تقييم تعليم الكتابة لمرحلة المتوسط في إطار التدريس بالمشروع

قسم السنة الرابعة متوسط- المدرسة الجزائرية أنموذجا-

أ. مناد أنيسة و أ. مخلوف ليلى

مقدمة:

لقد شهدت الجزائر عدة تغييرات خلال العقود الأخيرة و التي كان لها انعكاسات في مفهوم التدريس/ تعليم اللغات في الجزائر. و قد تضمنت هذه التغيرات تحولات جذرية في الهياكل الحساسة للبلاد، خاصة في مجال التربية. و بهذا، سوف يتم تحديث للمناهج التعليميةبغية كشف النقاب عن أهداف تربوية جديدة صادرة عن الهيئات العليا: وزارة التربية الوطنية. في الواقع، ومن أجل جعلها أكثر تلاؤما مع احتياجات المجتمع، تم تنفيذ العديد من الإصلاحات على فترات قصيرة.

و بالتالي، تم إجراءإصلاحات عميقة على المناهج التعليمية للمستوى المتوسط. الهدف الرئيس الذي يحرك هذه الخطوة هو تركيز التعليم على المتعلم. Xavier Roegiers (٢٠٠٦) [en ligne]، **كزافيي هرويجيي– ٢٠٠٦- على الانترنت – و هو مطلع حريص للمناهج التربوية الجزائرية الجديدة، يعطي لنا توضيحات تتعلق بالأهداف المرجوة لهذه الإصلاحات:**

- ترجمة التغيرات المؤسساتية، الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية التي حدثت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة في المدرسة، بهدف تمكينها من نقل أفضل لقيم التسامح و الحوار، و إعداد الطلاب لممارسة المواطنة داخل مجتمع ديمقراطي.
- تمكين المدرسة من ضمان أداء أفضل لوظيفتها في مجال التعليم، التنشئة الاجتماعية و التأهيل.
- مواصلة دمقرطة التعليم: أي جعله متاحا لأكبر عدد، و ضمان فرص متساوية للنجاح للجميع.
- الاستجابة لتحديات العولمة الاقتصادية، و التي تتطلب مؤهلات عالية أكثر فأكثر و التي تتناسب أكثر فأكثر مع متطلبات نقلة التوظيف، استخدام تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في التعليم المدرسي، و تعليم تطبيقها في مختلف قطاعات الحياة النشطة.

و هكذا، فان التحدي الرئيس لهذا النهج هو تحسيس التلميذ بالوظيفة الاجتماعية و بالتنشئة الاجتماعية للتعلم. في اللغة العربية– و بغية جعل التعليم أكثر اجتماعيا، توصي المؤسسات الوزارية، خلال حصة التعبير الكتابي، بأن يقوم التلاميذ بتقديم بحوث) نصوص خاصة، ألبومات، تقارير، مجموعة من النصوص، ملصقات، الخ(موجهة لأشخاص من خارج المدرسة، لان التلميذ الذي يكتب لغير معلمه، يفهم نطاق هذه الكفاءة و أهميتها في حياته اليومية و المستقبلية خاصة.

مع ذلك، يبقى التعليم الكتابي المنهج الذي يحضى بالرعاية الكبرى مادام يشكل ثمرة المشروع، بحيث يتغذى من كل النشاطات. قد نتسأل لماذا يحضى التعليم الكتابي بكل هذه المكانة في المدرسة. في مجمل الأمور، هو بسبب التحديات الاجتماعية التي تكمن ورائه: » تعتبر الكتابة، كنشاط لغوي، جسرا بين الذات و الحياة الاجتماعية و الذي يمر في الاتجاهين الاثنين. « يقول سلفي بلان Sylvie Plane : ((٢٠٠٦: ٥٨).

بالتأكيد، فان الكتابة لا تعتبر مهارة تعليمية مثل أي مهارة أخرى، لان مستوى إتقان الكتابة لشخص ما، سوف يحدد في غالب الأحيان اندماجه الاجتماعي. يطرح إذن تعلم مهارة الكتابة سؤالين: كيف نتعلمها؟و لكن خاصة: لماذا نتعلمها؟ و لطالما فضل تدريس مهارة الكتابة السؤال الأول، لان الإجابة عن السؤال الثاني كان يبدوا واضحا للجميع. و لكن هذا لم يعد صحيحا للأسف بالنسبة للأجيال

الجديدة من المتعلمين في يومنا هذا. الكثير من الشباب، خاصة أولئك الذين فشلوا في مشوارهم الدراسي، يعتبرون بأن مهارة الكتابة نشاط مدرسي بحت و بأن مفاهيم التواصل، التعبير و التبادل تأتي بعد ذلك.نادرا ما يجمعون هذه النشاطات باندماجهم في الحياة الاجتماعية و العملية و يرون بأن: »الأمر يعتبر، في نفس الوقت،فعلا يلزم الكاتب كموضوع ثقافي و تأثيري من جهة، و نشاط اجتماعي من جهة أخرى « .بلان Sylvie Plane (٢٠٠٦ : ٥٩) . قلة هم من يعتقدون بأن مهارة الكتابة تسمح بالتعبير عن التميز الفردي، بالتواصل مع الآخرين و بالتالي الاندماج في المجتمع و تشكيل بنية للهوية في نفس الوقت.

منذ فترة طويلة، كان يجري، في مدرسة فراينت، الحديث أصلا عن الربط الاجتماعي بين التلميذ و النص. لقد وضع فراينت النص الحر في ميدان اللعبة بطريقة ممنهجة و حقيقية و هذا بواسطة المطبوعات، اليوميات، المراسلة، و ضمنه في قالب اجتماعي. و هكذا، كان يبدو النص كمادة تبادل حقيقية في أعين الأطفال، و الذي تكفلت به و أخذته بعين الاعتبار الجماعة التي تضعهعلى شكل صفحات، التي تصنعه، التي تقرأه و التي تقوم بنقده. يقوم النص بخلق تواصل بين تلاميذ المدرسة و الأفراد الآخرين من بقية المجتمع خارج المدرسة.

تلعب إذن الكتابة دورا اجتماعيا لا يمكن إخفاؤه. و إذا ما أردنا بدفع تفكيرنا حول الدور الاجتماعي للنص المكتوب، فإننا سوف نتحدث عن عوامل اجتماعية تلعب دورها في إنتاج النصوص و سوف نستند في هذا المستوى إلى أقوال هايس Hayes (١٩٩٨ : ٥١) :

»يعتبر التحرير الكتابي نشاطا اجتماعيا في المقام الأول. في أغلب الأحيان، فإننا نكتب من أجل التواصل. لكن فعل الكتابة ليس اجتماعيا ببساطة بسبب هذه الغاية. هو كذلك أيضا، كمنتج مشكل اجتماعيا وتمت صياغته في بيئة اجتماعية. لقد تم تشكيل ما الذي نقوم بكتابته، و كيف نكتب، و إلى من نكتب، عن طريق التقاليد الاجتماعية و تاريخ تفاعلاتنا الاجتماعية....نحن لا نكتب بنفس الطريقة لأقاربنامقارنة بالأجانب. لقد تم اختراع أنواع النصوص التي نستعملها بواسطة محررين كتابيين آخرين....و بهذا، تقوم ثقافتنا بإصدار الكلمات، الصور و الإشكال التي عن طريقها نقوم بصياغة النص... «

هذه التنشئة الاجتماعية لفعل الكتابة، هي من تقوم بالتحديد، بتشكيل العصارة نفسها للمشروع البيداغوجي، و هو المنهج الذي تم اختياره من قبل وزارة التربية الوطنية MEN في إصلاح البرامج التربوية لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية FLE.

١- الإشكالية والفرضيات:

لقد أعطى إصلاح البرامج التربوية للمستوى المتوسط ميلادا لصراع فكري. لم يتم تغيير البرامج السارية المفعول منذ عقود. في هذا الإصلاح، إذا ما قامت الكلمة بتغيير الفكر هي نفسها. يقوم المشروع التعليمي بتعزيز الوعي فيما يتعلق بالوظيفة الاجتماعية و التنشئة الاجتماعية لدى التلاميذ، لكن هذا الجانب لم يلق صدى لدى المعلمين. السؤال الذي نطرحه هو الأتي: هل يقوم المعلمون بالربط الاجتماعي لكتابات التلاميذ أم أنهم يعتقدون بأن هذا الجانب من التعبير الكتابي ليس مهما؟

من أجل معالجة هذه المشكلة، سوف نضع الفرضيات التالية:

المعلمون الذين لم يخضعوا لتكوين كامل لا يتمتعون بفكرة المشروع البيداغوجي الذي يقوم على الربط الاجتماعي بين المحررات الكتابية لتلاميذهم بغية إعطائهم دافعا خلال العملية التعليمية.

بالنسبة للمعلمين، تمثل مهارة الكتابة وعاء الخصم و مراقبة المكتسبات الفوق- لغوية و بالتالي يغيب العمل في البنى العميقة للنصوص. الذي قد يكون صحيحا، هو أن المدرسين يرون بأن الربط الاجتماعي هو قاعدة كل تكوين بالنسبة لتلاميذهم. و بالتالي، يتم تفضيل البنية الصغيرة على البنية الكبيرة.

٢- الإطار النظري:

تتجه المقررات الدراسية الجزائرية الحالية للمناهج التربوية نحو تطبيق المقاربة بالكفاءات، و هو منهج عملي، - لو بوتارف Le Boterf ٢٠٠٠- على الانترنت – يقدم تعريفا للكفاءة باستعمال مصطحات بسيطة : » التعليم عن طريق الفعل .« من جهته يعطي –بيرنار Bernaerdt (١٩٩٧: ٢٢) تعريفا أكثر تفصيلا: » هو مجموعة متكاملة و وظيفية للمعارف، للخبرة، للخبرة الحياتية و الخبرة المستقبلية، و التي تسمح، تحت مجموعة من الظروف، بالتأقلم، بحل

مشكلات و تحقيق مشاريع. «من هذا، نستخلص بأن مفهوم الكفاءة ينطوي على القدرة على التكامل المعرفي و نقله لحل مختلف المشاكل الظرفية في المدرسة و خارجها.

أصبح مفهوم الكفاءة أساسيا في كل أدبيات التعليم- التعلم للغات. لقد شهد منهج المقاربة بالكفاءات نجاحا عالميا و يتم تطبيقه في العديد من البلدان. بدأت هذه المقاربة في التطور في كيباك ثم انتقلت بعد ذلك الى العديد من البلدان الاروبية لينتهي بها المطاف في افريقيا. يتمثل هدف هذه المقاربة في تعلم كيفية التعلم، الدفع بالتلميذ نحو التعلم خلال كل فترات حياته، حيث يصبح التعلم ممارسة اجتماعية تسمح بالاندماج داخل المجتمع. لم يتم تحديد الاهداف بعد، من حيث المعارف يكتسبها التلميذ و لكن من حيث القدرة على العمل التي يتوصل اليها التلميذ.

يعرف بوسمان و آل . Bosman et al (٢٠٠٠ : ٢٤)الكفاءة بأنها: » استجابة حقيقية و فعالة تجاه ظرف ما أو مجموعة من الظروف، تستدعي حشد و ادماج مجموعة من المعارف، الخبرة، الخبرة الحياتية... « و بالتالي، فان الكفاءة هي مجموعة من المعارف، الخبرة، الخبرة الحياتية، معرفة الاستجابة، معرفة الاندماج التي يجب على التلميذ القدرة على استعمالها من أجل حل مشكلة ما حتى خارج نطاق المدرسة، هي القدرة : »الحقيقية و الفردية لتعبئة المعارف – النظرية و العملية – بخصوص فعل ما، تعبئة الخبرة و السلوكات بخصوص ظرف عملي معين ملموس و متغير و بخصوص ممارسات شخصية و اجتماعية. «ليرلر De Meerler منقول عن هيرت Hirrt (٢٠٠٩)– على الانترنت –

تهدف هذه المقاربة للوصول الى تعلم ملموس و عملي. يتعلق الامر بجعل التلميذ قادرا على حل مشكلات ظرفية و هذا بحشد معارفه حتى خارج المدرسة. تحرص هذه المقاربة على أن يقوم كل التلاميذ بتطوير نفس المهارات الاساسية لحل المشاكل. يستفيد الطفل من المكتسبات المعرفية التي تقوده نحو تطوير مهارة ما، و بشكل آخر تعلم تطبيق مكتسباته المعرفية خلال ظروف جديدة في حياته اليومية. يصبح رجل اللحظة و يقوم بحل جميع المشاكل الظرفية التي يواجهها.

٣- لماذا المقاربة بالكفاءات:

كما قد سبق و ذكرنا فان الهدف هو ترسيخ التعلم في بعد اجتماعي و ذو تنشئة اجتماعية، يعد الامر ايجادا للطرق الحيوية التي تسمح للتلميذ بممارسة اللغة الفرنسية في وضعيات حقيقية في حياته اليومية.

من جهة، فان التحدي الذي ترفعه هذه المنهجية التربوية يتعلق باقتراح : »طريقة آخري للتدريس، أكثر حماسة، أكثر تنوعا، أكثر صلابة، بتزاوج منطقي بين الفعل و التعلم. « بوردالو و جيناست(١٩٩٣ : ٨). و من جهة أخرى، فان الغرض المنشود من هذا هو جعل التلميذ أكثر فعالية في هذا التعليم بحثه على تقديم بحوث تربوية ملموسة ذات فائدة اجتماعية. حسب كلمة تاغليونت)٢٠٠٦: ٢٩(، فان هدف هذه المنهجية هو : » تقليص الفروق الموجدة بين العناصر الجيدة – أي أؤلبك الذين يأخذون الكلمة دائما - و العناصر الأقل –أؤلئك الذين لا يسمعون أبدا –« . و قد سبق، قبلها، لسليستيانفراينت)١٩٦٤(أن شجعت المنهجية التي تذهب إلى وضع التلاميذ وسط مركز العملية التعليمية و بالتالي تحفيز التعلم الجماعي.

في هذا السياق تسعى وزارة التربية الوطنية الى تطبيق المقررات الدراسية لتعليم اللغة العربية. رغم ذلك فان فروقا كبيرة بين النظري و التطبيقي تظهر للعيان.

لكن السؤال المقلق الذي يطرح نفسه، بل المنذر بالخطر هو: متى يتم البدء في تطبيق هذا المنهج التربوي؟ كيف سوف يعيش المدرسون هذا المنهج التربوي و يفهمون مادته؟ هل تغيرت تمثيلياتهم الدينية بسبب هذه الإصلاحات؟

و هذا ما سوف نحاول مراجعته بواسطة مجموعة من الأسئلة المكتوبة و التي قمنا بتمريرها للمدرسين في السلك المتوسط لولاية البليدة.

٤- ما معنى بيداغوجيا المشروع؟

بيداغوجيا المشروع هي منهجية عملية مسجلة في خانة المقاربة بالكفاءات. و يعود أصل هذه المنهجية لأعمال الامريكي جون ديوي John Dewey ١٩٦٠. يعتمد مبدئه »التعلم من أجل العمل« على اعطاء أهمية قصوى للتعلم عن طريق الفعل. استنادا له، يشكل التعلم أداة الاندماج الاجتماعي، و يضع فرضية أنه يتوجب على التلاميذ : » العمل و ليس الاستماع. يجب أن تكون لهم القدرة على استعمال ما تعلموه في الحياة الاجتماعية اليومية و العكس. « ديوي John Dewey ، منقول عن طريق

نيسان Nissen (٢٠٠٣ : ٢٢). في هذه الحال، يجب أن تكون النشاطات المدرسية ذات طابع اجتماعي. نتيجة لذلك، تصبح المدرسة مكانا لتعلم الحياة الاجتماعية: »أعتقد بأن على المدرسة أن تمثل الحياة الحالية، حياة حقيقية و حيوية للطفل مثل تلك التي يعيشها مع عائلته، في محيطه و في الاماكن التي يلعب فيها.(« ص ٢٣).

بالنسبة ل ميشيل هاربر Michel Huber (٢٠٠٥ : ٣٣) فإنّ بيداغوجيا المشروع يمكن تعريفها بأنها » أسلوب استكمال فعل التعلم .. التلميذ مشحون ويجد معنى للتعلم ضمن إطار إنتاج في متناول المجتمع الذي يقيمه. إنّ الحلول للمشاكل التي يواجهها في التطبيق تعزز الإنتاج وشحن كفاءات ومعارف جديدة «

كخلاصة، فان بيداغوجيا المشروع هو منهجية تهدف لبناء المعارف و المهارات و ترتكز حول التفاعل. يهدف هذا النهج إلى إرساء التعلم عن طريق التفاعل، التعلم الجماعي للوصول الى منتوج ملموس لغرض اجتماعي. للمشروع التربوي وظيفة التنشئة الاجتماعية للتعلم، تهتم باعادة استخدام المكتسبات المعرفية خارج نطاق المدرسة.

٥- ما الهدف من اختيار منهجية بيداغوجيا المشروع؟

كما سبق و أشرنا إليه، فان الهدف من ترسيخ التعليم في بعد اجتماعي و ذو تنشئة اجتماعية، فان الأمر يتعلق بإيجاد منهجيات حية تسمح للتلميذ بممارسة اللغة الفرنسية في ظروف حقيقية في الحياة اليومية. داخل هذا المفهوم بالضبط، عملت وزارة التربية الوطنية على تعديل المناهج التربوية للغات. بين النظرية و التطبيق، ترتسم هوة كبيرة رغم ذلك.

من جهة، فان التحدي الذي ترفعه هذه المنهجية التربوية يتعلق باقتراح : »طريقة آخري للتدريس، أكثر حماسة، أكثر تنوعا، أكثر صلابة، بتزاوج منطقي بين الفعل و التعلم. « بوردالو و جيناست Bordalo et Ginestet (١٩٩٣ : ٨). و من جهة أخرى، فان الغرض المنشود من هذا هو جعل التلميذ أكثر فعالية في هذا التعليم بحثه على تقديم بحوث تربوية ملموسة ذات فائدة اجتماعية. حسب كلمة تاغليونت Tagliante)٢٠٠٦: ٢٩(، فان هدف هذه المنهجية هو : »تقليص الفروق الموجدة بين العناصر الجيدة – أي أؤلبك الذين يأخذون الكلمة دائما - و العناصر الأقل –أؤلئك الذين لا يسمعون أبدا –« . و قد سبق، قبلها، لسليستيان فراينت Célestin Freinet)١٩٦٤(أن شجعت المنهجية التي تذهب إلى وضع التلاميذ وسط مركز العملية التعليمية و بالتالي تحفيز التعلم الجماعي.

بإمكاننا القراءة في النصوص الأصلية : في مثل السنوات السابقة، فان برنامج السنة الرابعة متوسط يقوم بالاختيار بين تطبيق منهجية المشروع التربوي الذي يقوم على الوحدات التعليمية، أي شكل تنظيمي للنشاطات يجمع المضامين المختلفة حول هدف ما أو عدة أهداف. تتضمن هذه النشاطات: السمع/ المحادثة، القراءة / الكتابة .الوثيقة المرافقة لبرنامج اللغة للسنة الرابعة متوسط .

لكن السؤال المقلق الذي يطرح نفسه، بل المنذر بالخطر هو: متى يتم البدء في تطبيق هذا المنهج التربوي؟ كيف سوف يعيش المدرسون هذا المنهج التربوي و يفهمون مادته؟ هل تغيرت تمثيلياتهم الدينية بسبب هذه الإصلاحات؟

و هذا ما سوف نحاول مراجعته بواسطة مجموعة من الأسئلة المكتوبة و التي قمنا بتمريرها للمدرسين في السلك المتوسط لولاية البليدة.

٦- المنهجية والجمهور:

قامت تجربتنا من جهة أولى في جامعة التكوين المتواصل ثم في مؤسسة تربوية عمومية خلال يوم تربوي تم تنظيمه من قبل مفتش للتعليم المتوسط. في بادئ الأمر، اقتصرت دورات تحديد المستوى فقط على الأساتذة القدامى. و بالتالي، و من أجل القيام باحتضان جمهور واسع ذو تكوين متعدد، قمنا بالاقتراب من أصحاب الشهادات الجامعية و حضرنا ليوم تكويني مخصص لكل أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية، أين قمنا بجمع خطابات للأساتذة أصحاب الشهادات الجامعية: (في اللسانيات، الاداب، التعليم، و النقد)٩٢ ٪ من الفئة المستجوبة .

ترتكز مجموعة الأسئلة التي قمنا بتحضيرها على منهجية المقاربة بالكفاءات، منهجية المشروع التربوي و تعليم / تعلم التحرير الكتابي في السلك المتوسط. قمنا بتمريرها لشريحة ذات أعمار مختلفة من الناس. انطوت عملية التحقيق تشكيلية من الاساتذة تتراوح خبراتهم بين ال ١٠ و ال ٣٢ سنة في الخدمة. انطوى جمهورنا على ٤٠ أستاذا للغة العربية. كان الهدف وراء هذه التجربة هو دراسة معرفة قدرات الأساتذة تجاه تدريس التحرير الكتابي

في ضوء منهجية المشروع البيداغوجي. نعلم كلنا بأن إصلاحات متعددة تلت سلك التعليم المتوسط منذ ٢٠٠٣. و قد قامت هذه الإصلاحات بجلب ممارسات جديدة في منهج:التعليم/ التعلم للغة العربية بصفة عامة و للتحرير الكتابي بصفة خاصة. رغم هذا، لا تجلب النصوص الرسمية الكثير من الوضوح فيما يتعلق بالمنهج التربوي المتبنى. تبقى هذه النصوص لوزارة التربية الوطنية نظرية في الأساس. يعود للمفتشين إعطاء الأجوبة عند استجواب الأساتذة. تبين بأن هؤلاء المكونين لا يتمتعون بتكوين كاف.

٧- النتائج:

قمنا في بادئ الأمر بطلب الأساتذة بمحاولة إعطاءتعريفللكفاءة و المشروع التربوي. قام الأساتذة في الأول بتقديم أجوبة بشكل عام : الكفاءة هي القدرة الفائقة على الاستيعاب، الخبرة، الخبرة الاجتماعية، ايجادة اللغة و القدرة على الكلام، القدرة على التخيل، هو انتاج شخصي، القدرة على تعلم شيء ما بالاعتماد على النفس، حل مشكلة ما، القدرة على...، و هذا ما يعرفه المتعلم أصلا، هي اكتساب معرفي، معرفة، القدرة على مواجهة شيء ما/ الخ. البعض منهم قام بالإجابة محدودة و غير مقنعة – القدرة على...المعرفة، الدراية – لكن هكذا إجابات تخفي الاضطراب الاصطلاحي الذي يعاني منه الأساتذة الذين اكتفوا بترديد نفس الأجوبة لأسئلتنا.

تماثل هذه الإجابات مفهوم نقل التعلم. يمكن للمدرس أن يكون نقلا للمعارف ويكون التعلم هو التلقي منه. من خلال هذه الاستشهادات، نخلص إلى أن المدرسين يعانون من نقص في التكوين بشكل أساسي. وبالتالي، فان مشاكل التطبيق تتجاوزالتشخيص والتكهنات.

و قد لقي السؤال الثاني اهتماما أقل من قبل الأساتذة حيث امتنع أكثر من النصف على الإجابة، كما قام النصف الأخر بتقديم إجابات مقتضبة خاطئة أحيانا و غريبة أحيانا أخرى، المشروع البيداغوجي: هو العمل الجماعي، هو منهج تواصلي حيث ينقص عدد التلاميذ، هو مجموعة من المعلومات، هو الفعل المتعلق بتحقيق بحث تربوي، هي طريقة تقوم على توضيح ما يمكن للمتعلم أن يحققه، هي تقنية و وسيلة تسمح بتمرير الرسالة.- نلاحظ بأن الأساتذة يقومون بوضع الجانب المادي في المقام الأول. يفتقرون لثقافة تعليمية و ينحصرون في منهج تطبيقي يريحهم،متابعين توجيهات المفتشين حرفيا.

فيما يتعلق بالسؤال حول ما إذا كان التلميذ يتوجه في كتابته إلى أشخاص من خارج المدرسة، كانت الإجابة بالإجماع و بصفة قطعية: لا. رغم عدم وجود الهدف الاجتماعي المقترح ضمن الكتاب المدرسي الذي يقوم على نقل ما يكتبه تلاميذ الطور المتوسط لأشخاص أو لمؤسسات شبه تعليمية، صرح الأساتذة بأن هذا التطبيق غير موجود و هذا يعود لعدم أهميته بكل بساطة نظرا إلى أن النصوص التي يحررها التلاميذ مصححة بشكل دقيق من طرف الأستاذ. بطريقة أخرى، يقوم الأستاذ بجمع التعابير الكتابية، يصححها ثم يقوم بإعادتها للتلاميذ بعد ذلك خلال حصة التصحيح.عند نهاية المشروع التعليمي، فان المحرر الكتابي لا يترك أرض المدرسة أين شهد ولادته. منناحية أخرى، فان التلاميذ لا يقومون بالعمل الجماعي كما أوضحه الأساتذة الذين تم استجوابهم. و هذا راجع لأسباب بشرية و مادية، و مع العدد الهائل للتلاميذ يصبح العمل الجماعي بعيد المنال.

قمنا بطرح أسئلة حول عملية تنظيم حصص التعبير الكتابي فحصلنا على نفس الإجابات. و هذا يعني أن بأن المنهج المتبع موصى به من طرف المفتشين. نقترح فما يلي وصفا نموذجيا لحصص التعبير الكتابي للمستوى المتوسط.

٨- كيفية تدريس التعبير الكتابي في المستوى المتوسط:

يعد التعبير الكتابي الهدف النهائي الذي تصبو إليه كل وحدة تعليمية. يمثل مرحلة التكملة، أي إعادة استغلال المعارف المعجمية التي تم اكتشافها خلال حصة دراسة النص، بالإضافة إلى المعارف اللغوية التي تمت دراستها أثناء حصة التحليل اللغوي. من خلال هذا، فان دروس التعبير الشفهي، الاستيعاب السمعي و دراسة النص الكتابي، إضافة إلى دروس ما بعد اللغة تمثل أدوات للتحرير الكتابي للنصوص.

يمتد كل مشروع لثلاثة أسابيع. ينقسم الى ثلاث وحدات موزعة على مدة أسبوع واحد لكل وحدة. تعتبر حصة التعبير الكتابي المرحلة النهائية لكل أسبوع. البناء النصي متنوع، فخلال وحدة واحدة، نجد النص السردي، الوصفي، العلمي، الحواري و الحجاجي. تفتتح كل وحدة بحصة تحليل النص. تخصص

الحصة الثانية للغة، و هي تشمل حصص للنحو و الصرف أو المفردات. أما الحصة الاخيرة و هي حصة " القراءة الموجهة" كما تنصه المصطلحات المعجمية للكتاب المدرسي، تسمى ب: " التعبير الشفهي" فهي تبتدئ ب حصة تحليل النص من كتاب التلميذ، بعد الاجابة عن أسئلة الفهم اللغوي للنص، يفتتح النقاش حول الموضوع المعالج في النص المقروء. و هنا نلاحظ بأننا بعيدون كل البعد عن التعبير الشفهي.

بالنسبة للكتابة. خلال وحدة تعليمية، يكتب التلميذ أربعة نصوص حول مواضيع مختلفة (الفصل الدلالي). في النصوص الثلاثة الاولى، يقرئ التلميذ تعبيره الكتابي بصوت عالي، و بعده يقوم الاستاذ بإعطاء تقدير عام. عند نهاية الوحدة، هنالك حصة للتصحيح بالنسبة لآخر نص تم انشاؤه.

في الحقيقة، يقوم الأساتذةبإتباع نفس المراحل خلال حصة التعبير الكتابي و هذا من خلال الأجوبة التي تم جمعها. تتم دراسة التعبير الكتابي.يقومالأستاذ بالعودة لحصة تحليل النص و يقوم بتذكير التلاميذ بالقواعد اللغوية التي تمت دراستها و يعطي أمثلة، ثميطلب من التلاميذ بالشروع في عملية الصياغة: يعطي مميزات النص المخصص للإنشاء، النص دون السؤال حول: من يقوم بكتابة الحجج؟ بأي مناسبة؟ تحت أي ظروف؟ لأي غرض؟ لمن هو موجه؟ و غير ذلك.

عند نهاية الحصة، يقوم الأستاذ بجمع الأوراق بهدف تصحيحها في البيت. في المناهج التربوية الجديدة، لا يقوم الأساتذةبإعطاء العلامة، بل يعلقون على النصوص التي أنشأها التلاميذ و يشيرون إلى كل خطأ لغوي. يقوم في الأخير بتسجيل التقديرات.

أثناء الحصة الموالية، يقترح الأستاذ مرحلة تدعى: التصحيح الذاتي:

- يعيد الاوراق للتلاميذ.
- يقوم بالتذكير بموضوع الوحدة التعليمية إضافةإلى موضوع التعبير الكتابي.
- يقوم بإعطاء ملاحظات عامة حول النصوص التي قام بإنشائها التلاميذ مركزا على اللغة بكل تأكيد.
- يقوم بقراءة ثلاث أوراق ذات جودة مختلفة و يدعو التلاميذ للنقد.

تعرف المرحلة الموالية ب الأخطاء الشائعة:

- يقوم الأستاذ بكتابة نص معيب و يصححه، و هو النص النموذج.
- يشير للتلاميذ بالقراءة.
- يقوم التلاميذ بنقل النص النموذج على الكراريس.
- يطلب الاستاذمن التلاميذ نقل الجدول المتضمن مقاييس النجاح.

يمكن القول بأن هذه المقاييس، مهما كانت قيمتها، لم يتم بناؤها من طرف التلاميذ، و بالتزامن مع النصوص التي تمت دراستها في الصف. خاصة بأنه لا يوجد أي عامل قد يساعد أثناء عملية الإنشاء أو يساعد على تجنب صعوبات محتملة. يقوم التلاميذ بنقل و دراسة تعابيرهم الكتابية. يسترجعون أوراقهم و يعاودون العمل في البيت. هكذا نكون قد استوفينا كل المراحل.

نلاحظ بأنه و أثناء حصص إعادة الكتابة، و التي يفترض أن تسمح للتلميذبإعادة صياغة بنية النص (البنية الكبيرة)، يقوم الأساتذةمن خلالها بعمل تقرير حول الأخطاء اللغوية مركزين على الجمل (البنية الصغيرة). رغم هذا، يبقى هذا المنهج غير متطابق مع البرامج الجديدة. بدل تسليط الضوء على عملية الصياغة –منهج التحرير لهايس و فلاور– يفضل الأساتذةالإصرار على التمكن اللغوي. و هذا ما يلاحظونه من خلال أجوبتهم للاستجواب الذي قمنا به.في حين أنه كان من الواجب تعليم التلميذ كيفية تنظيم نصه، البحث عن الأفكار، ترتيبها ثم وضعها في كلمات وصياغة نصه في النهاية. لا يمكن للتلميذ أن يصبح خبيرا مختصا من خلال قراءة نص مع تقنيات صياغته.يجب أن يتم اقتراح عدد أكبر من النصوص خلال حصة تحليل النص بغية تسليح التلميذ و تحضيره للإنشاء بعيدا عن الدروس اللغوية و التي يتبين أنها غير مثمرة من الناحية النصية.

إضافةإلى ذلك، قد يكون من المجدي دعوة التلميذ للتعبير باستعمال طرقه الخاصة في العمل بهدف تحسينها – النشاط البعد معرفي –، و تغيير تعارفه المتعلقة بالنشاط الإنشائي حتى يستعيد اكتساب ثقته بنفسه. لكن، هل الأساتذة أنفسهم متمكنون من عمليات التحرير؟ هل تلقو تكوينا يسمح لهم بالتفاعل مع هذه البرامج الجديدة؟

٩- إشكالية تكوين الأساتذة:

من الواضح، فان تطبيق عمليات الإصلاح تتطلب إمكانيات هائلة. بصفة عامة، فان مفتاح النجاح لهذه العملية يتمثل في تكوين الأساتذة على هذه البرامج الجديدة. منذ إطلاق هذه الحملات الإصلاحية،هنالك بعض المصطلحات

الجديدة، يجهلها حتى الأساتذة، قد غزت الكتب و البرامج و منها: الكفاءة، المشروع التربوي، أنماط التقويم، الخ. و هذا التوسع الوطني ككل، جعل الأساتذة في حيرة.

من المؤكد، ومن أجل التقدم في طريق الإصلاح، فانه من المهم تكوين الفاعلين الأساسيين و تسليحهم بغية مواجهة هذه الاضطرابات التربوية الكبيرة. أغلبيتهم خريجو المدرسة القديمة أو حاصلين على شهادات جامعية، فانه ليس بالإمكان تطوير قدراتهم إلا عن طريق البحث و التبادل البناء بين الزملاء، المفتشين و الباحثين. إن بقيت النتائج على حالها، فان عدم تطوير المناهج هو السبب من وراء ذلك.

بالفعل، فقد وجدنا من خلال الوثائق الدراسية التي استعدناها، أنه لكل أستاذ تقاريره الخاصة،تختلف عن زملائه من حيث المشروع التربوي الذي يتبعه. لقد لاحظنا بأن الأساتذة يتبعون المقرر الدراسي بصفة حرفية. يساير الأساتذة تطبيق هذا المنهج بصعوبة بالغة في قاعات الدراسة و هم مغيبون عن أي تكوين و مقطعون من النشاطات التدريبية١.

من الظاهر، ليس هنالك أي شيء تم وضعه من أجل تحضير هؤلاء الأساتذة لهذا الإصلاح و للتمكن من منهج المشروع التربوي. لا يتقنون كيفية التنظيم و لا كيفية التنشئة الاجتماعية ولا كيفية تقييم مناهج المشاريع التربوية. لا يقومون بتحديد أهدافهم من حيث الكفاءات التي يتوجب إكسابها للتلاميذ. يواصلون تركيز تعليمهم حول المعارف و هذه الفروق لا يبدوا أنها تتناقص.

في هذا الصدد، تقول الدكتورة خديجة مخدم(٢٠٠٨ : ١٠٣)، من جامعة سيدي بلعباس و التي تصر حول ضرورة » اعادة الرسكلة، الترقية، تحديث المعارف، التوجه نحو المناهج و التقنيات البيداغوجية الجديدة، و هي الخدمات الأساسية التي يتوجب على المؤسسات ضمانها بهدف رفع مستوى الأستاذ. «

من جهتها،توافق الدكتورة عقيلة خباب [(٢٠٠٥) على الانترنت] من جامعة عنابة، زميلتها مثيرة قضية التكوين المتواصل للأساتذة بما تسميه » مجموعة من الإصلاحات الجانبية«، حيث تلح على أن تكوين الأساتذة لا يجب أن يقتصر على:

» حشرهم في نوع من التطبيقات الحرفية الناقصة بنماذج للتقليد و لكن بصياغة هذا التكوين داخل منظور بحث/ فعل و الذي يسمح للأستاذ بالشروع بنفسه في التعديلات الضرورية لاستيعاب كامل و عميق للوضعية البيداغوجية، خاصة فيما يخص تسيير الجوانب النفسية التي تظهر في قاعة الدراسة، أي القدرة على مواجهة واقع التلميذ ضمن حركية انعكاسية «

هذا هو التكوين الذي ينبغي على المؤسسات توقعه و مضاعفته لفائدة الأساتذة الذين تشكل هذه الإصلاحات عائقا بالنسبة لهم. بدا الأساتذة الذين استجوبناهم حائرين، حيث أن أغلبيتهم لا يميز بين الكفاءة و المشروع، و يجهلون الأهداف الجوهرية لهذا المنهج. يقتصرون فقط على مواكبة المقررات الدراسية أو بالأحرى الكتاب المدرسي الذي أصبح الكتاب المقدس بالنسبة لكل أساتذة الطور المتوسط.

فيما يتعلق بأجوبتهم حول المنهج المتبع ل تعليم/ تعلم المكتوب بصفة عامة و للتعبير الكتابي بصفة خاصة، لاحظنا بأنهم مازالوا ينتهجون الطريقة التقليدية أو ما يعرف بطريقة أخرى بالتعليم النقلي للمعارف حيث التلميذ مغيب بشكل كبير. ينتهجون تعليما جانبيا حيث يسجل التلميذ و يجمع معارف سوف يتم اختبارها أثناء حصة التعبير الكتابي. يبررون انتهاجهم لهذه الطريقة بنقص التكوين و بالإمكانيات الموضوعة تحت تصرفهم و التيليسوا مهيئين لها.

في حقيقة الأمر، لا يمكن تجاهل الظروف التي يشتغل فيها الأساتذة و المتعلمين. من الصعوبة بمكان وضع تصور موضوعي حول حجم الصعوبات التي يوجهها الأساتذة يوميا أثناء تأديتهم لمهامهم، كما نلاحظ تذمر أساتذة اللغة العربية الذين يشتغلون في نطاق تميزه كل أنواع النقائص. قد يكون من المستحسن أيضا عدم الخلط بين البحوث التعليمية التي تم تطويرها بشكل كبير و بين الممارسات الفعلية للأساتذة ذوو تكوين ناقص. من جهة أخرى، يرى الأساتذة أنفسهم بأن مستوى الانسجام بين البرامج التربوية سارية المفعول و بين ما يقدمونه غير موجود، هذا عائد لعدم تمكنهم من المنهج المطبق بشكل كبير.

إضافة إلى هذا، و كما ذكرنا سالفا، يشكل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية للتدريس و التعلم، و هو الأداة الوحيدة التي يعمل بها المتعلم و الأستاذ و هذا ما يحرمهم من استعمال أدوات تعليمية أخرى و تكييف المحتويات حسب مستوى و احتياجات تلاميذهم. في الحقيقة، يفترض أن يكيف الأستاذ المحتويات و ليس إتباع التقدم التعليمي المنصوص في

المرسوم.

إضافةإلى هذا، يجب على البرنامج أن يكون أداة ارتكاز واضحة و مبينة حتى تساعد الأستاذ في مهامه. يجب عليه تحديد محتويات التعليم، دور الأستاذ هو نفسه دور التلميذ، إعطاء وصف مفصل للمنهج المتبنى و المواد التربوية المستعملة أيضا. في حين، نجد بأن مقرر السنة الرابعة متوسط يركز على إعطاء مفاهيم نظرية، هو مصدر التباس بالنسبة للأساتذة. تطرح النصوص الرسمية الكثير من الأسئلة لم يجد لها الأساتذة إجابات. المناهج مبهمة و لا تنسجم مع الأهداف و نشاطات الكتاب المدرسي. على سبيل المثال، نجد حديثا عن التنشئة الاجتماعية للمشروع التربوي لكن و في المقابل لا يتم التعبير عن أي اقتراح و لا يتم عرض أي شرح بصفة واضحة فيما يتعلق بالطريقة الواجب انتهاجها.

في حين، و فيما يخص الأهداف، هنالك إيمان كبير بالتغيير لكن يبقى هذا حبيس الخطابات الرسمية. ينقص إعطاء بعض التوضيحات حول المناهج التربوية المتبعة من أجل تحقيق المشاريع التربوية، حيث يجب إعطاء مؤشرات حول الوضعيات الإشكالية التي يجب على التلميذ حلها و اقتراح معايير تقويم مرتبطة بهذا الوضعيات.

بكل وضوح، بالإمكان التماس وجود نصوص مقترحة تثير الاهتمام لكن يلاحظ وجود تركيز حول الطرق المنهجية. لذا يجب على الباحثين و الأساتذة أن يزاوجوا جهودهم و يستغلوا خبراتهم المعرفية بهدف إعطاء شبابية للمدرسة ترتكز على المحتويات المادية و الأمور ذات الصلة.

يقال منذ القديم : أن الممارسة تؤدي إلى الكمال و هذا ما يؤيده كل من آن لوكلير هالت Leclaire-Halte و فابيان رونيدلي Fabienne Rondelli -٢٠١٢ – على الانترنت -: إن درجة تعقيد الوضعية التي يجب خلقها و التعبير الكتابي الذي يجب تحريره هي من تضمن اكتساب معارف و خبرات تدخل في إطار تحقيق العمل.

يجب خلق صراع معرفي لدى التلميذ يجعله يقوم بتعبئة معارفه بهدف بناء تعلمه " بياجيي وكوسكي (Piaget et Vygotsky). : بممارسة الكتابة نتعلم الكتابة و ليس بإعادة جمل قد تمت دراستها خلال نصوص من قبل أو تم إعطائها أثناء دروس ما بعد اللغة.

في النهاية، حتى و إن كانت العلاقة بين الأهداف التي تم التصريح بها في النصوص الرسمية و الكتاب المدرسي تبدو مزعزعة في الكثير من النواحي، فان العلاقة بين الناحية التنظيمية للكتاب المدرسي و المنهج المتبع من طرف الاستاذ هو من يقرر نجاح الإصلاحات الحالية التي جاءت بها المراسيم. في سياق الإصلاحات مثل ذلك الذي الموجد حاليا في الجزائر، فان عرضا واضحا و مفصلا لطرق التعلم و التعليم لا يمكن إلاأنيكون ذو مردودية و يسمح بدون أدنى شك للأساتذة بتحسين طرقهم التربوية و تغيير العقليات المتحجرة في نفس الوقت. يجب أيضا توفير الظروف المريحة من اجل مساعدة الأساتذة و التلاميذ على التأقلم مع هذه التحولات التعليمية الجديدة.

١٠- خاتمة :

تقترن الكفاءة بالفعل الاجتماعي أو الشبه مدرسي في حين لا يزال ينصب تفكير الاساتذة في التطبيقات المدرسية. فالنسبة اليهم، ليس من الضروري دمج ما يكتبه التلاميذ اجتماعيا.

٨٦٪ من الاساتذة الذيمن تم استجوابهم، صرحوا بأنهم غير راضين عن المقررات الدراسية الجديدة، الا يكون السبب من وراء ذلك هو عدم فهمهم للاهداف التربوية و للمناهج الجديدة و التي لا يتحكم فيها مجموع الاساتذة لحد الان؟

حتما، فان مشكل التكوين ذو حجم كبير. تبدوا فترات التكوين التي يقوم بها المفتشون غير كافية و لامثمرة. يطبق الاساتذة طرقا في التعبير الكتابي لا تساعد المتعلمين على الاكتساب و هذا ما تؤكده الدكتور آيت جيدة، من جامعة الشلف (٢٠٠٨: ص ١٤٥)، " يعد أداء الاساتذة في ادارة هذا النشاط المسؤول عن الاخفاق المسجل في هذا المجال".

في الواقع، مازال يعيش الاساتذة حصص التعبير الكتابة كفترات مميزة للتصحيح اللغوي. لحد الساعة، مازال الاساتذة يحدون من البعد الاجتماعي للتعابير الكتابية التي يقوم بها تلاميذهم مفضلين بذلك الجانب البعد لغوي.

نحن ندرك بأن قد اهلنا بعض النقاط لكننا نأمل تساهم بعض البحوث الاخرى في تسليط الضوء على الاهمية التي تكسو جانب: تعليم/ تعلم في مجال التعبير الكتابي، ليس فقط في الطور المتوسط و انما في جميع الاطوار.في انتظار ذلك، لا يبدو أن العصر الذهبي للتعبير الكتابي قريب المنال.

مجموع المراجع:

١. Ait Djida M.A.، ٢٠٠٨، « La production écrite au collège : moment d'évaluation ou processus d'écriture ? »، in Didacstyle، Actes des journées internationales de didactiques de Blida pp١٥٢-١٤٥

٢. Bernaerdt D.، Genard L.، Paquay R. & Romainville W.، ١٩٩٧، « A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation ». Forum، mars ٢٧-٢١ ،١٩٩٧.

٣. Bordalo I. & Ginestet J.P.، ١٩٩٣، Pour une pédagogie du projet، Paris، Hachette

٤. Bosman C.، Gérard F. & Roegiers X.، ٢٠٠٠، Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles، De Boeck université

٥. Freinet C.، ١٩٦٤، Œuvres pédagogiques، Les invariants pédagogiques، Paris، Seuil

٦. Hayes J.R.، « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in La rédaction des textes، approche cognitive، Paris، Delachaux et Niestlé، ١٩٩٨، pp١٠١-٥١

٧. Hirtt N.، ٢٠٠٩، « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » in L'école démocratique، n-٣٩° www.ecoledemocratique.org

٨. Huber، ٢٠٠٥، Conduire un projet-élèves، Lyon، Chronique sociale

٩. Khebbeb A. ٢٠٠٥، L'approche par compétences : du concept aux pratiques scolaires، http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num٠٥/٢.pdf

١٠. Le Boterf G.، ٢٠٠٠، L'approche par compétences. Approches selon PDF، Québec، Ecole québécoise، http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/١٢٢٨___ApprocheCompetences.pdf

١١. Leclaire-Halte A. et Rondelli F.، ٢٠١٢، « Les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels de fin d'école élémentaire française : quels fondements théoriques et institutionnels ? » http://admee٢٠١٢.uni.lu/pdf٢٠١٢/A٠٣___٣٨.pdf

١٢. Mokaddem Kh.، ٢٠٠٨، « A propos du « chantier » de la réforme du système éducatif en Algérie : vision critique » in Didacstyle، Actes des journées internationales de didactiques de Blida، pp١٠٦-٩٩

١٣. Plane، S.، ٢٠٠٦، « Singularités et constantes de la production d'écrit-l'écriture comme traitement de contrainte » in J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant. Presses universitaires de Namur

١٤. Nissen E.، ٢٠٠٣، « Apprendre une langue en ligne dans une perspective pour l'enseignement du français langue étrangère »، Thèse de doctorat، Université Paul Valléry Montpellier III http://scd-thses.u-strasbg.fr/٠١/٩٧٩/Nissenth%C%٣A٨se.pdf

١٥. Roegiers X. ٢٠٠٦، « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. L'A.P.C dans le système éducatif algérien » http://www.bief.be/docs/publications/apc___algerie___٠٧٠٣٠١.pdf

١٦. Tagliante Th.، ٢٠٠٦، La classe de langue، Paris، CLE International

استجواب:

هذا الاستجواب مجهول، نشكركم سلفا على الاجابة بصدق على كل الاسئلة. شكرا جزيلا.

الشهادة:.....

عددسنواتالخبرة:.....

١- ما هو رأيكم حول مختلف الاصلاحات التربوية التي شهدها الطور المتوسط؟

هل هي:

- مرضية؟
- أقل ارضاء؟
- ليست مرضية تماما؟
- أشاء أخرى؟
- لماذا؟

٢- هل قمت بتكوين كنتجية لهذه الاصلاحات؟ نعم؟ لا؟ اذا كان الجواب هو نعم، اذكروا كم؟.....

٣- ماهو تقييمكم لهذه الاصلاحات؟

- مرضية؟
- أقل ارضاء؟
- ليست مرضية تماما؟
- أشاء أخرى؟
- لماذا؟

٤- هل تودون متابعة تكوينات أخرى؟ نعم؟ لا؟ لماذا؟

٥- ماهي الاوقات التي تستندون فيها الى النصوص الرسمية أثناء قيامكم بالدروس؟

٦- ماهو تعريفكم للكفاءة؟

٧- ماهو تعريفكم لمصطلح" المقاربة بالكفاءات"؟

٨- ما هو تعريفكم لمصطلح " المشروع التربوي"؟

٩- هل كتابات التلاميذ موجهة لاشخاص خارج نطاق المدرسة؟

١٠- كيف تقوم بادماج كتابات التلاميذ من الناحية الاجتماعية؟ اذا كانت الاجابة بنعم، قومو بتحديد هؤلاء الاشخاص.

١١- ماهي الاوقات التي تقترحون فيها حصص للتعبير الكتابي؟

١٢- كيف تديرون حصة التعبير الكتابي؟

١٣- ماهو عدد الحصص التي تخصصونها لتتعبير الكتابي؟

١٤- ماهو الهدف/ ماهي الاهداف التي ترمون اليها من خلال حصة التعبير الكتابي؟

١٥- ماهي النقاط التي تقومون بتصحيحها للتعابير الكتابية التي يقوم بها تلاميذكم؟ النحو؟ الصرف؟ الاملاء؟ المفرادات؟ بناء الجمل؟ الترابط النص؟ الانسجام النصي؟ أشاء أخرى.....اشرحو.

١٦- كيف تقييمون ما يكتبه تلاميذكم؟