المحاضرة الحادية عشر: المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءة

1- أداءPerformance

هو تحيين الكفاءة في وضعية تواصل

إن الكفاءة في السّياق اللساني مثلها مثل الكلام موجودة بالقوة ومجالها الفرد، في حين أنّ - الأداء موجود بالفعل ومجاله اجتماعي، نلاحظ أن الأداء ينشّط كفاية في إطار وضعية

في حين ينظر علماء النفس إلى المسافة القائمة بين الأداء والكفاءة باعتبارها مكوّنات النموّ - يسعى المدرّس إلى إعانة تلاميذه حتّى يبنوا كفاءات تخوّل لهم اجتماعيا النّجاح في مجال ما. يتجسّد نموّ الكفاءات في وضعية، ويصعب إن لم نقل يستحيل التمييز - في إطار الوضعية - بين .ما يمتّ بصلة للأداء وما يمتّ بصلة للكفاءة

2- إدماجIntégration

هو عملية تخوّل ترابط عناصر مختلفة ومنفصلة عند الانطلاق بطريقة متّسقة قصد تحقيق هدف محدّد، وهو تمش مركب يمكّن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات مقام معين لتملك تعلم جديد. مثال : إنتاج نص مشافهة أو كتابة انطلاقا من سند بصري باستعمال الأعمال اللغوية المناسبة لمقام التواصل

ملاحظة:

المتعلّم هو الفاعل في ما يخصّ إدماج المكتسبات -

لا يمكن أن ندمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلا -

بيداغوجيا الإدماج تكمّل الممارسات المألوفة -

3- اختبار Epreuve

الاختبار هو أداة قياس، تتألّف عادة من مجموعة من التّمارين وقع اختيارها في ضوء أهداف نروم قيس درجة تحقّقها قبل التعلّم (اختبارات توجيهية)، أو أثناءه (اختبارات تشخيصية)، أو (إثر انتهاء مسارات التعلّم (اختبارات إشهادية

يمكن تصنيف الاختبارات على النّحو التّالي :

1- الاختبارات الشّفوية : وهي اختبارات توجّه فيها الأسئلة إلى المتعلّم مشافهة وتستعمل في مجالات معيّنة من التّحصيل كتلاوة القرآن وإلقاء القصائد الشّعرية والإنشاد، وبالنسبة لنشاط الرّياضيات قد تكون خلال الحساب الذهني

2- الاختبارات المقالية أو الإنشائية : يطلب من المتعلّم أن ينتج نصّا(يسرد، يصف، يحلّل، يعلّل، يقارن، يناقش...)، تستعمل في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الإنتاج الكتابي خاصة

3- الاختبارات الموضوعية : هي حديثة العهد مقارنة بالاختبارات المقالية، وسمّيت كذلك من طريقة تقنين إصلاحها، ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية : الاستبيان ذو الاختيارات المتعدّدة، صيغة صحيح/خطأ، تستعمل في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي في المواد الاجتماعية.

4- الاختبارات الأدائية : وهي اختبارات تقيس الأداء العملي للمتعلّم، وتستخدم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي خاصّة في التربية التقنية و التربية التشكيلية والتربية البدنية.

يلعب نوع الاختبار عاملا مهمّا في درجة الموضوعية، فتقويم الاختبارات الشفوية لا يتّصف بنفس درجة موضوعية تقويم الاختبارات الكتابية، كما تتفاوت درجة الموضوعية بين الاختبارات الكتابية نفسها، فالاختبار المقالي لا يمكن أن يحمل درجة من الموضوعية أثناء تصحيحه كاختبار الصّواب والخطأ.وبما أنّه يصعب إيجاد اختبار موضوعي تماما، فإنّه يتوجّب احترام عدد من المواصفات

مواصفات الاختبار الجيّد: هناك مواصفات لا بدّ من توفّرها في الاختبار حتّى يكون محلّ ثقة، أهمّها:

الصّدق : يكون الاختبار صادقا إذا كان قادرا على تقييم ما هو مفروض أن يقيّمه

الثبات : يكون الاختبار ثابتا إذا أعطى نفس النتيجة مهما كان المقيّم

الشّمول : يعني الشّمول تغطية الأسئلة لجميع الكفاءات الّتي تمّ تناولها، كلّما قلّ الشمول أثّر سلبا في درجة الصّدق والثّبات

4- تشخيصDiagnostic

هو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمّقة. ويعتبر في عمل المعلم المرحلة الوسطى ضمن طرق ثلاثة هي التقييم والتشخيص والعلاج وهي طرق وثيقة الاتصال

5- تقييم Evaluation

هو تمشّ يتمثل في:

- جمع معلومات دقيقة

- مراقبة التّوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المرصودة وذلك لاتخاذ قرار مؤسّس

يرافق التّقييم مختلف محطّات التّعلّم ويوجّهها وييسّر مهمّة المتعلّم في تملّك الكفاءات المستهدفة، وبالتّالي فإنّ أهمية التّقييم تكمن في الإسهام في تجويد التّعلّم لذلك لا يمكن الفصل بين التّقييم والتّمشي التّعليمي التّعلّمي

عندما يخطّط المعلّم لعمليّة التّقييم ويدعمها بالتّعديل والعلاج الضّروريين يكون قد تسلّح بوسائل التحقق والمراقبة المستمرّة لجدوى تعليمه ويكون قد طوّر نوعيّة ممارساته البيداغوجية وعندما ينخرط المتعلّم في مختلف فترات التّعلّم والتّقييم يكون قد تدرّج في اكتساب استقلاليّتة ذلك أنّ وعيه بأخطائه وأمله في القدرة على تجاوزها يجعلانه متقبّلا للخطّة العلاجيّة الّتي أعدّت له ومكتشفا لسبل أخرى تدعم مكتسباته سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها

وباعتبار أنّ التّقييم مرحلة هامّة في التّمشي التّعليمي فإنّه يحتاج إلى تخطيط محكم وإعداد جيّد.

6- روافدSous-discipline

تعلّمات مساعدة تعاضد التّعلمات الأساسية وتسهم في تركيزها في ذهن المتعلّم وسلوكه

مثال : الخطّ و النسخ بالنسبة للإنتاج الكتابي أو للقراءة

Remédiation avec de nouvelles méthodes علاج باعتماد تمش جديد d'apprentissage

العلاج باعتماد تمش جديد يتعلق بمحتوى غير متملك -

العلاج باعتماد تمش جديد يتعلق بمكتسبات غير كافية -

7- علاج بالتعاون مع موارد أخرىRemédiation à l’aide d’autres ressources

العلاج بالالتجاء إلى فريق الصحة المدرسية -

العلاج بالالتجاء إلى وحدة التأهيل -

العلاج بالالتجاء إلى خلية العمل الاجتماعي -

العلاج بالالتجاء إلى لجنة قيادة مشروع المدرسة -

العلاج بالتعاون مع مجلس المؤسسة -

العلاج بالتعاون مع الولي -

علاج وفق الإعادة أو أنشطة إضافية Remédiation par répétition ou activités supplémentaires

العلاج عن طريق مراجعة المقطع المستهدف -

العلاج عن طريق عمل إضافي حول المقطع المستهدف -

(العلاج عن طريق مراجعة المكتسبات السابقة غير الممتلكة (إعادة تعلم سابق -

العلاج عن طريق عمل إضافي بهدف إعادة التعلم أو دعم المكتسبات -

علاج وفق التغذية الراجعةRemédiation par feed-back

العلاج عن طريق تقديم الإصلاح للتلميذ -

(العلاج عن طريق الرجوع إلى التلميذ (الإصلاح الذاتي -

العلاج عن طريق الصراعات العرفانية -العلاج عن طريق المجابهة بين الإمكانيتين السابقتين - والاجتماعية

8- قدرة Capacité

هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة (قام ببنائها سابقا وهي قائمة في سجلّه المعرفي)

ويصنف (Deketele،1989 b) القدرات كالتالي

القدرة على إعادة القول والقدرة على إعادة الفعل *

تعد القدرة على " إعادة القول " أنشطة تتمثل (les savoirs redire et les savoir refaire) في القدرة علي إعادة القول أو إعادة بناء خطاب حفظناه أو قدم لنا دون أن نغير في دلالته

وتقابل القدرة على إعادة القول القدرة على "إعادة الفعل" التي تتمثل في استعادة حركات عادية وبسيطة وقع تعلمها

9- كفاء ة Compétence

وهي نشاط عرفاني أو مهاري يمارس على وضعيات

يستدعي مصطلح الكفاءة في علوم التربية مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية بهدف النجاح في إنجاز فعل ما. تحدّد علوم التربية مصطلح الكفاءة متّخذة مسافة من التّصوّرات السّابقة

- لا يمكن أن نرجع الكفاءة إلى موارد معرفية صرفة، فهي متعدّدة المصادر أي أنّ الخاصية الفطرية ليست سوى جزءا من الموارد المعبّئة من قبل الكفاءات

تتموقع الكفاءة في إطار فعل قصدي مرتبط بسياق ما : هذا البعد المزدوج بقدر ما يجابه الكفاءة بجملة من الضاغطات يمكّنها من موارد جمّة

والكفاءة هي أن يوظّف شخص ما أو مجموعة أشخاص معارف ومعارف كينونة ومعارف فعل ومعارف استشراف في وضعية معيّنة، يعني أنّه لا يمكن أن تخرج الكفاءة عن سياق وضعية ما وأنّها دوما تابعة للتّصوّر الذي يحمله الشّخص عن الوضعية

يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجعة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية، يمكن أن تكون هذه الموارد معرفية (مثلا معارف) أو وجدانية (مثلا انتماء الوضعية لمشروع شخصي) أو اجتماعية (مثلا الإعانة المطلوبة من المدرّس أو الرّفيق) أو التي يستوجبها السّياق (مثلا استعمال جهاز الكمبيوتر في القسم)... لا يمكن حصر هذه الموارد، وهي جدّ مختلفة من وضعية إلى أخرى ومن شخص لآخر، لكن ما يجب التّنبّه إليه هو أنّ الموارد المعرفية ليست سوى موارد من جملة موارد أخرى، في هذا المستوى أي مستوى الموارد، هنا قضيّة لا يمكن إهمالها وهي القضية الأتيقية : الغاية لا تبرر استعمال أيّة وسيلة

- إلى جانب تعبئة الموارد، على الشخص أن ينتقي أنجعها بالنسبة للوضعية، عليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المتخيّرة... أنشطة الانتقاء والربط لا تعني تكديس الموارد إنّما نسج شبكة عملياتية لموارد منتقاة

- اعتماد على تلك الموارد على الشخص أن يعالج بنجاح مختلف المهام التي تتطلبها الوضعية، عليه أيضا أن يجد التمفصل بين مختلف نتائج المعالجة، إذ لا يمكن الاعتراف بالكفاءة في غياب معالجة ناجحة

تفترض أخيرا الكفاءة أنّ مجموعة النتائج لم تسمح فقط بمعالجة الوضعية بنجاح بل إنّها أيضا مقبولة اجتماعيا، هذه الخاصية المزدوجة تستوجب إدماج البعد الأتيقي عند تقييم النتائج. من خلال كفاءة يعبّئ الشخص وينتقي ويربط بين سلسلة من الموارد (موارد معرفية وأخرى وجدانية وأخرى اجتماعية إلى جانب تلك التي هي في علاقة بالوضعية وضاغطاتها) حتّى يعالج بنجاعة الوضعية، ثمّ يلقي نظرته النّقدية على نتائج المعالجة الّتي يجب أن تكون مقبولة اجتماعيا

كفاءة أساسيةCompétence de base

كفاءة تتوقف عليها مواصلة التّعلّم في مرحلة لاحقة

كفاءة أفقيةCompétence transversale

القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّمات أو المواد والنشاطات لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة، وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع

كفاءة تميّزCompétence de perfection

كفاءة لا تحول دون مواصلة التّعلم لمن لم يمتلكها بعد

كفاءة مادةCompétence disciplinaire

القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بمادة معينة لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع.

كفاءة مجالCompétence du domaine

القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بأحد مجالات التعلم (اللغات، العلوم ...) لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع مثال في العلوم حل وضعيات مشكل دالة وفي التعبير إنتاج نص موظفا أبنية لغوية

كفاءة نهائيةCompétence finale

القدرة على الاستخدام الناجح داخل مادّة معينة لمجموعة مندمجة من كفاءات المادة التي سبق تملكها لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها ولحل المشكلات وإنجاز مشروع وذلك في نهاية فترة ثلاثية ، سنة، طور أو مرحلة

محتـوىContenu

جزء من مادة نمارس عليه القدرات وقابل للدخول في عدّة أهداف مثال عملية الجمع/الطرح – الاستفهام

محور الاهتمام أومركز الاهتمامCentre d’intérêt

القائلة بأن إدراك المتعلّم للأشياء Decroly تقوم فكرة محور الاهتمام على نظرية دوكرولي يكون في بدايته شاملا قبل أن يتحوّل إلى التحليل والتركيب. وانطلاقا من النظرية توصل Gestalt " دوكرولي إلى القراءة الشاملة ومحاور الاهتمام متأثرا في ذلك بالنظرية الجشطالطية وتتمثل فكرة محور الاهتمام في تحديد المعلم لموضوع له صلة باهتمامات المتعلمين ." ومحيطهم، ليكون منطلقا لمختلف الأنشطة التعلمية التعليمية التي مهما تنوعت في مفاهيمها تجد نفسها تتمحور حول الموضوع الذي تمّ تحديده.

مشروع القسم Projet de classe

هي خطّة عمل يشترك في تحديد أهدافها ورسم تمشياتها، المتعلم بالتّعاون مع رفاقه ومعلّمه، e وذلك قصد تطوير عملية التّعلّم وتجاوز العقبات والعوائق الّتي يمكن أن تلاقيها في إطار تعاقد يضبط مراحل إنجاز هذه الخطّة ومواعيدها.

مشروع مدرسةProjet d’école

هو خطة عمل تساهم في وضعها جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية في المدرسة معتبرة خصوصيات هذه المدرسة ومواردها البشرية والمادية، وذلك قصد بلوغ هدف واضح في آجال محدّدة. وهو أداة في خدمة تعلّم جيّد وخلق بيئة تربوية أقدر على تحقيق النّجاح. وهو طريقة تربوية لتنظيم مجموعة من النشاطات التقنية ضمن مخطط عمل صادق يعتبر اهتمامات الطفل ومستواه الحقيقة من حيث إمكاناته الذهنية والجسدية ويضمن مساهمته في ضبط متطلباته وفي إنجاز أهم مرحلة وذلك بهدف توظيفه في ما يعود بالفائدة على المدرسة وروادها.

معيـارCritère

المعيار بأنه "خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدّد هذه الخاصية X.Roegiers يعرف

- (إما باستعمال اسم اصطلح عليه: إيجابا أو سلبا (مثال:الملاءمة، الانسجام، الدّقة، الطّرافة
- وإما باستعمال اسم يرفق بمتمّم اصطلح عليه (مثال:استعمال جيّد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي)
- " وإما باللجوء إلى السؤال

إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تجعلنا نخلط بين (X.Roegiers 2000)ونبّه المعيار والهدف. مثال : الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000 "هذا الملفوظ ليس معيارا وإنما هو هدف مميز بمعنى أنه موضوع تعلّم في حين أن "دقة النتيجة"، "احترام نظام وحجم هذه "النتائج" كلّها معايير تسند إلى الهدف المميز "الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000

مؤشّرIndicateur

ونحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر الدّال . لذا نحاول في ما يلي توضيح الفروق بين المصطلحين وما يتضمنانه من خصائص ومميزاتالتمييز بين المعيار والمؤشر :يتطلب تقييم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملّكها أن نستند إلى جملة من معايير للإصلاح، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلمين لذا وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية، ونميز هنا بين المعيار والمؤشر. فالمعيار هو خاصية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو نوعية) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبين مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار

مثال : معيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمّك

مؤشراته:

مدح المدعويين لهذه الأكلة

أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون الخ

وتفرع المقاربة بالكفاءات معايير التقييم إلى معايير الحدّ الأدنى ومعايير التميز. وذلك بين مستوى تملك المتعلمين للكفاءات وللمفاضلة بينهم

معايير الحد الأدنى ومعايير:

لا تسند المقاربة بالكفاءات إلى المعايير نفس الأهمية. لذا سنحاول التمييز بين هذه المعايير:

أ) معايير الحد الأدنى

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرّر من خلاله أن المتعلّم أهل للنّجاح أو للإخفاق. يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم

ب) معيار التميّز :تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم بيد أنها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلّم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا

لا يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلّم *

ويجب أن تحدّد المعايير بدقّة حتّى نتمكّن من اختبار الكفاءة، ونسعى في الغالب إلى أن لا تتعدى معايير الحد الأدنى 3 أو أربعة معايير ومعيار أو اثنين للمتميز وذلك تحقيقا للأهداف التالية

أن لا تختلف الأعداد المسندة اختلافا كبيرا بين معلم وآخر (

ربحا للوقت المخصص للإصلاح لأنّ الجهد الذي يبذله المعلّم في الإصلاح والأعداد المسندة) قد تختلف باختلاف المعايير المضبوطة لذلك علينا الحدّ من هذه المعايير كي لا تتباعد الفوارق بين الأعداد المسندة لكل عمل من أعمال المتعلمين)

هدف Objectif

هو نشاط عرفاني أو مهاري يمارس على محتوى

مثال : يسطّر الفعل، ينجز عملية جمع بالاحتفاظ

وضعية استكشافيةSituation d’explorations

هي وضعية تكون في بداية الدرس وتكون في شكل وضعية مشكل

وضعية تعلم اندماجيةSituation d'apprentissage intégrative

هي وضعية مشكل ذات دلالة تنجز اثر التطبيقات أو خلال الحصص التعلّم الاندماجية تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التّعامل أو حلّ وضعية جديدة

وضعية تطبيق أو تعلّم منهجيSituation d'apprentissage systématique

هي أنشطة تنجز اثر وضعية الاستكشاف وهي عبارة عن سلسلة من التمارين متدرجة من حيث الصعوبة : من التّطبيق المباشر إلى التّطبيق الغير مباشر فإلى العكسي.

وضعية تقييمSituation d'évaluation

وضعية تقييم اندماجيةSituation d'évaluation intégrative

هي وضعية مشكل تأتي إثر وضعية التعلّم الاندماجية تتوفر فيها المميزات التالية

هي وضعية تقييم كفاءة

محترمة لمبادئ بيداغوجيا الإدماج

- أن تتيح توظيف المكتسبات السابقة

أن تقيم في جزء منها كفاءة من الكفاءات الأفقية

أن تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم أي مستمدة من واقعه المعيش

أن تكون التّعليمة المعروضة في لغة غير معقدة وغير قابلة للتأويل

أن تكون الأعمال المطلوبة تتماشى والقدرة على التركيز والانتباه {30 دق للدرجة الأولى و45 دق للدرجة الثانية و60 دق للدرجة الثالث}

محترمة لقاعدة 75% يعني ذلك أن 75% من الاختبار يقيم الحد الأدنى الضروري و25%من الاختبار يستهدف معايير التميز

محترمة لقاعدة 2/3 يعني ذلك : يتجنب الإخفاق غير الدال على عدم الكفاءة أو النجاح المفرط، يجب أن يقيّم المتعلم في كل معيار من خلال 3 فرص على الأقل (لأن الفرصة الوحيدة لا تمكن من الحكم الموضوعي على عدم تملك المتعلم للمطلوب) {إجراء عملية الجمع أو الطرح مثلا} وإذا نجح المتعلم في فرصتين من ثلاث يعني أن المتعلم حقق التملك الأدنى في ذلك المعيار، فهامش التسامح لا يجب أن يتعدى الثلث

ضامنة لمصداقية التقييم وحساسيته : يجب أن يكون كل معيار مميزا عن الآخر بالحكم {تملك / عدم تملك} الصادق وبالتالي نتحاشى الإخفاق أو النجاح المتصف بالإفراط

وضعية دالة Situation significative

هي وضعية:

تعطي معنى للتعليمات

تقحم المتعلم وتثمّن دوره

تحمل أبعادا اجتماعية وأخرى قيمية

تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته وتوظيفها

تسمح للمتعلم باختيار التّمشيات والتقنيات التي يريدها

تكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية

تحتوي على معطيات ضرورية للحل وأخرى غير ضرورية

تكون مألوفة لدى المتعلم (تقيس قدرة المتعلم على الإدماج

ذات طابع اندماجي

وضعية مشكلSituation problème

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى تمش منطقي يفضي إلى ناتج على أن يكون فيها التمشي والناتج جديدين أو على الأقل أحدهما يكون كذلك. وهي تستدعي القيام بمحاولات، بناء فرضيات وطرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، وأخيرا مقارنة النتائج وتقييمها

الوضعية المشكل هي وضعية تعلّم مبنية بكيفية يعجز المتعلّم عن حلّها بمجرّد الاسترجاع والتطبيق، وهي تستوجب صياغة فرضيات جديدة هي تمثّل نموذجا لتنظيم التدريس وفق ما يلي

...إيقاظ الدّافعية و الفضول عبر تساؤل, أحجية, غموض ما

وضع المتعلّم في وضعية بناء للمعارف

هيكلة المهمّات حتّى يوظّف كلّ متعلّم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلّم

تحيلنا الوضعية المشكل على بيداغوجيا التعجّب والتحرّر: يجد المتعلّم نفسه مضطرّا على استعمال ذكائه

هي بيداغوجيا نشيطة: التفسير يتبع انبثاق مشكل والمشكل ناتج عن مواصلة مشروع

المهمّة أو المهمّات مهيكلة بحيث يعترض المتعلّم عائق, يحول دونه وإنجاز مشروعه, فيلتجئ إلى جمع المعارف والمعينات وتجريبها ووضع فرضيات جديدة و ...بناء معارف جديدة ونقل أخرى قديمة, و ابتكار حلول

ليس يسيرا على المدرّس بناء وضعية مشكل, عليه أن يحدّد بدقّة المؤمّل تحقيقه مع المتعلّمين, وهذا يعني إمّا كونه واعيا تمام الوعي بالعائق الّذي سيحول دون التعلّم

لديهم والّذي سينمّي مكتسباتهم إن هم وجدوا الوسائل الكفيلة بالتغلّب عليه، أو بأنّ عائقا اعترض المتعلّمين في وضعية سابقة، فحدّد المدرّس على ضوئه الأهداف الّتي عليه العمل على تحقيقها

لكن على المدرّس أن ينتبه إلى درجة صعوبة الوضعية المشكل إذ لا يجب أن يكون المشكل غير قابل للتّجاوز من قبل المتعلّمين, يجب أن يكون في حدود منطقة النموّ الوشيكة على حدّ تعبير فيقوتسكي

وظيفة إشهاديةfonction certificative

يؤدّى الاختبار هذه الوظيفة عندما تقتضي التراتيب الإدارية ذلك، وهي تهدف في هذه الصورة إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلّمات التي من المفروض أنها اكتملت. وتبعا لذلك يسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيّمة من خلال هذه الرّوائز

إن روائز ديسمبر ومارس وجوان لها هذه الوظائف إلا أن رائزي ديسمبر ومارس خلافا لرائز جوان النّهائي لهما أيضا وظيفة تعديلية

وظيفة تعديلية fonction de remédiation

يؤدّي الرّائز هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته وبالتالي يتم اللجوء إلى مثل هذه الرّوائز على امتداد السنة الدراسية وقبل الوصول إلى التقييم الإشهادي النهائي. إن روائز ديسمبر ومارس. تؤدّي هذه الوظيفة حيث تصبح بداية كل ثلاثية جديدة مناسبة للقيام بأنشطة علاجية يمكن توزيع بعضها على كامل الثلاثي

وظيفة توجيهيةfonction d’orientation

يؤدّي الرّائز هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقييم المكتسبات القبلية ويمرّر في هذه الحالة قبل بداية التّعلمات الجديدة مثلما هو الحال بالنسبة إلى رائز سبتمبر (وهو إعادة لتمرير رائز جوان الخاص بالسنة الماضية) وذلك قصد تحديد النقائص المرتبطة بمكتسبات السنة المنقضية ووضع استراتيجية العلاج المناسبة قبل الشروع في إنجاز البرنامج الجديد.