# الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية

عز الدين الخطابي
أستاذ بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة
مكناس

## تقديم

اعتبر الباحثان الفرنسيان «لورنس كورنو» (Laurence Cornu)، و«ألان فرنيو» (Alain Vergnioux) في نص لهما حول أسئلة ورهانات الديداكتيكا[1]، بأن التنظير للممارسات البيداغوجية يمكن أن يتم على مستويين :

ـ مستوى خارجي، يتعلق بعلوم التربية التي تقترح معرفة مجزأة ؛

ـ ومستوى نظرية عامة، يتحدد مشروعها في تأمين توحيد وجهات النظر وتجميع المعارف الجزئية. ومن الممكن اختزال هذا التوحيد النظري في أربعة أشكال موزعة كما يلي :

- فهناك الفلسفة التي أنتجت ويمكنها أن تنتج نظريات في التربية، تسمح بتنظيم الظواهر المدروسة من طرف العلوم الإنسانية، وبالتالي المرور من العلم إلى التطبيق. هكذا، فوضت للفلسفة مهمة إبستيمولوجية قائمة على توليد المفاهيم ومهمة إتيقية قائمة على المساءلة النقدية للغايات.
- وهناك علم النفس التربوي الذي اهتم بتجميع المعارف النظرية المتفرقة، من أجل التأسيس لمعرفة أفضل بالطفل وأخذ التقنيات البيداغوجية بعين الاعتبار، بشكل يسمح بقيادة نشاط تربوي معقلن.
- وإلى جانب هذا العلم، برزت مساهمات النظريات السوسيولوجية والسيكولوجية (البنائية والسلوكية مثلا)، للإحاطة بالقضايا البيداغوجية بشكل أفضل.
- واليوم، فإن النموذج الاقتصادي للتسيير والتدبير، المقترن بمفاهيم الفعالية والمردودية والجودة؛ ونموذج العلوم المعرفية المرتبط بمفاهيم القدرات الذهنية والتمثلات، أصبحا هما المهيمنين في حقل التنظير المذكور[2].

ما يستفاد من هذا القول، هو كون الممارسات البيداغوجية تستند إلى مرجعيات نظرية لتدعيم خطاباتها ورهاناتها، إذ لا يمكن الحديث عن مقاربات بيداغوجية دون استحضار لخلفياتها النظرية المستمدة أساسا من حقول الفلسفة والعلوم الإنسانية والعلوم المعرفية. فبأي معنى تعتبر هذه الحقول إطارا مرجعيا للأنشطة البيداغوجية، وتحديدا للأنشطة التعلمية ؟

---

1- لورنس كورنو وألان فرنيو، ***الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته***، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، 2003، ص : 80.

2- المرجع السابق، ص : 80، 81.

نقترح للإجابة عن هذا السؤال، إتباع الخطوات التالية :

- القيام بتحديد عام لمفهوم المقاربة البيداغوجية ؛
- التركيز على ثلاث نظريات أساسية وإبراز انعكاساتها على العملية التعليمية ـ التعلمية وهي: السلوكية والمعرفية والسوسيوبنائية.

## 1- في معنى المقاربة البيداغوجية

اعتبرت المقاربة البيداغوجية كموجه ينظم الوضعيات التعليمية والتعلمية من أجل بلوغ غايات محددة. لذلك ارتكزت على استراتيجية يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين، باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية. وللمقاربة البيداغوجية تأثير هام في حفز المتعلم على القيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام[3].

لا بأس من التأكيد على أن فعالية المقاربة البيداغوجية تقاس بمدى إقرارها بأهمية التعلم الذاتي واستقلالية المتعلم وتطوير أنشطته الذهنية والسلوكية وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي، وبالدور التوجيهي للمنشط، الهادف إلى إشراك المتعلمين وتعزيز قدراتهم ومهارتهم، وبأهمية التشارك والتواصل أثناء إنجاز المهام. ولأن الأمر يتعلق بتفاعلات عقلية ووجدانية واجتماعية، فإن دور المدرس سيكون له تأثير كبير في هذه العمليات. فهناك قيم ومواقف يتعين عليه تجسيدها على مستوى ممارسته، نذكر من أبرزها الاستعداد والكفاءة والمسؤولية ؛ فأن يكون المدرس مستعدا معناه أن يمتلك قدرات تسمح له بالتكيف مع أكبر عدد من الوضعيات الجديدة. يتطلب الاستعداد للتكيف مع المستجدات كفاءة فعلية في مجال التخصص وفي المجال المهني، وعليه أن يكون واعيا بأبعاد مهمته وبمسؤوليته الاجتماعية في تكوين عقول يقظة وواعية ومتشبعة بقيم التعاون والتشارك.

في هذا الإطار، برزت مقاربات عديدة في الحقل التربوي، ارتكزت على مرجعيات نظرية، مثل السلوكية والمعرفية والسوسيوبنائية ؛ وتوزعت على بيداغوجيات عديدة نذكر من بينها : البيداغوجيا بواسطة الأهداف والبيداغوجيا بالكفايات أو بيداغوجيا الإدماج أو المشروع أو الاكتشاف، والبيداغوجيا الفارقية الخ... فما هي إذن أوجه الترابط بين هذه البيداغوجيات وبين النظريات السالفة الذكر؟

## 2- المرجعية السلوكية : البيداغوجيا بواسطة الأهداف نموذجا

لا يتأتى الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي، مع كل من «واطسن» (Watson) و «سكينر» (Skinner) اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية، هي : الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز. ومعلوم أن هذه المفاهيم مستمدة من الأعمال الشهيرة لـ «بافلوف» (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام.

3- Legendre, ***R. Dictionnaire actuel de l'éducation***, Larousse, Paris / Montréal, 1988.

وانطلاقا من الترابط الثلاثي (مثير/ استجابة/ تعزيز)، سيتم تنظيم الممارسات التعليمية/التعلمية وإخضاعها للملاحظة وللتجزيء، في إطار ما يعرف بأهداف التعلم التي تتحدد بمقتضاها الخطوات الواجب على المتعلم القيام بها، لتحقيق هدف معين. هكذا سيصبح موضوع التعلم مفككا إلى وحدات جزئية متدرجة من حيث التعقيد. وستحلل المعارف في ضوء ذلك تحليلا إجرائيا، كما ستقدم المادة على شكل سلوكات موزعة على مقاطع الدرس. وتسمح هذه «العقلنة» البيداغوجية بملاحظة سلوكات المتعلم وقياسها وتقويمها، بناء على الأهداف المسطرة سلفا وفق معايير مضبوطة. ولا يمكن للمتعلم القيام بمهمة جديدة إلا إذا ما تم التأكد من نجاح المهمة السابقة. ولهذا السبب تنتظم المهام التي يتعين إنجازها بشكل مقطعي.

غير أن العنصر المميز لهذه المقاربة هو التعزيز الفوري لاستجابات المتعلم الذي يجب أن يدرك جليا الهدف من التعلم، أي النتيجة المراد بلوغها. ويعتبر التحفيز شرطا أساسيا في التعلم، لأنه يسمح بالمشاركة الفعالة للمتعلم ويتيح أمامه فرص البحث عن إمكانات جديدة للتفاعل مع محيطه التربوي والاجتماعي والثقافي. وبهذا المقتضى، تظل المقاربة السلوكية ناجعة في بعض جوانبها، مما يعني أن للبيداغوجيا بواسطة الأهداف دورا لا ينكر على مستوى تفعيل الأنشطة، من خلال الحفز والتعزيز.

## 3- النظريات المعرفية كإطار مرجعي : البيداغوجيا بالكفايات نموذجا

تقر هذه النظريات بكون المعرفة ليست مجرد نسخة من الواقع، بل هي نتاج عمليات بنائية متدرجة ومتنامية ؛ وبأن النشاط المعرفي للفرد هو عبارة عن سيرورة لاكتساب المعارف بواسطة قدرات ذهنية كالتفكير والإدراك والتذكر والتعلم. وهي المجالات التي ستتم معالجتها في إطار ما يعرف بالعلوم المعرفية، أي العلوم المهتمة بالظواهر المكونة لأجهزتنا السيكو ـ بيولوجية وبالتفاعلات الحاصلة بين هذه الأجهزة وبين سلوكاتنا، بما فيها تلك التي تتخذ صيغا رمزية عالية، مثل اللغة والثقافة. وبذلك توزعت اهتمامات هذه العلوم على ميادين السيكولوجيا واللسانيات والعلوم العصبية والذكاء الاصطناعي. وعادة ما تصنف الأبحاث في حقل العلوم المعرفية إلى ثلاثة، هي :

- مبحث أول يهتم بدراسة الاستعدادات أو الكفايات المعرفية، أي اللغة والاستدلال والإدراك.
- مبحث ثان يحدد مكونات المعارف، على المستويات الفزيولوجية والعصبية (مجال البيولوجيا العصبية والسيكولوجيا العصبية) أو الآلية والإلكترونية (مجال الذكاء الاصطناعي).
- مبحث ثالث يهتم بالتحديد الوظيفي لاستعمال هذه الآليات، من أجل فهم وتحليل عمليات التذكر والانتباه وظواهر التمثل. وتظهر في هذه الخانة الأخيرة تباعدات دالة بين الأبحاث، بحيث يقوم بعضها بملاحظة بنية الوضع الأولي لعدتنا الذهنية، مثل النضج العصبي والقدرات الدماغية ؛ وربط هذا الوضع البنائي باستعداداتنا للتعلم ؛ في حين يقوم البعض الآخر بتحليل مختلف أشكال الوضع النهائي التي ستتخذها أنظمتنا الطبيعية بعد التعلم واكتساب قدرات وظيفية نوعية[4].

4- Georges Vignaux, ***Les sciences cognitives, une introduction***, ed. La Découverte, Paris, 1991, p : 9 et suiv.

الملاحظ أن السيكولوجيا المعرفية تبدو من أكثر العلوم اهتماما بالظاهرة المذكورة، وأيضا من أكثرها انفتاحا على العلوم الأخرى، كالبيولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات. وفي هذا الإطار برزت أعمال، من بينها على سبيل المثال لا الحصر، أعمال «جيروم برونر» (Jerôme Bruner) حول التعلم وتكوين الكفايات الضرورية لدى المتعلمين، قصد تأهيلهم للتكيف الناجع مع الحياة[5]؛ وأعمال «هوارد جاردنر» (Howard Gardner) حول مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة وعلاقاتها باكتساب الكفايات. ذلك أن الحديث عن الكفاية هو، أساسا، حديث عن الذكاء في معناه العام وعن الذكاء العملي في معنى أكثر تحديدا. فالكفاية تفترض الفعل وتعديل السلوك وأيضا التكيف مع المحيط، من أجل حل المشكلات[6].

لا يمكن فصل هذه التصورات عن التفسير المعرفي الذي قدمه «بياجي» (Piaget) حول التطور الذهني عند الطفل، من الولادة حتى بداية المراهقة، وفق العمليات الأربع المعروفة وهي : النشاط الحسي الحركي، فالنشاط ما قبل المفاهيمي المعتمد على توظيف اللغة والرموز الأخرى، ثم النشاط المحسوس الذي يصبح فيه التفكير قادرا على التحكم في بعض العمليات، كالتركيب والتصنيف ؛ وأخيرا النشاط الصوري الذي يتميز بإمكانية الاستدلال الفرضي ـ الاستنباطي، انطلاقا من معطيات أو وضعيات مجردة[7]. ولقد استلهم «برونر» (Bruner) هذه الخطاطة للحديث عن صيرورة التعلم، وانتقاله من تعلم المهارات الحركية (مثل تعلم السباحة أو ركوب الدراجة)، إلى التعلم الإيقوني القائم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية، حيث تحل الصورة أو الإيقونة محل الشيء الفعلي ويحدث تمثيل معرفي لها؛ إلى التعلم الرمزي الذي يحدث فيه التفاعل مع البيئة من خلال اللغة ومن خلال التمثل الذهني لمدلولات الرموز ومعانيها. مما سيسهل لاحقا إعادة تنظيم التعلمات في صيغ أو نماذج إدراكية، أو على شكل تعميمات في إطار ما يدعوه «برونر» بالتعلم بالاكتشاف.

في الحقيقة، فإن اكتساب قدرات التعميم والتصنيف وتكوين التمثلات والمفاهيم وبناء العلاقات بين الأشياء، تسمح باستكشاف عناصر الوضعية المشكلة والبحث عن طرق ووسائل للعمل على حلها[8].

بهذا المعنى، فإن استراتيجيات التعلم ستكون عبارة عن عمليات معرفية، تروم تطوير القدرات الذهنية لمواجهة مختلف الوضعيات وتأهيل الفرد لتحسين تكيفه مع المحيط الذي يتفاعل معه وتنمية روح الإبداع لديه، فضلا عن تنمية مواقف إيجابية مثل المبادرة والتعاون والمسؤولية. وهي مقتضيات مقترنة بالبيداغوجيا بالكفايات الهادفة إلى تطوير شخصية المتعلم كفاعل إيجابي.

وتعمل هذه الاستراتيجيات على مستوى المقاربات البيداغوجية على تطوير بيداغوجيات قائمة على حل المشكلات أيضا وعلى إدماج المعارف والمهارات، أثناء البحث عن حل للمشكلة أو أثناء

---

5- Jerôme S.Bruner. ***Le Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire,*** PUF, 3ème édition, Paris, 1990.

6- Howard Gardner. ***Les Intelligences multiples pour changer l'école***, ed. Nouveaux Horizons Retz, Paris, 1996.

7- Jean Piaget. ***Problèmes de physchologie génétique***, Denoel - Gonthier, 1972.

8- عبد الكريم غريب، ***استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها***، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 3، 2003، ص. 18.

إنجاز مهمة معقدة، ومن نماذج ذلك، المقاربة بالكفايات التي تتطلب من المتعلم تحويل العناصر المختلفة وتشغيلها وتوظيفها بكيفية مدمجة، وفق الهدف المحدد لها. وهو ما أقرته بيداغوجيا الإدماج التي دعت إلى ضرورة قيام المتعلم بتجميع وتنظيم مكتسباته، قصد استخدامها في الوضعيات المعقدة، المسماة أيضا وضعيات الإدماج. وفي جميع الأحوال، فإن الأمر يتعلق بمقاربة نسقية، هدفها الأساسي هو مساعدة المتعلم على تطوير قدراته وتنظيم معارفه الذهنية والعملية، ضمن خطاطات إجرائية تسمح بالحصول على مردودية أفضل.

## 4- السوسيوبنائية وعملية بناء المعارف

تحدث الباحثان «فيليب جوناييز» (Philippe Jonnaert) و«فندر بوغت» (Vander Borght) في مؤلفهما الموسوم بـ «خلق شروط التعلم»، عن السوسيوبنائية كمنظور مخالف للمقاربة الإمبريقية المعتمدة من طرف البيداغوجيا بواسطة الأهداف. فلم تعد المرجعية مقتصرة على مضامين البرامج الدراسية كمعطيات موجودة باستقلال عن المتعلم، بل أصبحت معارف هذا الأخير هي موضوع الاهتمام في المقام الأول[9]. وفي هذا الإطار تم تحديد ثلاثة أبعاد لهذا المنظور : بنائي واجتماعي وتفاعلي.

بخصوص البعد البنائي، فهو يقوم على مبدأين يتلخصان في كون الذات تبني معارفها من خلال نشاطها الخاص ؛ وفي كون الموضوع المستخدم خلال هذا النشاط، هو المعرفة الخاصة نفسها. ويقتضي هذان المبدآن قيام المتعلم بنشاط فكري، يتم فيه تكييف معارفه مع متطلبات الوضعية التي يواجهها.

يعتبر البعد الاجتماعي مكونا أساسيا في التعلم، بحيث لا يمكن الحديث عن بناء وتكييف المعارف دون تبادل مع الآخرين ؛ وهو يتخذ صبغة مزدوجة أيضا، كتبادل مع الأقران وكتبادل مع المدرسين ؛ ولا بد من خلق فضاءات حوارية لتفعيل هذه العلاقة الثلاثية بين المتعلمين والمدرسين والمعارف.

هنا يبرز البعد الثالث، وهو التفاعل مع المحيط. ذلك أن التعلمات لا يمكنها أن تحصل إلا داخل وضعيات يتم فيها تكييف المعارف السابقة مع الجديدة. وهذا يعني أن الوضعية هي مصدر ومعيار اكتساب المعارف، فمن خلالها يحدث التفاعل بين عناصر المثلث السالف الذكر (متعلم/ مدرس/ معرفة)[10].

وقد خلص الباحثان إلى أن هذا النموذج السوسيو بنائي يعتبر المعرفة ثمرة نشاط الفرد الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة ويوجد في وضعية تفاعل مع محيطه البيئي والمجتمعي في إطار «عملية ديناميكية لبناء المعارف وتكييفها ومساءلتها وتنميتها»[11].

---

9- Jonnaert Ph. Et Vander Borght, ***C, Créer les conditions d'apprentissage, Un cadre de référence socio-constructiviste pour la formation didactique des enseignants,*** de Boeck Université, Bruxelles, 1999, p.28.

10- المرجع السابق، ص : 29 وما يتبعها.

11- المرجع السابق، ص 33.

وبالفعل، فإن التفاعلات الاجتماعية هي مكون أساسي لعملية بناء المعارف من طرف المتعلم، لأنها من جهة، تحصل عبر التبادلات القائمة بين الأقران ؛ ومن جهة أخرى، عبر التبادلات مع الراشدين (مدرسين، موجهين، آباء الخ...).

وسواء نظرنا إلى التعلم باعتباره عملية استيعاب للمعلومات الجديدة التي تتم ملاءمتها وتكييفها وإدماجها في البنيات القديمة «بياجي» (Piaget) ؛ أو باعتباره بناء جماعيا يشارك فيه الأفراد والجماعات ؛ ويكون بذلك نتيجة تفاعل بين عوامل سوسيو ثقافية ولغوية «فيكوتسكي» (Vygotski)[12]، فإن هذا المنظور يقر بكون المعرفة تنبني على تجربة الفرد ونشاطه الذهني، أي تقوم على تفاعل الذات المتصلة بالبيئة المحيطة بها. فحل المشكلات يتم من خلال عمليتي الاستيعاب والتلاؤم ؛ وسيكون التعلم إرساء للتفاعلات الاجتماعية التي تستدعي صراعات سوسيومعرفية بين الذوات ومسؤولية المتعلم تجاه المعارف التي يقوم ببنائها.

ولما كانت الكفاية مبنية ومحددة ضمن سياق وقابلية التفاعل والإدماج، فإن النموذج السوسيو بنائي يعتبر أساسيا لاكتسابها. وكما أكد «فيليب جوناييز» (Philippe Jonnaert) في مؤلفه حول الكفايات والسوسيوبنائية[13]، فإن المعارف تتموضع ضمن منظور بنائي، بغرض إقامة علاقة مع الكفاية داخل نفس المنظور. وتبنى المعارف من طرف المتعلم ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، مادامت قابلة للحياة وصالحة بالنسبة له. وبتمفصلها مع موارد أخرى، فإن هذه المعارف تسمح لصاحبها بأن يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات. ويجب ألا تكون هذه الوضعيات فقط ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، بل أيضا ملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ؛ فهذه الممارسات هي التي تجعل معارف المتعلم محط تساؤل. وبتعبير آخر، فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات، بل إن الوضعيات التي يمكن أن يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة، هي التي تكتسب أهمية باعتبارها عنصرا مركزيا بالنسبة للتعلم.

إن الكفايات لا يمكنها أن تبنى إلا داخل الوضعيات، وهو ما دافعت عنه البيداغوجيا بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج والاكتشاف والمشروع، التي أقرت بدرجات متفاوتة، بتفعيل اكتساب الكفايات وإدماج مختلف المعارف والمهارات داخل نفس الوضعية التعلمية ووضع مختلف الموارد في سياقها السوسيومعرفي وتدبير التعلمات بالتشارك وإعادة تنظيمها في إطار علاقات جديدة. وبطبيعة الحال، فإن تغير الوضعيات والسياقات، يستدعي تكييف المقاربة لتتلاءم مع مقتضياتها. فالمقاربات البيداغوجية ليست قوالب جاهزة يتعين تطبيقها بشكل آلي، بل هي على العكس، عبارة عن إمكانيات مفتوحة لمعالجة الوضعيات، وهذا هو المدلول العميق لكلمة مقاربة. ولهذا لا يمكن إخضاعها لمنطق التفاضل والتعارض، بل يجب بالأحرى إخضاعها لمنطق التفاعل والتكامل.

**ختاما**، يتبين أن استراتيجيات التعلم تقتضي إدماج مختلف المعطيات والموارد المساهمة في

12- Vygotski, ***Pensée et langage,*** éditions sociales, 1985.

13- فيليب جوناييز، ***نحو فهم عميق للكفايات والسوسيوبنائية***، تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص : 24 وما يليها.

تحقيق «تعلم جيد». وهي بذلك مطالبة بالاستفادة من مكتسبات مختلف النظريات سواء أكانت سلوكية أم معرفية أم سوسيوبنائية. ومعنى هذا، أن بإمكان بيداغوجيات عديدة أن تستمد مرجعيتها من النظرية نفسها، كما يمكن لبيداغوجيا واحدة أن تستثمر معطيات نظريات عديدة. وعلى سبيل المثال، فإن تدبير المشروع بالنسبة لجماعة القسم، في إطار ما يعرف بالبيداغوجيا بالمشروع، يتطلب وضع استراتيجية ملائمة وتحديد أهداف دقيقة وآليات للتنسيق بين الفاعلين وتحليل الوضعيات عبر تنظيم الأنشطة وتدبير الإمكانيات المتوفرة وتعبئة الموارد وإدماجها وتطوير أساليب العمل وتكييفها بحسب حاجيات المتعلمين وانتظارات المحيط السوسيوثقافي. وعليه، يمكن لمنظومة تربوية معينة أن تعتمد في الآن ذاته مقاربات بيداغوجية عديدة، وذلك بحسب اختلاف الأسلاك التعليمية ووضعيات التعلم وخصوصياتها، ومقتضيات التخصصات الدراسية والتكوينية. وذاك أحد مظاهر غنى الفكر البيداغوجي المعاصر الذي جعل من تعدد المقاربات البيداغوجية وسيلة لإغناء مجالات الفعل الديداكتيكي داخل وضعيات تعلمية مختلفة الأهداف والوسائل والمتعلمين. فالأمر يتعلق في آخر المطاف، ببناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته وتطوير كفاياته المعرفية والاجتماعية والوجدانية، وهو ما لا تستطيع مقاربة واحدة إنجازه. وكما أكد «فيليب جونايير» و «فندر بوغت» بخصوص قيمة وحدود النموذج السوسيو بنائي : «إذا كانت البنائية تسمح بفهم عمليات بناء المعارف من طرف المتعلم، فإنها لا تفسر مع ذلك كل ما يحصل بالقسم. فالتلميذ لا ينجز بداخله سوى خطوات تعلمية محدودة. لكن هناك مئات الأنشطة التي تنتظره خلال يومه الدراسي. ويتعين اللجوء إلى مرجعيات أخرى لكي يتكيف مع مختلف الوضعيات. والحال أنه لا يوجد نموذج باستطاعته ادعاء مقاربة حياة القسم بشكل تام وحصري»[14].

على مستوى آخر، فإن الأبحاث المنجزة حاليا حول عمليات التعلم واستراتيجية حل المشكلات، اعتبرت بأن منظورات التقويم أخذت معاني جديدة تساير التطورات الحاصلة في مجال المقاربة البيداغوجية لوضعيات التعلم. في هذا الإطار، تحدثت «ليندا علال» (Linda Allal)[15] عن الإجراءات التقويمية التي تبلورت تحت اسم «التقديرات الديناميكية» و«التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية». وتجد مقاربات التقديرات الديناميكية أصولها في أعمال «أندري ري» (André Ray) و«فيكوتسكي» (Vygotski)، الهادفة إلى تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد والقدرات والكفايات التي هي في طريقها إلى التكون. وبذلك فهي تهدف إلى وضع قياسات ذات صلاحية جيدة في التنبؤ بإمكانيات التعلم لدى التلاميذ، بغرض تأسيس قرارات تهم مختلف بنيات تحمل المسؤولية في مجال التربية. أما التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية، فيقدم مقاربة هامة للإحاطة بدينامية الكفايات في طور البناء والمساهمة في عملية البناء نفسها. ويجب أن تقوم شروط عديدة كي يساهم هذا التقويم في بناء الكفايات : «أولا، يجب على هذا التقويم أن يتكيف

14- Jonnaert Ph. Et Vander Borght C., ***Créer les conditions de l'apprentissage, op.cit, pp: 36-37.***

15- ليندا علال، ***اكتساب وتقويم الكفايات في وضعية مدرسية، ضمن العمل الجماعي، لغز الكفايات في التربية***، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص : 87.

مع خصوصيات الممارسات الاجتماعية التي تم تقديرها في مجال الكفاية المعنية. ثانيا، يتعين على المدرس أن يمتلك هو نفسه خبرة كافية في المجال المعني كي يستفيد من تفاعلاته مع التلاميذ، على مستوى الإنتاج والمردودية. ويجب ثالثا أن يتسع التقويم ليشمل إلى جانب المعارف، المكونات الوجدانية والاجتماعية والحس حركية للكفاية المستهدفة»[16].

يؤكد هذا الأمر على ضرورة الانخراط الفعال للمتعلم والمكون في تدبير التعلم، من أجل تحقيق مردودية جيدة تستجيب لحاجيات ومنتظرات الفاعلين في مجال التربية والتكوين.

16- المرجع السابق، ص : 90.