

شبكة تقييم النصوص المكتوبة، من إعداد مركباتها إلى تطبيقها

د. حفيظة تنزوتي

أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر 2

مركز البحوث
الجامعي لنامغست

على الرغم من مرور أكثر من ثلاث عشرة سنة على تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، فإنّ نتائج الكثير من البحوث الميدانية تؤكد أنّ الممارسات التقييمية لإنتاجات المتعلمين الكتابية مازالت تعتمد على نموذج التصحيح التقليدي الذي تجسده تصورات المعلم عن "الكتابة الجيدة"، بردها كلّها إلى المظاهر الشكلية للغة؛ فهي تصبّ جلّ اهتمامها على رصد الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، مهملة المظاهر النصية المختلفة للمنتج؛ كتنامي الأفكار وتوظيف الروابط... ممّا يجعل هذا التقييم يستهدف نصوص التلاميذ أكثر من معارفهم الفعلية. ولعلّ أولى أسباب الثبات على هذه الممارسات هو عدم تمكّن المعلمين من أدوات التقييم التي وردت في مناهج اللغة العربية وفي الوثائق المرافقة لها، كتصورات نظرية، دون أن تقترن بنماذج تطبيقية أو بممارسة فعلية، تكون موضوع تكوين لهؤلاء المعلمين. وعلى الرغم من توافر هذه الأدوات وطرائق تنفيذها في لغات أخرى، فإنّ المستوى العلمي لهؤلاء المعلمين لا يؤهلهم لاستيعاب ما ورد بشأنها ومن تحويله إلى فعل بيداغوجي، كما أنّ ما ترسّب لدى الكثير منهم، ولدى الكثير من الباحثين المهتمين بالشأن التربوي أيضا، من أفكار مسيقة حول عدم إمكانية تطبيق معايير تقييمية أعدت أساسا لتقييم إنتاجات متعلمين في لغات غير العربية، يحول دون الاجتهاد والتفكير في طريقة تنفيذها، فما مدى صحة هذا الطرح؟ وما مدى إمكانية تعديل معايير شبكة إيفا (EVA) وتطبيقها على مدونة عربية مكتوبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؟

هذا ما ستحاول هذه الدراسة الإجابة عنه، مقترحة خطة عملية إجرائية لتقييم الإنتاجات الكتابية للمتعلمين، تكون بمثابة سند مرجعي للباحثين المهتمين ببناء أدوات التقييم وتطبيقها. الكلمات المفتاحية: تقييم، شبكة تقييم، معيار، مؤشر، إنتاج كتابي، كفاءة، نص، تصحيح.

Résumé :

Malgré treize années d'adoption de l'Approche par Compétence dans l'Ecole Algérienne, les résultats de beaucoup de recherches sur terrain confirment que les pratiques évaluatives des productions écrites des apprenants se basent toujours sur le modèle traditionnel de correction représenté par la vision du maître de « la bonne écriture », s'appuyant sur

les aspects formels de la langue, focalisées sur la collecte des fautes de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, en négligeant les différents aspects textuels des productions ; tel que la progression des idées et l'adoption des liens ... ce qui rend cette évaluation ciblée sur les textes des élèves que sur leur véritables compétences. La première cause de ce figement dans ces pratiques est l'incapacité des maitres à maitriser les outils d'évaluation proposés dans les programmes de la langue arabe et dans les documents d'accompagnements, qui demeurent des visions théoriques sans être comparables à des modèles empiriques ou à des pratiques réelles, qui pourraient être l'objet d'une formation pour lesdits maitres.

Nonobstant la disponibilité de ces outils et de leurs méthodes d'application dans d'autres langues, le niveau intellectuel de ces maitres ne leur permet pas d'assimiler leur contenu et de le convertir en un acte pédagogique. Aussi, les idées reçues de beaucoup d'entre eux et d'une majeure partie de chercheurs dans le domaine, quant à l'impossibilité d'appliquer des critères d'évaluation conçus à la base pour des productions d'apprenants d'autres langues, les empêchent de penser à la méthode de leur application ou aux moyens de les développer. Quel est le degré de véracité de ce postulat ? Quelle est la possibilité de modifier les critères de la grille (EVA) et son application sur un corpus d'écrits en langue arabe d'élèves en fin de cycle d'enseignement primaire ?

C'est ce que nous tenterons d'expliquer en proposant un plan opérationnel procédural pour l'évaluation des productions écrites d'apprenants, qui serait un support de référence pour les chercheurs impliqués dans la construction des outils d'évaluation et leur application.

مدخل:

من المهم، قبل تحديد طريقة تقييم إنتاجات التلاميذ الكتابية بواسطة شبكة التقييم إيفا (EVA)، أن نضبط المقصود بالإنتاج الكتابي، لما لذلك من أهمية في فهم مكونات هذه الشبكة وأسس بنائها؛ إنتاج نص مكتوب يعني القدرة على إنجاز « وحدة إنتاج لفظية (Unité de production verbale) ، تتضمن رسالة لغوية منظمة تهدف إلى إنتاج أثر منسجم لدى المتلقي »⁽¹⁾

إنّ أبرز ما يتضمّنه هذا التعريف العام، هو الخاصية المنظّمة للنص الذي ينبغي أن يتوافر على درجة كافية من الانسجام، تجعل القارئ يشعر بأنه أمام كلّ متكامل. والجدير بالذكر أن إنتاج نص مكتوب في نشاط (وضعية) غير مقيّد نسبياً، قد يسمح بالحصول على صورة شاملة عن كفاءات المتعلّم، وهو ما يمثّل فرصة يبرهن من خلالها على ما هو قادر على القيام به في نهاية مرحلة دراسية (معارف ومعارف فعلية متحكّم فيها)، إذ تقوده مهمة الإنتاج إلى تجنيد كفاءات مختلفة قابلة للتقييم.

إنّ إيرادنا لهذه التحديدات والتوضيحات ليس اعتباطياً، بل يعود إلى معرفة نظرية وميدانية عن الممارسات التقييمية التقليدية في المدرسة الجزائرية، والتي تهتم بالمظاهر الشكلية للغة، مُقصية المظاهر النصية المختلفة، ممّا كان له أثر سلبي على الكفاءة التواصلية المكتوبة للتلاميذ، وممّا طرح مشكلات عدّة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. تتمثّل مشكلة التعبير الكتابي لدى المعلّم أساساً في كيفية معالجة إنتاجات التلاميذ، إذ غالباً ما تطرح في هذا الصّدّد تساؤلات من نوع:

هل يجب معالجة نصوص كلّ التلاميذ؟ وما فائدة ذلك؟

. ما هو الأثر البيداغوجي لهذا العمل الممثل والجاف الذي يستغرق زمناً طويلاً؟

يمكن القول، إجابة عن هذا التساؤل الأخير، إنّ الممارسات المعتادة لا يمكن أن تقدّم إلّا القليل من هذا الأثر، فالأهداف المنتظرة من عملية التقييم لا يمكن أن تظهر إلّا من وجهة نظر ضيّقة، كونها تستهدف عموماً نصوص التلاميذ أكثر من معارفهم الفعلية، كما أنّ التصحيح فيها لا يمسّ سوى الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وبالتالي فإنّ دوره ينحصر في جعل نصوص التلاميذ موافقة للمعايير المتعلقة بهذه المستويات اللغوية، أمّا المظاهر النصية؛ كتنامي الأفكار وتوظيف الروابط... والعودة إلى النص في آخر مراحل الإنجاز قصد المراجعة والإصلاح فلا أثر لها.

وغني عن البيان أنّ التقييم يتأسّس - على العكس من ذلك - على الأهداف التعليمية، فنص التلميذ مرآة عاكسة لما يعرف وما لا يعرف القيام به، كما أنّ الرجوع إلى هذا النص بغرض التقييم ليس غاية في ذاته، بل لكونه يسمح بتقديم الدعم المناسب

للتلميذ، وبتحديد المعرفة الفعلية المنتظرة من إنتاج مكتوب معيّن وكذا معايير تقييمه⁽²⁾. ويعتبر هذا التقييم جزءاً من عملية الكتابة أيّاً كان نوعها ووظيفتها، فإذا ابتعدنا عن إطار التعلّمات المدرسية فإننا سنلاحظ أنّ كلّ كاتب أو منتج لنص مكتوب يقيم إنتاجه بدءاً بالقراءة السريعة له إلى نقده نقداً ذاتياً، فالتقييم يسمح لمن يكتب بمراقبة إنتاجه بناءً على الأهداف التي حدّدها، والتي لا تأخذ في الاعتبار نية الكتابة فحسب، بل والتحكّم المؤكّد فيها. من هنا يمكن القول إنّ تقييم كتابات التلاميذ يتطلّب نوعاً ما نسخ هذه الممارسة الاجتماعية في القسم بجعلها ممارسة مدرسية⁽³⁾.

يقيم المعلم - في إطار المقاربة بالكفاءات - إنتاجات التلاميذ الكتابية انطلاقاً من تصوراتها عمّا يجب أن يعرف التلميذ فعله في وضعية معيّنة، وفي مادة مقصودة، وكذا في فترة من مساره التعلّمي، وتحسّد هذه التصورات في شبكة تقييمية تتضمّن معايير (Critères) ومؤشرات (Indicateurs).

1. تعريف المعيار والمؤشّر

عندما يقترح المعلم على المتعلّم وضعية إدماجية أثناء التقييم، فإنّه ينظر بعدها، هو أو المتعلّم⁽⁴⁾ فيما أنتجه هذا الأخير من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر تسمى معايير.

يتحسّد تقييم الكفاءة إذن من خلال مطالبة المتعلم بإنجاز إنتاج مركّب (Production complexe) وتسليط أضواء عليه، تتعدّد بتعدد المعايير المطبقة على هذا المنتج⁽⁵⁾. تمثّل المعايير إذن مختلف الخصائص أو السمات التي ينتظر أن تتحقق في منتج أو إنجاز ما.

يقدم روجرس مثلاً لمعايير التصحيح (Critères de correction) في اللغة الأم على النحو الآتي:

« م 1. الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند.

م 2. الانسجام الدلالي (الوحدة الدلالية، غياب التناقض).

م 3. الانسجام التركيبي (ترابط مكونات الجملة ترابطاً سليماً).

م4. طرافة المعجم والابتكار.

م5. النطق والتنغيم.⁽⁶⁾

يجسّد المعيار خاصيّة (Qualité) معينة، يجب أن تعكسها صياغته بدقّة، وفي هذا الصدد، يرى روجرس أنّ المعيار يمكن أن يصاغ باستعمال مصدر ذي دلالة إيجابية (الملاءمة، الانسجام، الدقّة،...)، أو باستعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية (استعمال جيّد، تأويل صحيح،...)، أو باللّجوء إلى سؤال، مثل: هل عمل التلميذ وجيه؟⁽⁷⁾

ويحظى اعتماد المعايير أثناء تقييم إنتاجات التلاميذ بأهمية بالغة، كونه يحقق في نظر روجرس ثلاث إيجابيات؛ تتمثّل الأولى في كونه يمنح علامة أكثر دقّة للتلميذ من تلك التي كانت تعطى له في إطار المقاربة التقليدية، من منطلق أنه يحدّ من الإخفاق أو النجاح التعسفيين؛ أي أنّه يسمح بنجاح عدد كبير من التلاميذ الذين تملكوا المكتسبات التي تسمح لهم بذلك، وفي المقابل، فإنّه يجعل أيضا عددا كبيرا ممن لا يتوافرون عليها يرسبون.

وتتجسّد الميزة الثانية للمعيار في تضمين العناصر الإيجابية الموجودة في إنتاج التلميذ، أما الثالثة، فتتلخص في كونه يقدّم تشخيصا جيدا للتلاميذ المتواجدين في منطقة الخطر، أي أنّ اعتماده يسمح بتمييز أفضل للتلاميذ الذين لا يحتاجون إلاّ للقليل جدّا كي يتخطوا عتبة النجاح، فهو يقدّم تشخيصا للصعوبات التي يعانون منها بطريقة أكثر فعالية ممّا يمكن من ضبط سبل المعالجة (Remédiation) لديهم.⁽⁸⁾

ولا يكفي اللجوء إلى المعايير عند تقييم مدى اكتساب الكفاءة، بل لابدّ من التزوّد بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية. وللتمييز بين المعيار والمؤشّر، يذهب روجرس إلى أنّ الأول خاصية ينبغي احترامها، ويتسم بكونه عاما و مجردا، إذ يمكن تطبيقه على محتويات مختلفة الأنواع؛ فمعيار "العرض" مثلا يمكن تطبيقه على أكلة أو على نصّ مكتوب أو على مضيئة..، كما يعدّ معيار "الملاءمة" الذي يختبر مدى تطابق المنتج أو العمل المنجز مع المطلوب، معيارا صالحا مهما اختلفت المادة أو

اختلف السؤال، أما الثاني (المؤشر)، فهو علامة مميّزة للمعيار يمكن ملاحظتها، إذ يمكن من وضع المعيار في سياق معيّن، كما أنّه يقدر بقيمة، إمّا كميّة (2، 1...) أو قيمة (-، +، ±) ..، ويلجأ إليه في الغالب لتحديد مدى احترام المعيار، خاصّة إذا كان من الصّعب ملاحظته.⁽⁹⁾

توضّح المعايير والمؤشرات إذن الأهداف التعليمية، فهي الأداة المثلى لإبراز أهداف الكتابة ومضامينها، وهي أهداف ينبغي أن تتأسس على ما يلي:
 . الأخذ في الاعتبار تنوع النصوص المكتوبة في أشكالها ومضامينها ومقاصدها لإعداد مؤشرات تميّز أنماط النصوص.

. الوعي بتركيب (Complexité) النسيج النصي قصد إعداد معايير ومؤشرات تقييم تختصّ . بالتأكيد . بالمفردات والجمل، ولكن أيضا بالعلاقات بين الجمل والنص في مجمله (Le texte dans son ensemble).

. الوعي بتركيب مهمة الكتابة التي لا تعني خط مجموعة من الكلمات المتتالية على الورقة، بل كتابة نص على سبيل المحاولة والرجوع إليه بنية المراجعة والتعديل..⁽¹⁰⁾.

يتبيّن ممّا ذكرنا أنّ تقييم الإنتاجات الكتابية في إطار المقاربة بالكفاءات يتمّ في منظور استهداف المعرفة الفعلية للمتعلم، وهو نفسه يشكّل معرفة فعلية ملازمة للكتابة، فهو لا يقدم كإلزام مدرسي، ولكن كشرط لنجاح المهمة⁽¹¹⁾، كما يتّضح زوال فكرة التقييم التي كانت تتجسّد في علامة (نقطة) تنتج عن قراءة إجمالية لما كتبه التلميذ دوّما اعتماد معايير تقييمية محدّدة، فهي تعكس أداءً عامًا، ولا تستطيع تقديم صورة واضحة عن الكفاءات المكتسبة من غير المكتسبة من المكتسبة اكتسابا ضعيفا؛ إذ إنّ أقلّ ما يمكن أن يقال عن هذا التقييم أنّه حدسي وسريع وذاتي⁽¹²⁾.

لقد بات واضحًا اليوم أنّ تقييم إنتاجات التلاميذ ينبغي أن يتأسس على شبكة تقييمية تتضمّن معايير تعكس خصائص ما كتبه المتعلّم، فكيف السبيل إلى ذلك؟

2. كيفية اختيار المعايير وترتيبها

على الرغم من أهمية المعايير والمؤشرات في العملية التقييمية بالنسبة إلى المعلم والمتعلم على حدّ سواء، فإنّ المقيّم غالباً ما تعترضه صعوبات تخصّ كيفية إعدادها أو اختيارها، وكذا طريقة تنظيمها وترتيبها لتحقيق الأهداف المنتظرة من التقييم، فكثيراً ما تطرح أمامه، أثناء تقييم نص التلميذ، مشكلات تتعلق بكيفية التحقق من أنّه لم يفته أو لم يفلت منه شيء مهمّاً، أو بعبارة أخرى كيفية التأكد من عدم نسيان بعض المعايير أو المؤشرات، وفي هذا الصدد فإنّ التساؤل المطروح دوماً هو: هل يمكن الاكتفاء بمجرد بسيط لهذه المعايير والمؤشرات في شكل قائمة تكون شاملة ما أمكن؟

وتعود الإجابة بنعم إلى المجازفة بأمرين:

. حصر المكتوب في مجموعة من المعايير أو المؤشرات المرصوفة إلى جانب بعضها البعض، دون تلمس العلاقات المتبادلة بينها.

. جعل مؤشرات مختلفة الطبيعة والأهمية في المستوى نفسه، مثلاً: خطأ في تصريف الفعل في المستقبل (Futur) وتغيير في استخدام الزمن أثناء السرد⁽¹³⁾.

من هنا تبرز أهمية اختيار هذه المعايير والمؤشرات وتنظيمها وترتيبها، وليس ذلك بالأمر اليسير؛ على الرغم من توافرها في لغات أخرى، ولا تردّ صعوبة العملية إلى طبيعة النظام اللغوي الذي أعدت فيه، لأنّ ذلك لا يكلف أكثر من تكييفها لتصبح ملائمة للنظام اللغوي العربي، بل إلى طبيعة البحث التعليمي ومقاصده البيداغوجية، فليس الهدف منه تقييم كتابات التلاميذ من منطلق التشخيص العام لمواطن القوة أو الضعف فيها وبالتالي الاكتفاء بمعايير ومؤشرات محدودة على غرار ما يفعله المعلم في القسم أثناء التقييم التكويني، بل الغاية هي تقييم هذه الإنتاجات بعد طور أو مرحلة تعليمية معيّنة نفذت خلالها مقارنة جديدة في تعليم اللغة العربية، ومن ثمّ البحث عن أثرها الإيجابي أو السلبي في إنجازات التلاميذ، وكذا التشخيص الدقيق لطبيعة كفاءاتهم اللغوية والنصّية، ولذلك لم يكن ما اقترحه روجرس كافياً لتحقيق أهداف البحث، فقد أكد هو نفسه على ضرورة تجنّب الاعتماد على عدد قليل من المعايير، وذلك للحصول على تشخيص مميّز

لكتابات التلاميذ، فكلّ معيار أو مؤشر يمثل في الواقع زاوية مختلفة ننظر من خلالها إلى هذه الكتابات⁽¹⁴⁾.

تقتضي عملية تقييم كتابات التلاميذ إعداد معايير تحيط بجوانب النص المنتج برمتها، وهو ما توفره أعمال مجموعة إيفا، مجسّدة في شبكتها التقييمية التي استمدتها من بحوث جيلبار توركو (Gilbert TURCO)، والتي يعترف الباحثون بقيمتها العلمية، إذ يقول مارتين جوبار (Martine JAUBERT): « شبكات تقييم كتابات التلاميذ في شكلها أو صيغتها الأكثر إعدادا (Elaborée) هي بالتأكيد تلك التي اقترحها توركو، ونشرتها مجموعة إيفا، وهي تركز على وصف نصوص لا على سيرورة إعدادها، فكلّ مؤشر فيها لا يهتم إلا بالنص النهائي دون التساؤل عن نشاط الكتابة في ذاته...»⁽¹⁵⁾.

2.1 التأسيس التاريخي لشبكة التقييم "إيفا" (EVA):

استمدت شبكة "إيفا" لتقييم الممارسات الكتابية للتلاميذ، من الشبكة التي صمّمها جيلبار توركو، كما ذكرنا، وهو باحث ينتمي إلى مجموعة إيفا نفسها التي تشكلت سنة 1983⁽¹⁶⁾، والتي تعدّ واحدة من ست (6) مجموعات تنتمي لوحدة البحث الفرنسي بالمعهد الوطني للبحث في البيداغوجيا (INRP)، وتضمّ ثمانية عشر (18) فرقة (Equipe) بحث ميدانية موزعة في مختلف أنحاء فرنسا⁽¹⁷⁾، تتكوّن كلّ منها من خمسة أفراد على الأقل من ذوي العلاقة بقطاع التعليم (معلمين، مديرين، مستشارين بيداغوجيين...). وقد تجمّع باحثو مجموعة إيفا بداية، على أساس رغبة مشتركة لديهم في البحث في الظروف البيداغوجية التي يمكنها ضمان تحكّم أفضل في الكتابة لدى المتعلمين، ومادام هذا التحكّم يقتضي التفكير في معايير يُستند إليها عند تقييم تطور كفاءة المتعلمين الكتابية، فقد قادهم ذلك إلى البحث في كيفية إعداد هذه المعايير قصد تحديد مدى تقدم هؤلاء المتعلمين بطريقة علمية وموضوعية، وهو الأمر الذي تزامن مع تطوّر إشكالية الكتابة من منظور تحليل وضعياتها، وكذا بروز نظرية النص التي أمدت الباحثين بأدوات وصف الإنتاجات الكتابية وتحليلها، والتي يمكن استثمارها كأدوات تعليمية، وبهذا انصب اهتمام مجموعة إيفا في اتجاهين متلازمين: تحليل ما يجري داخل

القسم بتقييم مدى تطور المتعلمين في أعمالهم الكتابية وتكوين المعلمين في ممارسات تقييمية جديدة⁽¹⁸⁾، وذلك تأسيساً على ما أسفرت عنه أبحاث جون ميشال آدم (Jean Michel Adam) وبرونكارت (BRONCKART)، حيث استعير عن الممارسات التقييمية الشائعة التي اهتمت بمعالجة المشكلات المتعلقة بالجملة وحدها استناداً إلى نحو الجملة، بممارسات تهتم بالنص في مجمله، أي بتحليل كتابات المتعلمين في ضوء نتائج بحوث اللسانيات النصية، كتلك التي جاءت في أعمال بنفينيست (*Benveniste*)⁽¹⁹⁾ وشارول (*CHAROLLES*)⁽²⁰⁾، وكومبات (*COMBETTES*)⁽²¹⁾. لقد أبرزت هذه الأبحاث أن الكثير من المشكلات المتعلقة بتنظيم النص في مجمله لا يمكن أن تعالج إلا ضمن إطار النص، وهو ما عمدت مجموعة إيفا إلى تجسيده بإعدادها قوائم معايير (*Des listes de critères*)، تأخذ في الاعتبار الخصائص النصية لمختلف الأنماط (معايير للنص السردية، للكتابات الوصفية، لقواعد اللعب...)، ولما اقتضت الضرورة التعليمية تجاوز هذه القوائم إلى بناء أداة تقييمية شاملة، وقابلة للتنفيذ مهما كان نمط الكتابة المقصود، قام جيلبار توركو سنة 1987 بتصميم جدول تصنيفي للمعايير (T.C.C, Tableau de classement des critères)⁽²²⁾، نوردته فيما يلي لتوضيح معالمه⁽²³⁾:

UNITE ENTREE \	ENSEMBLE DU TEXTE	RELATIONS ENTRE PHRASES	PHRASE
PRAGMATIQUE (emploi des signes en situation)	* Prise en compte du destinataire * Définition de l'enjeu * Type d'écrit	* Progression thématique * Maîtrise des organisateurs	* Organisation thème/rhème * Maîtrise des déictiques des déterminants
SEMANTIQUE (relations entre signes et objets)	* Type de texte * Sélection et organisation des informations * Cohérence d'ensem- ble du vocabulaire	* Maîtrise des subs- tituts nominaux * Cohérence des informations * Maîtrise des connecteurs	* Maîtrise du vocabulaire * Acceptabilité du sens
MORPHO- SYNTAXIQUE (relations des signes entre eux)	* Maîtrise de la structure du texte ou de la séquence * Maîtrise des va- leurs des temps	* Cohérence dans l'emploi des temps et modes verbaux * Maîtrise des pro- noms de reprise	* Conjugaison * Syntaxe de la phrase * Orthographe
GRAPHIQUE (aspect matériel)	* Choix du support, de la typographie * Organisation de l'espace page * Eventuellement: schémas, illustrations...	* Découpage en paragraphes * Maîtrise de la ponctuation (délimitation des unités de discours)	* Maîtrise de la ponctuation inter- ne à la phrase * Utilisation des majuscules * Lisibilité graphique

يضمّ هذه الجدول ثلاث وحدات للتحليل، هي النص في مجمله (Ensemble du texte)، والعلاقات بين الجمل (Relations entre phrases)، والجملة (phrase)، كما يشمل أربعة مستويات أو معايير، هي: المعيار التداولي (Pragmatique) والمعيار الدلالي (Sémantique) والمعيار الصوري التركيبي (Morpho-syntaxique) بالإضافة إلى المعيار الخطي أو المادي (Graphique)، وهو أداة تساعد المعلمين على تحديد مشكلات التلاميذ المرتبطة بسيرورة النص، كما يمكنهم من التمتع بالنظر إلى معلوماته الواضحة، وكذا باختيار طبيعة التدخلات التعليمية (interventions didactiques) وكيفيةاتها، التي تقود التلاميذ إلى الانخراط في مرحلة إعادة الكتابة (réécriture)، ولذلك أطلق عليه اسم "تصنيف مواضع التدخل التعليمي" (Classement des lieux d'intervention C L I D)⁽²⁴⁾، وهو لا يشكّل أداة تقييم فحسب، بل أداة بحث، كونه يمثّل إحدى القواعد النظرية لـ "نموذج تحليل الممارسات التقييمية" (Modèle d'analyse des

1991 و 1989 (pratiques évaluatives des maitre) الذي أعدّه تيركو سني و 1991 و نموذج "التحليل التعليمي لإتقان الكتابة" (Modèle d'analyse didactique du) الذي أعدّه موريس ماس (Maurice MAS) سنة 1991⁽²⁵⁾.
لقد أثبتت هذه الأداة التقييمية نجاعتها في تقييم كتابات المتعلمين وفي إحاطتها بمختلف أبعادها، وهو الأمر الذي دفع مجموعة أيضا إلى استنباط شبكة تقييمية منها، قصد مساعدة المعلم والتلاميذ والباحث على تقييم الإنتاجات الكتابية، فجاءت على النحو الآتي⁽²⁶⁾:

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	- L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisis ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	⑫ - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

لم تكن هذه الشبكة، هي الأخرى . على الرغم من قيمتها المشهود لها بها لتحقق كلّ النوايا العلمية والبيداغوجية، فقد أدت كثرة مؤشرات وتداخلها إلى تكرار جزئيات معطياتها من مؤشر إلى آخر، مما قد ينجم عنه إقصاء مضاعف أو مكافأة مضاعفة للتلميذ أثناء التقييم، وهو ما يمكن اكتشافه بمجرد الشروع في تجريب تطبيقها على نصوص
ر.ج. تهنغست/ مجلة أفاق علمية 86 العدد الثالث عشر / أبريل 2017

التلاميذ، وهو أيضا الأمر الذي كان روجرس قد نبّه إليه عند الحديث عن عدد المعايير بقوله: «..ولكن ينبغي أيضا تجنب اللجوء إلى اعتماد عدد كبير من المعايير لسببين، يتمثل الأول منهما في مضاعفة الزمن المخصص للتصحيح، ويتجسد الثاني في أننا كلما ضاعفنا عدد المعايير كلما زادت فرص جعلها غير مستقلة وغير متباينة، ومن ثمّة فإننا نعاقب التلميذ مرتين حينما يخطئ في معيار ما، ونخلق بالتالي إخفاقا تعسفيا» (27).

لقد شكّلت المبادئ التي ساقها روجرس في هذا القول مرجعية لتعديل شبكة "إيفا" ، وإن كانت مسألة مضاعفة الزمن المخصص للتصحيح مردودة بحكم أنّها تخصّ المعلم ، وهو الذي يتوجّه إليه روجرس بالدرجة الأولى، فهو لا يملك من الوقت ما يسمح له باعتماد عدد كبير من المعايير أو المؤشرات، خاصّة وأنّه مطالب بتصحيح إنتاجات التلاميذ باستمرار طوال السنة الدراسية، أمّا الباحث ، فالأمر ، وإن كان مجهدا فعلا بالنسبة إليه، ويمكن أن يستغرق زمنا طويلا ، ولكنه ظرفي ويهون أمام إرادة الإحاطة بمختلف جوانب منتج التلميذ، وأمّا مسألة استقلالية المعايير ، فهي مسألة هامّة ، تمّ الاقتداء بها عند إعادة النظر في بعض مؤشرات الشبكة المعنية ؛ تحويرا وحذفا أحيانا، وإضافة أحيانا أخرى لبعض ما هو ضروري ، دون المساس بمعاملها الكبرى التي تمّ بناؤها وفق أسس ومبادئ تعكس الأهداف العلمية للبحث.

3. المبادئ المعتمدة في تنظيم وترتيب معايير شبكة "إيفا" (EVA)

يقتضي المبدأ الأول المعتمد في ترتيب مؤشرات شبكة "إيفا" ، الأخذ في الاعتبار

نوعية وحدة التحليل (Unité d'analyse):

. النص في مجمله؛

. العلاقات بين الجمل؛

. الجمل؛

فإذا كان كل من النص والجمله لا يشكّان صعوبات أثناء التقييم ، فإنّ الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى العلاقات بين الجمل، فهي من الممارسات التقييمية غير المعتادة ، وهي لا تشكّل موضوع ملاحظات واضحة في المدرسة الابتدائية (28).

وإذا كان هذا التحليل غير معتاد في هذه المرحلة بالذات عند غيرنا، فإنه غائب عندنا سواء في المرحلة الابتدائية أم في مراحل أخرى متقدمة من التعليم. ويقتضي تقييم العلاقات بين الجمل، تكوين ملاحظات لا يمكن أن تكون لها دلالة إلا إذا أخذنا في الاعتبار مجموعة من الجمل، ولكن ذلك لا يعني الاهتمام بالنص برمته. وتمثل مجموعة "إيفا" لذلك بغياب الإبهام أو الغموض في الإحالات (Reprises) وتنامي المعلومات من جملة إلى أخرى. (Progression de l'information) ويتعلق المبدأ الثاني الذي أعدت على أساسه شبكة "إيفا" بجوانب التحليل أو مستوياته، وهي:

. الجانب التداولي (Pragmatique) ويختص بالعلاقة بين الرسالة (النص) ومتلقيها، أي تقييم المكتوب بالنظر إلى الوضعية التي ينبغي أن يوظف في إطارها. ويخص هذا الجانب الظواهر اللسانية (Les faits linguistiques) بشكل دقيق، ومثاله النص الذي يبدأ بالضمير "هو"، فكيف يمكن للقارئ أن يعرف بمن يتعلق الأمر؟ كما يتعلق أيضا بالظواهر الاجتماعية والتواصلية التي تحدد المقصود من الملفوظات (ما هو الهدف المنتظر تحقيقه من استعمال نمط معين من الأنماط النصية: الإخبار؟ الإقناع؟...⁽²⁹⁾)

. الجانب الدلالي (Sémantique)، ويهتم بالعلاقة بين الوحدات ومرجعها (Réfèrent)، وهو ما يمثل إحدى المشكلات الأساسية في بناء المعنى، ولا يقتصر هذا الجانب على معرفة دلالة الكلمات فحسب، بل ويتعلق أيضا بانسجام مجمل مضمون النص، وهو ما يحققه مثلا عدم وجود التناقض بين المعلومات⁽³⁰⁾.

. الجانب الصرفي التركيبي (Morpho-syntaxique)، ويخص العلاقة بين الوحدات، ومثاله المطابقة بين الصفة والموصوف.

. الجانب المادي (Aspect matériel)، وله علاقة بتشكيل المعنى، ويتعلق بعلامات الوقف، وتنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات، وهي كلها وسائل موجهة للقارئ.

تحيل هذه الجوانب الأربعة على معايير التقييم، فالجانب التداولي يشير إلى الواجهة أو الملاءمة (La pertinence)، أي مدى استجابة المكتوب للوضعية، ويقصد بالجانب

الدلالي الانسجام (La cohérence)، كما يحيل الجانب الصرفي التركيبي على سلامة اللغة، ويعني الجانب المادي جودة العرض .

هذه إذن هي المعايير التي يمكن للمعلم أو الباحث أن يستند إليها في تقييم إنتاجات التلاميذ الكتابية ، والتي يمكنها تعويض الجوانب الأربعة المذكورة في شبكة "إيفا"، غير أنّ المحافظة على معالمها الكبرى، تقتضي النأي عن ذلك ، والاكتفاء بإجراء تعديلات في مستوى المؤشرات التي لحقها التغيير والحذف والإضافة، كما ذكرنا، حتى صارت على هذا النحو:

مؤشرات التقييم			مستويات التحليل
المستوى	العلاقات بين الجمل	النص في مجمله (البنية الكبرى)	جوانب التحليل (المطابق)
5.1 هل وُظف التلميذ في نصه جملاً متنوّعة تلائم مع نسط النص؟	3.1 هل الوحدات المنظمة للنص والحاجة بالزمان والمكان (Les organisateurs spatiaux-temporels) كناية بتوجيه القارئ؟ 4.1 هل يتسم النص بوحدة الموضوع (تأني الأفكار، تأنيها، غياب التناقض...؟)	1.1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية العوازل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 2.1 هل اختار النسط المناسب؟	1. الجانب التداولي (الملاءمة أو الوجاهة)
5.2 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلها، كلمة مبهمة، عامة...؟)	3.2 هل يصف النص بالاستجمام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...) 4.2 هل الروابط المستعملة كناية بربط الجمل بينها؟	1.2 هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج؟ 2.2 هل تمكن التلميذ من كتابة نص طويل؟ (مقبول حجماً)	2. الجانب الدلالي (الانسجام)
4.3 هل بنية الجملة سليمة نحويًا؟ 5.3 هل تحترم القواعد الصرفية؟ 6.3 هل تلتزم بالقواعد الإملائية؟	3.3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟	1.3 هل تلائم بنية النص المنتج مع النسط المطلوب؟ 2.3 هل تتناسب أزمنة الفعل الموثقة في النص مع النسط المطلوب؟	3. الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)
4.4 هل وُظف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفاً سليماً؟	3.4 هل وُظف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفاً سليماً؟ (الفاصلة، النقطة...)	1.4 هل الخط المستعمل واضح؟ (مفروء) 2.4 هل نظم التلميذ نصه في شكل فقرات؟	4. الجانب النّادي (جودة العرض)

4. تفسير مضمون مؤشرات الشبكة التقييمية

تتضمن شبكة "إيفا" المعدلة عشرين (20) مؤشرا، ثمانية (8) منها تتعلق بالنص في مجمله (Le texte dans son ensemble)، وستة (6) منها بالعلاقات بين الجمل (Relations entre les phrases)، وستة (6) أخرى بالجملة (Phrase)، وتتوزع هذه المعايير على أربعة جوانب من التحليل، هي: الجانب التداولي والجانب الدلالي والجانب الصرفي التركيبي والجانب المادي.

4.1. الجانب التداولي

ويضم خمسة مؤشرات تتعلق بـ:

4.1.1. أخذ الوضعية في الاعتبار:

وهو ما يقوم على عنصرين أساسيين:

- من المرسل؟ أو منَ المفروض أن يتكلم؟

هل هو شاهد يحكي ما شاهده مستعملا ضمير المتكلم "أنا"؟ أم شخصية روائية تروي مغامراتها الخاصة؟ أو راوي من خارج القصة؟ أو مقررر (Rapporteur) يريد أن لا يظهر بأي حال من الأحوال من خلال تقريره؟

- من المرسل إليه؟ فنحن لا نتناول أطراف الحديث مع طفل مثلما نتناوله مع راشد، ولا مع شخص نعرفه جيّدا مثلما نفعله مع شخص غريب، ولذلك فإنّه من الضروري امتلاك تصورات دقيقة عن المرسل إليه.

إنّ هذه الكفاءة ليست عفوية لدى الطفل بل يجب بناؤها.⁽³¹⁾

4.1.2. اختيار نمط النص المناسب:

نكتب عادة لنؤثر على المتلقي، لنخبره، لنسليه، لنصف له، لنحاججه...، لذلك ينبغي أن يختار المتعلّم أثناء الكتابة النمط الملائم لوضعية التواصل، أي أن ينتقى نمط النص

المناسب لها أو بلغة أكثر دقة نمط النص أو المقطع من النص، لأن هذا الأخير يتكوّن عادة . خصوصاً المركّب منه . من عدّة مقاطع لا تنتمي كلّها إلى النمط نفسه، إذ غالباً ما تتضمّن القصّة مثلاً مقاطع وصفية تتناوب مع مقاطع سردية. يقتضي الاختيار إذن، اللجوء حسب الوضعية إلى السرد أو الإخبار أو الوصف...، والمهم في كلّ ذلك أن يطغى النمط المقصود على النص المكتوب، أي الأخذ بمبدأ النمط المهيمن على النص.

4 . 1 . 3 الاهتمام بوظيفة توجيه القارئ أو إرشاده:

تسهّل هذه الوظيفة مهمة القارئ يجعله يتموقع في النص سيما من خلال الوحدات المنظّمة له، وهي مجموعة وحدات لغوية ثابتة تربط العناصر المكوّنة للنص، فبغرض الإشارة إلى التعاقب الزمني للأحداث مثلاً، تستخدم الوحدات المنظّمة، مثل: أولاً، بعدها، في الأخير...، ومن أجل تقديم وصف، تستعمل الوحدات المنظّمة من قبيل: في الأمام، تحت، على اليمين... (32).

4 . 1 . 4 انسجام الموضوع:

يتمثّل انسجام الموضوع في تسلسل المعلومات التي تتضمّنهما الجمل المتعاقبة، إذ يجب على المعلومة أن تتنامى بطريقة مستمرة من بداية النص إلى نهايته، والمهم في ذلك أن يتحكّم التلميذ الذي يكتب نصاً في الوسائل التي تسمح له بإقامة تسلسل للمعلومات من جهة، وكذا حل بعض المشكلات التركيبية لربط الأفكار. (33)

4 . 1 . 5 توظيف جمل متنوعة تتلاءم مع نمط النص :

يختص هذا المؤشر بتوظيف جمل تتلاءم مع نمط النص الذي يكتبه المتعلّم، فالمعروف مثلاً أنّ الجمل الاسمية المتنوعة تكثر في النص الوصفي، في حين يقتضي النص السردى توظيف جمل فعلية...

4 . 2 الجانب الدلالي

ويتكوّن من خمسة مؤشرات، هي:

4 . 2 . 1 ثراء المعجم اللغوي الموظف ومناسبته للموضوع

والمقصود به تقييم نص المتعلم من حيث توظيفه لرصيد لغوي ثري ملائم للموضوع المطلوب الكتابة فيه، ففي موضوع الرياضة مثلا يحكم على ثراء معجم المتعلم من خلال ما تضمنه من رصيد لغوي غني خاص بالرياضة.

4 . 2 . 2 كتابة نص مقبول حجما:

يتميز بعض التلاميذ بقدرتهم على إنتاج نصوص طويلة، في حين لا يتمكن البعض الآخر من ذلك لأسباب لغوية، فيكتفون بخط ثلاثة أو أربعة أسطر على الورقة وتسليمها للمعلم، ولذلك فإن هذا المعيار يرصد الاختلافات الموجودة بين التلاميذ بواسطة حساب عدد السطور أو الوحدات في نصوصهم.

4 . 2 . 3 الانسجام:

يجب أن يأخذ المتعلم في الاعتبار أثناء تطويره لمعلومات النص أو توسيعها، ما سبق له أن قدمه؛ إذ لا يمكن التصريح في بداية النص مثلا بأن إحدى شخصياته طفل وحيد ليس له إخوة ثم الحديث فيما بعد عن أخته أو أخيه، كما ينبغي أيضا احترام ما سبق الإعلان عنه، فإذا صرح المتعلم بأنه سيعرض ثلاث حجج مثلا عند كتابته نصًا حجاجيا، فإنه ينبغي أن يلتزم بتقديمها كلها (الثلاث).⁽³⁴⁾

4 . 2 . 4 ربط الجمل (Articulation):

ويتحقق ذلك بواسطة الروابط، وهي وحدات مهمتها ربط علاقات منطقية بين الجمل، ومثال ذلك: لكن، و، إذا....

4 . 2 . 5 ملاءمة المفردات:

ليس المقصود بملاءمة المفردات هنا غنى الثروة اللغوية وتنوعها، بل مدى ملاءمة المفردات الموظفة لنمط النص المكتوب، فمن الضروري انتقاء الكلمات التي تحقق الغرض المنتظر، فالنص التفسيري مثلا يتطلب استعمال مفردات دقيقة غير قابلة للتأويل وبعيدة

عن الخيال، في حين يتقبل النص السردي توظيف مفردات غير دقيقة، مثيرة وجذابة... ويقتضي هذا المؤشر أيضا اختيار المفردات غير المبهمّة أو الملبسة، وكذا المناسبة للمستوى اللغوي المطلوب⁽³⁵⁾.

4.3 الجانِب الصّرفي التركيبي

يتضمّن هذا المستوى ستة مؤشرات، تتعلّق بـ :

4.3.1 طريقة تنظيم النص:

لكلّ نمط نصي بنيته الخاصّة، ففيما يخصّ النصّ السرديّ مثلا، غالبا ما تكون بنيته العميقة، والتي تتسم بكونها غير مكتملة في كثير من الأحيان، على النحو الآتي:

- وضعية البداية
- سياق التحول
- العقدة
- وضع الختام

4.3.2 نظام أزمنة الفعل:

ينبغي أن يكون هناك انسجام في النص المكتوب بين الزمن الموظّف والنمط المختار، فالسرد مثلا يقتضي استخدام الزمن الماضي.

4.3.3 الانسجام الزمني:

يجب أن يحافظ التلميذ على خياره الخاص بالزمن حتى يحقق نصّه معيار الانسجام الزمني، ويلاحظ في هذا الصدد أنّ الكثير من التلاميذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس..⁽³⁶⁾

4.3.4 سلامة تركيب الجملة:

ينبغي أن تكون الجملة الموظّفة في النص مقبولة نحويا، وهو المجال الذي يُمنح الأولوية في النحو المدرسي، لكون التحكّم فيه أمرا ضروريا.⁽³⁷⁾

4 . 3 . 5 احترام الجملة للقواعد الصرفية:

يتعلق الأمر في هذا المؤشر بالتحكم في القواعد الصرفية، فالصعوبات المتعلقة بالفعل لا يمكن حصرها في أخطاء تصريف الأفعال فقط..

4 . 3 . 6 التزام الجملة بالقواعد الإملائية:

يعتبر الإملاء من المجالات التي لا يغفلها المقيّمون إطلاقاً، بل هو المجال الذي يطغى على بقية المجالات الأخرى في الممارسات التقييمية، ويجمع كلّ المعارف الخاصة بالكتابة الصحيحة للوحدات اللغوية.

4 . 4 الجانب المادي

ويضمّ أربعة مؤشرات⁽³⁸⁾ تخص:

4 . 4 . 1 مقروئية الخط :

يركّز هذا المؤشر على الرسم الجيد للحروف الذي يقود إلى وضوح الخط .

4 . 4 . 2 تنظيم النص في شكل فقرات :

يلعب تقسيم النص إلى فقرات عند عرضه دوراً هاماً في توجيه القارئ، وإذا تمكّن التلاميذ منه في مرحلة مبكرة وبطريقة عفوية فإنّ ذلك سيكون له تأثير إيجابي على تعلّمهم في المراحل الموالية.

يندرج في إطار هذا المؤشر أيضاً ما تتطلبه بعض أنواع المكتوب من إبراز العناوين و العناوين الفرعية والتسطير...

4 . 4 . 3 توظيف علامات الوقف بين الجمل:

ويتعلق الأمر فيها برسم علامات تدلّ على:

- الحدود بين الجمل: كالنقطة وعلامات أخرى ذات دلالة خاصة، مثل علامتي الاستفهام والتعجب.

- علامات خاصة، مثل: القوسين، المزدوجين، النقطتين بعد القول، المطّة...

4.4.4 استعمال علامات الوقف في الجملة:

تتمثل هذه العلامات في المرحلة الابتدائية أساسا في استخدام الفاصلة. هذه هي مضامين مؤشرات شبكة "إيفا" التي يمكن لكلّ معلّم أو باحث اعتمادها في تقييم منتج المتعلّم في مختلف مراحل التعليميّة، شريطة منحها قيمة كميّة.

5. كيفية تقدير المعايير

لقد أوضحنا سابقا بأننا نلجأ في تقييم كفاءات التلاميذ إلى معايير ومؤشرات تجسّد مجموع الخصائص التي نستند إليها كي نحدّد مدى موافقة منتج المتعلّم للمنتج المرتقب من الكفاءة. ولا يمكن تحقيق ذلك إلاّ بالاعتماد على القياس، أي منح التلميذ درجة، قد تكون عبارة عن ألفاظ (ضعيف، متوسط، جيد..)، أو حروف (أ، ب، ج..)، أو إشارات (+، -، ±)، أو ملاحظات نوعية (تحكّم، تحكّم جزئي، عدم تحكّم)، أو أعداد (1، 2، 3..)، ويعتبر هذا التقدير الأخير الأكثر شيوعا في الممارسات التقييمية، فعلى الرغم من إقرار روجرس بإمكانية الاكتفاء بنظام تقييمي يقتصر على ملاحظات نوعية، وكذا تأكيده على صعوبة التقييم بواسطة التقدير العددي (النقاط)⁽³⁹⁾، فإنّه يقول: «ليس من الإجباري التقدير بواسطة العلامات (النقاط)، ولكن التجربة تؤكّد أنّ الأنظمة التربوية التي تمكّنت من التخلص نهائيا من التقدير بواسطة العلامة نادرة..»⁽⁴⁰⁾، ونظرا لاعتماد نظامنا التعليمي على التقييم بواسطة العلامات، ونتيجة إيماننا بدورها في تحديد موقع أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى الكفاءات والأهداف المنتظرة، وفي الحصول على معلومات حول ما تعلّمه، وبالتالي تبني القرارات الواجب اتّخاذها إزاء العملية التعليمية، فإننا نؤثر اعتمادها، وذلك بمنح كل معيار ثمّ كلّ مؤشر علامة خاصّة. ولكن ما هي الطريقة المثلى لبناء سلم تقديري؟ أو بالأحرى ما هي الأسس التي ينبغي اعتمادها في منح كل مؤشر وكل معيار عددا معينا من النقاط؟

يجب روجرس عن هذا السؤال بتأكيده على ضرورة التوفيق بين متطلبين عند توزيع النقاط، يتمثل الأول في الموازنة بين مختلف المعايير، بمعنى منح عدد أكبر من النقاط للمعيار الأهم باعتماد قاعدة 3/2، أو 4/3⁽⁴¹⁾ ما أمكن، حيث يخصّص ثلثا العلامة

الإجمالية أو ثلاثة أرباعها لمعايير الحد الأدنى (Critères minimaux) بينما يخصص الثلث أو الربع المتبقي لمعايير الإتقان (Critères de perfectionnement)⁽⁴²⁾، أما المتطلب الثاني فيتجسد في إقامة موازنة أيضا بين المؤشرات، فالمؤشر الأهم ينبغي أن يجوز على عدد أكبر من النقاط، إلا أن روجرس يستدرك بعد ذلك بتنبيهه إلى ضرورة عدم اعتماد فارق كبير في النقاط الممنوحة للمؤشرات، وإلا لما أمكن التحقق من كل معيار بشكل مستقل، ومع ذلك يبقى إدراج فارق ضئيل أمرا مشروعاً⁽⁴³⁾.

انطلاقاً مما ذكرنا نخصّص ثلاثة أرباع العلامة الإجمالية تقريبا لجوانب التحليل: التداولي، الدلالي، والصرفي التركيبي، أي للثلاثة معايير الأولى، وهي التي تشكّل في نظرنا معايير الحد الأدنى، أما الربع المتبقي تقريبا فنمنحه لمعيار العرض المتمثل في الجانب المادي، وفيما يخص المؤشرات، فلما كانت كلّها على الدرجة نفسها من الأهمية في اعتقادنا، فإننا لم نلجأ إلى إدراج الفارق الضئيل الذي تحدث عنه روجرس في العلامات الممنوحة لها، بل حظي كلّ منها بالعلامة نفسها، مثلما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (1): سلم التقدير

المجموع	الجملة (الصغرى)		العلاقات بين الجمل		النص في مجمله (البنية الكبرى)		مستويات التحليل جوانب التحليل (المعايير)		
	تقديره	رمز المؤشر	تقديره	رمز المؤشر	تقديره	رمز المؤشر			
25 نقطة	5 نقاط	5.1	5 نقاط	3.1	5 نقاط	1.1	1. الجانب التداولي		
			5 نقاط	4.1	5 نقاط	2.1			
25 نقطة	5 نقاط	5.2	5 نقاط	3.2	5 نقاط	1.2	2. الجانب الدلالي		
			5 نقاط	4.2	5 نقاط	2.2			
30 نقطة	5 نقاط	4.3	5 نقاط	3.3	5 نقاط	1.3	3. الجانب الصرفي التركيبي		
								5 نقاط	5.3
								5 نقاط	6.3
20 نقطة	5 نقاط	4.4	5 نقاط	3.4	5 نقاط	1.4	4. الجانب المادي		

				5 نقاط	2.4	
المجموع	40 نقطة	30 نقطة	30 نقطة	100 نقطة		

يظهر من مجموع الأرقام المثبتة في هذا الجدول بأن التقدير الإجمالي للمؤشرات وبالتالي للعلامة الممنوحة لكل تلميذ قد كان على مائة (100) وليس على عشرين (20)، ويرجع ذلك إلى أنّ الشبكة نفسها تتضمن عشرين مؤشرا، ممّا يعني ضرورة منح كل مؤشر نقطة واحدة، غير أنّ تجريب اعتماد هذه المؤشرات في تصحيح وثائق بعض التلاميذ، أظهر أنّ النقطة الواحدة الممنوحة لكل مؤشر لا تشخص الفوارق بين التلاميذ ممّا جعل النتائج غير دقيقة، فقد كانت إمّا ممتازة أو ضعيفة، وقد وجدنا تعليل ذلك عند روجرس نفسه، بعد إسقاط ما قاله بشأن المعايير على المؤشرات: «...كلّما زدنا من عدد المعايير، كلّما قلّصنا من دقة كلّ نقطة (حينما ننقط على 20 في ضوء 4 معايير، فكلّ معيار ينقط بخمس نقط في المعدل المتوسط، لكن حينما ننقط على 10 معايير، فإنّ كلّ معيار ينقط بنقطتين في المعدل المتوسط، ممّا يقوي الكل أو لا يقوي أحدا)...»⁽⁴⁴⁾.

إنّ عدد المعايير المعتمدة في الشبكة أربعة، وهو بذلك لا يتجاوز المعدل المنصوح به، ولكن عدد المؤشرات كبير، يبرره ما سبقناه من حجج سابقا، وإن لم تكن هناك قواعد تضبط العدد الواجب اعتماده. ونتيجة لذلك، تمّ تحريا للدقة في النتائج خصصنا لكل مؤشر خمس نقاط (5)، ممّا جعل مجال تقييم المؤشر واسعا، فقد يكون صفرا (0) في حالة إخفاق التلميذ فيه كليًا، وقد يكون واحدا أو اثنين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة، وذلك بحسب درجة تحقّقه في نص التلميذ.

يبرز الجدول أيضا أنّ معايير الحد الأدنى، وهي المجسّدة من خلال الجوانب الثلاثة الأولى كما ذكرنا، قد منحت ثمانين نقطة، أي 80% من العلامة الإجمالية، في حين حظي معيار الإتقان بعشرين نقطة، بمعنى 20%، أي أنّ الأولى قد تجاوزت قاعدة 4/3 أو 3/2 التي ينصح بهاروجرس بقليل (75%)، في حين قلّ الثاني عن الربع بقليل (25%) لضرورة اقتضاها رفع عدد مؤشرات الجانب اللغوي، وخفضها في الجانب المادي، كما سنوضّح

، وإن كان روجرس نفسه، قد أجاز التصرف حينما صرّح بأن هاتين القاعدتين ليستا معيارا ينبغي التقيّد به، قائلاً: «تعتبر قاعدة 4/3 شأنها شأن قاعدة 3/2، علامة من بين علامات أخرى، اقترحت لغاية إجرائية وليس باعتبارها نموذجاً ينبغي احترامه.»⁽⁴⁵⁾ ويلاحظ من خلال الأرقام المثبتة في الجدول أيضاً، الارتفاع النسبي للعلامة الممنوحة لمعيار اللغة (الجانب الصّري التركيبي) (30 نقطة)، ويعود ذلك إلى تشعبه بين صرف وتركيب وإملاء...، ممّا استدعى رفع عدد مؤشرات، وإلى الرغبة في المحافظة على مبدأ توحيد النقطة التي تخصص لكل واحد منها، بالإضافة إلى إرادة أخذ الأهمية التي توليها المدرسة الابتدائية لهذا الجانب في الاعتبار، فقد ظلّ هدفها دوماً جعل التلميذ يتحكّم في لغة عربية سليمة.

وفي مقابل ذلك، لم يكن الانخفاض النسبي للعلامة الممنوحة للجانب المادي نابعا عن استهانة به، فهو جانب ذو أهمية كبرى، بل مرّد ذلك إلى قلة المعارف والمعارف الفعلية التي يفترض أن يعرفها تلميذ المرحلة الابتدائية، والتي لا تخرج عن وضوح الخط وتمايز الفقرات وتوظيف الفاصلة والنقطة، ممّا انعكس على عدد مؤشرات هذا المعيار، كما يعود في جانب آخر منه إلى نمط النص الذي يفترض أن يكتبه التلميذ، والذي لا يتطلب توظيف مؤشرات خطية أخرى تكون في مستوى تلميذ المرحلة غير تلك التي ذكرنا، فلو كان النص المطلوب كتابته حوارياً لتضمنت الشبكة مؤشرات تتعلق بتوظيف المطّة في بداية القول والنقطتين بعد فعل القول والمزدوجين وعلامة الاستفهام...، هذا بالإضافة إلى طبيعة نص التلميذ المكتوب، فهو نص مخطوط وليس مرقوناً، ممّا استدعى إهمال كلّ ما يتعلّق بالنمط.

ويتّرجم رفعنا للعلامة الممنوحة لمستوى "النص في مجمله" (40 نقطة) مقارنة بتلك المخصّصة لمستويي: "العلاقات بين الجمل" (30 نقطة)، و"الجملة" (30 نقطة) الرغبة في إبراز الأهمية التي توليها المقاربة الجديدة للنص، واستهدافنا البحث عن أثرها في تحصيل التلاميذ. هذه هي إذن أهم المرتكزات المستند إليها في إعداد سلم التقدير الذي يمكن إخضاع نصوص التلاميذ له.

6 . طريقة تقييم إنتاجات التلاميذ وتحليلها

قبل البدء في قراءة كتابات التلاميذ قصد تقييمها، يجب تحضير بطاقة لتسجيل النتائج (Fiche de dépouillement) خاصة بتلاميذ كل قسم بهدف تدوين علاماتهم. تتضمن هذه البطاقة رمز القسم (إن وجد) ورمز التلميذ ورمز كل مؤشر في جانب التحليل الذي أدرج فيه داخل شبكة التقييم، وكذا خانات لتدوين المجموع الجزئي والمجموع النهائي للعلامة المحصل عليها، وبذلك يمكن للمعلم أو الباحث الشروع في قراءة نصوص التلاميذ المنتجة نصا نصا، معتمدا على ما يوجد تحت بصره من أدوات، هي شبكة التقييم وسلم التقدير وكذا بطاقة الجرد لتسجيل العلامة الخاصة بكل مؤشر، ودفتر لتدوين بعض الأمثلة التي يمكن أن تلفت انتباهه، قصد الاستشهاد بها أثناء التحليل.

بعد إتمام عملية تقييم كل الوثائق، والحصول على نتائج التلاميذ، التي تبرز مدى تملك كل واحد منهم لكل مؤشر وكذا درجة تحكّمه في كل معيار، وذلك قبل الإقرار بنجاحه أو إخفاقه استنادا إلى ما يعرف بعتبة التملك أو التحكّم (Seuil de maîtrise)، يبقى تقدير هذه العتبة، والذي يمكن تحديده بمعدل 20/10، كونه التقدير المطبق في نظامنا التعليمي، وبناء على ذلك، تكون العلامة 20/10، أي 100/50 عتبة تحكّم متوسط في تحصيل الكفاءة، فكلّ حاصل عليها ناجح، وتأسيسا على ذلك، يقدر عدد التلاميذ الناجحين إجمالا.

وبغية التعرّف على مواطن القوة والضعف في إنتاجات التلاميذ، يمكن تحديد نسبة تملك كل تلميذ لكل مؤشر وكل معيار، اعتمادا على المعدل نفسه، فلنقول بأنّ التلميذ قد خضع للمؤشر يجب أن يحصل على 5/3 فما فوق، ولكي ينجح في المعيارين الأول والثاني الخاصين بالجانبيين "التداولي" و"الدلالي" يفترض حصوله على علامة تساوي أو تفوق 25/13 في كل منهما، وأن يحصل على علامة 30/15 فما فوق، ليحقق المعيار الخاص باللّغة، أمّا المعيار الأخير (الجانب المادي)، فيجب أن يتحصّل فيه على ما يساوي أو يتجاوز 20/10. وفيما يتعلّق بمستوى "النص"، يشترط حصوله على علامة تساوي أو تفوق 40/20 لنقول بأنّه قد نجح في توظيف الآليات النصية، وأن يحصل على ما يضاها

أو يفوق 30/15 لنقرّ بنجاحه في ربط "العلاقات بين الجمل" وفي التحكّم في "بناء الجملة".

اعتمادا على هذه المعدلات يمكن تحديد نسب نجاح التلاميذ أو إخفاقهم في كلّ معيار وفي كلّ مؤشر، و استثمار هذه المعدّلات في تقديم تعليقات فاقترحات للمعالجة والدّعم.

يرز من خلال ما عرضنا من تحوير لمعايير ومؤشرات شبكة تقييميّة أعدت أساسا لتقييم الإنتاجات الكتابية في اللغة الفرنسية، وما وصفناه من كيفية تقديرها وتطبيقها ثمّ استخلاص المعطيات منها، أنّ أدوات التقييم مهما كان منشؤها قد تقدّم للمعلّم والباحث على حدّ سواء العون اللازم في تقييم الكفاءة الكتابية تقييما موضوعيا، شريطة توخّي العلمية في تحويرها وتحيينها كي تنسجم مع طبيعة اللغة التي تنقل إليها وكذا الاستناد إلى مرجعيات مشهود لها في التخصص قصد ضبط سبل أجزائها، فالكفاءات، وإن كانت سهلة التقييم، مقارنة بالقدرات، كونها تقاس بالنظر إلى نوعية تنفيذ المهمة، وكذا نوعيّة الإنتاج، فإنّ هذا التقييم لا يمكن أن يتمّ إلاّ عن طريق تحديد معايير ثمّ مؤشرات يحتكم إليها، على المعلّم والباحث أن يكونا على بينة منها لتحقيق الموضوعيّة وبناء التقييم على أسس علمية سليمة.

إنّ اعتماد شبكة لتقييم إنتاجات المتعلّمين من الممارسات الجديدة في المدرسة الجزائرية التي روّهن عليها في إخراج عملية التقييم من التحجّر الذي سمت به في المدرسة الأساسية، حيث كان التقييم فيها ينصبّ على استخراج الأخطاء اللغوية من كتابات المتعلّمين، كما ذكرنا، دونما اهتمام ببقية معالم النص الذي يكتبونه، غير أنّ التمسك بهذه الممارسات القديمة نتيجة عدم القدرة على النهل من منابع أجنبية بطريقة علمية، ظلّ دائما يعترض سبيل التقييم والتعلّم في الوقت نفسه، باعتبار التقييم وسيلة مساعدة على التعلّم، وأداة لقياس تطور الكفاءات وتقديرها، ولذلك وجب إعادة النظر في طريقته بجعله ينصبّ على الخلل الوارد في المكونات النصيّة لإنتاجات التلاميذ، أي كيفية بناء نص منسجم ومتماسك، وليس ذلك بالأمر المستعصي، فقد بيّنا بأنّ شبكة "إيفا" التي

تتم بمختلف جوانب النص المنتج صالحة لأن تطبق على مدونة عربية، وما تزال مجموعة البحث التي أعدتها تقدّم كل يوم ما يستجدّ على صعيد البحث في مجال التعبير الكتابي وتقييمه، وهي بذلك تشكّل ثروة علمية لا تنضب على الباحثين استثمارها في ترقية تعليميّة اللغة العربيّة.

هوامش:

- (1) Jean-Paul BRONCKART, *Activité langagière, texte et discours*, Pour un interactionnisme socio-discursif, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, p.74.
- (2) انظر،
Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris, 1991, p.50.
- (3) انظر المرجع نفسه، ص.51.50.
- (4) يقيم المتعلّم هو الآخر إنتاجه، وذلك في حالة التقييم الذاتي، انطلاقاً من شبكة تعرف بشبكة التقييم الذاتي.
- (5) انظر، Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.228-229.
- (6) المرجع نفسه، ص.229.
- (7) انظر المرجع نفسه، ص.231.
- (8) انظر،
Xavier ROEGIERS, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.200-201.
- (9) انظر،
Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.231.

- (10) انظر،
Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits
à l'école primaire, p.51.
(11) انظر، المرجع نفسه والصفحة نفسها.
(12) انظر،
Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de
l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans
l'enseignement*, p.226.
(13) انظر،
Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits à
l'école primaire, p.53.
(14) انظر، Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie
de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans
l'enseignement*, p.235.
(15) Martine JAUBERT, Langage et construction de connaissance à l'école ,un exemple en sciences, Presses Universitaires de
Bordeaux,2007,P. 39,40.
(16) تضمّ هذه المجموعة، إضافة إلى تيركو، فاديت بايي (Fadette BAILLY)، جوزيت جادو (Josette GADEAU)، كلودين جارسيا دوبان (Claudine GARCIA-DEBANC)، بوليت لاسالس (Paulette LASSALAS)، موريس ماس (Maurice MAS)، جانين ريكورس (Janine RECORSE)، أندري سيحي (André SEGUY)، كاترين توفرون (Catherine TOUFROU), كوليت رينجو (Colette RINGOT)، برنار دوفان (Bernard DOUFAN)، جان بوتي (Jean BEAUTE)، أمّا مستشارها العلمي، فهو ميشال فايول (Michel FAYOL)، للمزيد، انظر ،
Maurice MAS et autres, Comment les maîtres évaluent-ils les écrits
de leurs élèves en classe ? INRP, Paris, 1991, p.191.
(17) انظر توزيعها الجغرافي في ،
Thérèse VERTALIER, « Ecrire pour donner voix et forme à une
recherche en cours d'élaboration », In Repères, N°63, 1984, p.01
(18) انظر المرجع نفسه، ص.2.
(19) انظر

Émile BENVINISTE , Problèmes de linguistique générale, Gallimard, coll « Bibliothèque des sciences humaines », Paris , 1966.

(20) انظر،

Michel CHAROLLES, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)*, in ,*Langue française*, Vol 38 N°1, 1978.

(21) انظر،

Bernard COMBETTES, Thermalisation et progression thématique dans les récits d'enfants, In *Langue française*, Vol 38 N°1, 1978.

و

Bernard COMBETTES, Pour une grammaire textuelle. la progression thématique, Duculot-De Boeck, Bruxelles-Paris, 1983.

(22) انظر ،

M a u r i c e M A S, Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO, Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? INRP, 1993, Paris, p.31

André SÉGUY, "Un classement des lieux d'intervention didactique : le "CLID" ,mode (23)d'emploi(s)" , In *Repères*, N°79, 1989, p.78

(24) انظر

M a u r i c e M A S ,Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO, Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ? p.33.

(25) انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها .

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à : (26) l'école primaire*,p.57.

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de (27) l'intégration...*, p.236.

(28) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.54.

(29) انظر المرجع نفسه، ص.55.

(30) انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(31) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p. 56.

(32) انظر المرجع نفسه، ص.57،58.

(33) انظر المرجع نفسه، ص.58.

(34) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.58.

(35) انظر المرجع نفسه، ص.61.

(36) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.60.

(37) انظر المرجع نفسه، ص.61.

(38) تقترح شبكة "إيفا" في الواقع معايير كثيرة تخص الجانب الشكلي أو المادي، ولكننا لم نتمكن من توظيفها نظرا لطبيعة النص المكتوب في مدونتنا، فهو نص منسوخ وليس مرقونا على الآلة أو الحاسوب، ومن ثمة كان لزاما علينا إلغاء كل ما يرتبط ببنط الكتابة ..

Xavier ROEGIER, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.255.

(40) انظر المرجع نفسه، ص.194.

(41) انظر،

Xavier ROEGIER, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.242-245.

(42) لا تملك كل المعايير القيمة نفسها أثناء التقييم، فهناك معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان، فمعايير الحد الأدنى هي مجموع المعايير التي نركز عليها لنشهد من خلالها على نجاح التلميذ أو إخفاقه، أما معايير الإتقان، فهي التي تمكن من تحديد مستوى أداء كل تلميذ، بل وتمكن من ترتيب التلاميذ ترتيبا تفضليا (انظر المرجع نفسه، ص.232) ، ولتوضيح ذلك يقدم روجرس المعايير الآتية التي يحتكم إليها في تحديد مدى كفاءة شخص في إعداد وجبة غداء، من خلال نوعية الأكلة المنجزة:

- م1: هل مذاق الطعام طيب؟
 م2: هل حرص هذا الشخص على الطبخ بطريقة اقتصادية؟
 م3: هل المواد الغذائية التي استعمالها مفيدة للصحة؟
 م4: هل احترام قواعد الحماية الضرورية؟
 م5: هل طبخ بطريقة نظيفة؟
 م6: هل فكر في تزيين أطباقه؟
- يرى روجرس أنه يمكن اعتبار المعايير الأربعة الأولى معايير حد أدنى، ويمكن في الوقت نفسه عد المعيارين م2 وم6 معياري إتقان، ويذهب إلى أنّ ما اعتبره معايير حد أدنى قابل للمناقشة، إذ يمكن للبعض أن يقول بأنه لا يمكن أخذ م3 أو م5 في الاعتبار عند عملية الإشهاد، ويمكن للبعض الآخر أن يعتبر م6 معيارا للحد الأدنى، ولذلك تبقى مسألة تحديد نوعية المعيار في نظره رهن التقدير والخبرة المكتسبة في الميدان، وهي مرتبطة أيضا بالمستوى الدراسي، فما يعدّ معيارا للإتقان أو التميّز في السنة الثانية يمكن أن يصبح معيارا للحدّ الأدنى في السنة الثالثة. (انظر المرجع نفسه، ص.228،232،233).

(43) Xavier ROEGIERS, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.256.

(44) روجرس كزافيي، "تقوم كفايات التلاميذ، رهانات ومنهجيات"، ترجمة البشير البعكوي (هكذا)، في مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح

(45) Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.245.