرورة التأكّد من التحكّم في معارف السنة في نهاية كلّ سنة من المرحلة.

وبذلك، فإنّ مختلف مكونات المنهاج منسّقة وفق المخطّطين الآتيين:

المخطط 1



المخطط 2



ستجرأ الكفاءات الشاملة من كل طور (بالمهنية نفسها) إلى كفاءات شاملة للسنة. وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التثبيت التدريجي (لدى المتعلم) للمميزات الفكرية والأخلاقية، والثقافية والمعرفية التي حددها القانون التوجيهي.

وفي هذا التسلسل المتشابك للكفاءات الشاملة، يمكن أن يحدث (في بعض المواد) نوع من التراكم للكفاءات الشاملة للمرحلة والكفاءة الشاملة للطور الأخير من المرحلة نفسها والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من كل طور مع الكفاءة الشاملة المزامنة له. وهذا ما يحصل في المواد التي تُبنى تعلّماتها بناء خطياً. أمّا في المواد الأخرى، فإنّ الكفاءة الشاملة للمرحلة أو الطور يتحقّق بتجميع الكفاءات الشاملة المشكّلة لها. وفي الحالتين، فإنّ المستوى الأعلى (مرحلة أو طور) يدمج المستويات المكوّنة له؛ أي أنّ ملمح التخرّج من المرحلة يدمج الكفاءة الشاملة للأطوار الثلاثة، وكلّ طور يدمج ملامح التخرّج من السنوات المكوّنة له.

وهذا المسعى الذي يحلّ إلى كفاءات شاملة يمكن من احترام مبدئين أساسيين: مبدأ الشمولية ومبدأ التدرّج.

1.1.3 الملح شامل في نهاية المرحلة الابتدائية: يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات قاعدية لدى التلميذ في

ميادين التعبير الشفهي والكتابي، والقراءة، والرياضيات والعلوم، والتربية الخلقية والمدنية، والتربية الإسلامية. ويمكن التعليم الابتدائي التلميذ من تربية ملائمة، ومن إدراك أفضل للزمان والمكان، وتوسيع وعيه بجسمه وبالأشياء الموجودة في محيطه، وتنمية ذكائه وإحساسه، وقدراته اليدوية والجسمية والفنية، ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، كما يحضّره أيضاً لمواصلة دراسته في ظروف أفضل.

لذا تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة أساسية في المسار الدراسي للمتعلم، وعليها يتوقّف نجاحه ونجاح المدرسة، إذ فيها توضع أسس التكوين المستقبلي للمتعلم، أو بالأحرى تكوينه لمواجهة صعوبات الحياة.

على المدرسة الابتدائية تقع مسؤولية إكساب كل متعلّم قاعدة من الكفاءات والمعارف والتحكّم فيها بقدر يجعلها وسيلة ينفذ بها في التعليم المتوسط، وعلى وجه أخصّ:

- إرساء أدوات التعلّم الأساسية: القراءة، والكتابة، الحساب، واستعمال الحاسوب؛
- ترسيخ قيم الهوية، وإرساء أولى المعلومات المتعلقة بالتراث التاريخي الثقافي للوطن؛
- تعليم التلميذ كيف ينظّم المكان الزمان الذي يعيش فيه ؛
- توجيه التلاميذ نحو الاستقلالية وتنمية قدرات المبادرة لديهم.

وتتوزّع هذه الأهداف على الأطوار الثلاثة المكوّنة للتعليم الابتدائي:

- **الطور الأول،** أو طور الإيقاظ والتعليم الأولي: إذ يقوم بشحن رغبة التلميذ في التعلّم وجعله تّوّافا للمعرفة، وبمكّنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية، وذلك بـ:
 - التحكّم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة؛ التي تعتبر كفاءة عرضية أساسية تُنمّي تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد الدراسية؛
 - بناء المفاهيم الأساسية في الرياضيات لكونها من التعلّات الأساسية التي تضيف على هذا التعليم الصفة العلمية، وتمنحه نوعا من الدقّة الفكرية تستفيد منه المواد الأخرى؛
 - بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان؛
 - اكتساب المنهجيات التي تشكّل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية.وتستكمل هذه الكفاءات العرضية بالنسبة لمختلف المواد بكفاءات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصة بكلّ مجال من المواد، مثل: حلّ المشكلات، العدّ، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان وعالم النبات، والأدوات المصنوعة البسيطة... الخ.
- من المؤكّد أنّ عدم التحكّم في اللغة العربية (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، القراءة) والرياضيات (مختلف أشكال الاستدلال، معرفة العدّ، التحكّم في آليات العمليات الأربع) سيؤثّر لا محالة سلبا على المسار الدراسي للتلميذ، وهذا ما يستوجب تطبيق بيداغوجيا الدعم والمعالجة.
- **الطور الثاني،** أو طور تعميق التعلّات الأساسية: أي تحسين التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، فهم المنطوق والمكتوب، والكتابة، إلى جانب التربية الرياضية. وهذا التحكّم يشكّل قطبا أساسيا للتعلّات في هذه المرحلة. كما يخصّ هذا التعميق المواد الأخرى أيضا (التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى...).
- **الطور الثالث،** أو طور التحكّم في التعلّات الأساسية واستخدامها: إنّ تعزيز التعلّات الأساسية- لا سيما التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، ومعلومات وافية في بقية المواد الأخرى- ليشكّل الهدف الرئيس في هذه المرحلة من التعليم، لأنّه تعزيز يمكن بكفاءاته الختامية من تقويم التعليم الابتدائي. ومن الضروري أن يحقق المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في التعلّات الأساسية تمنعه نهائيا من الوقوع في الأميّة. ومن المؤكّد أنّ وضع جهاز للعلاج البيداغوجي طوال هذه المرحلة سيسهّل دون شكّ الانتقال إلى مرحلة التعليم

المتوسط بمستوى يمكنه من النجاح، حتى لا تصبح المرحلة هذه مرحلة التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا تشجيعا للعمل من أجل الامتحان فحسب (bachotage).

2.1.3 المحاور الرئيسية للتعليم الابتدائي: يتعلّق الأمر بـ:

- ترسيخ القيم الوطنية لدى التلميذ امتدادا للتربية العائلية والتربية التحضيرية؛
- على المدرسة الابتدائية أن تنمّي نوعا من التربية المدنية والخلقية المتعلقة بالقيم الوطنية التي تغرس في التلميذ روح المسؤولية، والالتزام الشخصي، وتدوّق العمل المنقّب؛
- تحكّم التلميذ في اللغة العربية يمكنه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم شفويا وكتابيا، واكتشاف ثقافة أمته من خلال المنتج الثقافي والأدبي والفني. كما يشكّل هذا التحكّم في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المادّة والكفاءات العرضية الأساسية تمكّن التلميذ من مواصلة مساره المدرسي، إذ تتحوّل إلى أداة يوظّفها في اكتساب غيرها من الموادّ التعليمية؛
- تمكّن التلميذ أيضا من اللغة الأمازيغية بالدرجة المحدّدة في المنهاج، قصد التواصل واكتشاف ثقافتها من خلال المنتجات الفنيّة والأدبية والصناعة التقليدية؛
- تعلّم لغة أجنبية أولى تتحوّل بدورها إلى وسيلة للقراءة وللاطلاع قبل الانتقال إلى التعليم المتوسط؛
- في الرياضيات، على التلميذ أن يتحكّم في العمليات الحسابية والأعداد، وفي مفهوم النسبة والتناسب، وفي مساعي حلّ المشكلات؛
- تحصيل ثقافة علمية وتكنولوجية تمكّن التلميذ من تنمية روح الملاحظة والفضول العلمي ليجد تفسيراً علمياً للظواهر الملاحظة، وأن يتحلّى بروح النقد المنطقي.
- على التلميذ أن يبدي اهتمامه بالتطوّرات العلمية والتكنولوجية، وأن يحترم قواعد الأمن الأساسية عند ممارسته للأعمال اليدوية في المدرسة وخارجها.
- على المدرسة أن تشرع في إكساب التلميذ مبادئ استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي؛
- وفي مجال علوم الطبيعة والحياة، على التلميذ أن يبدي مسؤوليته تجاه البيئة والصحة والعالم الحيّ، في عرف الوظائف الكبرى للكائن الحيّ (التكاثر، النمو، التغذية، التنقل...) وتفاعل هذه الوظائف مع البيئة، وأن يضع التصنيفات البسيطة لها؛
- في مجال التربية الفنيّة، والتربية البدنية والرياضية، على المدرسة الابتدائية أن:
 - تنمّي لدى التلميذ الحسّ الفنيّ باستخدام المعارف والمقاربة الحسية (المعتمدة على الحواس) للأشياء والأشكال الممثلة،
 - تساهم في توازن مختلف أشكال الذكاء والإحساس،
 - تنمّي الذوق الإبداعي؛
 - العناية بشخصه، وتنمية قدراته النفسحركية، والبدنية والرياضية.

3.1.3 مكونات ملمح التخرج من التعليم الابتدائي

أ) ميدان تكوين الشخصية

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

➤ على صعيد ترسيخ القيم الوطنية

- يتعرّف على مبادئ جزائريته *Algérienité* (الانتماء للجزائر)، معبّرا عن احترامه للرموز التي تمثلها؛
- يتعرّف على مؤسسات الأمة الجزائرية، مبدئيا تمسّكه بها؛
- يتشبع بمعرفة واسعة لموروث الأمة في المجال التاريخي والجغرافي واللساني (اللغوي) والثقافي والديني؛

- يشارك في الحياة اليومية للجماعة (الأقران، زملاء الدراسة، أطفال الحيّ، الأسرة...)، مؤدياً أدواراً تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة؛
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي والمثابرة على ذلك.

➤ على صعيد التفتّح على العالم

- يعي تعدّد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب حضارة وثقافة بلده؛
- يتعرّف على المشاكل التي تعاني منها البشرية (الفقر، انعدام الأمن، الصحّة، البيئة...)، ويعرف وجود مؤسسات وهيئات دولية معروفة في محيطه، ولديه فكرة عامّة عن مهامّها.

ب) ميدان الكفاءات العرضية

➤ كفاءات ذات طابع فكري

- في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:
- يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف، ووضع السلاسل والفئات؛
- يستعمل البرهان الاستقرائي والاستنتاجي؛
- يعتني بحلّ مشكلات تناسب سنّه؛
- يعبر عن رأيه (وجهة نظره)؛
- يمارس فضوله وخياله وإبداعه؛
- يمارس استقلاليته.

➤ كفاءات ذات طابع منهجي

- في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:
- ينظّم عمله وينجزه بإتقان؛
- يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في إنجاز المهام المشتركة؛
- يقوم بتحليل بسيطة بغرض الفهم؛
- يستخدم مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معيّن.

➤ كفاءات ذات طابع اجتماعي (شخصي وجماعي)

- في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

• على الصعيد الشخصي

- يتساءل عن دوره كراشد في المستقبل؛
- يتساءل عن إمكاناته، واهتماماته وميوله؛
- يحبّ المبادرة، وممارسة المسؤولية في مدرسته؛
- يتعلّم كيف يكون مستقلاً؛
- يثابر؛
- يشارك في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة؛
- يختار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته، وبذل الجهد اللازم؛

• على الصعيد الجماعي

- يتعرّف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها؛
- ينمي سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنّه ؛
- يهتمّ بمحيطه القريب (الحيّ، القرية، المدينة) ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام؛
- يشارك في حماية نوعية محيطه القريب؛
- يساهم في حفظ الموارد الطبيعية، ويتبنّى سلوكات المحافظة عليها.

➤ **كفاءات ذات طابع تواصلي:** في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل ؛
- يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنيّة، والبدنية ؛
- يستعمل وسائل الإعلام والاتّصال لتبليغ الرسائل واستقبالها ؛
- يستغلّ موارد تكنولوجيات الإعلام والاتّصال للبحث والتّواصل مع أقرانه ؛
- يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء.

(ج) **ميدان المعارف:** في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه:

➤ **معارف علمية وتكنولوجية:**

- التحكّم في العمليات الأربع واستخدامها في حلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة؛
- التحكّم في حجم (*grandeurs*) المكان والزمان؛
- الاستعمال المبسّط لمسعى التفكير المنطقي والدقة الرياضية؛
- معرفة العالم الطبيعي الحيّ والمادّي؛
- معرفة مسار الصنع التكنولوجي البسيط المتداول في حياته اليومية؛
- معرفة المفاهيم والمسارات العلمية الأولية.

➤ **معارف لغوية وأدبية**

- الفهم، القراءة، الكتابة والتواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية كتعبير عن الثقافة الوطنية بكلّ أشكالها (اللساني، الفنّي والثقافي)، وعن التمسك بأصوله التاريخية؛
- استخدام اللغة العربية المناسبة لسنّه كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب، الفنّ والثقافة؛
- تعلّم اللغة الأمازيغية كتعبير عن الثقافة الوطنية بكلّ أشكالها (اللساني، الفنّي والثقافي) ؛
- السعي للتحكّم في اللغة الأمازيغية تعبيرا عن التمسك بأصوله التاريخية؛
- معرفة (من خلال النصوص) الكتّاب والأدباء الجزائريين والمغاربة والعرب، وأدباء ذوي شهرة عالمية؛
- تعلّم مبادئ لغة أجنبية كبعد يعبر عن الثقافة العالمية.

➤ **معارف اجتماعية وإنسانية**

- تنمية معارفه في مجال القيم الأخلاقية وممارسة الشعائر الإسلامية؛
- معرفة الجغرافيا، والأحداث الكبرى والتواريخ الهامة للوطن وربطها بالذاكرة الجماعية للشعب الجزائري؛
- فهم وشرح الأفعال المرتبطة بتاريخ المحيط القريب وجغرافيته؛
- فهم النشاطات الإنسانية في تكاملها وارتباط بعضها ببعض؛
- التساؤل عن كيفية سير المحيط الاجتماعي والاقتصادي في الوطن وفهمها؛

- تنمية معرفته بمؤسّسات الجمهورية وهيئاتها، وكيفية عملها؛
- تنمية معارفه بالمؤسّسات الدولية الموجودة في الوطن، وعلاقتها بالسياق الوطني؛
- التساؤل عن قدراته واهتماماته، وعن النشاط المهني الذي يريد ممارسته مستقبلا؛
- معرفة قواعد الحياة المشتركة في الحقوق والواجبات المعمول بها، واحترامها؛
- معرفة حقوقه وواجباته الأساسية كمواطن، وآثارها على تنظيم الحياة المشتركة؛
- معرفة معنى الحرية والاستقلال والمسؤولية على المستوى العملي.

➤ معارف ثقافية وفنية رياضية

- معرفة تاريخ الفنّ والفنانين الكبار في الجزائر والمغرب العربي، وفي مناطق أخرى من العالم؛
- معرفة القواعد والتقنيات المستعملة في مجال الفنّ والرياضة؛
- تعلّم كيفية استخدام وسائل التعبير الفنيّ لتنمية قدرته على الخيال والإبداع الفنيّ بأشكاله: موسيقي، تشكيلي، وبدني؛
- توظيف المعارف الفنيّة لتنمية الحسّ والذوق الفنيين؛
- استعمال الموارد الفنيّة لتنمية هويّته الثقافية، وبناء شخصية متّزنة، العناية بنفسه وتنمية قدراته وفعاليته النفس حركية والمعرفية والفنيّة؛
- تحقيق تطلّعاته الفنيّة، والعمل على تحقيق السعادة الفردية والجماعية؛
- اكتشاف قدراته البدنية والرياضية.

2.3 مخطط الموارد لبناء الكفاءات: في إطار مقارنة نسقية، وبعد تحديد ملامح التخرّج والكفاءات الشاملة تمّ

الكفاءات الختامية لكلّ الميادين المهيكلة للمادّة، فإنّ غاية المصفوفة المفاهيمية هي التحديد بصفة شاملة للموارد الضرورية لبناء هذه الكفاءات.

وتتكوّن هذه الموارد من معارف المادّة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات.

وتتميّز مصفوفة الموارد المعرفية بما يأتي:

- كونها جدولاً شاملاً وملخصاً للموارد المعرفية التي ينبغي تجنيدها لاكتساب الكفاءات المراد تنصيبها؛
- معدّة حسب المرحلة والطور؛
- كونها جدولاً شاملاً لتدرّج التعلّات والمورد المعرفية، أي محاور ومفاهيم أساسية في مختلف ميادين المادّة الواحدة.

يمكن مخطط الموارد لبناء الكفاءات من:

- تطبيق أفضل للمقاربة بالكفاءات التي ينبغي أن تشكّل العنصر المهيكل للمناهج؛
- تحقيق النسقية في المناهج وفق هيكل ملامح التخرّج؛
- تنظيم المناهج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات الموادّ في إطار المقاربة بالكفاءات.

وتقدّم العديد من الامتيازات، نذكر على وجه الخصوص:

- الأهميّة التي تمنح للمعارف المهيكلة للمادّة أو لمجال من المواد؛
- ملائمة المعارف المقدّمة للكفاءات المستهدفة لتفادي التكديس وإثقال المناهج بمعلومات زائدة؛
- الانسجام العمودي للموارد المعرفية المجنّدة في بناء الكفاءات؛

- الانسجام الأفقي بين المواد بتحقيق الملاءمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والأخذ في الحسبان للكفاءات العرضية والقيم في كل مصفوفة؛
- توجيه التقويم نحو المفاهيم الأساسية والموارد الضرورية للكفاءات.

الأطوار	الميادين المهيكلّة للمادّة	الكفاءات الختامية	الموارد	
			المعرفية	المنهجية
الطور 1	الميدان 1			
	الميدان 2			
	الميدان 3			
الطور 2	الميدان 1			
			
			
الطور 3	الميدان 1			
			
			
الكفاءات العرضية والقيم المطلوب تنميتها			أمثلة: المواطنة، الاستقلالية، الاستراتيجيات، حلّ المشكلات، الروح النقدية، المنهجية التجريبية، ...الخ.	

3.3 القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة: إنّ هدف التربية هو المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للاندماج الاجتماعي الناجح، وفي تنمية كفاءات تمكّنهم من مواجهة الحياة. ولا تقتصر هذه الكفاءات على علاقتها بالمعارف التي تقدّمها مختلف المواد الدراسية، بل تتعدّاها إلى عدد من مواضيع الساعة التي يجب على المدرسة (بتكليف من المجتمع) أن توليها عناية خاصّة، مثل تلك المتعلّقة بـ: البيئة، المحافظة على المحيط، النظافة والصحة، حقوق وواجبات المواطن... وهي موضوعات لا يمكن لمادّة واحدة أن تتكفّل بها بمفردها، لا من حيث المعارف التي توفّرها ولا من حيث المساعي الفكرية التي تقترحها.

وفي عالم تزداد فيه المعارف وتتوسّع بسرعة مذهلة، فإنّ الاكتساب المنظم للمعرفة يقتضي التحكم في أدوات التفكير والمساعي الفكرية المختبرة، وفي المفاهيم المهيكلّة القادرة على تجميع عدد من عناصر الواقع لجعله شيئا واضحا مفهوما.

وقد أصبحت مساهمة برامج المواد في تحقيق هذه الأهداف انشغالا كبيرا لأنّ مفهوم التشارك يشكّل عنصرا من العناصر الأساسية لكونه يدرج جوانب التجديد في المناهج، ويعيد صياغة القديمة منها بنظرة التداخل بين المواد وبنظرة إدماجية. إنّ مفهوم التشارك:

- يقمّ الدليل على الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية، ويربط بين المدرسة والحياة؛
 - ينمّي نظرة اجتماعية نقدية؛
 - يعيد التفكير في الخطاب المتعلّق بالمعرفة الشاملة والمتداخلة بين المواد، وبالتربية الأخلاقية؛
 - يقترح نظرة جديدة لمختلف المواد المكوّنة للمناهج.
- وبذلك، فإنّ هذه المناهج تجتهد للتقريب بين مختلف المواد ومختلف المستويات من خلال:

- بناء ملامح التخرّج والكفاءات الشاملة للمراحل والأطوار؛
- التكفّل بالقيم والكفاءات العرضية المشتركة؛
- اقتراح أنواع من المفاهيم مثل: الزمان، المكان، المادّة، الطاقة. وفي ميدان معرفة العالم الواقعي المدرك من خلال مكوناته وخصائصه، وعلاقاته الداخلية، وتنظيمه واشتغاله. وفي ميدان العقل والمعرفة، العقل والتفكير، اللغة والتواصل. وفي ميدان المفاهيم والأفعال ومركباته وكيفياته. وأخيرا أنواع المفاهيم المتعلّقة بالمجتمع ونظامه وكيفية تسييره.

ومن البديهي أنّ هذه المفاهيم المصنّفة في فئات مختلفة لا يمكن إدراكها في آن واحد وبصفة متلازمة في جميع البرامج، بل يتمّ اكتسابها على مدى المسار الدراسي، وبمساهمة كلّ مادّة في إطار تخصّصها، وتدرّجها الخاصّ بها. غير أنّه يمكن تحقيق بعض التقاطعات بين المواد باعتماد مسعى "تداخل المواد" في إحراز تعلّات مشتركة. وقد أدرجت في المناهج عدّة أشكال من التشارك، لكنّ الربط الوظيفي (وليس النظري فقط) المطروح مسبقا يبقى بناؤه مرهونا بالكتاب المدرسي، بل حتّى على المدرّسين في المؤسسة الواحدة (المجالس البيداغوجية)، من خلال المحاور، أو بالأحرى المشاريع المتعدّدة المواد، ومن خلال التوافق الظرفي للتوزيع فيما يخصّ المعارف والمفاهيم الأدائية (الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية مثلا)، تبقى اللغة أفضل وسيلة للتواصل المشترك بين المواد.

قصّد تعزيز البعد النسقي وعملية اكتساب القيم والكفاءات العرضية، يجري التعلّم في مختلف المواد على مستويين:

- تنمية السلوك الموافق للقيم المذكورة سابقا، والتحكّم في المفاهيم «الإجرائية» واستراتيجيات حلّ المشكلات، وممارسة الروح النقدية والمسااعي العلمية، والتحكّم في تكنولوجيات المعلومات والاتّصال... الخ.
- وعلى الوضعيات التعلّمية أن تتكفّل باكتساب الكفاءات العرضية وفق المحاور الهامّة، مثل:

➤ البحث عن المعلومة واستغلالها؛

➤ البحث عن طرائق العمل الناجعة؛

➤ استراتيجيات حلّ الوضعيات المشكّلة؛

➤ مساعي تسيير المشاريع وتحقيقها؛

➤ الازدهار الشخصي؛

➤... الخ.

- العمل على تكامل تعلّم موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بينها، وتناول المشاريع المتعدّدة المواد، وتنمية الإدماج.

ينبغي أن يكون تطبيق البرامج السنوية للمواد بانتهاج تعلّم تكاملي مدمج للمحاور المشتركة (التنمية المستدامة، المواطنة، الديمقراطية، الأمن، الطاقة، ...)، إذ يتكفّل بها المعلّم (في الابتدائي) أو مجموع الأساتذة (في المتوسط والثانوي) على أساس أنماط الوضعيات التعلّمية. ويمكن تعلّم هذه المحاور من توفير وضعيات مشكّلة إدماجية، و ربط المواد بعضها ببعض في تكامل يفكّ عزلتها، أي أنّ مواد المنهاج تكون في خدمة مشروع مشترك واحد.

1.3.3 جدول القيم والكفاءات العرضية (على سبيل الاستئناس فقط)

تتكفّل المجموعات المتخصّصة للمواد - وفق خصوصيتها وتوجّوها - بتحديد كيفية مساهمة المادّة في بناء القيم والكفاءات العرضية التي سبق ذكرها في محور الملامح (انظر 3.1.3 الصفحة 14).

القيم

ميدان تكوين الشخصية

على صعيد ترسيخ القيم الوطنية

يتعرّف على مبادئ جزائريته *Algérienité* (الانتماء للجزائر)، ويعبّر عن احترامه للرموز التي تمثلها

يتعرّف على مؤسسات الأمة الجزائرية، ومبدا التمسك بها

يتشبع بمعرفة واسعة لموروث الأمة في المجال التاريخي والجغرافي واللساني (اللغوي) والثقافي والديني للأمة.

يشارك في الحياة اليومية للجماعة (أقرانه، قسمه، أسرته، حيّه)، ويقوم بأدوار مبنية على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة

يبادر إلى تحقيق هدف جماعي والمثابرة على ذلك

على صعيد التفتح على العالم

يعي تعدّد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب حضارة وثقافة بلده

يتعرّف على المشاكل التي تعاني منها البشرية (الفقر، انعدام الأمن، الصحة، البيئة) ويعرف وجود مؤسسات وهيئات دولية معروفة في محيطه، ويكون فكرة عامّة عن مهامها.

الكفاءات العرضية

كفاءات ذات طابع فكري

يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف، وضع السلاسل والفئات

يستعمل البرهان الاستقرائي والاستنتاجي

يعتني بحلّ مشكلات تتناسب سنّه

يعبر عن رأيه (وجهة نظره)

يمارس فضوله وخياله وابتداعه

يمارس استقلاليته

كفاءات ذات طابع منهجي

ينظم عمله وينجزه بإتقان

يندمج في مجموعة عمل ويساهم في انجاز المهام المشتركة

يستخدم تحاليل بسيطة بغرض الفهم

كفاءات ذات طابع اجتماعي (فردية وجماعية)

على الصعيد الفردي

يتساءل عن دوره كراشد في المستقبل

يتساءل عن إمكاناته، واهتماماته وميوله

يحب المبادرة، ويمارس مسؤولياته في مدرسته

يتعلّم روح الاستقلالية

يثابر

يشارك في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة

يختار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته، وبذل الجهد اللازم

على الصعيد الجماعي

يتعرّف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها

ينمي سلوكيات التعاون والتضامن المناسبة لسنّه

يهتمّ بمحيطه القريب (الحي، القرية، المدينة) ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام

يشارك في حماية نوعية محيطه القريب

يساهم في حفظ الموارد الطبيعية، ويتبنّى سلوك المحافظة عليها

كفاءات ذات طابع تواصل
يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل
يتواصل باستعمال مختلف أنواع التعبير: الأدبي، الفني والجسدي
يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها
يستغل موارد تكنولوجيايات الإعلام والاتصال للبحث عن المعلومة والتواصل مع أقرانه
يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء.

2.3.3 جدول المحاور المشتركة: إن الهدف من هذه المحاور هو:

- إدراج مواضيع ذات بعد عالمي (مسائل إنسانية) في إطار التربية الشاملة انطلاقا من المعارف الخاصة بالمفاهيم؛
 - توفير سندات للتشارك والتقاطع بين المواد في إطار الأهداف التربوية المشتركة، وتنمية القيم في امتدادها، والتي تعطيها دلالة نفعية ومعنى أخلاقيا.
- وستأخذ كل مادة من هذه المحاور العامة مواضيع الدراسة الملائمة لها.

المحاور: التربية المتعلقة بـ:	المواضيع المحتملة
البيئة	المحافظة على سلامة الوسط ومكافحة التلوث حماية الثروة الحيوانية والنباتية المناخ ومكافحة التصحر
السكان	الخلية العائلية والبنية الاجتماعية تمركز السكان التسيير والضبط الديمغرافي النزوح الريفي وعواقبه
التنمية المستدامة	المحافظة على الثروات الطبيعية مكافحة التلوث الطاقات المتجددة
حقوق الإنسان	الحقوق الثابتة (الأساسية): التغذية، التربية، الصحة... حقوق الطفل الديمقراطية حرية التعبير
الصحة	النظافة بكل أشكالها التغذية الصحية الوقاية الصحية
الأمن	الأمن عبر الطرقات الوقاية حوادث المرور وآثارها
المخاطر الكبرى	الفيضانات الزلازل الحرائق

.....	
الموروث الحضاري الوطني الموروث الحضاري العالمي الموروث التاريخي، والثقافي، واللساني (اللغوي) ... وذاكرة الشعوب	الموروث الحضاري
.....
.....

ملاحظة: أوردنا هذا الجدول على سبيل المثال، وهو مفتوح للإثراء.

4.3 جدول البرامج السنوية: تتمثل مهمة هذا الجدول في تحديد برنامج التعلّات السنوية، وذلك بوضعها في إطارها المحدّد سابقاً، أي إطار المقاربة بالكفاءات. لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية فحسب، بل يربطها ربطاً متيناً بصفاتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد المحدّدة في ملامح التخرّج. إذا كانت مصفوفة الموارد المعرفية تثبّت بشكل شامل الموارد المعرفية المستخدمة، فإنّ جدول البرنامج السنوية يقدّم تفاصيل هذه الموارد المعرفية مع أنماط الوضعيات التعلّمية، ومعايير التقويم ومؤشّراته، وكذا مقترح لتوزيع الحجم الزمني.

الكفاءة الشاملة						القيم
الكفاءات العرضية						الميادين
الحجم الزمني المقترح	معايير ومؤشّرات التقويم	نمط الوضعيات التعلّمية	الموارد المعرفية	مركّبات الكفاءة الختامية	الكفاءات الختامية	
					- - ...	الميدان 1
					- - ...	الميدان 2
					- - ...	الميدان 3
				

ويحتوي هذا الجدول على الأسطر والأعمدة الآتية:

➤ السطر الأول يذكر بالكفاءة الشاملة المحدّدة في ملامح التخرّج؛

➤ السطر الثاني يذكر بالقيم المحدّدة أيضاً في ملامح التخرّج، ويبرز إسهام المادّة الخاصّ؛

➤ السطر الثالث يذكر بالكفاءات العرضية ويبرز إسهام المادّة الخاصّ أيضاً.

وبقيّة الجدول مهيكلة على شكل أعمدة تتوافق فيها الكفاءات والموارد المعرفية مفصّلة، وأنماط الوضعيات التعلّمية المناسبة، ومعايير التقويم ومؤشّراته، والحجم الزمني.

➤ عمود «الميادين» يذكر بالميادين التعلّمية المهيكلة للمادّة كما وردت في ملامح التخرّج؛

➤ عمود «الكفاءات الختامية» يذكر بالكفاءات الختامية المحدّدة في ملامح التخرّج؛

- » عمود «مركّبات الكفاءة»، وهو في غاية الأهمية- يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحددة آنفا، حتّى تصبح عملية أكثر في التعلّم. وبصفة عامّة، فإنّ هذه المركّبات تركزّ على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.
- كما أنّ الكفاءات العرضية والقيم المذكورة في بداية الجدول، ستجد تعريفها في هذا العمود؛
- » عمود «الموارد المعرفية» يقدّم تفاصيل المعارف المرجو تجنيدها في بناء الكفاءات المستهدفة. وينبغي أن يوافق مضمون هذا العمود ما ورد بصفة شاملة في المصفوفة المفاهيمية؛
- » عمود « أنماط الوضعيات التعلّمية» يقترح أنماطا من الوضعيات التعلّية تمكّن من التحكّم في المعارف واستعمالها لتشمل كلّ مركّبات الكفاءة، وكذا أنماط الوضعيات الإدماجية.
- إنّ هذه الأنماط من الوضعيات التعلّمية - حيث يكتسي نشاط المتعلّم أهمية بالغة - تشفع بأمثلة في الوثيقة المرافقة، وتمنح الفرصة للمدرّس ومؤلف الكتاب لاقتراح أمثلة أخرى منها؛
- » عمود «معايير ومؤشرات التقويم» تمكّن من تقويم التحكّم في المعارف واستعمالها وتجنيدتها لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة. وقصد توضيح المعايير التي تتميز عادة بالعموم، أدرجت المؤشرات التي تتميز بالدقّة، وينبغي أن تشمل كلّ مركّبات الكفاءة؛
- » عمود «اقتراح الحجم الزمني» عبارة عن اقتراح لتقدير الحجم الساعي الضروري لاكتساب هذه الكفاءة.

مواقيت التعليم الابتدائي

جدول مواقيت المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي

المواد	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11 ^h 15	11 ^h 15	9 ^h	8 ^h 15	8 ^h 15
اللغة الأمازيغية	00	00	00	3 ^h	3 ^h
اللغة الفرنسية	00	00	3 ^h	4 ^h 30	4 ^h 30
الرياضيات	4 ^h 30	4 ^h 30	4 ^h 30	4 ^h 30	4 ^h 30
التربية العلمية والتكنولوجية	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30
التربية الإسلامية	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30	1 ^h 30
التربية المدنية	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}
التربية الفنية	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}
التربية البدنية	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}	45 ^{mn}
التاريخ والجغرافيا			45 ^{mn}	1 ^h 30	1 ^h 30
الحجم الساعي الأسبوعي	21 ^h	21 ^h	22 ^h 30	3 ^h +24 ^h أمازيغية	3 ^h +24 ^h أمازيغية
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية: 45 د

ملاحظات: التوقيت السنوي محسوب على أساس 32 أسبوعا دراسيا (بإضافة 4 أسابيع للتقويم) بالنسبة للسنوات الأربع الأولى، وعلى أساس 30 أسبوعا بالنسبة للسنة الخامسة.

- 5.3. **التعلم:** التعلم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس، وذلك بالقيام بنشاطات مناسبة. وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات، ولا يكتفي فيها بتلقّي المعارف فقط. والتعلم عملية مستمرة حتى يتمكن المتعلم من:
- التحكم في المعارف المستعملة كموارد (معارف، مهارات، سلوكات)؛
 - تعلم كيفية تجديدها لحلّ وضعية مشكلة معينة؛
 - إدماجها في عائلة من الوضعيات.
- الوضعية التعليمية هي وضعية مشكلة يعدها المدرّس لتقديم تعلّيمات جديدة متنوّعة ومتكاملة:

- وضعيات تعلّمية «بسيطة» لاكتساب المعارف؛
- وضعيات إدماجية لتعلّم الإدماج والتمكّن منه؛
- وضعيات مشكلة ذات دلالة ومركّبة لبناء الكفاءة الختامية وتقييمها.

وتتميّز هذه الوضعيات بـ:

- الاهتمام الذي تحدّثه لدى المتعلّم؛
- المشاركة الفعلية؛
- احتوائها على قيم وكفاءات عرضية.

أ) الوضعية المشكلة: هي وضعية تعلّمية، أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باستعمال تصوّر مصمّم بدقّة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها؛ أي أنّه يتمكّن من تذليل صعوبة مطروحة. وانطلاقاً من هذا التقدّم تُبنى الوضعية.

الوضعية المشكلة أداة من الأدوات البيداغوجية المؤسّسة على البناء الذاتي للمعارف. الوضعية المشكلة مهمة شاملة، مركّبة وذات دلالة:

- شاملة كاملة، أي لها سياق (معطيات أولية)، وواقعية لاحتوائها على هدف (منتوج)؛ كما أنّ حلّها يتطلب أكثر من عملية، وأكثر من إجراء؛ وتستلزم استخدام معارف وتقنيات وإستراتيجيات.
- مركّبة، أي أنّها تستخدم عدّة معارف، وعدّة أصناف من المعارف (تصريحية، إجرائية، وشرطية)، فهي تثير صراعاً معرفياً، وحلّها يتطلب جهداً.
- ذات دلالة، أي تثير اهتماماً لدى التلميذ، لأنّها تحيله إلى أشياء يعرفها في حياته اليومية (أنّها واقعية). ولا تكون لها دلالة إلاّ إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة) مخزّنة في ذاكرته. كما أنّها تمثّل تحدّيّاً في تناول التلميذ (واقعي وممكن التحقيق).
- ولا تكون الوضعية المشكلة ناجعة إلاّ إذا كان الصراع المعرفي في تناول التلميذ (أي ما يسمّى «بالمنطقة المجاورة للنمو») إذا قام المدرّس بدور الوسيط الضابط للوضعية التعلّمية.

متى يمكن اقتراح وضعية مشكلة ؟

- ✓ في بداية المسار، تكون بمثابة المحفّز؛
- ✓ في قلب المسار، بمثابة انطلاق البحث، مرحلة التجريب، مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة هيكلية المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات، ...؛
- ✓ في نهاية المسار، مرحلة التقييم الإشهادي (شرط أن تكون هذه المنهجية قد مورست من قبل حتّى لا يضلّ التلاميذ)، فنفضّل بذلك وضعيات مشكلة إدماجية تمكّن من تقييم اكتساب كفاءات كبرى.

كيف تُبنى الوضعية المشكلة ؟

- إبراز التمثّلات الأولية؛
- إرفاق كلّ وضعية مشكلة بمهمّة (غالباً ما تكون في مجموعات مصغّرة)؛
- إدراج كلّ مهمّة بتعليمية؛
- تحديد مدّة الحلّ؛

- عدم إغفال الأهداف المفاهيمية المستهدفة؛
- تصوّر مسبق لكل السيناريوهات الممكنة استعدادا لأيّ طارئ؛
- صياغة فردية للتمثّلات الجديدة؛
- مقارنة التمثّلات الأولى بالتمثّلات الجديدة.

(ب) الوضعية التعلّمية البسيطة: هي وضعية مشكلة يعدها المدرّس لفوج من التلاميذ (القسم) وفق تعلّقات جديدة (معارف جديدة، سلوك جديد، التحكّم في المهارات و مساعي حلّ المشكلات).

وبما أنّ الوضعية التعلّمية البسيطة تدرج في مسار التعلّم، فإنّها تمكّن -انطلاقا من المكتسبات القبلية- من اكتساب معارف جديدة والتحكّم فيها، والتي تصبح بدورها موارد لحلّ وضعيات إدماجية ووضعيّات مشكلة (راجع الوثيقة المرافقة).

في المقاربة بالكفاءات، تمكّن الوضعية التعلّمية المتعلّم من اكتساب المضامين والمسااعي، ثمّ تجنيدها قصد حلّ وضعيات مشكلة تشكّل أسس بناء الكفاءات المستهدفة. ويضبط هذا التعلّم بتقويم تكويني يجري بصفة مندمجة.

دور الوضعية التعلّمية في بناء الكفاءة الختامية: انطلاقا من الكفاءة الختامية ومركّباتها، يعدّ المدرّس و/أو يختار وضعيات مشكلة ذات دلالة، ويتطلّب حلّها استخدام وضعيات تعلّمية بسيطة ملائمة قصد التحكّم في الموارد والوضعيّات الإدماجية لاستخدام هذه الموارد وتجنيدها.

(ج) وضعية تعلّم الإدماج: تتمثّل وضعية تعلّم الإدماج في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة.

وتمكّن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام الموارد المعرفية المكتسبة في مختلف ميادين المواد.

ليست الوضعيات الإدماجية مجرد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرد تطبيقات لترسيخ المعارف.

خصائص الوضعية الإدماجية:

1. تجنّد مجموعة من المكتسبات التي تُدمج، ولا تجمع؛
2. موجّهة نحو المهمّة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلّم لمساره التعلّمي، أو في حياته اليومية والمهنية، ولا يتعلّق الأمر بتعلّم مدرسي فحسب؛
3. مرجعيّتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصّصنا لها بعض المعالم؛
4. هي وضعية جديدة بالنسبة للتلميذ.

وتمكّن هذه الخصائص من التمييز -في الرياضيات والعلوم مثلا- بين التمرين، ومجرّد تطبيق للقاعدة أو النظرية من جهة، وبين حلّ المشكلة من جهة أخرى. أي ممارسة الكفاءة في حدّ ذاتها.

وتمارس الكفاءة على وجه الخصوص إذا كانت المشكلة تجنّد مجموعة من المعارف والقواعد والعمليات والصيغ التي لها علاقة في حلّ المشكلة ذات دلالة، ويضطرّ المتعلّم إلى تحديدها، وحيث تتواجد أيضا معطيات مشوّشة، وذلك على شكل مشروع يستثمر فيه قدراته من خلال مشكل من الواقع. وإن لم يكن كذلك، فإنّنا نبقى في مجرّد تمرين تطبيقي.

(د) عائلة من الوضعيات: نقصد بهذا المصطلح مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة ومن نفس مستوى التعقيد، وتتعلق بنفس الكفاءات.

ماذا يميّز عائلة من الوضعيات ؟

تقوم الوضعيات المنتمية إلى عائلة من الوضعيات بتجنيّد:

- الكفاءات العرضية نفسها ؛
- مساعي الحلّ نفسها ؛
- ميادين المفاهيم نفسها ؛
- القواميس نفسها ؛
- الأهداف نفسها ؛
- العوامل نفسها ؛
- النشاطات نفسها ؛
- المواقف والسير نفسها ؛
- ...

من مهام العائلة من الوضعيات أن تتجنّب الحفظ التلقائي والتطبيق المتكرّر، لكنّها تتميّد لدى المتعلّم قدرة استثمار مكتسباته الجديدة. يجب أن تمكّن من تنوّع طرائق التحكّم في الكفاءات العرضية والقيم.

(و) مجال التحكّم في تكنولوجيات المعلومات والاتّصال (TICE): ليتمكّن الفرد من المساهمة الفعّالة في تنمية الاقتصاد المعرفي، يجب أن يكون استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال ضمن الكفاءات الأساسية لكلّ شخص. وعلى هذا الأساس، ينبغي أن تعدّ المدرسة التلاميذ لـ:

- إدراج التحكّم في تكنولوجيات الإعلام والاتّصال ضمن كفاءاتهم التي تمكّنهم من الاقتصاد المعرفي؛
- تنمية مهاراتهم التواصلية، وزيادة قدراتهم على العمل التعاوني بالاستفادة من الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيات الإعلام والاتّصال؛
- اكتساب كفاءات تمكّن من التعلّم المستقلّ الذي يوفر للإنسان إمكانية المشاركة في جهود التنمية والابتكار التي تعدّ مفاتيح الازدهار الاقتصادي في سياق التسابق العالمي.

6.3 التقويم

التقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّقات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. ولا يمكن للتعلّم أن ينجح إلّا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، وإشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلّقات.

تعتبر المقاربة بالكفاءات التقويم جزءاً لا يتجزأ من مسار التعلّم، خاصّة التقويم التكويني منه. أمّا وظيفته الرئيسية، فإنّها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل التقويم المعارف والمسابي والتصرّفات، ويتطلّب التقويم اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم، هو بغرض ضبط التعلّقات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّقاته.

أما التقويم الإشهادي، فإنه يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة من جهة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود. وإن قمنا بتحليله وتفسيره - بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حدّ ذاتها - فإنه ينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدّم في هذه التعلّات مستقبلًا. ويجري التقويم الإشهادي في نهاية مرحلة من التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتّخذ المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك.

ليست مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكميّتها المخزّنة في الذاكرة.

وعليه، فإنّ مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها تكتسي أهميّة بالغة. **فالتقويم الثنائي** (التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ الذي يقوم به الأقران)، **والتقويم الذاتي** هدفان تعلّميان ينبغي اعتبارهما من الكفاءات التي نسعى إلى إكسابها.

ونظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو بعدين:

• تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكّم فيها؛

• تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في بناء كفاءات المواد والكفاءات العرضية (المعارف، السلوكات، المهارات).

كلّ وضعية تقويمية يجب أن تكون إدماجية، كما يجب أن تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، ومستعملة خلال التعلّم، أي تعودّ عليها التلميذ.

أما **المعالجة البيداغوجية**، فهي المسار الذي يمكن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.

1.6.3 أدوات التقويم:

أ) الاختبار التقويمي: في حال تقييم كفاءات التلميذ، فإنّ " الاختبار التقويمي " معناه أن يبرهن التلميذ عن كفاءته من خلال عدّة وضعيات مشكلة. لكن ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات لعدّة شروط، ثلاثة منها أساسية وهي:

• أن تكون الكفاءة المستهدفة تناسب التقويم؛

• وأن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي تحفّزه على العمل؛

• وأن تحمل قيما إيجابية.

ينبغي أن تتكفّل هذه الوضعيات المشكلة التقويمية في تصميمها بمركّبة أو مركّبات الكفاءة الختامية المستهدفة، كما ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقويم.

ب) شبكات التقويم: لإجراء التقويم في القسم، يستخدم المدرّس شبكات تقويمية مثل:

• شبكات بمعايير التصحيح؛

• شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصّة بالتلميذ، وأخرى بالقسم)؛

ج) المعيار: هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات.

إنّ معيار التصحيح هو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها منتج التلميذ: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة... فهو إذن وجهة النظر التي نتبنّاها لتقييم أيّ منتج.

- معيار الحد الأدنى ومعيار النوعية: معيار الحد الأدنى جزء لا يتجزأ من الكفاءة، هو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ.

أما معيار النوعية فهو لا يُشترط في اعتماد كفاءة المتعلّم. فالحلّ الأصيل وأسلوب تحرير نصّ مثلا، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتج، لكنّها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك.

- متى يمكن أن نعتبر أن معياراً متحكّم فيه: تقدّم قاعدة 3/2 أجوبة مهمّة عن هذا السؤال، وتقول: لكي نحكم على تلميذ بالكفاءة، ينبغي أن تكون كلّ المعايير الدنيا محترمة. ولكي نحكم على احترام معيار أدنى، ينبغي أن يُثبت التلميذ مرتّين من بين ثلاث فحوص مستقلّة تحكّمه في المعيار؛ أي أن معدّ الاختبار ينبغي أن يقدّم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كلّ معيار.
- ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية. من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير الدقّة محدودة بالنظر إلى التحكّم في الكفاءة. وحسب قاعدة 4/3، فإنّ معايير الدقّة لا ينبغي أن تفوق ربع (4/1) النقطة الإجمالية.
- استقلالية المعايير بعضها عن بعض: من الصفات الرئيسة للمعايير استقلالية بعضها عن بعض. وهي صفة هامّة لأنّها تجنّبنا معاقبة التلميذ مرتّين على خطأ واحد.
- المعايير الدنيا المتداولة: تتكرّر بعض المعايير مراراً، وهي:
 - . وجهة المنتج: هل وافق المنتج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدّم؟ هل احترام التعليمات؟
 - . الاستعمال السليم لأدوات المادّة: هل استعمل التلميذ مفاهيم المادّة ومهاراتها استعمالاً سليماً؟
 - . الانسجام الداخلي للمنتج: هل المنتج منسجم؟ معقول؟ كامل؟
- المؤشّرات وجه عمليّ للمعايير: المؤشّر رمز ملموس قرينة دقيقة، ودليل على تحكّم التلميذ في معيار. المؤشّرات قابلة للملاحظة في وضعية معيّنة، ولها قيمة إيجابية أو سلبية، وهي التي توضّح المعيار وتمكّن من جعله عملياً.
- يمكن أن نميّز نوعين من المؤشّرات:
 - . مؤشّر نوعي عندما يوضّح جانباً من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده، أو درجة تحقيق صفة من الصفات؛
 - . مؤشّر كمّي عندما يقدّم توضيحات عن عتبات تحقيق معيار من المعايير، فيعبّر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو بحجم.

د) نماذج من شبكات التقويم

المؤشّرات	المؤشّر أ	المؤشّر ب	المؤشّر...
المعايير			
المعيار 1 : التحكّم في الموارد المعرفية			
المعيار 2 : توظيف الموارد المعرفية والكفاءات العرضية			
المعيار 3 : القيم المواقف			

المؤشّرات	المؤشّر أ	المؤشّر ب
المعايير		
المعيار 1 : وجهة المنتج		
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادّة		
المعيار 3 : الانسجام الداخلي للمنتج		
المعيار 4 : معيار النوعية		

2.6.3. سندات التواصل

- أ) **تكييف كراس النشاطات التعليمية إلى دفتر المتابعة:** قصد إنجاز مهام التقويم، فإنّ كراس القسم المكيف على أساس كراس للنشاطات ينبغي أن يحتوي بالخصوص على العناصر الآتية:
- النشاطات التي تجري في القسم؛
 - بطاقات متابعة التقويم، والتقويم الذاتي، والتقويم الثنائي؛
 - مقترحات علاجية؛
 - بطاقات التقويم الإشهادي.
- ويستعمل هذا الكراس بمثابة دفتر متابعة المتعلّم، ويكون وسيلة مرافقة المتعلّم نفسه والأولياء، والمدرّس، والمدرسة في مجال ممارسة التقويم والمصادقة على الكفاءات المكتسبة.
- ب) **بطاقة المتابعة:** يمكن أن تُملأ هذه البطاقة من المتعلّم نفسه ومن المدرّس، وبذلك يتمكّن كلّ من هما من الاطلاع على رأي الآخر دون مواجهة، بل بروح الوعي المتبادل (مع إعلام الأولياء أيضا) بجوانب القوّة لدى المتعلّم وجوانب ضعفه.
- ج) **كشف التقويم والتنقيط المدرسي** الذي يمكّن الأولياء من تقييم المجهودات التي بذلها أبناؤهم خلال فصل أو سنة دراسية. (راجع الوثيقة المرافقة).