Revue Spécialisée en Education et Formation

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

العدد الثاني

دجنبر 2024

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵜ ⵅ ⵙⵙⵅⵎⵣ ⴰ ⵙⵙⵎⵙⵜⵜⵅ-
ⴰⵎⵎⴰⵙ ⴰⵏⵎⴰⴹ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⵓⵔⵉ ⴰ ⵙⵙⵎⵙⵜⵜⵅ ⵏ ⵜⵙⵅⴰ ⵏ
ⵎⵇⵇⴰⵔ-ⴰⵙⵏⵉ
ⵙⵜⵜⵙⵏ ⵡⵣⵙ ⵙⵣⵏ- ⴰⵔⵔⵙⵙ ⵏ ⴰⵙⵜⴰⵏⴰⵣⵙ **2024.**

مجلة علمية تربوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين
تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي



المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

ⵜⴰⵔⴰⵡⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⵔⴰⵡⴰⵙⵜ ⵖ ⵓⵔⵖⵎⵉ ⴰ ⵓⵔⵎⵓⵜⵜⵖ

Revue Spécialisée en Education et Formation

مجلة علمية تربوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين
تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين (RSEF)، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي
المقر الرئيس (مراكش)، زنقة عبد السلام سحنون المزدلفة، 40000، مراكش - المغرب

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين

العدد الثاني - دجنبر 2024

المطبعة:

SO-ME PRINT

العنوان: حي الداخلة بجوار كلية العلوم جامعة ابن زهر أكادير - المغرب

رقم الهاتف: 88 79 22 528 212+

البريد الإلكتروني: someassekour@gmail.com

رقم الضريبة المهنية: 67506122

الإيداع القانوني:

Dépôt Legal: 2023PE0039

ISSN: 3009-514X

جميع الحقوق المحفوظة

الآراء الواردة في الابحاث والمقالات المنشورة في العدد الثاني من المجلة المتخصصة في التربية والتكوين تعكس آراء أصحابها، ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة

المجلة المتخصصة في التربية والتكوين –
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش - آسفي
العدد الثاني - شهر دجنبر 2024

المدير المسؤول:
ذ. عبد الجبار كريمي

رئيس هيئة التحرير:
ذ. يوسف الكمري

أعضاء هيئة التحرير:

- ذ. عبد الحفيظ ملوكي
- ذ. عبد الرزاق المصباحي
- ذ. عبد الغني شفيق
- ذ. أحمد أزهر
- ذة. جميلة كنافي
- ذ. عبد الصادق بن عطوش
- ذ. رشيد الحمداوي
- ذ. جمال أبو زاهيد
- ذ. محمد شوقي

اللجنة العلمية لهذا العدد:

- ذ. عبد الجبار كريمي
- ذ. ابراهيم التركي
- ذ. عبد الرزاق المجدوب
- ذ. علي الكاسمي
- ذ. محمد ايت لعميم
- ذة بوشرى رزوقي
- ذ. يوسف الكمري
- ذ. عبد الحفيظ ملوكي
- ذ. عبد اللطيف سخيري
- ذة. سالمة الراجي
- ذ. عبد الرزاق المجدوب
- ذ. محمد اشويكة
- ذ. عبد الرزاق المصباحي
- ذ. معاد أوزال
- ذ. محمد فخر الدين
- ذ. فؤاد الكحل
- ذ. مصطفى حداني
- ذ. أحمد بوسامي
- ذ. عبد القدوس الهودزي
- ذ. اسماعيل شعوف
- ذ. يوسف أزوكاغ
- ذ. حسني الزيات
- ذة. صباح سلماوي
- ذة. صباح عوبناتي
- ذة. صباح بلعوجة
- ذ. محمد بلبكري
- ذ. محمد أبحير
- ذة. وفاء السرار
- ذ. قاسم النعيمي
- ذ. خالد بلقاسم

- ذ. محمد آيت لعميم
- ذ. محمد لغبيسي
- ذ. عبد الحكيم المرابط
- ذ. محمد شكيب حميش
- ذ. يوسف الماذحي
- ذة. جميلة كنافي
- ذ. عمر امحميد
- ذ. محمد يزيدي
- ذ. يوسف أبو علي
- ذ. بنعيسى بادة
- ذة. السعدية ويزة
- ذ. عبد الغني شفيق
- ذ. نور الدين أمزيان
- ذ. عبد الكريم جلام
- ذ. سيدي محمد ويالي
- ذ. رضوان كعية
- ذ. رشيد الحمداوي
- ذ. محمد تنفو
- ذ. رضوان اقدور
- ذ. عبد العالي حور
- ذ. محمد شرقي
- ذ. عبد الإله أبوماربة
- ذ. حسن بوزيت
- ذ. فيصل متقي
- ذ. داود كنوي
- ذ. ادريس شريفي علوي
- ذة. هاجر شريف

اللجنة الفنية:

- ذ. يوسف الكمري
- ذ. محمد شوقي
- ذ. هشام بنسعود
- ذ. محمد كرموشي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

- ذ. حسن كبوس
- ذ. عبد اللطيف المسيري
- ذ. عمر أبو مريم
- ذ. محمد توفيق هميمي
- ذ. حسن الحوام

كلمة مدير المجلة:

يسعى المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش – آسفي بجميع مكوناته، إلى بذل قصارى الجهد من أجل مواكبة مستجدات منظومة التربية والتكوين، وإقامة صرح علمي من خلال تثمين البحوث العلمية المنجزة في المجال التربوي والتي تسعى إلى تلبية انتظارات كافة الفاعلين في المنظومة، وذلك من منطلق الإيمان بأن التأسيس لهذا المجمع البحثي يعطي قوة إيجابية للبناء، وعنصر فعال كفيل بالإسهام في إثراء التفكير العلمي والبحثي حول قضايا التربية والتكوين التي يشتغل عليها المركز والتي تدخل في نطاق مجالاته واهتماماته وفق المرسوم المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب. وكذا إثراء النقاش الفكري حول موضوعات أصيلة وقضايا ذات راهنية وطنيا ودوليا، خصوصا استشراف مستقبل التكوين والتأهيل لكافة الأطر الادارية والتربوية ومواكبة الخيارات الموجهة للأوراش الإصلاحية التي أطلقتها الوزارة الوصية على القطاع، واستثمارها في إغناء الأسئلة والتفكير، والتحليل والنقد والاقتراح.

وعلى هذا الأساس، نقدم لكم العدد الثاني من "المجلة المتخصصة في التربية والتكوين"، التي يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش - آسفي ضمن رؤيته الاستراتيجية بغية الرقي بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، حيث أن إصدار عدد جديد من هذه المجلة بمثابة إعلان عن سعينا إلى ترسيخ الهوية البحثية في المجال التربوي للمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش-آسفي، التي تتداخل وتتكامل مع وظائفه في التكوين الأساس والتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي، وتستجيب للأولويات البحثية للوزارة الوصية على القطاع.

ينفتح العدد الجديد على موضوعات متنوعة بلغات ثلاث: العربية والفرنسية والإنجليزية، تجمع بين التأطير النظري وبين توسيع النماذج الإجرائية حول البحث التدخلي الذي تناولته ثلاث دراسات، ثم المهارات الحياتية من تفكير ناقد وتعلم ذاتي وتعلم مدى الحياة، في علاقتها بتجويد التدريس وبالكفايات المهنية للمدرس، إضافة إلى دراسات تقدم اقتراحات نظرية ومنهجية تهم تدبير ديداكتيك مواد اللغات والعلوم والإنسانيات في مختلف

الأسلاك التعليمية، وأخرى تقارب تعزيز الدافعية في التعلمات، أو تجويد عدة التكوين في المسالك الجامعية وفي مراكز تكوين الأطر العليا في مجال التربية، أو طرائق التدريس والتنشيط التربوي، وغيرها من الدراسات المهمة بابها وتخصصها.

إن هذا التنوع الذي يحفل به العدد الثاني يترجم الإقبال الذي بهن عليه الباحثين في مراكز تكوين الأطر التربوية والجامعية والمؤسسات التعليمية على "المجلة المتخصصة في التربية والتكوين"، ودليل عن الجهود المبذولة في إخراج هذا العدد نوعاً وكماً، التي تصب كلها في التأسيس لهوية المجلة باعتبارها نافذتنا نحو البحث الأكاديمي التربوي النوعيّ الذي ينطلق من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش - آسفي، ويحف الأصوات البحثية الجادة أينما وجدت.

وفي الأخير، نغتنم هذه الافتتاحية لندعو الباحثين والمهمتين بالشأن التربوي والتكويني، وخاصة من مراكز تكوين الأطر العليا، إلى الإسهام في الأعداد القادمة من المجلة، وتقديم دراساتهم الحصرية، إسهاماً منهم في إثراء البحث العلمي في المجال التربوي، والله ولي التوفيق.

العدد الثاني - دجنبر 2024

أ. د. عبد الجبار كريمي

مدير المجلة

الفهرسة

التحليل السيميائي لقصة " المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء
د. الحسن بوأجلابن - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي.....7

دور المهارات الحياتية في تنمية كفايات المدرسين
د عبد الصادق بن عطوش- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي.. 25

التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة وأثرهما في تجديد وتطوير مهارات المدرسين وتجويد التعلمات
د. ابراهيم التركي- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي
دة. ثريا بوحفاض- الكلية المتعددة التخصصات - جامعة القاضي عياض- مراكش..... 45

استراتيجية الفصل المعكوس والتعليم بشكل مغاير: مقترح ديداكتيكي في الجغرافيا
د. مولاي المصطفى البرجاوي - المدرسة العليا للتربية والتكوين - جامعة الحسن الأول- 59
برشيد.....

التركيب في ديداكتيك التاريخ: في أفق بناء كفاية بين- تخصصية
مولاي عبد الحكيم الزاوي- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش- 95
آسفي.....

نحو تجديد تعلم التفلسف بالتعليم الثانوي
ترجمة سعيد بويبل- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي 103
.....

التكامل المعرفي بين الثابت والمتغير: علوم التربية أنموذجا
د. محمد حمدون- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدار البيضاء - 125
سطات.....

بيداغوجيا المهارات النقدية
د. عبد الكريم جلام- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش 143
آسفي.....

ديداكتيك النص النثري العربي القديم نحو مقاربة بيداغوجية حجاجية
دة. شهيدة العزوزي- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال 173
خنيفرة.....

التفاوض السوسيوتربوي آلية لصناعة التلميذ الناقد والمفكر
د. نزيه حاجي - الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش 187
آسفي.....

فاعلية الفصول المعكوسة في تجديد الممارسات التكوينية في عصر الرقمنة
د. عزيز غنيم - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة سوس 195
ماسة.....

الفهرسة

نحو مقاربة فاعلة للارتقاء بجودة تكوين مربي التعليم الأولي في ضوء المستجدات التربوية
د. محمد البطيخي – المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، المغرب 205

الدافعية لتعلم اللغة العربية والثقافة المغربية لدى أبناء الجالية المغربية
د. عمر سلكي – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش – آسفي 225

التدخلات المعرفية في الرفع من قدرات الاكتساب المعرفي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ASD د. ادريسي جناتي آمين – الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش آسفي 235

البحث التدخلي وشرطا التأمل والتعديل
د. مصطفى حداني – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش آسفي 247

Interdependance et la synergie entre savoirs et competences dans le systeme educatif au Maroc
Dr. Badr AABADLI Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) Marrakech Safi 259

Place de l'enseignement de l'activité scientifique à l'école primaire
Dr. Abdelouahed KBIBCH Académie Régional de l'éducation et de la Formation (AREF) Rabat-Salé-Kénitra 273

L'autorité éducative :évolutions et dynamiques de transmission/appropriation du savoir
Dr. Mohamed EL MERRAHI -Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) Fès-Meknès 283

L'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants : un nouveau defi pour « le professeur principal »
Dr. Abdeltif MAKAN Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Sultan Moulay Slimane, Maroc 297

Pragma-dialectics: theoretical considerations
Dr. Abdellatif Laklida, PhD CRMEF Marrakech Safi 317

ملخص:

وردت قصة المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء في رواية دون كيخوت دي لامنتشا للكاتب الاسباني ميغل دِ ثربانتس. وتستهدف هذ الدراسة تحليل هذه القصة تحليلا سيميائيا وذلك اعتمادا على نظرية السيميائيات السردية: النموذج العاملي. لهذا صغتُ الإشكالية: إلى أي حد ستُمكّنني دراسة نص سردي من تَعَرُّف تمفصل النص؟ ولهذه الغاية، قدمتُ نظرية السيميائيات السردية ل " غريماس". وانصب التحليل على الشخصيات: وظائفها وخصائصها، والخطاطة السردية، والبرنامج السردي، والسردية، والعامل، ... وبعد التحليل، تأكّدتُ من نجاعة المنهج السيميائي، ومن اعتباره مدخلا من أهم المداخل لتحليل السرد العربي قديمه وحديثه. وقدمتُ عملا مزدوجا: فبعد التحليل المُمنهَج لقصة المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء، قمت بأجْرَأة ديداكتيكية للخطاطة السردية، ولمواطن السخرية في القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية، وللخصائص المميزة لدون كيخوت وسانتشو بانثا. وتحققت عدة نتائج.

* **الكلمات -المفاتيح:** منهج سيميائي سردي، النموذج العاملي، " مغامرة دون كيخوت مع الطواحين الهوائية" ، السرد العربي، الأجْرَأة الديداكتيكية.

مقدمة:

وردت قصة المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء في رواية **دون كيخوت دي لامنتشا**[2] للكاتب الاسباني ميغل دِ ثربانتس. واستهدفت هذه الدراسة تحليل هذه القصة تحليلا سيميائيا وذلك اعتمادا على نظرية السيميائيات السردية: النموذج العاملي. فصغتُ الإشكالية وهي: إلى أي حد ستُمكّنني دراسة نص سردي من تَعَرُّف تمفصل النص؟ ولهذه الغاية قدمتُ نظرية السيميائيات السردية ل " غريماس". وانصب التحليل على الشخصيات: وظائفها وخصائصها، والخطاطة السردية، والبرنامج السردي، والسردية، والعامل، ... وبعد التحليل، تأكّدتُ من نجاعة المنهج السيميائي، ومن اعتباره مدخلا من أهم المداخل لتحليل السرد العربي قديمه وحديثه. وبعد تحليل القصة، قمتُ بأجْرَأة ديداكتيكية للخطاطة السردية، ولمواطن السخرية في القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية، وللخصائص المميزة لدون كيخوت وسانتشو بانثا.

التحليل السيميائي لقصة " المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء" .

مهاد نظري ومنهجي:

ظهرت منهجيتان مهمتان لتحليل نصوص الأدب هما: منهجية واردة من إرث الشكلانية الروسية[3]، وأخرى وافدة من البنيوية[4] نتيجة تطور مناهج القراءة في بداية القرن العشرين. فظهرت إنجازات الباحث الروسي "فلاديمير بروب"

---

[1] - عقدتُ العزم على الاهتمام بالجانب التطبيقي من مناهج السيميائيات خصوصا الأدبية منها؛ نظرا لندرة الأعمال التحليلية التي تقارب المتن العربي سيميائيا. وهذه الدراسة هي إحدى الدراسات الواردة ضمن مشروعي السيميائي: حيث سبق ونشرتُ عدة دراسات هي:

* " مقاربة سيميائية ل: بابا نويل المغربي"، مجلة علامات في العدد 32، 2009. * " مقاربة دلالية للنص الحكائي مدائن الطنبوري"، فضاءات مستقبلية في العدد 2، السنة الأولى، مارس 1996.

* " التحليل السيميائي للمقامة الحلوانية لبديع الزمان الهمذاني" مجلة أنساق في المجلد 3، العدد 2، 3، 2019.

[2] - ميغل دِ ثربانتس: دون كيخوت دي لامنتشا، ترجمة رفعة عطفة، ط1، ورد للدراسات والنشر، دمشق، 2004، ص: 92.

[3] - أقصد مدارس موسكو، وبنين غراد بالاتحاد السوفياتي، وحلقة براغ "Prague" بتشيكسلوفاكيا، والدراسات المنهجية على النصوص السردية التي أنجزها "إخنباوم"، و "بروب"، وآخرون.

على الحكاية الروسية؛ وقدم كتابه القيّم (مورفولوجيا الحكاية) "Morphologie du conte" الذي عدّه البنيويون في فرنسا البداية الأولى للتحليل البنيوي للحكاية. وقد تأثر به "غريماس"، وجعل نظريته في السيميائيات السردية تستند إليه.

إن السيميائيات، منهج للتحليل، عبارة عن لعب[1]: إنها لعبة تقوم بتفكيك النص، وبهذا يُجافي التحليل السيميائي أي تحليل يرتكز على التاريخ. فالتحليل السيميائي لا يأبه بتكون النص ومراحل تطوره، وجانبه الاجتماعي أو النفسي مما يُطلق عليه في النقد الأدبي خارجية النص؛ لأن ذلك خروج عن النص إلى سواه، واغتيال لإمكانية تحليل النص في ذاته. يتضح إذن أن السيميائيات هي تَمَفْصُلُ النص لأداء معناه.

ويتوجّب على النظرية السيميائية أن تقدم نفسها كنظرية في الدلالة، وتستهدف بفضل، نموذج محكم البناء، توضيحَ الشروط الناجعة للإمساك بالنص؛ أي لاكتشاف إوالية "mécanisme" اشتغاله الداخلي. ومن أهداف السيميائيات أيضا، توضيح إنتاج المعنى واستجلاء ما وراء المعنى، يتعلق الأمر بالبناء الدلالي.

لا يهتم التحليل السيميائي كنظرية في الدلالة بمعنى لفظة، أو بالفكرة الجوهرية أو المعنى الإجمالي؛ وإنما يتموضع وراء الكلمات لاستخلاص العلاقات التي تنتظم فيها، وفي ذلك تأسيس لنحو النص: "La grammaire du Texte". وسأستعين بالخطوات المنهجية ل" الجرداس جوليان غريماس " في مجال سيميائيات السرديات [2].

والخطوات المنهجية التي تقوم عليها السيميائيات السردية، هي:

النموذج العاملي، والخطاطة السردية (التحول)، والبرنامج السردي، والمسار السردي، والسردية، والمربع السيميوطيقي.

1- الجانب النظري:

1-1. النموذج العاملي: من المكونات إلى العلاقات:

جعل غريماس ذلك النموذج يتكون من مستويات الفعل الستة الآتية: العامل المرسل، والعامل المرسل إليه، والعامل الذات الفاعلة، والعامل الموضوع، والعاملان: المساعد، والمعارض.

وتعد البنيات العاملية البؤرة الأساس التي يتم من خلالها الانتقال من المستوى العميق إلى المستوى السطحي (أي من العلاقات إلى العمليات إلى الملفوظ السردي) [3].

ويعتبر النموذج العاملي « شكلا يجمع داخله كل العوامل المحددة للفعل الإنساني : هدف الفعل، ما يدل على الفعل، المستفيد من الفعل، الرغبة في الفعل، المساعد على الفعل، والمعيق لهذا الفعل » [4].

وتنتظم هذه المكونات الستة ضمن ثلاثة محاور وثلاثة أزواج، هي كالآتي:

- ✓ محور الرغبة : هو المحور الذي يربط بين الذات والموضوع.

---

[4] - أشير في البداية إلى كتاب "سوسور": (محاضرات في علم اللغة العام)، ثم جهود "بلومفيلد " اللّسانية.

[1] - Voir Groupe d'entervernes: Analyse sémiocique des textes, 1ere édition marocaine, les éditions toubkal, 1987, p:7.

[2] - أنظر كتاب غريماس: السيميائيات السردية، ترجمة سعيد بنكراد، الطبعة 2، منشورات الزمن، الرباط، 2005.

[3] - ينظر كتاب غريماس: السيميائيات السردية، ترجمة سعيد بنكراد، الطبعة 2، منشورات الزمن، الرباط، 2005. ص: 87.

[4] - السيميائيات السردية: 71.

- ✓ محور الإبلاغ: وهو عنصر الربط بن المرسل والمرسل إليه
- ✓ محور الصراع: وهو ما يجمع بين المعيق والمساعد [1].

ويضعنا هذا النموذج بعلاقاته الثلاث أمام العلاقات المشكلة لأي نشاط إنساني كيفما كانت طبيعته.

- محور الرغبة: « تشكل الفئة العاملية ذات / موضوع العمود الفقري داخل النموذج العاملي، إنها مصدر للفعل ونهاية له، إنها تعد مصدرا للفعل؛ لأنها تشكل في واقع الأمر نقطة الإرسال الأولى لمحفل يتوق إلى إلغاء حالة ما أو إثباتها أو خلق حالة جديدة. وداخل هذه العلاقة لا تتحدد الذات إلا من خلال دخولها في علاقة مع موضوع ما. ففي غياب غاية ما (محتملة أو معينة) لا يمكن الحديث عن ذات فاعلة » [2].

- محور الإبلاغ: يربط هذا المحور بين المرسل والمرسل إليه؛ أي: من باعث على الفعل ومن مستفيد منه. والعلاقة ثلاثية يمكن صوغها كالآتي: يلقي المرسل موضوعا للتداول، فتتبناه الذات وتقتنع به، لتبدأ رحلة البحث [3].

- محور الصراع: « إن الفئة الثالثة المكونة للنموذج العاملي تتكون من معيق ومساعد. وهي فئة متضمنة داخل علاقة يحددها غريماس في مقولة الصراع. فوفق السير العادي لحكاية شعبية ما، فإن البطل يقوم برحلة البحث عن موضوع قيمة، وأثناء تلك الرحلة يصادف كائنات (أشخاصا أو حيوانات أو عفاريت) تقوم بمساعدته للوصول إلى أهدافه، إلا أنه يصادف في الآن نفسه، معيقين يحولون بينه وبين الوصول إلى هدفه النهائي » [4].

و « تنحصر بساطة النموذج العاملي في تمحوره كله حول موضوع الرغبة الذي تستهدفه الذات، والذي يتموقع، باعتباره موضوعا للتواصل، بين المرسل والمرسل إليه. وتتغير رغبة الذات تبعا لنوايا العاملَين: المساعد والمعارض » [5].

1-2. الخطاطة السردية:

« إذا كان الإمساك بالعمليات المندرجة في المستوى العميق لا يتم إلا من خلال عملية تشخيصية تتصارع داخلها كراكيز بلا وجه ولا لباس (العوامل) وفق سيناريو محدد سلفا، فإن السير المقنن لكل حكي تصويري لا يمكن أن يتحدد إلا من خلال إدخال مقولة مركزية في السيميائيات السردية ويتعلق الأمر بمقولة " التحولات". ذلك أنه إذا كانت البرمجة تتم في مرحلة أولى في مستوى عميق؛ حيث تطرح الدلالة كشكل منظم بشكل سابق عن التجلي وقابلة لأن تتجسد في مواد تعبيرية متنوعة، فإنها تتم في مرحلة ثانية داخل ما أشرنا إليه سابقا كمستوى توسطي بين المحايثة والتجلي. ومن المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية، تطرح الخطاطة السردية باعتبارها عنصرا منظما ومتحكما في التحولات. فما يبدو من خلال قراءة بسيطة لنص سردي وكأنه تنافر وتداخل بين مجموعة من العناصر، يشكل، في مستوى آخر، بنية بالغة الانسجام والتماسك » [6].

---

[1] - ينظر السيميائيات السردية: 99.
[2] - المرجع السابق: 100.
[3] - ينظر المرجع السابق: 107.
[4] - المرجع نفسه: 108.
[5] - A. J. Greimas: Sémantique structurale, recherche de méthode, larousse, paris, 1966, P: 180.
[6] - السيميائيات السردية: من ص: 111 إلى 113.

الخطاطة السردية، إذاً، هي العنصر الذي ينظم التحولات ويتحكم فيها. وهي النموذج الذي تنتظم في حناياهُ كل التحولات. واقترح غريماس نموذجا مقننا يُتيح « تحديد عناصر الخطاطة السردية من خلال اللحظات السردية التالية :

- التحريك
- الأهلية
- الإنجاز
- الجزاء.

ولكل لحظة من هذه اللحظات موقعها الخاص داخل السير الخطي للحكاية، كما أن انتماءها إلى هذا الجزء النصي أو ذاك يخضع سلفا لمنطق خاص للأحداث بصفتها تسلسلا لا يمكن أن يأتي فيه اللاحق قبل السابق »[1].

والمراحل الأربع متماسكة، ومتدرجة.

1-3. البرنامج السردي:

« إذا كان التحريك باعتباره لحظة سردية استهلالية لا يدرك إلا في علاقته بالإنجاز الذي يعد خاتمة لسلسلة من التحولات الرابطة بين التحيين والتحقق، فإن التأهيل هو الآخر لا يدرك إلا في علاقته بالإنجاز الذي يعد خاتمة لسلسلة من التحولات المؤدية من التحيين إلى التحقق. (...) ولكي تشتغل هذه اللحظات في ترابط مع بعضها البعض، لا بد من وجود إطار يحدد للفعل منطقا وغاية. إن هذا الإطار يطلق عليه غريماس البرنامج السردي. ويعتبر " البرنامج السردي" صيغة تركيبية منظمة للفعل الإنساني بشكل صريح أو ضمني.

ويتحدد البرنامج السردي إما من خلال تعاقد بدئي يحدد نمط تداول الموضوعات داخل المساحة النصية الفاصلة بين لحظتي البدء والنهاية، وإما من خلال إرساء قواعد بنية سجالية تضع على مسرح الأحداث ذاتين تتصارعان من أجل الحصول على الموضوع نفسه »[2].

البرنامج السردي، إذاً، هو الصيغة التركيبية بشاكلة صريحة: (التحريك والأهلية)، وبشاكلة ضمنية (الإنجاز والجزاء).

و« في الحالة الأولى يتعلق الأمر ببرنامج سردي يقود من البدء إلى النهاية عبر برامج استعمالية متنوعة، إلى جعل الذات تدخل في اتصال مع موضوعاتها وفق شروط التعاقد البدئي. وفي الحالة الثانية، تحيلنا البنية السجالية على انشطار داخل البرنامج السردي الأصلي، ومثوله أمامنا على شكل برنامجين متقابلين : برنامج الذات المثمنة قيميا، أي المحفل الذي يعبر عن كون قيمي إيجابي، وبرنامج الذات المضادة، أي المحفل الذي يمثل القيم المرذولة، وهو ما يشكل المضمون الذي يجب أن يخضع للنفي.

ويمكن القول، إنه رغم الترابط الموجود بين البرنامجين، فإن إظهار البرنامج الأول مثلا، والدفع بالثاني إلى التراجع هو تعبير عن اختيار إيديولوجي، ذلك أن عملية تمثيل الأحداث لا تتعلق فقط بتغيير في مستوى السرد (سرد أحداث هذا البرنامج أو ذاك) بل تحيل إلى فرق جوهري بين اختيارين إيديولوجيين. إن سرد أحداث هذا البرنامج أو ذاك يعني بشكل مباشر، استحضار سلسلة من الأسنن الثقافية باعتبارها البؤرة التي تجسد الاختلاف بين عالمين

[1] - المرجع السابق: 114 و 115.
[2] - السيميائيات السردية: 137.

تربطهما قصة واحدة. وبعبارة دقيقة، إن الأمر يتعلق بعالمين يربطهما تداخل العناصر الثقافية وتسربها من سنن إلى آخر »[1].

البرنامج السردي، إذاً، هو « تتابع الحالات والتحولات تتابعا يتمّ بشكل متسلسل على أساس علاقة فاعل - موضوع وتحول تلك العلاقة. يتضمن البرنامج السردي إذن عدة تحولات تخضع للتمفصل والتراتبية »[2]. ويُتيح البرنامج السردي فهم معنى النص، وشاكلة انبنائه.

ونلفي برنامجا سرديا مركزيا: " programme narratif central " يحرص البطل على إنجازه وتحقيق هدفه، وبرامج سردية معارضة له.

1-4. المسار السردي ونمط الوجود السميائي:

« إن مقولة المسار السردي ساهمت إلى حد كبير في دحض إحدى الثيمات الرئيسة للنقد الكلاسيكي. ولقد كان لپروب الفضل الكبير في شد الانتباه إلى ضرورة تحديد الشخصية من خلال موقعها من الفعل (الوظيفة) دونما اهتمام بالجوانب المتعلقة بالتطور السيكولوجي أو الاجتماعي لهذه الشخصية. من هنا وجب التعامل مع هذه المقولة باعتبارها الأداة التي تعمل على تحديد كينونة الذوات الفاعلة داخل الحكاية من خلال المجموع التام والمتنوع للأدوار التي تلعبها داخل القصة، أي تحديد مجموعة من المراحل المسكوكة التي تبرز تطور المواقع التركيبية داخل الحركة السردية. وبناء عليه، فإن نمط الوجود السيميائي لعامل ما لا يمكن الإمساك به إلا من خلال مجموع الأفعال الصادرة عنه والمندرجة ضمن مسار محدد، وتبعا لذلك جاء التمييز بين الدور العاملي والوضع العاملي لمحفل ليعطي بعدا ديناميكيا للنموذج العاملي، ويدع الباب مفتوحا أمام تطويع هذا النموذج من داخله لكي يستوعب غنى وتنوع النصوص »[3].

المسار السردي، إذاً، هو « عبارة عن توالي وحدات سردية تجمع بينها علاقات مُتَراتبية. وتكون إما بسيطة أو معقدة من حيث تواترها: إذ تتبادل التأثير فيما بينها. تلك الوحدات السردية هي عبارة عن تعاقب جمل نحوية بسيطة. أما الفواعل في هذه الجمل، فتتمثل في اكتساب حالات، أو حصول على مواضيع، أو قيام بأفعال »[4].

1-5. السردية:

السردية: يتأسس المعنى ضرورة على الاختلاف؛ إذ « يرتهن وجود المعنى بوجود الاختلاف. إن التحليل السيميوطيقي للنصوص، في العمق، تعرّف ووصف لما يتضمنه النص من الاختلاف »[5]. يتأسس المعنى على الاختلاف، وتتالي الحالات والتحولات الموجودة داخل الخطاب هو ما يوفر ذلك الاختلاف.

1-6. المربع السميوتيقي: هو« نموذج يمثل العلاقات الرئيسة التي أُسندت إليها الوحدات الدلالية »[6]. يتحدد المربع السميوتيقي بمجموعة منظمة من العلاقات الدلالية القادرة على إدراك التمفصلات الرئيسة للدلالات، فهو بنية لعب الاختلافات ومجموع علاقات.

1- المرجع السابق: 138.

2- Analyse sémiotique des textes, p:16.

3- السميائيات السردية: 144.

4- A.j. Greimas, j. courtes: Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, parcours narratif)(de la hachette, paris, 1980).

5- Analyse sémiotique des textes, p: 13.

6- Analyse Sémiotique des textes, p: 132.

2- التحليل:

النص قيد التحليل سرديّ، وإذا كانت السيميوطيقا هي تَمَفْصُلُ النص لأداء معناه؛ فَخَرِيّ بنا أن نطرح السؤال المركزي في تحليلنا هذا، وهو: كيف يتمفصل النص السردي " مغامرة دون كيخوت مع الطواحين الهوائية" لأداء معناه ؟

سيميائية العنوان :

يحمل العنوان وشاية إلى القارئ، فيقدم له عبر العلامات التي تكونه بعض دلالات النص. فيغدو العنوان نصا موازيا للمغامرة المرعبة ل " دون كيخوت " مع الطواحين الهوائية، وهو إرسالية أرسلها المنتج " **ميغل دِ ثربانتس** " إلى القارئ. ويستفزنا العنوان بما يحمله من دلالات: التعجب، ورعب المغامرة، ومواجهة دون كيخوت لما لا يعقل... فنتداعى من هذا العنوان حزمة من الأسئلة، من قبيل:

ما عسى أن يكون دون كيخوت؟

ولماذا أقبل على المغامرة المرعبة؟

وما هو النمط الذي تنتمي إليه تلك المغامرة؟

ولماذا واجه دون كيخوت الطواحين الهوائية؟

يشي شكل تركيبة العنوان بأجواء السخرية: حيث يتموقع دون كيخوت بين المغامرة المرعبة و الطواحين الهوائية. ونعت الكاتب سرفانتس المغامرة بالرعب يثير أجواء الخوف والهلع، لكن سرعان ما يتبدّد هذا الإحساس بوشاية أخرى للعنوان؛ مفادها أن المواجهة قائمة بين البطل دون كيخوت والطواحين الهوائية، مما يدل على أن بطولة هذا الرجل وهمية أساسا. وتفضي هذه الوشاية إلى وشاية ثالثة، هي أننا سنستمتع بمظاهر الدعابة والظرف مع هذه المغامرة. فهل الإبداع لغز يلزم اكتشافه وحلّه بطريقة أو أخرى؟ ذلك ما كنتُ أروم بتبني المنهج السيميائي لغريماس.

القوى الفاعلة:

هي شخصيات آدمية وغير آدمية وفق الطرح الذي قدمه غريماس. فالشخصيات الآدمية هي:

دون كيخوت، وسانتشو بانثا، والحيوانات: الحصان، والحمار، والشخصيات الوهمية: العمالقة، والأشياء: الترس الخشبي، والرمح، والريح.

جدول مواصفات الشخصيات، ووظائفها:

القوى الفاعلة	دون كيخوت	سانشو	العمالقة	الحصان	الحمار	الترس الخشبي	الريح
الخصائص	مستبد أبله مستفز مصدر المخالفة مغفل واهم	مغلوب على أمره مهمش لا يُعتمد رأيه فلاح بسيط خادم مطيع. وفي جبان شديد الطمع.	لا وجود لها (وهمية)	مغلوب على أمره	مثار السخرية	أداة غير مناسبة للحرب	الهبوب
الوظائف	احتقار سانشو ادعاء الشجاعة الهجوم ارتكب حماقات النهاية السخيفة.	نصح دون كيخوت محاولة إنقاذه.	توهم دون كيخوت	يُفحم في أعتى الوضعيا ت	السرعة متباطئ	عدم وقاية دون كيخوت	انتصارها على دون كيخوت

اعتمادا على الجدول يمكن أن نصنف الشخصيات في محوري التطابق و التناقض .

محور التطابق:

سانشو والحصان: شكّل سانشو والحصان عاملين مساعدين لدون كيخوت.

الترس الخشبي والحمار: كلاهما عامل مساعد لدون كيخوت.

محور التناقض:

- دون كيخوت و سانشو: دون كيخوت شجاع ومندفع في حين يبدو سانشو جبانا .
- دون كيخوت والطواحين الهوائية: هاجم دون كيخوت الطواحين الهوائية؛ إذ توهم أنها عمالقة

- دون كيخوت والريح: حطمت الريح رمح دون كيخوت حاملة خلفها الفارس والجواد، فتدحرج مسافة كبيرة في الحقل.

الخطاطة السردية:

يمثل جدول الوظائف خطاطة أساسا في التحليل؛ بحيث إن النظر فيه وقراءته يُسعف على استخلاص التطبيق العملي للخطوات المنهجية. بالنسبة إلى الخطاطة السردية، فهي تتكون من **التحوّل**: أي: الحالات والوضعيات التي خضع لها دون كيخوت، هذا بالإضافة إلى **حركات المتن السردي وحالاته**.

- **التحوّل:**

* **الحالات:**

- الوهم، والاستعداد للمواجهة.
- المصادفة وحسن توجيهها دون كيخوت وسانتشو.
- تصحيح سانتشو توهم سيده.
- التفكير في الاغتناء، وخدمة الله.
- عمالقة بأذرع طويلة.
- ادعاء البطل الخبرة في أمور المغامرات.

* **الوضعيات:**

- مواجهة العمالقة ومواجهة الطواحين الهوائية سيّان.
- تنحية البطل رفيقه سانتشو.
- مطالبة دون كيخوت سانشو بالصلاة.
- مخاطبة دون كيخوت الطواحين الهوائية.
- ادعاء دون كيخوت البطولة الفردية.
- تهديد البطل العمالقة.
- مهاجمته الفعلية الطواحين.
- هزم الريح البطل دون كيخوت.
- توجيه إلى السيدة " دولثينا ".
- تدحرج البطل.
- إسراع سانتشو بحماره. (المفارقة).
- وقوع الحصان على البطل.

* **حركات المتن السردي وحالاته:**

تحكم النص خمس حركات هي:

1- **الوضعية الأصلية:** اكتشاف دون كيخوت وسانتشو الطواحين الهوائية.

2- **العنصر المعرقل:** طواحين الهواء التي اعتبرها دون كيخوت عمالقة.

3- **البرنامج السردي:** التفكير البراغماتي للبطل، ورغبته في مبارزة الطواحين الهوائية، ومعارضة سانتشو بانثنا له.

4- وضعية التوازن(تطبيق البرنامج السردي): مواجهة دون كيخوت الفعلية للطواحين الهوائية.

5- الوضعية النهائية (نتيجة التطبيق): النتيجة المأساوية: انهزام البطل دون كيخوت.

البرنامج السردي:

أشير في البدء إلى البرنامج الذي يمتد من البداية إلى النهاية؛ والمنحصر في رغبة دون كيخوت محاربة الطواحين الهوائية على أساس أنها عمالقة جبابرة، كي يحصل على غنائمهم. وكان يرافقه حامل أسلحته سانتشو بانثا. فالبرنامج السردي، إذاً، هو التفكير البراغماتي للبطل، ومعارضة سانتشو له. ومحاولة سانتشو ثَنْيَ سيده دون كيخوت عن مواجهة الطواحين برنامج سردي آخر معارض لبرنامج البطل دون كيخوت.

المسار السردي:

رافقت دون كيخوت في مغامرته المرعبة شجاعته الرعناء، وفروسيته الجوفاء، وأسلحته العتيقة جدا، وسانتشو. وقطعوا جميعا مسارا، هو نفسه الذي سار في ركابه دون كيخوت، لكنه انفرد بالهزيمة. وألاحظ كلما تحرك دون كيخوت، فهو يعبر من الوهم إلى الحقيقة، ويعقبه عبور آخر من الحقيقة إلى الوهم.

- **العبور الأول: الوهم ⟵ الحقيقة.**
- **العبور الثاني: الانطلاقة ⟵ الوصول.**
- **الوهم ⟶ الحقيقة.**

يستحيل الوصول إلى انطلاقة؛ إذ يتحول ما اعتقده دون كيخوت حقيقة إلى وهم، فَيُمنى بالهزيمة. وهذا الدوران الفارغ تجل من تجليات سخرية النص.

السردية: يتباين العبوران: ويطلنا في المسعى الأول ليس هو البطل في المسعى الثاني.

في العبور الأول: أمل دون كيخوت في الانتصار.

وفي العبور الثاني: مني بالهزيمة، فأكد العبور الثاني أن العبور الأول هو توجه نحو الوهم أيضا، فيجد البطل نفسه أمام عبورين وهميين.

وهذا التباين بين العبورين هو المؤسس للنص سرديا.

البنية الدالة للمتن الحكائي:

تقدم في مستوى السردية أن العبورين وهميان. فما كان يعتبره البطل حقيقة هو في النهاية عدم الحقيقة. من هذا المنطلق يتضح أن دون كيخوت يتوجه من الوهم إلى عدم الحقيقة، ليعود أدراجه من عدم الحقيقة نحو الوهم. وبهذا تكون البنية الدالة لحكاية البطل مع الطواحين الهوائية هي الوهم وعدم الحقيقة.

النموذج العاملي:

نميز في نص القصة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء بين عدة عوامل، فالعامل الآمر هو دون كيخوت: قدم أوامره لحامل سلاحه سانتشو. ودون كيخوت أيضا عامل موضوع لرغبته في الاتصال بالموضوع: المحاربة. وهو كذلك العامل الذات. له مكانة خاصة في محفل المسار السردي؛ خصوصا إذا علمنا أنه العامل – الفاعل المنجز لبرنامجه السردي.

- العامل المتلقي هو سانتشو.

- **العامل المساعد:** سمي كذلك لأنه ساعد العامل – الفاعل على إنجاز البرنامج السردي. وتمثل العامل المساعد في ما يأتي:

* تهور دون كيخوت.
* والطواحين الهوائية موجهة لتوهم دون كيخوت.
* وحصانه روثينانت.
* والوهم.

- **العامل المعارض:** سمي كذلك لأنه عارض العامل – الفاعل خلال إنجاز البرنامج السردي. وتجلى العامل- المعارض في ما يلي:

* سانتشو بانثا.
* الترس الخشبي، والرمح: فهما من سقط متاع أسرة البطل.
* الريح: أجابت اندفاع دون كيخوت بضراوة كبيرة وحطمت رمحه.
* الحمار: مطية سانتشو بالرغم من سرعته المتباطئة.

ولأجل تحقيق المزيد من التوضيح للنموذج العاملي وتعرّف الكيفية التي تسهم بها العوامل في حركية نص القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية أقدم الخطاطة الآتية:

	علاقة التواصل ↔	
العامل المرسل	الموضوع ←	العامل المرسل اليه
تمني دون كيخوت عيش حياة الفارس الجوال.	محاربة طواحين الهواء	عقاب الجناة وحماية المظلومين.
الذات	علاقة ↕ الرغبة العامل المعارض ←	العامل المساعد →
- تهور دون كيخوت. - الطواحين الهوائية	دون كيخوت	- سانتشو بانثا. - الترس الخشبي، والرمح:

موجهة لتوهم دون كيخوت. - حصانه روثنانت. - الوهم.		فهما من سقط متاع أسرة البطل. - الريح: أجابت اندفاع دون كيخوت بضراوة كبيرة وحطمت رمحه. - الحمار: مطية سانشو بالرغم من سرعته المتباطئة.
	↔	
	علاقة الصراع.	

البناء الدلالي:

بوصول التحليل السيميائي مرحلة البناء الدلالي، نقترب أكثر من تقديم الجواب عن السؤال: كيف يتمفصل النص لأداء معناه؟

إن إبراز التشاكل الخفي بين تضاعيف النص هي مرحلة مهمة في تفتيت النص. ونجد في البداية:

* التشاكل بين دون كيخوت والوهم.
* التشاكل بين دون كيخوت والبطولة الفردية، فهما متلازمان خلال البرنامج السردي.
* التشاكل بين الشخصيات المتطابقة.

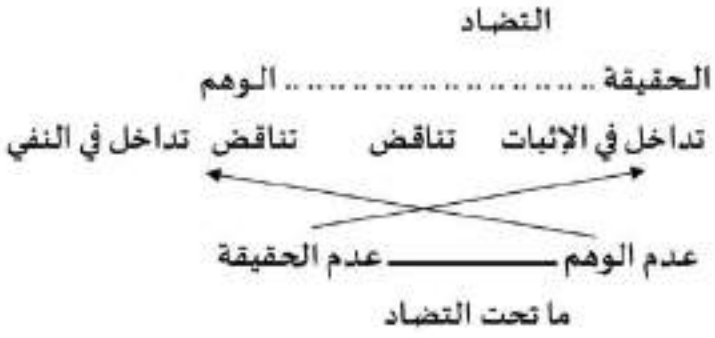
إن دون كيخوت تصميم اندلالي، مما خول له أن يتفرد بالبلادة والجنون.

المربع السيميوطيقي:

انتابت دون كيخوت عدة تناقضات وصراعات. ولتكشف عن إوالية النص بـ المربع السيميوطيقي.

الحقيقة	الطواحين	**الوهم**	
البوائية	سانشو	الطواحين	عمالقة
بانثا: " أي عمالقة ؟"	شفرات	الأذرع	البشرية
تدير رحى الطاحونة	هزيمة	الترس	الخشبي
دون كيخوت أمام الطواحين.		الذرية الشريرة	
		التفكير في المواجهة.	
عدم الوهم		**عدم الحقيقة**	
التفكير في الاغتناء من الغنائم		" المصادفة نقود أمورنا..."	
إرضاء الله تعالى		احتقار دون كيخوت خبرة سانشو	

البطولة الفردية البلادة.	" فرستون سرق غرفتي وكتبي، وحول العمالقة إلى طواحين".



محور التناقض: يتمثل في عدم الوهم ← الوهم

ويتجلى أيضا في عدم الحقيقة ← الحقيقة

محور التداخل في الإثبات : عدم الوهم ← الحقيقة

محور التداخل في النفي : عدم الحقيقة ← الوهم.

ويمثل التضاد المستوى السطحي للوهم ، في حين يمثل ما تحت التضاد مستواه العميق .

ديداكتيك القصة المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء.

1- تقديم كاتب رواية دون كيخوت دي لامنتشا:

ميغل دِ ثربانتس (1547 م - 1616 م) الكاتب الاسباني لرواية دون كيخوت دِ لامانتشا. عاش في اسبانيا في أثناء فترتها الذهبية؛ حيث كانت قوة اقتصادية وعسكرية. لكن الحروب الدينية قلبت أوربا. وعرف ثربانتس حياة جندي مغامر، فوضع في السجن لمدة خمس سنوات.

2- تقديم رواية دون كيخوت دي لامنتشا:

تحكي رواية دون كيخوت دي لامنتشا عن رجل مسن فقير اسباني مولع بقراءة كتب أدب الفروسية. وأُعجب بها . فصار فارسا جوالا حرص على معاقبة الجناة وحماية المظلومين والمضطهدين. عاشت شخصية دون كيخوت دي لامنتشا في الماضي؛ لأنه يحب الملحمة التي صارت مُتجاوزة في عصره. اعتقد في قيمة الأشياء القديمة والفروسية: الفرس، والدرع، والخودة، والرمح. وعشق العدالة وغزو الدول للاغتناء. ودون كيخوت بطل فقير صادف في خلال مغامراته العجيبة شخصيات من الطبقات الدنيا. وقد وصف ثربانتس الحياة العادية للناس البسطاء.

3- موضوع الرواية:

تحكي الرواية عن نبيل اسباني عاش في القرن السادس عشر في عمر الخمسين سنة. وقرر أن يعيش حياته كما هو الشأن في رواية الفروسية وذلك تحت اسم دون كيخوت. وورث عن جده رمحا ودرقة قديمة . وله جواد بائس وضامر " روزينانت" ، وكلب سلوقي. واختار امرأة يحبها لكي يهديها انتصاراته " دولثينا ". فانطلق يبحث عن المغامرة رفقة صديقه " سانتشو بانثا ". دون كيخوت أحمق مسن له هلوسات، وارتكب حماقات جعلت جميع الناس يسخرون منه.

خطوات ديداكتيك القصة المغامرة المرعبة لدون كيخوت مع طواحين الهواء:

1- مستوى الفهم:

مواطن السخرية في القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية.

- **الهدف التعلمي:**

- قدرة التلميذ على تعرّف تجليات السخرية في النص.

* **المهمة 1**: استخلص من النص مواطن السخرية.

انحصرت مواطن السخرية في سخرية الوضعية وسخرية اللغة.

سخرية الوضعية:

وتجلت في واجهتين هما:

* هجوم دون كيخوت على الطواحين الهوائية عندما استبد به الوهم.

* مخاطبة دون كيخوت الطواحين الهوائية لما قال:

« لا تهربوا، أيها الجبناء والأوغاد الحقراء فالذي يهاجمكم فارس وحيد .

ستدفعون الثمن حتى لو حركتم أذرعا أكثر مما حرك العملاق " بربارو " »[1].

فتوجه بكلامه إلى ما لا يعقل وهو الطواحين الهوائية.

سخرية اللغة:

ألفيتُ مفردات لا تُستعمل نظرا لنذالتها مثل الأوغاد الحقراء. بالإضافة إلى توعد دون كيخوت العمالقة لما قال: ستدفعون الثمن.

2- التحليل:

- **2- 1. إبداع قصة من خلال صور الرسوم المتحركة:**

- **الأهداف التعلمية:**

قدرة التلميذ على تعرّف التسلسل المنطقي لمراحل الخطاطة السردية.

قدرة التلميذ على إدراك شاكلة اشتغال كل مرحلة من مراحل الخطاطة السردية.

* **المهمة 2**: بعد إخفاء نص القصة: حدد مراحل الخطاطة السردية اعتمادا على الصور المبعثرة الآتية، وإبداع قصة المغامرة المرعبة ل" دون كيخوت " مع طواحين الهواء بتلخيص الأحداث:

صور القصة:



[1] - ميغل د ثربانتس: دون كيخوت دي لامنشا، ترجمة رفعة عطفة، ط1، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 2004، ص: 92.



مراحل الخطاطة السردية مرتبة:

صور القصة	المراحل الخمسة للخطاطة السردية
	1- الوضعية الأصلية: اكتشاف دون كيخوت وسانشو بانثا الطواحين الهوائية.

2- العنصر المعرقل (البرنامج السردي): اعتبار دون كيخوت الطواحين الهوائية عمالقة.	
3- البرنامج السردي: التفكير البراغماتي للبطل، ورغبته في مبارزة الطواحين الهوائية.	
4- وضعية التوازن(تطبيق البرنامج السردي): المواجهة الفعلية بين دون كيخوت والطواحين الهوائية.	
5- الوضعية النهائية (نتيجة التطبيق): النتيجة المأساوية: انهزام البطل دون كيخوت؛ حيث تدحرج في الحقل.	

الملخص ارتكازا على الصور:

اكتشف دون كيخوت وخادمه سانتشو بانثا الطواحين الهوائية. وتوهم دون كيخوت الطواحين الهوائية عمالقة، فرغب في مبارزتها. وبعد المواجهة الفعلية بين دون كيخوت والطواحين الهوائية وكانت النتيجة مأساوية؛ حيث انهزم البطل دون كيخوت وتدحرج في الحقل.

2-2. خصائص القوى الفاعلة:

- **الهدف التعلمي:**

- قدرة التلميذ على تعرّف الخصائص المميزة لدون كيخوت وسانتشو بانثا.

* المهمة 3: حدد الخصائص المميزة لدون كيخوت وسانتشو بانثا.

القوى الفاعلة	دون كيخوت	سانتشو بانثا
الخصائص	نبيل اسباني، مندفع، عنيد، شجاع، بطل رومانسي، ساذج، مؤثر، مستفز، ذو خيال طافح، أرعن مسن، نظر إلى رغباته بجدية، مهلوس، ارتكب حماقات، عرضة للسخرية.	فلاح بسيط، خادم مطيع، وفي، جبان، شديد الطمع، واقعي، ساذج، منبه لسيده.

على سبيل الختم:

حقق التحليل السيميائي الذي جاء به غريماس النتائج المرجوة منه منهجيًا، فاتضحت شاكلة تمفصل نص القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية ليؤدي معناه، وبناءه الدلالي. وما يهم هو خدمة المنهج النصَّ الأدبي؛ إذ تبينت كفاءته المنهجية.

واتضح أيضا تماسك المنهج السيميائي وإحكام بنائه النظري، وأهمية الأسس النظرية التي يستند إليها، وفعاليته في تحليل نص القصة المرعبة لدون كيخوت مع الطواحين الهوائية: فقد أثبت هذا المنهج نجاعته في الكشف عن المعاني المضمرة والبناء الدلالي، وكلما تقدمتُ في التحليل بالمرور من خطوة إلى أخرى لاحقة تكشفت دلالات جديدة.

يمكن، إذاً، أن نطبق المنهج السيميائي على نصوص سردية تراثية وحديثة لتعرّف شاكلة النظام السردي لنصوص: السيرة الذاتية، والرحلة، وأدب الأمثال، وحكايات ألف ليلة وليلة، والقصة والرواية، وتعرّف إوالية اشتغال بنية السرد في ثناياها ومن المسؤول عن إنتاج السرد وتوقّفه وغير ذلك.

وبيّن الجانب التطبيقي أن الأدب لا يتأهب لخدمة النظرية وإنما العكس؛ فالنظرية السيميائية هي التي تخدم الأدب السردي؛ حيث يفكك منهجُها الخطابات السردية، ويكشف مختلف بنياتها، ويوضح إوالية اشتغال أشكال الخطاب السردي وإنتاج المعنى، وما يختفي في شقوق النص الأدبي وفجواته من معان.

واقتناعا مني بأهمية الفكرة المنهجية التي مفادها أن طبيعة النص الأدبي هي التي تحدد المنهج، فإن أنسب منهج لتحليل الخطابات السردية هو المنهج السيميائي.

قدمتُ عملا مزدوجا جمع بين التحليل المُمنهَج لقصة المغامرة المرعبة ل" دون كيخوت " مع طواحين الهواء والأجْرأة الديداكتيكية. وتحققت عدة نتائج من قبيل اتضاح المجالات التعليمية التي تخدمها الصورة بجلاء مثل تشخيص مراحل الخطاطة السردية وترسيخها، وتلخيص النص ارتكازا على الصور، وتعرّف تجليات السخرية في النص، وتحديد الخصائص المميزة لدون كيخوت وسانتشو بانثا.

تُستعمل الصورة في مجالات التواصل، وفي مجال التعليمية والتربية ومناهج اكتساب اللغة.

وللصورة عدد هائل من الوظائف من قبيل إثارة الانتباه، وإفهام مضامين الصورة للتلاميذ، وتشخيص المفاهيم وترسيخها، وإعداد وضعيات تواصلية، وبناء التعلمات، وتقويمها وغير ذلك.

وفي نشاط إبداع قصة من خلال صور الرسوم المتحركة يمكن أن تشكل كل صورة أرضية للنقاش يراوح الأستاذ (ة) في خلالها بين علامات الصورة ونص القصة من جهة، وبين العلاقات التي تنتظم فيها تلك العلامات ونص القصة من جهة ثانية.

ولقد أجاد الكاتب المبدع ميغل دِ ثربانتس في تقديم البطل دون كيخوت دي لا منتشا وجبا أسطوريا لبطل الفروسية، وقدم عبره إرسالية مهمة قام بها دون كيخوت ببراعة فائقة ألا وهي الدفاع عن أسباب العيش الكريم المفقودة؛ حيث واجه بطلنا بضراوة قوى الشر، وردّ الاعتبار للمضطهدين، ومنح أوربا ثم العالم وسائل التفكير والعيش لتحقيق وجود أفضل للإنسانية.

ملحق.

*** ميغل دِ ثربانتس: المغامرة المرعبة ل" دون كيخوت " مع الطواحين الهوائية.**

" وبينما هما كذلك اكتشفا ثلاثين أو أربعين طاحونة هواء موجودة في ذلك الحقل، و.ما إن رآها " دون كيخوت " حتى قال لحامل سلاحه:

– المصادفة تقود أمورنا أفضل مما نرغب يا صديقي " سانتشو بانثا ". هناك يظهر ثلاثون عملاقا جبارا، أفكر أن أدخل معهم في معركة وأقضي عليهم فنبدأ بتكوين ثروتنا من غنائمهم، ونقدم خدمة لله إذ نزيل عن وجه الأرض مثل هذه النُّربة الشريرة.

* أي عمالقة ؟ - قال سانتشو بانثا .

– أولئك الذين تراهم هناك - أجابه مولاه - ذوو الأذرع الطويلة، الذين عادة ما تكون عند بعضهم بطول فرسخين.

* انظر يا سيدي، ما يُرى هناك ليس عمالقة بل طواحين هواء، وما يبدو فيها أذرعا ليس إلا شفرات تدير رحى الطاحونة بدورانها بالريح.

– يبدو واضحا - أجاب دون كيخوت - أنك لست خبيرا بأمور المغامرات: إنهم عمالقة وإذا كنت خائفا، تنحَّ جانبا وصَلِّ ربثما أدخل معهم في معركة ضارية وغير متكافئة.

قال هذا ولكز جواده " روثينانتِ "، دون أن يولي انتباها للأصوات التي راح يطلقها حامل سلاحه: إن ما سيهاجمه طواحين هواء فعلا وليس عمالقة. لكنه كان مقتنعا تماما بأنها عمالقة فلم يسمع أصوات حامل سلاحه سانتشو، ولم يرغب أن يرى ما هي، على الرغم من أنه اقترب منها كثيرا، بل راح يقول بصوت عال:

– لا تهربوا، أيها الجبناء والأوغاد الحقراء فالذي يهاجمكم فارس وحيد .

وهنا هبت ريح وتحركت الشفرات الكبيرة، وما إن رأى دون كيخوت ذلك حتى قال:

– ستدفعون الثمن حتى لو حركتم أذرعا أكثر مما حرك العملاق " بربارو".

قال هذا وتوجه من أعماق قلبه إلى سيدته " دولثينيا "، طالبا منها أن تكون إلى جانبه في هذه المرحلة العصيبة، وغطى نفسه بترسه الخشبي وأشرع رمحه، واندفع بكل قوة روثينانتِ وهجم على أول طاحونة صادفته، وضرب شفرة من شفراتها برمحه فأجابته الريح بضراوة كبيرة وحطمت رمحه حاملة خلفها الفارس والجواد، فتدحرج مسافة كبيرة في الحقل. هرع إليه سانتشو بانثا ليسعفه بكل ما استطاع حماره من جري، وحين أدركه وجد أنه لا يستطيع حراكا فقد كانت الضربة من القوة بحيث وقع روثينانتِ فوقه.

* كان الله في عوننا ! - قال سانتشو- ألم أقل لك أن تنظر جيدا إلى ما تفعل، وأنها ليست إلا طواحين هواء، ولا يستطيع أن يجهل هذا إلا من امتلأ رأسه بمثلها ؟

– اسكت يا صديقي سانتشو – أجاب دون كيخوت – فقضايا الحرب عرضة أكثر من غيرها للتبدل، خاصة وأنني أفكر، وهي الحقيقة، أن ذلك العالم " فرستون"، الذي سرق غرفتي وكتبي، حوّل هؤلاء العمالقة إلى طواحين كي يحرمني من مجد الانتصار عليهم، فعداؤه لي وصل إلى هذا الحد، لكن بعد كل حساب لن تتمكن شرورُ عمله من طيبة سيفي".

- ليفعل الله ما يشاء – أجاب سانتشو بانثا.

وبمساعدته عاد وامتطى روثيننتِ الذي كان شبه محطم الكفلين[1] .

➢ مراجع الدراسة:

1- المصادر

* ميغل دِ ثربانتس: دون كيخوت دِ لامانتشا، ترجمة رفعة عطفة، ط1، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 2004.

2- المراجع العربية:

* السيميائيات السردية، سعيد بنغراد، الطبعة 2، منشورات الزمن، الرباط، 2005.

3- المراجع الغربية:

Greimas. A. j.et courtès. J, Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, hachette, paris, 1980.

Greimas. A. j, La Sémantique structurale, larousse, paris, 1966.

Groupe d'entrevernes, Analyse sémiotique des textes, 1ere édition marocaine, les éditions toubkal, 1987.

[1] - ميغل دِ ثربانتس: دون كيخوت دِ لامانتشا، ترجمة رفعة عطفة، ط1، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 2004، ص: من 91 إلى 93.

د. عبد الصادق بن عطوش - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي

ملخص

إن الدراسات والأبحاث والمؤلفات التي تعنى بموضوع المهارات الحياتية كثيرة ومتعددة؛ ولكن الدراسات والأبحاث التي تتجاوز التنظير إلى مجال التطبيق لا زالت لم تحقق المنتظر منها، وخصوصا في ميدان تكوين المدرسين.

وعليه، نرى أننا نظل في حاجة ماسة إلى البحث في توظيف المهارات الحياتية في هذا المجال ومساءلة دورها في تنمية كفايات المدرسين المهنية ومجاوزة التمثلات السائدة حولها باعتبارها حلا ناجعا للكثير من معضلات الإنسان المعاصر.

ولهذا اهتمت هذه الدراسة بهذا الموضوع، لا من أجل ادعاء إحاطة شاملة بكل أبعاده وقضاياه، وإنما بغاية المساهمة المتواضعة في تشخيص بعض مشاكل تكوين المدرسين في بلادنا واقتراح حلول ممكنة لتنمية كفاياتهم المهنية. ولتحقيق هذه الغاية تناولنا في هذه الورقة ثلاثة محاور: فحصنا في أولها حضور المهارات الحياتية في بعض الوثائق المرجعية لمنظومة التربية والتكوين في المغرب. وحددنا في المحور الثاني بعض المفاهيم الأساسية، وفكرنا في إسهام المهارات الحياتية في تنمية كفايات المدرسين. وأفردنا المحور الثالث للنظر في واقع استثمار المهارات الحياتية في تكوين الأساتذة وفي ممارستهم لمهنتهم، وفحصنا بعض الآمال الكبيرة المنتظر تحقيقها من استحضار هذه المهارات في التعليم وبعض عوائق استثمارها في هذا المجال. وفي نهاية هذه الورقة اقترحنا بعض الحلول للمساعدة على حسن توظيف هذه المهارات من طرف الطلبة الأساتذة والمدرسين الممارسين.

مقدمة

تواجه مزاولة مهنة الأستاذية اليوم تحديات كبيرة، الشيء الذي يحتم إعطاء أهمية خاصة للتكوين في مجال تكوين المدرسين لتحصيل الكفايات الضرورية. ولهذا، يصح أن ندعي أن التكوين الفعال هو الحل الناجع للكثير من معضلات نظام التربية والتكوين؛ إذ لكي يواكب المدرس والإطار التربوي مختلف مستجدات المجتمع المتحول بسرعة، والمساهمة بفعالية في حل مشاكل المتمدرسين والمتدخلين في الحقل التربوي، ينبغي عليه أن يكون قد تلقى تكوينا أساسا متينا، وأن يستفيد من التكوين المستمر ، كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

بناء على ما سبق، ووعيا منا بأهمية تجويد مناهج تكوين الأطر التربوية في بلادنا، نرى ضرورة التفكير فيها لتشخيص حالها واقتراح بعض الأفكار المساعدة على النهوض بها. ولتحقيق هذه الغاية، سننظر في هذه الورقة في مسألة هامة تتعلق بجزء من مكونات النظام التربوي، وهو تنمية كفايات المدرسين. ولما كانت تنمية هذه الكفايات تتم باستحضار أبعاد كثيرة، وفي مقدمتها البعد التبصري، فقد حرصنا على النظر في وسيلة مهمة من وسائل تحقيق هذا البعد، وهي المهارات الحياتية، وذلك من خلال ثلاثة محاور:

نفحص في أولها حضور المهارات الحياتية في بعض الوثائق المرجعية لمنظومة التربية والتكوين في المغرب، مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون الإطار رقم 51.17 وخارطة الطريق 2022-2026.

أما المحور الثاني فسنفرده لتحديد بعض المفاهيم الأساسية وننظر فيه في إسهام المهارات الحياتية في تنمية كفايات المدرسين، وذلك بتناول أهمية هذه المهارات في الرفع من جودة التكوين انطلاقا من نماذج كفايات المدرس،

مثل التخطيط والتدبير والتقويم والدعم والمعالجة. وسنخصص المحور الثالث للنظر في واقع استثمار المهارات الحياتية في تكوين الأساتذة وفي ممارستهم لمهنتهم، ونفحص الآمال الكبيرة المنتظر تحقيقها من استحضار هذه المهارات في التعليم، وكذا بعض عوائق استثمارها. وسنقترح بعض الحلول للمساعدة على حسن توظيف هذه المهارات بالنسبة للطلبة الأساتذة والأساتذة الممارسين.

1. المهارات الحياتية والكفايات المهنية في بعض الوثائق المرجعية لنظام التربية والتكوين.

غايتنا في هذا المحور النظر في بعض الوثائق المرجعية الخاصة بمنظومة التربية والتكوين بالمغرب لإبراز مدى حضور مفهومي المهارات الحياتية والكفايات المهنية فيها. وقد اخترنا منها **الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض والرؤية الاستراتيجية** 2030/2015 والقانون الإطار رقم 51.17. وخارطة الطريق 2022-2026.

تجدر الإشارة قبل الشروع في النظر في القضايا أعلاه، إلى صعوبة تحديد مفهوم المهارات الحياتية في مجال تكوين الأساتذة؛ فإذا انطلقنا من التعاريف المشهورة للمهارات الحياتية، فإن الإشكال الذي يطرح هو: هل ما يسمى بالمهارات الحياتية أو المهارات الناعمة هو فعلا كذلك بالنسبة لكل الناس ولكل المهن؟ أليست مهارة التواصل على سبيل المثال، التي هي مهارة حياتية عند البعض، هي في عمقها مهارة صلبة عند آخرين؟

إن الفرق الذي يوضع عادة بين مهارة صلبة وأخرى ناعمة يتمثل في أن الأولى هي تلك المتاحة للجميع بعد بذل مجهود في تملكها، مثل القراءة والكتابة واستخدام الحاسوب، بينما المهارات الناعمة لا تكتسب بنفس الطريقة. هذا الفرق قد لا يبدو واضحا عند الحديث عن مهارات الأستاذية؛ لأن الكثير من المهارات التي يدعوها الناس ناعمة، قد تدخل في باب المهارات الصلبة بالنسبة للمدرسين. ولهذا، لن نفصل القول في هذا المقام في مفهوم المهارات الحياتية، ونكتفي بالنظر في الوثائق المرجعية المذكورة أنفا.

يؤكد النظر في هذه الوثائق الاستعمال الكثيف لمفهم الكفاية والكفاية المهنية، بينما ورد في مجملها مفهوم المهارات الحياتية بشكل ضمني.

1 – 1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

لم يرد مفهوم المهارات الحياتية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكن اللفظين "مهارة" و"الحياة" قد وردا فيه أكثر من مرة في سياقات متباينة. وإن نظرنا في المواضع التي وردا فيها، سنلاحظ أن توظيفهما ظل قريبا من الدلالات الواسعة لمفهوم المهارات الحياتية. ولا غرابة في ذلك، لأن السياق الذي صدر فيه الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو سياق نموذج بيداغوجي جديد (بيداغوجيا الكفايات)، يراهن في غاياته على نفس غايات التربية الحديثة التي تولي عناية خاصة للمهارات الحياتية[1].

يمثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين دستور مشروع الإصلاح التربوي بالمغرب. ولذلك اكتفى بتناول القضايا الجوهرية في منظومة التربية والتكوين. لكن هذا الطابع المميز لهذه الوثيقة المرجعية، لم يمنع من تضمينها الكثير من المؤشرات الأساسية عن منزلة المهارات الحياتية في مشروع الإصلاح التربوي. وهكذا، فإن الناظر في الميثاق الوطني ستثير

[1] أنظر على سبيل المثال: **التوجيهات التربوية الخاصة بأنشطة تنمية المهارات الحياتية**، ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، 2021، ص. 504.

انتباهه الإشارة التي وردت في الخطاب الملكي الذي وضعت مفتطفات منه في بداية هذا الميثاق: يقول صاحب الجلالة في خطابه: " إن غايتنا هي تكوين مواطن صالح، قادر على اكتساب المعارف والمهارات، مشبع في نفس الوقت بهويته التي تجعله فخورا بانتمائه، مدركا لحقوقه وواجباته، عارفا بالشأن المحلي والتزاماته الوطنية وبما ينبغي له نحو نفسه وأسرته ومجتمعه، مستعدا لخدمة بلده بصدق وإخلاص وتفان وتضحية، وفي اعتماد على الذات وإقدام على المبادرة الشخصية بثقة وشجاعة وإيمان وتفاؤل"[1].

يلخص هذا النص الغاية القصوى من مشروع الإصلاح التربوي الذي يسعى إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ويتمثل في تكوين مواطن صالح، أو لنقل مواطن كامل أو مثالي؛ ومن مؤهلات هذا المواطن/ الغاية، التوفر على قدرات ومهارات متعددة ومؤهلات يصح أن نقول: إن من أبرزها بعض المهارات الحياتية الأساسية؛ فهذا المواطن مبادر وشجاع ومتفائل ومعتمد على نفسه وواثق منها.

وفي انسجام مع ما جاء في هذا المفتطف من الخطاب الملكي، ورد في أكثر من موضع من الميثاق الوطني التأكيد على أهمية بعض عناصر المهارات الحياتية. فمنذ الفقرات الأولى من القسم الأول منه، والمخصص للمبادئ الأساسية، نقرأ من بين المرتكزات الأساسية لنظام التربية والتكوين بالمغرب، أن هذا النظام يسعى لتكوين مواطن متسامح ومعتدل وتواق للعلم ومنتج ومبادر و"مشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية"[2]. أما الجزء الثاني من القسم الأول من الميثاق، والمخصص لتحديد الغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين، فقد بين بوضوح أن المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، هو مركز العملية التربوية التكوينية؛ ولذلك دعا الميثاق إلى مساعدة الأطفال ليصقلوا ملكاتهم ويكونوا منفتحين ومؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة[3]. وعلاوة على ذلك، أشار الميثاق إلى عناصر هامة تتمحور حولها دعوى ضرورة المهارات الحياتية في التربية، وهي طبيعة المدرسة المغربية المأمولة، والتي سماها "المدرسة المغربية الجديدة"[4] حيث ورد فيه أن من سمات هذه المدرسة أن تكون "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي"[5]. ولا يخفى أن هذه الخصائص ترتبط أشد الارتباط بمطامح ترسيخ المهارات الحياتية. ولم يكتف الميثاق الوطني بهذه الإشارات عن المتعلم، بل ذكر بعض سمات المعلمين أو المربين، ومن بينها ضرورة "إعطاء المتعلمين القدوة إعطاء المتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة"[6]. وتحدث الميثاق أيضا عن خصال المشرفين على تدبير المؤسسات، ومنها الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء.

ودعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الثالثة من قسمه الثاني، والمخصصة لمسألة التلاؤم بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي، إلى تعزيز الجانب العملي للمؤسسات التربوية، وذلك بتحقيق التعاون بين التعليم العام والتعليم التقني والتكوين المهني، حيث ذكر ضرورة "انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الثقافة

[1] المملكة المغربية، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، 1999، ص. 1.
[2] المرجع نفسه، ص. 7.
[3] المرجع نفسه، ص.7.
[4] المرجع نفسه، ص.8.
[5] المرجع نفسه، ص. 8.
[6] المرجع نفسه، ص. 10.

والفن والرياضة والبحث العلمي والتقني"[1]؛ ومن أبرز ما ذكر في هذا المقام، ما دعاه "الممرات بين التربية والتكوين والحياة العملية"، أي انفتاح المدرسة على محيطها وعلى الآفاق الإبداعية. ووردت إشارات أيضا إلى روح ما تصبو إليه المهارات الحياتية في سياق الحديث عن التنظيم البيداغوجي، وإعادة هيكلة وتنظيم التربية والتكوين.

وفي دعامته الرابعة، نقرأ بعض أهداف التعليم الأولي والابتدائي، إذ جاء فيها: "اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة"[2]. ومن غايات هذا التعليم: "تنمية مهارات الأطفال الحسية والحركية والمكانية والزمانية والرمزية والتحليلية والتعبيرية"[3]؛ ومن بين هذه الأنشطة التمرن على الأنشطة العملية والفنية كالرسم والتلوين والتشكيل ولعب الأدوار والإنشاد والموسيقى، من أجل اكتساب الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي والجهوي للمدرسة. وهذا معناه أن هذه الوثيقة تعطي أولوية خاصة لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال منذ سن مبكر، ليتم صقلها في التعليمين الإعدادي والثانوي[4].

أما بخصوص كفايات الأساتذة، فقد أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الثالثة عشرة أن "تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي. ويقتضي التزام المدرسين بفحوى هذا الميثاق احتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع وليس كمهنة عادية"[5].

ومن البين من هذا النص أن لتكوين الأساتذة منزلة خاصة في هذا الميثاق؛ ولا يتعلق الأمر بأساتذة لهم مواصفات عادية، بل أولئك الذين لهم مهارات خاصة، أي الذين لهم القدرة على اختيار مهنة التدريس عن وعي.

2-1. الكتاب الأبيض

يقدم الجزء الأول من **الكتاب الأبيض**، والذي يضم **الوثيقة الإطار** الخاصة بالاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، صورة مماثلة لتلك الواردة في الميثاق الوطني عن منزلة بعض المهارات الحياتية. وهكذا، نلاحظ أن أول ما ذكرته الوثيقة الإطار، في سياق الحديث عن الاختيارات الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين بالمغرب، هو "العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج"[6]، وضرورة "المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومنفتحة للمتعلم المغربي"[7]؛ وذلك بالاعتماد على مبدأ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف ومختلف أساليب التعبير الفكري والفني والجسدي. كما أكدت هذه الوثيقة على أهمية "اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ

---

[1] المرجع نفسه، ص. 19.
[2] المرجع نفسه، ص. 25.
[3] المرجع نفسه، ص. 25.
[4] ولا أدل على صدق هذا المسعى من تنزيل تنمية هذه المهارات في المنهاج الجديد لسلك التعليم الابتدائي الذي صدر في يوليوز 2021، حيث احتلت فيه مكانة متميزة. انظر **المنهاج الدرامي للتعليم الابتدائي**، مديرية المناهج، يوليوز 2021 من ص. 504. إلى: ص. 534.
[5] **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، مرجع مذكور، ص. 50
[6] المملكة المغربية، **الكتاب الأبيض**، الجزء الأول، الوثيقة الإطار، ص. 10.
[7] المرجع نفسه، ص. 10.

القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية"[1]. ولتفعيل هذه الاختيارات، فقد تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار، كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين.

ولإبراز منزلة المهارات الحياتية في الكتاب الأبيض، يجب أن نستحضر أن الإصلاح البيداغوجي للبرامج الذي أقره المغرب يتأسس على خمس كفايات أساسية هي: 1- الكفايات الاستراتيجية.2- الكفايات التواصلية.3- الكفايات المنهجية. 4- الكفايات الثقافية. 5- الكفايات التكنولوجية.

ولا يحتاج المتأمل في بعض دلالات هذه الكفايات الواردة في الوثيقة الإطار، إلى بذل جهد كبير لاكتشاف علاقتها بالدلالة الواسعة لمفهوم المهارات الحياتية؛ حيث تؤكد هذه الوثيقة مثلا، أن الكفايات الاستراتيجية تتعلق بمعرفة الذات والتعبير عنها والتموقع بالنسبة للآخر والمجتمع والتكيف مع البيئة وتعديل الاتجاهات والسلوكات الفردية. وتقتضي الكفايات التواصلية من جملة ما تقتضيه التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة وخارجها، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب. بينما تستهدف الكفايات المنهجية اكتساب منهجية التفكير وتطويره ومنهجية العمل داخل وخارج الفصل وتدبير التلميذ لشؤونه ووقته وتكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية. أما الكفايات الثقافية فتشمل تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وتوسيع دائرة تصوراته ورؤيته للحضارة الإنسانية.

وأكثر من هذا، فإن الكفايات التكنولوجية بدورها تعتمد حسب الوثيقة الإطار، على جملة من العناصر التي تدخل ضمن المهارات الحياتية. وهكذا، فهي تتمثل في قدرات متعددة من بينها القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية، والقدرة على استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان[2].

1- 3. الرؤية الاستراتيجية 2015/2030

الرؤية الاستراتيجية وثيقة أعدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2015، وتقدم رؤية استشرافية لسنة 2030. لهذا، فإن أهميتها تكمن في أنها تستند إلى كثير من المرجعيات التي صدرت قبلها، مثل **الميثاق الوطني للتربية والتكوين ودستور 2011 والمخطط الاستعجالي للتربية والتكوين**، والكثير من تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين. أو لنقل: إن "**الرؤية الاستراتيجية** هي ثمرة عمل جماعي مصدره تقارير وأعمال اللجان الدائمة للمجلس ومجمل الاستشارات التي قام بها المجلس. وهي علاوة عن ذلك ثمرة تشخيص موضوعي علمي لواقع المدرسة"[3].

وبناء على ما سبق، فإن النظر في هذه الوثيقة يعطينا مؤشرات هامة عن واقع منظومة التربية والتكوين وعن آفاقها المستقبلية. ولما كانت غايتنا من هذه الورقة هي البحث في حضور المهارات الحياتية وكفايات الأساتذة في الرؤية الاستراتيجية، فإن الانطباع الأساسي الذي يمكن تسجيله عن هذا الأمر هو الحضور اللافت للكثير من المفاهيم والقضايا التي تحيل إلى مصطلح الكفايات والمهارات الحياتية في هذه الوثيقة، مقارنة بغيرها من الوثائق المرجعية. ولا يسمح المجال هنا عرض كل الحجج المؤكدة لهذه الدعوى، لذلك نكتفي ببعض الإشارات الأساسية.

---

[1] المرجع نفسه، ص. 11.

[2] المرجع نفسه، ص. 13 – 14.

[3] **الرؤية الاستراتيجية 2015/2030**، ص. 65.

من المثير للانتباه أن عنوان هذه الوثيقة هو: **من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية 2015/2030**. أما عناوين الفصول الأربعة التي تتكون منها فهي: الفصل الأول " من أجل مدرسة للإنصاف وتكافؤ الفرص"، الفصل الثاني "من أجل مدرسة الجودة للجميع"، الفصل الثالث "من أجل مدرسة للارتقاء بالفرد والمجتمع"، الفصل الرابع" من أجل ريادة ناجعة وتدبير جديد للتغيير". ولا حاجة لنا هنا للمضي في تأويل هذه العناوين، لأن مضامينها تصب كلها في اتجاه تأكيد عناصر ذات علاقة وثيقة بمدرسة حديثة، تنعي مهارات جديدة شديدة الصلة بالحياة، وبالاعتماد على مناهج تتجاوز الأعطاب التي عانت منها المدرسة المغربية لسنوات طويلة. ويكفي هنا النظر في جل الرافعات الرابعة والعشرين التي تتضمنها الرؤية الاستراتيجية لتأكيد هذا الحكم.

وانسجاما مع روح الوثائق المرجعية السابقة، أكد القانون الإطار رقم 51.17 على أهمية العناية بالمهارات الحياتية وتنمية كفايات المدرسين، حيث نلاحظ الحضور البارز للمفاهيم والمقتضيات المتعلقة بهما منذ ديباجة هذا القانون، حين تم الحديث عن "تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير" و "مراجعة المقاربات والبرامج والمناهج البيداغوجية" و "اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية"[1]؛ كما تضمنت الكثير من مواد هذا القانون توصيات وإجراءات هامة غايتها جميعها تحقيق الإصلاح المنشود في مجال التربية والتكوين[2].

وقد حرصت خارطة الطريق 2022-2026 على التأكيد على أهمية العناية بالمدرسين، حيث تحدثت، بالإضافة الى الالتزامات الخاصة بالتلاميذ والمؤسسات، عن ثلاثة التزامات تتعلق بالأستاذ، وتهم تطوير التكوين الأساس والمستمر، وتحسين ظروف مزاولة المهنة، واعتماد نظام جديد لتدبير مسار مهني محفّز، كما ذكرت مسألة إرساء "معهد الأستاذية"[3]. وتكفي الإشارة هنا إلى المقارنة بين ما تسميه هذه الوثيقة بين "التحديات الحالية" و"الوضعية المستهدفة سنة 2026"[4]، لندرك واقع المدرسين اليوم و ما هو منتظر منهم بعد سنتين.

وإذا كان هذا هكذا، نستنتج أن نظرنا في هذه الوثائق المرجعية قد أكد لنا بوضوح حضور بعض المؤشرات الهامة عن منزلة المهارات الحياتية وكفايات الأساتذة في منظومة التربية التكوين، هذا الحضور الذي بدأ منذ **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، وظهر بقوة في الوثائق الأخيرة التي صدرت حول منظومة التربية والتكوين، وخصوصا **الرؤية الاستراتيجية** و **القانون الإطار رقم51-17** وخارطة الطريق.

---

[1] **القانون الإطار رقم 51.17**، ص. 3.

[2] أنظر أيضا **حافظة مشاريع تفعيل القانون الإطار**، على سبيل المثال: المشروع التاسع الذي يتعلق بتجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، تفعيل مقتضيات القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، حافظة المشاريع، 7 أكتوبر 2020، ص. 41- 42.

[3] **خارطة الطريق 2022-2026** ، ص. 28

[4] تقارن الوثيقة عند الحديث عن كل التزام من الالتزامات الثلاثة الخاصة بالمدرسين بين هاتين الوضعيتين: جاء مثلا في سياق الحديث عن تكوين الاساتذة: "الجانب العملي من التكوين الأساس للأساتذة يحتاج تعزيزا لأنه لا يؤهل لتملك الممارسات المهنية الضرورية لتدبير القسم" ولهذا تدعو الوثيقة إلى إقرار تكوينات "تخول للأستاذات والأساتذة اكتساب الكفايات المهنية العملية من خلال تدخلات وتدريبات ميدانية داخل المؤسسات التعليمية". انظر **خارطة الطريق 2022-2026** ، ص. 28-29-30

2- المهارات الحياتية وتنمية الكفايات المهنية

رغم أن الاهتمام بالمهارات الحياتية هو اهتمام جديد بالمغرب، إذ لم يحظ بعناية ملحوظة إلا في السنوات الأخيرة، إلا أن روح هذه المهارات لم تكن غائبة في برامج ومناهج تكوين الأساتذة. وليس في هذا الأمر ما يثير الاستغراب، لأن الأستاذية تقتضي أن يتملك ممارسها قدرات ومهارات خاصة، لا تتوفر في مهن أخرى. وهكذا، فإن مهارة التواصل أو حل المشكلات أو العمل الجماعي أو التفكير النقدي وغيرها من المهارات الحياتية، التي ينظر إليها وكأنها مفاتيح لحل جميع مشكلات الإنسان المعاصر، كانت حاضرة بقوة في الفكر التربوي منذ القدم، وهي حاضرة أيضا في هذا الفكر في الوقت الحالي، ولها حضور في عدة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

وبناء على هذا، فإننا نرى وجود تلازم بين المهارات الحياتية والكفايات المهنية الخاصة بالأساتذة. ولإبراز هذه العلاقة سننظر في ماهية الكفايات المهنية الضرورية للأساتذة، ونقارن بين متطلباتها وبعض مضامين المهارات الحياتية الأساسية، كما سننظر في حضور بعض المهارات الحياتية في عدة تأهيل الأساتذة.

2 – 1. تحديدات مفاهيمية

2. 1.1. مفهوم الكفاية

لا حاجة لنا لتفصيل القول في هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى المرتبطة به، لذلك نكتفي بالإشارة إلى أن مفهوم الكفاية قد عرف تطورا مهما ساهم فيه البحث التربوي وبعض التجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية في دول كثيرة. وقد عرف روجيرس، على سبيل المثال، الكفاية كما يلي: "الكفاية هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المشكلة"[1].

الكفاية هي إذن بالنسبة للأستاذ القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية، المعرفية والوجدانية والحس- حركية وكذا معطيات السياق التعليمي، مثل الوثائق الورقية والرقمية والوسائل التعليمية المتنوعة، في زمان ومكان معينين، لحل وضعية مشكلة مركبة تنتمي إلى فئة من الوضعيات.

2. 1. 2. مفهوم المهارات الحياتية/الناعمة

نكتفي هنا بتعريف منظمة اليونيسيف لهذا المفهوم: "المهارات الحياتية هي مجموع الاستعدادات والقيم والمواقف التي يمكن تنميتها مدى الحياة، والتي تمكن الفرد من مواجهة الوضعيات والتحديات التي تعترضه في حياته اليومية وتمكنه من التقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية على حد سواء كما تمكنه من الصمود والتكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي تشكل تحديا آنيا ومستقبليا"[2]. ونظرا لصعوبة حصر قائمة متواضع عليها لهذه المهارات، يمكننا ذكر بعضها، مثل: التفكير النقدي، حل المشكلات، الإبداع، التواصل، التعاون، المشاركة، التعاطف، اتخاذ القرارات، المواطنة النشطة[3].

[1] La possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

[2] منظمة اليونيسيف، برنامج مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، LSCE، 2016.

[3] المرجع نفسه، ص. 7.

2. 1. 3. مفهوم المهننة والكفاية المهنية

لنربط الآن بين مفهومي الكفاية والمهنة؛ فنقول: إن المقصود بالكفاية المهنية لا يعني فقط استعداد الشخص للقيام بتغيير في معرفته [لأن المعارف هي جزء من موارد الشخص]، بل هي قدرته على أداء أنشطة ومهام موكولة إليه. وفي مجال تكوين الأساتذة، "يتم اكتسابها وبناؤها من خلال إحداث تغيير مستمر في خطاطات العقل والمعارف والسلوكات الجاهزة التي يحملها معه الطالب المتدرب عند بداية تكوينه"[1]

أما المقصود بالمهننة، فهو تحويل المهن/الحرف إلى وظائف. وهكذا يمكننا أن نسجل مع ألطي Altet، استنادا إلى السوسيولوجيا الأنجلوسكسونية المتعلقة بالمهن، أن الشخص المهني أو الخبير، هو الشخص الذي يتوفر على كفايات نوعية وتخصصية مؤسسة على معارف عقلانية معروفة ناتجة عن علم، ولها شرعية مستمدة من الجامعة أو الممارسات العملية[2]. فالمتقن للمهنة، حسب ألطي، هو الذي يعرف كيفية تفعيل كفاياته في كل الوضعيات، إنه "رجل الوضعية"l'homme de la situation القادر على التفكير أثناء الفعل، وعلى التحكم في كل وضعية جديدة والتأقلم معها[3].

ولمزيد من توضيح هذا المفهوم، يجب حسب ألطي، التمييز بين مستويين في الحديث عن المهننة: الأول هو المهننة بالمعنى الواسع في مجال الشغل أو الحرف؛ وهنا نتحدث عن الشخص المختص أو الحرفي. لكن عندما نتحدث في مجال التربية، فإن الأمر يختلف؛ وهكذا نسجل مع الطي أن المهننة، وإن كانت تفترض تغييرا في الطبيعة مقارنة مع الحرفة، فإن التكوين من أجل إتقان مهنة، ليس في نفس مقام الاعداد لحرفة من الحرف، لأن إعداد الشخص لإتقان حرفة يقتضي نقلا ضمنيا لمهارات معينة بواسطة التقليد/المحاكاة والتجريب؛ أي استيعاب من يرغب في تعلم الحرفة لتعليمات الحرفي [المعلم]، بينما يتعلق الأمر في التكوين بمسيرورة مُعلن عنها/واضحة وعقلانية، وبواسطة التكوين يتم تشكيل الهوية المهنية[4].

وتجدر الإشارة الى أن مهننة التعليم في المغرب قد حظيت في الآونة الأخيرة بمكانة خاصة في المشاريع التي تعتزم وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة نجازها، وهكذا نلاحظ حضور المفهوم في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار وخارطة الطريق وتقارير المجلس الأعلى للتربية، حيث ورد في تقرير الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث : "إن هذا التقرير يضع المهننة ضمن المرتكزات الأساسية لتجديد مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث العلمي ويعتبرها دعامة أساسية لتكوين الفاعلين التربويين وتمكينهم من القدرات والكفايات اللازمة لمزاولة أدوارهم ومهامهم وتشكيل هويتهم المهنية"[5]

2. 2. الكفايات المهنية وتكوين الأساتذة

بعد تحديدنا للمفاهيم السابقة، لننظر الآن في الكفايات المهنية الضرورية للأساتذة. وتجدر الإشارة إلى أن صعوبات كثيرة تعترض الحديث عن الكفايات المهنية الخاصة بالأساتذة ودرجة تملكها في النظام التربوي المغربي، لأن

---

[1] أوزي أحمد، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2006، ص. 218

[2] Altet, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : Presses universitaires de France, 1994, p. 24

[3] المرجع نفسه، ص. 24

[4] المرجع نفسه، ص. 24

[5] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث، **تقرير رقم 2018/3 في موضوع: " الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث"** ، ص. 42

هذا النظام يعاني من عدة مشاكل: فالكثير من الأساتذة لم يتلقوا أي تكوين، لأنه قد تم توظيفهم في مناسبات وظروف خاصة. أما الأساتذة الذين استفادوا من التكوين، فهم الآن في حاجة ماسة إلى تكوين مستمر. وأكثر من هذا، فإن نسبة كبيرة من هيأة التدريس بالمغرب، هم من أطر الأكاديميات الذين تلقوا تكوينا لفترة وجيزة. وقد لخص أحد تقارير المجلس الأعلى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بعض هذه الصعوبات، كما يلي:" ازدادت هذه الإشكالية تعقيدا مع تبني قطاع التعليم المدرسي مقاربة جديدة للتوظيف وسد الخصاص مبنية على التعاقد والمصاحبة الميدانية. حيث إن تدبير التكوين والتأهيل في هذه الصيغة ركز على حصص تأطيرية موسمية لإعداد المدرسين والمدرسات المتعاقدين. علاوة على عدم توفر العدد الكافي من الأطر البيداغوجية المكلفة بالمصاحبة والتأطير الميداني، ونقص تأطيرهم وتكوينهم لأجل هذه المهام . يلاحظ كذلك [...] ضعف حضور مؤسسات التدريب الميداني كفضاء أساس لإنماء وصقل الكفايات المهنية"[1]

ولما كان هذا هو واقع المهننة في مجال التدريس في المغرب، وجب النظر في كيفية تجاوز هذه الاختلالات. ولتحقيق هذه الغاية، نرى أن تحديد الكفايات المهنية بدقة، والحرص على تفعيلها سيساهم في تحقيق ما نصبو إليه. وعلاوة على ذلك، فإن العناية بالمهارات الحياتية يمكن أن يساعد الأساتذة في تنمية كفاياتهم.

يجمع المهتمون بمجال تكوين الأساتذة على أن كل ممارس لمهنة التدريس يجب أن تتوفر فيه كفايات معينة: وبالنسبة للنظام التربوي المغربي، تم تحديد هذه الكفايات في أربعة أساسية، حيث ورد في عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الصادرة سنة 2012، في سياق عرض "مرجع الكفايات المهنية": "تمت صياغة أربع كفايات مهنية تعنى بنمائها جميع مكونات المنهاج بالنظر إلى ملمح التخرج والمرجعية المهنية، وهي تتعلق بمجال تخطيط التعلمات ومجال تدبير التعلمات ومجال التقويم والدعم والمعالجة ومجال البحث التربوي وتدبير المشروع"[2].

وقد تم تحديد هذه الكفايات المهنية انطلاقا من ملمح التخرج من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. و تم الاعتماد في صياغتها على تعاريف متعددة للكفاية، تركز كلها على عناصر أساسية هي:" تعبئة موارد داخلية وخارجية، تعبئة مندمجة وديناميةـ تعبئة هادفة، حل وضعية مشكلة لتحقيق هدف، الوضعية المشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات"[3].

وتجدر الإشارة إلى أن الوثائق المتعلقة بتكوين الأساتذة بالمراكز الجهوية، والتي صدرت بعد عدة التأهيل المشار إليها أعلاه، ستؤكد كلها على نفس الكفايات المهنية الأربع، رغم الظروف العامة التي تم فيها توظيف آلاف المدرسين

[1] المرجع نفسه، ص.36.
[2] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة تأهيل الأساتذة 2012، الوثيقة الإطار، ص. 16
[3] المرجع نفسه، ص. 9

دون الخضوع لتكوين كاف[1]، الشيء الذي حتم إحداث تغييرات على محتويات مجزوءات التكوين[2] منذ 2016، إلى أن توج هذا المسار بإصدار توصيفات جديدة لمجزوءات التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2022.

لننظر الآن في هذه الكفايات، واحدة تلو الأخرى: ماذا تعني كل منها؟

كفاية التخطيط:

جاء في عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التحديد الآتي لما ينبغي أن يقوم به المتدرب لتحقق هذه الكفاية: "يخطط الطالب الأستاذ للتعلمات ومحطات التقويم والمعالجة والدعم الملائمة لها، ويعدلها في ضوء ممارسة متبصرة، وذلك بمراعاة:

التنظيم التربوي؛

المنهاج الدراسي المعتمد، مع الانفتاح على مقاربات منهاجية مختلفة؛

المحيط السوسيواقتصادي والثقافي والبيئي؛

خصوصيات المؤسسة التعليمية؛

خصوصيات المتعلمات والمتعلمين.

وبتوظيف تكنولوجيا الاتصال TICE"[3].

كفاية التدبير:

"يدبر [المتدرب] أنشطة التعلم، لإنماء كفايات المتعلمين والمتعلمات في المادة المدرسة، وفق تخطيط معد سلفا، ويعدل تدبيره في ضوء ممارسة متبصرة وذلك بمراعاة:

برنامج المادة الدراسية؛

خصوصيات الشعبة والمسلك؛

خصوصيات الفصل الدراسي؛

خصوصيات أنشطة التعلم والاكتساب وإيقاعات المتعلمين والمتعلمات؛

---

[1] تجدر الإشارة إلى أن المذكرات المتعلقة بالتوظيف لسنتي 2016 و 2017 لم تنص بشكل واضح على طبيعة التكوين الذي سيتلقاه المتدربون. انظر **مذكرة عدد 16-866 الصادرة في فاتح نونبر 2016** في شأن التوظيف بموجب عقود من طرف الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. والمذكرة رقم **17-091 بتاريخ 10 يوليوز 2017** في شأن تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود.

[2] ورد في **دليل تكوين الأساتذة بموجب عقود 2016 – 2017** الذي اصدرته الوحدة المركزية لتكوين الأطر في يناير 2017 عند الحديث عن الكفايات المهنية ما يلي: "يهدف تكوين المستفيدين إلى تنمية كفايات مهنية تمكنهم من القيام بمهام التدريس باحترافية من جهة ومن تبوؤ مكانتهم الطبيعية كمربين وفاعلين اجتماعيين من جهة أخرى. أخذا بعين الاعتبار خصوصيات كل سلك من اسلاك التعليم وادراج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وخصوصيات واقع المتعلمين والمنهاج الرسمي" ص. 11. وقد حددت هذه الوثيقة أربع كفايات مهنية: هي التخطيط والتدبير والتقويم وكفاية البحث والتجديد ص. 11-12

[3] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، **عدة تأهيل الأساتذة 2012، دليل المجزوءات المستعرضة**، ص. 7

الوسائل والمعينات الديداكتيكية:

وبتوظيف وسائل الإعلام والاتصال TICE"[1].

كفاية التقويم:

"يبلور ويفعل الأستاذ المتدرب أدوات لتقويم التعلمات ومستوى نماء الكفايات ويعالج تعثرات المتعلمين باستحضار المحددات التالية:

- المنهاج الخاص بالمواد المدرسة،
- تدرج سيرورة تطور القدرات المستعرضة المؤثرة في التعلمات،
- خصوصيات جماعة الفصل
طبيعة الأخطاء والتعثرات وعوائق التعلم"[2].

كفاية البحث:

"يقترح الأستاذ المتدرب حلولا عملية قابلة للإنجاز، متعلقة بمادة دراسية أو بجماعة المتعلمين أو بالمدرسة ومحيطها، عبارة عن مشروع و/أو نتيجة بحث تربوي تدخلي لمعالجة إشكالية مرتبطة بمهام الأستاذ ووظائفه المهنية آخذا بعين الاعتبار:

المرجعيات القيمية والتشريعية والتنظيمية الوطنية والدولية،

الحاجات الخاصة بالنظام التعليمي المغربي،

خصوصيات الفعل الديدكتيكي و/أو البيداغوجي،

منهجية البحث في مجال التربية،

منهجية بناء وتدبير المشاريع،

طبيعة محيط المدرسة الاجتماعي والثقافي،

ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها،

إدماج المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة"[3].

نلاحظ أن تحقق هذه الكفايات الأربعة الأساسية يقتضي استحضار الكثير من المبادئ والمعطيات والقدرات، ولهذا يصح أن نقول إن الأمر لا يتعلق في الواقع بأربع كفايات منفصلة عن بعضها وإنما بعناصر مترابطة ومركبة لا يمكن تحقق غاياتها إلا بتملك قدرات كثيرة. ولتوضيح هذه الطبيعة الخاصة للكفايات المهنية، نشير إلى إمكانية الحديث عن تصنيفات متعددة لهذه الكفايات، فعلى سبيل المثال، يرى بيرنو Perrenoud أن هناك عشرة مجالات

[1] المرجع نفسه، ص. 25
[2] المرجع نفسه، ص 45
[3] المرجع نفسه، ص. 61

للكفايات الأساسية في التكوين المستمر للأساتذة، وكل واحد من هذه المجالات يتضمن قدرات متعددة؛ فالكفاية المرجعية الأولى من هذه الكفايات، والتي يدعوها الباحث "تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم"، تتضمن كفايات نوعية هي: الإلمام بالنسبة لمادة دراسية معينة بالمحتويات التي ينبغي تعليمها، وترجمة هذه المحتويات إلى أهداف تعلمية، والاعتماد في التدريس على تمثلات المتعلمات والمتعلمين والعمل انطلاقا من أخطائهم وعوائق تعلمهم، وبناء وتخطيط مقاطع ديداكتيكية، ودفع المتعلمين إلى الانخراط في أنشطة بحث ضمن مشاريع للمعرفة والتعلم[1].

ولا حاجة لنا لذكر كل هذه الكفايات التي تحدث عنها الباحث وما يتفرع عنها من قدرات ومهارات، لكننا نشير إلى أن الكثير منها يقدم لنا صورة واضحة عن الكفايات الأربع التي ذكرناها أعلاه باختصار، حيث يتضح لنا أن الحديث عن كفاية التخطيط والتدبير والتقويم والبحث، تحيل على قدرات ومهارات شديدة التنوع وتستوعب كل المهارات الجديدة التي أضحى الأساتذة مطالبين بالتوفر عليها في العصر الحالي. وهكذا، يصح أن نقول إن التملك الفعلي للكفايات المهنية المشار إليها أعلاه يقتضي الاستعانة بمهارات حياتية متعددة.

ودون الخوض في تفاصيل كثيرة عن كل مهارة من المهارات الحياتية المفيدة للأساتذة، يمكننا تلخيص هذه المهارات بالاستئناس بما سبق أن تحدثت عنه منظمة اليونسيف في وصف حالة تعليم المهارات الحياتية، حيث تم تحديد أربعة أبعاد للتعلم وهي: البعد المعرفي أو التعلم للمعرفة، البعد الأداتي أو التعلم للعمل، البعد الفردي أو التعلم لنكون، البعد الاجتماعي أو التعلم من أجل العيش المشترك؛ وكل بعد من هذه الأبعاد يحيل على مهارات معينة: فالبعد الأول، المتعلق بالمعرفة، يرتبط بمهارات الإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات، ويرتبط البعد الثاني، أي التعلم الأداتي، بمهارات القدرة على التعاون والتفاوض واتخاذ القرارات. أما البعد الثالث أي البعد الفردي، فتتحقق فيه مهارات إدارة الذات والتواصل. أما البعد الأخير، الذ يعني التعلم من أجل العيش المشترك، فينمي مهارات المواطنة النشطة والتعاطف واحترام التنوع والمشاركة[2].

ويتعلق كل بعد من الأبعاد التعلم المذكورة أعلاه، وكذا المهارات المرتبطة به، بمواد دراسية معينة ومجالات موضوعاتية، أحيانا خاصة بمادة واحدة، وفي بعض الأحيان، مشتركة بين عدة مواد.

هكذا، فإننا إن استحضرنا مفهوم الكفايات المهنية، كما حددناه انطلاقا من عدة تكوين الأساتذة، فسيبدو لنا بوضوح الترابط القائم بين المهارات الحياتية والكفايات المهنية، وإمكانية الادعاء بأن هذه المهارات تستطيع المساعدة على تنمية الكفايات المهنية. ولتوضيح معالم هذه الدعوى سننظر في بعض مكونات هذه الكفايات كما وردت في عدة التكوين، لنكشف عن دور المهارات الحياتية فيها.

تجدر الإشارة إلى أن مجال تكوين الأساتذة بالمغرب قد عرف منذ سنة 2012 تغييرا هاما في مناهج وعدد التكوين، حيث أصدرت الوحدة المركزية لتكوين الأطر عدة جديدة لتأهيل الأساتذة تتضمن دلائل مرجعية متعددة عن مختلف إجراءات تكوين الأساتذة في جميع الأسلاك والتخصصات. إذ تم إصدار **وثيقة إطار**[3] تتضمن الاختيارات والتوجيهات العامة لنظام التربية والتكوين، وكذا المبادئ والمرتكزات الأساسية لعدة التكوين على المستوى العلمي

---

[1] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996

[2] اليونيسيف، إعادة النظر *تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*، عمان، الأردن، ص 4.

[3] انظر: عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، **الوثيقة الإطار**، يوليوز 2012، وزارة التربية الوطنية.

والتربوي والمهني والتقييمي، كما دققت الهندسة المنهاجية المعتمدة في بناء عدة التكوين والإجراءات العملية المتعلقة بها، إضافة إلى وثيقة تضمنت **دليل الاصطحاب ودليل التقويم ودليل الوضعيات المهنية** في مختلف الأسلاك، ودليل **مرجعيات التأهيل وتدبير زمن التكوين، ودلائل المجزوءات** الخاصة بكل تخصص، ودلائل المجزوءات المستعرضة.

وما يجب التنبيه إليه عند الحديث عن هذه العدة، هو غنى المرجعيات التي اعتمدت عليها فرق إنجازها، وحرص واضعيها على الإحاطة بكل ما يتعلق بتأهيل المتدربين؛ الشيء الذي يمثل تطبيقا لإصلاح تكوين الأساتذة، الذي نادى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ سنة 2000.

وبالنظر إلى هذا السياق الجديد، فقد كانت مطامح هذه العدة كبيرة، إذ سعت إلى تحقيق جودة تكوين الأساتذة، لأنها تمثل أساس تحقيق الإصلاح التربوي المنشود. ولم تكتف عدة التكوين بالتركيز على التكوين النظري للأساتذة، أي على معارفهم فقط، وإنما اعتنت بمهاراتهم الأخرى، وفي مقدمتها المهارات الحياتية. ويبدو ذلك بوضوح في المبادئ والمرتكزات الأساسية التي بنيت عليها عدة التكوين، حيث حددت هذه المرتكزات في:

- اعتماد المقاربة بالكفايات إطارا منهجيا لبناء عدة التأهيل.
- اعتماد مقاربة مجزوءاتية لهيكلة منهاج التأهيل.
- تبني التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية.
- اعتبار البعد التبصري وتحليل الممارسات من أهم روافد التأهيل.
- استثمار التكوين الذاتي وتنويع فرص أجرأته.
- مراعاة التمفصل بين التكوين الأساس والتأهيل المهني والتكوين المستمر.

يؤكد النظر في هذه المرتكزات أن الأمر يتعلق بتوجه جديد في عدة التكوين صوب التركيز على مهارات جديدة يجب أن تتوافر في أساتذة المستقبل. وهكذا فإن الاعتماد على مرجعية الكفايات، باعتبارها أساس التكوين، يعني استدخال مهارات متعددة؛ حيث إن الكفايات الأربع التي يجب أن يتملكها الأستاذ، وهي: كفاية التخطيط وكفاية التدبير وكفاية التقويم وكفاية البحث، لا يمكن أن تتحقق إلا بتعبئة جملة من الموارد الضرورية. ولعل التذكير هنا بمفهوم الكفاية مفيد جدا لفهم هذا الرهان الجديد في عدة التكوين[1].

وانطلاقا من هذا التعريف، فإن الرهان على مرجعية الكفايات هو رهان على مهارات معرفية ووجدانية وحسية لحل مشكلات مركبة، وبهذا المعنى فإن المطلوب من الأستاذ هو التحلي بمهارات ناعمة، إضافة إلى مهاراته الصلبة التي سبق له اكتسابها في تكوينه الجامعي.

علاوة على المقاربة بالكفايات، فإن تركيز العدة على الوضعيات والأنشطة المهنية له دلالة خاصة، حيث خُصصت نسبة 60 % من الغلاف الزمني للسنة التكوينية للوضعيات والأنشطة المهنية في عدة 2012، وخصصت لها ست ساعات أسبوعيا في العدة الحالية للتكوين، أي حوالي 20% من زمن التكوين، الشيء الذي يعني أن بناء الأستاذ لشخصيته المهنية لا يتوقف على الكفايات المعرفية وحدها وإنما على ممارسة فعل التدريس، أي انطلاقا من علاقته

[1] انظر عن مفهوم الكفايات كتابات كزافي روجرز، على سبيل المثال: *Xavier Roegiers*, **Une *pédagogie de l'intégration*. Compétences et *intégration* des acquis dans l'enseignement**. Bruxelles, De Boeck, 2000.

مع الأساتذة الممارسين والتلاميذ، وهو بذلك ينمي مختلف أبعاد شخصيته. فخلال تدبير الوضعيات المهنية، سواء داخل المركز أو في المؤسسات التعليمية، فإن الأستاذ يستثمر مهارات متعددة، حتى وإن كانت المهارات المعرفية إحدى أهمها، إلا أن مختلف المهارات الحياتية تظل حاضرة فيها بقوة. الشيء الذي يعني أن مهنة الأستاذية ينبغي أن تتأسس على إتقان عدة مهارات، مثل حل المشكلات والقدرة على التواصل واتخاذ القرارات والقدرة على النقد وتعديل السلوك وتطوير الذات: فالتداريب العملية تمثل لحظة اكتشاف وتساؤل وتشخيص للمشكلات، وهي فرصة للنظر والتأمل وإيجاد الحلول والتفكير في الذات، وهي أيضا فرصة لتعديل القرارات وتطوير الأداء.

وغني عن البيان أن تملك الأستاذ لمهارات ناعمة كفيل بمساعدته على تنمية كفاية إنجاز دروسه. ويتضح لنا هذا الأمر أثناء الزيارات الميدانية للمتدربين، حيث نلاحظ أن جل الذين يقدمون دروسا دون المستوى المطلوب، ليسوا فقط أولئك الذين يعانون من ضعف في كفاياتهم المعرفية، أي مهاراتهم الصلبة، ولكن الكثيرين منهم لديهم صعوبات أخرى، متعلقة بالمهارات الحياتية. وبالمقابل، فإن بعض المتدربين، وإن لم تكن لهم قدرات معرفية ممتازة، ولهم مهارات ناعمة، من قبيل القدرة على الإنصات وتقبل النقد والتواصل وتدبير العلاقات ... يستطيعون إنجاز دروس ناجحة. وتتأكد هذه الملاحظة بوضوح من خلال تقويم ملفات التكوين الشخصي للمتدربين portfolio ، إذ يبدو من خلال مضامينها وكيفية تنظيمها مدى التفاوت الحاصل بينهم بناء على تملكهم للمهارات الحياتية.

ورغم التقليص الذي عرفه الحيز الزمني المخصص للتداريب الميدانية في عدة التكوين، أخذا بعين الاعتبار أن السنة الثانية من التكوين هي أيضا سنة للتدريب الميداني، فإن تملك المهارات الحياتية، كفيل بمساعدة المتدرب في كل وضعيات التدريب؛ ونستحضر هنا مفهوم الاصطحاب في هذه الحالة، والذي يعني: "علاقة بين صاحب ومصطحب تتسم بمجموعة من السمات الأخلاقية، وتنبني بالنسبة للتربية والتكوين على أساس سوسيوبناني يستحضر البعدين التبصري والميتامعرفي، ويستهدف الاصطحاب جعل المصطحب يهتدي بمساعدة الصاحب إلى ما يسهم في تطوير ممارساته المهنية وحل المشكلات التي تعترضه خلالها"[1]. ومن البين من هذا التعريف أن الاصطحاب في تأهيل الأساتذة يقتضي توفر المتدرب على الكثير من المهارات الحياتية لإنجاح دروسه وكل أنشطة الحياة المدرسية، وهكذا، فهو محتاج لمهارات مثل القدرة على الانصات وتقبل النقد والتواصل وتدبير العلاقات مع الغير واحترامه والانفتاح عليه. فالأستاذ المتدرب يكون مطالبا خلال تكوينه بأن يتعامل مع زملائه المتدربين ومع المفتشين والتلاميذ ومديري المؤسسات والأساتذة المطبقين، وآباء وأولياء التلاميذ.

وفي علاقة وثيقة بالمهارات السابقة تركز عدة التكوين سواء القديمة أو الحالية، على البعد التبصري وتحليل الممارسة [تمت برمجة مجزوءة ضمن العدة الجديدة للتكوين عنوانها: تحليل الممارسات المهنية]؛ ويعني ذلك "تقديم نظرة نقدية إلى طريقة الاشتغال الخاصة وتحليل الأنشطة البيداغوجية بطريقة فردية أو جماعية قبل إنجازها وأثناءه وبعده"[2]. ولا يحتاج هذا القول إلى عناء كبير لاكتشاف فحواه، إذ أن الأمر يتعلق هنا بمهارات حياتية لا غنى عنها، حيث إن البعد التبصري والقدرة على تحليل الممارسة المهنية يقتضيان التفكير النقدي والقدرة على الملاحظة والاستعداد للتعديل والتطوير والبحث. ولما كان البعد التبصري لا يمكن تحقيقه بمعناه الصحيح إلا بممارسة التكوين الذاتي،

[1] عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، دليل الاصطحاب ، يوليوز 2012، وزارة التربية الوطنية، ص. 5.
[2] عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار، ص. 13.

فقد جعلت عدة التكوين من الرهان على هذه الممارسة أمرا بالغ الأهمية، وبذلك فقد فتحت الباب على مصراعيه أمام أساتذة المستقبل لكي يتملكوا مختلف أنواع المهارات وينمّوا شخصياتهم ببناء مشاريع تكوينية أصيلة.

وعلاوة على أهمية المهارات الحياتية في تنمية الكفايات السابقة، فإنها تساهم أيضا في تنمية كفاية البحث، ويتجلى ذلك بوضوح، ليس فقط أثناء عرض المتدربين لمشاريع بحوثهم التدخلية، وإنما أثناء إنجازهم لها، حيث يتأكد لنا أن الكثيرين منهم يجدون صعوبة كبيرة في تدبير فترة إعداد البحث والقدرة على إنجاز عمل متميز؛ ويرجع ذلك بالأساس، إلى افتقارهم للمهارات الناعمة اللازمة للمساعدة على تحقيق كفاية البحث التدخلي [مثل القدرة على التواصل وتقبل النقد، والتحلي بالفكر النقدي...].

ولا يفوتنا التنبيه هنا إلى أن "العدة الجديدة" (توصيفات المجزوءات 2022/2021) قد خصصت لبعض المسالك، مثلا سلك الإدارة التربوية، مجزوءة المهارات الحياتية، إضافة إلى مجزوءات أخرى منفتحة على هذه المهارات. كما ينبغي أن نسجل هنا العناية الخاصة التي حظيت بها المهارات الحياتية في منهاج التعليم الابتدائي الصادر سنة 2021 حيث تم إقرار أنشطة المهارات الحياتية في كل مستويات هذا السلك التعليمي في أكثر من مجال ضمن المنهاج أي في ثلاثة مجالات رئيسية وهي: مجال التربية على السلامة الطرقية ومجال التربية المالية والضريبية والمقاولاتية ومجال استكشاف المهن والاستئناس بالمشروع الشخصي، ويتم إسناد تدريس المهارات الحياتية لأستاذ اللغة العربية في المستويين الأول والثاني؛ وتسند لأستاذ الفرنسية في باقي المستويات[1]. ومن هذا المنطلق إذن نستطيع القول إن تعليم المهارات الحياتية للتلاميذ يمكن أن يشمل مجالات واسعة من المقرر والمنهاج الدراسي؛ ولهذا، فإن تكوين الأساتذة في هذا المجال أصبح ضروريا ليس فقط من أجل مواكبة متطلبات العصر الحالي وإنما لتطوير كفايتهم المهنية.

3 المهارات الحياتية ومهنة التدريس: من رحابة الفكرة إلى ضيق الواقع

ينبغي أن ننبه في بداية هذا المحور إلى أن العنوان الذي وضعناه أعلاه لا يعبر عن أية نزعة تشاؤمية أو تفاؤلية حول الموضوع الذي نتناوله، لأننا نرى أن مسألة تكوين الأساتذة وباقي أطر وزارة التربية الوطنية، لا ينبغي أن ينظر إليها الباحث من زاوية واحدة وإنما يجب تناولها في تركيبها وعلاقاتها مع باقي القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وهكذا، فإن الناظر في مستجدات منهاج التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لا ينبغي أن يتجاهل ما تم إنجازه في هذا المجال خلال السنوات الأخيرة؛ ولعل مشروع إصلاح عدة التكوين الذي هو قيد التجريب خير دليل على ذلك. ويبدو أن من أبرز مستجدات هذا الإصلاح هو العناية بالمهارات الحياتية في عدة التكوين في مختلف المسالك وخصوصا الإدارة التربوية وأطر الدعم حيث نستطيع القول إن أفقا جديدا قد انفتح بالفعل أمام الأطر المستفيدة من التكوين في مجال تنمية كفاياتهم المهنية وتحقيق التأهيل الأنسب لممارستهم لمهامهم في المستقبل. كما يجب التنبيه إلى أهمية مضامين تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين التي تؤكد على أهمية تنمية الكفايات المهنية للمدرسين وضرورة عنايتهم بأنشطة الحياة المدرسية وتملكهم لمهارات جديدة، وأكثر من ذلك تدعو إلى مراعاة واحتساب إقبالهم على التكوين المستمر والمساهمة في الحياة المدرسية ومشاريع المؤسسة... ضمن معايير ترقيتهم المهنية[2].

---

[1] أنظر: **المنهاج الدرامي للتعليم الابتدائي**، مديرية المناهج، يوليوز، 2021 من ص. 504 إلى: ص. 534.

[2] تم التنصيص على ذلك في **النظام الأساسي الجديد لموظفي وزارة التربية الوطنية** الصادر في الجريدة الرسمية عدد 7277 في 26 فبراير 2024

لكن هذه المستجدات وعلى الرغم من أنها تستند في أجرأتها إلى وثائق مرجعية أساسية، مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار رقم 51-17، وخارطة الطريق 2022 – 2026 أن تنزيلها في الواقع تعترضه صعوبات كثيرة. وإن غضضنا الطرف عن إشكال جوهري هو: هل من الضروري فعلا تكوين الأساتذة أو أطر الدعم في مجال المهارات الحياتية أو الناعمة؟ لا بد لنا من تسجيل ملاحظات كثيرة حول واقع التكوين في هذا المجال، نذكر منها ما يلي:

- شساعة مفهوم المهارات الحياتية وعدم تدقيق مفهوم الكفايات المهنية.
- عدم برمجة مجزوءة محددة للمهارات الحياتية ضمن المجزوءات المخصصة للكثير من الشعب رغم حضور قضايا هذه المهارات في بعض محاور مجزوءات أخرى.
- ضيق الحيز الزمني المخصص للتكوين [34 ساعة لكل مجزوءة] ليحول دون إغناء مضامين المجزوءات بالانفتاح على قضايا المهارات الحياتية.
- يتم تكليف بعض الأساتذة العرضيين بمهمة التكوين، في بعض الأحيان، دون مراعاة الضوابط العلمية والبيداغوجية.
- التوصيفات الحالية للمجزوءات غير كافية لتحقيق الكفايات المنتظرة منها.
- عدم عناية جل المتدربين والأساتذة الممارسين بأنشطة الحياة المدرسية.
- ضعف مستوى تكوين الأطر المتدربة يحول دون تحقيق الغايات المرجوة من التكوين. يطرح السؤال هنا: هل يحتاج المتدرب إلى مهارات صلبة أم إلى مهارات ناعمة؟
- استعداد المتدربين القبلي لتلقي مثل هذا التكوين: فعندما ننظر إلى واقع المتدربين، وخصوصا في سلك تأهيل الأساتذة وأطر الدعم، فالواقع الهش لنظام التوظيف ضمن أطر الأكاديميات يشكل عائقا نفسيا كبيرا عند الكثير منهم أمام تلقي التكوين في ظروف نفسية ملائمة.
- ضعف الحافزية لمهنة التعليم بصفة عامة[1]، الشيء الذي يترتب عنه تفاعس المتدربين عن السعي إلى تطوير أدائهم: إذ أبرزت بعض البحوث عن جاذبية مهنة التدريس بالمغرب أن "البحث عن وظيفة، هو الحافز الرئيس الذي يدفع المرشحين إلى اختيار مهنة التعليم. لكن الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع تتفق في الآثار السلبية التي يمارسها هذا النوع من الدوافع الخارجية (الاختيار السلبي للمهنة) على التشبث بالمهنة، والرغبة في الاستمرار في ممارستها، وعلى الرضا والالتزام المهنيين"[2].

[1] تجدر الإشارة هنا إلى أن الكثير من خريجي الجامعات من بعض التخصصات مثل الرياضيات واللغة الفرنسية يعزفون عن اجتياز مباريات التعليم؛ ولنا في الموسمين الدراسيين 2023/2022 و 2024/2023 خير دليل على ذلك، حيث اضطرت الوزارة المسؤولة عن القطاع إلى إجراء مباراة استدراكية لأن عدد المرشحين الناجحين في مباراة الولوج الأولى كان أقل من عدد المناصب المتبارى بشأنها.

[2] المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: **مهنة الأستاذ (ة) بالمغرب بمعيار المقارنة الدولية**، 2021، ص. 10

– الإضرابات المتواصلة من طرف المتدربين تحول دون تحقيق تدبير جيد لزمن إنجاز مجزوءات التكوين (بلغ عدد أسابيع الإضراب في بعض المراكز خلال السنة التكوينية 2023/2022 ثلاثة أسابيع).

هل تعني الملاحظات السابقة أن الإصلاح غير ممكن؟

يجب الاعتراف بأننا لا يمكننا التقليل من أهمية وخطورة العراقيل التي أتينا على ذكرها. ولكننا نسجل أن الكثير منها يمكن تجاوزه إن تضافرت جهود كل المتدخلين في منظومة التربية والتكوين؛ فالوزارة الوصية على القطاع مطالبة بالقيام بكل الخطوات الكفيلة بالتقليل من أسباب عرقلة سيرورة الإصلاح. والأساتذة المكونون مطالبون ببذل مجهودات كبيرة لتطوير أدائهم المهني والرقي بمجال التكوين. كما أن المتدربين مطالبين بإلحاح بإيلاء عناية خاصة لتكوينهم الذاتي وتطوير مهاراتهم.

ولعل ما يحتم التدخل المسؤول والواعي على كل الشركاء الذين ذكرناهم آنفا، وكذا الأطراف الأخرى المعنية بميدان التربية، مثل القطاع الخاص والأسر والهيئات السياسية والجمعيات المهنية في مجال التربية والتكوين ... هو التحديات التي تفرضها التحولات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر، والتي تفرض على كل محاولة لتنمية الرأسمال البشري أن " أن تستبق التحولات التي ستعرفها المهن، والكفايات الجديدة التي تولدها التطورات السريعة في العالم الرقمي. وبالفعل، تبرز دراسة أنجزت حديثا، أن % 65 من الأطفال الذين يدخلون المدرسة اليوم، سيمارسون في المستقبل مهناً غير موجودة الآن"[1]

خاتمة

من خلال ما سبق نسجل أهمية المهارات الحياتية في مجال تنمية كفايات الأساتذة وقد بدا لنا ذلك انطلاقا من الوثائق المرجعية المنظمة للتربية والتكوين وعدة التكوين، لكن هذا الطموح يصطدم بواقع منظومة التربية والتكوين حيث إن إدماج المهارات الحياتية فيها يتطلب تنزيل منهاج جديد للتكوين يبرز بوضوح منزلة هذه المهارات ويسهل على الأطر التربوية بمختلف أصنافها مهمة المساهمة في تنزيل المنهاج الدراسي في المؤسسات التربوية. ولا نرى أن هذه المهمة ستكون يسيرة لاعتبارات متعددة أبرزها عدم وضوح تصور منظومة التربية والتكوين لمفهوم المهارات الحياتية ومدى فائدتها ووسائل تنزيلها في الواقع. ولعل مجرد الإشارة إلى واقع التعليم الجامعي في المغرب وتنزيل المهارات الحياتية فيه كفيل بإبراز صعوبة وجود إجماع حول هذه المهارات، حيث نلاحظ برمجة وحدات في سلك الماستر للمهارات الحياتية في بعض الشعب وتخصيص ساعات لها في سلك الدكتوراه، بينما تظل غائبة في سلك الإجازة.

وعموما يجب التأكيد أنه رغم التحديات التي تواجه تنزيل عدة تكوين تنمي المهارات الحياتية بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، فإنه من الواجب الاعتراف بأن آفاقا جديدة تظل مفتوحة أمام هذا الطموح. وعلى سبيل المثال يمكن ليعض المجزوءات التي تنمي كفاية البعد التبصري والقدرة على التحليل الواعي للممارسة المهنية بأن تلعب دورا حاسما في تحفيز المتدربين والمكونين على التعاطي بجدية كبيرة مع دور المهارات الحياتية ومنزلتها في تنمية الكفايات المهنية. كما يمكن للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين برمجة حصص إضافية لدعم التكوين في مجال المهارات الحياتية، والاستفادة من بعض الخبراء المبرزين في هذا المجال. كما أن العناية بالتكوين المستمر الذي انفتحت أمامه آفاق

[1] المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018، ص. 44

جديدة، على ما يبدو، يمكن أن يلعب دورا مركزيا في هذا المجال. كما لا يفوتنا هنا التنويه ببرمجة مجزوءة المهارات الحياتية ضمن مجزوءات التكوين الخاصة ببرنامج تحدي الألفية الثالثة.

وختاما، نؤكد أن ضرورات تطور المجتمع تفرض تطوير مناهج التكوين مع الاحتفاظ بكل المكتسبات السابقة التي ثبتت صلاحيتها وقوتها، خدمة لسعادة المواطنين، كل المواطنين، وتأمينا لمستقبل الوطن.

لائحة المراجع:

- أوزي أحمد، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2006.
- **تفعيل مقتضيات القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي**، حافظة المشاريع، 7 أكتوبر 2020.
- **التوجيهات التربوية الخاصة بأنشطة تنمية المهارات الحياتية**، ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، 2021.
- **خارطة الطريق 2022-2026** .
- **دليل تكوين الأساتذة بموجب عقود 2016 – 2017**، الوحدة المركزية لتكوين الأطر في يناير 2017.
- **الرؤية الاستراتيجية 2015/2030**.
- **القانون الإطار رقم 51.17**.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث، **تقرير رقم 2018/3 في موضوع: "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث"**.
- **مذكرة رقم 17-091 بتاريخ 10 يوليوز 2017** في شأن تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود.
- **مذكرة عدد 16-866 الصادرة في فاتح نونبر 2016** في شأن التوظيف بموجب عقود من طرف الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.
- المملكة المغربية، **الكتاب الأبيض**، الجزء الأول، الوثيقة الإطار.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: **مهنة الأستاذ (ة) بالمغرب بمعيار المقارنة الدولية**، 2021.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير: **مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018**.
- المملكة المغربية، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، .
- **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي**، مديرية المناهج، يوليوز، 2021.
- **النظام الأساسي الجديد لموظفي وزارة التربية الوطنية** الصادر في الجريدة الرسمية عدد 7277 في 26 فبراير 2024
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، **عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار**، يوليوز 2012، وزارة التربية الوطنية.

- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، دليل الاصطحاب ، يوليوز 2012، وزارة التربية الوطنية.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة تأهيل الأساتذة 2012، دليل المجزوءات المستعرضة.
- اليونيسيف، إعادة النظر *تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*، عمان، الأردن.
- اليونيسيف، برنامج مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، LSCE ، 2016.
- Altet, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : Presses universitaires de France, 1994
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996
- *Roegiers Xavier*, **Une *pédagogie de l'intégration*. Compétences et *intégration* des acquis dans l'enseignement**. Bruxelles, De Boeck, 2000.

د. ابراهيم التركي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي
د. ثريا بوحفاض الكلية المتعددة التخصصات - جامعة القاضي عياض- مراكش

1. المقدمة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم تجربة التعلم الذاتي التي تم تبنيها من طرف العديد من المدرسين بالموازاة مع انتشار جائحة كوفيد 19 التي عرفها العالم منذ بداية سنة 2020، والتي كان لها انعكاسات خطيرة على المجتمع المغربي والعالم أجمع. فحتى 28 مارس 2020، تسببت الجائحة في انقطاع أكثر من 1.6 مليار متعلم عن التعليم في 161 بلدا، أي ما يقارب 80% من المتعلمين بالمدارس على مستوى العالم[1]. فظهور هذه الجائحة دون سابق إنذار، وتعطيل الدراسة بالمؤسسات التعليمية، واستحالة الاستمرار في اعتماد التعليم الحضوري، وضرورة الالتزام بالتباعد الاجتماعي بين الأفراد للتقليل من فرص انتشار المرض وانتقال العدوى، كلها عوامل ساهمت في تعديل وتغيير الكثير من الممارسات التعليمية التقليدية، وأدت إلى تأقلم العقل البشري وتفتحه على إبداعات واختراعات كبيرة[2] تهدف إلى تجاوز أو على الأقل الحد والتخفيف من آثار الأزمة، والعمل على إعادة الحياة للمنظومات التربوية عبر العالم.

في ظل هذه الأوضاع، قررت المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتها ومستوياتها الانتقال من طريقة التعليم المباشر إلى طريقة التعليم عن بعد، أو التعليم بالتناوب، مع الاهتمام أكثر بما يساعد المتعلمين على تنمية مهارات التعلم الذاتي حفاظا على مستوياتهم العلمية من التدني نتيجة البعد عن طرق التعليم المباشرة التي اعتادوا عليها في المؤسسات التعليمية[3].

هكذا، ومن أجل العودة للدراسة وضعت وزارة التربية الوطنية المغربية سيناريوهات مختلفة، تمثلت في تبني مجموعة من الأنماط التربوية[4]؛ أبرزها نمط التعليم بالتناوب الذي شكل همزة وصل بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، مما جعل التعلم الذاتي عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية، باعتباره لبنة أساسية مكملة للأنماط الأخرى على مستوى بناء الوحدات الدراسية، خاصة أن أهمية التعلم الذاتي كاستراتيجية تربوية تكمن في كون المتعلم الناجح الذي يستخدمها يتحلى بالتحكم الذاتي والمراقبة الذاتية لإنجاز واجباته الدراسية، كما يمكن للمتعلمين ذوي مهارات التنظيم الذاتي استكمال التزاماتهم وواجباتهم بشكل صحيح دون مواكبة من المدرس، مما يمكنهم من الاستفادة أكثر من المناقشة البعدية[5] كوسيلة لتطوير المعارف والمهارات وتنمية القدرات وتطوير الكفايات المستهدفة.

1- خايمي سافيدرا، 2020، مدونات البنك الدولي، التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص، https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic، تاريخ الاطلاع 2022-10-16.

2- عبد رحيم الضاقية، 2020، أنماط التعلم وفق النموذج التناوبي المندمج.. مقاربات تطبيقية، نشر منارة العلم، https://www.manaratalelm.com/2020/12/taalim.html، تاريخ الاطلاع: 16-10-2022.

3- نور المفيدة وآخرون، 2020، استراتيجية التعلم الذاتي في تعليم مهارات الكلام لمواجهة COVID 19، العدد1، المجلد 3، أبريل 2020، IJAZ ARABI homepage: http://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijazarabi، تاريخ الاطلاع: 16-10-2022، ص: 35.

4- أصدرت وزارة التربية الوطنية بتاريخ 28 غشت 2020 المذكرة رقم 039/20 في شأن تنظيم الموسم الدراسي لسنة 2020-2021 في ظل جائحة كوفيد 19، تهدف إلى تحديد المبادئ والمرتكزات الكبرى والتوجيهات الأساسية الموطرة لأجرأة الأنماط التربوية المعتمدة، والتي سيتم تطبيقها الفعلي على مستوى المؤسسات التعليمية.

5- نور المفيدة وآخرون، 2020، مرجع سابق، ص: 35.

2. التأطير النظري لإدماج التعلم الذاتي في التدريس ودوره في تجويد التعلمات

1.2. أهمية إدماج التعلم الذاتي في العملية التعليمية التعلمية وتنمية روح التعلم مدى الحياة

إن التعلم الذاتي نمط تعلمي ينجز فيه الفرد بنفسه المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعارف والمهارات خارج حجرات الدرس وبدون إشراف مباشر، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين يلتهي، وأي الوسائل والأدوات يختار، ومن تم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي، وعن والقرارات التي يتخذها[1]، مما يمكنه من فرص جديدة أكاديميا ومهنيا.

في هذا السياق، تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية، حيث نشأت تعريفات عديدة لمفهوم التعليم الذاتي، استندت كل منها إلى مجموعة من الإجراءات والمقومات، ولم يُجمع المفكرون على تعريف شامل لهذا الاتجاه في التعليم، بمقدار ما وضع من اجتهادات لتعريفه من قبل الممارسين من المدرسين والمربين الذين اعتمدوا على خبراتهم وتجاربهم ودراساتهم.

يرى البعض أننا نكون في وضعية التعلم الذاتي عندما يُعلِّم الفرد نفسه بنفسه، أو هو عبارة عن مجموعة من التعليمات المقننة والمخططة التي يصدرها المتعلم لنفسه لكي تساعده على خلق اتجاهات فكرية ومهارات ضرورية تجعله يتنقل بنفسه عبر المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات المطلوبة.

فالتغير من الداخل هو انعكاس للمتغيرات والاستثناءات التي تأتي من الخارج، وتأثر الفرد بالعوامل الخارجية هو الذي يحرك فيه هذا التغير الداخلي، ويوجهه إلى الارتقاء بشخصيته، ومن هنا يتضح دور التوجيه والإرشاد التربوي في جعل التعليم الذاتي أسلوب حياة معتاد يحفز الفرد على تعليم نفسه بنفسه والارتقاء بشخصيته، وبالتالي فإن التعليم الذاتي وفقا للمفهوم السلوكي، هو محاولة الفرد القيام بسلوك واع ومنظم، الغرض منه الارتقاء بشخصيته معرفيا ومهاريا واكتساب الكفايات الحياتية الضرورية.

إن التمكن من مبادئ وأسس التعلم الذاتي يقودنا حتما إلى التمكن من مفهوم وممارسة التعلم مدى الحياة، هذا الأخير الذي يعرف، دون شك، على أنه هو تحصيل العلم طيلة الحياة بدوافع شتى، قد تكون شخصية ذاتية أو لأسباب مهنية. ويعتمد هذا المبدأ على فكرة أن التعلم غير محدد في فترة معينة من العمر أو مكان محدد، بل يتعداها إلى كل سنوات العمر وجميع الأماكن والأوقات. فخلال السنوات والعقود الأخيرة، أحدث التطور المعرفي والتحديث التكنولوجي تغيير في مفهوم التعلم، ولم يعد تحصيل المعرفة مرتبط بمكان أو زمان محدد أو عمر معين؛ بحيث لا يوجد وقت متأخر للتعلم طالما هناك حياة.

فمع التقدم التكنولوجي والرقمنة والتطور في مختلف مناحي الحياة، أصبحت جميع البلدان، لاسيما المتقدمة منها، تدعم التعلم الذاتي لما له من أهمية في التحصيل المعرفي وتطوير أساليب التدريس وطرق التعلم لكونه:

- يطور مستوى المتعلمين ويدعم كفاءتهم ويساعدهم على حل المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها؛
- يساهم في تعويد المتعلمين على تحمل المسؤولية وعدم الاتكال على الغير مما يساعدهم في التحصيل وتجويد التعلمات، التقدم نحو المستقبل ومواجهته باستقلالية تامة؛
- يساعد المتعلم على اكتساب المهارات الحياتية الحديثة وتعلمها بطرق أسهل وبإرادة حرة؛

1- فهد البلوشي، 2008، مدى توافر مهارات التعلم الذاتي في كتب مادة الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

- يساعد المتعلمين على الاندماج والتكيف بطريقة ميسرة ويساعدهم على تقوية علاقاتهم ببعضهم البعض؛
- يزيد من فعالية المتعلم بشكل كبير وبطريقة إيجابية، ويساعده على الانفتاح المعرفي على العالم؛
- يساعد المتعلم على التكيف مع جميع التحولات الطارئة، وينمي خبرته في شتى المجالات ويساعده على التطلع لمستقبل أفضل؛
- يستطيع التعليم الذاتي أن يساعد المتعلم على تقييم نفسه بنفسه بشكل دوري ودائم، ويساعده على تطوير أدائه بطريقة أفضل.
- يساعد الفرد على التعلم من خبرات الآخرين والاستفادة من تجاربهم المختلفة.

2.2. دور التعلم الذاتي في تجويد التعلم والتحصيل المعرفي

أوصت معظم الدراسات باعتماد أساليب التعلم الذاتي المنظم في المدرسة والجامعة معا، باعتباره نموذجا ناجحا كان له الأثر الإيجابي في العملية التعليمية[1]. فهو نمط تعليمي مهم أكثر من أي نوع آخر من أنماط التعلم، وهو أساسي ودائم طوال الحياة، ويعتبر التعلم الذاتي من استراتيجيات التعلم الحديثة المختلفة عن التعلم التقليدي الحضوري داخل الفصول الدراسية، والذي يعتمد على التلقين وتقديم مادة التعلم للمتعلمين، بينما يؤكد التعلم الذاتي على ضرورة أن تكون عمليات التعلم فاعلة، فالمتعلم الذاتي يمارس مهارات التفكير العليا إضافة لامتلاكه قدرة عالية من الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم. ويصبح المتعلم الذي يمتلك مستويات عالية من أساليب التعلم الذاتي أكثر نشاطا في عملية التعلم واكتساب المعرفة وترتفع لديه الدافعية الذاتية. ويرجع السبب في ذلك إلى أنه يحلل المادة التي يضعها المدرس رهن إشارته، ثم يضعون أهدافا مناسبة لتعلمهم.

تنبع أهمية التعلم الذاتي في الزمن الحالي كونه إحدى استراتيجيات التعلم القادرة على تطوير المهارات الضرورية في بيئات التعلم الحديثة، ويؤدي التعلم الذاتي دورا مهما في حياة المتعلمين، فهو يؤدي إلى ارتفاع مستويات إنجاز الفرد من المهام التي يقوم بها بشكل عام. كما أن استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي تؤدي إلى انخراط المتعلمين في محتوى المادة المتعلمة، وكذلك يساعد الطلاب على أن يتمكنوا مما يدرسونه بشكل أحسن، فبزيادة مستوى التنظيم الذاتي للمتعلمين، تتحسن جودة الأداء وترتفع المردودية الدراسية ومستويات التحصيل.

وللتعلم الذاتي أهمية في زيادة تحصيل المعرفي والأكاديمي للمتعلمين مما يعني تحسين وتجويد مخرجات العملية التعليمية التعلمية. والتعلم الذاتي هو عملية عقلية معرفية منظمة تمكن المتعلم من أن يحدد هدفه، ويعرف كيف ينظم وقته ويرتب أفكاره ويراقب نجاحه ويسترجع معارفه ويستفيد من خبراته[2] ومن المشاركة النشطة في عملية التعلم وبناء التعلمات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما أن التعلم الذاتي يساهم بشكل كبير في زيادة اكتساب المتعلمين للمحتوى المعرفي والمهاري والتمكن من القدرات الكفايات، ويعزز لديهم الدافعية الإيجابية، ويزيد من جودة الأداء الأكاديمي، ويحسن طرقهم وأساليبهم في التعلم، مما ينعكس إيجابا على مخرجاتهم المتمثلة في ارتفاع إنجاز المتعلمين لجميع المهام التعليمية التي يقومون بها.

1- حسام حسني القاسم، 2018، دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - المجلد التاسع – عدد: 26، ص: 124، ص: 118-136.

2- نور المفيدة وآخرون، 2020، مرجع سابق، ص: 39.

ويؤدي إلى اندماجهم وانخراطهم في محتوى مادة التعلم واكتساب المتعلمين للمعارف والمفاهيم والمهارات والقدرات المتنوعة[1].

أهمية التعلم الذاتي لا تتمركز حول التحصيل واكتساب التعلمات فحسب، بل تمتد الى العديد من المتعلمين المهتمين باكتساب مهارات جديدة تساعد على تطوير استراتيجيات التعلم الذاتي، خاصة في ظل التغيرات الكثيرة التي حدثت، ولازالت تحدث، في الحقل التربوي. ويجب على المتعلم العمل على تقييم وإدارة احتياجات تعلمه الذاتية. في هذا الصدد، تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الإدارة الذاتية للتعلم، وهي أحد أبعاد التعلم الذاتي، من المهارات الأساسية التي يجب على المتعلمين امتلاكها ومعرفة كيفية استخدام التقييم والتقويم الذاتيين، والتوجيه الذاتي والضبط الذاتي ومهارات التكيف مع بيئات التعلم من أجل اكتساب المعارف المختلفة[2].

وللتعلم الذاتي أهمية في زيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما يعني تحسن مخرجات عملية التعليم والتعلم المنظم ذاتيا، فهو عملية عقلية معرفية منظمة تمكن المتعلم من المشاركة النشطة في عملية التعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة[3].

3.2. التعلم الذاتي في زمن جائحة كوفيد 19

تجدر الإشارة إلى أن التعلم الذاتي ليس بدعة مستحدثة أو ممارسة مستجدة مرتبطة بظروف الجائحة، بل يعد أقدم أشكال التعليم التي عرفها الإنسان[4]، ولقد اعتُمد من طرف الفكر الإنساني منذ بداية توظيف الإنسان للعقل في محاولة منه لاستغلال المؤهلات الفكرية والذاتية في تنمية المعارف والمهارات. وهذا يعني، أنه لا بد أن يستمر الفرد في عملية التعلم مدى الحياة، خاصة في ظل التدفقات المعرفية الغزيرة التي أصبح يعرفها الوقت الراهن وظهور أشكال جديدة من التعلم الذاتي كانت وراء الصورة الأكثر وضوحا لمفهوم التربية المستدامة[5]. وبروز وتطور طرق واتجاهات وأساليب مبتكرة للتعلم منها التعلم المبرمج والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي[6].

تأتي هذه الدراسة في السياق العام الذي تزامن مع تفشي جائحة كوفيد 19 بالمغرب وبقية العالم، والتداعيات التي خلفها على مستوى تدبير الاستمرارية البيداغوجية للمرافق التعليمية وظروف محاولات التأقلم مع هذه التداعيات من خلال تبني نمط التدريس بالتناوب الذي جاءت به المذكرة رقم 039/20 في شأن تنظيم السنة الدراسية 2020-2021، مع ما يتطلبه هذا النمط من تنظيم بيداغوجي (حصص حضورية وأخرى للتعلم الذاتي) واختيارات ديداكتيكية (تحديد تعلمات الأنشطة الحضورية وتعلمات أنشطة التعلم الذاتي).

لقد أصبح التعلم الذاتي إذن ضرورة ملحة في ظل تقليص الزمن الحضوري بالمؤسسات التعليمية، وكثافة محتوى المقرر الدراسي، حيث أصبح المدرس يجد مشقة بالغة لإتمامه في الظروف العادية، ناهيك عن ظرفية انتشار

1- محمد مصطفى السعيد الجندي، 2021، أثر استخدام المنصة التعليمية (Google Classroom) على مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب مقرر التدريب الميداني، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، العدد 92 (الجزء 1)، ص: 223. صص: 521-541.

2- المرجع نفسه، ص: 224.

3- محمد مصطفى السعيد الجندي، 2021، ص: 523.

4- مجدي عزيز إبراهيم، 2007، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، نشر وتوزيع عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، ص: 110.

5- المرجع نفسه، ص: 110-111.

6- فهد البلوشي، 2008، مرجع سابق.

الجائحة التي فرضت تقليص الزمن المدرسي. من هذا المنطلق اشتد الرهان حول كيفية تجسيد التعلم الذاتي وتنزيله من الإطار النظري إلى الواقع التطبيقي، على أمل استدامة هذا النمط ليس فقط في هذه الظرفية، ولكن كأسلوب للتعلم مدى الحياة يحفز الفرد إلى السعي الدائب لأن يعلم نفسه بنفسه ويرتقي بشخصيته[1].

وانطلاقا من اليقين بأن هذا النمط التعلمي ليس حلا مؤقتا لتدبير هذه المرحلة الحرجة فحسب، بل يعتبر خيارا استراتيجيا من شأنه النهوض بنظام التربية والتكوين وسد الثغرات التي يعاني منها القطاع، خاصة تلك المرتبطة بالاكتظاظ وغياب الحافزية لدى المتعلمين الذين تعودوا المكوث بدائرة الراحة؛ انطلاقا من تبني استراتيجيات جديدة للتعلم والتمكن من قدرات التعلم الذاتي، وتعلم التعلم، والتعلم مدى الحياة، والاكتشاف والمبادرة، من خلال اعتماد برامج ووسائط رقمية وتفاعلية، وتكوين مكتبات وموارد تربوية إلكترونية، وتعزيز مبادرات التعلم الذاتي والبحث، وتوسيع الفرص في هذا المجال[2].

فضلا عن مختلف الوثائق التربوية الرسمية الصادرة عن الوزارة الوصية بقطاع التربية والتكوين التي تتبنى استراتيجية التعلم الذاتي بشكل مباشر أو ضمني بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين وما يحمله من فلسفة تربوية قائمة على استقلالية المتعلم في التعلم، مرورا بالوثيقة الإطار التي عملت على ترسيخ الفلسفة نفسها، وصولا إلى البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد الدراسية التي تتأسس على مجموعة من المداخل كمدخل الكفايات باعتباره خيارا استراتيجيا ينطلق بالأساس من كفايات مرتبطة بالتنمية الذاتية للمتعلم.

4.2. أهداف الدراسة وإشكاليتها وفرضياتها

يبقى الهدف الأساس من إنجاز هذه الدراسة هو إثبات مدى نجاعة وأهمية التعلم الذاتي في تحسين الفعل التربوي، وتفعيل مبدأ استقلالية المتعلم وربح الوقت؛ في محاولة لاقتراح بعض المداخل الممكنة لأجرأة استراتيجية التعلم الذاتي على أمل الاستمرار في اعتمادها بشكل رسمي واستدامتها مستقبلا، وتجاوز الصعوبات التي يطرحها تنزيل هذا النمط التعلمي خصوصا في ظل افتقار الكثير من المؤسسات التعليمية للوسائل والمعينات الكفيلة بتنزيله والاستفادة منه، وعدم خضوع المدرسين لأي تكوين يسهل عليهم الانخراط في هذا النمط التعلمي.

على هذا الأساس، نستهدف من دراسة هذا الموضوع تسليط الضوء على إشكالية العلاقة بين استراتيجية التعلم الذاتي واكتسابها ككفاية للتعلم والتحصيل المعرفي ومهارة ملازمة للفرد مدى الحياة، وما يترتب عن ذلك من تداعيات وآثار على الأنشطة التعليمية التعلمية من جهة وعلى مستوى التحصيل الدراسي من جهة ثانية.

لمعالجة هذه الإشكالية نطرح التساؤلات التالية:

ما هو واقع التعلم الذاتي بالمؤسسات التعليمية المغربية؟ وما هي آفاق تعميمه وتطويره؟

هل يساعد إدماج نمط التعلم الذاتي في التدريس في تعويض التعلم الحضوري داخل الفصول الدراسية، خاصة في ظل جائحة كوفيد 19؟ وهل يساعد المتعلمين في بناء معارفهم ويمكنهم من تحقيق أهدافهم التعلمية وتحسين وتجويد نتائجها؟

1- أفرد المجلس الأعلى للتربية والتكوين الرافعة 19 من الرؤية الاستراتيجية للتعلم مدى الحياة، حيث عنون هذه الرافعة ب "تأمين التعلم مدى الحياة والمساواة".

2- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، الرافعة العشرون والملحق.

ما هي سيناريوهات التجديد البيداغوجي في الممارسات التدريسية المرتبطة بالتكوين الذاتي في ظل المقاربة بالكفايات وظروف الجائحة؟

انطلاقا من الإشكالية والتساؤلات أعلاه، نطرح الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: من شأن إدماج نمط التعلم الذاتي في الممارسات التدريسية مساعدة المتعلمين في بناء تعلماتهم، وتحقيق أهدافها التعلمية، وتعويض زمن التعلم الحضوري الضائع نتيجة ظروف الجائحة.

الفرضية الثانية: لنمط التعلم الذاتي أثر وفعالية كبيران على مستوى تحسين وتجويد الممارسات التدريسية.

الفرضية الثالثة: يعتبر التعلم الذاتي أسلوبا تعلميا يمكن الفرد من تبني مبدأ التعلم مدى الحياة، وتطوير آلياته، وأدواته ومهاراته.

5.2. منهجية الدراسة

من أجل إنجاز هذه الدراسة والإجابة عن الإشكالية المطروحة وما تفرع عنها من تساؤلات وفرضيات، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الجذع المشترك العلمي والسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم انسانية بثانوية القدس التأهيلية التابعة لمديرية اليوسفية، وقد تم اختيار أربعة أقسام تضم 138 تلميذا لهذا الغرض. وقد تم اعتبار 68 تلميذا منهم كعينة تجريبية، و70 آخرون كعينة ضابطة، كما اختيار عينة من 12 أستاذا لمادة التاريخ والجغرافيا لمستوى الثانوي التأهيلي، قامت بتعبئة استمارة تم إعدادها بصيغة مركزة لتلامس أهم محاور الدراسة التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة كاستراتيجية تهدف إلى تجديد وتطوير الممارسات التدريسية وتقصي أثرها في تجويد التعلمات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي. أما من حيث المحتوى التعليمي فقد همت الدراسة أنشطة مادتي التاريخ والجغرافيا.

للإجابة عن الإشكالية المركزية لهذا البحث التدخلي الإجرائي، تم الاعتماد على المنهجين:

أ. المنهج الوصفي التحليلي

من خلاله حاولنا تأطير البحث مفاهيميا وتقعيده نظريا، باستحضار أهمية أنشطة التعلم الذاتي، ودورها في العمل على تشجيع المتعلمين في الانخراط الفعلي في تجويد العملية التعليمية التعلمية وتحسين التحصيل الدراسي في أفق تبني التعلم مدى الحياة.

ب. المنهج التجريبي

من أجل قياس ردة فعل المتعلمين أثناء تبني التعلم الذاتي كاستراتيجية تعلمية وقياس درجة تجاوبهم وانخراطهم في إنجاز أنشطته، ومن أجل اختبار الفرضيات، كان من ضروري الاعتماد على المنهج التجريبي والعمل الميداني، من خلال إجراء اختبارين أحدها قبلي والثاني بعدي على عينتين، الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

3. قياس أثر التعلم الذاتي على التحصيل الدراسي وتجويد التعلمات

انطلاقا من أهداف الدراسة وتساؤلاتها الإشكالية، تم اعتماد المنهج التجريبي الذي يعد أحد أسس البحث التربوي التدخلي، نظرا لكونه وسيلة لمساعدة المدرسين على الفهم الصحيح والتأمل في كيفية إحداث التحسين والتغيير نحو الأفضل[1]. فالمنهج التجريبي باعتباره أكثر المناهج العلمية ملائمة لموضوع من هذا النوع، وبوصفه أنسب الوسائل التي يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف وغايات البحث التدخلي، من خلال التحقق من مدى فعالية التعلم الذاتي

[1]- إبراهيم التركي، 2021، البحث التربوي التدخلي آلية من آليات تغيير وتطوير الممارسات التدريسية والمهنية وشكل من أشكال تعزيز الذكاء المعني، تقديم محمد الأسعد، الطبعة الأولى، دار نشر المعرفة، الرباط، ص: 31.

عموما ومدى نجاعة الوسائل التي اعتمدناها فيه. خاصة أن أهمية البحث التربوي التدخلي تزداد أكثر إذا ما علمنا على أنه أداة لتنمية وتطوير أساليب التعلم الذاتي وأداة للتأهيل والتقويم المهنيين[1].

في هذا الصدد أنجزنا اختبارين أحدهما قبلي والثاني بعدي، على عينتين من مستوى الجذع المشترك العلمي، وعينتين من مستوى الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، وقد تعمدنا تطبيق التجربة على مستويين مختلفين من أجل اكتشاف الثابت والمتحول فيما يخص التعلم الذاتي، وتحديد مستوى تفاعل المتعلمين مع الأنشطة المبرمجة في هذا السياق. كما قمنا بتقسيم كل مستوى إلى فوجين، الأول اعتبرناه عينة تجريبية، والثاني عينة ضابطة.

الجدول رقم (1): عدد أفراد الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة

المستويات	عدد التلاميذ	العينة التجريبية	العينة الضابطة
الجذع المشترك العلمي	72	الفوج الأول 18 تلميذا(ة) الفوج الثاني 18 تلميذا(ة)	الفوج الثالث 18 تلميذ(ة) الفوج الرابع 18 تلميذا(ة)
الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية	86	الفوج الأول 21 تلميذا(ة) الفوج الثاني 21 تلميذا(ة)	الفوج الأول 22 تلميذا(ة) الفوج الثاني 22 تلميذا(ة)
المجموع	158	78	80

1.3. مرحلة إعداد التجريب

من أجل تحقيق نتائج أكثر واقعية للتجريب، تم إعداد العينة لمدة شهرين قبل تنفيذ الحصص التجريبية، عن طريق توحيد طرق التدريس المعتمدة والمناهج التي يعتمدها الأساتذة المنفذون للتجربة ولو بشكل نسبي، حيث عمل الأساتذة منفذو التجريب على الاشتغال على نفس الدروس وبنفس الجذاذات والإعداد ونفس الأدوات والوسائل، مع تهيء سيناريوهات موحدة بشكل مسبق، بهدف إعداد العينة؛ لكن تبقى بعض الفوارق التي يصعب التغلب عليها كاختلاف طرق التواصل الخاصة بكل أستاذ ومهاراته ومستواه المعرفي وتباين مستوى التلاميذ، إلا أن هذا الأمر لم يكن له كبير الأثر على نتائج التجريب، كما تم الاطلاع على نتائج المراحل السابقة الخاصة بالعينة المدروسة قصد الإحاطة علما بمستوى التلاميذ والفوارق الموجودة بين الأقسام والتلاميذ قصد أخذها بعين الاعتبار تفاديا لأي انعكاسات سلبية على النتائج النهائية للدراسة.

1- المرجع نفسه، ص: 47.

2.3. مرحلة التشخيص القبلي

في هذه المرحلة، قُدمت أنشطة التعلم الذاتي للمتعلمين دون توجيه من المدرسين، حيث طُلب من متعلمي الجذع المشترك العلمي، في إطار أنشطة التعلم الذاتي، إنجاز المقطع التعلمي الثاني من درس الحركة الإنسية، (2. التحولات الفكرية والعلمية والفنية). في حين طُلب من متعلمي الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، في إطار أنشطة التعلم الذاتي دائما، إنجاز المقطع التعلمي الثالث من درس التطورات السياسية الكبرى بأوروبا (3. تطور أساليب تعزيز الديمقراطية والمواطنة في أوربا خلال القرن 19م).

وقد جاءت نتائج هذا الاختبار على الشكل الذي يوضحه الجدولان (2) و(3):

الجدول رقم (2): نسبة انخراط المتعلمين في أنشطة التعلم الذاتي "الجذع المشترك العلمي"

	نسبة الانخراط	ملاحظات
العينة التجريبية	%13.8 (5 تلاميذ)	معظم الأعمال المنجزة تضم معلومات جاهزة محملة من الأنترنت لم يبذل فيها المتعلم أي جهد. بعضها مبني على غير المقرر المعتمد في المؤسسة.
العينة الضابطة	%11.1 (4 تلاميذ)	معظم الأعمال المنجزة تضم معطيات جاهزة لم يبذل فيها المتعلم أي جهد.

الجدول رقم (3): نسب انخراط المتعلمين في أنشطة التعلم الذاتي "الأولى بكالوريا وعلوم انسانية"

	نسبة الانخراط	ملاحظات
العينة التجريبية	%11.9 (5 تلاميذ)	معظم الأعمال المنجزة تضم معلومات جاهزة محملة من الانترنت لم يبذل فيها المتعلم أي جهد.
العينة الضابطة	%9 (تلميذان)	العمل المنجز يضم معلومات جاهزة لم يبذل فيها المتعلم أي جهد.

3.3. مرحلة التجريب

في هذه المرحلة، طلبنا من متعلمي الجذع المشترك العلمي، في إطار أنشطة التعلم الذاتي، إنجاز النشاط الثاني من المقطع التعلمي الأول من درس "الاكتشافات الجغرافية وظاهرة الميركنتيلية" (1. بعض العوامل المفسرة لحركة الاكتشافات الجغرافية الكبرى). وطلب من متعلمي الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، في إطار أنشطة التعلم الذاتي، إنجاز المقطع التعلمي الثاني من درس التحولات الاقتصادية والمالية المعززة للنظام الرأسمالي بأوروبا (2. تفسير التحولات الاقتصادية المعززة للرأسمالية الأوربية خلال القرن 19 ومطلع القرن 20).

قدمت هذه الأعمال للعينة الضابطة دون توجيه في المستويين معا، وقدمت الأعمال نفسها للعينة التجريبية مرفقة بدعامات مساعدة عبارة عن خطاطات يتم تعبئتها انطلاقا من وثائق محددة على الشكل التالي:

خطاطة رقم (1)، خاصة بالجذع المشترك العلمي

عوامل ودوافع انطلاق الاكتشافات الجغرافية الكبرى		
الدوافع الاقتصادية	العوامل الدينية والسياسية	تقدم المعارف الجغرافية وتقنيات الملاحظة
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

خطاطة رقم (2)، خاصة بمستوى السنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية

العوامل المفسرة للتحولات الاقتصادية والمالية المعززة للنظام الرأسمالي			
التقدم التقني والعلمي	العمل التنظيمي	ثورة المواصلات	الفاعلون الاقتصاديون الجدد
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، شرعنا في مقارنة نتائج المجموعتين لمعرفة مدى صحة الفرضيات، وتوضيح المتغيرات من خلال جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج من الدراسة النظرية والميدانية التجريبية.

تقتضي الإجابة عن التساؤلات، إذن جرد الأعمال المنجزة في إطار التعلم الذاتي وتصنيفها كما وكيفا لمعرفة دور التوجيه السليم وأثره في التحصيل الدراسي من خلال درجة تفاعل المتعلمين مع أنشطة التعلم الذاتي، وجودة الإنجازات، ويمكن اختزال النتائج المحصل عليها في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (4): نسب انخراط للمتعلمين في أنشطة التعلم الذاتي " الجذع المشترك العلمي

	نسبة الانخراط	ملاحظات
العينة التجريبية	%72.2 (26 تلميذ)	معظم الأعمال المنجزة بنيت على الدعامات التي حددها المدرس من قبل، وبذل فيها المتعلمون جهدا محمودا، مع تسجيل بعض الاستثناءات (3 متعلمين) التي لم تلتزم بتوجيهات المدرس، وعملت على تدوين المعلومات الجاهزة على شكل فقرات، ومنهم من حاول تعبئة الخطاطة بتلك المعلومات.
العينة الضابطة	%13.8 (5 تلاميذ)	معظم الأعمال المنجزة تضم معطيات جاهزة لم يبذل فيها المتعلم أي جهد.

الجدول رقم (5): نسب انخراط المتعلمين في أنشطة التعلم الذاتي "الجذع المشترك العلمي "

	نسبة الانخراط	ملاحظات
العينة التجريبية	%54.7 (23 تلاميذ)	معظم الأعمال المنجزة بنيت على الدعامات التي حددها المدرس من قبل، وبذل فيها المتعلمون جهدا محمودا، مع تسجيل بعض الاستثناءات (متعلم واحد) التي لم تلتزم بتوجيهات المدرس، وعملت على تدوين المعلومات الجاهزة على شكل فقرات.
العينة الضابطة	%11.3 (5 تلاميذ)	العمل المنجز يضم معلومات جاهزة لم يبذل فيها المتعلم أي جهد.

4. مناقشة النتائج وتمحيص الفرضيات

اتضح من الاختبار الأول أن أغلب المتعلمين في المستويين معا (الجذع المشترك العلمي والأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية)، وفي المجموعتين معا (العينة الضابطة والعينة التجريبية)، واجههم صعوبات جمة في إنجاز أنشطة التعلم الذاتي، حيث إن أزيد من 86% و91% من التلاميذ لم ينخرطوا في أنشطة التعلم الذاتي. كما أن العدد القليل من التلاميذ المنخرطين في الأنشطة المذكورة كانت أعمالهم تضم معلومات جاهزة محملة من الأنترنت، لم يبذلوا فيها أي مجهود.

بعد إقحام التغيير على طريقة تدبير أنشطة التعلم الذاتي مع العينة التجريبية (الفوج الأول) من خلال إرفاق واجبات التعلم الذاتي بقوالب جاهزة للتعبئة اعتمادا على وثائق محددة، اتضح جليا انخراط المتعلمين المتزايد والملحوظ في أنشطة التعلم الذاتي، إذ انتقلت نسبة الانخراط من 13.8% إلى 72.2% بالنسبة للعينة التجريبية في الجذع المشترك العلمي، ومن 11.9% إلى 54.7% للعينة ذاتها بالنسبة للسنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية. في حين ظل الانخراط ضعيف إلى ضعيف جدا لدى العينة الضابطة، والذي في حدود 13% و11% على التوالي بالنسبة للجذوع المشتركة العلمية والسنة الأولى باكالوريا آداب، مع تسجيل تزايد طفيف على مستوى الانخراط، أما الأعمال فإن معظمها ظل وفيا للمعلومات الجاهزة التي يستقيها المتعلم من الانترنيت وبدونها دون فهم فحواها.

من خلال النتائج الأولية لهذا التجريب تأكد بأن الانخراط الإيجابي في ممارسة التعلم الذاتي يستدعي توجيها صارما من المدرس، وأن التخطيط الجيد لهذه العملية وسيلة ناجعة لتشجيع المتعلم على الانخراط في سيرورة التعلم الذاتي، وقد تأكد أن اتخاذ التعلم الذاتي كممارسة اعتيادية في جميع الممارسات التدريسية يشكل عاملا مساعدا يضمن انخراط المزيد من المتعلمين، خاصة إذا ما ارتبط بعاملي التحفيز والجزاء.

تجدر الإشارة إلى أن زمن التجريب تزامن مع فترة التدريس بالتناوب الذي فرضته ظروف جائحة كوفيد 19، حيث إن كل فصل دراسي كان يوزع على مجموعتين، كل مجموعة تلتحق بالفصل الدراسي لمدة أسبوع وتمنح الفرصة للمجموعة الثانية في الأسبوع الموالي، وبالتالي فكل تلميذ كان لا يستفيد من التمدرس سوى نصف الزمن المدرسي في المواسم الدراسية العادية، إلا أن هذا الظرف الاستثنائي كان فرصة مناسبة لتثبيت ثقافة التعلم الذاتي بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

لكن بالمقابل، إذا كانت ظروف الجائحة قد خلقت ظروف مناسبة لتبني التعلم الذاتي كنمط تدريسي داخل عدد من المؤسسات التعليمية، إلا أن الإمكانيات المتاحة سواء بالنسبة لأغلب التلاميذ وأسرهم من جهة، وأغلب المؤسسات التعليمية من جهة ثانية، لم تكن لتساعد على ترسيخ هذا النمط التعليمي الذي يتطلب توفر فضاءات للتعلم الذاتي بعيدا عن المؤسسة التعليمية، ووسائل وأدوات حديثة للاتصال والمعلومات، تاهيك عن شبكة جيدة للأنترنيت.

لكن، على الرغم من كل هذه الإكراهات، فمن خلال تتبع مسار هؤلاء التلاميذ، تبين أن العديد منهم اتخذ نمط التعلم الذاتي كنمط اعتيادي في مختلف أنشطته الدراسية طيلة الموسم الدراسي الموافق لإنجاز البحث دون انتظار توجيهات وإرشادات المدرس، مما يؤكد لنا إمكانية تبني هؤلاء التلاميذ لمنهجية التعلم الذاتي كأسلوب للتعلم مدى الحياة.

وبالعودة إلى الفرضيات المطروحة بداية البحث، فإننا نؤكد صحة الفرضيات الثلاث على المنوال التالي:

- من شأن إدماج نمط التعلم الذاتي في الممارسات التدريسية مساعدة المتعلمين في بناء تعلماتهم، وتحقيق أهدافها التعلمية، وتعويض زمن التعلم الحضوري الضائع نتيجة ظروف الجائحة.
- لنمط التعلم الذاتي أثر وفعالية كبيران على مستوى تحسين وتجويد الممارسات التدريسية.
- يعتبر التعلم الذاتي أسلوبا تعلميا يمكن الفرد من تبني مبدأ التعلم مدى الحياة، وتطوير آلياته، وأدواته ومهاراته.

خاتمة

يمكن القول إن المدرسة المغربية عموما أصبحت في حاجة ملحة لتعميم توظيف أنشطة التعلم الذاتي باعتبارها دعامة أساسية من دعائم المقاربة التي يعتمدها المغرب في قطاع التربية والتكوين، والتي تطمح إلى تخليص المتعلم من السرد والتلقين من طرف المدرس، واعتبار الأخير مرشدا وموجها لبناء التعلمات في إطار عملية تعليمية-تعلمية يكون المتعلم محورها.

وعليه فإن التعلم الذاتي كفيل بتطوير أداء المتعلم وترسيخ محوريته في العملية التعليمية-التعلمية غير أن الانخراط الإيجابي في أنشطة التعلم الذاتي يقتضي التخطيط المسبق والتحفيز من قبل المدرس والقابلية وملائمة الظروف من قبل المتعلم. وعلى هذا الأساس فإن أهم نتيجة خلصنا إليها في هذا البحث تتمثل في اقتران نجاح استراتيجية التعلم الذاتي من جهة بالتوجيه السليم والصارم من قبل المدرس لتجاوز استقصاء المتعلم للمعلومة الجاهزة من الانترنت، ومن جهة أخرى بملائمة ظروف المتعلم للانخراط في أنشطة التعلم الذاتي.

لا شك أن تفعيل أنشطة التعلم الذاتي بنوع من السلاسة يقتضي كذلك الاستعانة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، فالمتعلم يجعل منها أداة لاستقبال الإرشادات والتوجيهات التي تساعده على بناء تعلماته ذاتيا، والمدرس يستعين بها لتمرير أنشطة التعلم الذاتي واستغلال الوقت وحفاظا على ما تبقى من الزمن المدرسي الحضوري في ظل هذه الظروف.

إلا ان استخدام هذه الوسائل من شأنه أن تكون له سلبيات غير متوقعة، ولعل أهمها استغلال المتعلمين الوضع الذي لا يسمح باعتماد تقنيات آمنة للتواصل (لأنها مكلفة ماديا خاصة أن معظم المتعلمين ينتمون إلى وسط لا يتوفر على شبكة الربط بالأنترنت) للحصول على أرقام هواتف زملائهم ومراسلتهم بطرق غير محمودة.

إجمالا يبدو أن تفعيل أنشطة التعلم الذاتي وضمان الانخراط الإيجابي للمتعلم فيها، لا يمكن أن يتحقق بين عشية وضحاها، بل يحتاج إلى مرحلة انتقالية طويلة نسبيا يغير خلالها المتعلم موقفه الحالي الذي يعتبر أنشطة التعلم الذاتي عنصرا ثانويا ويتبنى تدريجيا موقفا جديدا يجعل هذه الأنشطة في نفس منزلة أنشطة التعلم الحضوري.

لائحة المراجع

1. ابراهيم التركي، البحث التربوي التدخلي لآلية من آليات تغيير وتطوير الممارسات التدريسية والمهنية وشكل من أشكال تعزيز الذكاء المعني، تقديم محمد الأسعد، الطبعة الأولى، دار نشر المعرفة، الرباط. 2021
2. ابراهيم التركي وآخرون، التكنلوجيات الحديثة ودورها في تجويد الممارسات التدريسية (إدماج الفيديو في مادة التربية على المواطنة نموذجا) عدد 2 أكتوبر 2017.
3. ابراهيم التركي، تكنلوجيا الإعلام والاتصال (الخريطة التفاعلية) ودورها في إدراك المجال الجغرافي وتنشيط درس الجغرافيا، العدد 2 ماي 2015.
4. حسام حسني القاسم، 2018، دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - المجلد التاسع – عدد: 26، صص: 118-136.
5. خايمي سافيدرا، 2020، مدونات البنك الدولي، التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص، https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic، تاريخ الاطلاع: 16-10-2022.
6. عبد الكريم غريب، منهج وتقنيات البحث العلمي، مقاربة ابستمولوجية، منشورات عالم التربية، الطبعة الاولى، 1997، مطبعة النجاح الجديدة. البيضاء.
7. عبد رحيم الضاقية، 2020، أنماط التعلم وفق النموذج التناوبي المندمج.. مقاربات تطبيقية، نشر منارة العلم، https://www.manaratalelm.com/2020/12/taalim.html، تاريخ الاطلاع: 16-10-2022.
8. فاخر عاقل، معجم علم النفس (انجليزي – فرنسي – عربي)، 1985، دار الملايين، بيروت.
9. فريد جبرائيل نجار قاموس التربية وعلم النفس التربوي.
10. فهد البلوشي، 2008، مدى توافر مهارات التعلم الذاتي في كتب مادة الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
11. مجدي عزيز إبراهيم، 2007، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي، نشر وتوزيع عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، ص: 110.
12. المجلس الأعلى للتربية والتكوين، رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030)، الرافعة العشرون والملحق.
13. محمد مصطفى السعيد الجندي، 2021، أثر استخدام المنصة التعليمية (Google Classroom) على مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب مقرر التدريب الميداني، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، العدد 92 (الجزء 1).
14. نور المفيدة وآخرون، 2020، استراتيجية التعلم الذاتي في تعليم مهارات الكلام لمواجهة COVID 19، العدد1، المجلد 3، أبريل 2020، IJAZ ARABI homepage: http://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijazarabi، تاريخ الاطلاع: 16-10-2022.

15. ورقة تأطيرية منهجية حول النمط التربوي القائم على التناوب، مادة الاجتماعيات، التعليم الثانوي الاعدادي، 2021/2020.

16. المذكرة الوزارية رقم 039/20 في شأن تنظيم الموسم الدراسي لسنة 2020-2021 في ظل جائحة كوفيد 1

د. مولاي المصطفى البرجاوي المدرسة العليا للتربية والتكوين - جامعة الحسن الأول - برشيد.

ملخص

ستسلط الضوء في هذه الدراسة على المعالم السياقية التي انبثقت منها استراتيجية الفصل المعكوس باعتبارها من أدوات التجديد البيداغوجي، نتيجة هيمنة الرقمنة وتسارع وتيرتها، وما تمخض عنها من صعوبة تحديد هويتها لكل باحث تربوي على حدة بين التعلم المعكوس والمقاربة البيداغوجية واستراتيجية الفصل المعكوس بل استراتيجيات الفصول المعكوسة (بصيغة الجمع). وبناء عليه، مع هيمنة التدريس الميكانيكي/ الخطي، تسعى هذه الدراسة إلى النبش في إشكالية العلاقة بين التدريس الاعتيادي التقليدي وأهمية الفصل المعكوس في تنمية الكفايات الأساس والعرضانية للمتعلم تحقيقا للتعلم مدى الحياة أو ما يسمى بالمهارات الحياتية والاجتماعية.

وحتى لا تتوقف هذه الدراسة عند حدود سرد تصورات الباحثين التربويين ونقدها، اشتغلنا بدرس تطبيقي في مادة الجغرافيا للمستوى الإعدادي، وكيف يمكن التخطيط له وتدبيره بيداغوجيا وديدكتيكيا وفق نموذج البيداغوجية الرقمية للفصل المعكوس وشبكة التقويم التكويني التي سينتهجها المدرس سواء داخل القسم أو خارجه.

الكلمات المفاتيح: التعليم الرقمي- الفصل المعكوس- المقاربات البيداغوجية- التعلم الذاتي- ديدكتيك الجغرافيا.

مقدمة

ومما لاشك فيه، أن ثمة تمايزا في الممارسة البيداغوجية والديدكتيكية بين الباراديغم العمودي الذي يهيمن فيه الطابع الإلقائي/ التحويلي من المدرس إلى المتعلم والباراديغم الأفقي المبني على التفاعل والحوار بين المتعلمين.

لهذا تحاول هذه الدراسة أن تركز على نوع ونمط بيداغوجي جديد، يجعل المتعلم أكثر نشاطا وحيوية وفعالية في بناء الدرس الجغرافي والانخراط في سيرورة تعلمه (النظرية البنائية)؛ من خلال متابعة الدروس الرقمية على شكل مقاطع فيديو، وأحيانا إنجاز التمارين والتطبيقات والأنشطة التعلمية في المنزل، بينما تتم أطوار الأنشطة التفاعلية وإنجاز الوضعيات المركبة في الفصل الدراسي، في إطار ما يسمى ببيداغوجيا الفصل المعكوس/ المقلوب.

ولا يخفى على أي مدرس لمادة الجغرافيا المشاكل التي تعيق تجويد الممارسة الديدكتيكية، سواء تعلق الأمر بكثافة الدروس والحيز الزمني المخصص لها -خاصة بالنسبة للشعب العلمية- أو بضعف مواكبة التقويم للتعلمات وفق ما جاء في مناهجها. لهذا قد يسهم هذا التحول البيداغوجي الذي يرتكز على إدماج الرقمنة في تحسين تجربة التعلم والتعليم الإلكتروني والتعليم التناوبي الذي استوجبته مقتضيات التكيف مع وباء كوفيد 19؛ التي تتغيا تنمية كفاية التعلم الذاتي/ تعلم التعلم والتعلم مدى الحياة (المهارات الحياتية).

لكن استراتيجية الفصل المعكوس تتضارب حولها مجموعة من الأسئلة التي تجعلها موضع شد وجذب بين مؤيد ومعارض:

- **على مستوى الهوية:** هل هي نموذج بيداغوجي أم نماذج بيداغوجية؟ أم هي مقاربة بيداغوجية أم استراتيجية أم استراتيجيات؟ وهل هي مخصوصة لفصل معكوس أم لفصول معكوسة..؟

- **على مستوى الخطاب التربوي الرسمي**: هل تمثل استمرارا للتحول الذي يلحق المنظومة التربوية المغربية في بعدها الديدكتيكي الداخلي (الفصل الدراسي) وما يتبع ذلك من استدماج للتعليم عن بعد وإضفاء الطابع القانوني والرسمي على ممارساته خلال الموسم الدارسي 2022/2021 في مختلف المستويات التعليمية؟ أم إنها استراتيجية يمكن أن تسهم في الارتقاء بالمستوى المتدني للمتعلمين الذين لا يمتلكون الحد الأدنى من الكفايات الأساسية (وفق ما جاء في التقارير الدولية والوطنية) بتكريس ما يسمى بالتعلم الذاتي...؟
- **على مستوى البيئة التعليمية والاجتماعية**: هل هذه الاستراتيجية البيداغوجية تناسب كل المواد الدراسية أم إن آثارها يمكن أن تبرز في مواد الشعب والمسالك العلمية التي يغلب عليها النسق التطبيقي بشكل كبير؟ بينما المواد التي تندرج ضمن شعبة الآداب والعلوم الإنسانية ومسالكها- مثل الجغرافيا- يمكن أن توظف هذه الاستراتيجية بين فينة وأخرى لترسيخ بعض المهارات والجوانب المنهجية أو بقصد الدربة و المران على الوضعيات المركبة؟ وهل تناسب كل المتعلمين بالرغم من تعدد روافدهم السوسيو اقتصادية... (تصور بيير بورديو وريمون بودون...)؟ أم هي بيداغوجيا مناسبة لهذا الجيل من المتعلمين الذين يقبلون بنهم على الثقافية الرقمية على حساب الثقافة الورقية؟ وهل هي استراتيجية استباقية للقضاء على الهدر والانقطاع الدراسيين من خلال تسهيل متابعة المتعلمين للدراسة عبر مقاطع الفيديو، بالرغم من غيابهم عن الفصل الدراسي لأسباب اضطرارية (مدرسة بلا أسوار)؟ أم إنها بداية أفول المدرسة- على حد تعبير "إيفان إليتش"- وتقزيم دور ومكانة المدرس!!!

هذه أسئلة يصعب الإحاطة بكل تفاصيلها في هذه الدراسة، لذا سنركز البحث بقصد محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ما المقصود بالفصل المقلوب/ المعكوس؟ وما المقومات التربوية التي يستند إليها؟ وما الذي يميز هذه البيداغوجيا عن التعليم عن بعد والتعليم التناوبي (الذي يزاوج بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي)؟ وما مكانة الرقمنة في هذه الممارسة البيداغوجية الحديثة؟ وما القيمة المضافة التي يمكن أن تقدمها هذه الاستراتيجية في تعليم الجغرافيا وتعلمها؟

أولا/ بيداغوجيا الفصل المعكوس: التعليم بشكل مغاير...

تهدف استراتيجية الفصل المعكوس- باعتبارها تجديدا بيداغوجيا- إلى تغيير التدبير البيداغوجي والديدكتيكي وأدوار أقطاب المثلث البيداغوجي بجعل المتعلم نقطة الارتكاز أو القطب الذي عليه المدار في عملية التعليم والتعلم، مما يترك له مجالًا أكبر للاستقلالية والتفاعل والإبداع، من خلال الدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد (ذهابًا وإيابًا) بتوظيف التكنولوجيا الرقمية. "ليست البيداغوجيا هي المعكوسة بل عملية التدريس ونشاط التعلم. من المهم تنويع أساليب التعلم لصالح الطلبة والمتعلمين، لكن هذه ليست وصفة سحرية "[1]. كيف انبثقت هذه الاستراتيجية وما مستوياتها وما عناصر تجديدها بيداغوجيا ومهاريا؟

1- الفصل المعكوس أفق لتغيير الممارسة البيداغوجية والديدكتيكية:

[1] - Loic Marin.2018. *La pédagogie inversée une nouvelle façon d'apprendre*. ACTU, Haute-Normandie, p48

يقال: "إن شئت أن تحصل على فكرة إبداعية، عليك أن تفكر بعكس الطريقة التي اعتاد عليها الآخرون؛ أي أن نفكر بالمقلوب"... بناء على هذا القول، يمكن التساؤل: هل الفصل المعكوس يمثل استمرارا للممارسات البيداغوجية السابقة أم نسخًا لها أم إنها منطلق لإعادة صياغتها لتناسب الثورة الرقمية أم استراتيجية من الاستراتيجيات التي ينبغي توظيفها لتنويع أساليب وطرائق التدريس؟ أم استراتيجية مناسبة للتطور التكنولوجي الذي يعرفه العالم مما يحتم تغيير النمط التقليدي في التعليم والتعلم؟ توصل أحد الباحثين إلى أن التعليم الرقمي قادر على الاقتباس من أشكال التعليم السابقة وإعادة صياغتها وفي الأغلب تجاوزها... والأهمية المتزايدة للمتعلم الفرد في تشكيل تجربة التعلم، مع مراعاة أن منطق أنظمة التعليم يصبح بطريقة أو أخرى معكوسا: بحيث يكون النظام هو الذي يتوافق مع المتعلمين بدلا من جعل المتعلم يتوافق مع النظام. بهذا المعنى يتحول دور المتعلم الفرد من شخص يتلقى التعليم بطريقة سلبية إلى شخص يعمل بنشاط على بناء (أو إعادة بناء) مكان حدث التعلم ووتيرته وتوقيته وطبيعته[1].(الربط بين التعليم/التعلم الرقمي و"استراتيجية الفصل المعكوسيمكن إقامته/تأسيسه في سياق انتشار وباء كوفيد 19، وتنامي الرقمنة والاشتغال عن بعد في كل مناحي الحياة بما فيها التربية والتعليم).

لكن التكنولوجيا الرقمية هي بالتأكيد مجرد أداة (outil): إذ يتمثل هدفها في جعل المعرفة متاحة في أي مكان وفي أي وقت. وبالتالي، فإن نتيجتها هي تحويل رهان البيداغوجيا من الاهتمام بنقل المحتوى (la transmission du contenu) إلى الاهتمام بكيفية الولوج إليه. ويمنح الفصل المقلوب هذه الميزة في مواكبة هذا التحول في العلاقة بالمعرفة من خلال وضع المتعلم في وضعية/موقف يجعله قادرا على توظيفها بمفرده (التعلم الذاتي)[2].

في السياق نفسه، ينظر للفصل المقلوب على أنه استراتيجية قابلة للترويض. إذ ينطوي استخدامها على تغيير في البارادايغم بزعزعة الطريقة التي تتم بها العملية التعليمية- التعلمية. ولا يعني ذلك أن أساليب التدريس الواردة في المناهج السابقة يجب أن تُستأصل من الممارسة الديدكتيكية؛ كلا، فالعديد منها (التدريس بالمشروع، ودراسة الحالة، والعمل الميداني...) متوافقة تمامًا مع الفصل الدراسي المقلوب.

تمثل استراتيجية الفصل المعكوس طريقة للتدريس (أو استراتيجية) حيث يتم إنجاز الجزء الإلقائي من التعليم (العرض التقديمي، والتعليمات، والبروتوكول...) "عن بُعد" « à distance » قبل الحصة الحضورية، ولا سيما باستخدام التقنيات التكنولوجية (فيديو قصير عبر الإنترنت، وقراءة الوثائق والدعامات الورقية، وإعداد التمارين...). بينما يركز التعلم الحضوري على الأنشطة والتفاعلات (التبادل بين المدرسين والمتعلمين وبين الأقران، وإنجاز مشروع جماعي، ونشاط مختبر، وندوة، ومناقشة ...)[3].

بينما التعلم العكسي (L'apprentissage inversé) هو مقاربة بيداغوجية ينتقل فيه التعليم المباشر (l'enseignement direct) / من مجال التعليم الإلقائي للمجموعة إلى التعلم الفردي. نتج عن هذا التحول تغيير مجال مجموعة الفصل (l'espace de groupe) إلى منطقة تعليمية دينامية وتفاعلية (une zone pédagogique

[1] - كيت أورتون- جونسون ونيك بريور (يونيو2021): علم الاجتماع الرقمي: منظورات نقدية، سلسلة عالم المعرفة، العدد 484، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، 246-247.

[2] - Le Jeune. J. M. (2016). La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous. *Gerflint. Synergies Turquie* n° 9. p. 161-172. Récupéré de http://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf

[3] - Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit. Futuroscope : Editions Canopé

dynamique et interactive): حيث يوجه المدرس متعلميه إلى إدماج المفاهيم وإلى الاشتراك في إبداعاتهم خدمة لتعلمهم[1].

إن استراتيجية الفصل المقلوب استراتيجية تدريس تجعل المتعلم يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه. ففي بداية الأمر يطلب منه قراءة جزء من الكتاب المدرسي عن بعد ودراسته من خلال مصادر التعلم المتاحة له مثل الفيديوهات المعدة مسبقا. وفي اليوم التالي يتم مناقشته حضوريا في أثناء الحصة الصفية، حيث يمارس العديد من الأنشطة مع زملائه ويتم تقويمه حسب تمكنه من الموضوع[2].

وتأسيسا على ما سبق، فالفصل المقلوب يمثل مقاربة بيداغوجية واستراتيجية ديدكتيكية توظف التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمدرس بإعداد الدرس عن طريق مقاطع الفيديو (مدة الفيديو من 5 إلى 15 دقيقة) أو ملفات وموارد صوتية أو غيرها، بحيث يشاهدها المتعلمون في منازلهم أو في أي مكان آخر من خلال أجهزتهم الحاسوبية أو هواتفهم الذكية. ويتم إتمام النقاشات والأنشطة التعليمية والوضعيات المركبة في الفصل الدراسي.

لا غرو أن جودة هذه الاستراتيجية لا ترتبط كليًا بالشكل التنظيمي للفصل المعكوس، بل ترتبط أكثر بالتمفصل الدقيق لطرائق التدريس المختارة ومدى ملاءمتها لوضعية التعلم ذات الصلة. إذ يمكن، على سبيل المثال، تنمية كفايات معينة من خلال استخدام مجموعة المناقشة (un groupe de discussion)، في حين أنها ستكون أقل ملاءمة لوضعيات التعلم الأخرى. لذلك ترتبط متطلبات تطبيق الفصل المقلوب بطرائق التدريس التي يوظفها المدرس[3].

3- مستويات الفصل المعكوس:

من خلال عمل "**مارسيل لوبران**" (Marcel Lebrun) و"**جولي لوكوك**" (Julie Lecoq)، نحاول فهم كيف يوفر الفصل الدراسي المقلوب فرصة لربط التدريس بالبيداغوجيات البنائية (pédagogies constructivistes). وربط التدريس والتعلم في الوقت نفسه. في هذا الصدد، يميز "مارسيل لوبران" و"جولي لوكوك" بين **ثلاثة مستويات من الفصل المعكوس**[4].

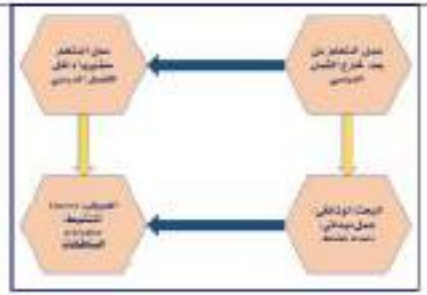
---

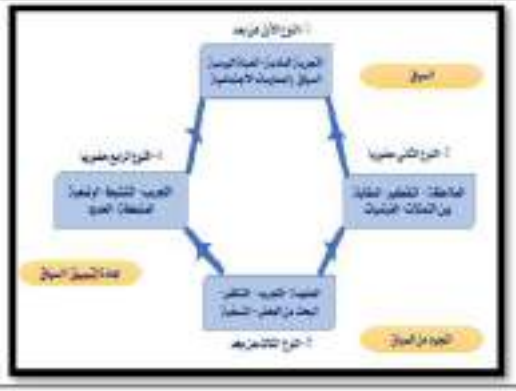
[1] - Bergmann, J.F., Girard M.A., M. et Sams, A. (2015). *Apprentissage Inversé*. Repentigny, Québec : Reynald Goulet éditions. p22

[2] - الزيون، أحمد (2020): أثر استراتيجية الصف المقلوب في تحسين مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئ التعلم في الرياضيات. دراسات. العلوم التربوية، المجلّد47، العدد3 . ص335.

[3] - *Dave Bélanger. (2016). Inverser la classe de manière profitable, pédagogie collégiale*, vol. 30, no 1 p23

[4] - Lebrun, M. Lecoq, J. 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit* /Poitiers : Canopé éditions. p 14

مستويات الفصل المعكوس	نوعه	خطواته الإجرائية	خطاطة توضيحية
المستوى الأول	المخطط/ الشيم التقليدي (schème traditionnel)	يتميز بالطابع الخطي في الإنجاز ويبدأ بعرض الدرس النظري، ويتضمن المفاهيم والنماذج في المنزل ثم التمارين والتطبيقات وتحليلها مرة أخرى في الممارسة الصفية. بمعنى التعرف على الدرس قبل إنجازه في الفصل الدراسي. هو بالفعل **توجه للتقنية** (une orientation de la technique). تظل ميزة هذه الطريقة البيداغوجية أنها تفتح الفصل الدراسي على الأنشطة ويعيد ترتيب دور المدرس والمتعلم.	
المستوى الثاني	توظيف وأداء أكثر دينامية	يُطلب من المتعلم إنجاز عمل عن بُعد (réaliser à distance)، على سبيل المثال: البحث الوثائقي (documentaire recherche)، عمل ميداني (travaux sur le terrain,)، إعداد نشاط (préparation d'une activité)، من أجل الإنجاز حضوريا (en présence) من خلال: العروض (exposés) والتنشيط (animation) والمناقشات (débats) وأنشطة النمذجة (activités de modélisation).	

المستوى الثالث	دورة Kolb[1]	يتجاوز الخطية الحتمية (la linéarité déterministe) لـ "قبل وأثناء الفصل" ليصبح حلزونيًا وفق **التسييق** contextualisation (معنى المعرفة، والممارسات، والسياقات)، **والعزل عن/ التجرد عن السياق** décontextualisation (الثوابت، والمبادئ، والنماذج، والنظريات) **وإعادة / السياق/ التسييق** recontextualisation (التطبيقات، والمواقف، نقل/ تحويل) متتابعا بشكل متناوب بين الأنشطة حضوريا وعن بعد، أو كذلك في شكل عمل فردي وجماعي.	

[1] - وفق تفسير (David Kolb) (1984). إنه لكي يتملك المتعلم التعلم. كان من الضروري أولاً الانطلاق من تجارب ملموسة، لإعطاء معنى (donner du sens). واستكشاف العناصر. ثانيا، بمجرد أن يفهم المتعلم ما يدور حوله والمطلوب من الأسئلة، ينتقل إلى التحليل وفهم المفاهيم. ثالثًا، يمكن للمتعلم فهم الجوانب النظرية وتحديد كيفية ارتباط المفاهيم بعضها البعض. أخيرًا، في الخطوة الرابعة يأتي التطبيق.

انطلاقا من المستويات الثلاث الواردة في الجدول السابق، يمكن القول: إن المستوى الأول - رغم طابعه الخطي- قد يناسب المستويات الدنيا وما قبل الجامعي، بينما المستويان الثاني والثالث فمكانه الطبيعي في التعليم العالي، حين يكون الطالب متمكنا من الأدوات المنهجية التي تؤهله للانخراط في العملية باستقلالية...

2- الفصل المعكوس من تحكم المتعلم في الكفايات الأساسية إلى تنمية المهارات الحياتية:

أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين في المغرب في مناسبات كثيرة مجموعة من التقارير التي تؤكد تراجع وتدني مستوى المتعلمين بخصوص التمكن من الكفايات الأساسية للتعلم. مما يطرح سؤال جدوى هذه الاستراتيجية، هل ستشكل منطلقا لسد هذه الثغرة أم ستكرس الأزمة؟؟؟

ومع ذلك، فإن فكرة الفصل المقلوب تغطي العديد من الحقائق مع تدرج كبير في الاستقلالية الممنوحة للمتعلمين، حتى الحالات التي يحدد فيها التلاميذ أنفسهم (ولكن بالاتفاق وبمساعدة المدرس) كيف سيحققون الكفاية المتوخاة من التعلم والجوانب والموارد الموظفة في التعامل مع وضعية مركبة. كما يهدف الفصل المعكوس إلى تنمية **المهارات الحياتية** (soft skills) مثل التربية على القيادة والتسيير، واتخاذ القرار، وبناء جسور الثقة، وفنون التواصل، وتدبير الصراع والصدام الفكري الذي قد ينشأ بين المتعلمين، وتنمية الحس النقدي...

يمكن اختزال أهم مكونات المناهج البيداغوجية الحديثة في طريقتين أساسيتين[136]:

- الأولى تستند إلى العمل الذاتي للمتعلم (التعلم الذاتي)، في أقصى حدوده الممكنة أو العمل ضمن جماعات محدودة من التلاميذ (عمل المجموعات).
- الثانية: تفترض وجود مسافة بين المتعلم وبين وسائل التعلم أو التواصل المستعملة في التدريس.

في الحالة الأولى يمكن الحديث عما يسمى بالميكرو بيداغوجي (Micropédagogie) (تعليم يُعْنَى بتصرف الأفراد)، بينما الحالة الثانية تسمى بالماكروبيداغوجيا

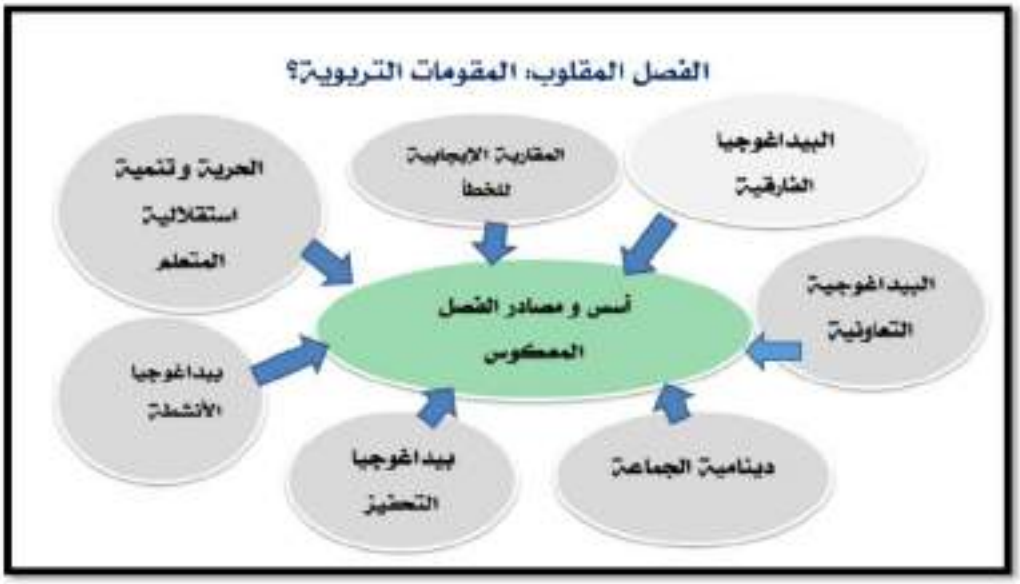
[136] - أولحاج، محمد (2002): التصورات البيداغوجية الحديثة أسسها واتجاهاتها ومناهجها، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص61

(Macropédagogie) وتركز على تعلم جماعي مبني على التعاون بين الأفراد لتقاسم التجارب والخبرات والمعارف.

فيما يتعلق بالمستوى الأول نجد تمييز فردانية عمل المتعلمين، استعمال التكنولوجية التربوية...

ثانيا/ المقومات التربوية لبناء وحدة دراسية وفق بيداغوجيا الفصل المقلوب:

رغم الظهور الجديد لفكرة الفصل المعكوس، فإن المبادئ التي تشكل أساس بنائها



ليست بجديدة: في هذا السياق، يشير (Bishop) و(Verleger) إلى أن هذه البيداغوجية تجمع بين العديد من المقاربات البيداغوجية الموجودة أصلا مثل " البيداغوجيا النشيطة (la pédagogie active)، البيداغوجيا الفارقية (la différenciation pédagogique)، التعلم الذاتي (l'auto-apprentissage)، أو التعلم بالأقران (l'apprentissage par les pairs)، أو المقاربة القائمة على حل المشكلات (l'approche par résolution de problème)، أو التعلم التعاوني (l'apprentissage coopératif)"[1].

كما أنها ارتبطت بممارسات العديد من المدرسين في نهاية كل حصة دراسية من خلال تقديم مجموعة من التمارين تتضمن مفاهيم ومعارف يتحتم على المتعلم البحث عنها

[1] - *Louis Pascal Nono Tchatoua, Pédagogie de la classe inversée, Un article repris de http://www.adjectif.net/spip/spip.p.. consulté le 21/09/2022*

خارج القسم استعدادا للحصة الدراسية المقبلة حتى يكون على بينة من الخطوط العريضة للدرس.

1- استراتيجية الفصل المعكوس وصنافات بلوم:

يوفر الفصل المقلوب مواكبة بيداغوجية إضافية للمتعلمين، عندما يصلون إلى أعلى مستويات تصنيف الأهداف المعرفية ل(Bloom 1956): في **الصيغة التقليدية**، عادة ما يتم تدريس مواضيع مثل العلوم أو مواد دراسية أخرى بالتركيز على المستويات الدنيا من التصنيف/(صنافة بلوم). وبالتالي، يتم تعريف المتعلمين على المستويين الأولين (المعرفة والفهم) للمعرفة المعنية. بعد ذلك، في كثير من الأحيان، تقدم المحاضرات أمثلة تم حلها بالفعل عن التعلم المستهدف. كلها تتحرك بالوتيرة نفسها. عندها فقط يتمكن المتعلمون من التدرب في المنزل أثناء أداء الواجب المنزلي استعدادًا للتقييم المستقبلي. ولذلك يتم تنفيذ مستويات "التطبيق" و"التحليل" الأكثر تطلبًا من الناحية المعرفية بمفردها وبدون أي شكل من أشكال التغذية الراجعة التكوينية المخصصة من قبل المعلم.

في **الصيغة الحديثة** يعني **الفصل المقلوب**، تقديم مقاطع الفيديو-التي تعد مكونًا أساسيًا- للمستويين الأولين من مكونات "هرم بلوم": الفهم والمعرفة، بوتيرة المتعلم الذي يمكنه تقسيمهما أو مراجعتهما كما يحلو له. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام وقت الفصل بشكل أكبر لتطوير مستويات أعلى (من تطبيق وتحليل وتقويم وإبداع...) بدعم من المدرس الذي يمكنه تتبع ذلك من خلال ما يسمى بالتغذية الراجعة.



2- **بيداغوجيا التحكم (La pédagogie de maîtrise)**: كان "بنيامين بلوم" (Benjamin Bloom) أول من وضع مبادئ هذه البيداغوجيا في شيكاغو في الفترة ما بين 1971-1974. إذ إن جوهرها هو التأطير الزمني للتعلم من خلال أخذ معلومات موضوعية قبل وبعد حدوثها، والتحكم في الجانب المعرفي والعاطفي. من ثم يصبح ما يسمى بالتقويم التكويني، على وجه التحديد لوظائفه التنظيمية، عنصرًا أساسيًا في التدريس[1].

3- **البيداغوجية الفارقية**: تعتمد **البيداغوجية الفارقية** أولاً وقبل كل شيء على الأصول الأنثروبولوجية منها: حقيقة عدم التجانس بين البشر وهذه الحقيقة تشكل المبرر الرئيس للفارقية في البيداغوجيا. فيما يتعلق بميكرو سوسيولوجيا المدرسة (la microsociologie scolaire)، يذكر "فيليب بيرينو" (Philippe Perrenoud) أن البيداغوجية الفارقية تعد حقيقة يومية لا جدال فيها في الفصل الدراسي، لأنه لا يوجد متعلمان يعاملان بالطريقة نفسها تمامًا من قبل المدرس: المشكلة ليست في إنكار هذه الحقيقة ولكن في السيطرة عليها. يجب توظيف البيداغوجيا الفارقية بشكل واضح دون إثارة التواطؤ الاجتماعي والعاطفي بين المدرس وبعض المتعلمين "المختارين" من قبله بشكل أو بآخر بوعي أو بغير وعي[2].

بالنسبة إلى (Meirieu1996)، "تتغلب البيداغوجيا على التناقض التالي: تحمل مسؤولية التنوع دون فقدان الاتساق والانسجام اللازم، مع مراعاة الاختلافات حتى لا تتحول إلى تفاوتات دون حصر الناس في هذه الاختلافات"[3].

4- **البيداغوجية النشيطة (La pédagogie active)**: يوجد ارتباط قوي بين البيداغوجيا النشيطة وبيداغوجيا الفصل المعكوس. إذ تهدف هذه البيداغوجيا النشيطة إلى وضع المتعلم في قلب عملية التعلم حتى يتمكن من بناء معرفته الخاصة، من خلال وضعيات البحث.

لقد تأثرت البيداغوجيا النشيطة إلى حد كبير بأعمال "بياجيه" (les travaux de Piaget) في البنائية (le constructivisme) التي يعرفها "كراهاي" (Crahay)[4] بأنها "(...) نظرية للموضوع، والتي تسعى جاهدة لتحسين التبادل مع المحيط، يتم بناؤها ذاتيًا من

---

[1] - Legrand, 1994, p. 730-732

[2] - Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

[3] - Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

[4] - Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France. p 207

خلال دمج كلهما في الإنتاجات وآليات التفكير. من هذه النظرية يمكن للفصل المعكوس أن يوظفها باعتبارها نموذجًا تعليميًا يكون اكتساب المعرفة فيه هو ثمرة فعل إبداعي، حيث يكون الطفل، الذي يواجه مشاكل التكيف مع بيئته، منخرطًا في عملية التطور النشط لفكره.

5- **البيداغوجيا التعاونية**: التعاون هو مفتاح الدخول إلى عالم الغد. فحسب نظرية الفيلسوف التربوي الأمريكي "جون ديوي" (Dewey)، "المدرسة مجتمع مصغر يعد المتعلم للاندماج في المجتمع"[1]. لهذا فالتعلم في مجموعات تعاونية يساهم في تعزيز التعلم الفردي. بل وتبين الدراسات الحديثة لعلم النفس الاجتماعي المعاصر أن تحديد الإنسان لا يتعلق "بتكوينه البيولوجي فقط، لكن بحقيقة مشاركته في الحياة الاجتماعية"[2].

كما استلهمت الطرائق التعاونية (les méthodes coopératives) عمل البيداغوجيين الفرنسيين مثل: Célestin و Élise Freinet و Fernand Oury... رغم أن مكانها في نظام التعليم لا يزال إلى حد كبير محدودا بحكم هيمنة الطابع الكلاسيكي في التعليم[3]. إلا أنها تظل وسيلة للتقليل من سلطوية المدرس وتعزيز استقلالية المتعلم وتربيته من أجل تحمل المسؤولية وترسيخ قيم المواطنة.

لا يقتصر التعاون فقط وفق استراتيجية الفصل المقلوب على اتباع الأوامر أو تبادل الخدمات أو مشاركة المهمات: إن التطبيقات والأنشطة تنجز بحرية ويكون لها هدف مشترك هو تملك الكفايات الأساس للمادة الدراسية والمهارات الحياتية والاجتماعية.

---

[1]- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ?* – 2. Lyon : Chronique Sociale, p. 43-56, 59-60, p 83.

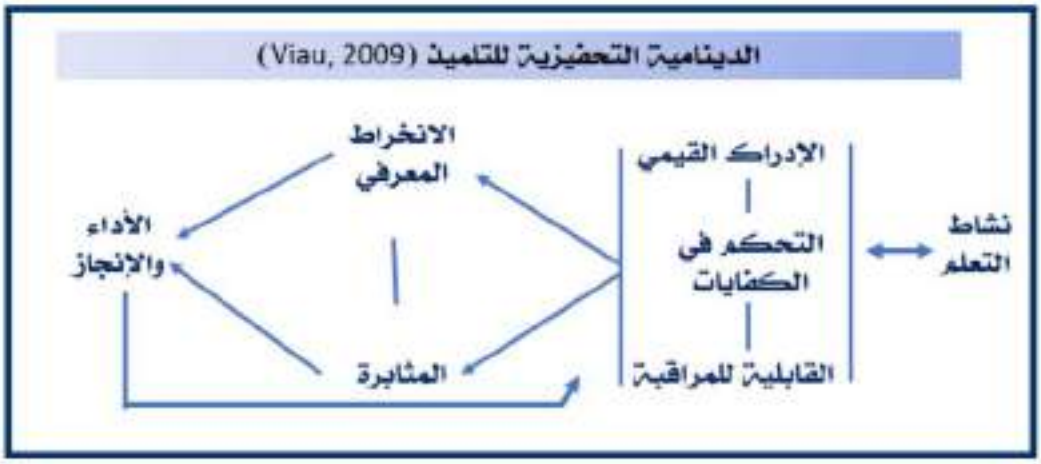
[2]- السيد أبو الليل، محمد (1980): علم النفس الاجتماعي- دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الجزء الثاني، ص 231

[3]- Diane Galbaud, *Comment apprendre en groupe ?* revue sciences humaines, N° 282 - Juin 2016



6- **بيداغوجيا التحفيز**: بالنسبة لمصطلح "التحفيز" «motivation»، يفضل (Viau 2009) تعبير "الدينامية التحفيزية" «dynamique motivationnelle» لأنه يعكس بشكل أفضل حقيقة أن التحفيز هو أمر داخلي بالنسبة للمتعلم (intrinsèque à l'élève). كما لا يكون مستقرًا. إنه معقد ويختلف باختلاف العوامل التي تربط بين المصادر(sources) والمظاهر المختلفة.

ويعرّفه (Viau) بكونه "ظاهرة لها مصدرها في التصورات التي يمتلكها المتعلم عن نفسه وبيئته، مما يترتب عليه أنه يختار الالتزام بتنفيذ النشاط البيداغوجي المقترح عليه والمثابرة في إنجازه، وذلك بهدف التعلم "[1]. ويوضح الشكل التالي هذه الدينامية:



[1] - Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. 2ème édition. Bruxelles, Belgique : de Boeck., p. 12

ثالثا / الفصل المعكوس في تعليم الجغرافيا وتعلمها:

1- ما الطرائق المناسبة لتنظيم الفصل المعكوس؟

لا يوجد نموذجا فريدا للفصل المعكوس. إذ تسمح مرونة التدريس لكل مدرس بتكييفه مع حاجات المتعلمين وظروف البيئة التعليمية. وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن مرونة النموذج المعكوس تسمح باستخدامه فقط لبعض الحصص الدراسية، خلال فترة زمنية من السنة، في فصول معينة ولكن قد لا تناسب فئة من الدروس بل فئة من المتعلمين[1] ... بل هناك من يذهب إلى أن هذه الاستراتيجية تناسب فقط بداية السنة الدراسية[2]...

ومع ذلك، هناك بعض الكفايات المستعرضة/ الأفقية بين جميع الفصول المعكوسة: ينجز المتعلم عمله بشكل مستقل للتمكن من المعرفة الأساسية التي سيتم تعبئتها في الحصة الدراسية الحضورية، والتي يتم تدبيرها في شكل مجموعات بتوظيف تقنيات التنشيط المختلفة.

كما أن التربية التكنولوجية تمثل مدخلا رئيسا ومجالا تطبيقيا في الفصل المعكوس لتدريب المتعلمين على العمل الفردي والعمل الجماعي التعاوني. لكن هل باستطاعة هذه التكنولوجية تلبية حاجة حقيقية هي التعلم الوظيفي أم إن المتعلم يبقى رهينا لها؟ وهل يمكن الحديث عن الانتقال من التمركز حول المعرفة إلى التمركز حول المتعلم، أم التمركز حول الأداة التكنولوجية؟

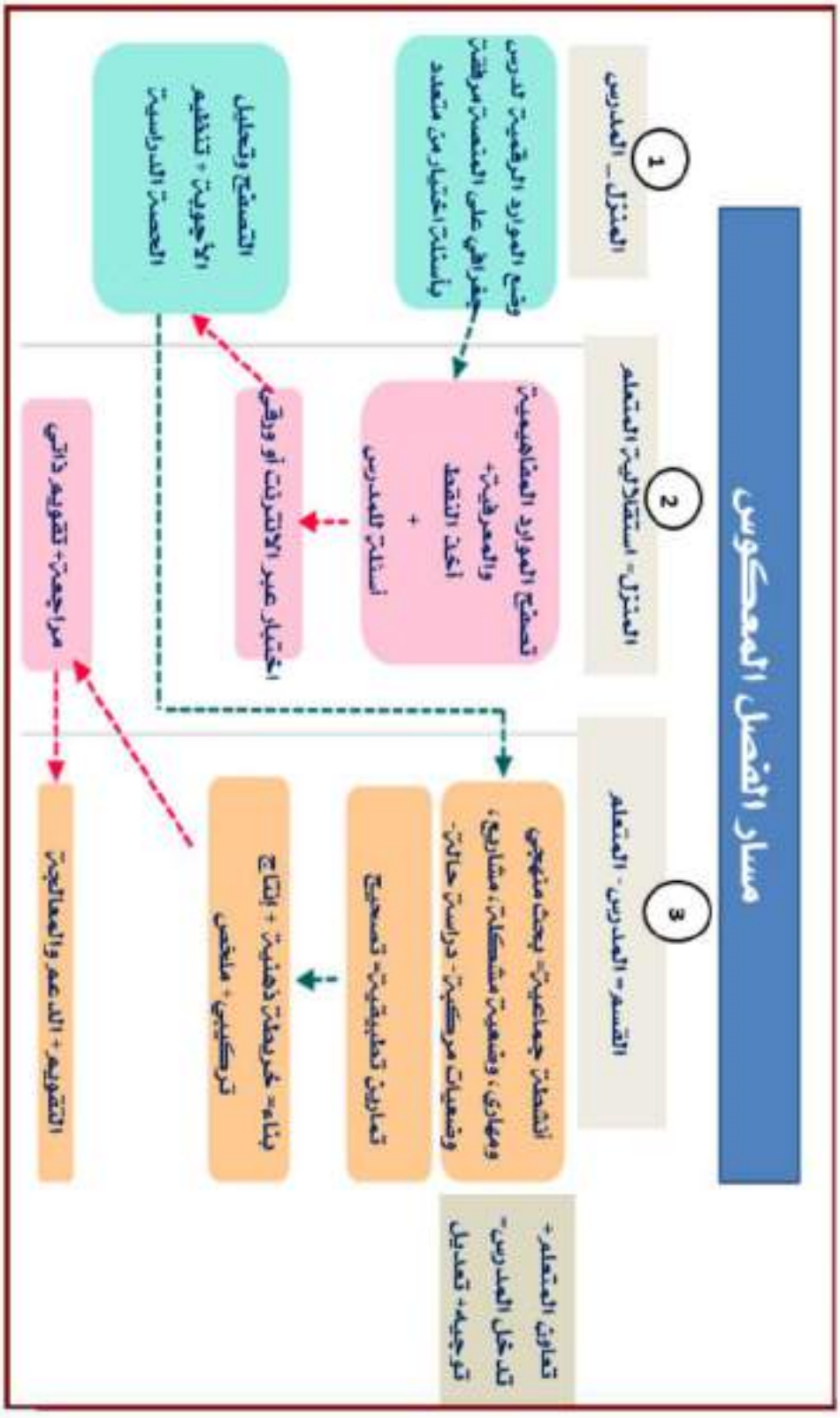
فيما وراء الوسائل التكنولوجية: فإن الحاجة إلى طرائق بيداغوجية وديدكتيكية مترسخة بعمق على مستوى التفاعل والبناء وإدماج المعارف في وضعيات تعليمية- تعلمية تظهر فيها شخصية المتعلم، دون الإغراق في الوصفات التعليمية الفضفاضة والجاهزة التي تكرس للتلقي السلبي واهتزاز فعل الرغبة في التعلم!!

---

[1] - *Héloïse Dufour*, septembre- octobre 2014, *la classe inversée*, revue *Technologies* n° 193, p47 https://eduscol.education.fr/sti/ressources_techniques/revue-technologie-ndeg193-sommaire-special-numerique-educatif Consulté le08/08/2021

[2] - Loïc Martin 2018, op-cit

7- خطوات إنجاز حصص دراسية لدرس الجغرافيا وفق بيداغوجيا الفصل المعكوس:



خلال حصص دراسية متفرقة، يتم تنظيم مقاطع تعلمية على النحو التالي:

المرحلة	طبيعة النشاط (أو سياقه)	خطوات الإنجاز
الأولى	منزلي	مورد معرفي (كبسولة فيديو)، مرفق بأسئلة موجهة ومورد منهجي (خطاطة)
الثانية	فصلي	مرحلة التعزيز: قياس قدرة المتعلمين/ات على إدراك إشكالية الوحدة وصياغة الفرضيات والأسئلة الموجهة، والشروع في تمحيصها من خلال الاشتغال على الأنشطة المعروضة في مجموعات ومقابلة الإنتاجات والمصادقة عليها
الثالثة	فصلي	ترصيد التعلمات (تدوين الأثر المكتوب)
الرابعة	فصلي/ منزلي	التحقق من مدى اكتساب المتعلمين/ات وتحكمهم في التعلمات الأساس من خلال أنشطة تقويمية.

8- خطوات للتقدم في العمل وفق بيداغوجيا الفصل المعكوس:

من أجل قيادة الفصل الدراسي بأكمله نحو قبول بيداغوجيا الفصل المعكوس. يتعين القيام بما يلي:

أ- تعريف المتعلمين بعدد من الأدوات المنهجية، وإرساء تعاقد ديدكتيكي مع المتعلمين/ات يقوم على بسط الخطوط العريضة لخطة العمل (بيداغوجيا الفصل المعكوس) والعدة المنهجية التي ستعتمد فيها:

ب- إنتاج المدرس لكبسولة الفيديو، أو تنزيل رابط إلكتروني لمقطع فيديو جاهز (وإن تعذر الأمر يتم الاشتغال بوثائق ورقية تحدد معالم كل مقطع تعلمي)، تركيب وانتقاء كبسولات فيديو قابلة للاستثمار وفق المحطات المفصلية في بناء التعلمات، مرفقة بموارد معرفية ومنهجية مناسبة؛ (يمكن تقديم الخطوة ب على أ).

ج- توظيف الخريطة الذهنية، باعتبارها أداة لتدوين الملاحظات وتنظيمها؛ وكل الموارد المنهجية المناسبة لترصيد التعلمات (الخطاطات، الجداول، الترسيمات...).

د- سجل تحضير المتعلم يقدم في بداية الحصة للمدرس باعتبارها أداة للتقويم المستمر (تتضمن الإجابة عن أسئلة تقويم المفاهيم والمعارف الجغرافية...).

هـ- استثمار الوقت المخصص للحصة الحضورية للتدرب على تملك الموارد المنهجية (النهج الجغرافي) والمهارية (إنجاز مبيانات وقراءتها وتحليلها، الاشتغال بالخرائط واستثمارها وتوظيف المفاهيم والمعارف الجغرافية في وضعيات مركبة، من خلال الاشتغال بالوضعية المشكلة، دراسة حالة، المشروع الجغرافي...

و- المطالبة بإنجاز تقويم في شكل ملف تراكمي (بورتفوليو، بحث ميداني، بحث وثائقي...)

بناء على ما تقدم، يكون برنامج العمل لتقديم مقاطع الدرس الجغرافي وفق البرنامج الآتي:

الطرح الإشكالي: تقديم كبسولة فيديو يتضمن عرضا مركزا لموضوع الوحدة التعلمية، مرفق بمورد منهجي وأسئلة موجهة لدفع المتعلمين/ات لـ تحديد الموضوع المركزي للوحدة، صياغة الاشكالية وتفريعها إلى أسئلة فرعية مساوقة لنهج المادة، صياغة الفرضيات، اقتراح تصميم لمعالجة الموضوع (يتم الانطلاق بهذه العملية في الفصل الدراسي).		
النشاط التعلمي رقم1: وصف **النمو السكاني في العالم وتفسيره، التمييز بين وضعيات سكانية مختلفة والمقارنة بينها**		
الحصة الدراسية رقم 1: **وصف التزايد السكاني في العالم وخصائصه**		
	في الفصل الدراسي	**في المنزل**
القدرة المهارة	– استثمار ومقابلة المفاهيم والمعارف الجغرافية المكتسبة. – التدرب على خطوات الوصف الجغرافي. – الاشتغال بدعامات ديدكتيكية مختلفة لبناء مقطع تعلمي وفق خطوة الوصف الجغرافي. – إنجاز خطاطات لتركيب المعلومات في شكل فقرة.	– مورد معرفي: قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة موجهة، – أو وثيقة ورقية في حالة تعذر توفر شروط استثمار البعد الرقمي، – مورد منهجي: خطاطة لتركيب التعلمات.

الحصة الدراسية رقم 2: **تفسير التزايد السكاني في العالم**		
	في الفصل الدراسي	**في المنزل**
القدرة المهارة	– استثمار ومقابلة المفاهيم والمعارف الجغرافية المكتسبة – التدرب على خطوات التفسير الجغرافي – إنجاز خطاطات لتركيب المعلومات – تقنية أخذ النقط	– مورد معرفي: قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة موجهة – مورد منهجي: جدول لتركيب التعلمات
الحصة الدراسية رقم 3: **توزيع سكان المغرب**		
	في الفصل الدراسي	**في المنزل**
– **القدرة**	– استثمار وتقابل/ مقابلة المعلومات والمعارف الجغرافية: – توظيف الخريطة للتمرن على خطوة المقارنة	– قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة موجهة – مورد منهجي: خطاطة لتركيب

	بغية تعميم مختلف الظواهر الجغرافية	التعلمات
– المهارة	– تقنية أخذ النقط	
الحصة الدراسية رقم 4: التغذية الراجعة		
– منهجية الفصل المعكوس: – إنجاز بطاقة المراجعة... – التمكن إنتاج كتابي في شكل ملخص أو خريطة ذهنية تركيبية للنشاط التعلمي الأول بتوظيف خطوتي الوصف والتفسير – الاشتغال على أنشطة تطبيقية (مبيانات- هرم السكان- توظيف خريطة سكان العالم...)		
النشاط التعلمي رقم 2: وصف توزيع السكان في العالم وتفسيره		
الحصة الدراسية رقم1: وصف توزيع السكان في العالم		
	في الفصل الدراسي	في المنزل
– المطلوب	– تغيير المقاييس وربط العلاقة بين الوثائق؛ – التدرب على خطوات الوصف الجغرافي؛	قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة

	– إنجاز خطاطات لتركيب المعلومات؛ – العمل الجماعي في المستوى الأول (عمل محدود في الوقت المناسب، كل متعلم لديه مهمة أو مهارة لإنجاز).	
الحصة الدراسية رقم 2: أفسر توزيع سكان العالم		
	في الفصل الدراسي	**في المنزل**
	– إعداد وتنظيم العمل في إطار التعاون بين المتعلمين؛ – التدرب على خطوات التفسير الجغرافي؛ – العمل الجماعي من مستوى رقم 2 (العمل محدود في الوقت، تقسم المجموعة المهام المراد إنجازها).	قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة
النشاط التعلمي رقم 3: وصف ظاهرة التمدين في العالم وتفسيرها		
	في الفصل الدراسي	**في المنزل**
القدرة	– المقابلة بين النماذج الرائدة والمهمشة تنمويا؛	قراءة كبسولة فيديو تتضمن أسئلة

المهارة المنهجية المهارات الاجتماعية	– تقديم عرض تقديمي منظم ومناقشته شفهيًا باستخدام معجم جغرافي محدد: – توظيف خطوات النهج الجغرافي: – العمل الجماعي من مستوى رقم 3 (العمل محدود في الوقت، تقسم المجموعة المهام المراد إنجازها).	
الحصة الدراسية رقم 4: التغذية الراجعة أنشطة تقويمية الاشتغال على وضعيات مركبة (تتضمن العلاقة بين تزيد السكان وتوسع ظاهرة التمدين والمشاكل والتحديات التي تطرحها) من قبيل دراسة حالة، وضعية مشكلة، المشروع...		
– تنمية العمل التعاوني في إرساء بيداغوجيا الفصل المعكوس: – إنجازبطاقة المراجعة...إنتاج ملخص لاستثمارخطوات النهج الجغرافي من وصف وتفسير		

المؤسسة : ..... مكون : الجغرافيا الغلاف الزمني : حصتان أو ثلاثة	جذاذة التحضير : 7 الموسم : 22/21	**الكفايات:** اكتساب معارف أساسية - اكتساب أولي لعمليات النهج الجغرافي - اكتساب مهارات تنظيمية	**القدرات :** ترسيخ مجموعة من المفاهيم والمصطلحات - القدرة على التعامل مع وسائل التعبير الجغرافي المتنوعة - اكتساب القرة على معالجة قضايا مجالية	**الهدف العام :** توظيف خطوتي الوصف والتفسير الجغرافيين لمعالجة حركية السكان في العالم من حيث التزايد والاستقرار .	**المراجع :** الكتاب المدرسي في رحاب الاجتماعيات س 1 - موقع أحداث وحقائق وموقع على اليوتيب – إنتاج كبسولة فيديو على رابط تيمز – موارد قناة المعرفة.

الدرس رقم 7: دينامية السكان وتوزيعهم

الهدف التعلمي	مراحل الدرس	الدعامات و الوسائل	الاجراءات و الأنشطة			التقويم والدعم
			خارج الفصل	داخل الفصل	الزمن	
الربط والتحفيز	مرحلة التعاقد على المراحل الكبرى	رصيد معرفي مكتسب + مقطع فيديو يحدد وضعية الانطلاق	توظيف المكتسبات السابقة واهداف التعلم لصياغة مقدمة مناسبة مع طرح الاشكالات / **تقديم كبسولة فيديو يتضمن، عرض مركز لموضوع الوحدة التعلمية، مرفق بمورد منهجي وأسئلة**	الاتفاق على خطة العمل والبرمجة الزمنية لإنجاز الأنشطة التطبيقية والأنشطة التفاعلية والوضعيات المركبة بتوظيف الموارد المفاهيمية والمهارية والمنهجية والمواقفية	5د نهاية الحصة المنجزة	

	لمقاطع الدرس وخطوات الإنجاز		موجهة لدفع المتعلمين/ات لـ: تحديد الموضوع المركزي للوحدة، صياغة الاشكالية وتفريعها إلى أسئلة فرعية مساوقة لنهج المادة، صياغة الفرضيات، اقتراح تصميم لمعالجة الموضوع		
وصف النمو السكاني في العالم وتفسيره التمييز بين وضعيات سكانية مختلفة	وصف التزايد السكاني في العالم وخصائصه	* موقع أحداث وحقائق + رابط لفيديو على الانترنت أو تحميله وإرساله للمتعلمين . * المقطع 1 من الكبسولة المبيان ص 119	*توجيه المتعلمين لمشاهدة المقطع الأول من الفيديو (الكبسولة) من خلال المنصة التعليمية Microsoft Teams أو موقع يوتيب (وإن تعذر الأمر وثيقة ورقية) ثم الإجابة عن الروائز المرفقة (وصف التطور – التمييز بين وتيرة التطور خلال نصفي ق 20) * تحديد المفاهيم الاساسية للسكان من خلال الفيديو (الانفجار السكاني - الولادات – الوفيات – التزايد ط ..) و	25د	* تقويم تشخيصي يعقبه تفي، المتعلمين إلى مجموعات وفق الأجوبة المحصل عليها في الفصل وخارجه . استثمار وثائق الكتاب المدرسي ل: تدقيق خطوة وصف التزايد السكاني في العالم - وتيرة تطور خلال نصفي ق 20 - تمييز المتعلم للاختلاف في التزايد السكاني بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة - تصنيفه الدول حسب وتيرة	● دعم فوري أثناء إنجاز التمارين و عبر النظراء ● أسئلة التقويم المرحلي + التعزيز

والمقارنة بينها		* النص + خريطة + جدول ص 120 * أنشطة تفويمية رقمية (اختيار من متعدد + ملء جدول...)	طريقة حساب وحساب نسبها ووتيرة التزايد * التدرب على العمليات من خلال الجدول المرفق للروائز (ملء في منصة تايمز)	التزايد أو التناقص الطبيعي . * تمارين على السبورة لحساب نسب الولادات و الوفيات ثم حساب التزايد السكاني و نسبه . - التدرب على الوصف الجغرافي من خلال إنجاز خطاطة تحدد الوصف بالمفاهيم المهيكة والوصف عبر خطوات ثلاث(التحليل والتركيب والتقييم)		والدعم في فترة النقاش
	تفسير التزايد السكاني في العالم	* الوثيقة الورقية النص 119 من الكتاب المدرسي * المقطع 1 من الكبسولة * نشاط رقمي	توجيه المتعلمين من خلال روائز لاستخراج العوامل المتحكمة في تزايد السكان في العالم (من المقطع الثاني الفيديو أو عبر الاستعانة بالنص)	• **التدرب على خطوة التفسير:** تلخيص العوامل المفسرة للتزايد السكاني إلى مجالات وتقديم أمثلة لكل حالة .. ومناقشتها • تفسير اختلاف وتيرة التزايد السكاني حسب الدول .	20د	استثمار المفاهيم : (دينامية السكان - الانفجار الديمغرافي

		(التصنيف في جدول + صحيح ام خطأ)			
- قياس مدى استيعاب التلاميذ للمقطع الأول.	أسئلة التقويم المرحلي		تقسيم الفصل إلى مجموعات في إطار التعلم التعاوني: • المجموعة الأولى تتكلف بوصف تطور ساكنة العالم خلال ق 20 من ثم الاشتغال على وضعية جغرافية محلية • المجموعة الثانية تتكلف بتفسير التزايد السكاني للعالم خلال ق 20 من ثم الاشتغال على وضعية جغرافية محلية	5د	– التزايد السكاني – نسبة الولادات – نسبة الوفيات) لإنتاج فقرة للتعامل مع وضعية جغرافية محلية الانطلاق من دراسة حالة جغرافية محلية

					وتوظيف خطوتي الوصف والتفسير
وصف توزيع السكان في العالم وتفسيره	وصف توزيع المكان في العالم	*الخريطة 121 * المقطع 2 من الكبسولة * نشاط رقمي (ملء الفراغ	استعانة المتعلم بالفيديو (المقطع 2) وبالخريطة لتصنيف دول العالم حسب الكثافة السكانية عبر ملء الجدول المرفق .	●تصحيح إجابات المتعلمين بشكل جماعي ●تدوين كل مجموعة صغيرة لخلاصتها	12	●دعم فوري إثناء إنجاز النشاط ●اسئلة التقويم المرحلي
	تفسير توزيع سكان العالم	* النص 121 * المقطع 1 من الكبسولة * نشاط رقمي (تصنيف في	استعانة المتعلم بالفيديو و لاستخراج العوامل المتحكمة في توزيع السكان عبر ملء الجدول المرفق .	●تصحيح إجابات المتعلمين ومناقشتها بشكل جماعي تدوين كل مجموعة صغرة لخلاصتها	10	**المفاهيم :** الكثافة السكانية

		جدول			
- قياس مدى استيعاب التلاميذ للمقطع الثاني.	أسئلة التقويم المرحلي		• صنف توزيع السكان في العالم • فسر توزيع السكان في العالم	4د	
وصف طاهرة التمدين في العالم وتفسيرها	وصف ظاهرة التمدين في العالم	النص+الخريطة 122 * المقطع 3 من الكبسولة نشاط رقمي (اختيار من متعدد	الانطلاق من المقطع الثالث للكبسولة ووثائق الكتاب المدرسي لتعريف التمدن ووصف تطوره ثم مقارنة الدول حسب نسبه ثم الإجابة عن الروائز المرفقة .	• مقارنة كل مجموعة الإجابات المحصل عليها من قبل أعضائها وتوحيدها • تقديم منسق كل مجموعة خلاصة عن النشاط و التعليق عليها من طرف المدرس مع التوجيه إلى تصحيح الأخطاء والتعثرات .	12	• دعم فوري أثناء إنجاز النشاط • أسئلة التقويم المرحلي
	تفسير	النص 122	الانطلاق من المقطع الثالث للكبسولة و	• تقديم منسق كل مجموعة خلاصة	10	

	تطور ظاهرة التمدين في العالم	* المقطع 3 من الكبسولة نشاط رقمي (اختيارمن متعدد	النص لتفسير تزايد ظاهرة التمدن في العالم عبر الإجابة عن الروائز .	عن النشاط و التعليق عليها من طرف المدرس مع تصحيح الاخطاء .		المفاهيم: التمدن
- قياس مدى استيعاب التلاميذ للمقطع الثالث	أسئلة التقويم المرحلي			تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وفق التعلم بالنظير عبر المراحل الآتية: ● أولا: وصف تطور ظاهرة التمدن في العالم ● ثانيا: تفسير تطور ظاهرة التمدين في العالم ● ثالثا: الاشتغال على وضعية مركبة تتناول وصف وتفسير تطور المجال الحضري القريب من محيط المتعلم	10د	
	الخاتمة			تلخيص المتعلمين للدرس داخل الفصل أو خارجه حسب الحيز الزمني المتبقي	4د	
التقويم الاجمالي	نشاط رقمي (أسئلة موضوعية – الاشتغال			تمارين تطبيقية تقيس مختلف المهارات و القدرات المكتسبة **إنتاج ملف يعالج ظاهرة التمدين وعلاقتها بتز ايد السكان من خلال توظيف**		

	على وثيقة – مقالة)	النهج الجغرافي (الوصف والتفسير) والبعد الايقوني (خطاطات ، رسوم بيانية توضيحية، وصوروالتعليق عليها...) من خلال توزيع العمل في شكل مجموعات (المجموعة الأولى: تشتغل على دراسة حالة والثانية على وضعية مشكلة، والثالثة على المشروع وهكذا دواليك...)		

التقويم التكويني وفق منظور الفصل المعكوس:

يعد التقويم التكويني نشاطا تقويميا مندمجا في سيرورة التعلم، يقوم به المتعلم والمدرس في جميع مراحل فقرات التعلم بغاية التأكد من تمكن المتعلمين من إرساء الموارد وإدماجها. وتهدف إجراءاته إلى توجيه المتعلمين ومعرفة مكامن القوة لديهم لتعزيزها وتقويتها، واستكشاف مواطن الضعف أو الصعوبة لمعالجتها ودعمها... من وظائف التقويم التكويني تعديل وتصحيح مسار التعلم، وضبط علاج التعثر، ودعم وتقوية مصادر القوة وتتبع درجة نماء الكفاية[1]. لهذا تعد استراتيجيات التقويم التكويني قوة دافعة يتم دمجها طوعًا وبشكل صريح في آلية البيداغوجية المعكوسة (l'inversion pédagogique) وفق مسار تكويني يتم قبل وأثناء وبعد الفصل الدراسي استنادا إلى مجموعة من الأدوات ووفق أشكال وأساليب تقويمية مختلفة.

جدول يحدد مسار التقويم المستمر (التقويم التكويني) وفق بيداغوجيا الفصل المعكوس

التقويم القبلي		التقويم في الفصل الدراسي			التقويم بعد الفصل الدراسي	
سجل تحضير المتعلم	ملاحظات	شكل التقويم	جماعي	التقويم الفردي	مهام/ عمل المتعلم	مهام/ عمل

[1] - العلمي، الخمار2015، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياق والتحولات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص.90

(كراسة الفصل المعكوس)	المدرس	الديدكتيكي	(التقويم بالأقران)	التغذية الراجعة un feed-back (une (rétroaction)		المدرس
تقديم للمتعلم موارد رقمية وورقية (مقطع فيديو- إنجاز درس رقمي، مقطع لدرس نظري...)		تقويم الأنشطة التطبيقية		– إنتاج ملخصات تركيبية لمقطع تعلمي؛ – إنتاج خطاطة تركيبية (الخريطة الذهنية)... تقويم الجانب المفاهيمي (التزايد السكاني- الكثافة السكانية...) والمعرفي	أشكال التقويم	إنتاج شبكات التقويم وفق الأطر المرجعية
أفكار تناولها المقطع أو مورد آخر	....	تقويم الجوانب المنهجية		الاشتغال على توظيف خطوات النهج الجغرافي حسب المقاطع التعليمية: – خطوة الوصف؛ – خطوة التفسير تقويم أداء المتعلم في خطوتي	التقويم الفردي التقويم الجماعي	تنويع الوضعيات التقويمية

أجوبة عن أسئلة اختيار من متعدد (QCM) quizz	....		تقويم الجوانب المهارية	تقويم أداء المتعلم في إنتاج واستثمار المبيانات والخرائط الجغرافية واستثمارها منهجيا ومعرفيا	فرض منزلي إعداد بورتفوليو	إنجاز دراسة ميدانية	تقويم المهارات الاجتماعية بإنجاز عروض
النقاط التي تحتاج للمزيد من التوضيح	....		التقويم وفق الوضعيات المركبة	- تقويم أداء المتعلم في قدرته على تعبئة مختلف الموارد (معرفية ومنهجية ومواقفية...) - تقويم أداء المتعلم في التعامل مع وضعيات مختلفة: وضعية مشكلة- المشروع- دراسة حالة	إنشاء شبكات التقدم (grilles de progression) لقياس التحولات والتغييرات في التعلم والتكوين: بناء تصنيف للأخطاء (une typologie des erreurs) والجوانب الإيجابية في التعلم		

الأنشطة البيداغوجية المعتمدة في التقويم التكويني	بيداغوجيا التنشيط، البيداغوجيا الفارقية- بيداغوجيا الخطأ- التمثلات، بيداغوجيا الدعم والمعالجة.	وتفيئ المجموعات للدعم حسب الثغرات المعرفية والمنهجية والمبارية		

محاولة التركيب:

إن اكتساح الثورة الرقمية في مختلف المجالات يفرض تغيير الممارسة التربوية لتمكين المتعلمين من التعلم وفق مقتضيات القرن الحادي والعشرين، وهم مسلحون بلغة العصر الجديد ومفاهيمه وآلياته التقنية، بالقدر الذي يؤهلهم للتعامل الجيد مع آليات العصر الحالي التي ترنو إلى تغيير القيم التقليدية في الممارسة التعليمية.

لكن بالرغم من أهمية استراتيجية الفصل المعكوس، لا ينبغي النظر إليها على أنها الحل السحري لأعطاب العملية التعليمية- التعلمية التقليدية، ولا ينبغي النظر إليها على أنها الرافعة الرئيسة لتحويل المدرسة إلى مجال للنجاح الميكانيكي للجميع! أو النظر إلها على أنها البديل الديدكتيكي... بل قد تكون سببا في تراجع مكانة المدرس والمدرسة لحساب تغول الرقمنة والبعد التقنوي (techniciste)، فتغيب القيم الإنسانية الراقية للمتعلم والصورة الرمزية للمدرسة... طبعا إذا لم يتم تنزيل هذه الفصول المعكوسة بشروطها العلمية والبيداغوجية والديدكتيكية الدقيقة. وقد نبه إلى ذلك البيداغوجي A .MIRIEUX بقوله: "**سيؤدي توحيد الكبسولات والتكرار الميكانيكي إلى إعادة إنتاج نمط التعلم الكلاسيكي**" la standardisation et la répétition mécanique et excessive produirait ainsi un cours frontal.

وعلى الرغم من المراجعات والتعديلات التي طالت هذا النمط من التدريس، لاتزال العديد من الفجوات التي يتعين البحث فيها بعمق لترميمها بل تغيير معالمها لتناسب بيئات تعليمية مختلفة (خاصة الهشة والفقيرة)؛ كما لا ينبغي النظر إليها على أنها طريقة التدريس الوحيدة، بل هي فقط جزء من ممارسات ديدكتيكية مختلفة.

من جهة أخرى ينبغي استحضار أهميتها في تعزيز التفاعلات بين المدرس والمتعلمين، وفي التمكن من مواكبة العصر الرقمي، وفي توفير الوقت الكافي لإنجاز بعض المهمات التي كانت تبدو صعبة إبان مرحلة التدريس التقليدي، إلا إذا قام المدرس باجتهاد فردي من خلال حصص إضافية خارج الحجم الزمني الرسمي (من قبيل الاشتغال المنهجي على الوثائق وتوظيف خطوات النهج الجغرافي على وضعيات تعلمية مختلفة، الاشتغال على وضعيات مركبة، التدرب على الجانب المهاري: إنجاز مبيانات وخرائط رقمية وتوظيفها...)، وفي تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية التي لا تتيحها الفصول التقليدية (التواصل، التفكير النقدي، العمل التعاوني...)

المراجع المعتمدة:

❖ باللغة العربية:

1) أبو النيل، محمود السيد (1980): علم النفس الاجتماعي- دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الجزء الثاني
2) أولحاج، محمد (2002): التصورات البيداغوجية الحديثة أسسها واتجاهاتها ومناهجها، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
3) الزبون، أحمد (2020): أثر استراتيجية الصف المقلوب في تحسين مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد47، العدد3
4) العلمي، الخمار2015، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياق والتحولات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

5) كيت أورتون- جونسون ونيك بريور (يونيو2021): علم الاجتماع الرقمي: منظورات نقدية، ترجمة هاني أحمد عبده، سلسلة عالم المعرفة، العدد 484، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت.

❖ باللغة الأجنبية:

1) BERGMANN, J.F., Girard M.A., M. et Sams, A. (2015). *Apprentissage Inversé.* Repentigny,Québec : Reynald Goulet éditions.p22

Consulté le08/08/2021

2) CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation.* Paris, France : Presses universitaires de France, p 207

3) *BELANGER Dave, (2016). Inverser la classe de manière profitable, pédagogie collégiale,* vol. 30, no 1

4) DAVIDENKOFF, E. (2014) *Le tsunami numérique : éducation, tout va changer ! Êtes-vous prêts ?* Paris : Stock

5) GALBAUD Diane, *Comment apprendre en groupe ?* revue sciences humaines, N° 282 - Juin 2016

6) DUMONT, A. et BERTHIAUME, D. (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée.* 1ère éd.. https://biblio.helmo.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=4010

7) *DUFOUR Héloïse,* 2 0 1 4, *la classe inversée,* revue *Technologies n°193 sept-oct 2014,* p47 https://eduscol.education.fr/sti/ressources_techniques/revue-technologie-ndeg193-sommaire-special-numerique-educatif

8) LAUDINE, L. (2014). *Flipped Classroom ou classe inversée... Une autre manière d'enseigner avec le numérique.* Analyse UFAPEC. n°34.14 p1-8. Récupéré de http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2014/3414-pedagogie-inversee.pdf

9) LE JEUNE, J. M. (2016). La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous. *Gerflint. Synergies Turquie* n° 9. p. 161-172. Récupéré de http://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf

10) LEBRUN, M, LECOQ, J. 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Poitiers : Canopé éditions.

11) MARTIN Loïc,2018, *La pédagogie inversée une nouvelle façon d'apprendre,* ACTU, Haute-Normandie, p48

12) NONO TCHATOUO Louis Pascal, Pédagogie de la classe inversée, *Un article repris le http://www.adjectif.net/spip/spip.p...*

13) MEIRIEU, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ? — 2.* Lyon : Chronique Sociale, p. 43-56, 59-60, 83.

14) PERRENOUD, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences.* Paris : ESF.

15) TOUPIN, S. (2017). « Dans un contexte difficile ». Cahiers pédagogiques. N° 537 – Classes inversées, mai 2017, 33-34. Paris : CRAP.

16) VIAU, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire.* 2ème édition. Bruxelles, Belgique : de Boeck., p. 12

مولاي عبد الحكيم الزاوي الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش- آسفي

الملخص:

تطرح هذه المناولة قضية التركيب في ديداكتيك التاريخ كأفق منهجي يستوعب شرطية خاصة تسترفد ثلاثة أبعاد: البعد الاستوغرافي، البعد الابستمولوجي والبعد البيداغوجي...من شأن هذا الربط أن يُجدد البناء الديداكتيكي لكفاية التركيب، وأن يجعل المعرفة التاريخية مُشيدة تشييدا مفاهيميا وإشكاليا تنتهي إلى حصيلة تركيب مقنع لكنه قابل للتجاوز في وضعيات ديداكتيكية جديدة.

الكلمات المفتاحية: التركيب- المنهاج التخصصي- النقد- السرد- المفاهيم.

مدخل منهجي:

حينما يركب ديداكتيك التاريخ غمار التركيب، تظهر النتائج مُثمرة، حتى ولو كانت مجرد افتراضات قابلة للتبني أو التجاوز. التركيب التاريخي بهذه الصيغة هو محاولة لتفسير تغيرات الأنساق المجتمعية[1]، واستيعاب منهجي للمنعطفات الكبرى التي ميزت الحقل الابستمولوجي من مقولة الكينونة والوجود إلى مقولة العلاقة والبنية. إذا ما انطلقنا من هذا الاعتبار، يصير التركيب لحظة إضفاء معنى متعدد على حدث واحد، وهذا البناء المتعدد يشترط النسبية والقابلية للتجاوز. على المستوى الديداكتيكي يرتبط التركيب بالوثائق لحظة الانطلاق، ويُشيَّد بالتأويل لحظة الإنتاج النهائي انطلاقا من مقولات ومفاهيم متقاطعة مع العلوم الاجتماعية. مسألة التركيب هي مسألة مفاهيم بالدرجة الأولى، لأن المفاهيم هي التي تجعل العملية الديداكتيكية منخرطة بعمق في الانشغالات التاريخية. عموما، يتجلى أفق التركيب الديداكتيكي في توليد الأفكار وتقديم تأويلات خصبة.

علينا أن نقر بأن التركيب الذي يلتصق بالوثائق لا يفضي إلى نتائج كبرى، لأن الوثائق في التاريخ مهما تعددت حواملها لا تقدم سوى ارهاصات لإعادة بناء الواقع التاريخي. ومن شأن المزاوجة بين التركيب والمفاهيم أن يُغني المقاربة التاريخية، وأن يعبر بها من السرد نحو التفسير والتأويل والتجاوز. التركيب هو محاولة إيجاد توزان بين ما تقوله الوثائق وما يقتضيه الفهم من تفسير وتأويل. بعبارة دقيقة، عملية تعمد إلى كشف التناقض التاريخي المتضمن في كل معالجة تاريخية.

بمقتضى الاجتهادات الديداكتيكية في الجامعات الأوربية التركيب انتاج ديداكتيكي مفتوح باستمرار يقترن من حيث التنزيل بثقافة المدرس. القصد بذلك الثقافة التاريخية الثلاثية الأبعاد التي تزاوج بين البُعد الاسطوغرافي، البُعد الابستمولوجي والبُعد البيداغوجي...تدار هذه الأبعاد في مدار عام يشترط ضبط واستيعاب المنهاج التخصصي. المسألة هنا ترتهن بقدرة المدرس على تطويع الزمن، على المراوحة ذهابا وإيابا بين الماضي والحاضر.

تعمد هذه المناولة بناء تصور ديداكتيكي يهم مسألة التركيب في التاريخ. لا ينعلق الأمر، بخطوة معزولة ضمن خطوات النهج التاريخي مثلما تفضي إلى ذلك معاينة الممارسات المهنية، وإنما بخطوة ديداكتيكية متصلة مع التعريف والتفسير.

---

[1]- Raymond Aron, Leçons sur la philosophie de l'histoire, Paris, Editions de Fallois, 1982.

لقد سبق لشكير عكي أن أكّد على هذه المسألة حينما أشار إلى أن خطوات النهج التاريخي يجب أن تُطبق بدون فصل[1]، حيث يمكن ممارسة التعريف من داخل التفسير، والتفسير من داخل التعريف أو التركيب...والملاحظ، تشير جُل المؤاخذات التي تناولت النهج الديداكتيكي لتدريسية التاريخ إلى وجود قطيعة بين خطوات النهج التاريخي الثلاث. للأسف، الممارسة الديداكتيكية لتدريسية التاريخ لا تزال رهينة الوفاء للأعمدة الموروثة عن المدرسة الوضعانية. من حيث تناول الأحداث ذات المنحى السياسي، والأفراد لتتبع البطولات والأمجاد، والكرونولوجيا لتعقب الأصول والوقائع.

التركيب التاريخي منظورا إليه من فوق:

عودة إلى التركيب في الاسطوغرافيا الأوربية. علينا أن نعود إلى الصيحة التي كان يدعو إليها مؤسس مجلة "التركيب التاريخي"[2] La revue de Synthèse الفيلسوف الفرنسي هنري بيير Henri Ber[3]. كان هنري بيير يوجه الأنظار صوب "روح التركيب". لم تلق هذه الدعوة ترحيبا في مدارات الحقل الثقافي الفرنسي، وظلت خارج الرهان الأكاديمي لسنوات طويلة. فيما بعد، انتبه الجميع إلى هنري بيير. لقد كان هنري بيير بشهادة مؤسسي مدرسة الأنال الفرنسية يمثل روح الحوليات قبل نشأتها سنة 1929م وهو يستحث أنظار مؤرخها الشباب إلى تبني مغامرة التركيب في بناء الدرس التاريخي. وقبل هنري بيري بستة قرون علينا أن نعود إلى المؤرخ الوسيطي ابن خلدون. لقد دفع ابن خلدون برؤية التركيب في التاريخ حينما وسم منطلقه بالنظر والتحقيق والتعليل، وعلم بكيفيات الوقائع والأسباب...بهذا يكون ابن خلدون قد سار بالتاريخ سيرا غير مألوف لسابقيه وحتى معاصريه حينما ربط حركية التاريخ بسلسلة من القوانين والأسباب التي تحكم ماهية صناعة التاريخ. ارتقى ابن خلدون بالتاريخ من علم خاضع للسرد إلى علم موكول للتفسير[4]. راهنا، يدعو العروي في كتابه مفهوم التاريخ إلى التركيب أو التألفة[5].

---

[1]- يرتبط التعريف التاريخي بثلاثة مقولات أساسية ترتبط بمفهومية الوقائع، وملاءمتها وصحة الأحداث. بينما التفسير يرتبط بأربعة مسالك: التفسير بالأسباب المتعددة، التفسير بفهم حوافز الفاعلين، التفسير بالمقارنة، التفسير بزمنيات متعددة...التفسير التاريخي لحظة ديداكتيكية تعمد إلى توضيح الأسباب والدوافع التي كانت وراء الحدث وإيجاد العلاقات الناظمة بين مكونات الأحداث. والحق، أن ممارسة التفسير في ديداكتيك التاريخ هو لحظة العبور من التاريخ السردي إلى التاريخ الاشكالي النقدي. يمكن العودة إلى شكير عكي، التفسير التاريخي، مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات، الجذع المشترك نموذجا، أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية بالرباط، الموسم الجامعي 2010- 2011، بحث مرقون.

[2]- أسس الفيلسوف الفرنسي هنري بيير مجلة التركيب التاريخي La Revue de Synthèse سنة 1900، وهي دورية كانت تعنى بقضايا التاريخ في علاقته بالعلوم الإنسانية الأخرى، تغير اسم المجلة سنة 1931 وأصبح يحمل عنوان مجلة التركيب.

[3]- هنري بيير فيلسوف فرنسي ولد في 31 يناير 1863 وتوفي في 19 نونبر 1945 بباريس، من أهم كتبه: مستقبل الفلسفة: خطاطة لتركيب المعارف المؤسسة على التاريخ سنة 1898.

[4]- ابن خلدون علامة فارقة في التاريخيات/ الاسطوغرافيا بالمدلول المعاصر للكلمة. جال بناظره من التاريخ بوصفه بناء يهتم بأخبار الأمم والملوك إلى التاريخ منظورا إليه كشفا عن الأسباب والعلل. لقد أحدث ابن خلدون انقلابا منهجيا في الرؤية إلى التاريخ، وصاغ تركيبا تاريخيا يستند إلى مبدأ التعاقب الدوري في تفسير قيام وأفول الحضارات.

[5]- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، المفاهيم والأصول، الجزء الثاني، الطبعة الثالثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1997، ص 323.

قبل ظهور علم الاجتماع كانت حيازة صفة العلمية رهينة بتشييد كتابة وصفية سردية تنطلق من الوثيقة وتعود إليها، بدت الكتابة التاريخية لحظتها كما لو أنها تعرض بضاعتها دون أن تكون لها القدرة على التفسير[1]. مع الجيل الثاني من مدرسة الحوليات ظهرت بوادر التركيب في الكتابة التاريخية. لكننا علينا أن نقر بأن التاريخ البنيوي وتاريخ الزمن الطويل فشل في إزاحة مقدسات التاريخ الوضعاني. تحيل كلمة البنية Structure على اشتقاقات تفيد البناء والتشييد، تعود إلى الكلمة من حيث نشأتها إلى لساني براغ سنة 1930. حاول البنيويون في حقل المعرفة الانسانية إضفاء نوع من المعقولية عن طريق تكوين بناءات مكتفية بذاتها وغير مرتبطة بعناصر خارجية. بهذا التوصيف، البنية نسق من التحولات الداخلية تشمل ثلاثة خصائص: الكليةTotalité التحولات Transformation الضبط الذاتي autoréglage. البنية عند المؤرخين محاولة الكشف عن "نظام" يكمن فيما وراء الفوضى، لأن من شأن التحكم في البنية الاقتراب من العلاقات الباطنية للأشياء.

التركيب التاريخي: رؤية ديداكتيكية

نأتي إلى المقصد. لماذا الرهان على التركيب؟ الجواب عن السؤال يبتغي تحقيق ثلاث غايات أساسية: الغاية الأولى، ترتبط بالتشوف نحو الأفق المنهجي الذي يُمكن من تطعيم السرد التاريخي بدلائل ومعطيات أخرى تسير إما في اتجاه تأكيد أو في اتجاه دحض بناء تاريخي وتشييد بناء آخر، وتجعل المتعلم قادرا على بناء استقلاليته تجاه السرديات التاريخية. والغاية الثانية التي تجعل المتعلم قادرا على التعامل مع الوقائع التاريخية بحذر، باعتباره التاريخ معرفة وتواطؤ في آن واحد، وتجعله لا يقبل الروايات غير الموثقة، ولا يسلم بوجود وجهة نظر واحدة. والغاية الثالثة، التي تجعل التركيب التاريخي محاولة من ضمن محاولات أخرى ممكنة لتقديم وجهة نظر عن مسار تاريخي ما...لكنها وجهة نظر مشيدة تشييدا منطقيا ومدعمة بأسباب وعوامل موضوعية. تركيب الغايات الثلاث يفضي إلى أن التركيب بناء منهجي يستند على مبدأ التعليل، ويتجاوز مبدأ السرد. لا تعني ممارسة التركيب إعادة صياغة حصيلة التعلمات، بل ممارسة النقد التاريخي الذي يجعل البناء التاريخي بناء مفتوح على تأويلات متعددة في سياق ما أسس له بول ريكور في درس صراع التأويلات.

سبق لصاحب "التاريخ المفهومي" إن جازت الترجمة لعبارة Histoire Conceptualisante أن وجّه أنظار الباحثين في التاريخ إلى فكرة أساسية تقول بأن صعوبة الاسطوغرافيا المعاصرة لا ترتبط فقط في إيجاد أجوبة، بل في طرح أسئلة، ووجود فرضية عمل[2]. ومسألة طرح الأسئلة أو تجديد صياغتها لا تتحقق إلا بممارسة التركيب التاريخي، لأن تجدد التاريخ لا يتم إلا من خلال تجديد الإشكالات والفرضيات. الإشكالية في التاريخ هي التي تُعبر عن شخصية المؤرخ وتكشف عن تكوينه وخلفيته المعرفية. تقترن الإشكالية في ديداكتيك التاريخ باستحضار ثلاثة أبعاد رئيسية: الزمن، المجال

[1]- في افتتاحية العدد الأول من مجلة السنة السوسيولوجية سنة 1896 كتب إميل دوركهايم: "...لا يمكن للتاريخ ان يصير علما إلا إذا فسر، ولا يمكن للعلم أن يفسر إلا إذا قارن...".

[2]- في هذا الصدد يقول لوسيان فيفر Lucien Febvre "...لا هندسة معمارية من دون مشروع معماري، ولا تاريخ من دون فرضية عمل...". يرجى العودة إلى في توليه، جان تولار، صناعة المؤرخ، ترجمة عادل العوا، الطبعة الأولى، دمشق، دار الكلمة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999، ص 33.

والمجتمع[1]. وعليه، الإشكالية يمكن النظر إليها كبناء ديداكتيكي تدخل ضمن سياق فكري وتاريخي تعمد إلى الاستفسار عن لحظة تاريخية تدخل ضمن اهتمامات الراهن. والحديث عن الإشكالية في التاريخ التركيبي هو استحضار للأحداث. لا توجد الأحداث في الوثائق في وضع جاهز، بل تُعبر هي أيضا عن صناعة يتم بناؤها من خلال عمليات فكرية تقوم على مفاهيم عامة هي الفهم والانتقاء والنقد[2].

طبيعي أن تتم هذه العمليات في تداخل مع المقولات الكبرى التي شيدتها فلسفة التاريخ[3]. بالأساس، التركيب التاريخي ضرورة فكرية ومنهجية لا تتحقق إلا بالمرور من ثلاثة مستويات: الأول فكري يحدد بدقة المشكل التاريخي ويرسم فرضياته، والثاني تأويلي يرتبط بالتمحيص الوثائقي عبر سلسلة عمليات تهم تعريف الحدث وموضعته في سياقه الزمني والمجالي[4]، والثالث تركيبي يعبر بالمتعلم نحو بناء استنتاجاته العامة. يتعزز التركيب في التاريخ باستعمال الحجة الوثائقية Preuve documentaire والحجة الاقناعية Preuve argumentaire.

من شأن هذه المستويات الثلاث أن تعزز مقاربة التاريخ الاشكالي التي سارت عليها مختلف اتجاهات التاريخ الجديد، وأن تُعزز هذه المقاربة استقلالية المتعلم في بناء تركيبه الخاص، وتنقل المعرفة التاريخية من معرفة مرتبطة بالسرد إلى معرفة مرتبطة بالتفسير. نتحدث هنا عن تركيب تاريخي مفتوح ولا نهائي، يدور في مدار واقعي، يدخل ضمن حلقة تركيب آخر شريطة تغيير الاستدلال الوثائقي، لكنه قد يحتمل الاعتراض[5]، أو تغري كما يقول بول فاين Paul Veyne بسوء الفهم[6].

في حقل الديداكتيك، من شأن ممارسة التركيب التاريخي التأكيد على فكرة محورية تأسست عليها كل الاجتهادات الديداكتيكية. تنطلق هذه الفكرة من أن التاريخ علم تركيبي ينمي الوعي بالتحول في الأزمنة المتعددة، وليس سلسلة عمليات تعمد إلى إيجاد العلاقات بين السبب والمُسبب وفرز العنصر الرئيسي من الجزئي وترتيب العناصر باعتماد الأدلة والشواهد والقياسات...منهجيا، لا تنحصر اجرائيات التركيب التاريخي في عملية إعادة الكتابة وفقط، وإنما في

---

[1]- Paul Veyne, L'histoire Conceptualisante, in Jacques Le Goff et Pierre Nora, dir, Faire de l'histoire, t1, Nouveaux problèmes, Paris, Gallimard, 1974.

[2]- منير الحساوي، كيف يصنع المؤرخ الحدث التاريخي، مجلة لكسوس الالكترونية، العدد 39، يوليوز 2019، ص 97.

[3]- يمكن الإحالة إلى بعض منها من قبيل التركيب التاريخي لدى جورج هيغل المشيد على مبدأ صراع الأضداد أو ما يسمى بالديالكتيك، والتركيب التاريخي لكارل ماركس المشيد على مركزية العامل الاقتصادي، والتركيب التاريخي لأوزفالد شبنغلر المشيد على فكرة التقدم، والتركيب التاريخي لأرنولد توينبي المشيد على فكرة التحدي والاستجابة...

[4]- في سياق التمحيص الوثائقي عمد مصطفى حسني ادريسي إلى تصنيف ثلاثي للوثائق: الصنف الأول يهم وثائق حول مصادر الذاكرة ويدخل في تركيبها الذكريات، التمثلات والمواقف التي تمرر ثقافيا بين الأفراد، ويشمل الصنف الثاني المصادر المادية مثل المصادر الايقونغرافية والوثائق المكتوبة والمسموعة...والصنف الثالث تدخل فيه المصادر التي ينتجها المؤرخون.

Mostafa Hassani Idrissi, Pense historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, 2005.

[5]- François Furet, De l'histoire- recit a l'histoire- problème, dans l'atelier de l'histoire, Paris, Flammarion, 1982, p 74.

[6]- "...التاريخ هو وصف الفرد من خلال الكليات، وهذه الكليات هي مجموعة من المفاهيم الإجرائية ذات الطابع الاشكالي، ذلك أنها تسمح بفهمها لأنها ثرية بما تحتويه من معنى يتجاوز كل تحديد ممكن. إلا أنها لتفس السبب تغري دوما بسوء الفهم...".

Paul Veyne, Comment on écrit l'histoire, Suivi de Foucauld révolutionne l'histoire, Paris, Seuil, 1971, p 89.

جعلها عملية مفتوحة باستمرار على معطيات جديدة تستبعد معطيات كانت مركزية في الحكم التاريخي، وتأتي بأخرى جديدة من أجل تحقيق الفهم التاريخي. يؤخذ على المؤرخ ممارسة الاجتزاء في تناول وقائع الماضي، والاجتزاء هو تعبير صريح عن الانحياز. هناك من ذهب إلى القول بأن الاجتزاء هو محاولة للهروب من كتابة تاريخ كلي[1]، تاريخ مشيد على أساس مفاهيمي وتصور تركيبي. المفهمة هنا هي التي تجعل المؤرخ يميز بين زمنية الأحداث وانتظامها وتقطعها وتجعله يتحدث بمفاهيم العصر التاريخي.

بهذا، يصير التركيب التاريخي لحظة ديداكتيكية تنزع نحو هدم القناعات وقلب الموروثات وتبني خطابات جديدة هي الأخرى قابلة للتجاوز. في حقيقة الأمر، تتطلب العملية تحققا لعملية الهضم الابستمولوجي لخطوات الفكر التاريخي، وتبصرا لسرديات المتن التاريخي، وتوفرا لعنصر الجرأة الديداكتيكية في تنزيل كفاية التركيب التاريخي. يرتبط التركيب التاريخي بعملية المفهمة[2] Conceptualisation. فمن خلال المفهمة يتم تحليل الأحداث وتفسيرها والكشف عن ترابطاتها...يتعلق الأمر، ببناء نظري من صناعة المؤرخ كما يؤكد على ذلك المؤرخ عبد العروي؛ وهو بناء يدخل ضمن مفردات فكرية مثل القاعدة الاقتصادية، الدولة، المجتمع...[3] المفهوم محوري في تنزيل خطوة التركيب فهو يشبه مفهوم الطاقة عند الفيزيائي، فكلما شيد التاريخ بناءه النظري على مضمون مفاهيمي كلما اقترب من حيازة العلمية والاعتراف.

التركيب: أفق بين-تخصصي

الأفق بناء تركيب تاريخي منظورا إليه ككفاية مستعرضة بين تخصصية. تنطلق هذه الورقة من تصور أن التركيب التاريخي براديغم قاعدي ومُهيكل في بناء أي مدخل ديداكتيكي. يختزن التركيب مفهمة النقد التاريخي. لا يجب أن يساق النظر إلى التركيب التاريخي بوصفه سلسلة عمليات توليفية لحصيلة التعلمات المتوافق بشأنها. وإنما عملية للسرد التاريخي، وهدم للروايات التاريخية التي لا تحتمل صلابة النقد. ومن خلال عملتي البناء والهدم يتم مساءلة ماهية

---

[1]- كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة نظير الجاهل، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، 1987، ص 307.

[2]- يقرن بول فاين التاريخ المفهومي بتراكم مجهودات على النقد والتفسير والاستنتاج. (ينتظر اثبات المرجع الكامل للاقتباس مع مراجعة صيغة الاستشهاد المترجم)

[3]- يمكن الإحالة إلى بعض منها من قبيل التركيب التاريخي لدى جورج هيغل المشيد على مبدأ صراع الأضداد أو ما يسمى بالديالكتيك، والتركيب التاريخي لكارل ماركس المشيد على مركزية العامل الاقتصادي، والتركيب التاريخي لأوزفالد شبنغلر المشيد على فكرة التقدم، والتركيب التاريخي لأرنولد توينبي المشيد على فكرة التحدي والاستجابة...

[1]- في سياق التمحيص الوثائقي عمد مصطفى حسني ادريسي إلى تصنيف ثلاثي للوثائق: الصنف الأول يهم وثائق حول مصادر الذاكرة ويدخل في تركيبها الذكريات، التمثلات والمواقف التي تمرر ثقافيا بين الأفراد، ويشمل الصنف الثاني المصادر المادية مثل المصادر الايقونغرافية والوثائق المكتوبة والمسموعة...والصنف الثالث تدخل فيه المصادر التي ينتجها المؤرخون.

Mostafa Hassani Idrissi, Pense historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, 2005.

[1]- François Furet, De l'histoire- recit a l'histoire- problème, dans l'atelier de l'histoire, Paris, Flammarion, 1982, p 74.

[1]- "...التاريخ هو وصف الفرد من خلال الكليات، وهذه الكليات هي مجموعة من المفاهيم الإجرائية ذات الطابع الاشكالي، ذلك أنها تسمح بفهمها لأنها ثرية بما تحتويه من معنى يتجاوز كل تحديد ممكن، إلا أنها لتفسر السبب تغري دوما بسوء الفهم...".

Paul Veyne, Comment on écrit l'histoire, Suivi de Foucauld révolutionne l'histoire, Paris, Seuil, 1971, p 89.

[1]- كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة نظير الجاهل، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، 1987، ص 307.

المعرفة التاريخية من حيث قدرتها على كسب مشروعية الاقناع. ينظر التركيب التاريخي إلى الحدث التاريخي بوصفه إطارا غير ثابت، دائم التشكل وفق قوالب جديدة تكتسب شرعيتها من منطقية الخطوات المتبعة في الاستدلال والنمذجة. يمكن أن يعاد تركيب الحدث أو بناؤه وفق شبكات موضوعاتية جديدة أو قوالب إشكالية جديدة. هنا، يُشبه عمل المدرس عمل القاضي الذي يعيد النظر في تفاصيل واقعة معينة، إما بالرفع من العقوبة أو بخفضها انطلاقا من معطيات مستجدة. وبما أن الحدث التاريخي من حيث تشكله مركب فإن إعادة بنائه لا يمكن أن تقبل إلا في إطار مركب.

التركيب في بُنيانه المنهجي انتظام للعناصر المتناثرة، ووصل للوشائج التي تربط بين المكونات، وقبل ذلك، جُهد ديداكتيكي يحول دون انفصال العناصر وتفككها. لا يتأتى النظر إلى التركيب إلا بمحاورة دائمة مع عطاءات العلوم الإنسانية، وعبر هذه المحاورة يتم انتقاء المرجعيات التي تنسجم مع مفردات المنهاج التعليمي. في حقيقة الأمر، يكاد التركيب Synthèse في المنظورات الجديدة يمثل أفقا تعليميا لتوسيع وتخصيب الممارسة التدريسية، وكسب رهان مسايرتها لتحولات سوق المعرفة وتحصين المتعلم من النزوعات غير البريئة.

بالنهاية، تشوفت هذه المناولة تقديم اضاءات جديدة حول كفاية التركيب في خطابات العلوم الإنسانية كأفق بين-تخصصي يُيسر الانتقال من بؤس التخصص نحو معانقة رحابة الفكر المركب الذي تلتقي فيه كل القراءات الممكنة. ينصرف القصد هنا ديداكتيكيا نحو عملية الانتقال من التحليل إلى التأويل، وكسب معركة التأويل لا يتم إلا بالانتقال من شرعية الدفاع عن التخصص إلى شرعية قيادة مشروع موحد بين تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

في جانب منها، عمدت المناولة تتبع النقاشات التي صاحبت أسئلة الاستوغرافيا البين-تخصصية وخطابات التركيب، بما هي أسئلة تستحضر أفقا جديدا لتصور الممارسة التدريسية في عالم متجدد يفرغ يوما بعد يوم عن عمقه الإنساني..غير بعيد عنا، قطع التركيب في العلوم الإنسانية شوطا كبيرا في تحرير المناهج الإنسانية من وصاية القراءات التخصصية، وسلطة الأوثان الكلاسيكية نحو تشييد ما يسميه مؤرخ المتوسط فرناند بروديل ب "السوق الإنسانية المشتركة".

التركيب التاريخي: رؤية عامة

تصريف هذه الرؤية المنهجية يقتضي بناء تصور تركيبي يسترفد ثلاثة مداخل: بناء المفاهيم، تمثل المنهج / التصور الإشكالي والنقد التركيبي الحاصل. من شأن هذا الاشتباك أن يُوسع زاوية النظر إلى التخصصات، وأن يفتح الممارسات التدريسية على تراكمات جديدة، مقاربات جديدة، فرضيات جديدة، ومناهج جديدة...فكلما اتسع نطاق المنهج التخصصي كلما انحصر همه في فحص الجزئيات، وعجز عن تشييد حبكة منسقة قادرة على كسب معركة الإقناع والتأويل.

التركيب بناء ديداكتيكي يستدمج عدة خطوات متداخلة من تعريف وتفسير، ويكتسب مشروعيته من منطقية الاستدلال الوثائقي. وعملية الاستدلال هذه لا يمكن أن تتم من دون خلفية فكرية ناظمة، ومن دون عمق اشكالي وقدرة على بناء المفاهيم. التركيب مرحلة صياغة الاستنتاجات النهائية التي تبقى هي أيضا مفتوحة على بناءات جديدة. يشبه التركيب الحركة الداروينية التي تنتقل باستمرار من العام إلى الخاص، ومن الجزئي إلى الكلي في حركة مفتوحة. "...لا

شيء يعطى، كل شيء يبنى..."[1] مثلما يقول غاستون باشلار. التركيب يرتبط بمنحى التاريخ ونظرته إلى الماضي، وهو مستوى من مستويات ممارسة التفكير المنهجي في قضايا الماضي.

مسرد بيبليوغرافي:

- شكير عكي، التفسير التاريخي، مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات، الجذع المشترك نموذجا، أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية بالرباط، الموسم الجامعي 2010- 2011، بحث مرقون. (الأطروحة طبعت، ط 1 2021، نادية للنشر، الرباط، ينصح باعتماد النسخة التي تم نشرها).

-عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، المفاهيم والأصول، الجزء الثاني، الطبعة الثالثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1997.

-غي توليه، جان نولار، صناعة المؤرخ، ترجمة عادل العوا، الطبعة الأولى، دمشق، دار الكلمة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999.

-منير الحسناوي، كيف يصنع المؤرخ الحدث التاريخي، مجلة لكسوس الالكترونية، العدد 39، يوليوز 2019.

-كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة نظير الجاهل، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، 1987.

-Mostafa Hassani Idrissi, Pense historienne et apprentissage de l'histoire, Harmattan, 2005.

-François Furet, De l'histoire- recit a l'histoire- problème, dans l'atelier de l'histoire, Paris, Flammarion, 1982.

-Paul Veyne, L'histoire Conceptualisante, in Jacques Le Goff et Pierre Nora, dir, Faire de l'histoire, t1, Nouveaux problèmes, Paris, Gallimard, 1974.

-Paul Veyne, Comment on écrit l'histoire, Suivi de Foucauld révolutionne l'histoire, Paris, Seuil, 1971, p 89.

-Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifiques, Paris, J. Vrin, 1989.

-Raymond Aron, Leçons sur la philosophie de l'histoire, Paris, Editions de Fallois, 1982.

[1]- Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifiques, Paris, J. Vrin, 1989, p 14.

مُلخّص

لا تكمن أهمية ترجمة هذا النص في كون صاحبه راكم تجربة غنية، منذ تسعينيات القرن الماضي، في البحث الإبيستمولوجي عموما والبيداغوجي خصوصا لتطوير الممارسة الفلسفية داخل الفصل الدراسي فحسب؛ بل يُعزى أيضا إلى أن ميشيل طوزي (Michel Tozzi) توخى في هذا العمل، علاوة على التشخيص الدقيق لأزمة التدريس الفلسفي التقليدي، تعميق التفكير النقدي في إمكانات التأسيس ل "ممارسات فلسفية جديدة" (NPP) مثل "النقاش ذو التوجُّه الديمقراطي والفلسفي" (DVDP)، "ورشات تفاسم التفكير التأملي" (ARP)... لذا، انتظمت أطروحة هذا النص في إطار الأبحاث الديداكتيكية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة والهادفة إلى التأصيل الإبيستمولوجي لفعل التفلسف. لقد كان طوزي حريصا على مقاربة تعلم هذا الفعل تنظيرا وممارسة؛ بحيث انشغل بمساءلة وتحليل الممارسة البيداغوجية الفصلية، واهتم، موازاة مع ذلك، برصد السمات التي تضفي على الأنشطة التعلمية طابعا فلسفيا (philosophicité).

كلمات مفتاحية:

الممارسات الفلسفية الجديدة (Nouvelles Pratiques Philosophiques)، تعلم التفلسف (Apprendre à philosopher)، تحليل الممارسات (L'analyse des Pratiques)، الكفاية الفلسفية (Compétence philosophique)، معرفة-للتفلسف (savoir-philosopher)، صيغ الكتابة الفلسفية (les formes d'écriture philosophique)، موقف المصاحبة (Attitude d'accompagnement)

النص

- *عن أزمة التدريس الفلسفي التقليدي*
- *ممارسات مبتكرة*

1. وضعيات جديدة للتعلم
2. عن استعمال الخطاب الشفوي في الفلسفة
3. عن الكتابة الفلسفية
4. عن القراءة الفلسفية
5. حول مقاربة الكفايات
6. عن التقويم
7. تحليل الممارسات

- لنُغيّر أو لنختفي؟

[1] Tozzi (Michel) : «*Renouveler l'apprentissage du philosopher en classe terminale*», dans **Nouvelles Pratiques Philosophiques**. Chronique sociale, Lyon. 2012. p. 92-113.

- **عن أزمة التدريس الفلسفي التقليدي:**

نتعرف اليوم على تاريخ تدريس الفلسفة من خلال الأعمال التاريخية لكل من ج. كانيفيز (J. Canivez)،[1] و هـ. بوشاغدو (H. Bouchardeau) و أ. ماترا (A. Matra)،[2] وخصوصا مؤلفات ب. بوسيت (B. Poucet).[3]

يكمن هذا التاريخ في:

✓**محكياته**، مثل "العصر الذهبي للتفلسف" في نهاية القرن 19، حينما كان أساتذة الفلسفة أنفسهم، على قلّتهم، فلاسفة مشهورين، مثل ج. لاشولي (J. Lachelier) أو ج. لانيو (J. Lagneau):

✓**استعاراته**: تم النظر إلى تدريس الفلسفة باعتباره "تتويجا" للتعلمات بالثانوي. لقد استخف دريدا (Derrida) بذلك سنة 1975:[4] وقد حرصت م. لو دووف (M. Le Doeuff)[5] على المساءلة النقدية لوضع التمجيد المرتبط بالموقع الاستثنائي الذي حظي به تدريس لفلسفة؛

✓**مرتكزاته** الثلاثة: يعتبر "درس" الأستاذ عملا فلسفيا (تتحدد هويتُه المهنية باعتباره فيلسوفا قبل أن يكون أستاذا)، إذ لا ينبغي تجاوز إنتاجات الفلاسفة الأساسيين؛ بل إن فعل تفسير أعمالهم يُعدّ بمثابة نموذجا للتفلسف. إضافة إلى أن صيغة الاختبار الفلسفي (dissertation) قد تجلت بوصفها طريقا ملكيا وممرّاً ضروريا لتعلم التفلسف.

يُجسد درسُ الأستاذ الكارزميةَ الفكرية لهذا الأخير؛ والذي يجب أن يُملي ما ينبغي التفكير فيه، ليُطلب من التلميذ أن ينْفعل مع ذلك (صورة لصيقة بالمُريد). لذلك كانت الدراسات البيداغوجية مجرد ديماغوجيا (عُبّر عنها ب "النزعة البيداغوجية"). كما أن الخطاب الشفوي للتلميذ لا يعدو أن يكون فعلا مبتذلا غير ذي جدوى؛ بل إن النقاش يُختزل في كونه محض "تبادل للآراء". لقد شكّل هذا الواقع الكاريكاتيري، لمدة طويلة، إيديولوجيا رسمية لدى هيئة التدريس وممثليهم (دوكسا استعصت على المساءلة): إنها محددات الصورة المتخيلة عن الذات المدرّسة.

يعكس هذا الوضع، في نظر السوسيولوجيين، أمثال ل. بينتو (L. Pinto)[6] أو ب. رايو (P. Rayou)[7]، نخبوية مجتمعية متعارضة تماما مع متطلبات التعليم الفلسفي الجماهيري الذي يتوافد عليه تلاميذ من مناطق غير متجانسة. وهو ما ترتب عنه اتساع الهُوة الفاصلة بينه وبين التطورات المجتمعية الجارية. إن شعبة الآداب – مع "الاستثناء الفرنسي" المشهور المتعلق ب 8 ساعات من الفلسفة للفصل الختامي- لا تستقبل أكثر من 10% من التلاميذ، (معظمهم إناث، وقد اعتبر ذلك علامة موضوعية على تقهقر مكانتها). ومع استثناء ثانويات النخبة، أضحى هذا التعليم، في شكْله التقليدي، سيّئا، خاصة في الشعَب التكنولوجية، مع نقطٍ جد ضعيفة في امتحان الفلسفة (و"رغم" ذلك يتم النجاح).

---

[1] J. Canivez, **Essai sur la condition du professeur de philosophie**, Strasbourg 2, 1965.
[2] H. Bouchardeau et A. Matra, **La philosophie dans l'enseignement du second degré en France**, thèse de 3e cycle, Lyon 2, 1975.
[3] B. Poucet, **Enseigner la philosophie**, CNRS, 1999.
[4] J. Derrida ; **Le droit à philosophie**, Galilée, 1990.
[5] M. Le Doeuff, **L'étude et le rouet**, Le Seuil, 1989.
[6] L. Pinto, **Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde**, Le Harmattan, 1986.
[7] P. Rayou, **La Dissert de philo, sociologie d'une épreuve scolaire**, Presses Universitaires de Rennes, 2002.

لا يعدُّ هذا التصور نخبويا فقط؛ بل إنه لا يوافق الأهداف التي ينشدها التكوين الفلسفي: **تعلم كيفية توجيه الذات لنفسها والحكم بالاعتماد على ذاتها عند مواجهة للأسئلة أو لحظة مشاركتها في النقاشات ذات التوجه الفلسفي.**

يكتفي الموقف المُهيمن داخل هيئة التدريس بإنكار اتجاهات الحداثة وإفرازاتها، وبشجْب مسؤولية السياسات التربوية، وبإدانة فعل تدريس الزملاء في الفصول الدراسية السابقة بدلاً من أن يقف على الانعكاسات الديداكتيكية والبيداغوجية لهذه الأزمة العميقة للتعليم الفلسفي التقليدي.

من حُسن الحظ، تمكنت جمعية مثل "رابطة تشكيل معاهد البحث لتدريس الفلسفة" (Acireph) من إجراء تحليل دقيق للوضع، وتدشين أوراش العمل المطلوبة كما ورد ذلك في "بيان"ها الصادر سنة 1998، فاقترحت إعادة صياغة البرامج بناء على المشكلات بدلا من المفاهيم.[1] وحرصت على صياغة تصور دقيق عن المواضيع المحتملة في الامتحان. إن إلقاء نظرة بسيطة على ملفات المجلة (Côté philo) الصادرة عن هذه الجمعية يكشف عن انشغالات مؤسّسيها: "سؤال البرامج"، من أجل إعادة التعريف (رقم 1) "أزمة شعبة الآداب"، مظهر أزمة التعليم الفلسفي (ر. 4) كفايات في حاجة إلى الإنماء: "تعلم الاستدلال في الفلسفة" (ر. 5)، "الأشكلة" (ر. 11)؛ تصورات عن "مقررات الفلسفة "الرسمية"" (ر. 6 و7)؛ "صيغة الاختبار الفلسفي" («dissertation») المعروف (ر. 9 و10)، مع سؤال "التقويم في الفلسفة أية مشاكل؟" (ر. 14)؛ التدريس الإشكالاتي للفلسفة في الأقسام التكنولوجية، إلخ.

إن إحداث تغيير في البيداغوجيا يفرض نفسه: لقد تم تدشين التفكير الديداكتيكي منذ عشرين سنة، ومن داخل علوم التربية (انظر الفصل الخاص بالبحث في الجزء الثالث). وقد قامت تيارات فكرية بيداغوجية مثل (المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة) "GFEN" بتجريب الممارسات المبتكرة دون أن تتخلى عن الالتزام بالمقتضى الفلسفي. لنقدم بعض الأمثلة:

الممارسات المبتكرة (Des pratiques innovantes)

1. **<u>الوضعيات الجديدة للتعلم:</u>**

اعتمدت (المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة) "GFEN" داخل الفصول الدراسية ما تطلق عليه ب "المقاربات الإجرائية" (démarches)؛ والتي عبّرت عن وضعيات بيداغوجية متخيلة. وقد تم تجريبها مما سمح بإرساء طريقة لإنجازها. إن الهدف منها يكمن في تمكين التلاميذ من التملك الفعّال للمعارف والقدرات والمواقف الضرورية في الفلسفة.

أمثلة عن هذا الصنف من المقاربة الإجرائية.

---

[1] عن الأهمية التي تحظى بها المشكلاتُ في تاريخ الفلسفة، نود أن نشير إلى توضيح قدّمه عبد الله العروي قائلاً: «بما أن الفلسفة كانت ولا تزال أسلوب تفكير، طريقة تصوّر واستعراض، لماذا لا نُعلن ذلك صراحةً ونتوقف نهائيا عند هذا الحدّ؟ لا معنى بعدئذ لكتابة تاريخ الفكر أو المفكرين أو المفاهيم أو النظائر. لم يعد أمامنا إلا مسائل (il n'y plus que des problèmes)، تُطرح عهدا بعد عهد، هنا وهناك، ملحّة ومتجاوزة في كل آن». العروي، عبد الله، **السنة والإصلاح**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط. 1، 2008، ص. 20. ينظر أيضا إلى: = (المترجم) Abdallah Laroui, **Tradition et Réforme**, Casablanca : Centre Culturel Arabe, 2009, p. 11. =

«"حوار الفلاسفة"

بعد توزيعهم على شكل مجموعات، يدرس التلاميذ مسألة فلسفية استنادا إلى نصوص مختلفة. يتناولوا فكر أحد الفلاسفة بخصوص مفهوم أو سؤال ما، ويُنظّم "حوار" حيث يتناقش التلاميذ الذين قرؤوا فيلسوفا مُعيّنا مع أولئك الذين قرؤوا آخر. خلال هذه المناظرة، يتكفل مجموعة التلاميذ بدعم حجج اتجاه فكريّ ما، والجواب عن الاعتراضات المُوجهة له.

"المُحاكمة"

مثلا، محاكمة "أنتكون" (Antigone) –التي أرادت دفن شقيقها، عدوّ المدينة، في حين أن القانون يمنع ذلك-؛ أو محاكمة "سقراط" (Socrate)، الذي أُدين بتُهمة إفساد الشباب والتهكّم على الآلهة؛ أو المحاكمة التي تمّت ب "بلد الوليد" (Valladolid)، للبث فيما إذا كان لدى الهنود روح إنسانية أم لا روح لديهم؛ أو محاكمة "غاليلي" (Galilée)، الذي أثبت، معارضا مذهب الكنيسة، أن الأرض تدور حول الشمس.

لكي يتحقق فعل تبادل الحجج يتم توزيع عناصر المحاكمة؛ بحيث يُمثّلُ التلاميذ أطوارها، إذ تترافع كل مجموعة منهم إما عن وجهة نظر المتهم، أو المتهَم، أو تعرض دفاع المحامين لكل منهما. إنهم يتقمّصون الدّور الذي نُسب لهم أو اختاروه في البداية. كما يتكفل آخرون بتجسيد دور القُضاة، أو دور الصحافيين لكي يرصدوا الخطابات المتبادلة، إلخ.

يكون التلاميذ إذاً فاعلين في المقاربات الإجرائية هاته: إذ يمكّنهم لعب الأدوار، عبر الشخصيات التي يجسّدونها، من النفاذ إلى منطق وجهات النظر. ثمة دينامية للتبادلات داخل الوضعية القائمة.

يمكن أيضا استعمال عدة دعامات كمنطلقات للتأمل: مثلا شريط سينمائي أو كتاب مصور أو عمل أدبي بهدف إلقاء الضوء على الوضعيات أو الشخصيات التي تطرح مشكلا فلسفيا ما. سنجد مثلا في الجزء الثالث عدة فصول حول مختلف الدعامات. نشير، بخصوص الفصل الدرامي الختامي، إلى الأشرطة المصورة ل (Geluck)، والتي تعكس كاريكاتيريا قطعة مصحوبة بأقوال فلسفية غالبا.

بعض الأفلام المثيرة للاهتمام التي تُسعف في معالجة بعض المفاهيم أو الإشكاليات (تمت الإشارة إليها في الموقع الذي تشرف عليه إ. ماغازل (E. Marazel))

- ✓ *"ماتريكس" (Matrix) عن الحقيقة والواقع؛*
- ✓ *"الحياة جميلة" عن الوهم الوقائي؛*
- ✓ *"أمادوس" (Amadeus) عن الإلهام في الفن؛*
- ✓ *"عمي الأمريكي" (Mon oncle d'Amérique) عن الطابع البيولوجي للسلوك مع هنري لابوريت (H. Laborit)؛*
- ✓ *"لقاء مع جوبلاك أو النافورة" عن علاقة الإنسان بالموت؛*
- ✓ *"الأخضر الجميل أو سقوط الآلهة على رأسها" حول إشكالية الروابط بين الطبيعة والثقافة؛*
- ✓ *"مدينة ممتعة" عن الخيال، الواقع والمثال؛*
- ✓ *"الإنسان ذي المقص سلة" عن الوعي، الإنساني والآلة؛*

- ✓ *"المصير الخرافي لأميل بيولان" عن السعادة؛*
- ✓ *"الطرافة الأخيرة" عن الفاعل والافتراضي؛*
- ✓ *"Thelma et Louise" عن الأنثوية والحرية؛*
- ✓ *"امرأة Gilles" عن العاطفة والتدمير؛*
- ✓ *"عرض ترومان" (The Truman show) عن عالم الوهم في زمن ما بعد الحداثة؛*
- ✓ *"الجزيرة" عن مشكل الاستنساخ؛*
- ✓ *"الحياة المسروقة" حول الإحساس بالذنب والخضوع للشرط؛*
- ✓ *"مرحبا ب (Gattaca)" عن علم تحسين النسل والحرية، إلخ.*

يتعلق السؤال المطروح هنا، كما تقول "ن. فريدن" (N. Frieden) ب "ترسيخ" الأسئلة الفلسفية في واقع، وداخل تجربة، وضمن وضعية، ووفق ترتيب، وحسب نص ما، إلخ بما "يُضفي المعنى" لدى التلاميذ. فمن المفترض أن التدريس الفلسفي يعالج، بالفعل، القضايا الأساسية لكل إنسان ولأي إنسان، وهذا يعني أنه لا ينبغي التساؤل عن المُحفِّز الذي يدفع لمعالجتها، لأن ما سيتم تناوله يمسنا عن قرب... غير أن مفارقة هذا التدريس تكمن في أنه غالبا ما لا تشدُّ قضاياه انتباه التلاميذ إليها، لأن الأستاذ هو الذي يجْلِبُها لهم، أو قد يفْرِضها البرنامجُ عليهم. ولذلك، فمن الضروري الاستفادة ممّا يزخر به الخيال البيداغوجي بغية إشراك التلاميذ... من خلال التركيز على وضعهم الخاص! يستدعي الأمر قلْبَ المشكل رأسا على عقب: الانطلاق من الأسئلة التي يطرحها التلاميذ، وتبعا لشروط صياغتهم لها، بما يسمح بوضعهم موْضع البحث عن أسئلتهم الخاصة، ليُلامسوا الواقع بمجرد ما يتم نسج روابط مع الأسئلة الإلزامية للبرنامج (مثال: الحرية، العلاقة مع الآخرين، العواطف، إلخ.) وهو ما يمكن من شدّ وثاق الأسئلة التي يثيرها المتعلمون مع الإشكالات المطروحة في الفلسفة.[1]

2. حول اعتماد الخطاب الشفوي في الفلسفة.

لازال استعمال الخطاب الشفوي في الفلسفة ملتبسا. يعتمد التدريس في صيغته التقليدية على الإلقاء البارع للأستاذ: بحيث يُفترض أن لدى هذا الأخير ما يكفي من العلم والمعرفة بطرائق عرض الإشكاليات الفلسفية، وتقديم المؤلفين وتاريخ الفلسفة. ففي الغالب، لا يتم هذا الدرس إلا عبر استظهار شفوي للمكتوب (écrit oralisé)، لا على شكل "كلام حي" (parole vive)، أي فكرٍ تشكّل داخل حركة الكلام ذاته. وحسب التمثلات السائدة، تفيد هذه الأسبقية للإلقاء البارع للدرس ضمنيا أنه يجب على التلميذ أن ينصت، ويفهم، ويدوّن، ويتعلم، مع فسح المجال له أحيانا ليتكلم مقلّدا أستاذه، حيث تكون أمام الإلقاء البارع للمتعلم-

[1] اهتمت نتالي فريدن (Nathalie Frieden) كمتخصصة في ديداكتيك الفلسفة بما يسهم في جعل الأسئلة الفلسفية قريبة من معيش المتعلمين، بل نابعة من انشغالاتهم اليومية، وملازمة لهواجسهم الفكرية والعاطفية، وكفيلة بأن تنمي دافعيتهم للانخراط في سيرورة المساءلة الفلسفية للشرط الإنساني. لقد تمحورت كتاباتها حول "تعلم سيرورة الأشكلة"، "الفلسفة والتكنولوجيات"، "الأسطورة كسند للمناقشة"... بغية بلورة تصور عن "الممارسات الفلسفية الجديدة"، صدرت معظم كتاباتها في مجلة (Diotime) التي يشرف عليها ميشيل طوزي (M. Tozzi). للإطلاع أكثر، انظر مقال "شارا كافالي": **"تأملات حول الدهشة وتدريس الفلسفة في التعليم ما قبل الجامعي"** الذي صدر بمجلة **العرب والفكر العالمي**، عدد مزدوج 27، 28، 2016. ترجمة: رشيد المشهور. ص. 148. (المترجم)

الفيلسوف. في الحالتين، لم ننفلت من قبضة نموذج التدريس القائم على النقل. وإذا افتُرض أن التلميذ قام ب "الإعداد" (لكن، ترتب اليوم عن عمليات النسخ- الإلصاق المرتبطة بالإنترنت تدنّي، بشكل ملحوظ، القيمة التكوينية للإعداد)، فإن المدرس سيتوقع أن يكون العرض مفيدا أيضا لباقي التلاميذ (من هنا مأتى أهمية إشراك التلاميذ في عملية تقويم العروض المقدمة من قبل رفاقهم بالرجوع إلى جذاذة التقويم التي تم إعدادها بشكل جماعي)...

ثمة طريقة أخرى: الدرس الحواري، يفسح مجالا أوسع للتلميذ، أو على الأقل، يلتمس منه الإجابة عن أسئلة الأستاذ ممّا يتيح له أن يرتقي تدريجيا. غير أن التحليل الدقيق للوثائق يُبين أن هذا الأخير ينْتقي ويُضفي قيمةً خاصة على الأجوبة التي تسمح له بتتبع الخيط الناظم وصولا إلى ما كان يسعى إلى قوله، مع حذف التدخلات الأقل أهمية من وجهة نظره، لاسيما التي من شأنها أن تُبعده عن صميم الدرس كما أعدّه، أو قد تقوده إلى التموقع خارج الموضوع المعالج. وإذا ما طُلب من التلاميذ أحيانا طرح الأسئلة بعد انتهاء الدرس، فغالبا ما يحق لهم الحصول على إجابات مطولة، دون إقامة حوار فعلي مع الأستاذ، ولا حتى فيما بينهم، وهو الوضع الذي يتطلب تكوينا...

تحظى كتابة التلميذ وفق صيغة الاختبار الفلسفي (sous forme dissertative) بمكانة متميزة، بينما يعتبر الامتحان الشفوي مجرد "استدراك" التأخر. وبالتالي، لازالت المناقشة في مرتبة أدنى ضمن هذه الممارسات: إذ يفترض أنها لا تتعدى أن تكون مجرد "آراء" تتسم ب "ابتذالية لا يمكن الدفاع على قيمتها. («تذهب الكلمات بعيدا، وتستمر الكتابات»). يفتقد المدرسون للتكوين، مع أن المناقشة تستدعي إتقان تدبير المجموعة الصفية لحظة النقاش، إضافة إلى توفرهم على كفاءة مركبة للتفاعل مع ما يقدمه التلاميذ بناء على خلفيتهم الفلسفية (انظر الفصلين 1 و7)[1]

3. عن الكتابة الفلسفية

نجد هيمنة صيغة الاختبار الفلسفي والتعليقُ على النص بخصوص الكتابة الفلسفية. وتتوخى بعض التمارين المقترحة الإعداد للامتحانات، والتي تُحدد أصناف العمل المكتوب تمهيدا للباكالوريا: تعلم وضع تصميم الكتابة، المقدمة، التقيد بالمسألة وطرح المشكل، القيام بالانعطافات، صياغة الخلاصة، إلخ.

لقد تمّ تجاهل "ورشاتُ الكتابة" والصيغ الأكثر تنوعا للكتابة الفلسفية أو على الأقل شغلت مكانة أدنى. غير أن المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة (GFEN) قد اهتمت بصيغ أخرى للكتابة، واستوحت ورشات الكتابة من ميدان نُظم الشِّعر: نجد مثالا جيدا عن ذلك في الفصل الخاص بالكتابة الفلسفية، ضمن المؤلف الذي

[1] يُطلق على هذا النوع من المناقشة التي تندرج ضمن إطار "الممارسات الفلسفية الجديدة" ب "المناقشة ذات التوجه الديمقراطي والفلسفي (La discussion à visée démocratique et philosophique «DVDP»)". يقف ميشيل طوزي في الفصلين الأول والسابع عند بعض متطلبات وسمات هذه المناقشة. انظر أيضا مقاله (**La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique**») الذي تم ترجمته تحت عنوان "**البناء الهوياتي للمتعلم عبر المساءلة والمناقشة ذات الطابع الفلسفي**" وصدر بمجلة **العرب والفكر العالمي**، مصدر سابق الذكر، ترجمة محمد الإدريسي. ص. 134-146. (المترجم))

تكفلت جنفييف غيلبان (Geneviève Guilpain) بتلسيقه:[1] حيث يعدُّ التلميذ أثناء الكتابة الفلسفية بمثابة ذات في طور التشكل (un sujet en construction).

استوحينا عمل (المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة)، واعتمدنا بأنفسنا رُفقة مدرسين للفلسفة ب "نانسي" (Nancy) داخل فصول دراسية "طرائقا فلسفية". ومع أنها أثبتت صلاحية استعمالها في التدريس، فإنها لم توظف إلا نادرا من قبل الفلاسفة أنفسهم؛ حيث ظلت في طي النسيان:[2]

-الشذرة (انظر إبيكتيت، نيتشه)، التي تسمح بالتعبير عن فكرٍ في صيغة مركزة (une pensée sous forme ramassée)، للإثبات في كثير من الأحيان، وللاستفزاز في بعضها ("الجحيم هم الآخرون!" سارتر). إنها توظف الاستعارات ("الإنسان هو القصب، إنه الأضعف في الطبيعة، غير أنه قصب مفكِّر" باسكال)؛
-الشذرة المطولة، حيث يُطوّر صاحب الشذرة مضمونها الخاص على شكل فقرة ليغدو القارئُ الفعلي لما يكتب، فيتم توضيحها (بذاتها). إنها تكشف عن هذا التكثيف للفكر حتى تتبيَّن للآخرين؛

-المراسلة، جد مألوفة تاريخيا بين الفلاسفة: هنا بين تلميذين، أو من تلميذ إلى فيلسوف قد تمت دراسته للتو، أو من تلميذ لأستاذه (هذا مختلف عن صيغة الاختبار الفلسفي)، أو على شكل رسالة مفتوحة إما لتلاميذ فصله الدراسي، وإما لفصل دراسي آخر –صيغة المراسلة المدرسية-أو إلى الإنسانية. يمكن القيام أيضا بمراسلة فيلسوفين بعد أن تمت دراستهما؛

-الحوار المكتوب (انظر أفلاطون والعديد من الفلاسفة) لمخاطبين أو لثلاثة، حيث أن تجسيد الأفكار قد يجعل المقابلة فيما بينهم واقعية فعلا، وذلك من خلال لعب الأدوار.

- الإنشاء الحجاجي (انظر هيوم) حيث يتم تطوير الحجاج بهدف التبرير العقلاني لأطروحة (أو نقيض أطروحة) بعد أن تم عرضها في البداية.

-الجريدة الفلسفية (انظر كيركغارد) التي تعرض أفكارا تأملية انطلاقا من أحداث شخصية أو جماعية.

لقد كشف كوسيطا (F. Cossutta) بوضوح من خلال أعماله وأطروحته على وجود عرض فني للمشاهد الفلسفية (scénographie philosophique)، بمعنى أن ثمة طرق ل "إخراج" خطاب فلسفي عبر مختلف "أصناف الكتابات الفلسفية". إذا كان لكل فيلسوف صِنْف مُفضل (مثال الحوار بالنسبة لأفلاطون، التأمل عند ديكارت، إلخ) فلماذا لا نُستعمل داخل الفصل الدراسي، حيث تم الاقتصار على صنف واحد فقط، أي الاختبار الفلسفي، والذي ابتكره، كما يشير إلى ذلك أ. شغفيل (A. Chervel)،[3] النظامُ المدرسي الفرنسي نهاية القرن 19، ولم يُستعمل عمليا أبدا من قبل الفلاسفة أنفسهم (فقط حينما يجتازون مباراة مثل روسو أو كانط !)[4]

[1] Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie, CRDP des Pays de la Loire, 2005.

[2] Cf. Diversifier les formes d'écriture philosophiques, CRDP de Montpellier, 2000.

[3] وقف أندري شغفيل في مؤلفه الهام "الثقافة المدرسية: مقاربة تاريخية" على الملابسات التاريخية لإقرار مختلف صيغ الامتحانات الكتابية في النظام التعليمي الفرنسي. (المترجم) ينظر إلى:

لماذا لا يتم أيضا الاستعانة بالتمارين الكلاسيكية المقترحة خلال ورشات الكتابة: كأن يقدم مثلا زميل-قارئ لنص كتبه تلميذ- استفسارا عن نقطة ما: بحيث يعمل هذا الأخير من داخل نصه على إبداع "منافذ" توضيحا لهذه النقطة، أو إضافة ملاحظات في أسفل الصفحة على طريقة (Roubaud) عضو جمعية (Oulipo) "ورش الاشتغال على إمكانات الأدب" (Ouvroir de littérature potentielle)[1] (مع تضمينها مقتضيات فكرية: تعريف مفهوم ما، عرض حجة للدفاع عن قضية ما، تقديم مثال أو مثال- مضاد، إلخ)؟ لقد التقينا أيضا بمكوّنين متميزين في الكتابة أو إعادة الكتابة ينشدون الإغناء و/ أو التغيير إما للنص وفق صيغة المحادثة الثنائية، أو تبعا لشكل التقديم بالتناوب، أو على هيئة المناقشة. وكذلك الكتابة التخيلية (مثال: "المطلوب وصف عالم يكون فيه كل فرد "حرا" في القيام بما يريد: أو لعالم يكذب فيه كل فرد"، إلخ)، بغية الكشف عن خلاصات أطروحة، فرضية، افتراض... إن إعادة الصياغة المفاهيمية للنصوص الشعرية أو المجازية تعد دائما أكثر إثراء من الانطلاق من تعريف مفاهيمي- لفظي جد جاف: " 1) اللحظة الزمنية – أو الأبدية تحدثكم، فماذا ستقول أي منهما لكم؟ 2) حينما تحدثكم اللحظة الزمنية، ماذا ستقول لكم عن نفسها؟ إلخ."

تتسم صيغة "ورشة الكتابة الفلسفية" بطابع استكشافي، بمجرد ما يتم التحفيز على السؤال: بحيث ينبغي أن يكون التفكير في التعليمات بعناية من قبل المدرس، لكونها تُنظم العمل (مثال: "1. كتابة حوار فلسفي صغير بين حبة رمل وقطرة ماء، بين دمعة ومنديل، بين زحل ومداراته... 2. ثم، ماذا ستقولون لنا عبر هذا الحوار؟").

تعليمات للكتابة:

✓ اكتبوا في 5 دقائق شذرة، جملة قصيرة كثيفة المعنى، تكون إلى حدّ ما للإثبات

Chervel, André, **La culture scolaire : une approche historique**. Paris, Belin, 1988.

[4] عن المكانة التي تحظى بها صيغة الكتابة الفلسفية في تاريخ الإنتاج الفلسفي، يقول عبد الله العروي: "أي من فلاسفة الماضي، ابن سينا أو سبينوزا، يتحول إلى مجهول، لا وجود له إلا كصاحب مسألة كذا، طرحها في شكل كذا، بعبارة كذا، سالكا المنهج كذا، لا يهمنا شخصه، أين ومتى عاش، بأية لغة نطق، بل لا يهمنا المسألة ذاتها ولا الحل المقترح، واضحا كان أو غامضا، مستقيما أو متعثرا، يهمنا فقط **الأسلوب والصيغة** نؤخذ الجزئية، أية جزئية، مفصولة عما يتقدمها ويلحقها وتقيم كما لو كانت **واجبا اختياريا لطالب جامعي معاصر**". العروي، عبد الله، **السنة والإصلاح**، مرجع مذكور، ص. 20. للتوضيح، نورد الصياغة الفرنسية:

« Tout philosophe du passé, Spinoza ou Ibn Sina, devient un X qui, se posant tel problème, utilise tels mots, emploie tel raisonnement. Peu importe son temps ou sa patrie, sa langue ou sa personnalité, peu importe la difficulté soulevée, peu importe développement de ce point précis est isolé du reste la solution proposée, exprimée ou sous-entendue, **seul le style compte**. Le op. cit., p. .de l'œuvre et jugé comme **la dissertation d'un étudiant d'aujourd'hui**. » Abdallah Laroui, **Tradition et Réforme**

(.20المترجم : التشديد منا)

[5] تم التأسيس الفعلي لجمعية أوليبو (Oulipo) في مطلع ستينيات القرن الماضي، وقد التحق بها جاك روبو (Jacques Roubaud) وأنشأ داخلها سنة 1981 ورشا للأدب يعتمد الرياضيات ويوظف الحاسوب «Atelier de littérature assistée par les mathématiques et les ordinateurs» (ALAMO). إن أهم ما ميز أعمال روبو هو الجمع بين الشعر والأدب من جهة والرياضيات من جهة ثانية، وقد نالت العديد من الجوائز الثقافية الفرنسية. (المترجم)

وتتضمن لصورة، بشكل عرَضي. (يتم تقديم بعض أمثلة الشذرات الفلسفية لإبكيتيت ولنتشه)

- ✓ وبناء على شذرات الآخرين التي كتبتم، وخلال 10 دقائق، إرجع إلى شذرتك لإتمامها أو لإعادة صياغة جملة أخرى، واعمل على تضمينها لفكرة شذرة تم تدوينها بما يزيد من عمق أو إغناء فكرك الأولي...
- ✓ اكتب في 15 دقيقة فقرة حول ما تتوخى شذرتك قوله، وكأنك توضحها لشخص آخر.
- ✓ من خلال العمل في مجموعة من شخصين، يقدم كل واحد شذرته للآخر، ثم اكتب له رسالة قصيرة لتطلب منه توضيحا، أو لتطرح عليه سؤالا، أو لتقدم له اعتراضا (20 دقيقة)
- ✓ تبعا للاشتغال في مجموعة من شخصين، يناقش كل واحد بالتوالي نص الآخر (مرتين، 15 دقيقة)، ليطرح أسئلة الفهم، وليطلب توضيحا، ثم ليقدم اعتراضا... بعد ذلك، أعد كتابة نصك بناء على ما عرضه زميلك من ملاحظات شفوية (15 دقيقة)
- ✓ أن تجيب عن الرسالة التي استلمها زميلك (20 دقيقة) وقدّمها لرفيقك (يمكن تكرار العملية لمرات ذهابا وإيابا، رسالتان أو أربع رسائل متبادلة)
- ✓ بعد أن تعرض بالتناوب الأجوبة عن سؤال ما، اكتب نصا قصيرا توضح من خلاله ما توصلت إليه في معرض إجابتك عن هذا السؤال (15 دقيقة)
- ✓ بعد المناقشة داخل الفصل، قدم ملخصا عن الأفكار المتبادلة (20 دقيقة)... أو بناء على عناصر المناقشة التي أدمجتها أو استبعدتها، أبرز الحد الذي وصلت إليه شخصيا (20 دقيقة)...
- ✓ اكتبوا حوارا قصيرا حيث يدعم فيه بطلان، بشكل حجاجي، وجهتي نظرهما المتعارضتين بغية الجواب عن السؤال... أو بحضور ثلاثة أشخاص حيث يرد، بالتوالي، أحدُهم على ما يقوله الشخصان الآخران (30 دقيقة)
- ✓ قدّم وضعية تستعرض مشكلا من وجهة نظر أخلاقية، وأوضح كيفية حله أخلاقيا (30 دقيقة)

4. عن القراءة الفلسفية

من الواضح أن هناك إقرار رسمي بضرورة قراءة المؤلفين الكبار، إذ يعرض البرنامج قائمة لمؤلفين مثيرة للاهتمام؛ بحيث يجب اختيار بعض أعمالهم للاشتغال عليها داخل الفصل الدراسي. لذلك تُطرح مسألة

ديداكتيك القراءة الفلسفية. فما معنى إذن قراءة نص فلسفي؟ حسب المختصين، يمكن قراءة نص فلسفي وفق ثلاثة طرق:

- *تاريخيا*: من خلال القيام بأركيولوجيا النص، كما يقترح دوليبرا (De Libera).[1] وهو ما يستبعد بعض التأويلات، لأن المؤلف لا يستطيع قول بعض الأشياء في عصره، بدعوى المفارقة التاريخية[2]
- لكن، يمكن أن تتم قراءته ب *التناص* (intertextuelle)، في علاقة مع نصوص أخرى للمؤلف، وفي ارتباط مع أعماله الكاملة، باعتماد منهج بنيوي: كولدشميدت (Goldschmidt) على سبيل المثال.[3]

[1] تميزت أعمال مؤرخ الفلسفة آلان دوليبرا (De Libera) بعُمقها التأريخي ودراستها الأركيولوجية للمتن الفلسفي. من أهم إصداراته، نذكر مؤلف "أركيولوجيا الذات" الذي صدر في كتابين سنتي 2007، و2008. نورد من مؤلفه الهام بعنوان "التفكير في القرون الوسطى" سنة 1991 الفقرة التالية: «يشرع الفيلسوف بمساءلة السؤال. فيقوم بتمييز تلو الآخر، لينتبي به الأمر، مستعينا بلغة الاستعارة أو التعيين اللفظي الخارجي، ومكتفيا بما لديه من أرشيف مرئي ومن موارد متعددة لوثائقه المساعدة، إلى شغب ما تعرّف عليه المؤرخ وحرص على إتيانه ونقده وإظهاره. إن عمل المؤرخ يتجه صوب المرئي واللامرئي، حيث لا يُهمل حتى الجزء الذي لا يكاد يُذكر، فمجالُه يجلب الأنظار ويثير دافعية الحديث، إذ لا مواقع محددة لأركيولوجيا المعرفة الفلسفية.» (المترجم). ينظر إلى:

De Libera, Alain, **Penser au Moyen Âge**. Editions Seuil, 1991. p. 53.

[2] لإلقاء مزيد من الضوء على القراءة التاريخية للفلسفة، نورد توضيحا ل "بول ريكور" (Paul Ricœur)، الذي تساءل في كتابه "التاريخ والحقيقة" عن كيفية قراءة وفهم فلسفة ما، ليشير إلى ما قام به إميل برييه (E. Bréhier)؛ الذي "ميز بين ثلاث مستويات للقراءة التاريخية للفلسفة: حسب المستوى الأول، تعد الفلسفة فعلا ثقافيا وحدثا اجتماعيا، تُختزل في كونها مجموعة من التمثلات السوسيولوجية والسيكولوجية؛ إذ تحرص هذه القراءة على تمديد الرابط الذي يجمع الفلسفة بالفيلسوف، لتشد وثاق هذه الأخيرة بالسياق التاريخي لا يعتبر الشخص الذي يقوم بهذه القراءة فيلسوفا (Non-philosophe) مما يجعلها عاجزة لا على إدراك كُنْه القصد الفلسفي، ولا على تجسيد الممارسة الفلسفية، لترتد إلى تاريخ الأفكار وإلى سوسيولوجيا المعرفة. بينما يُعبّر المستوى الثاني عن القراءة التاريخية النقدية التي تعتمد على تعدُّد المراجع عند تقصّيها لقصْد الفيلسوف ذاته. إنها تُفسر وحدة هذا القصد بالرجوع إلى تنوع المصادر، ولذلك يظل فهمُها للنسق محدودا. فهذه القراءة غير كافية لذاتها لعدم قدرتها على إدراك الوحدة العضوية أي المبدأ المنظم والمؤسس للانسجام المتماسك لفلسفة معينة. أما القراءة التاريخية الجيدة للفلسفة (المستوى الثالث) فتُراهن إلى أقصى حدّ، وبدون أن تلزم المؤلف بأي مطلب قبلي، على إبراز مدى انسجام النسق الفلسفي، موضوع قراءتها؛ (...) إنها ترفض أن تُختزل في التعبير على حدوس شخصية متمركزة، لتحرص على تجديد إشكالية هذا النسق، وتتخذ من ذلك تحدّي خاص بها، حتى تقدم حلاً أكثر انسجاما وشمولية للإشكالية التي طرحتها". (المترجم) ينظر إلى:

Ricœur, Paul, **Histoire et Vérité**. Cérès Editions, 1995. p. 53-59.

[3] كولدشميدت فيكتور (Victor Goldschmidt) فيلسوف ازداد بألمانيا سنة 1914 وغادرها في اتجاه فرنسا التي استقر بها منذ سنة 1933 إلى أن توفي سنة 1981. يعد أحد أنصار المدرسة البنيوية الفرنسية لانشغاله بمكانة المنهج البنيوي في الفلسفة، حيث مصطلح "البنية"، بالنسبة له، مرادف ل "المنهج". تمحورت أهم دراساته حول أفلاطون "**حوارات أفلاطون**"، "**بحث في محاورة كراتيل**"... وقد تم نشر مؤلف له بعد وفاته بعنوان "كتابات" في جزأين حول "**تاريخ الفلسفة القديمة**" و"**تاريخ الفلسفة المعاصرة**" إذ تضمن هذا الأخيرة مقالة تحت عنوان "ملاحظات عن المنهج البنيوي في تاريخ الفلسفة". (المترجم).

- أخيرا، يمكن قراءته لما قد يتيحه من إمكانية للجواب عن الأسئلة التي تطرحها الفلسفة اليوم، لأن هناك راهنية للنص، بل إن البعض يدافعون على أنه لا توجد إلا قراءة راهنية للنص، حتى أن قراءته اليوم تسمح بفهمه أفضل من قبل![1]

لكن، هذا سؤال سابق، يمكن للمرء أن يسأل نفسه: لماذا ينبغي بالضرورة اقتراح نصوص فلسفية لتعلم فعل التفلسف؟ لأن الفلسفة، كما يقول البعض، لن تكون إلا تاريخ الفلسفة. مع متغيرين اثنين:

أ) لقد اندمجت الفلسفة مع أعمال الفلاسفة (فلا وجود لفلسفة حقيقية إلا داخل أعمالهم)، فهي توفر نماذج؛ بحيث لن يتم تجاوز أعمال الماضي، فحضورها دائم (إنها لا-تاريخية، لأن ظهورها يتجاوز شروطها السوسيوتاريخية)

ب) ستكون الفترة الراهنة للفلسفة بمثابة إنجاز لهذا التاريخ وتتويج له، ولا يمكن فهم الأولى إلا داخل الثاني ومن خلاله (إنه وضع هيغل على سبيل المثال)؛ لا يمكن إذاً أن نتفلسف دون الرجوع إلى فلسفة الفلاسفة.

يمكن للمرء أن يتصور بسهولة أن دراسة الفلاسفة قد تسمح له بتعميق فكره. **فأن يفكر اعتمادا على الذات لا تعني أن يفكر وحده، وإنما أن يفكر بمعية الآخرين**. إذ يتم التشديد هنا على أهمية الرجوع إلى الفلاسفة الكبار؛ بل إنه يفكر معهم وأيضا ضدهم، بما لا يجعل الإحالة على أعمدة الفكر بمثابة تقديس يمنعه من أن "يجرؤ على التفكير" (كانط). فأن يفكر خاصة ضد نفسه مع التسلح بالحذر المنهجي، أي أن يحاول أن يفكر بنفسه، دون أن ينساق وراء كبرياء بلا معنى فيقارن نفسه مع العمالقة، إنه يسمح لذاته بالتفكير بما يُسعفُه من الانفلات من قبضة أحكامه القبلية، ومن الخروج من حالة الوصاية للتحرر معتمدا على العقل: بحيث ما يكتشفه التلميذ من تناقض بين وجهات النظر داخل نصوص الفلاسفة يدفعه إلى الحكم بنفسه، وله الحق في ذلك.[2]

---

[1] محاولة منا توضيح ما يُميّز هذه القراءة، نقدم المثال الذي عرضه ديزانتي (Desanti) في مؤلفه "المصير الفلسفي"، لمدى ملاءمته لهذا النوع من القراءة، حيث يُشبّه قارئ النص الفلسفي ب «الشخص الذي يسافر إلى مدينة غير معروفة، يجهل لغة أهلها، ودون أن يتزود بخريطتها، إذ يعلم أنه سيُواجه عِمار التعرف على شوارعها وبناياتها وساحاتها ومآثرها، ليتنقل مرات عديدة في أماكنها، كما سيعيد الذهاب والإياب في مسالكها إلى أن يكتشف كيف يسير في الطريق السديد. فعن ماذا نبحث عندما نباشر قراءة نص فلسفي؟ هل نتوخى الكشف عن سرّ هندسته؟ أم عن النظام العميق أو البنية الداخلية التي تنتظم وفقا لها تضاريك عباراته؟ بالتأكيد لا: إلى هذه اللحظة، يظل مِثلّ هذا البحث، وكيفما كانت مرتبة تعلُّمنا، بعيدا عن متناولنا. بالنسبة لي، لستُ متأكدا إلى اليوم أني قد نفذت تماما إلى هذا السّر. وبدلا عن ذلك إننا نبحث، خلال هذا السفر، على ما يُوقِن خطواتنا الخاصة، كما لو أننا في انتظار شخص آخر قادما لمُقابلتنا عند نهاية كل رحلة، ليخبرنا: "هكذا نسير في هذا المكان"؛ قد يُشعِفنا صوتُه إذاً في أن نتمكن من وضع خطواتنا مع خطاه لنذهب معا. يتعين الاستماع له، وبالتالي، تكراره وفق سلطتنا». (المترجم) ينظر إلى:

Desanti, J.-T., **Un Destin philosophique ou les pièges de la croyance**. Hachette, 2008. p. 134

[2] للمزيد من الاطلاع، انظر الدراسة القيمة ل (بيير بورتز) والتي عنونها ب "**ماذا يقصد بفعل التفلسف**"، يقول: «يمكننا أن نفكر إمّا بمفردنا من لا شيء، مع تدوين كل ما يتبادر لنا كفكرة، بومضاته، وتذبذباته، وتأكيداته؛ وإمّا برفقة آخرين، عبر التعليق بتواضع، وأحيانا بجرأة، حتى اللحظة التي ينفي فيها الفكرُ ليكتسب الحق في تقدير نفسه من جديد». (المترجم) ينظر إلى:

Bourtez, Pierre, **Qu'appelle-t-on philosopher ?** Editions Gallimard, 2006. p.16

قد تظل معرفة الفلاسفة تاريخيةً بحتة؛ بحيث تعكس معارف حول تاريخ الأفكار. لكنها ليست بالضرورة مندمجة ضمن فكر يُغذّي ذاته. فالمعرفة التاريخية لمذهب فلسفي يمكن أن تكون مفيدة من زاوية كونها موروث لثقافة عامة، غير أنها ليست دليلا أبدا على التفكير (التأملي) الذاتي.

أثبت تطور الفلسفة مع الأطفال أهمية الانطلاق من أدب الشباب لتحفيز التفكير (انظر أطروحة إدويج شيروتر (Edwige Chirouter) بمونبوليي 3 سنة 2008). إذا كانت الفلسفة، كما يقول دولوز، تُفكّر بالمفاهيم، فإن الفن يفكر أيضا بالمدركات الحسية (Percepts)، كما أن السيكولوجي ج. بريتر (J. Bruner)، والفيلسوف ب. ريكور (P. Ricœur) قد برهنا على أن الصيغة السردية للحكي تُعدّ إبداعا لنظير- العالم ، يمنح من خلاله للقارئ فرصة لإجراء تجارب- نظيرة لعوالم جديدة لم يكن من الممكن أن يتعرف عليها أبدا؛ وهو ما يتيح له توسيع تجربته، ودعم استئناف الفعل التأملي المثمر. إذا كان أحد مصادر التفكير التأملي *الإنساني* هو تحويل تجاربه العملية إلى دروس نظرية، فإن الفلاسفة قد اتخذوا، في الغالب، تفكيرهم في الأدب كنقطة انطلاق (مثال: غوستاف فلوبير (Gustave Flaubert) ، أحمق العائلة، غاليمار بالنسبة لسارتر) أو كتبوا عن أنفسهم بشكل أدبي، لتجسيد ما لديهم من "مفاهيم" على شكل "إدراكات". (انظر مسرح كامي (Camus)، روايات سيمون دوبوفوار (Simone de Beauvoir)).

من جهة أخرى، لا تُختزل المسألة فقط في طرح تساؤل حول ما إذا كانت بعض النصوص في متناول التلاميذ أم ليست كذلك (رغم أنه بإمكان المرء أن يسجل تقدما بالفعل في هذا الاتجاه)، لكن، ومن خلال الانطلاق من وضعيات وساطة مسبقة تم التفكير فيها بعناية من قبل المدرس، سيصبح هؤلاء التلاميذ قادرين، دون أي عناء، على قراءة النص الفلسفي؛ والذي سيتردد صداه "في أذهانهم" ليتحدث إليهم. إن "الأدوات السيكولوجية" المفضلة لدى فيكوتسكي (Vygotski) والتي تم اقتراحها على المتعلم أو اكتشفها بنفسه قد أضحت بمثابة الوسائط اللازمة لقراءة تسمح بإعادة استيعاب المؤلفين. فعندما يطلب من تلميذ أن يتساءل عمّن هو العبقري فنيا بالنسبة له، ثم يجمع بعد ذلك، رفقة زملاء الفصل، مختلف الإجابات الصادرة، فإن ذلك يُهيئ مسبقا لقراءة مربحة لمقطع من كتاب "نقد ملكة الحكم" لكانط. قراءة ستكون مُملة بشكل فضيع، أو بالأحرى ستكون دون جدوى، إذا لم يكن هناك هذا الإعداد الجيد الذي يتوخى تقريب النص المدروس وجعله مألوفا.

يمكن للمرء أيضا الاعتماد على مواد أخرى للتفكير (التأملي) من غير النصوص: تجربته الخاصة، الواقعية أو الخيالية كما تمت الإشارة إلى ذلك قبل قليل، أو تحليل للمعيش، أو لمثال، أو لفيلم، أو لمقال في الجريدة حول سؤال فلسفي، إلخ. هكذا، يُمكنه التفكير في حياته، معناها وقيمتها. وفي المبادئ حتى يُوجّه نفسه دون فلاسفة، رغم أنهم يساعدوننا بشكل كبير...

طريقة للقراءة.

مازال سؤالان ديداكتيكيان مطروحين: كيف نقرأ فلسفيا نصا غير فلسفي، مثلا أدبي؟ كيف نُمكّن تلميذا بالخصوص، من الولوج إلى النصوص الفلسفية؟

اقترحنا (انظر البيبليوغرافيا) طريقة للقراءة الفلسفية تستلهم "القراءة المنهجية" في الفرنسية، وتأخذ كثيرا عن علوم اللغة، على أن تكون ملائمة للمجال الإبيستمولوجي للفلسفة. تتيح لكل واحد أن يؤسس لذاته مسارا شخصيا للقراءة الفلسفية للنص (سيطلب البعض تلقائيا فهم النص من خلال تقديم المثال، وآخرون عبر توضيح الأطروحة، إلخ). يتعلق الأمر بإنجاز قراءات أخرى متتالية تستهدف نقط محددة في النص، بالاعتماد على جدول شامل للأسئلة، ابتداء بتلك التي تبدو سهلة أكثر ("مواضع اليقين" الظاهرة، كما يقول عالم اللسانيات أوين (Owen))، ليتم إتمام ذلك بشكل متأن بهدف التوضيح التدريجي للنص. إن الفرضية بنيوية (أ. إيكو (U. Ecco)): **فأن نقرأ، يعني أن نبني المعنى، أن نقوم بالتأويل، لا أن نبحث ببساطة عن معنى خفي للكشف عنه: إن بناء المعنى هو فحص لفرضيات القراءة من داخل النص.** ينحدد مدار هذا الفحص بالبحث عن أجوبة للأسئلة الصريحة المطروحة في النص. فإذا أردنا تملك النص حتى يساعدنا على التفكير، فإن ما يطرحه علينا من أسئلة يتيح فعل التعليق لا فقط التفسير.

هذه أمثلة عن أسئلة:

✓تتعلق بالأشكلة: ما السؤال المطروح بشكل صريح أو ضمني في النص؟ وكيف يمكن له أن يُحيل على مشكل فلسفي؟ ما الرهانات الإنسانية لهذا المشكل والتي تستدعي استعجالية حله؟

✓ترتبط بالمحاجة: ماذا يدعم الكاتب في النص (أطروحته)، و/أو في النقاش (نقيض الأطروحة)؟ ما حججه، وما طبيعتها؟

✓حول المفهمة: ما المفاهيم المستعملة في النص، كانت متقاربة و/أو متعارضة؟ في ماذا يمكن أن تسعف لطرح سؤال أو لحله، لتقديم حجة؟

✓هل هناك أمثلة، صور، ما الفائدة منها؟ (توضيحات، سند للتحليل)؟

✓عن النمو التدريجي للفكر: هل هناك لحظات داخل النص؟ هل ثمة تدرج؟ كيف تم إرساؤه؟ إلخ.

تسمح هذه القراءة الموجَّهة بالبناء التدريجي للمعنى وفقا لإيقاع القارئ وحسب موقعه. إنها تتجنب الإطناب في الكلام (ربما قد لا يوجد السؤال، الرهانات، الأطروحة في النص، لكن ينبغي أن تعيد بناء كل "البياضات"). يعمل التلميذ، من خلال الاشتغال بالنص، على إدماج ذاته ضمن سيرورات الفكر، لكي ينجز قراءة فلسفية. فمن الواضح أن هذه الطريقة تلائم بشكل أفضل النصوص من النوع الحجاجي المتوفرة في الفلسفة. يرجع هذا الأمر إلى اختيار نصوص لتعلم التفلسف: فالنصوص التي تبدو لنا أساسية تسمح بسهولة باستيعاب اللغة والتمكن من الأهداف المتوخاة (مثال: يمكن للنصوص الحجاجية أن تساعد التلميذ على أن يحاججها بذاتها) ...

4. **<u>عن المقاربة بالكفايات.</u>**

إن ما يُنهم بشكل حاسم في تجديد ديداكتيك الفلسفة، هي "المقاربة بالكفايات"، لكونها أحد المداخل الأساسية لفهم سيرورة التعلم. ويقصد بها تلك المقاربة الإجرائية التي تُعنى، داخل وضعية تعليمية أو تكوينية، بما يسمح للتلميذ أو مَنْ يتكون أنْ يتعلمه، سواء على مستوى ما ينبغي عليه اكتسابه (مثال: البرامج المدرسية، ما هو مقرر) أو على مستوى ما يتلقاه فعلا في الواقع (ضمن واقع نشاطه)؛ أو بعبارة موجزة، بمُحتوى (مثال:

المعارف والمهارات) تعلُّمِهِ المنشود والممكن. وتُعتمد حاليا هذه المقاربة في مجال البحث في علوم التربية وفي ميدان ديداكتيك المواد التعليمية: كما تم الإشادة بها أيضا من قبل البرامج التربوية الوطنية والعالمية، ليتم تطويرها داخل المؤسسات الإنتاجية.

يُطرح السؤال إذن في الفلسفة: هل يمكن للمقاربة بالكفايات أن تُغذي التفكير الديداكيتكي للمادة التعليمية؟ لا تزال هذه المقاربة مثيرة للجدل، كما خلصت إلى ذلك الندوة التي عقدها الفلاسفة باليونيسكو يوم 19 نونبر 2010 (تضمن العدد 48 من مجلة (Diotime) مختلف التدخلات): لم يستقر مفهوم الكفاية تماما لدى الباحثين (بعضهم، مثل د. بيشتان (D. Bucheton)، يفضلون عنه "السلوك المهني")؛ ولأن هذا المفهوم قد ارتبط، عبر مسار تشكُّله، بعالم المؤسسة الإنتاجية التي لا تتوخى إلا المردودية، وتتعارض مع كل معرفة خالية من المنفعة، وتخوّل للمهارة امتيازا على حساب المعرفة، فإنه قد اعتبر عاملا يحدُّ من نشاط الذات الإنسانية، ولذلك فهو غير موضوعي، إلخ.

مع ذلك، يعد ذلك ناجعا في مجال ديداكتيك التعلم لفعل التفلسف، وأنه يمكن تعميقه في سياق البحوث الجارية. *ففي نظرنا، يكون التلميذ "كفء" عندما يتمكن من تعبئة الموارد الداخلية والخارجية أثناء إنجازه لنوع محدد من المهام وإدماجها داخل وضعية مركبة وجديدة.* مثال: يعتبر المدرسون عموما، في الفصل الدراسي الختامي، أن التلميذ يكون كفء في الفلسفة إذا تمكن يوم امتحان الباكالوريا من إنجاز الاختبار الفلسفي بالشكل الملائم. وهو مطلب صعب للغاية بما أن التمرين موضوع السؤال يفترض كل الكفايات الفلسفية المكتسبة!

رغبة في التوضيح أكثر، يمكن التأكيد على أن الكفاية ليست فطرية لأنه ينبغي تعلمها؛ فهي لا تتعارض مع المعارف بما أنها تستدعي تعبئة ما نمتلكه منها. إنها تتحقق داخل الفعل (فهي "معرفة من أجل التصرف")، وهذا ما يُميّزها عن كل معرفة بسيطة. ينبغي تعبئتها "برُوِيّة في الوقت المناسب". لا تُعدّ الكفاية أيضا "هدفا" لأنها لا تُجزئ المعرفة أو المهارات بشكل تعسفي. إنها تستدعي دائما المهمة المركبة. ولا ينظر إليها في تعارض مع الإنجاز. تعتمد المدرسة البنائية لا السلوكية مرجعها النظري. إنها تُراهن على العمليات الذهنية المركبة. تتوخى المقاربة بالكفايات أن تحل محل براديغم بيداغوجيا الأهداف الذي أظهر حدوده النظرية وكشف عن انزلاقاته العملية. لقد تمت مقابلة هذا التصور من قبل البعض بمفهوم (الهيكسيس hexis) الأرسطي[1] (بوصفه استعداد مكتسب ودائم بفعل الممارسة الإبداعية (praxis) المتجددة)، وإنْ كان هذا الأخير يضفي بعدا أخلاقيا من طبيعة ثانية على هذا النوع؛ وقد قابله آخرون بمفهوم (الهابيتيس habitus) لبورديو، مع أن هذا المفهوم يُعبّر بالأحرى عن اللاوعي، متميزا بذلك عن العادة،...

تُحدّد "الكفاية الفلسفية" للتلميذ ك "معرفة-للتفلسف" («savoir-philosopher») أي "التفكير اعتمادا على الذات" (وهذا لا يعني أنه ينجز عملا أصيلا بشكل تام، بل إنه يمتلك ناصية فكره، ويطور فعل

[1] Aristote, Ethique à Nicomaque, Livre 2, chap. 4.

تأمله في الأسئلة المطروحة حول الشرط الإنساني (وضع وجوده))، وهذا يفترض الاكتساب التدريجي لكفايات متميزة. يمكن أن تكون الموارد الداخلية للتلميذ في الفلسفة متنوعة:

1. معارف: معلومات من طبيعة فلسفية، معارف عامة قد اكتسابها من مواد تعليمية أخرى أو من خارج المدرسة، التجربة الشخصية للمتعلم، إلخ.
2. مهارات لغوية، دلالية، تواصلية، وقدرات ....

ثمة ثلاث سيرورات بنيوية للفكر الذي ينشد أن يكون فلسفيا:

أ- الأشكلة، أو القدرة على مساءلة المعنى ("هل تستحق الحياة المعاناة حتى نعيشها؟) أو الحقيقة ("هل حقيقة الأشياء كما تظهر لنا؟")؛ وعلى الشك، ووضع الآراء موضع سؤال ("أعتقد بوجود الأشباح، لكن هل أنا على حق؟")، واعتبارها في الواقع كافتراضات لا أطروحات؛ وعلى التشكيك في إثبات بطرح سؤال يجيب ضمنيا عليه، أو بالكشف عن افتراضات أطروحة والتحقق من مدى وجاهتها (إن دعم أطروحة أن "الله خيّر" تفترض أنه موجود، هل هذا صحيح؟)؛ وبمساءلة التمثلات السائدة عن مفهوم (إذا ما قلت: تكمن الحرية في فعل ما نشاء"، فما النتائج المترتبة عن ذلك؟)؛ ثم بتوضيح ما إذا كان سؤال (" ما هو جنس الملائكة؟") أو مفهوم ("هل اللاوعي فرضية علمية؟") قد طرح المشكل بشكل فلسفي، وكيف ذلك...

ب- المفهمة، أو القدرة على تحديد معنى مفهوم بعد استيعابه ("الإنسان حيوان عاقل")، بالانطلاق من فحص تمثله ("الحقيقة هي ما هي عليه") من أجل بلورة تصور عنه، لاسيما بفضل التمايزات المفاهيمية. (هنا الحقيقة والواقع)

ت- المحاجة، أو القدرة على دعم وتأكيد صلاحية أطروحة أو اعتراض بناء على مُسوّغات مؤسّسة بالشكل المطلوب، وعلى حجج عقلانية. (الله يوجد لأن الكائن المتناه لا يملك القدرة على إبداع فكرة الكائن اللامتناه"، أو ("بما أن الإنسان يفتقد الكمال، فهو يتخيل وجود كائن كامل").

تعد هذه "القدرات الفلسفية الأساسية" الثلاث ناجعة خلال المهام الفلسفية المركبة، مثل إنجاز الاختبار الفلسفي. إن الحرص على تنفيذها عند معالجة سؤال مُعين يدل على التجلي الفعلي للتفكير التأملي الشخصي للتلميذ. ومن خلال هذا المدخل، عرّفنا ديداكتيكيا، في أطروحتنا سنة 1992، فعل التفلسف بما يلي: **"أن نتفلسف يعني أن نحاول التأسيس لتمفصل سيرورات أشكلة الإثباتات والأسئلة، ومفهمة التصورات (عن طريق التمايزات المفاهيمية)، ومحاججة الأطروحات والاعتراضات، وذلك بالاشتغال على أسئلة تتعلق بالشرط الإنساني (علاقتنا بالعالم وبالغير وبذواتنا) في سياق مقاربة إجرائية أصيلة للبحث عن المعنى والحقيقة".**

3. المواقف التي تم استيعابها من قبل التلميذ في المدرسة أو الحياة.

يمكن أن تكون المواقف الفلسفية عملية أو فكرية. بالنسبة لسقراط، إن الموقف الوجودي الفلسفي بامتياز هو جُرأة مواجهة الموت. عندما يتعلق الأمر ب "التفكير اعتمادا على الذات"، فأشكال التعبير تكون إلى حدّ ما فكرية: يمكن الحديث عن استقلالية الحكم، وعن الفكر النقدي، عن إبداع الفكر التأملي، وعن أن تضع

الذات نفسها بشكل حقيقي في مواجهة للسؤال (أن تنخرط الذات فكريا وشخصيا، ليس فقط لأنه واجب مدرسي خاضع للتنقيط) ...

بالنسبة للموارد الخارجية، يمكن سرد قائمة تضم: الأشخاص، لاسيما الأستاذ، رفقاء التلميذ بالقسم، أفراد عائلته، أصدقاؤه الذين يمكن أن يناقشهم؛ ثم المعارف التي اكتسبها داخل الفصول الدراسية أو عبر البحث الوثائقي على شبكة الانترنيت. وأخيرا الوسائل، مثل درس الأستاذ، أو الكتاب المدرسي للفلسفة...

كمثال، حتى يتمكن التلميذ إنجاز هذه المهمة المركبة والمتجددة دائما، والمتمثلة في إنجاز الاختبار الفلسفي، ينبغي تعبئة موارد (ه) الداخلية والخارجية. لا تزال هذه المهمة غير واضحة للبحث، لكونها تفتقد وجود نظرية معرفية حول فعل التعبئة، خصوصا الصياغة الصورية لفعل التعبئة الفلسفية للموارد (إنْ على مستوى الأجرأة أو على مستوى السيرورة). يرجى إذاً إتمام العمل الديداكتيكي...

كيف نتصور اليوم المقاربة بالكفايات لتعلم فعل التفلسف؟ ينبغي على هذه المقاربة أن تتميز عن النقل البسيط للمعارف الفلسفية. كما يجب عليها كذلك أن تتميز عن بيداغوجيا الأهداف ذات الطابع التجزيئي المفرط. لقد ظفرت بميزة تموقعها وفق زاوية الاهتمام بتعلم التلميذ، وتوضيحها لكل من المدرس والتلميذ ذاته لما ينبغي أن يُكتسب ويُعبأ في وضعيات تقود نحو فعل التفلسف.

وحتى لا تضيع مجهوداتنا هباء، ينبغي أن نكون حذرين من ثلاثة انزلاقات ممكنة:

✓تقزيم هذه المقاربة فيما هو مقرر (كما هو حال الأطر المرجعية في مجال الديداكتيك المعياري للبرامج)، بدلا من العمل على تجذيرها في واقع نشاط التلميذ (إذ يؤخذ بعين الاعتبار الديداكتيك الوصفي حتى ندنو أكثر من عمل المتعلم الفيلسوف)؛

✓ألاّ نعيد تكرار بيداغوجيا الأهداف في ثوب جديد؛

✓ألاّ ننساق وراء الانشغال بالتقويم المعياري (الذي يرجع إلى العديد من الإكراهات الدراسية المتعلقة بالتنقيط) فلا نعير بذلك الاهتمام الكافي للتقويم التكويني.

لازالت هذه المقاربة في حاجة إلى البناء في الفلسفة؛ لأنه، من جهة أولى، هناك تأثير جد محدود للمعايير الأساسية المحددة للممارسات السائدة بالطرق النشيطة وبالمقاربة السوسيوبنائية للتعلم؛ ونظرا، من جهة ثانية، للصعوبات الحقيقية التي واجهها هذا النوع من المقاربة الإجرائية، سواء على مستوى استيعابه نظريا أو على مستوى تطبيقه عمليا، عند إحداثه لقطيعة مع *"العادات"* (الهابيتوس) المهنية، خاصة وأن هذه المقاربة غيّرت دور المدرس حتى يكون أساسا مُصاحبا، لا أن يكتفي فقط بنقل المعارف. ورغم أن حركة البناء في طور الاشتغال، إلا أنها ستكون طويلة الأمد: إذ بعد إدراج مفهوم الكفاية رسميا في البرنامج الأخير للفلسفة سنة 2003؛ واستدعاء الوزارة لإطار مرجعي في الكفايات لاعتماده في الفلسفة؛ فإن فكرة التدرج، وبعد أن طال رفضها في الفلسفة، مع أنها مدار أي تصور عن التعلم، قد وجدت طريقها نحو التحقق مع الفلسفة في التعليم الثانوي، إلخ.

5. عن التقويم:

يُعد التقويم في الفلسفة حاسما، فتدريسُ هذه المادة يتم خلال سنة وحيدة فقط في الباكالوريا، تُكلل في نهايتها بوضع نقطة عن امتحان تعبيرا عن حكم تقديري لعمل السنة. إن للفلسفة دورا محددا في نظر التلاميذ وعائلاتهم، إذ يتابعون باهتمام بالغ النقط المحصل عليها خلال كل دورة، خاصة وأن لها معاملا مهما في الشعبة الأدبية. إنها بمثابة حجرة عثرة ديداكتيكية. ففي جريدة "لوموند" (Le Monde)، نجد مقالا تحت عنوان: "التنقيط في الباكالوريا: هل يعدُّ لعبة حظ؟". إن لجان التنسيق التي يُفترض أن تُقيم توافقا حول طريقة تنقيط المصححين للباكالوريا، قد تفاجأت بحجم الفوارق بينهم عند تصحيح نفس الورقة، وبالاختلافات في نوع وعدد وكيفية تحديد المعايير التي يعتمدها المدرسون عند التقويم، بل وحتى في التقويم العددي لهذه المعايير... تُبين الدراسات في علم الامتحانات أنه ينبغي، في الفلسفة، توفر أكبر عدد ممكن من المصححين لنفس الورقة حتى يحصل توافق حول تقييمها. إن النقط في الباكالوريا لا تعكس بالقدر الكافي طبيعة العمل المُقدم وتظل بعيدة عن النتائج المحصل عليها خلال السنة الدراسية. إن معدلات عدد كبير من الأوراق هي على العموم دون المستوى، مع أن الوزارة تمارس كل سنة ضغوطات بغية رفع هذه المعدلات... دون أن نعرف بالضبط هل يكمن سبب ذلك في صرامة المصححين، أم يرجع إلى المستوى المتدني للتلاميذ، أم مصدره عدم الملاءمة مع نوع الامتحان (لاسيما الواجب الاختباري الفلسفي). في الغالب ما تكون نقطة مادة الفلسفة في بداية السنة مُخيبة للآمال في حدّ ذاتها بالمقارنة مع تطلعات بعض التلاميذ بخصوص هذه المادة...

في كثير من الأحيان، يتم صياغة اتهام *للتعسف التقويمي* (Arbitraire évaluatif)، كيف ننتفض في وجه هذا العبث؟ تُطرح هنا مشاكل في الصميم: هل ينبغي فعلا تقويم ورقة امتحان الفلسفة؟ يصعب الانفلات من قبضة ذلك مع التصور الفرنسي للامتحان. وإذا ما شرعنا في الفلسفة منذ بداية التعليم الثانوي، هل يجب أن نُقوّم كذلك بوضع نقطة (قد تكون أيضا ملاحظات تقديرية)؟ هل ينبغي أن تكون هذه النقطة عددية (يمكن اعتماد الحروف، بمقاييس مختلفة). هل يمكن أن يظل جزء من التقويم مستمرا على أساس أن يرتكز الجزء الآخر على الامتحان النهائي (نأخذ أحيانا بعين الاعتبار الملف المدرسي للسنة، الملاحظات التقديرية عن العمل المقدم...)؟ هل يجب أن نمنح مزيدا من الأهمية لتقويم الامتحان الشفوي، بالمقارنة مع الامتحان الكتابي الحاسم (فلحدّ الآن، لا يكون الامتحان الشفوي إلا خلال الامتحان "الاستدراكي" بعد أن تمّ الحصول على معدل إجمالي ما بين 8 و10)؟

إنها أسئلة عامة، تمس جزئيا مجمل النظام التربوي الفرنسي الحالي. بيد أنه يمكن تحسين الوضعية عن طريق التمسك ببعض العناصر التي خلصت إليها الأعمال العلمية حول التقويم: مثلا، ألا نتقيد بالتقويم الإجمالي القائم فقط على المنتوج النهائي دون الاهتمام بسيرورة الإنتاج. ثم أن ندمج التقويم التكويني في الفلسفة. ما نقصده هو أن المقاربة الإجرائية لا تكتفي بمعاينة النتيجة المحصلة والمصادقة عليها؛ بل تنشد، من خلال اهتمامها بعمل التلميذ وبالمراحل المتعاقبة التي يسلكها، تحديد العمليات الإجرائية التصحيحية المناسبة لإنجاح إنجاز المهمة المقترحة على أفضل وجه. وهذا يستلزم:

✓أن يحدد المدرس عددا معينا ودقيقا من معايير التقويم. إن التلميذ لا يستوعب طبيعة الخطأ حينما يُكتب على هامش ورقته "كلام مبهم"، "سطحي"، "تفحص بِعُمق". في حين أن كتابة "عرّف مفهوما"، "قدّم مثالا...

أو حجة" يُعد أكثر دقة. ينبغي على المدرس أن يتبيّن بوضوح لما يجب على التلميذ أن يبلغه، وأن يتموقع وفق زاوية نظر التلميذ (سيكون التلميذ قادرا على ماذا؟) فلا مفر هنا من اعتماد المقاربة بالكفايات: إذ من الضروري في الفلسفة على سبيل المثال أن نعرف كيفية تعريف المفاهيم، وأن نقوم بالتمايزات المفاهيمية، وأن نحاجج أطروحة أو اعتراض ما، إلخ.

✓ ينبغي على التلميذ أيضا أن يستوعب هذه المعايير، لأنها بمثابة المقتضيات الفلسفية المطلوبة. ويجب على المدرس أن يفسر مثلا ما معنى "تعريف مفهوم ما" على أن يقدم أمثلة على ذلك. فإذا لم يفهم التلميذ المعايير المفروضة لن يتمكن من العمل بها.

✓ غير أنه لا يكفي أن يتعرف على المعايير (ما هو "مقرر") حتى يتمكن من إدماجها في نشاطه الواقعي، بل ينبغي أن يكون قادرا على تفعيلها. تعدّ المقاربة الإجرائية للتقويم الذاتي للتلميذ هنا ناجعة لتحقيق التملك الواعي. يجب على التلميذ أن يُقوّم بذاته مدى تحقق هذه المعايير في عمله، وأن يقابل تقويمه الذاتي بتقويم المدرس حتى يقف على الفوارق. يمكن أن تُرفَق بطاقة التقويم الذاتي للمعايير مع ورقة الامتحان، وأن تُقارن من قبل التلميذ عند استرجاع الأوراق مع جذاذة التقويم المعياري لأستاذه. بعد ذلك، ومن خلال نقاش مُصغر بين الأستاذ والتلميذ، يتمكن هذا الأخير من فهم الفوارق الملاحظة. تُقدّم هذه المقاربة الإجرائية المؤشرات الدالة على ما ينبغي أن ينجز. مثلا: يمكن للتلميذ أن يسترجع واجبه قصد تحسينه. كما يجب على المدرس بدوره أن يشتغل على بعض المعايير باعتماد تمارين خاصة: يحاجج نقيض أطروحة على سبيل المثال، أو يقوم بمفهمة تصور من خلال أشكلة تمثله الأولي... إلخ.

نقترح إذن إعادة تجديد المقاربات الإجرائية للتقويم في الفلسفة من خلال إدماج تقويم الكفايات، بالمعنى الذي حددناه أعلاه، لكي يضم في الوقت ذاته المعارف، والمهارات، والمواقف، وبهدف أن يصاحب التلميذ في بنائه لفكره اليقظ (موقف المُساند) خصوصا تجاه الصعوبات الخاصة التي تعترضه، مما يقترح عليه، من منظور تعلم فعل التفلسف، مسارات لتحسين إنتاجاته الفكرية.

6. تحليل الممارسات:

في مجالات مهن الإنسان، مثل الرعاية والتكوين، حيث يتشابك واقع الممارسات مع سيرورة تتطلع نحو المهننة. لقد أضحت القدرة على تحليل الممارسة اليومية علامة مميزة لهذه السيرورة بهدف تمكين الذات من فعل مصاحبتها لنفسها في الحياة المهنية. إن تحليل الوضعيات التربوية والنشاط الفعلي في الميدان، وإدراك منطق الفاعلين، واستيعاب دينامية جماعة-الفصل، ثم تملك الكفايات المطلوب توفرها وإنمائها للتدريس، إضافة إلى دراسة السلوكات المهنية، يعتبر كل ذلك بمثابة وسائل ضرورية من أجل تمكين الذات من التموقع في العمل، ومن فهم ممارستها وتجويد فعلها.[1]

[1] للمزيد من الاطلاع عن شروط الأداء المهني الجيد للمدرس، انظر مقال الباحثة في مجال الديداكتيك، مارغاريت ألتيت (Marguerite Altet) تحت عنوان: «Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: avancées et questions vives» وقد صدر في مؤلف جماعي بتنسيق جويل كلانيت (Joël Clanet): «Recherche/formation des enseignants: Quelles articulations ?» (المترجم) Collection « Paideia » Presses Universitaires de Rennes, 2009. P. 19-32.

غير أن هيئة أساتذة الفلسفة ومسؤوليهم المؤسساتيين لم يتبينوا هذه المستجدات إلا بشكل طفيف جدا، بل إن ذلك لم يحصل بعد. يظهر أن الأمر مفارق إلى حدّ ما، حيث غالبا ما يعجز المختصون في مجال التأمل الفكري مثل مدرسي الفلسفة ومكوّنهم المدرّسيين على إنتاج فكر تأملي حول ممارستهم البيداغوجية والديداكتيكية الفصلية. ما يفسر هذه الواقعة جزئيا هو تحفظ هيئة التدريس عن مغادرة الحقل المدرسي المحض من أجل تبني أدوات تحليل مُستقاة من حقل علمي آخر، مثل علم المناخ المهني، تحليل العمل والنشاط المهني، علوم التربية، إلخ.

لا زلنا نفتقد لرؤية فكرية واضحة ودقيقة لواقع التدريس في الفصل الدراسي. فمثلا، عن سؤال: "هل يمكنك أن تصف لي بشكل ملموس ممارستك الفصلية، وأن تقدم لي بعض عناصر المعقولية لما يجري، وكيف تشتغل حتى تعلم التلاميذ فعل التفلسف؟ لقد صُدمنا جدا حين تابعنا درس زميل عن الحرية. "لا أطلب منك أن تُخبرني بما تقول بل بما تفعل؟" إنه سيُكرر حديثه مرة أخرى؛ حيث أن القيام بأمرٍ ما، حسب منظوره، يعني أن نُدرس الفلسفة، أن ننجز درسا، أن نتحدث. ففي نظره، إن لأسئلتي التالية طابعا تشكيكيا كما لو أنها تحُطُّ من مكانتي: "تُقيّم درسَك جالسا أم واقفا، تظل وراء مكتبك أم تتنقل يمينا وشمالا أم بين صفوف مقاعد المتعلمين؛ يُصوّبُ انتباهُك إلى ملاحظاتك أم إلى التلاميذ أم لا تُبالي بأي قصدٍ محدد؛ قبل أن تباشر فعل الكلام، بماذا تقوم، هل قدّمت تعليمات للتلاميذ؛ كم من الوقت تتحدث تقريبا، بكيفية مسترسلة أم متقطعة مع طرح أسئلة أحيانا، تمنح للمتعلمين فرصة للتفاعل، إمكانية لإعادة قراءة ملاحظاتهم في بعض الأحيان، إلخ؟"

تتبدى له أسئلتي غير لائقة، وأنها ثانوية، بل لا علاقة لها بالفلسفة، إنها خارج حقل ممارسته... في حين أنها تهدف إلى تمكينه من فحص نشاطه الفعلي داخل الفصل، حتى يتعزز لديه، بواسطة التعبير اللفظي عن أفعاله، البُعد التبصري (la conscientisation) عن الكيفية التي اشتغل بها، كاختيار ضمن اختيارات أخرى عديدة؛ بحيث إن لهذه الأفعال تداعيات بيداغوجية وديداكتيكية على الطريقة التي يتبناها التلاميذ عندما يواجهون بدرجات متفاوتة صعوبة التعلم... لعلّه لا يدرك بما يكفي من الحزم أن التعلم يفترض دائما عددا من الشروط مع الكثير من المتغيرات، والتي يمتنع الجُزءُ الأكبر منها للخضوع لقصْد المدرس وللإعداد البسيط لدرسه؛ وأنه بقدر ما أخذها بعين الاعتبار في ممارسته بقدر ما سيتقدم التلاميذ بشكل أفضل في تعلمهم. إن عدم قدرة المدرسين بالخصوص على تركيز انتباههم حول السيرورات المعرفية، السيكولوجية، الفكرية للتلميذ، هو ما يترتب عنه الاستقرار الدائم لموقف معين.[1]

لنُغيّر أو لنختفي؟

[1] نحيل هنا إلى مفهوم "بيئة الفعل" (Ecologie de l'action) الذي قدمه الفيلسوف إدغار موران، إذ يبين من خلاله أن «كل فعل ينفلت تدريجيا من إرادة فاعله عند انخراطه في لعبة التفاعلات-الرجعية لأفعال المحيط الذي يتدخل فيه. هكذا، فإن الفعل لا يخاطر بالفشل فحسب، بل أيضا قد يحيد عن مساره ليتم تحريف معناه... (بحيث) أن نتائج الفعل لا تخضع فقط لنوايا الفاعل، وإنما أيضا للشروط المحددة للمحيط الذي يحدث فيه هذا الفعل». (المترجم)

Morin, Edgar, La méthode : 6. Ethique. Editions de Seuil, 2004. P. 46, 47

عوامل كثيرة تؤكد أن تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي سيظل موضوعا إشكاليا. ففي عالم تسوده الأزمة حيث ما يهم هو المال، والفعالية التقنية، والمردودية الاقتصادية، والقدرة على التأقلم والكفاءة المهنية، يبدو أن الفلسفة قد انزاحت عن مكانها في علاقة مع هذه "القيم" المرتبطة بالحداثة. ما فائدتها الفورية؟ كيف نُحدّد "أداء" ها؟ أين تكمن "فعالية" ها؟ في حين أن تكلفة تدريسها تضعف قليلا على المدى القصير؟ لمواجهة هذه الإكراه، ينبغي أن تصرّح الفلسفة بأن أزمة الحداثة تستدعي- بعد أن أصبح كل شيء معقدا، وعشوائيا، وغير متحكم فيه- استعجالية التفكير في معنى وقيمة الحياة الفردية والجماعية، وتقتضي النظر في الأسباب الوجيهة التي تدفعنا إلى أن نحيى، وإلى أن نعيش حياة جيدة.

لكن، هل لازال من الضروري أن يكون تدريس الفلسفة جذابا ومحفزا، وأن ينصب على الأسئلة الوجودية للشباب وعن المشاكل المجتمعية التي تحتويهم. ينبغي أن يعتمد تحديث هذا التدريس على الأبحاث المتعلقة بالتعلم المدرسي بهدف تبيُّن ما يُشكّل عائقا ضد تحقيق ذلك أو ما يساعد عليه. لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مجموع العُدّة اللازمة للتعلم الذي يوظف الأساليب النشطة (مثل المناقشة، الندوة، المحاكمة...) والصيغ المتنوعة للكتابة الفلسفية، ويستخدم طريقة القراءة النشطة، ليستعين بأسناد متعددة (التجربة الشخصية، الأدب، رسوم متحركة، أفلام)، كما يتبنى أيضا المقاربة بالكفايات، مع اعتماده على التقويم التكويني أكثر من التقويم الإجمالي. بينما تحدثنا في الفصل السابق عن عمل المدرسين، ضمن فريق متعدد التخصصات، حول قضايا إبيستمولوجية أو أخلاقية. لكن، قد تظل المقاربات الإجرائية هاته، وعُدّة الوسائل أو الأسناد مجرد حبر على ورق ما لم يتم العمل على تنقيحها وإدراجها مسبقا مع فعل الانخراط في سيرورة تعلم التلميذ. وهذا يفترض تقديم ما يتوافق مع منطلقته المجاورة للنمو، حيث يمكن له أن يقتحم عتبةَ برُفقة المدرس، دون أن يكون مستقلا بعد (فيكوتسكي). وإلاّ فما أهمية سواء المناقشات، أو العروض، أو مشاهدة أفلام غير ذات قيمة أو منتقاة بشكلٍ جيّد إذا لم تحصل هذه الملاءمة، ولم يكن هناك هذا البحث عن قرب!

نضيف (وإنْ كنا نفتقد حيّزا لذلك) مسارات أخرى أساسية بالنسبة لنا:

- موقف المصاحبة للتلميذ من قبل المدرس، على النحو المقترح في أعمال ج. لومنتكنر (J. Le Montagner) والذي اهتم أساسا بالعمل الفعلي للتلاميذ، ووقف على ما يواجهونه من عقبات محددة، وكذا عند سُبل تجاوزها، كما انشغل بالمتابعة الفردية للمسار الشخصي لكل منهم. يعرّف هذا الموقف بما يلي: «أن نصاحب تلميذ في الفلسفة يعني أن نقيم علاقة حقيقية معه، يشعر فيها الشاب بامتلاكه لما يكفي من الثقة حتى يُعبّر عن نفسه. وهكذا، فإن أشكال التعبير عن حسن الاستقبال، والاستماع الجيد، ومواقف احترام الغير والتعاطف معه والاستعداد لخدمته، والتي عمل كارل روجرز (Carl Rogers) على تعميمها في سنوات الخمسينيات، تبدو لي الأكثر ملاءمة في البداية من أجل تعزيز تعلم فعل التفلسف. لكن، لا يمكن أن يتوقف المدرس هنا، بل يجب عليه، وبشكل مشترك مع ذلك، أن يسأل التلميذ شفويا وكتابيا عن كتاباته حتى يُعوّده على أن يُعبّر لفظيا وأن يُعرّف بدقة، وأن يفسر بوضوح، وأن يتموضع تجسيدا لموقف فكري تأملي؛ حيث يتبدى لنا هذا الموقف مواتيا من أجل إنماء، بكيفية موازية، كل من سيرورة الفكر، والكفايات التي تقود نحو فعل التفلسف (المفهمة، المحاجة، الأشكلة). وأخيرا، لا تعد هذه المصاحبة مجرد رفقة ثنائية، بل تشمل بالضرورة تفاعلات متعددة تحدث

في قلب الفصل الدراسي، سواء تم إعدادها على المستوى الديداكتيكي أم لم يحصل ذلك؛ وفقا لأعمال مؤلفين أمثال ل. فيكوتسكي، وم. ليبمان، وج. ب. بيرني أو ج. بريتر تحظى الأبعاد ذات الطابع التشاركي، والاجتماعي، والجماعي، والثقافي بقيمة وازنة وتقوم بدور هيكلي. وسيرا على منوال عنوان أحد أكثر المؤلفات شهرة لهذا الأخير (بريتر)، يمكننا القول إذن أن فعل المصاحبة لتلميذ في الفلسفة يؤهله لينظر إلى نفسه كذات وليمنح لفكره شكلا[1] (ومعنى):

✓إن عمل التلاميذ ضمن المجموعة ينمّي ذلك التعاون ويذكي الصراعات السوسيومعرفية، والتي نعرف مدى وجاهتها اليوم في تمكين التلميذ من تغيير موقع تفكيره، وفي تعميمه، على نطاق واسع، البعد التشاركي للجماعة داخل الفصل. إن هذا البُعد لا يتشكل من تلقاء ذاته؛ بل ينبغي أن يُستَنْبَت منذ البداية في الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية، وأن يحظى بدلالة في نظر التلاميذ. إنه دعامة قوية للتعلمات.

✓الوقوف عند التمايز البيداغوجي للمقاربات الإجرائية، وللطرق والأدوات، والأخذ بعين الاعتبار لمختلف البيانات الشخصية المعرفية للتلاميذ، بعيدا عن السيرورات المشتركة للتعلم. إذ يجب أن ندرك جيدا أنه لا يمكن أن يبدأ فعل التفلسف إلا عندما تكون لحظة استحضار الدرس فاعلة في ذهن التلميذ، أي عندما يتمكن من استرجاع ما يدركه بكيفية معرفية ل "يُلوّنه" حِسّيا وفق أسلوبه المعرفي. فخارج لحظة الاستحضار هاته، وكما أكد أنطوان دو لا كاغاندري (A. Garanderie)، [2] لا يمكن لأفعال المعرفة مثل التذكر، التأمل، الفهم، التعلم، التخيل، أن تكون فعّالة حقّا. يكمن الهاجس الأساسي للمدرس إذاً في تشجيعه على القيام بهذا الاستحضار والتحقق من أنه يشكل فعلا بَرْاسا لنشاط التلميذ.

للمزيد من الاطلاع

✓لانكيدوك-روسيان (Languedoc-Roussillon)، 2001

✓بوالوت (هرفي) (Boillot, H.) *"نشأة نظرية تدريس الفلسفة، هل بإمكانها أن تلقي الضوء على الصعوبات التي نواجهها اليوم؟"* مجلة (*Côté philo*) العدد 14، يونيو 2010.

[1] صدر لجاك لو مونتاني (Jacques Le Montagner) عن (Chronique sociale, Lyon) مؤلفا سنة 2007 تحت عنوان «Apprendre à philosopher en Terminale : Le pari de l'accompagnement» حيث قارب فيه، بشكل منهجي إجرائي، مختلف الكفايات البيداغوجية والديداكتيكية لمدرس الفلسفة والتي تسمح لأدائه المهني من تمكين المتعلمين بالفصل الدراسي لقسم الباكالوريا من تعلم فعل التفلسف. (المترجم)

[2] أنطوان دو لا كاغاندري (Antoine De La Garanderie) بيداغوجي فرنسي توفي سنة 2010، اندرجت أبحاثه في إطار "فينومينولوجيا أفعال المعرفة". طور نظرية في "التدبير الذهني" (la gestion mentale) داخل مجال التعلم. من أهم أعماله: «Réussir, ça s'apprend» و « Pour une pédagogie de l'intelligence » ويُعدُّ مؤلفه "نقد العقل البيداغوجي" (Critique de la raison pédagogique). في نظرنا، الكتاب العمدة لكونه يقترح بديلا في مجال البحث البيداغوجي، يطلق عليه "بيداغوجيا مشاريع المعنى" (la pédagogie des projets de sens) والتي يؤسس من خلالها لفعل "تعلم التعلم" (Apprendre à apprendre) عبر التركيز على خمس سلوكات ذهنية (gestes mentaux): الانتباه، الحفظ، الفهم، التفكير التأملي، التخيل المبدع. (المترجم)

✓ *دفاتر بيداغوجية حول الفلسفة*: العدد 270 حول (*فعل التفلسف*)، العدد 329 عن (*الفرنسية-الفلسفة*)، العدد 2005 (*الفلسفة موضوع للمناقشة*).

✓ (*Côté philo*) مجلة تصدر عن جمعية خلق معاهد البحث في تدريس الفلسفة (Acireph). 15 عددا. الموقع: www.acireph.org

✓ "*التقويم في الفلسفة: أية مشاكل*" العدد 14، يونيو 2010

✓ (Diotime)، العدد 48، ملف حول *الكفايات*.

✓ ديريدا، ج. (Jacques Derrida): "*الحق في الفلسفة*" (Galilée)، 1990.

✓ دي بروبت، هـ. (Du Bruit H.) ، كيلكيت، س.، (Guilguet S.) "*فيلوكول (Philocolle) : ما وراء العقوبة، أن نتجرأ على الكلام*"، (Diotime) العدد 43.

✓ لو ديوف، م. (Le Doeuff M.): "*الدراسة ودولاب المغزل*" (Le Seuil)، 1989.

✓ لو مانتغنر (Le Montagner)، "*ترشيد مسار التدرج لتعلم فعل التفلسف في القسم الختامي: تعديلات السلوكات المهنية للمدرس*" (Diotime)، العدد 47.

✓ مارشال ف. (Marchal F.) (التنسيق): "*تدريس الفلسفة عند مفترق الطرق*"، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي، (CRDP)، 1994، برفقته توثيق ببليوغرافي جيد عن ديداكتيك الفلسفة منذ 1925 إلى 1994.

✓ المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة (GFEN)، قطاع الفلسفة، يمكن لنا "*أن نتفلسف*" (Chronique Sociale) 2005

✓ بوسيت، ب.، (Poucet, B.) "*أن نُدرّس الفلسفة*"، المركز الوطني للبحث العلمي (CNDP)، 1999.

✓ المجموعة الفرنسية للتربية الجديدة (GFEN)، قطاع الفلسفة، "*ممارسات الفلسفة*"، 10 أعداد.

✓ رايو، ب. (Rayou, P.)، "*الواجب الاختباري الفلسفي، سوسيولوجيا الامتحان المدرسي*"، المطابع الجامعية لرين (Rennes)، 2002.

✓ طوزي، م. (M. Tozzi)، "*أن نفكر اعتمادا على الذات، معارف أولية في الفلسفة*، (Chronique Sociale)1994

✓ "*ديداكتيك الفلسفة بفرنسا: 20 سنة من البحث (1998-2008)*" ، (Diotime)، العدد 39، 2009.

✓ "*المقاربة بالكفايات في الفلسفة؟*" (ديوتيم Diotime)، العدد 48.

✓ طوزي، م. (Michel Tozzi) (التنسيق):

- "*أن نتعلم فعل التفلسف بالثانوي اليوم*" ، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي (CRDP) و (Hachette)، 1992.
- "*دراسة المفهوم، النص*" (تنسيق)، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي (CRDP) مونبولي، 1994.
- "*قراءة نص حجاجي في مادتي الفرنسية والفلسفة*" (تنسيق غاي موليير (Guy Molière))، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي (CRDP) لمونبولي، 1998. انظر أيضا العدد 329 لدفاتر بيداغوجية، دجنبر 1994.
- "*الشفوي الحجاجي في الفلسفة*" (تنسيق)، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي (CRDP) مونبولي، 1999.
- "*تنويع أشكال الكتابة الفلسفية*" (تنسيق)، المركز الوطني للتوثيق البيداغوجي(CRDP) ، مونبولي 2000.

د. محمد حمدون المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدار البيضاء – سطات

ملخـــص:

تعتبر الظواهر الإنسانية إشكالية من حيث إن الإنسان ذات مركبة تستدعي بعده الجواني/الداخلي من قبيل النفس والعقل والجسم، إضافة إلى آخر براني/خارجي، يتمثل في علاقاته المتشعبة بمجتمع دينامي سمته التغير المستمر في الاتجاهات جميعها. نغدو، بناء على إشكالية موضوع الدراسة، مهمة صياغة معرفة علمية بالظواهر الإنسانية شاقة و عسيرة، خصوصا إذا تعلق الأمر بالظواهر التربوية التي تعكس إشكالية موضوع الدراسة، و تتبلور أسئلتها نتيجة تفاعل الإنسان مع واقعه الاجتماعي بمختلف أبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية والدينية ... و عليه، تتقاطع مجموعة من العلوم في محاولة إغناء حقل علوم التربية، وفق مبدأ التكامل المعرفي الذي يمكن اعتباره ضرورة ملحة لصياغة رؤية شاملة و متكاملة، تستدعي مختلف معارف الإنسان التي من شأنها أن تنير طريق البحث العلمي و تلامس حلولا نسبية لإشكاليات تربوية نابعة من صميم واقع متغير.

الكلمات المفاتيح:

التكامل المعرفي - الثبات - التغير - علوم التربية.

مقدمـــة:

يلاحظ متأمل تاريخ الفكر الإنساني منذ إرهاصاته الأولى أن مبدأ بناء المعرفة و محركها هي الوحدة، إذ كانت الموسوعية هي سمة المفكر الجامع الشامل، فمنذ الحقبة اليونانية أحاطت الفلسفة بكل مناحي وجود الإنسان، حيث أبحر طاليس "Thalès" بين ضفتي العلم و الفلسفة، و هو شأن فيثاغورس "Pythagore" الذي لامس فكره مختلف المعارف من قبيل الفلسفة و الطب و الرياضيات و الفلك و الموسيقى، و سار أفلاطون "Platon" على الدرب عينه معتبرا الإلمام بالرياضيات شرط ولوج أكاديميته[1]، و كذلك كان ديدن أرسطو "Aristote" الذي رسم ملامح شجرة معرفية جذعها الفلسفة و أغصانها شتى المعارف. كانت الفلسفة منذ القرن السادس قبل الميلاد متصلة بفروع العلم المختلفة ومتناغمة معها؛ لكن مع حلول القرن السابع عشر الميلادي، بدأت رحلة الانفصال[2] من جانب واحد، و هي رحلة وضع حجرها الأساس الإنجليزي نيوتن "Isaac Newton" لحظة تمييزه في مجال الفيزياء بين النتائج العلمية المبنية على الملاحظة و التجربة و بين الافتراضات الميتافيزيقية. شقت العلوم الإنسانية لاحقا طريقها بعيدا عن دائرة الفلسفة، مستلهمة تجربة العلوم الحقة ومناهجها، فبدأت قصة انفصالها بحلول القرن العشرين الميلادي، بداية مع علم النفس بفعل تأثير العالم الألماني فيلهلم فونت "Wilhelm Wundt"، و سار على المنوال عينه علم الاجتماع بمساهمة الفرنسي أوجست كونت "Auguste Comte"، و في خضم ذلك انبثقت علوم التربية بدورها، و هي التي كانت مواضيعها ضمن دائرة انشغالات الفيلسوف منذ اللحظة اليونانية إلى غاية حاضرنا و لنا في أنموذج أفلاطون[3] "Platon" و أرسطو[4] "Aristote" خير دليل على قولنا هذا.

---

[1] - Pierre Edouard Machel. *histoire de géométrie*. presses universitaires de France. paris. 1984. p.21.

[2] - لا يحيل الانفصال هنا إلى عدم وجود خيط ناظم يحكم علاقة الفلسفة بالعلم في ظل عدم قدرة العلم على الخوض في بعض الأسئلة الأنطولوجية و الابستمولوجية، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف و المنطقي و المؤرخ برتراند راسل "Bertrand Russell" في مؤلفة "حكمة الغرب".

[3] - يرى أفلاطون في كتاب الجمهورية أن غاية التربية، كما يتصورها في قلب مدينته الفاضلة، هي إضفاء الكمال والجمال على نفس الإنسان و جسمه، في أفق إعداده ليغدو فردا صالحا داخل المجتمع.

[4] - تروم التربية من وجهة نظر أرسطو إعداد العقل وتحقيق السعادة، و تلمس الخير و تجنب طريق الشر.

يحق لنا أن نتساءل، بناء على ما سلف، عن مدى علاقة التكامل المعرفي في علوم التربية بمسألة تجذر مبدأ الاتصال بين الفكر الفلسفي الذي قارب مفهوم التربية منذ اللحظة اليونانية، وبين باقي ضروب المعرفة الإنسانية، و هو أمر سيحفزنا على صوغ إشكالية هذا المقال و أسئلتها الفرعية، أملا في تسليط الضوء على بعض جوانب هذا الموضوع: فهل يكتسي التكامل المعرفي أهمية في بناء معرفة علمية رصينة في علوم التربية؟ ما دلالة مفهوم التكامل المعرفي في علوم التربية؟ لماذا نتداول مفهوم علوم التربية بالجمع وليس بالمفرد؟ ما الثابت وما المتغير في مقاربات العلوم بمختلف مناهجها لظواهر التربية؟ كيف نتجلى مدخلات هذه المقاربات العلمية ومخرجاتها؟ كيف تتمظهر أطرها المعرفية ومرجعياتها؟

تتمظهر أهمية هذا المقال في محاولته كشف أهمية التكامل المعرفي في علوم التربية سواء من الزاوية العملية التعليمية التعلمية، أو من منظور البحث العلمي؛ وإماطة اللثام عن ثوابته ومتغيراته، ورصد واقع البحث العلمي الأكاديمي بالمغرب في مجال التربية وإشكالياتها؛ وتبنى لأجل هذه الغاية المنهج التحليلي الذي يروم الفهم و تقديم بعض المقترحات لإغناء موضوع النقاش. والمنهج المقارن الذي يستلهم بعض التجارب الرائدة في مجال البحث العلمي.

وعليه، نفترض انطلاقا من ملاحظاتنا للشأن التربوي، ولواقع البحث العلمي في التربية بالمغرب، أن مبدأ التكامل المعرفي يكتسي أهمية قصوى في تطوير البحث العلمي في مجال التربية. لكنه لازال غاية بعيدة المنال. و أن تباشيره تحجبها غيوم إكراهات عدة؛ و أن تجربة المغرب لازالت متعثرة في تبني هذه المقاربة، مقارنة بتجارب بلدان أخرى. فماهي تخوم مفهوم التكامل المعرفي في علوم التربية وتجلياته، كيف تبرز أهميته في بناء المعرفة، و ما وسائل تحققه؟

المحور الأول: التكامل المعرفي في علوم التربية: في المفهوم و الأهمية و أسس البناء

يحظى مفهوم التكامل المعرفي اليوم بأهمية قصوى وبستقطب اهتمام الباحثين من شتى العلوم، وذلك في ظل هيمنة المنظور التجزيئي للعلوم الذي أضحى يشكل عائقا أمام التكامل المعرفي: منظور تعددت بموجبه التخصصات فتشظت العلوم وأضحت جزرا متباعدة، ولاذ كل ذي تخصص بدائرته المعرفية الضيقة؛ مما يفسر وفرة الندوات والورشات التي تناقش الموضوع و تقلبه من زوايا عدة. إن متتبع الدينامية التي سجلت مؤخرا على مستوى تداول مفهوم التكامل المعرفي بالدول العربية والإسلامية، سيخرج بملاحظة مفادها أن النقاش يميل أكثر إلى اقتراح موضوع التكامل المعرفي بين العلوم الشرعية وباقي العلوم، مع تسجيل نقص على مستوى تداول المفهوم في علاقة مع علوم التربية، في أفق تبيان أهمية التكامل المعرفي في مجال التربية الإشكالي، وإيجاد سبل تحقيقه واعتماده خيارا معرفيا استراتيجيا. لكن قبل الخوض في صلب موضوع المقال، يبدو من الضروري أن نحد مفهوم التكامل المعرفي ونتبين بعض ملامحه النظرية، فما هي إحالات المفهوم؟ وما تجلياته في مجال التربية؟

1- التكامل المعرفي في علوم التربية: في المفهوم والأسس النظرية

يبدو من المفيد أن نحد بتركيز بعض المفاهيم أملا في إزالة كل لبس يحيط بها. نقول بتركيز لأن غايتنا هنا ليست الإبحار في عمق المفاهيم؛ وعليه يحيل التكامل في قاموس كامبريدج "cambridge" إلى جودة الاختلاف في الأشياء واكتسابها منفعة لحظة تشكلها في بوتقة بنية واحدة. يقدم القاموس مثال مقاربات التعلم التي تمتح أهميتها من منطلق تكاملها لحظة تطبيق نظرياتها في سياق سيرورة الواقع اليومي، خصوصا بين فضاءات منزل الأسرة

وأسوار مؤسسات التربية بجميع أطيافها.[1] يحيل التكامل بناء على ما سبق إلى فعل تركيب مجموعة من العناصر التي يتخللها القصور إذا نظر إليها من زاوية منفردة، إذ يقتضي التكامل تعويض قصور كل عنصر وذلك بوصله بالعناصر

[1] - dictionary.cambridge.org

الأخرى[1]. يمكن تشبيه التكامل المعرفي بلعبة "البازل puzzle" التي تتألف من مجموعة من القطع، فلا يمكن أن تظهر معالم الصورة إلا باكتمال تركيب العناصر جميعها، إذ يشكل عدم وجود واحد من عناصر الصورة تشويشا على شكلها العام؛ بمعنى أن المعرفة لا يمكن أن تكتمل في علوم التربية في ظل نقصان جزء من إطارها العام، أي العلوم التي تقارب إشكاليات التربية ومواضيعها. إذا كان مفهوم التكامل يحيل إلى تلك البنية التي تتألف من أجزاء مترابطة، فكيف تتبدى حدود مفهوم المعرفة و تخومه؟

يرتبط مفهوم المعرفة من زاوية تعريف قاموس لاروس "Larousse" بفعل فهم خصائص و مميزات شيء ما و معرفة المعالم التي تشكله، و هو تعريف يرتبط بمجال الطبيعة؛ كما يضعنا القاموس نفسه أما حد المعرفة البديهية من زاوية كونها عملية تمكن العقل البشري من تحليل شيء أو واقع في أفق تحديد طبيعته؛ و هي بمعنى آخر مجموع المجالات التي تؤطر نشاط التعلم، و تستدعي لأجل ذلك فروع المعرفة جميعها.[2] يحمل التعريف الأخير في طياته مبدأ التكامل و ذلك لحظة تركيزه على تظافر جهود مختلف فروع المعرفة في سبيل الإحاطة بتجليات موضوع ما، و من ثمة تحصيل معرفة به.

يتميز مفهوم التكامل المعرفي بالإشكالية لارتباطه بوحدة المعرفة، و بأبعاد فلسفية و ابستمولوجية وبمحاولة إعادة ربط بنية العلاقة بين مختلف معارف الإنسان التي تصدعت في لحظة تاريخية، نتيجة انفصال العلوم من رحم الفلسفة، حيث رسم كل علم ملامح دربه متوسلا مناهجه الخاصة، و تفوقع في دائرته الخاصة؛ و بدأت تتشكل في خضم دائرته دوائر صغرى تحيل إلى بروز تخصصات داخل التخصص نفسه. أفرز تشظي المعرفة هذا مجتمعات مفرقة في التجزيء مأخوذة بسحر التخصصات الفرعية، وخلق كائنات تتغدى على أجزاء الحقيقة، فأضحت أعينها غير قادرة على إدراك معالم الصورة في اكتمالها، كائنات لا تلم إلا بجزء من الحقيقة من حيث هي الحقيقة المطلقة؛[3] هي لحظة تبرز فعلا أن مختلف العلوم أصبحت جزرا يشكل تباعدها عائقا إبستمولوجيا أمام تقدم البحث العلمي.

يحيل مفهوم التربية إلى « العملية الذي تمارسها الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم ينضجوا بعد لممارسة الحياة الاجتماعية، هدفها الأسمى هو إثارة عدد معين من الحالات الجسدية والفكرية والأخلاقية لدى الطفل، وفق متطلبات المجتمع السياسي عموما والوسط الاجتماعي الذي يحتضنه بشكل خاص4 » تروم التربية تنمية كفايات كل شخص بصورة متكاملة، باعتباره أولا فردا، ثم ثانيا من منطلق كونه عضوا في مجتمع يحمكه التضامن. لا يمكن فصل فعل التربية عن سياق تطور المجتمع وتغيره، فالتربية في نهاية المطاف هي من أهم الوسائل التي تحدد قوة هذا المجتمع؛ ولأن سمة هذا الأخير التغير المستمر، يغدو من الضروري مراجعة أساليب التربية وتحيين أهدافها بصورة مستمرة، بحكم أن التجربة بمعية العلم يمنحان القدرة على تلمس خصوصيات الفرد وحاجياته، و من خلاله معرفة خصوصيات الإنسان

---

1 - قاسمي عمار، مفهوم التكامل المعرفي وآليات تشغيله .مقاربات فلسفية، مج. 2، ع. 1، 2017، ص.5.

2 - www.larousse.fr

3 - Utke, Allen, The (Re)Unification of knowledge: Why? How? Where? When? , In : Garth Benson; Ronald Glasberg; Bryant Griffith, Perspectives on the unity and integration of knowledge. Peter Lang, New York, USA, 1998, p.4.

4 - Mialaret Gaston, *Introduction*, dans : Gaston Mialaret éd., Les sciences de l'éducation. Que sais-je? Presses Universitaires de France, Paris cedex 14, 2011, p.4.

و المجتمع وحاجياتهما بصفة عامة؛[1] تكتسي التربية إذن قيمتها من ارتباطها بحاجيات الأفراد هنا و الآن، في اللحظة التي تحقق فيها منفعة اجتماعية.[2]

تشكل التربية إرثا متكاملا غير قابل للتجزيء و التقسيم، لذلك فإنها تستقي إشكالياتها من كونها تبحث في المعارف و المهارات و الثقافات، و يقتضي النبش في قضاياها شرطي الاحترافية و الكفاءة العلمية، من زاوية اعتبار البحث العلمي انغماسا في ثنايا الحياة اليومية لواقع التربية، انطلاقا من الفصل الدراسي، مرورا بالمؤسسة، وصولا إلى منظومة التربية بكامل تفاصيلها؛ الهدف المعلن هو الاستكشاف في أفق تفكيك خيوط ما يعتمل في خضم هذا الواقع من إشكاليات و مفاهيم.[3] إذا كانت التربية تعرف بالإشكالية، فإن مقاربتها تستلزم النبش في أعماق ترسانة من المفاهيم اللصيقة بها، و هو ما يجرنا إلى محاولة تعريف علوم التربية (بالجمع).

تحيل علوم التربية إلى جميع التخصصات العلمية التي تدرس شروط فعل التربية وظروف اشتغالها وتطور وضعياتها وظواهرها، هو تعريف يؤسس علوم التربية على مبدأ الوحدة في ظل التعدد، ويستلزم إرادة الفهم و التطوير في أفق بناء معرفة تكاملية تتجاوز خصوصية البحوث العلمية و استقلاليتها المفترضة وتلغي انغلاق المقاربات التي تخوض في إشكاليات التربية و في متاهات دواليبها المغلقة. يعزى هذا الأمر إلى وحدة الموضوع وطبيعته التي تجر إلى العمل على فهم الظاهرة انطلاقا من الظاهرة نفسها، وليس من زاوية تطبيق آلي لإطار جاهز ولقالب منهجي خاص بعلم ما. وعليه، فإن بلورة علوم التربية لا يمكن أن تتحقق إلا عبر آلية البحث في التربية، وتوطين هذا البحث في مؤسسات التعليم العالي وفي مراكز البحث، و منحه طابعا مؤسساتيا و هامشا من الحرية، و في ظل مقاربة علوم التربية باعتبارها مجالا قائما بذاته وليس ميدانا يحتمل ذر الرماد في العيون، و ذلك بتبني أنصاف البحوث العلمية التي تتم في إطار الدراسات العليا.[4]

2- التكامل المعرفي: في الأهمية وأسس البناء

يعتبر التخصص المعرفي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك آنفا، ظاهرة حديثة في مسار الفكر الإنساني ذلك أن مبدأ الموسوعية والتبحر في شتى العلوم كان سمة المفكرين منذ الفلسفة اليونانية، مرورا بفلسفة القرون الوسطى سواء الأوربية أو الإسلامية، إذ عرفت هذه الأخيرة سطوع نجم عدة نماذج معرفية جامعة، من قبيل ابن رشد الذي تبحر في الفلسفة والفقه والطب...إلخ؛ وصولا إلى الفلسفة الحديثة التي اتسمت بدورها بهيمنة الفكر الجامع الشامل، مثل أنموذج ديكارت "René Descartes" الذي عرف بالفيلسوف و الرياضي و الفيزيائي.

تميزت العقود الأخيرة بإثراء مفهوم التربية، وذلك عبر الإسهام في الإجابة عن الإشكاليات التي يفرزها باستمرار واقعها المتغير، من منطلق أن مجال علوم التربية الخصب يحفز تخصصات علمية جديدة، ويقحمها في خضم البحث في قضاياها. يحاول كل مجال معرفي من زاويته أن يدلي بدلوه في أفق وصف وضعيات التربية المعاصرة وتحليلها؛ وهو ما

---

[1] - Ibid, p.5.

[2] _ Louis D'Hainaut, L'*interdisciplinarité dans l'enseignement générale* colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement générale organisé à la maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1885 Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, Paris, Mai 1986 p.4.

[3] - Girard, A. (1994). Compte rendu de Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte. / Avanzini, G. (dir.) (1992). Sciences de l'éducation : regards multiples. Berne : Peter Lang.] Revue des sciences de l'éducation, 20(2), p 407.

[4] _ Maurice Louis. *Notes de synthèse : La recherche en sciences de l'éducation (France, 1967-1972)*. In: Revue française de pédagogie, volume 43, 1978. p. 100-106.

يفسر توسع مجال البحث في مفاهيمها، ويثير حتما سؤال خصوصية علوم التربية ووحدتها.[1] يسمح التكامل المعرفي في ظل واقع التربية المعقد هذا بالبحث عن حلول متجددة لواقع نسبي متغير، و اقتراح أشكال أكثر دينامية للبحث و بتنظيم علاقات تفاعل جديدة في مجال مقاربة إشكاليات التربية،[2] بمعنى أنه يتيح تواصلا معرفيا و انسجاما بين مكونات المجتمع العلمية.

يؤسس التكامل المعرفي جسورا بين العلوم عموديا وأفقيا، أي بين فروع العلم نفسه، وكذا بين مختلف العلوم التي يبقى همها الأساس وقاسمها المشترك، رغم اختلاف مناهجها وتنوعها، استشراف حلول مبدعة و ناجعة للإشكاليات التي تقض مضجع الإنسان و تشكل عائقا أمام تطوره؛ بل حتى تلك التي يمكن أن تهدد وجوده. يطفو إلى السطح بناء على ما سبق سؤال جوهري هو: ما هي آليات بناء تكامل معرفي في علوم التربية وتمظهراته؟

يمكن أن نقدم في هذا الصدد أنموذج الفلسفة، من زاوية فلسفة التربية، إذ تتيح تأطير المفاهيم والقيم وتسليط الضوء على إشكاليات التربية ورهاناتها وصراعاتها، و إعادة صياغة الأسئلة بإلحاح، دون كلل أو ملل بخصوص قضايا التربية و واقعها؛ وذلك بالنظر إلى حمولتها التاريخية وإرثها الغني، و استحضارا لسبقها إلى تداول مفهوم التربية معرفيا، انطلاقا من كون الوعي وصلا بين الماضي (امتداد) و الحاضر (تراكم) و المستقبل (استشراف) بحسب تعبير الفيلسوف هنري برغسون[3] "Henri Bergson".

يدرس علم النفس التربوي من زاويته، بناء على أبحاث علمية ومقاييس نفسية، الجوانب الانفعالية والمعرفية التي تتبلور في خضم الفعل التربوي، ويستنتج القوانين التي تحكم سلوك الإنسان و الميكانيزمات التي تؤطر تربيته و طرق اكتسابه المعرفة. أما علم الاجتماع، من منظور علم الاجتماع التربوي، فيتيح فهم وتفسير دور التنشئة الاجتماعية بالمدرسة بكافة تعقيداتها وتفاصيلها، ويتبع خيوط علاقات التربية المتشعبة. تملك الفيزيولوجيا من جانبها إمكانيات تحديد القوانين الفيزيولوجية في علاقتها بفعل التربية، وذلك انطلاقا من خلفية فيزيولوجيا التربية. هكذا تتوحد العلوم سابقة الذكر، إضافة إلى علوم أخرى[4]، رغم اختلاف مناهجها، لتقديم منظور متكامل، كل من زاوية مقاربته؛ فموضوع التربية يعكس فعالية إنسانية غاية في التعقيد، يتداخل فيها الذاتي بالموضوعي، والخاص بالعام ويتطلب كل بعد من هذه الأبعاد ترسانة معرفية، و مقاربات علمية متنوعة، لكن متكاملة في سعيها إلى الإلمام بجانب من تلابيب الظاهرة التربوية.

تحيل مجالات البحث المتعددة في مواضيع التربية إلى إشكاليات لامتناهية، فهي تتجاوز البعد النظري لتلامس صلب العلاقات التي تنسج على مستوى الممارسة التربوية المتشابكة والمتشعبة، و هو معطى يحفز الباحثين من شتى مشارب المعرفة على محاولة تسليط الضوء على أبعادها، و دراسة تجارب التربية العملية و تحليل نماذج المعرفة و دور العواطف في بناء العمليات العقلية، و استشراف مختلف أنواع التفكير، و وظائف الوعي، و كيفية تبلور التناسق في الفكر و الأفعال... إلخ. يمثل بيرس "W. Barnett Pearce" العقل باعتباره مجموعة من الأنماط الإدراكية وذلك في خضم

---

[1] - Mialaret Gaston, *Introduction*, dans : Gaston Mialaret éd., Les sciences de l'éducation. Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris cedex 14, 2011, p.8.

[2] - Larisa Nurgaleeva, *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166, 2015, p.450.

[3] - Henri Bergson, *La conscience et la vie*, PUF, Paris, 160e édition, 1976. p.5.

[4] - علم التاريخ - اللسانيات - الأنثروبولوجيا – علم الإدارة - علم الاقتصاد - علم الإحصاء - علم الأحياء... إلخ

وصفه تنسيق عمليات التكامل المعرفي، فيصبغ عملية التنسيق هاته بمفاهيم البيولوجيا العصبية؛ فلا يمكن للفكر أن يتبلور بمعزل عن سيرورة علاقاته التواصلية بالمجتمع. يعكس التكامل المعرفي ذكاء الإنسان، من حيث هو شرط مهم لاكتساب المعرفة ولإنشاء نظمها، و سعي نحو تحقيق المرونة و التواصل و التفاعل و الترابط، و كسر للقيود التي تكبل القدرات المعرفية لأفراد المجتمع. يرسم التكامل المعرفي إذن معالم نظام إدراكي متكامل، ووحدة للتحليل المعرفي.[1]

إذا أردنا مثلا أن نحدد البيئة التي يفترض أن تحتضن تدريس الرياضيات، فإن الجواب الذي يطفو إلى السطح هو كلية العلوم؛ أما اللغات فمكان تدريسها مبدئيا هي كلية الآداب، لكن الصعوبات التعليمية التي تفرض نفسها لحظة تدريس الرياضيات أو تعليم اللغات، و تحول دون استيعاب المتعلم و قدرته على الفهم و الإدراك، و تعكس تجلي بعض المعيقات الإدراكية أو النفسية أو الاجتماعية أو الفصلية، تستدعي تظافر جهود باقي العلوم؛ بما أن غايتها هي تقديم حلول نظرية و عملية؛ فيمكن في الحالة هذه استدعاء علم النفس المعرفي و علم الاجتماع التربوي و الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية... و عليه، يتبدى مبدأ التكامل المعرفي بين العلوم التي تقارب إشكاليات التربية خيارا استراتيجيا لتطوير دعم التعلم، و آلية عقلانية لتجويد فعل التربية[2]، و ذلك بخلق وحدات متكاملة للبحث العلمي على مستوى الجامعات و على صعيد المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين.

خلصت دراسة تناولت دينامية التكامل المعرفي للممارسات التربوية المعاصرة، في ارتباطها بتطور الحضارة الرقمية، و في خضم عالم يتسم بانفتاحه و بروز مظاهره المعرفية، إلى إبراز أهمية دمج وسائل الاتصال و التواصل في صلب نظام التفاعلات الاجتماعية و المعرفية، إذ تسهم هذه الوسائل في تحسين عمليات تبادل الأفكار و تكثيفها و تنسيقها و من ثمة إرساء معالم التكامل المعرفي.[3] يمكن اعتبار مبدأ التكامل المعرفي في علوم التربية ضرورة لا محيد عنها لملامسة حلول ناجعة لواقع متغير و معقد، تتجاذبه عوامل عدة و تحديات جسام، و تتداخل في تشكيله دوافع نفسية و سلوكية و اجتماعية و ثقافية و دينية و قيمية و سياسية و قانونية و اقتصادية و تواصلية و إعلامية و تكنولوجية ... هو واقع يعكس طبيعة الإنسان المركبة و إشكاليات وجوده الذي يرزح تحت ضغوط لامتناهية، تقتضي تظافر جهود جميع العلوم التي من شأنها إغناء حقل البحث العلمي في قضاياه التربوية ، كل من زاوية تفكيره و خصوصية مفاهيمه و أدواته و ذلك لهدف تقديم حلول نظرية و عملية متكاملة، وفق نظرة استراتيجية واضحة المعالم.

يقتضي التعاون بين الباحثين من شتى التخصصات العلمية في إشكاليات التربية، استحضار روح التعاون والتفاهم و الحوار، بمبتغى إيجاد أرضية مشتركة للبحث العلمي التكاملي في موضوع التربية؛ من منطلق أن تعدد التخصصات العلمية، لا يؤدي إلى فقدان كل تخصص هويته و انصهار معالمه في إطار العمل المشترك؛ بل يحمل هذا التعدد إلى إمكانية فتح آفاق فكرية جديدة تضاف إلى ما حققه كل تخصص على حدة، و ذلك في مسار سعيه للإحاطة

---

[1] - Larisa Nurgaleeva, *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166 (2015) p.448.

2 - Rita Hof stetter et Bernard Schneuwly, Le pari des sciences de l'éducation, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, Belgique, 2001, p.233.

[3] - Larisa Nurgaleeva, *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166 (2015) p.447.

بتجليات موضوع التربية.[1] نستحضر في هذا الصدد و صف "إنسان النصف" الذي ردده المفكر مالك بن نبي، حين وصفه الإنسان الذي لا يعرف إلا جانبا من الحقيقة (يعرف الشر دون الخير - الحق دون الواجب ...) يمكن في الحالة هذه أن نسم العالم الذي يتخندق في إطار تخصص علمي و لا يستطيع مبارحته، و يتقوقع حول ذاته ب"العالم النصف". يعتبر بوير "Ernest L. Boyer" أن التكامل، من حيث هو أس من أسس إجراءات البحث في مختلف الحقول المعرفية، معيار أساس للعمل العلمي، ونشاط يتيح دمج التركيب بالمعنى، فهو ما يمنح العمل العلمي معانيه ودلالاته بمعية أسس أخرى هي الاكتشاف والتطبيق والتعليم، ويؤكد أهمية هذا المبدأ بقوله إن التكامل المعرفي هو ما يجعل البحث جديرا بالثقة.[2]

المحور الثاني: التكامل المعرفي في علوم التربية بالمغرب: إشكاليات الواقع و مخاض التأسيس

ترتبط مشكلات علوم التربية من حيث المبدأ بأبعاد مركبة، منها الذاتي والنفسي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتاريخي والتكنولوجي. . إلخ. و هو ما يشكل بنية غير قابلة للانفصام. لكن مفهوم التكامل المعرفي في علوم التربية من حيث هو آلية لتحقيق الجودة لم ينل نصيبة من الاهتمام؛ ذلك أن البحث العلمي الأكاديمي في هذا المجال بالمغرب يقارب الظواهر التربوية من منظور الجزر المتباعدة؛ فكل بحث يتخندق في دائرة ضيقة لا تبارح حدودها الوهمية. و لا تستدعي خلفيات معرفية أخرى تكمل ملامح الفهم و المقاربة. يعتبر البحث التربوي الذي لا يتوسل نظرية المعرفة ولا يقحم علم الاجتماع أو علم النفس أو علوما أخرى في خضم مقاربته للإشكاليات التي يفرزها واقع التربية مغيبا للمنظور الكلي؛ و هو يحول دون تحقيقه رؤية شاملة و لمبدأ التكامل المعرفي.[3] لكن قبل الخوض في ثنايا تحقق التكامل المعرفي من عدمه في علوم التربية، يحق لنا أن نتساءل عن واقع البحث العلمي بالمغرب، و عن حضور مواضيع التربية وإشكالياتها في خضمه؛ فما موقع البحث العلمي في مجال التربية ببلادنا؟ وهل إلى أي مدى يتم استحضار أهمية التكامل المعرفي في بلورة مشاريع البحث العلمي التربوي؟

1- التكامل المعرفي في علوم التربية بالمغرب: إشكاليات الواقع؟

يعرف المغرب خصاصا على مستوى مختبرات البحث في علوم التربية، بحيث إن مسلك الإجازة في التربية لم يعرف انطلاقته إلا بحلول سنة 2018 ، و ذلك في إطار تنزيل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030[4]، تحت يافطة تحقيق جودة التكوين الأساس لبيئة التدريس، ويمكن في هذا الصدد إثارة البعد التربوي في معناه النظري و العلمي و الأكاديمي المرتبط بالمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين، فقد أحدثت هذه الأخيرة بمقتضى مرسوم رقم 2-11-672 بتاريخ 23 دجنبر 2011، في أفق القيام بمهام غاية في الأهمية، من أبرزها تأطير أنشطة البحث العلمي التربوي النظرية والتطبيقية في المبادين التربوية والبيداغوجية و الديداكتيكية وحكامة المؤسسات؛ إضافة إلى بلورة الدراسات

---

[1] - Louis D'Hainaut, L'*interdisciplinarité dans l'enseignement générale* colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement générale organisé à la maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1885 Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, Paris, Mai 1986 P 2.

[2] - ملكاوي فتحي حسن، *مفاهيم في التكامل المعرفي*، الفكر الإسلامي المعاصر، 7-40، 5 مايو 2023.

[3] - علا عاصم السيد إسماعيل، *مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية* (رؤية مفتوحة) مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 21، يناير 2017 ، ص. 188-189.

[4] - تتأسس هذه الرؤية على مقاربة تشاركية وتشاورية تتطلع إلى تشييد مدرسة جديدة تكون مدرسة للإنصاف وتكافؤ الفرص، مدرسة الجودة للجميع، ومدرسة لاندماج الفرد والتطور الاجتماعي، حيث يتعين إعادة التفكير في التكوين والتأهيل في مهن التدريس وإعادة النظر في المناهج البيداغوجية ومراجعة البرامج و توضيح الاختيارات اللغوية وإقامة حكامة جيدة والنهوض بالبحث العلمي والابتكار.

والأبحاث في مجالات تدخل ضمن اختصاصاتها أو تلك التي يفرضها طابع التكوين بين أحضانها، إضافة إلى العمل على إنتاج الوثائق التربوية و تبادل المعلومات والوثائق ذات العلاقة باختصاصاتها مع الجهات المعنية. نتبين من خلال ما سبق أن أفق إحداث هذه المراكز يستشرف تشكيل قوة اقتراحية لمشاريع إصلاح وتجديد مناهج التكوين التربوي وبرامجه.[1]

تتطلب المهام المركبة التي من المفترض أن تضطلع بها المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين تصورا استراتيجيا عميقا و حكامة جيدة، و توافر باحثين فاعلين من مختلف المشارب المعرفية و الاختصاصات الأكاديمية، يعملون وفق مبدأ التكامل المعرفي، وذلك في إطار مختبرات بحث مؤهلة و مهيكلة و معززة بآليات البحث العلمي و التكنولوجي؛ مختبرات محفزة على الابتكار تدعمها ميزانيات توفر الحد الأدنى من بنيات البحث العلمي الرزين، و تستحضر آفاق الشراكة داخليا و خارجيا، و ذلك في تناغم مع فلسفة الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي و الابتكار و تطلعاتها. لكن إلى أي حد نجح مشروع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وكذا مسلك الإجازة في التربية بالجامعات المغربية في الرفع من جودة البحث العلمي في مواضيع التربية؟ هل تكفي النوايا الحسنة بمعزل عن الفعل لتطوير آليات هذا البحث؟

في إطار افتحاص بنيات البحث العلمي بالمغرب، و على مدى عشرين سنة، تم إجراء عملية تقييم واحدة شملت على التوالي مختبرات البحث الخاصة بالعلوم الحقة، و تلك الخاصة بالعلوم الإنسانية و الاجتماعية . و هو أمر سلبي يعكس مدى غياب مبدأ الشفافية و الحكامة الجيدة في هذا المجال الحيوي؛ إذ من المبدأ أن تخضع هذه البنيات، إن على مستوى التنظيم أو التمويل أو المنتوج العلمي، بالضرورة لعمليات افتحاص وتقييم دورية.[2] أفرز التقرير القطاعي الصادر عن الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي لسنة 2022، بعنوان "*البحث العلمي والتكنولوجي في المغرب*"، و هو بمثابة تحليل تقويمي لمنظومة البحث العلمي، ملاحظات موضوعية بينت بالملموس البون الشاسع بين ما هو كائن و بين ما يتوجب أن يكون، بين التصورات و الآمال و بين واقع الممارسة الفعلي. تعكس مخرجات هذا التقرير نأي منظومتنا الجامعية عن مبدأ التكامل المعرفي في تجليات البحث العلمي في اتجاهاته وتخصصاته كلها. فإذا تناولنا مثال البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، فالملاحظ من خلال التقرير أن البحث العلمي في هذا المجال يتم بشكل فردي، وليس كما هو مفترض في إطار مختبرات البحث و تحت إشرافها، و التي يجب أن تتكون من فريق بحث على عاتقه مسؤولية العمل وفق مقاربة تكاملية و تشاركية، و توفير أجواء العمل الملائمة و وسائله اللازمة.[3] لا تحيل مختبرات البحث العلمي إلى بناية إسمنتية بدون إيقاع بحثي أو حيوية منشودة، أو عنوانا ماديا يحمل يافطة للاستهلاك الإعلامي؛ بل هي واقع يجب أن يتبلور عبر الفاعلية المنهجية التي تروم تطوير المعرفة والإبداع فيها، واقتراح حل المشكلات التي تعوق سيرورة المجتمع وتطوره وتنميته. تضطلع مختبرات البحث العلمي مبدئيا بمسؤوليات جسام لا تتبلور في واقع مؤسساتنا الجامعية، وتتمثل في تتبع البحث العلمي من لدن فريق البحث عن كثب وتأطيره علميا، وتبادل

---

[1] - المادة 3 من المرسوم رقم 2-11-672 الصادر بتاريخ 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

[2] - Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Hamid Bouabid, Laila Lebied "*La recherche scientifique et technologique au Maroc, analyse évaluative*", Instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Rapport sectoriel, Avril 2022, p.84.

[3]- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Hamid Bouabid, Laila Lebied "*La recherche scientifique et technologique au Maroc, analyse évaluative*", Rapport sectoriel, Avril 2022 . p.37.

الأفكار و الاقتراحات و الملاحظات بين أعضائها، هي شبيهة بالمنبث من حيث حاجة براعمه للعناية اللازمة و للسقي المستمر. وعليه، تفرض إشكاليات واقع التربية وتحدياتها تبني مقاربة متعددة التخصصات، لأن مختلف العلوم حين تشتغل بمعزل عن بعضها تقدم صورة ناقصة عن الواقع الذي تقاربه، لكن بتظافر جهودها وتكامل مناهجها، تغدو قادرة على لعب دور إيجابي، وعلى تقديم صورة علمية أكثر اكتمالا.[1]

يدعو واقع حال البحث العلمي عموما، و التربوي على وجه التحديد إلى تظافر جهود المتدخلين جميعهم و يحفزهم على استثمار إمكانياتهم لدعم برامج البحث العلمي التربوي، خصوصا و أن المغرب يضع اليوم خيارا استراتيجيا في الصدد عبنه عنوانه « *اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار و يربي على المواطنة والقيم الكونية*[2]» خيار يحمل في طياته أبعادا إيجابية، خصوصا و أنها تروم بناء إنسان يتمتع بحس نقدي، له قدرة على التمييز بين الوقائع التي تفرض ذاتها عليه والتأويلات التي يواجهها، و يعمل على تقييمها؛ كما يبحث عن مصدر المعلومات بغرض التيقن من مصداقيتها، و المقارنة بين روايات مختلف المصادر، في أفق إعادة تشكيل واقعة معينة[3]؛ لكن هذا الخيار الاستراتيجي يصطدم بواقع ضعف بنيات الاستقبال و شح الدعم المخصص للبحث العلمي التربوي[4].

2- و اقع البحث العلمي في مجال التربية بالمغرب: بين مطرقة ضعف البنيات وسندان شح الإمكانيات

تتأصل الحرية الأكاديمية في عمل الباحث، فهي تخرجه من دائرة التبعية و الخضوع ليلامس سماء المسؤولية والالتزام تجاه المجتمع الذي يستثمر فيه: فلا يخضع الباحث إلا لضوابط البحث العلمي و قواعده، و تؤطره في سيرورته العلمية هذه، سواء باعتباره فاعلا بمؤسسات البحث العلمي، أو من منطلق كونه أستاذا بمحراب الجامعة مجموعة من القيم التي يجب أن تنعكس على مستوى تكوينه و بحثه و لحظة إنتاجه العلمي؛ و ذلك في أفق الإسهام في الرفع من المستوى المعرفي لمجتمعه، و نقل معارفه إلى الأجيال اللاحقة، في إطار مسؤولية التنشئة الاجتماعية و المعرفية الملقاة على كاهله. يمكن القول إن نقل المعارف الثقافية ليس الغاية الوحيدة للفعل التربوي، بل يجب استحضار سؤال المعنى الوجودي بإلحاح من حيث هو جوهر هذا الفعل. يرى ديوي في الصدد ذاته أن غاية التربية حين تختزل فقط في الإعداد المهني فإنها تعرقل السعي نحو الإجابة عن هذا السؤال الوجودي العميق، وتحول دون تحقيق التنمية الحقيقية، و هو اختزال عقيم يجعل غاية الفعل التربوي القصوى هي حصول المتعلم على منصب شغل يناسب إمكانياته.[5]

---

1 _ Louis D'Hainaut, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement générale* colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement générale organisé à la maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1885 Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, Paris, Mai 1986 P4.

2 _ دباجة إلى قانون إطار رقم 17.51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص 3.

3 - جيروم غروندو (Jérôme Grondeux) *هل بإمكاننا تدريس الحس النقدي؟* البيداغوجي، العدد 5- 6، أبريل 2019، ترجمة فيصل أبو الطفيل، ص 70.

4 - إذا أجرينا مقارنة بين الدعم الذي تخصصه دولة الصين مثلا، باعتبارها دولة رائدة في البحث العلمي، و ذلك الذي توفره الحكومة المغربية في المجال ذاته، سنلاحظ بونا شاسعا مفاده أن الصين خصصت خلال سنة 2022 للبحث والتطوير ميزانية تفوق ميزانية المغرب العامة بأزيد من سبعة أضعاف، و هو رقم فلكي يبين بجلاء واقع البحث العلمي ببلادنا، حيث لا تشكل ميزانيته المرصودة سوى 0.73٪ من الناتج الداخلي الخام، حسب التقرير القطاعي الصادر سنة 2018، عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (CSEFRS)

5 - John Dewey, *Démocratie et éducation*. Paris : Fabert, (1975, 1ère ed. 1916) p. 389.

يرى ميشيل فابر Michel Fabre أن التربية تتمظهر اليوم عبر أبعاد ثلاثة، أولها البعد النظري، بمعنى اعتبار التربية آلية تفكير و نظر عقلي في كيفية تطوير فعل التربية، بالشكل الذي صاغه دوركهايم Emile Durkheim، و يتجلى ثانيها في بعد القيم الذي تؤطره الدولة (المؤسسات) و يرتبط ارتباطا وثيقا بالأول: إذ يتم بلورته انطلاقا من معطيات البعد النظري في أفق إرساء معالم القيم المراد تصريفها من بوابة فعل التربية؛ و يحيل ثالث الأبعاد إلى الممارسة اليومية لفعل التربية، و هي ممارسة لصيقة بالحقل التربوي في تجلياته جميعها. تكون إذن أمام ثلاثة أبعاد هي بإيجاز البعد النظري المعرفي (Dimension théorique) ، و البعد القيمي (Dimension axiologique) و أخيرا البعد العملي [1] (Dimension anaxiologique)

تعتبر منظومة البحث العلمي مؤشرا مهما لتقييم السياسات العمومية للبلدان، و يقيس مدى انخراطها فعليا في بلورة مشاريع التنمية و في اللحاق بركب مجمعات المعرفة (التحول المعرفي). و تعتبر الدول الرائدة في هذا المجال هي تلك التي تعنى بجودة بنيات البحث العلمي و الابتكار ، باعتباره تراكما في الحاضر و استثمارا للمستقبل، و ليس من زاوية اعتباره قطاعا غير منتج أو نشاطا مستهلكا لا مردودية له؛ وهو ما يتماشى مع فلسفة مختبر الأفكار الذي يؤطر مبدئيا سياسات الدولة التربوية. و يرسي معالمها على رافعة البحث العلمي. كما يعمل على توقع اتجاهات الأفراد و يسهر على تلبية حاجياتهم في علاقة بالتربية.[2]

تعتبر الإرادة السياسية محرك الإبداع التربوي الأساس والإطار الذي يوجهه وينفذ فلسفته، فلكي لا تبقى الآليات النظرية في التربية حبيسة برجها العاجي، يجب ربطها بمنظور سياسي متوازن و عقلاني يمهد الطريق أمام تنزيلها في واقع الممارسة، و لا يمكن أن يتأتى هذا التنزيل بسلاسة إلا في إطار ضمان حرية الفاعل التربوي سواء كان باحثا أو ممارسا؛ فالفعل التربوي هو في نهاية الأمر مسار إبداع يزاوج بين الثابت و المتغير، بين الوحدة و التعدد، بين الخصوصي و الكوني، أو قل هي سيرورة إبداع فكري متجدد.[3]

يجب أن يتموقع الكائن البشري في صلب سياسة التربية وفعلها، وذلك لتجنب خلق كائنات خالية من أي معنى، أي أن يبلور الإنسان سياسة تربوية من أجل الإنسان. تقتضي العقلانية تحديد مخرجات فعل التربية بوضوح لا غبار عليه، فهل تتغيا مخرجات هذا الفعل تشكيل معالم كائن منمذج ينفذ بشكل حرفي و دون وعي ما يطلب منه كائن مكبل بقيود التبعية و التقليد؛ أم إنها تستشرف بناء إنسان يتميز بحس نقدي و بتوازن نفسي، إنسان له القدرة على تطوير ذاته، متمتع بكفايات و بقوة اقتراحية؛ فعندما نؤسس لفعل التربية فإننا نتحمل مسؤولية أخلاقية و اجتماعية و حين نختار مشروع الإنسان، فإننا لحظتها نحدد مصير الإنسانية كلها، بمعنى أن سيرورة تغيير الفرد بفعل التربية تحمل في طياتها حتما تغيير العالم الذي يحتضننا.[4]

لا يمكن أن تتبدى ملامح التكامل المعرفي في علوم التربية دون وجود خيط ناظم بين مختلف العلوم التي تقارب ظواهرها، سواء على مستوى التفسير أو الفعل. فهذا المبدأ كفيل بإضفاء القيمة العلمية على البحوث التربوية. إن

[1] - Roberto Espejo, Florent Pasquier. *Pour une " politique pédagogique " de l'éducation*. revue Terra-HN, 2020, Transdisciplinarité, Humanisme, Éducation, Technologie et Faits Sociaux, http://www.reseauterra.eu/article1432.html. ffhalshs-03193253f.

[2] - Rapport publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, *la science et la culture* Novembre 2017, p.7.

[3] - Christiane Peyron-Bonjan, *Pour l'art d'inventer en éducation*. Paris : L'Harmattan , 1994, p.141.

[4] - سارتر، الوجودية فلسفة إنسانية، ترجمة جان ميان، دار بيروت للطباعة والنشر 1959، ص 12.

التكامل شرط أساس لمد جسور الصلة بين مختلف هذه العلوم في إطار تعدد التخصصات و تداخلها، فحين نقارب على سبيل المثال عسر القراءة لدى المتعلم، يصبح من الضروري الانفتاح على مقاربات عدة من شأنها تقديم حلول متكاملة و ناجعة و فتح آفاق واعدة، من قبيل المقاربات النفسية و الفيزيولوجية و اللغوية و الاجتماعية...[1] تفرض إشكاليات واقع التربية و تحدياتها إذن تبني مبدأ تعدد التخصصات المعرفية، فحين تشتغل مختلف العلوم بمعزل عن بعضها يمكن أن تقدم صورة ناقصة عن الواقع الذي تقاربه، لكن بتظافر جهودها و تكامل مناهجها، تغدو قادرة على لعب دور إيجابي، و على تقديم صورة علمية أكثر اكتمالا.[2]

المحور الثالث: التكامل المعرفي في علوم التربية: الثابت والمتغير؟ المدخلات والمخرجات؟

يمنح التكامل المعرفي في علوم التربية خصوصيته أولا من تنوع فروع العلم التي تعتبر التربية موضوعا لها، ومن محاولته الإسهام في إغناء البعد النظري لمفاهيم التربية، ثم ثانيا من إشكالية ممارسات فعل التربية وصعوباتها[3]، بمعنى أن البحث في قضايا التربية يكتسي بعدا جدليا يتبلور بين الفكر و الواقع، بين النظرية و الممارسة: فما الثابت و المتغير في تكامل المعرفة في علوم التربية؟ كيف نستشرف مدخلات التكامل المعرفي ومخرجاته في ظل واقع نسبي ومتغير؟

1- الثابت والمتغير في التكامل المعرفي في علوم التربية

إذا تتبعنا مساري العلوم الحقة و العلوم الإنسانية تاريخيا، سيتبدى لنا رغم اختلاف المناهج و وسائل البحث خيط رفيع يجمع شتاتها: صحيح أنها رابطة معقدة تتأرجح بين الالتقاء و الانشقاق، بين الوحدة و التعدد، بين الثبات والتغير، لكن خاصية وحدة الموضوع في مجال التربية تبقى شاهدة على معالم هذا الخيط الناظم، و ذلك رغم نسبية السؤال المتأرجح حسب طبيعة المنهج بين كيف و بماذا و لماذا... لذلك يغدو من الضروري على الباحثين في علم التربية بمختلف مشاربهم اليوم، أن يكفوا عن رسم حدود وهمية لكل علم على حدة، فهو أمر يثير التنافس عوض التكامل والصراع بدل التعاون، و يضرب مبدأ الوحدة و التكامل في الصميم. يبدو التكامل المعرفي، بعيدا عن التعصب الفكري والانتصار لمنهج على آخر، لحظة تفكير بصوت عال واستشراف لمقاربة جماعية يكمل فيها عالم الاجتماع عالم النفس والأنثروبولوجي والفيزيولوجي وعالم السياسة و القانوني...إلخ. التربية نسق متكامل وبنية تتخللها مكونات عدة ونحن في حاجة، إذا كانت لدينا إرادة فهم كل أبعاد هذه البنية المركبة ومستمرة التغير، إلى دينامية تكاملية لكل العلوم بدون استثناء.

تعتبر علوم التربية مجالا علميا حديث النشأة، وهو ميدان خصب للبحث ولتشكيل المفاهيم وإعادة تشكيلها، من منطلق إشكالية ظواهره وتشعبها؛ إذ يواجه الباحثون من شتى الخلفيات العلمية تحديات معرفية جمة، تفرز بعض

---

[1] -Marmoz Louis. *Notes de synthèses : La notion de sciences de l'éducation* (France, 1967-1977) . In: Revue française de pédagogie, volume 43, 1978. p.110.

[2] - Louis D'Hainaut. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement générale* Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement générale organisé à la maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1885 Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, Paris, Mai 1986 p.4.

[3] - Girard, A. (1994). Compte rendu de Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte. / Avanzini, G. (dir.) (1992). Sciences de l'éducation : regards multiples. Berne : Peter Lang.] Revue des sciences de l'éducation, 20(2), p 408.

التوترات والتناقضات ما بين حدي وحدة الإسهامات النظرية و تعددها.[1] حين نقول علوم التربية بالجمع فذلك قصدي، لأن هذا المجال هو ملتقى مسارات علوم عدة؛ فرغم تغير المناهج و أدوات المعرفة لكل علم على حدة، فإن موضوع البحث ثابت لا يتغير. وعليه، سنخرج إذا تأملنا بنية علوم التربية بملاحظة مفادها أن هذه التسمية تحمل في طياتها ثابتا هو مفهوم "التربية"، ومتغيرا هو مفهوم العلم بصيغة الجمع "علوم"، وهو ما يحيل ضمنيا إلى تعدد المقاربات لموضوع واحد يكتسي من التعقيد والإشكالية ما يفرض تظافر الجهود المعرفية وتكاملها في أفق تأسيس المفاهيم النظرية بشأنه، و تقديم الأجوبة العلمية و العملية لإشكالياته.

تلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية دورا مركزيا في التربية، و تستقي قيمتها من الدور الذي تضطلع به؛ فبغض النظر عن الخلفية التي تؤطر هذه المؤسسات، سواء أكانت سياسية أو اقتصادية أو فنية أو دينية، يبقى هدفها الأساس هو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد جميعهم، و العمل على تحريرهم و تثقيفهم و تنمية قدراتهم و تحبيبها، بمعزل عن عرقهم أو جنسهم أو انتمائهم الطبقي أو وضعهم الاقتصادي.[2] يمارس الواقع الاجتماعي تأثيرا قويا على فعل التربية عموما و على مؤسسة المدرسة على وجه التحديد، إذ لا خيار لهذه الأخيرة غير التكيف مع هذا الواقع و التأقلم مع معطياته. يحتم ما المعطى انخراط سيرورة إصلاح النظام التربوي في بوتقة عالم يشهد تحولات لا متناهية، تفرض أسلوبا متجددا ومقترحات ناجعة تجعل من الأهداف الاستراتيجية المسطرة متوافقة مع ممارسة فعل التربية.[3]

تنتغيا التربية، في ظل عالم يشهد تحولات سريعة تفرز إشكاليات على المستويات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، و في إطار تداعي البنيات التقليدية لوجود الفرد و الجماعة، تنمية أسس شخصية الفرد في أبعادها الذاتية و العلاقية، إذ تروم تأسيس مبادئ حقوق الإنسان و احترام الحريات الأساسية، وتعزيز أسس التعايش و التفاهم والتسامح بين الأمم و بين الجماعات الدينية و العقدية و الإثنية و العرقية.[4]

نعني في سياق حديثنا عن مدخلات التربية ومخرجاتها ملامسة بعدها النوعي، و ليس من منطلق كونها إنتاجا بالمعنى الاقتصادي؛ و عليه، لا يسوغ الحديث عن مبدأ التجديد في مجال التربية بعيدا عن الفعل السياسي، فالتجديد التربوي هو بمثابة جواب عن أسئلة ملحة يطرحها واقع التربية، و تؤطره سياسات عمومية تعكس مدى دينامية الفاعل السياسي المحلي وخصوبة تفكيره؛ بمعنى أن تأسيس الفعل التربوي عموما لا يتأتى بمعزل عن أسسه الفلسفية و المعرفية والمنهجية و النفسية و الاجتماعية و السياسية.[5]

---

[1] - Larisa Nurgaleeva. *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166 (2015) p.446.

[2] - John Dewey, *Reconstruction en philosophie*. Pau : Léo Scherer.(2003, 1ère ed. 1982). p.155.

[3] - Denise Gosselin, director, *Complementary educatione services : Essential to success*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Legal deposit – Bibliothèque nationale du Québec, 2002, p.6.

4 - Art. 26.2, Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

[5] - Beillerot, J.,Collete, S. (2003). *Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)*. Première partie. Carrefours de l'éducation 2003/1 (n° 15), p.195.

2- التكامل المعرفي في علوم التربية: بين المدخلات والمخرجات

يتأسس التكامل المعرفي على مجموعة من الرؤى المتميزة، إذ يجب الحرص في إطار البحوث التربوية متعددة التخصصات، على تكامل المعرفة وتنظيمها، في أفق ملامسة حلول للإشكاليات العملية التي تفرض ذاتها في حقل التربية، وتقديم معرفة جديدة يسهم في بنائها فريق متعدد التخصصات؛ فرغم اختلاف المشارب و المناهج العلمية يمكن تبادل المعرفة و تكاملها وذلك لتحقيق الأهداف المشتركة للبحث. يعتبر التكامل المعرفي إذن قيمة مضافة في مجال البحوث العلمية متعددة التخصصات، ومفتاحا منهجيا يفتح آفاقا متجددة في مجال البحث العلمي في حقل التربية.[1]

يمكن أن نستشرف في سياق المقارنة تجربة دولة السويد باعتبارها رائدة في مجال التربية، فقد احتلت هذه الدولة سنة 2021 المرتبة الخامسة عالميا حسب المؤشر الإجمالي للبحث العلمي والابتكار، وتعتبر الحكومة السويدية في خضم تجربتها هذه مصدر تمويل البحث العلمي الرئيس؛ إذ عملت بحلول سنة 2001 على إنشاء لجنة علمية خاصة بالتربية، وعيا منها أهمية البحث العلمي في مجال علوم التربية. يتوسل البحث العلمي في مجال التربية بدولة السويد مقاربة تشاركية بين الجامعات كلها، إذ يستحضر بعد الممارسة وذلك بإشراك الفاعلين التربويين، خصوصا أطر التربية نظرا لعلاقتهم المباشرة بالمتعلم، واحتكاكهم اليومي بتعقيدات الفعل التربوي. واستحضارا لدرايتهم بالمجال ولخبرتهم به؛ دون إهمال إشراك الأطر التربوية المتدربة في إطار هذه الدينامية البحثية، أملا في ضمان جيل جديد ملم بتقنيات البحث العلمي، وقادر على حمل مشعل الهم التربوي. تجمع مختبرات البحث العلمي بدولة السويد، مستحضرة فلسفة التكامل المعرفي في التربية، تخصصات عدة تعنى بدراسة الظواهر التربوية وبإشكالياتها، بهدف تطوير البحث في المجال؛ و هو أمر يبين بجلاء كون التربية أولوية قصوى في خضم السياسات العمومية لدولة السويد.[2]

يضطلع العلماء اليوم في ظل تنوع المنطلقات الفكرية، بمهمة شاقة مفادها استشراف آليات قادرة على تحقيق التوافق والتكامل في وجهات النظر، وتبادل الخبرات في أفق تطوير مسار البحث العلمي، خصوصا في مجال مركب هو علوم التربية؛ فمقاربة الواقع في ظل تعدد المشارب المعرفية وتنوع الخلفيات العلمية يبدو صعبا وعسير التحقق، لكن تكمن في ثنايا هذا التعدد قوة اقتراحية، و أشكال متنوعة من الخبرة الموضوعية، و تآزر الأساليب و تعددها و انفتاح متبادل على التفسيرات العلمية. تمثل هذه المقاربة التكاملية انعتاقا من شرنقة الوجود الفردي لإدراك الواقع وذلك وفق مبدأ تشاركي غايته اقتراح حلول ناجعة لواقع إشكالي.[3] يمنح التكامل المعرفي على مستوى المناهج تجاوز تضارب القيم وتنافرها بين المواد المدرسة في المستويات التعليمية جميعها، فلا يعقل أن يتم تصريف قيم متعارضة للمتعلم نفسه في مستوى دراسي معين، وذلك في أفق بناء منظومة قيمية موحدة توافق بين الخصوصي والكوني. يثير هذا الأمر سؤالا مركزيا عنوانه الأبرز مخرجات فعل التربية ومعالم الإنسان الذي نريده، ويتطلب الجواب عنه الحسم في ملامح القيم التي نريد تأسيسها بعيدا عن تجاذبات حقل السياسة وصراعاته.

---

[1] - Jasmin Godemann, *Knowledge Integration: A Key Challenge for Transdisciplinary Cooperation*, Environmental Education Research, Vol. 14, No. 6, December 2008, pp. 625-641 .

[2] - Elisabet Nihlfors et Staffan Selander, *La recherche en sciences de l'éducation : pour qui et pour quoi faire ?*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, décembre 2020, p129.

[3] - Larisa Nurgaleeva, *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166 (2015) 446 – 450, p.449.

يمكن في السياق عينه أن يؤسس مبدأ التكامل المعرفي بنية مفهومية تستحضر واقع المنظومة التربوية المحلي وإمكانياتها، شريطة عدم الانسلاخ عن العالم الذي يحتضن هذا الواقع، من منطلق أن المغرب استثمر منذ استقلاله سنة 1956 ثلاث مقاربات بيداغوجية، أولها المقاربة بالمضامين، مرورا عبر المقاربة بالأهداف، وصولا إلى المقاربة بالكفايات؛ كما تبنى نظريات تعلم تتأرجح بين السلوكية و الجشطلتية و المعرفية و البنائية و السوسيوبنائية؛ وهي مقاربات و نظريات مستنسخة من الغرب تحفزنا على طرح سؤال الملاءمة و النجاعة بالنظر إلى اختلاف واقع المغرب وإمكانياته عن واقع الغرب. يحفز هذا المعطى على بلورة مبدأ التكامل المعرفي في إطار مختبرات البحث العلمي التربوي على المستويات جميعها، في أفق اقتراح إطار نظري ينطلق من واقع بنيات منظومة التربية وإشكالياتها، وتشكيل المفاهيم المؤطرة لفعل التربية وإعادة تشكيلها وفق تغير الواقع الاجتماعي برمته.

يجب أن يتم تأطير الأهداف النظرية لفعل التربية وفق مقاربة تكاملية هدفها الأساس حل المشكلات المطروحة واقعيا، وذلك عبر مداخل علمية تتبلور وفق فهم رصين لواقع التربية، و في تناغم تام بين التربية بعدا نظريا و بين المجتمع واقعا و ممارسة؛ لكن دون التقوقع حول الذات، بل بالانفتاح العقلاني على تجارب رائدة للمجتمعات التي كان لها قصب السبق في تأسيس المفاهيم التربوية في بعدها النظري. وعليه، يجب استحضار أهمية التكامل المعرفي في تأسيس فعل التربية انطلاقا من مدخلاته، مرورا بالعمليات التي ترسي معالمه، وصولا إلى مخرجاته.

تتبلور العملية التربوية عبر ثلاثة مستويات متداخلة تتكامل في إطار علاقة جدلية، أولها مستوى الممارسة التي يسلط الضوء على ممارسات الفاعلين في ما يخص التخطيط و الإدارة و التدريس، أما ثانيها فيتبدى على مستوى نظرية التربية و ما يحيط بها من مبادئ و إرشادات للمستوى الأول؛ أما آخرها فهم المستوى الفلسفي، أي ما يؤطر التربية من مفاهيم فلسفية، إذ تعمل فلسفة التربية على تحليل المفاهيم التربوية، التي تندرج في خضم بناء النظرية التربوية في مستواها النظري (أي المستوى الثاني) و تحديد معانيها. كما أنها تلعب دور المنارة التي توجه ممارسات التربية التي يفرزها واقع المستوى الأول الذي يهم الممارسة.[1]

يتبلور التخطيط التربوي (أي البعد النظري الاستراتيجي) وتصور البرامج و وضع المناهج، انطلاقا من الممارسة وليس بمعزل عنها، أي باستحضار واقع الفعل التربوي (بعد الممارسة) وفق مقاربة تشاركية تستحضر شبكة التفاعلات المعقدة بين العناصر الفاعلة في حقل التربية، و ذلك على ضوء ما يفرزه المجتمع من إشكاليات و حاجيات، و بناء على خصوصياته و قيمه مع الحرص على استحضار البعد الكوني في ذلك. يمكن أن نقحم مدخلات التكامل المعرفي في بوتقة الفاعلين التربويين، خصوصا في ما يهم استشراف الشق النظري و تفعيد الطرق التربوية و تأسيس آلياتها التي تحدد الملامح الاستراتيجية للسياسة التربوية.

خاتمة:

لا يسعفنا المجال في هذا المقال للإحاطة بتجليات التكامل المعرفي في علوم التربية جميعها. فالموضوع غني وإشكالياته عميقة وبنيوية، خصوصا في ظل واقع متغير، لكننا أبرزنا على الأقل أهمية تداول التكامل المعرفي في مجال علوم التربية الذي يتسم بالإشكالية والتشعب. يفتح التكامل المعرفي الباب أمام الإلمام بالنظريات والمبادئ التي تحكم التربية؛ وعليه، تستدعي أهمية موضوع التكامل المعرفي إشراك الفاعلين التربويين جميعهم في دينامية البحث التكاملي في

[1]- مذكور علي، *نظريات المناهج التربوية*، القاهرة: دار الفكر العربي، 2006، ص 48.

علوم التربية، وذلك انطلاقا من المدرس/المربي مرورا بالإدارة التربوية وبالمؤطر/الموجه التربوي (المفتش) وصولا إلى الباحث.

يمتح التكامل المعرفي في علوم التربية أهميته أولا من إشكالية موضوع التربية التي تحيل إلى وضع بشري معقد، وضع يستدعي زخما من المفاهيم، ويغوص في ثنايا بنية مركبة بأسئلة كبرى، ثم ثانيا من اعتباره مدخلا منهجيا ومعرفيا يفتح آفاق البحث العلمي لمقاربة ظواهر التربية المغرقة في النسبية والإشكالية. يغدو من الضروري إذن طرح المفهوم بغزارة على مائدة النقاش الفكري، و تعميق الوعي بأهميته و بقيمته الإبستيمولوجية، و أبعاده المعرفية و الحضارية و البرغماتية بمعناها الإيجابي، مع تأكيد قدرته على تقديم حلول ناجعة للإشكاليات المتواترة و المتسارعة في ظل عالم متغير، و ضرورة منحه المكانة التي يستحق في إطار السياسات العمومية للدولة، دون إهمال توفير بنياته التحتية اللازمة، البشرية منها و المالية و المادية، خصوصا في ما يهم توفير مراكز البحث العلمي في قضايا التربية، و التي يجب أن تلعب اليوم، أكثر من أي وقت مضى، دورها الطبيعي في التطوير و الإبداع العلميين، و في دفع عجلة تطور المجتمع بصفة عامة.

نقترح استحضارا لأهمية التكامل المعرفي مد جسور التواصل والتنسيق بين مختلف الجامعات بجميع تخصصاتها، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمدارس العليا ومراكز التكوين التابعة لمختلف الوزارات، مع الانفتاح على تجارب البحث العلمي في مجال علوم التربية عبر العالم، و ما يستتبع ذلك من إجراءات مصاحبة من قبيل إرساء آليات الحكامة الجيدة، و تكثيف زيارات التتبع والافتحاص في مجال البحث العلمي عموما، و بالأخص في ميدان البحث التربوي.

من الحذر المنهجي ألا نكون متفائلين أكثر من اللازم، وتتوهم سهولة تبني مقاربة التكامل المعرفي في علوم التربية، وإمكانية تحقق مستقبل مشرق لتجربته؛ فأمام كل مسعى تتبدى صعوبات وعراقيل وخصوم محتملون. وعليه، يخرج إلى الساحة متعصبون لهوية كل حقل معرفي ولخصوصيته، وينهالون بمعاول الهدم على بنية مفهوم التكامل العلمي، متسائلين عن كيفية لم شتات أسس نظرية ومنهجية مختلفة في إطار تكامل معرفي؛ وهو أمر قصدنا عدم إثارته في خضم مقالنا هذا بحكم زاوية مقاربتنا. ومن ثمة نستشرف في إطار دينامية البحث، وأملا في تعميق النقاش، أن نفرد مستقبلا لهذا الجانب من الموضوع مقالا خاصا يبسط حيثياته ويحيط بملابساته، فالمقال في نهاية الأمر يبوح بأنه لا يتبنى مقاربة راديكالية أحادية الجانب ترى في الحقيقة بعدا واحدا لا ثاني له، ويقر بأن رهان التكامل المعرفي في علوم التربية صعب و شاق.

قائمة المصادر والمراجع

كتب

- جيروم غروندو (Jérôme Grondeux) هل *بإمكاننا تدريس الحس النقدي*؟ ترجمة فيص أبو الطفيل، البيداغوجي، العدد 6-5، أبريل 2019.
- علا عاصم السيد إسماعيل، *مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية (رؤية مفتوحة)* مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 21 ، يناير 2017.

مجلات

- قاسمي عمار، مفهوم التكامل المعرفي وآليات تشغيله .مقاربات فلسفية، مج. 2، ع. 1، 2017.
- ملكاوي فتحي حسن، مفاهيم في التكامل المعرفي، الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقا) 15, no. 60 (أبريل 1, 2010): 7–40. 5 مايو 2023.

- سارتر جان بول. الوجودية فلسفة إنسانية. ترجمة حنا ميان. دار بيروت للطباعة والنشر 1959.

قوانين ومراسيم

- القانون الإطار رقم 17.51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- المرسوم رقم 672-11-2 الصادر بتاريخ 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

Livres

- Christiane Peyron-Bonjan, Pour l'art d'inventer en éducation. 'Harmattan, Paris, 1994.

Denise Gosselin, director, *Complementary educatione services : Essential to success*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Legal deposit – Bibliothèque nationale du Québec, 2002.

- Henri Bergson, *La conscience et la vie*, PUF, Paris, 160e édition, 1976. p.5.
- John Dewey, *Démocratie et éducation*. Paris : Fabert, (1975, 1ère ed. 1916)
- John Dewey, *Reconstruction en philosophie*. Pau : Léo Scherer.(2003, 1ère ed. 1982)
- Pierre Edouard Machel, *Histoire de géométrie*, Presses Universitaires de France, paris, 1984.
- Rita Hof stetter et Bernard Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, Belgique, 2001.
- Utke, Allen, *The (Re)Unification of knowledge: Why? How? Where? When?* , In : Garth Benson; Ronald Glasberg; Bryant Griffith, Perspectives on the unity and integration of knowledge. Peter Lang, New York, USA, 1998.
-

Revues

- Beillerot, J.,Collete, S. *Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)*. Première partie. Carrefours de l'éducation, n° 15, 2003/1.
- Elisabet Nihlfors et Staffan Selander, *La recherche en sciences de l'éducation : pour qui et pour quoi faire ?*Revue internationale d'éducation de Sèvres, décembre 2020.
- Girard, A. (1994). Compte rendu de Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte. / Avanzini, G. (dir.) (1992). *Sciences de l'éducation : regards multiples*. Berne : Peter Lang.] Revue des sciences de l'éducation, 20(2),
- Jasmin Godemann, *Knowledge Integration: A Key Challenge for Transdisciplinary Cooperation*, Environmental Education Research, Vol. 14, No. 6, December 2008.
- Marmoz Louis. Notes de synthèses : *La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977)* . In: Revue française de pédagogie, volume 43, 1978.

– Mialaret Gaston, *Introduction*, dans : Gaston Mialaret éd. Les sciences de l'éducation. Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris cedex 14, 2011.

Colloques et conférences

– Larisa Nurgaleeva, *Cognitive integration as the dynamic aspect of modern educational practices*, International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 166 (2015).

– Louis D'Hainaut, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement générale*, colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement générale organisé à la maison de l'Unesco du 1er au 5 Juillet 1885, Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, Paris, Mai 1986.

– Marmoz Louis. *Notes de synthèses : La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977)* . In: Revue française de pédagogie, volume 43, 1978.

Rapports

– Rapport sectoriel publié par l'instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Hamid Bouabid, Laila Lebied, *La recherche scientifique et technologique au Maroc. analyse évaluative*, Avril 2022.

– Rapport sectoriel, sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Hamid Bouabid, Laila Lebied, *La recherche scientifique et technologique au Maroc. analyse évaluative*, Instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Avril 2022.

– Rapport publié par l'organisation des nations unies pour l'éducation, *la science et la culture*, Novembre 2011.

Références électroniques

– Roberto Espejo, Florent Pasquier. Pour une " politique pédagogique " de l'éducation. revue Terra-HN, Transdisciplinarité, Humanisme, Éducation, Technologie et Faits Sociaux, 2020, http://www.reseauterra.eu/article1432.html. ffhalshs-03193253f.

– dictionary.cambridge.org

– www.larousse.fr

Autres

– Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948.

مقدمة

علينا الاعتراف سيرا على خُطى من سبقونا من المفكرين والنقاد، أنه في العلوم الإنسانية عامة وعلوم التربية خاصة، ليس هناك نظرية تربوية محصنة ضد النقد ومقاومة له[1]. وقد تُنتقد النظرية التربوية عندما تصبح براديغما عاديا عاجزا عن حل المشاكل التي تم اختياره لحلها[2]. وبخاصة حين يتبين أن الإصلاحات التربوية والإدارية المتخذة في ظلها قد فشلت بشكل ملموس، ولم تعد مفيدة في إيجاد حل للمشكلة التي يعيشها المجتمع. وتبعا لذلك، يمكن لهذه المشكلة أن تتحول إلى أزمة قيمية قد تهدد المنظومة التربوية كليا أو جزئيا، مما يجعل التفكير في نهضة تربوية ضرورة، وذلك للحد من تزايد الشعور بعجز المدرسة عن إيجاد الحلول اللازمة للمشاكل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي قد يهدد استمرارها علاقة الدولة بالمجتمع.

وحيث إن الأزمة التي يعرفها قطاع التعليم في المغرب شرط ضروري لظهور نظرية تربوية جديدة[3]، وإن الإصلاح المنشود لا يتحقق إلا بالتخلي وجوبا عن النظرية التربوية القديمة[4]، فإن الواقع يدعو صراحة إلى التسريع بملء الفراغ الذي تركه إلغاء وزارة التربية الوطنية لبيداغوجيا الإدماج باعتبارها أحد الأوجه التطبيقية للمقاربة بالكفايات، مما يؤكد أن أهمية الأزمة التي يعيشها قطاع التعليم بسبب عجز النموذج البيداغوجي المرفوض عن حل المشاكل، تؤكد أن مناسبة إيجاد بديل له قد حلّت، لأن فشل بيداغوجيا الادماج في حل المشاكل كما تؤكد الممارسة والنتائج، أدى إلى ظهور إحساس لدى آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ بعدم الاطمئنان للمقاربة بالكفايات ذاتها.

في المقابل، نستطيع التأكيد أن عدم اتخاذ قرار حكومي يُلبي النداءات المتكررة بضرورة إيجاد نموذج بيداغوجي بديل، سواء تلك المشار إليها خطابين ملكيين في الموضوع، أو تلك التي ينص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين[5]، أو تلك التي ينص عليها القانون الإطار[6]، في الفقرة الأخيرة من الديباجة التي تنص على ضرورة: "اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار وبربي على المواطنة والقيم الكونية"، قد يكون مردُّه إلى إخفاق

---

1 - النظرية بصفة عامة، هي تلك العبارات التي توضح أو تشرح أو تتنبأ بالظاهرة، مركز الاهتمام في ميدان ما من ميادين المعرفة، وهي الطريقة التي تسمح لنا بفاعلية كبيرة تكوين عادات وتعديلها، وربما التخلص من بعضها، واحلال عادات اخرى جديدة كلما تطلب الموقف ذلك. والنظرية في مجال التربية، هي الحلقة التي تجعل الأفكار المجردة أقرب إلى التطبيق العملي، ويوضحها البعض ببناء مكون من ثلاثة طوابق: في الأول توجد كل الممارسات التي يشترك فيها المدرسون والمتعلمون والإدارة التربوية من أنشطة تعليمية وتدريس وتخطيط...إلخ، وفي الثاني توجد النظرية التربوية التي يمكن اعتبارها مجموع الإرشادات والمبادئ التي تهدف إلى توجيه وارشاد الممارسات التعليمية الجارية في الطابق الأول، وفي الطابق الثالث توجد فلسفة التربية التي تُعنى بكل ما يدور في الطابقين الأول والثاني، فهي تحلل المفاهيم كالتربية والخبرة، وتحدد لها المعاني التي تدخل في بناء النظرية في الطابق الثاني، وتوجه الممارسات التربوية في الطابق الأول. وهكذا، فالنظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية، وتحكم الممارسات التعليمية، وبالتالي، إذا كانت النظرية العلمية تحاول وصف ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية ويعتبر المنهج الدراسي بمفهومه الشامل، بمثابة التجسيد التطبيقي للنظرية التربوية، ولا شك أنه في سعيه لتجسيدها يقوم على نظرية جزئية خاصة به مستمدة من النظرية التربوية العامة. على الموقع:

https://www.alukah.net/social/0/136098/

2 - يفيد البراديغم معنى "المثال" أو "النمط، أو النموذج الإرشادي المتفق على أنه أكثر نجاحا في حل مشكلات قليلة يعترف الخبراء بأنها مشاكل حادة.

3 - توماس. س. كون، بُنية الثورات العلمية، ترجمة الدكتور حيدر حاج إسماعيل، مراجعة الدكتور محمد دبس، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، الطبعة الأولى، 2007، ص: 160.

4 - توماس. س. كون، بُنية الثورات العلمية، مرجع سابق، ص: 144

5 - من المواد التي ورد بها التنصيص على البيداغوجية، المادة 132 التي تنص على ضرورة: " تقويم مكتسبات التعلم الرياضي والبرامج والمؤسسات، ووضع برامج واستراتيجيات بيداغوجية جديدة "...إلخ

6 - ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805-17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، ص: 5624.

مماثل في نقد المقاربة بالكفايات ذاتها، وهو موقف غير مقبول، لأنه كما يقول توماس كون: **"لطالما برهن فلاسفة العلم تكرارا على أنه يمكن دائما وضع أكثر من بناء نظري على مجموعة معينة من المعطيات، كما أن تاريخ العلم يدل، وبخاصة في المراحل الأولى لتطور براديغم جديد [نظرية تربوية جديدة]، على أن اختراع مثل تلك البدائل ليس بتلك الصعوبة الجمة"**[1].

في هذا السياق، وفي انتظار وضع الحكومة لبيداغوجيا جديدة تنسجم مع وضعية الدولة الصاعدة باعتباره طموح الدولة المغربية، بادرنا إلى صياغة بيداغوجيا جديدة سميناها: "بيداغوجيا المهارات النقدية"، سنبين ملامحها في بابين: فشل الكفايات والادماج وضرورة إيجاد بديل بيداغوجي (الباب الأول)، ثم أسس ومبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية وخصائصها (الباب الثاني).

- الباب الأول: فشل الكفايات والادماج وضرورة ايجاد بيداغوجيا بديلة

سنحلل في هذا الباب معضلة بيداغوجيا الكفايات وآثارها على إصلاح المدرسة المغربية (الفقرة الأولى)، ثم أسباب إلغاء الحكومة لبيداغوجيا الادماج (الفقرة الثانية).

- الفقرة الأولى: معضلة بيداغوجيا الكفايات و آثارها على اصلاح المدرسة المغربية

سنحلل في هذه الفقرة غموض بيداغوجيا الكفايات وتكريس الإيديولوجية التربوية للعولمة (أولا)، ومعضلة بيداغوجيا الكفايات وآثارها على إصلاح المنظومة التربوية (ثانيا).

- أولا: غموض بيداغوجيا الكفايات وتكريس الإيديولوجية التربوية للعولمة

اليوم وبعد مرور أكثر من قرنين، أصبحنا ندرك أكثر لماذا كان نابوليون بونابارت، يحث أعضاء الجمعية التأسيسية، على جعل مواد الدستور الفرنسي قليلة وغامضة؟ لأنه من الغموض تنغدى الإيديولوجيا، وفي المبهم تتحقق أهدافها المضمرة، وهي الخاصية التي أعاد إنتاجها خبراء النظام الدولي للتربية بإتقان في بيداغوجيا الكفايات، لكن أين يتجلى هذا الغموض؟ وكيف يمكننا تقييم دوره في تعزيز أسس الإيديولوجية التربوية للعولمة؟

علينا التأكيد بداية، أن غموض بيداغوجيا الكفايات في بنائها التقليدي، ينبثق أساسا من نقطة التماهي بين علاقة "الحياة"، بواقع العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة العمومية بدول الجنوب عامة والمغرب خاصة، وهو ما يفرض علينا إثارة الجوانب الموضوعية في مواقف بعض الخبراء التربويين، لاسيما الذين كشفوا عن حقيقة غموض هذه البيداغوجيا خاصة **فيليب برينو** Philippe Perrenoud، و**مارسيل كراهاي** Marcel Crahay. ذلك أن الأول حدد الغموض في ثلاثة مستويات:

---

1 - توماس س. كون، بُنية الثورات العلمية، مرجع سابق، ص: 159.

-أولا: يتعلق الأمر بغموض مفهوم "الكفاية" الذي يعتبر مفهوما مطاطيا يمكن لأي شخص أن يحدده كيف يريد، وقد وضح بريتو هذا الغموض في الخلط بين عدة مفاهيم منها ما يلي[1]:

- الخلط بين وضعية مُمهنِنة (تمرين أو تدريب) والوضعيات المرجعية؛

- التعارض الافتراضي بين المعرفة والكفايات؛

- عدم توضيح الفرق بين الكفاية والمهارة؛

- جاذبية الكفايات المستعرضة؛

- الربط بين الكفايات والأهداف؛

- إنكار العلاقة بين المقاربة بالكفايات والنظرية البنائية

-ثانيا: عدم اتفاق العلماء والخبراء والمهتمين بعلوم التربية على وضع تعريف واحد وموحد "للكفاية"[2].

وفي خضم عدم الاتفاق على تعريف واحد للكفاية، أكد مارسيل كراهاي في مقالة حول الكفاية في مجال التربية[3]، أن المقاربة بالكفايات أحدثت أزمة حقيقية في التعليم، لأنه إذا كان هدف التربية الحديثة هو حل المشاكل الاجتماعية عبر توظيف مجموعة من المقاربات البيداغوجية (البيداغوجيا النشيطة، وبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا المشروع...إلخ)، وأخيرا بيداغوجيا الكفايات، فإن هذه الأخيرة لم تحل مشكل التربية وإنما عقدته، وهي الحقيقة التي تؤكدها ملاحظات المهتمين[4]، ونوضحها في النقطة الموالية.

- ثانيا: معضلة بيداغوجيا الكفايات و أثارها على إصلاح المنظومة التربوية

لمعرفة هذه المعضلة، علينا معرفة أسباب اعتماد المقاربة بالكفايات لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، ولفهم هذه الأسباب، علينا إعادة قراءة واحد من أهم خطب الملك الحسن الثاني، وهو الخطاب الذي قال فيه قدس الله روحه: "...

---

1 - Philippe Perrenoud, Quand l'école prétend préparer à la vie, Développer des compétences ou enseigner d'autres savoir ? ESF éditeur ? 2011, p : 58.

2 - Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, Editions de Boeck Université, Bruxelles, 2e édition, 2007, p : 123. Et Philippe Perrenoud, Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? ESF éditeur, 2011, pp : 57-85.

3 - Marcel Crahay, Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue française de pédagogie, n° 154, janvier -mars 2006, pp : 97-110, consulté le 24 novembre 2014. URL : http://rfp.revues.org/143

4 - هذه الملاحظات هي: الملاحظة الأولى: تتعلق بواقع المدرسة التي فقدت في دول الجنوب هويتها بفعل تبنيها لمقاربات دخيلة على علوم التربية، لإيجاد حلول لعدة مشاكل محلية أهمها تعبئة أو توظيف المعرفة المكتسبة لحل المشاكل اليومية، أو ما يعرف بـ "الوضعية المشكلة"، وهي الغاية التي تم توظيف بيداغوجيا الكفايات لتحقيقها، والملاحظة الثانية: يرتبط مضمونها بالملاحظة الأولى، وهو أن الحل المعرفي الذي اقترحته بيداغوجيا الكفايات لتدبير الوضعيات الحياتية، يعتبر حلا غير قابل للتحقيق بسبب غموض مفهوم الكفاية، مما يدعو إلى ضرورة لسبان الكفاية والتفكير من جديد في كيفية ضبط وتطويع فعل التعلم. والملاحظة الثالثة: هي أن مفهوم الكفاية يعتبر مفهومًا معياريًا استقطب تأييد جماعات الضغط التي تعرف تقليديًا بمواقفها المعارضة لحقوق الشغيلة والطبقات الاجتماعية الفقيرة والملاحظة الرابعة: أن تصبح المؤسسة التعليمية ضمن المقاربة بالكفايات، امتداد للمقاولة من حيث الوسائل والوظائف بما في ذلك تقييم عمليات اكتساب المعرفة مما يفرض اعتماد مبدإ التعاقد. وهو ما يتطلب أموالا ضخمة لا تتوفر عليها أغلب دول الجنوب، مما يدفعها مكرهة إلى الاقتراض من البنك العالمي، والالتزام بتفعيل اقتراحاته بشأن إصلاح المنظومة التربوية واعتماد المقاربة بالكفايات. يُنظر:
Yves Lenoir, François Larose, Diane Biron, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, LE CONCEPT DE COMPETENCE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU QUEBEC, Un cas d'Analyse, in : https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1555.pdf

ولكن الذي أخشاه على عالمنا هو حرب تجارية اقتصادية ونقدية ستزلزل الأنظمة وتخلق تصدعا لدى الدول، وسيكون من شأنها محو كل ما بني، وتدمير كل ما شيد. ذلك أن العالم قرر في السنة الماضية أن يؤسس منظمة عالمية للتجارة سوف تقلب التجارة رأسا على عقب، وسوف تفرض على من يطبقون سياستها أن يقوموا هم بأنفسهم بانقلاب في عقليتهم وتفكيرهم... فهذه العناصر كلها، وهذه التقلبات كلها، وهذه المخاوف كلها، هي التي جعلتني في شهر يونيو أطلب رسميا وكتابة من مدير البنك الدولي، أن يقوم بتحليل، وراديوغرافية نزيهة ودقيقة للعناصر الثلاثة [أولها] مشكلة التعليم (...)، وقد قلت له... أرجوك أن تعطيني جردا حقيقيا موضوعيا يكون مصحوبا بأرقام وبمقارنات مع دول أخرى في مستوانا وصلت إلى طور الوثبة والقفزة حتى نرى لماذا لم نثب ولماذا لم نقفز(...). فبالنسبة لقضية التعليم يقول التقرير إنه يوجد في المغرب أستاذ لكل ستة عشر تلميذا، والحالة أن عدد التلاميذ بالأقسام يتراوح ما بين خمسة وثلاثين تلميذا، وقد أعطيتكم هذا الرقم لأنه في الحقيقة مؤلم، بل صادم، وستجدون هناك أرقاما وأرقاما"[1].

وبتحليل مضمون هذا الخطاب، نستطيع التأكيد أن تبني المغرب للمقاربة بالكفايات لإصلاح منظومة التربية والتكوين، يُعزى إلى سببين: أولهما مصادقة المغرب ونشره لاتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة بالجريدة الرسمية، مما جعله ملزما بتنفيذ مضامينها[2]، وثانيهما أن تقرير البنك الدولي المذكور، أوصى بتقليص تدخل الدولة في التعليم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وذلك بتخفيض ميزانية التعليم والتراجع عن المجانية وتشجيع التعليم الخصوصي، واعتماد التوظيف بموجب عقود[3]. كما أن فشل هذه المقاربة يُعزى بدوره إلى أمرين: أولهما أن أعضاء اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين[4]، كانوا مقيدين بتوصية البنك الدولي من جهة، وبثقل المسؤولية التي حملهم الملك الحسن الثاني من جهة ثانية، ثم بضيق الزمن الذي اشتغلوا فيه (1996-1999) من جهة ثالثة، مما وضعهم في حالة نفسية مواطنة صعبة، جعلتهم يستعينون لزوما بخبراء أجانب ووطنيين مشهود لهم بالإبداع في علوم التربية، زاروا عدة دول واطلعوا على أنظمتها التربوية ونماذجها البيداغوجية وقارنوا فيما بينها، قبل أن يختاروا المقاربة بالكفايات لانتشارها الواسع في كل الأنظمة التربوية الدولية، واقتراحها على اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، ثم مناقشتها في اجتماعات اللجان الموضوعاتية، ثم تقديمها إلى الملك الذي عرضها على البرلمان لمناقشتها قبل أن يتم اعتمادها رسميا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي سيصبح المرجعية الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين[5]. وثانيهما تعكسه الكيفية التي تمت بها ترجمة محتويات المقاربة

---

1 - مقتطف من خطاب المغفور له جلالة الملك الحسن الثاني بمناسبة افتتاح السنة التشريعية 1995-1996، بتاريخ 12 أكتوبر 1995.

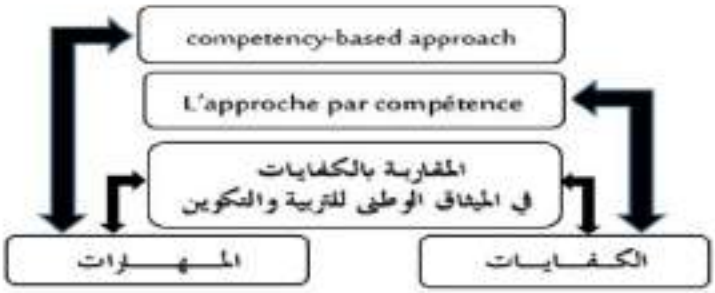
2 - التصريح الحكومي حول الاتفاقية العامة للتجارة والتعريفة الجمركية، نشرة مداولات مجلس النواب، الجريدة الرسمية، السنة الأولى، العدد 103، دورة أبريل 1994 بتاريخ 1994/05/31، ص ص: 1892- 1893.

3 - رغم تعديل النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية بإضافة الفصل السادس المكرر بموجب المادة الثانية من القانون رقم 05-50 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 10-11-1 بتاريخ 14 ربيع الأول 1432 (18 فبراير 2011)، الجريدة الرسمية عدد 5944 بتاريخ 15 جمادى الآخرة 1432 (19 ماي 2011)، ص: 2630، والتي تنص على أنه: "يمكن للإدارات العمومية، عند الاقتضاء، أن تشغل أعوانا بموجب عقود، وفق الشروط والكيفيات المحددة بموجب مرسوم. ولا ينتج عن هذا التشغيل، في أي حال من الأحوال، حق الترسيم في أطر الإدارة"، فإن الحكومة ألغت التوظيف بموجب عقود في قطاع التعليم، وذلك بواسطة النظام الأساسي الخاص بأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (نظام 13 مارس 2019) كما وقع تغييره وتممه ثلاث مرات سنة 2021.

4 - بخصوص أسماء أعضاء هذه اللجنة وطريقة عملهم، يُنظر: الدكتور عبد الكريم جلام، إصلاح نظام التربية والتكوين، دراسة تحليلية للتشريعات التربوية والإدارية الصادرة في إطار السياسات الحكومية خلال العشرية الأولى من الميثاق بما فيها المخطط الاستعجالي 2012/2009، الطبعة الأولى، 2009، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، ص ص: 40-49.

5 - في الخطاب الذي وجهه الملك محمد السادس بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة بتاريخ 8 أكتوبر 1999، قال بخصوص الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "واعتبارا للتوجه الإيجابي الذي سار عليه مشروع الميثاق واستجابته الملموسة لمستلزمات الإصلاح الذي نتطلع جميعا إليه، ورغبة منا في بلورة خلاصاته ونتائجه داخل إطار مسطري يراعي المقتضيات الدستورية والإجراءات التشريعية، فقد قررنا إحالته على البرلمان لوضع مشاريع القوانين التي توفر له إمكانات التنفيذ، على أن يتم هذا التنفيذ ابتداء من السنة

بالكفايات من الإنجليزية "competency-based approach " إلى الفرنسية "l'approche par compétence"، ومن هذه الأخيرة إلى العربية، وكذلك النتائج المترتبة عن هذه العملية:



وبتحليل مضمون الخطاطة أعلاه، تستطيع التأكيد أن الخبراء الذين وضعوا الأفكار الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كانوا يدركون أن جوهر المقاربة بالكفايات في تجربة الولايات المتحدة الأمريكية يركز على مفهوم "المهارة=Skill"، وتركز المقاربة بالكفايات في التجربة الفرنسية على مفهوم "الكفاية"[1]. أما المقاربة بالكفايات في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فتقوم على مفهومي: "الكفاية=Compétence" و"المهارة=Habileté" في الوقت ذاته[2]، بدليل أن كلمة "الكفايات" وردت 16 مرة في النسخة العربية من الميثاق، و30 مرة في النسخة الفرنسية منه، كما وردت كلمة "المهارات" 05 مرات في النسخة العربية من الميثاق، و08 مرات في النسخة الفرنسية منه، مما صعّب مهمة المشرع التربوي المغربي[3]، وجعله يقلص في الوثائق المرجعية المعتمدة في التطبيق، مكانة "المهارة" لفائدة "الكفاية"، حيث وردت كلمة "الكفايات" في الأجزاء الأربعة للكتاب الأبيض، 150 مرة: 36 مرة في الجزء الأول، و26 مرة في الجزء الثاني، و76 مرة في الجزء الثالث، ثم 12 مرة في الجزء الرابع. ولذلك عرفت "الكفاية" في الأدبيات التربوية المغربية عدة تعريفات منها:

المقبلة [أي سنة 2000] إن شاء الله بإيقاع تدريجي. وستظل اللجنة قائمة لمتابعة عملية التطبيق وتقييم النتائج وإغناء الميثاق لمواكبة التطورات والمستجدات".

1 - وردت كلمتا "كفاية" و"كفايات" 473 مرة في قانون التربية الفرنسي، الذي تم اعتماده بناء على القانون رقم 99-1071 الصادر في 16 ديسمبر 1999، والمصادق عليه بواسطة الأمر الرئاسي رقم 2000.549 المؤرخ 15 يونيو 2000 المتعلق بالجزء التشريعي من قانون التعليم، والمنشور الوزاري عدد 101 لسنة 2000 المؤرخ في 4 يوليو 2000 المنشور في القانون الأساسي الخاص عدد 7 بتاريخ 13 يوليو 2000، والصادر بتطبيقه القانون رقم 339 لسنة 2003 مؤرخ في 14 أبريل 2003، الجريدة الرسمية بتاريخ 15 أبريل 2003. كما وردت كلمة "الكفايات" 17 مرة في القانون رقم 19.791 بتاريخ 26 يوليوز 2019 تحت عنوان "من أجل مدرسة الثقة"، منشور بالجريدة الرسمية الفرنسية عدد 0174 بتاريخ 28 يوليوز 2019. لمزيد من الاطلاع يُرجى زيارة الموقعين:

- https://www.codes-et-lois.fr/code-de-l-education/texte-integral
- http://dcalin.fr/textoff/code_education.html

2 - جاء في البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة الرياضيات، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط، غشت 2009، ص: 2، أن تصميم وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمواد التعليم الثانوي الإعدادي"، جاء في ضوء اختيار منهجي يواكب المستجدات المرتبطة بتجديد المناهج التربوية في سياق إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلدنا، منطلقا في ذلك من الاستثمار الوظيفي لأبرز ما توصلت إليه مختلف الدراسات في حقل التربية خاصة، وفي حقول المعرفة الانسانية بصورة عامة، مع اعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي مبدأ التوازن بين جميع الأبعاد (البعد الاجتماعي الوجداني، بعد المهارات والكفايات، البعد المعرفي، البعد التجريبي والتجريدي)...إلخ.

3 - تأكيدا لهذه الحقيقة يقول وزير التربية الوطنية سابقا الأستاذ عبد الله ساعف في مقدمة الجزء الأول من الكتاب الأبيض، ص: 2: " وعلاوة على الصعوبات المرتبطة بتعدد المتدخلين، وتنوع مرجعياتهم الفكرية بخصوص دينامية النظام التربوي، واستيعاب مبادئه المنظمة، لا بد أن يصطدم مخططو المناهج التربوية بصعوبات موضوعية هيا صعوبة حصر المتغيرات الداخلية والخارجية التي تتحكم في دينامية تطور المجتمع في مختلف المجالات، وصعوبة التنبؤ بكل ما يمكن أن يحدث من ظواهر مؤثرة على هذه المجالات، وصعوبة تغيير المناهج جملة وتفصيلا في أي وقت لأسباب لا نتحكم فيها لوحدنا. وعندما يتعلق الأمر بثنائية الثابت والمتغير في القيم التي ينبغي أن تؤطر المناهج التربوية، غالبا ما تختلط بعض المرجعيات، التي فرضتها ظروف معينة في زمن معين من طرف مكونات مجتمعية أو هيأت معينة، مع القيم المرجعية الوطنية الثابتة للمجتمع المغربي التي تسمح بتحديد الأولويات وترتيبها، وتؤطر بالتالي استقراءات حاجات المجتمع المستقبلية التي يلزم أن تلبي عليها المناهج التربوية".

- الكفاية هي ما يقدر الشخص على القيام به، وهي القدرة المكتسبة للقيام ببعض الوظائف[1]. وقد جاء في دليل المقاربة بالكفايات الصادر عن وزارة التربية الوطنية باعتباره وثيقة رسمية ما يلي:

"تتجه الأبحاث التي تجري حاليا في هذا الموضوع أكثر فأكثر نحو التقارب. وتُبرز قدرة الفرد على التصرف بتوازن أمام وضعية-مشكلة ما. وبهذا فإنها تخفف من تضخم المعاني التي ينعشها الفراغ الذي يسود الأوساط المدرسية أو الجامعية. وفي هذا الصدد، يعرف كي لو بوتريف Guy Le Boteref في التوجه نفسه، الكفاية: "باعتبارها قدرة على التصرف، أي القدرة على إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، مؤهلات، تفكير منهجي...)، في سياق معين، لمواجهة مختلف المشاكل التي تعترض الفرد أو لإنجاز مهمة معينة".

وانطلاقا مما تقدم يضيف الدليل: **"يصبح مفهوم الكفاية دالا على شيء كلي أو مجموعة كلية، لا يمكن أن تكون فقط مجرد مضامين مشتركة، أو مجموع هذه المضامين مكومة على شكل موارد، ولكن "مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تطبق على مضامين في إطار صنف معين من الوضعيات من أجل حل مشاكل تطرحها هذه الأخيرة"، أو مجموعة من قدرات مدمجة تتيح بطريقة تلقائية فهم وضعية ما والتصرف إزاءها بطريقة ملائمة"**، أو كذلك مجموعة من **"المهارات العالية المستوى التي تتطلب إدماج موارد معرفية متعددة لمعالجة وضعيات مركبة"**[2]. وبالتالي، فإن تشابك المعارف وتداخل بعضها مع بعض بشكل مندمج، يؤدي إلى تحويل هذه المعارف إلى مهارات، أو قدرات تتراكب بدورها لترقى إلى كفايات، على أساس أن الكفاية حسب تعريف فيليب بيرنو الذي استعان به الدليل يفيد أن: **"الكفاية هي القدرة على التصرف الفعال أمام فئة من الوضعيات، التي يمكن التحكم فيها نظرا لامتلاك القدرات اللازمة وفي الوقت نفسه القدرة على تعبئتها بدراية وبروية وفي الوقت المناسب، وذلك لتحديد وحل مشاكل حقيقية"**[3].

ومما ينبغي التنبيه إليه، هو أن "الكفاية" في التعريف أعلاه، هي عبارة عن شيء كلي، تختلط فيه وتتظافر القدرات والمهارات من أجل معالجة وضعيات مركبة، أي أن وجود الكفاية يرتبط لزوما بتداخل القدرات والمهارات، وبالتالي، إذا كانت المهارة هي استعداد خاص أقل من القدرة، يتحقق لدى المتعلم نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة ومترابطة تصل إلى درجة السرعة وإتقان العمل[4]، فإن الكفاية حسب التعريف السالف ذكره، تنطلق من افتراض: **"أن المتعلم قادر على حل المشاكل التي قد تعترضه في وضعيات معينة"**، مما يعني أن المضمون التربوي للكفاية، هو المضمون نفسه الذي انتُقدت من أجله بيداغوجيا الأهداف، والمتمثل في صيغة: **"أن يكون المتعلم قادرا على..."**، مما أسهم ليس في عجز المقاربة بالكفايات عن إيجاد حلول ملموسة لمشكلة الشغل فحسب، وإنما جعلها تُسهم في تكريس الأمية. كيف؟ إذا أخذنا في الاعتبار، تعريف قاموس Legendre للتربية، والذي كيّف المقاربة بالكفايات على أنها: **"طريقة لوضع البرامج التي تمكن من تحديد المهارات والأهداف المتصلة بممارسة مهنة معينة"**[5]، يمكننا القول إن ما جعل صيغة: **"أن يكون المتعلم قادرا على..."**، تُصعّب مهمة المقاربة بالكفايات، ليس لأن التعريفات المتعددة والمتضاربة للكفاية، أحدثت

1 - عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة الحسن اللحية، وعبد الإله شرياط، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، نشرة الفنك، يونيو، 2004، ص: 286.
2 - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2009، ص: 20.
3 - المرجع ذاته، ص: 21.
4 - https://www.profvb.com/vb/t167974.html
5 - Legendre Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd, Montréal, Guérin, 2005, en ligne : https://www.cairn.info/journal-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-39.htm

تشويشا حال دون تطبيق حقيقي لمضمون هذه المقاربة، على اعتبار أن الأهداف تحدد دون توضيح كيفية بلوغها، ولكن الإصلاحات التي تمت في إطار المقاربة بالكفايات، ركزت بشكل قوي على التعليم l'enseignement وغفلت لأسباب معينة، أهمية التَّعلُّم l'apprentissage، مما حول الكفاية طبقا لواقع الأمور، إلى وعاء شُحن بمعاني غامضة ومتغيرة لا تواكب حاجات المقاولة ومتطلبات سوق الشغل. وقد أكد هذه الحقيقة الخبير الأمريكي Christopher Lasch سنة 1979 حين وصف كيف تراجع نظام التربية في الولايات المتحدة الأمريكية قائلا: "**إن التربية الجماهيرية، التي وعدت بإضفاء الطابع الديمقراطي على الثقافة، والتي كانت محجوزة مسبقا للطبقات الثرية، قد أدت في النهاية إلى إفساد أصحاب الامتيازات أنفسهم. كما أن الاصلاحات التي خلقت مستوى غير مسبوق من التعليم الرسمي، أنتجت هي أيضًا أشكالًا جديدة من الجهل والأمية، حيث أصبح المواطنون يجدون صعوبة في الحديث بلغتهم الأم بسهولة، وفي تذكُّر الحقائق والوقائع التاريخية الأساسية لوطنهم وأمتهم، إضافة إلى عدم قدرتهم على إجراء استنتاجات منطقية، وفهم المكتوب من النصوص**"[1].

في السياق ذاته وبعد أربع سنوات على الانتقادات التي وجهها كرستوفر لاش للنظام التربوي الأمريكي، بينّت دراسة استقصائية شملت 12000 تلميذ وتلميذة في الصف السادس، أشرفت عليها إدارة جامعة "نيس" بفرنسا سنة 1983، أن 22.48٪ من التلميذات والتلاميذ المعنيين، لم يتمكنوا من قراءة نصوص بسيطة مكتوبة باللغة الفرنسية الأم، وأن 71.59٪ لم تكن لهم القدرة على فهم كلمة جديدة انطلاقا من سياق النص[2]. وهكذا يتضح أن خطورة ضيق المعاني التي شُحِنت بها تعاريف الكفاية أثناء إصلاح منظومات التربية والتكوين في دول حوض البحر الأبيض المتوسط - فرنسا والمغرب نموذجين - لا تكمن في افتراض: "**أن المتعلم قادر على حل المشاكل التي قد تعترضه في وضعيات معينة**"، أو في افتراض: "**أن يكون المتعلم متمتعا بالاستقلالية وحرية الاختيار**" فحسب. وإنما تكمن - وهنا مربط الفرس- في حقيقتين أثبتتهما بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات في أذهان الناس: أولهما أن المستقبل مرتبط لزوما بالحصول على شهادة البكالوريا، وثانيهما أن الطريقة التي طبقت بها فكرة الاستقلالية وحرية الاختيار، جعلت المتعلمين يتنافسون للحصول على هذه الشهادة اعتمادا على إمكانيات غير متكافئة، وذلك في شبه سباق ماراتوني لمدة 11 سنة، منها 05 سنوات في الابتدائي، و03 سنوات في الثانوي الإعدادي، ثم 03 سنوات في الثانوي التأهيلي.

والنتيجة كما هو معلوم، هي الحصول على شهادة قد تمكن بعض المتعلمين من ولوج بعض المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، إذا كانت البكالوريا علمية بمعدل يفوق 20/17، أما إذا كان معدل البكالوريا يتراوح بين 10 و13.50 على 20، فيجب على أصحابها طبقا لمفهوم الاستقلالية وحرية الاختيار، أن يختاروا بين دخول حلبة التنافس لمدة أخرى تتراوح بين 03 و05 سنوات بالجامعة للحصول على شهادة الإجازة قصد المشاركة في مباريات الوظيفة العمومية، أو الانضمام إلى لائحة العاطلين التي تتوسع سنة بعد سنة، مما يجعلنا نؤكد أن التطبيق السيء لمضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جعل المقاربة بالكفايات غير منصفة بالنسبة لذوي المعدلات بين 10 و13.50 على 20 وهم كُثر أغلبهم من الشرائح الاجتماعية المحرومة. لكن السؤال هو كيف واجهت الدولة التطبيق السيء للمقاربة بالكفايات؟

1 - Christopher Lasch, La Culture du Narcissisme, Climats, 2000, p : 169.
2 - Jean-Claude Michéa, L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes, Climats, éditions Flammarion, Paris, 2006, p : 11.

- الفقرة الثانية: سياق اعتماد بيداغوجيا الادماج وأسباب إلغاء الحكومة لها

سنكشف في هذه الفقرة عن سياق اعتماد بيداغوجيا الإدماج ومواقف هيئة التدريس منها (أولا)، ثم دور الإدماج في ترسيخ البعد الإيديولوجي للعولمة (ثانيا).

-أولا: سياق اعتماد بيداغوجيا الإدماج ومو اقف هيئة التدريس منها

في إطار تتبعه للسياسة الحكومية في التعليم، تبين للملك محمد السادس أن ثمة أسبابا منها ما هو عام، ومنها ما هو خاص، قد تجعل المغرب يخل بالتزاماته الدولية موضوع العشرية الأولى من الميثاق، فدعا الحكومة تداركا لذلك، إلى وضع مخطط استعجالي، ثم أكد على ضرورة تسريع وثيرة الإصلاح وتحسين تفعيل هذا المخطط.
وتنفيذا للتوجيهات الملكية، انطلق المخطط لثلاث سنوات (2009-2012) لتجاوز التعثرات باعتماد عدة مشاريع منها التأهيل البيداغوجي لمواصلة تثبيت أسس المقاربة بالكفايات، وهو ما جعل وزارة التربية الوطنية تختار لتفعيل هذه المقاربة في الواقع، نموذج بيداغوجيا الإدماج باعتباره نموذجا لتطوير المناهج، ثم جندت له ما يكفي من البرامج والمشاريع والأطر والتداريب والوسائل والدلائل والمذكرات.

وبعد حوالي سنتين من "تطبيق" هذه البيداغوجيا بشكل تجريبي في بعض الأكاديميات، قررت الوزارة الوصية "تعميمها" في المدارس الابتدائية دون تقويم نتائج المرحلة الأولى للتجريب، وقبل مناقشتها وطنيا قصد الوقوف على حقيقتها، ومعرفة نقاط قوتها وضعفها، ومدى وملاءمتها كإطار منهجي لخصوصيات الأمة المغربية، وبالتالي صياغتها بشكل نهائي وتطبيقها باعتبارها البراديغم المنشود. وقد كان من الطبيعي جدا، أن يؤدي التدبير الانفرادي لمسألة حساسة تتعلق بمصير ومستقبل أمة، إلى ردود أفعال وطنية جسدتها مواقف متباينة لنساء ورجال التعليم من بيداغوجيا الإدماج، تتراوح بين غير مقتنع، وغير فاهم لها رغم تكويناته فيها، وبين طالب بمراجعتها، أو رافض لها أصلا[1]. علما أن ما دعم مواقف نساء ورجال التعليم الرافضة لبيداغوجيا الإدماج، هو أن مجموعة مكاتب إقليمية للنقابات تعليمية بسلا (النقابة الوطنية للتعليم، والجامعة الوطنية لموظفي التعليم، ثم الجامعة الوطنية للتعليم) أصدرت عقب اجتماع استثنائي بتاريخ 2 يونيو 2011، بيانا طالبت فيه بمقاطعة بيداغوجيا الإدماج إثر توصلها بعرائض في الموضوع من الشغيلة التعليمية تتضمن عدة أسباب إدارية وتربوية[2].

1 - في استفتاء وطني للرأي قام به موقع منتديات دفاتر التربوية في شهر ماي 2011، تبين أن أزيد من 85% من المدرسين المستجوبين، سجلوا موقفا سلبيا من بيداغوجيا الإدماج. فهم إما غير مقتنعين بها (38%)، أو لم يفهموها رغم استفادتهم من الدورات التدريبية الخماسية (11%)، أو يطالبون بمراجعتها (25%) أو يرفضونها جملة وتفصيلا ويطالبون بإلغائها، بنسبة تفوق 52 في المائة. المرجو زيارة الموقع:
http://dafatirhorra.com/showthread.php?t=6211#.TrUirWSB8pdg.blogger, consulté le 28/08/2015 à 7 h 45

2 - من بين الأسباب: استيراد بيداغوجيا الإدماج بعد ثبوت فشلها في العديد من البلدان، علما أنها لم تطبق حتى في بلدها الأصلي بلجيكا، وغياب رؤية موحدة في الفهم والتنزيل نتيجة لسوء التكوين و التأطير، والشرخ التربوي الحاصل بين محتوى الوضعيات من جهة والموارد والتعلمات من جهة أخرى، إضافة إلى الطابع النقني المعقد للمذكرة 204 الخاصة بالتقويم ، لاتخاذ قرارات الانتقال من مستوى إلى آخر وتغليب الجوانب الكمية على الجوانب الكيفية، وعدم ملاءمة و انسجام المناهج و مقتضيات هذه المذكرة، وكذلك حذف حصص الدعم التربوي الدوري بصفة نهائية . ثم الإجهاز على مبدإ تكافؤ الفرص عند تقويم المتعلمين.

-ثانيا: الأسباب التي جعلت الحكومة تلغي العمل ببيداغوجيا الادماج

لا نريد في هذه النقطة وضع بيداغوجيا الإدماج تحت المجهر وتحليل أفكارها بالتفصيل، ولكن هدفنا بإيجاز، هو أن نحيط القارئ علما بحقيقة بيداغوجيا الإدماج باعتبارها إيديولوجية ليبرالية تسعى إلى الحيلولة دون تمكين بنات وأبناء الطبقات الشعبية الفقيرة والمحرومة في دول الجنوب عامة، من تغيير أوضاعها الاجتماعية بما يتماشى مع مفهوم التكريم الإنساني في القرآن. ولكن كيف يتحقق ذلك؟

إذا كان تكريم الإنسان مقرونا بتفضيله على كثير من المخلوقات في الأرض[1]، فإن واحدة من المهام التي صيغت من أجلها بيداغوجيا الإدماج تحقيقا للأهداف التربوية الليبرالية المسطرة بدقة ضمن هندسة البناء الإيديولوجي للعولمة، هو الحيلولة دون تحقيق هذا التكريم، ثم جعل ميزة التفضيل في أقليات بشرية محظوظة على حساب أغلبية شعبية أرادوا لها طبقا لواقع الأمور الثقافية والاقتصادية الدولية، أن تبقى فقيرة مهمشة ومحرومة. ولتحقيق هذه الأهداف الإيديولوجية بامتياز[2]، فُرضت بيداغوجيا الإدماج باعتبارها واجهة منهجية وثقافية تربوية للعولمة، وذلك بهدف تعزيز أسس العقيدة الليبرالية في المدرسة العمومية بدول الجنوب عامة والمغرب خاصة، على أساس أن الإدماج ضروري لتحرير المتعلمين من القيود وجعلهم قادرين على إيجاد الحلول الملائمة للمشاكل التي تفرضها عليهم وضعيات حياتية معينة. وهكذا فتنفيذا لمضمون المشروع E1.P8 من البرنامج الاستعجالي الخاص بتجديد النموذج البيداغوجي، وفي إطار التدابير القاضية باستكمال إرساء المقاربة بالكفايات، أصدرت وزارة التربية الوطنية مذكرة توجيهية اعتمدت بموجبها بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي، على أساس أن يتم تنفيذ مخطط إرساء بيداغوجيا الإدماج بسلكي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي على أربع مراحل تجريبية وفق مقاربة تدريجية كما يلي[3]:

-1: مرحلة التجريب المحدود، وقد أنجزت في الموسم الدراسي 2009/2008 بتسع (9) مؤسسات للتعليم الابتدائي بكل من الأكاديميتين الجهويتين للتربية والتكوين لجهتي مكناس تافيلالت والشاوية ورديغة.

-2: مرحلة التجريب الموسع التي أنجزت في الموسم الدراسي 2010/2009، حيث تم تعميم بيداغوجيا الإدماج في كل مؤسسات التعليم الابتدائي بالأكاديميتين المذكورتين وأكاديمية وادي الذهب لكويرة، وكذا تجريبها بتسع مؤسسات للتعليم الابتدائي بكل واحدة من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الثلاث عشرة (13) المتبقية. أما التعليم الثانوي الإعدادي، فقد شمل التجريب، ست (6) ثانويات إعدادية بكل من أكاديميتي مكناس تافيلالت والشاوية ورديغة.

-3: مرحلة للتعميم بالابتدائي تنجز خلال الموسم الدراسي 2011/2010 ويتم في إطارها تعميم بيداغوجيا الإدماج على مستوى مؤسسات التعليم الابتدائي بمجموع التراب الوطني. أما بخصوص التعليم الثانوي الإعدادي، فسيتم تعميم بيداغوجيا الإدماج على جميع مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي بأكاديميات مكناس تافيلالت والشاوية ورديغة وواد الذهب لكويرة وكذا تجريبها بست (6) ثانويات إعدادية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الثلاث عشرة المتبقية.

---

1 - يقول الله تعالى في سورة الإسراء: الآية 70 ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾.

2 - بالمزج بين مفهوم الإيديولوجيا في الموسوعة الفلسفية، وبين تصور بعض المفكرين لها خاصة محمد سبيلا، وعبد الله العروي، وياس يبرز، ولويس ألتوسير، وأنطونيو غرامشي، وكارل ماركس، وانجلز، وكلود بريفو، يمكننا القول إن الإيديولوجيا ضمن علاقة العولمة بالتربية، هي بنية أو بنيات نظرية تتجدد في تشكيلها لدى مجموعات بشرية معينة في كل دولة، هدفها عقلنة النسق الاجتماعي وجعله كونيا في أبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية والبيئية عبر وسائل عديدة للضغط أهمها وألطفها وأخطرها هو المدرسة العمومية، والطريقة المستعملة فيها لتمرير القيم التي تسهل عملية صياغة واقع جديد خاضع ومتحكم فيه.

3 - يتعلق الأمر بالمذكرة الوزارية التوجيهية رقم 112 الصادرة بتاريخ 10 سبتمبر 2008 في شأن تجريب بيداغوجيا الادماج.

-4: مرحلة التعميم بالثانوي الإعدادي تُنجز خلال الموسم الدراسي 2011 /2012. ويتم خلالها تعميم إرساء بيداغوجيا الإدماج على مستوى جميع مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي بمجموع التراب الوطني[1].

وتطبيقا لأحكام الفقرة الفرعية الثالثة من الفقرة السادسة من المذكرة الوزارية التوجيهية رقم 112 بتاريخ 10 سبتمبر 2008 في شأن تجريب بيداغوجيا الإدماج، وبعد سنتين تقريبا صدرت مذكرة وزارية تكرس الإدماج، ذكّرت في فقرتها الأولى بأن المشروع E1.P8 من البرنامج الاستعجالي، القاضي بتجديد النموذج البيداغوجي باعتماد بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي لإرساء المقاربة بالكفايات: "**يُعدّ لبنة أساسية لتطوير جودة التعليم، بغاية تمكين المتعلمات والمتعلمين من كفايات تجعلهم فاعلين اجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والروحية وبقيم المواطنة الإيجابية والنشيطة في بعديها المحلي والكوني**"[2].

وتضيف الفقرة الثانية من المذكرة رقم 174 سالفة الذكر، أنه: "**استحضارا للحصيلة الإيجابية للمشروع المسجلة بموا قع التجريب، إن على مستوى إذكاء نقاش بيداغوجي هادف وبناء داخل المؤسسات التعليمية، أو تحسين الأداء البيداغوجي للمدرسين، وتعزيز قدراتهم المهنية من خلال التكوينات واللقاءات التربوية المبرمجة والمكثفة، علما أن هذه الحصيلة تبقى مؤقتة في انتظار نتائج دراسة تقويم الأثر**". لكن نتائج دراسة تقويم الأثر موضوع هذه الفقرة، يتضح أنها كانت صادمة، أي أن تشبع المتعلمين بالقيم الأخلاقية والروحية وبقيم المواطنة الإيجابية والنشيطة في بعديها المحلي والكوني لم يتحقق بالكيفية التي خططت لها الوزارة الوصية، مما جعل السلطة الحكومية المعنية، لا تتردد في إلغاء العمل ببيداغوجيا الإدماج بعد أربع سنوات وثلاثة أشهر وستة أيام من التجريب، وذلك بواسطة مذكرة مركزية دعا فيها السيد وزير التربية الوطنية الدكتور محمد الوفا إلى[3]:

"- **الاحتفاظ ببيداغوجيا الإدماج في التعليم الابتدائي، على أساس إعطاء الصلاحية لمديري المؤسسات التعليمية والأساتذة من أجل اعتماد هذه البيداغوجيا** (مما فتح المجال واسعا أمام أساتذة الابتدائي للتخلي عن العمل بها، ما دام الوزير منحهم صلاحية ذلك).

- **إلغاء التقويم الوارد في المذكرة الوزارية رقم 204 بتاريخ 23 محرم 1432 (29 دجنبر 2010) بشأن التقويم والامتحانات بالتعليم الابتدائي، وذلك تسهيلا لعملية التقويم؛**

- **إرجاء العمل ببيداغوجيا الادماج بسلك الثانوي الاعدادي إلى حين وضع تقييم لنتائج تطبيقها بالتعليم الابتدائي؛**

- **توقيف جميع عمليات التكوين المرتبطة ببيداغوجيا الادماج**".

ومما ينبغي التنبيه إليه، هو أن إلغاء الوزارة الوصية لبيداغوجيا الإدماج رسميا، لم يكن دون سبب، ولكن السلطة الحكومية المعنية، أدركت باعتبارها المسؤولة سياسيا عن القطاع، أن فعل الإدماج وإن هيأه صقور العولمة وما قدموه بلطف على أنه كله خير لكونه يؤهل الشباب ويجعلهم متوفرين على الشروط والمؤهلات التي تمكنهم من الحصول على عمل، فإنه في العقيدة الليبرالية يفيد الإذعان، أي إكراه المدمج (أي المتعلم) على فعل ما يريده القائم الأصلي بفعل الإدماج (أي البنك العالمي)، وبالتالي، إذا كان مفهوم "الاندماج" يفيد أنه بإمكان الفرد أن يختار المهنة أو العمل الذي يريد حسب إرادته ورغبته وحسب المزايا التي توفرها تلك المهنة أو ذلك العمل، وهي الحالة التي يبقى فيها الشخص حرا

1 - https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/pedagintegration.aspx
2 - المذكرة الوزارية رقم 174 بتاريخ فاتح ذو الحجة 1431 (8 نونبر 2010) في شأن إرساء بيداغوجيا الادماج، ص: 1.
3 - يتعلق الأمر بالمذكرة الوزارية رقم 12/037 بتاريخ 16 فبراير 2012 في شأن بيداغوجيا الادماج.

في اختيار أن يستمر في العمل أو يغيره بعمل آخر إذا تبين له أنه أفضل. فإنه في ظل "الإدماج" ينفي الاستقلالية وحرية الاختيار، ويصبح المنتمي اجتماعيا إلى الطبقات الشعبية الفقيرة والمحرومة، مجبرا إذا أتيحت له الفرصة، على مزاولة عمل من الأعمال التي يوفرها سوق الشغل، وهي الغاية التي أسندها صقور العولمة إلى خبراء بيداغوجيا الإدماج لتحقيقها في دول الجنوب.

وضمن سياق هذه المقاربة، نستطيع التأكيد أن ما يميز بيداغوجيا الإدماج من حيث الأهداف، هو اختراق بنيات المدرسة العمومية في دول الجنوب، وجعلها بفعل العمليات التربوية الإدماجية، تنسجم ذاتيا مع الإيديولوجيا الرأسمالية التي تواصل بشكل ثابت ومتجدد، تنشيط خطاب الليبرالية الذي يكرس حقيقة أنه لا يمكن فعل أي شيء لتغيير الواقع. وبالتالي، فإن الحل الوحيد الذي تقدمه هذه الإيديولوجيا في إطار التطبيقات التربوية الإدماجية، هو تكييف المتعلم وتليينه ليسهل دمجه بطريقة ما في الواقع، وتصبح وضعيته الجديدة واقعا مألوفا وثابتا لا يتغير. لكن الإشكال الذي طرحه الإدماج، يتمثل في أن المتعلم طفلا كان أو راشدا، هو الذي يجب أن يتغير حسب ما تفرضه ظروف مجتمعه الاقتصادية والاجتماعية، مما يعني أن خطورة الإدماج تتجاوز ما هو تربوي بيداغوجي، لأن غايته وأهدافه المضمرة، هي تمزيق المجتمع باختراقه وهدم أسس نسقه الاجتماعي والسياسي والثقافي والاقتصادي والروحي، الأمر الذي أدركته الحكومة المغربية، وقررت إلغاء بيداغوجيا الإدماج من سياستها ومقرراتها التعليمية.

في السياق ذاته، وداخل الفترة الزمنية نفسها، دعا الملك محمد السادس إلى تغيير جذري يمس نسق التكوين وأهدافه: **"وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي"**[1]، وهي دعوة صريحة ومسؤولة لاعتماد نموذج بيداغوجي نقدي جديد، قادر على حل عقدة البكالوريا لدى الأسر والشباب[2]، وقادر أيضا على التوفيق بين التعليم والتعلُّم قصد حل معضلة الشغل[3]. تلك الدعوة التي مهدت لظهور بيداغوجيا المهارات النقدية، والتي إن وجدت الدعم المجتمعي اللازم، قد تُسهم في إعادة الاعتبار إلى المدرسة المغربية. لكن ما هي البيداغوجيا البديلة المقترحة؟

---

1 - مقتطف من نص الخطاب السامي الذي وجهه الملك محمد السادس إلى الأمة بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب بتاريخ 20 غشت 2012.

2 - في الخطاب الذي وجهه إلى الأمة يوم 30 يوليوز 2015، قال الملك محمد السادس: "فمستقبل المغرب كله يبقى رهينا بمستوى التعليم الذي نقدمه لأبنائنا. ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يجب أن يهدف أولا إلى تمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات (...)، كما أن الإصلاح المنشود لن يستقيم إلا بالتحرر من عقدة أن شهادة الباكالوريا هي مسألة حياة أو موت بالنسبة للتلميذ وأسرته، وأن من لم يحصل عليها قد ضاع مستقبله. وبطبيعة الحال فإن بعض المواطنين لا يريدون التوجه للتكوين المهني لأنه في نظرهم ينقص من قيمتهم، وأنه لا يصلح إلا للمهن الصغيرة، بل يعتبرونه ملجأ لمن لم ينجحوا في دراستهم. فعلينا أن نذهب إليهم لتغيير هذه النظرة السلبية، ونوضح لهم بأن الإنسان يمكن أن يرتقي وينجح في حياته دون الحصول على شهادة الباكالوريا".

3 - في خطابه بمناسبة الذكرى الخامسة والستين لثورة الملك والشعب بتاريخ 20 غشت 2018، قال الملك محمد السادس: "غير أن ما يحز في نفسي أن نسبة البطالة في أوساط الشباب، تبقى مرتفعة. فمن غير المعقول أن تمس البطالة شابا من بين أربعة، رغم مستوى النمو الاقتصادي الذي يحققه المغرب على العموم. والأرقام أكثر قساوة في المجال الحضري. ورغم المجهودات المبذولة، والأوراش الاقتصادية، والبرامج الاجتماعية المفتوحة، فإن النتائج المحققة، تبقى دون طموحنا في هذا المجال. وهو ما يدفعنا، في سياق نفس الروح والتوجه، الذي حددناه في خطاب العرش، إلى إثارة الانتباه مجددا، وبكل استعجال، إلى إشكالية تشغيل الشباب، لاسيما في علاقتها بمنظومة التربية والتكوين. إذ لا يمكن أن نقبل لنظامنا التعليمي أن يستمر في تخريج أفواج من العاطلين، خاصة في بعض الشعب الجامعية، التي يعرف الجميع أن حاملي الشهادات في تخصصاتها يجدون صعوبة قصوى في الاندماج في سوق الشغل. وهو هدر صارخ للموارد العمومية، ولطاقات الشباب، مما يعرقل مسيرات التنمية، ويؤثر في ظروف عيش العديد من المغاربة".

- الباب الثاني: أسس ومبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية وخصائصها

سنحلل في هذا الباب الأسس النظرية لبيداغوجيا المهارات النقدية (الفقرة الأولى)، ثم دواعي وضع بيداغوجيا المهارات النقدية ومبادئها وخصائصها (الفقرة الثانية).

- الفقرة الأولى: الأسس النظرية لبيداغوجيا المهارات النقدية

سنُركز في هذه الفقرة فقط وبشكل موجز على نظريات نماء وارتقاء الطفل والمراهق (أولا)، ونظرية الذكاءات المتعددة (ثانيا)، والنظرية النقدية (ثالثا)، ونظرية الاختيار (رابعا)، والنظرية البنائية (خامسا).

- أولا: نظرية نماء وارتقاء الطفل والمراهق

تعتبر عملية فهم الذات والآخر والعلاقة بينهما، عنصرا هاما في الإدراك الاجتماعي خلال فترة الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، وذلك لأن مرحلة المراهقة حسب بياجيه، تتسم بالقدرة على تكوين مفاهيم حول متغيرات متعددة في نفس الوقت، والتفكير المجرد، وإنشاء قواعد كيفية حل المشاكل. ويُعزى ذلك إلى حقيقة تفيد أن المراهقين يقضون وقتا طويلا مع أقرانهم خارج البيت، مما يزيد في تفاعلهم مع أقرانهم أكثر من الجنس الآخر، ولأن المراهقين يقضون وقتا أقل مع أفراد الأسرة، فإن ذلك يمكنهم من ترشيد الآراء والرسائل التي يتلقونها من مصادر مختلفة، مما يساعدهم على تطوير القيم والقواعد الضرورية لتحقيق التوازن بين المصالح المتضاربة للذات والآخرين[1].

- ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة

تنطلق هذه النظرية التي وضعها هوارد غاردنر (1993)، من فرضية تقول بوجود ثمانية أنواع من الذكاء البشري: ذكاء لغوي، ومنطقي/رياضي، وموسيقي/إيقاعي، ومكاني، وجسدي/حركي، وذكاء له علاقة بالطبيعة وبالآخرين، ثم ذكاء فهم الشخص لذاته. بمعنى أن جميع البشر يولدون بالذكاءات الثمانية، والتي تتطور بدرجات مختلفة لدى كل شخص، مما يجعل الأشخاص يستخدمون ذكاءهم بطرق مختلفة[2]. وتتحدد انعكاسات نظرية الذكاءات المتعددة فيما يخص تصميم برامج المهارات الحياتية في ثلاث مستويات هي:

- رؤية أوسع نطاقا للذكاء البشري تؤسس لاستخدام مجموعة متنوعة من طرق التعليم بتوظيف أساليب تعلم مختلفة.

- إن قدرة المتعلم على إدارة وفهم مشاعره الشخصية ومشاعر الآخرين، هي الحاسمة في تطور الإنسان، على أساس أن هذه القدرات يمكن أن يتعلمها المراهقون كما يتعلمون القراءة والرياضيات.

- بما أن المتعلمين لديهم فرص قليلة خارج المدرسة للمشاركة في تعلم مهارات أخرى كالمهارات الاجتماعية. فمن المهم أن تتجاوز المدرسة الموضوعات العلمية التقليدية في التعليم[3].

---

1 - عصام علي، المهارات الحياتية للشباب، دليل تدريبي، الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، مطبعة سيوبريس، القاهرة، 2014، ص: 8.

2 - Gardner Howard, Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, 1993.

3 - عصام علي، المهارات الحياتية للشباب، دليل تدريبي، الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، مرجع سابق، ص: 9.

- ثالثا: النظرية النقدية

يركز رواد النظرية النقدية المعروفة بمدرسة فرانكفورت، على نقد "الوضعية" في أبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية، والتأكيد أن نقد المجتمع ليس فعلا سلبيا وإنما هو فعل إيجابي محض[1]. وقد وضح ماكس هوركهايمر (M.Horkheimer)، السبب بقوله ما يفيد: إذا كان العقل قد ابتكر عدة مُثُل كالعدالة والحرية والديمقراطية...إلخ، فإن هذه المثل قد حل بها الفساد نتيجة هيمنة العولمة التربوية. وقد رفضت النظرية النقدية الفصل بين النظرية والممارسة، وانتقدت بقوة النزعة المعادية للخصوصيات الوطنية، والتي تجعل المتعلم تائها في مجتمع عولمي تقني، يضيع فيه باعتباره ذاتا وكينونة ووجودا، نتيجة شعوره الدائم بالإحباط وخيبة أمل[2].

في المقابل، إذا كانت "البيداغوجيا البديلة" La pédagogie alternative، تستهدف في المقام الأول المتعلمين من خلفيات ذات امتيازات اجتماعية، فإن البيداغوجيا النقدية، التي نشأت وترعرعت في أحضان النظرية النقدية، تسعى إلى إحداث تحول اجتماعي على الصعيد العالمي[3]، وذلك عبر تنشئة المتعلمين على الاستقلالية والواقعية وحرية الاختيار، ثم الحرص على تنمية الذكاء والحس النقدي لدى المتعلمين. وهكذا، فإن الخطوة الأولى في البيداغوجيا النقدية، هي حرص الأستاذ(ة) على جعل المتعلم يطرح الأسئلة باعتباره عضوا في عملية اجتماعية، الأمر الذي يُشعِرُه في الأمدين المتوسط والبعيد، بضرورة مشاركة المعرفة وتوظيفها للإسهام فعليا في تغيير الواقع الاجتماعي[4].

- رابعا: نظرية الاختيار

تندرج نظرية الاختيار بمجال سيكولوجية السيطرة الداخلية التي طورها وليام جلاسر (1990)، وقد اخترناه باعتباره أحد الأسس النظرية لبيداغوجيا المهارات النقدية، لعدة أسباب منها:

- إنها نظرية كاملة التطور عن السلوك الإنساني، وليست مجرد مجموعة من الخطط والاستراتيجيات؛

- إن صاحبها وليام جلاسر عمل في المدارس أكثر من أربعين عاما، وصمدت أفكاره أمام تحديات الزمن وأدخلت تحسينات على جودة العملية التعليمية التعلمية؛

---

1 - يتعلق الأمر بتيودور أدورنو (Theodor.Adorno)، وهربرت ماركوز(H.Marcuse)، ويورغن هابرماس(J.Habermas)، ووالتر بنيامين(W.Benjamin)، وفردريك لوبوك (F.Pollock)، وايريك فروم (E.Fromm)، ولوفينتال(L.Lowenthal)، ووالفريد شميت (Alfred shmidt)، وكلاوس أوفي (C.Offe)، وأولبرخت فيلمر(A.Wellmer)، وفرانز نيومان (F.Neuwmann)...إلخ.

2 - لمزيد من الاطلاع بشأن النظرية النقدية أو مدرسة فرانكفورت، يُنظر على سبيل المثال: توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة وتعليق سعد هجرس، دار أويا، طرابلس، ليبيا، الطبعة الثانية، 2004، ص: 13 وما بعدها.

3 - للاطلاع على جديد البيداغوجيا النقدية، يُنظر على سبيل المثال:

- Paulo Freire, Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative, traduit par Jean-Claude Régnier, Édition, ERÈS, 2005.

- Paulo Freire, La pédagogie des opprimés, traduit par F, S, L, C , Dédicace spéciale à BB , Décembre 2018.

- Laurence de Cock, Groupe Traces, Gauthier Tolini, Jean-Yves Mas, Adeline de Lépinay et Irène Pereira, Les pédagogies critiques, Édition AGONE, 2019. Voir aussi quelques ressources de pédagogie critique en français en ligne :

- https://iresmo.jimdofree.com/2017/01/15/ressources-en-ligne-sur-la-p%C3%A9dagogie-critique-en-fran%C3%A7ais/

4 - https://lesdefinitions.fr/pedagogie-critique

- إنها تنطلق من الاعتقاد بأن البشر عامة والمتعلمين خاصة، يُستشارون من الداخل وليس من الخارج. والتعليمات القوية المدمجة في التركيبة الوراثية للمتعلم هي التي تحرك سلوكه، بينما يقتصر العالم الخارجي - لما فيه العقوبات والمكافآت - على تزويده بالمعلومات فقط، ولا يجبره على فعل أي شيء.

- علاوة على حاجات المتعلمين الجسدية للبقاء، تفترض نظرية الاختيار، أن للمتعلمين أربع حاجات سيكولوجية أساسية يجب إشباعها حتى تكون صحتهم سليمة: أولها الانتماء أو الاتصال. وثانيها السلطة أو الكفاءة (سلطة المعرفة والدراية العميقة بمجال التخصص)، وثالثها حرية الاختيار، ورابعها الرغبة والمتعة والمرح. وهكذا، فإن المتعلمين الذين يشعرون بأنهم مقيدون ولا يملكون خيارات، يتصرفون بطرق يظنون أنها ستمنحهم الحرية التي يعتقدون بأنهم في حاجة إليها. وغالبا ما تؤثر هذه السلوكات سلبا في التعلم وعلى أداء المدرسة، وتكون مؤذية من الناحية الجسدية[1].

- خامسا: النظرية البنائية

من بين القضايا الرئيسية التي عالجتها النظرية البنائية قضية تعريف التعلم، فبعضهم يقول بأن التعلم هو تغير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز (أمثال كلارك هَلْ وبروس اف. سكنر)، وبعضهم يقول إن التدريب وحده يكفي لحدوث التعلم (أمثال ادوين أو. جثري)، فيما يرى ثورندايك أن التعلم هو مجموعة تغيرات تكيفية تحدث لسلوك المرء الناتج عن خبراته في التلاؤم مع البيئة[2]. وقد عالج جون بياجيه Jean Piaget قضية التعلم من زاويتين: تعريف التعلم وقياسه. فبالنسبة للتعريف، يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي الذي له معنى، هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي، وهذا معناه: أن التعزيز لا يأتي من البيئة، بل ينبع من أفكار المتعلم ذاته. أما قياسه، فهو أفضل وسيلة لمعرفة مدى التغير في سلوك المتعلم[3].

ولم يقف بياجيه عند هذا الحد، بل تعداه حين تساءل عن كيف يستطيع المتعلم تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض بطريقة تساعده على فهم ما يسمعه. ويهدف التوازن إلى القضاء على مختلف أشكال التناقض التي تعيق الفهم لدى المتعلم. ويبدأ التوازن بالاضطراب أو الصراع بين ما يُتوقع من المتعلم فهمه أثناء العملية التعليمية التعلمية، وبين شعور المتعلم بأن هناك شيئا ما غير مفهوم فيما سمعه وكتبه من دروس. وبالتالي، فلمعالجة معاناة المتعلمين الذين يصارعون مشكلات معقدة لوقت طويل وهم يحاولون إيجاد الحلول لها دون جدوى، اهتمت النظرية البنائية بالتعلم أكثر من اهتمامها بالمعرفة، ولذلك جعلت التعلم يمر وجوبا عبر ثلاث مراحل متكاملة: أولها التكييف[4]، وثانيها التمثل أو الاستيعاب[5]، وثالثها الملاءمة[6]. والسؤال تبعا لذلك هو ما هي دوافع وضع بيداغوجيا المهارات النقدية وكذا مبادئها وخصائصها؟

---

1 - بوب سولو، تفعيل الرغبة في التعلم، ترجمة ابن العماد للترجمة والتعريب، مراجعة وتحرير مركز التعريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2008، ص: 17-18.
2 - الدكتور مصطفى ناصف، نظرية التعلم، دراسة مقارنة، مراجعة الدكتور عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، 70، أكتوبر 1983، ص: 16 و281.
3 - الدكتور مصطفى ناصف، نظرية التعلم، دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص: 284.
4 - يعتبر التكييف بمثابة الهدف النهائي لعملية التوازن، وذلك لأنه ينطوي على التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما التمثل والملاءمة.
5 - التمثل هو عملية تحويل الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة، ومن ثمّ، فالتمثل وحده دون الملاءمة من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة.
6 - الملاءمة هي عملية الانتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة. وهكذا، فالملاءمة بدون التمثل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة. وبالتالي، فالتوازن أو التعادل بين التمثل والملاءمة يعتبر ضروريا للمتعلم كي يستطيع الوصول إلى فهم ومعالجة المشكلات التي تعترضه، لأنه يكون أكثر دقة وأكثر تكيفا. المرجع نفسه، ص: ص: 284-285.

- الفقرة الثانية: دواعي وضع بيداغوجيا المهارات النقدية ومبادئها وخصائصها

سنُذكِّر في هذه الفقرة بدواعي بيداغوجيا المهارات النقدية (أولا)، وتعريف بيداغوجيا المهارات النقدية (ثانيا)، وأهمية بيداغوجيا المهارات النقدية (ثالثا)، ومبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية وخصائصها (رابعا)، وتعريف المهارة في بيداغوجيا المهارات النقدية (خامسا).

- أولا: دواعي وضع بيداغوجيا المهارات النقدية

علينا الاعتراف بادئ ذي بدء، بأن هناك أربعة أسباب جعلتنا نفكر في وضع بيداغوجيا المهارات النقدية باعتبارها نموذجا بيداغوجيا جديدا لتطبيق المقاربة بالكفايات، ثلاثة ثابتة والرابع عَرَضي متغيّر. فالأسباب الثلاثة الثابتة: أولها توصيات البنك الدولي[1]، وثانيها خطاب 20 غشت 2012[2]، وثالثها الفقرة الأخيرة من ديباجة قانون الإطار رقم 51.17، التي تلزم الحكومة بـ: "**اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية**"[3]. أما السبب الرابع الذي جعلنا بشكل عَرَضي نُسرع في إخراج بيداغوجيا المهارات النقدية إلى الوجود، والذي ينسجم بشكل كبير مع مضمونها، فهو إلحاح المديرة العامة لإدارة "وكالة حساب تحدي الألفية-المغرب"، على تغيير طريقة التربية التقليدية بطريقة قلب الأدوار "la pédagogie inversée ou renversée" نموذجا[4]. إن بيداغوجيا المهارات النقدية بتعبير آخر، تعتبر بحق، نموذجا تنمويا جديدا في مجال التربية، يطمح ليصبح مرجعا وطنيا أصليا في بناء المناهج والبرامج والتكوينات، على نحو يستجيب لخيارات الدولة الكبرى، بما فيها إزالة التوتر بين الحداثة والتقليد، لأن الحداثة لا تعني الارتباط بالنماذج الغربية، وإنما تعني تجديد الأعراف والتقاليد الاجتماعية[5].

---

1 - جاء في الملخص التنفيذي، البنك الدولي 2019" توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، مرجع سابق، ص: X. "ويؤدي التركيز المفرط على الانضباط إلى التحفيظ والتعلم السلبي؛ حيث تعتمد المناهج عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشدة على الحفظ التلقيني، بما لا يترك سوى وقت ضئيل لتنمية مهارات التفكير النقدي".

2 - كما سبقت الإشارة إلى ذلك، قال الملك محمد السادس في هذا الخطاب: "إنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي".

3 - الجريدة الرسمية عدد 6805-17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، ص: 5624.

4 - خلال التكوين الذي تلقيته مع مجموعة من الأساتذة بفندق المزه بطنجة أيام 05-09 فبراير 2021 في إطار مشروع "ثانوية التحدي" الذي تموله وتشرف عليه وتتبع إنجازه في الواقع "وكالة حساب تحدي الألفية-المغرب"، وتحديدا في "مجزومة الوقاية من العنف في الوسط المدرسي: المحيط، الصحة، الأمن، والعلاقات الاجتماعية". وبتاريخ 08 فبراير 2021، زارتنا بشكل مفاجئ السيدة مديرة "الوكالة" الأستاذة مليكة العسري رفقة أحد المسؤولين الأمريكيين، والمسؤول المغربي عن التكوين، ثم جلست بالقرب من المؤطرين للورشة، وبدأت تسجل ملاحظاتها، وقبل نهاية زمن الورشة، طلبت من أحد المؤطرين للورشة التدخل، فسمح لها، فقالت بالحرف: " لا، لم نطلب منكم أن تطلبوا من المتكونين وضع دليل معين، أنتم من يجب أن يضع الدليل"، ثم قالت: غدا إن شاء الله سألقي عرضا لأوضح المطلوب تحقيقه من هذا التكوين، وفي صبيحة اليوم التالي [09 فبراير 2021]، كانت في الموعد، وجلست في المكان المخصص لإلقاء العروض، وكان أول ما قالته للجميع هو: ما الفرق بين التمييز le discernement والحكم le jugement؟ فرفعت يدي لأجيب، فقالت: تفضل، فأجبت. فقالت: صحيح ثم انشغلت بشكل هادئ نحو المسؤول عن التكوين الذي كان مستشارا في التخطيط سابقا، وقالت: "عندما قلت البارح لا ليس هذا المطلوب، لم تكن ملاحظاتي على ما تقومون به تخمينا أو من فراغ، وإنما أبديها بناء على مرجع"، ثم بدأت تتحدث في عرضها عن "المهارات" skills، موضحة الطريقة المطلوبة في التكوين، ألا وهي بيداغوجيا قلب الأدوار la pédagogie inversée. وما أثار انتباهنا كأساتذة مدعوين للتكوين، هو أنه في الوقت الذي كانت فيه السيدة مليكة العسري تشرح مضمون بيداغوجيا قلب الأدوار، وهو ما تنتظره الحكومة المغربية - ربما - من هذا التكوين، تغير لون وجه المسؤول المذكور عن التكوين، تعبيرا عن إخلال فريقه جزئيا بما طلبته منه الوكالة تحديدا. آنذاك، أدركت أن كتاب "مدرسة التحدي – بيداغوجيا المهارات النقدية – " ينسجم مع التصور الذي كشفت عنه السيدة ملكة العسكري المسؤولة في "وكالة حساب تحدي الألفية-المغرب" الممول الرئيسي لمشروع "ثانوية التحدي"، والذي هو ذاته المشار إليه في خطاب 20 غشت 2012، والمنصوص عليها كذلك في قانون الإطار رقم 51.17. ففلت للسيدة مديرة "وكالة حساب تحدي الألفية-المغرب": "إن ما تفضلت به سيدتي في مداخلتك، وضحته بشكل تام في كتاب ألفته في الموضوع، فإن شئت جعلت هذا الكتاب رهن إشارتك، لكنها سكتت".

5 - البنك الدولي 2019" توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، مرجع سابق، ص: XI.

وبالتالي، فإن الحداثة بتعبير أصح، هي مسألة فسح المجال لمراجعة الممارسات والأعراف التربوية والبيداغوجية التقليدية التي تعوق إمكانية التعليم والتعلُّم، وجعل المتعلمين قادرين على الانخراط في عملية تجديد مستمرة، تهيئهم وتُعدُّهم للتواصل بشكل أفضل مع متغيرات العولمة. لكن كيف يمكننا تعريف بيداغوجيا المهارات النقدية؟

- ثانيا: التعريف ببيداغوجيا المهارات النقدية

نظرا للفراغ الذي تركه إلغاء الحكومة لبيداغوجيا الادماج، تُعد بيداغوجيا المهارات النقدية إطارا منهجيا مناسبا لتفعيل المقاربة بالكفايات، لأنها تربط بين الاختيارات والتوجيهات الرسمية المعتمدة في منظومة التربية والتكوين الوطنية، وبين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات، على أساس أن تُترجم إلى خطوات تعليمية علمية وتقويمية مناسبة. ولتوضيح حقيقة بيداغوجيا المهارات النقدية نقول: إنها مقاربة منهاجية تستحضر المشروع الحضاري للدولة المغربية، وتأخذ في الاعتبار قيمها المجتمعية، وتُشجع على تبني اختيارات بيداغوجية مناسبة، من شأنها تقديم صيغ تنظيمية للتعلُّمات والتقويم، للوصول إلى ملمح المتعلم في القرن الواحد والعشرين. ولذلك، فهي تتداخل مع الغايات والمحتويات العامة للمنظومة التربوية الوطنية، لكونها تنطلق من البيئة الوطنية ومن خصوصيتها، مما يجعلها أشد ارتباطا بالسياسة التربوية للدولة المغربية.

علاوة على ذلك، تعتبر بيداغوجيا المهارات النقدية طريقة بيداغوجية، لا تنظر نظرة معيارية إلى الطرائق المعتمدة في واقع الممارسة المهنية، ولا تُجبر الأساتذة والمكونين على تبني طرائق بيداغوجية أو تكوينية خاصة، وإنما تحرص على احتضان ما هو موجود، وتعمل على تطويره بشكل تدريجي، كي يرقى إلى مستوى النماذج البيداغوجية المتجددة (بيداغوجيا التعلم). وضمن وجهة النظر هذه، لا تجعل بيداغوجيا المهارات النقدية المتعلم فاعلا حقيقيا باستحضار حاجياته ووسائل تعليمه وتعلمه فحسب، وإنما تهتم به ليُسهم في تطوير ذاته من جهة، والمشاركة في تطور المجتمع، وجعل الدولة منافسة وصاعدة من جهة ثانية.

ولتقريب القارئ أكثر من ماهية بيداغوجيا المهارات النقدية، علينا تحويلها مفهوميا من صيغة التركيب، إلى صيغة التبسيط، وذلك بتجزئتها إلى ثلاثة مفاهيم فرعية هي: "البيداغوجيا"، و"المهارات"، ثم "النقدية". لكن فهم الأول، وعلاوة على المعاني التقليدية المعروفة للبيداغوجيا[1]، يرتبط وجوبا بإبقائه مركبا: "بيداغوجيا المهارات". ومن ثمّ، فإن "بيداغوجيا المهارات" بهذه الصيغة، تحيل إلى دور المنظومة التربوية في تأهيل الاقتصاد الوطني عبر الربط لزوما بين المدرسة (التدريس/التعليم)، والمقاولة (تعلُّم الحرف والمهن عبر التدريب والتكوين)، وهو المعنى الوارد صراحة في تقارير مجموعة البنك الدولي خاصة تقريري التنمية في العالم لسنتي 2018 و2019. وهنا تكمن ميزة "المهارة" مقارنة بـ "الكفاية" التي تجاهلت بشكل تام تعلم الحرف والمهن، مما جعل الحكومة تلغي العمل ببيداغوجيا الادماج رسميا.

ومما ينبغي التنبيه إليه، هو أن بناء المهارات الحياتية المطلوب تحقيقها في كتابنا هذا، تُبنى بالنقد وبقلب الأدوار التقليدية. ونقصد بالنقد، استعمال الاستفهام للتحقُّق من الظواهر والسلوكيات والمفاهيم التي نستهلكها يوميا، ثم لفهم

1 - من وجهة نظر أكاديمية أو لغوية، يمكن القول إنّ البيداغوجيا هي طريقة التدريس المتبعة وممارستها من قبل المعلمين أصحاب الاختصاص، على المتعلمين الذين عليهم تدوين واستيعاب كل ما يتلقوه من المعلم. ويعتبر هذا الأخير هو المصدر الأساسي في تحصيل العلم والمعلومات، وتتحدد مهمته على مستويين: أولهما جعل المتعلم قادرًا على حل المشاكل التي تعترضه ضمن وضعية معينة. وثانيهما الترويج لما يسمى بالتعلم الذاتي عبر تحفيز المتعلمين على تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والاحتفاظ بالمعرفة التي تؤمن لهم تحقيق ذواتهم.

الذات وتقييم قدرتها على تكييف الأهداف التي يطمح المتعلمون والمتعلمات إلى تحقيقها طبقا لواقع الأمور. ونعني بقلب الأدوار: أن يتم في البيت ما كان يتم في القسم، ويتم في القسم ما كان يتم في البيت. وبالتالي، فإن الغاية من استعمال الاستفهام وقلب الأدوار، هي أن نجعل المتعلم قادرا على فهم كيفية تمييز حسن الشيء من رديئه، سواء كان فكرة أو مفهوما أو منتوجا معينا من جهة، وأن يُلامس مضمون التعليم اعتمادا على ذاته في منزله قبل أن يمارسه في شكل جماعي ويفهمه نظريا في القسم. إنها طريقة جديدة لتحقيق التعلُّم بشكل مضمون.

إن ميزة بيداغوجيا المهارات النقدية فضلا عن ذلك، تكمن في أنها تختلف عن بيداغوجيا الادماج باعتبارها أحد الأوجه التطبيقية للمقاربة بالكفايات من جهة، وتختلف في بعدها النقدي عن مفهوم النقد في مدرسة فرانكفورت من جهة ثانية[1]، لكنها تتباين وتتقيم في الوقت ذاته، مفهوم التربية النقدية في بعدها الاجتماعي كما طرحها باولو فريري من جهة ثالثة[2]، لأن خلفية النقد في النظريات الغربية علمانية، فيما تقوم بيداغوجيا المهارات النقدية على خصوصية وطنية متجددة ومتفتحة على العصر ومواكبة له. لكن السؤال هو كيف يمكننا تحديد أهداف بيداغوجيا المهارات النقدية؟

- ثالثا: أهمية بيداغوجيا المهارات النقدية

سنوضح أهمية بيداغوجيا المهارات النقدية بشكل تركيبي عبر إظهار القيمة المضافة لبيداغوجيا المهارات النقدية (1)، والآثار الإيجابية المحتملة لهذه البيداغوجيا على مستقبل الدولة والمجتمع (2)، ثم تعزيز ثقافة التفوق والتنمية الذاتية (3).

-1: القيمة المضافة لبيداغوجيا المهارات النقدية

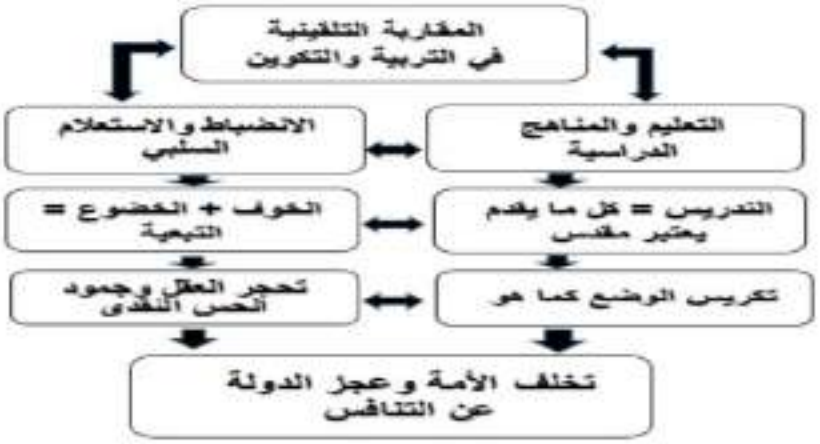
تسعى بيداغوجيا المهارات النقدية إلى تجاوز الاختلالات المذكورة، وذلك بالتركيز على التعلم وجعله مقبولا وله دلالات ومعنى لدى المتعلمين عامة وبنات وأبناء الطبقة الفقيرة خاصة، وجعل المتعلمين قادرين على التحكم في المهارات عن طريق تدريبهم ضمن وضعيات مركبة وغير مألوفة، وذلك بتعبئة مكتسباتهم بشكل يدمجهم في صيرورة الحياة العملية. مما يقتضي تثبيت مجموعة من التعلمات الجزئية أو الموارد (معارف، مهارات، مواقف)، والتي بفضلها يصبح المتعلم قادرا على حل الوضعية المركبة، وهو ما نسميه بالتميز، وهو عملية تكوينية تدريبية تمارس في كل زمن تعلمي، بتقديم أنشطة تركيبية طبقا لمبدإ التدرج التربوي. وعلاوة على ذلك، تكمن القيمة المضافة لبيداغوجيا المهارات النقدية في أمرين أساسيين هما:

---

1 - أثارت النظرية النقدية كثيرا من التساؤلات المعرفية التي تدعو إلى الشك والقلق والجدل، عن طريق النقد الفلسفي والاجتماعي والسياسي للنظام الاجتماعي القائم وكذلك ايديولوجيته. وقد ارتبطت هذه المدرسة بمؤسسها ماكس هوركهايمر (1895 . 1973) وزميله ثيودور ادورنو (1903 . 1969)، كما «ارتبط اسمهما بمعهد البحث الاجتماعي بجامعة غوته بفرانكفورت، الذي اتخذ فيما بعد اسم "مدرسة فرانكفورت". وتمثلت مدرسة فرانكفورت باتجاهات فلسفية واجتماعية مختلفة يمكننا ايجازها بما يلي: اتجاه هوركهايمر وادورنو الذي تمثل بالمنهج النقدي الجدلي الذي يهدف الى توحيد النظرية بالممارسة العملية وتقديم نظرية نقدية للمجتمع تستطيع الوقوف أمام فكرة التسلط والعنف، وتسعى إلى جعل الفكر النقدي ليبراليا وغير ليبرالي في الوقت ذاته، ثم اتجاه هربرت ماركوزة (1898 . 1984)، الذي تمثل في رفض المجتمع القمعي القائم من خلال تأكيده على الدور الحاسم للعقل. ثم الاتجاه النفسي التحليلي الذي يتمثل بآراء ارك فروم والفرويديين الجدد. وأخيرا اتجاه يورغن هبرماس (1929) وهو اتجاه فلسفي انثروبولوجي يؤكد على دراسة الرأسمالية المتأخرة كمجتمع صناعي عقلاني ذي إيديولوجية تكنوقراطية، كما صاغها في نظريته في السلوك الاتصالي. في:
http://archive.aawsat.com/leader.asp?article=71025&issueno=7950#.Ww_3Ce7RDcc

2 - Paulo Freire, Pédagogie de l'autonomie, Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier, Editions érès 2013, Toulouse, pp : 48-55.

- **الأمر الأول**: فك الارتباط بالمقاربة التلقينية في التربية والتكوين، والتي يمكننا توضيحها كما يلي:



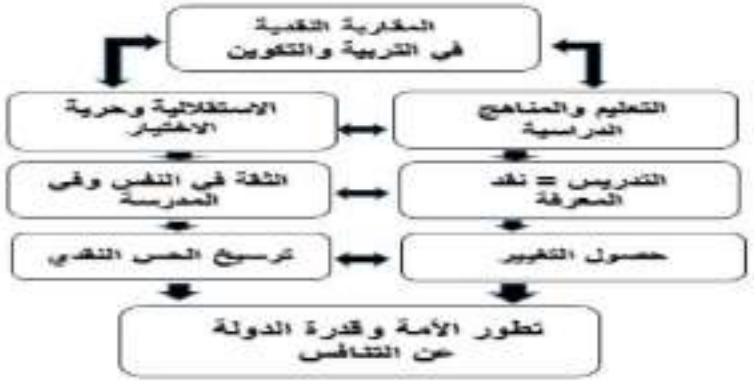
وتكمن خطورة الطريقة التلقينية التي سادت في المدرسة المغربية منذ الاستقلال، وعملت كل من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج على تثبيتها أكثر في الواقع، في أمرين:

- الأمر الأول: إنها تُقدم المعلم/الأستاذ على أنه المالك الوحيد للمعرفة، وأن دوره ينحصر في تبليغ المعرفة خلال العملية التعليمية التعلمية في بيئة ضيقة يسودها الخوف والانضباط السلبي؛

- الأمر الثاني: إنها تقدم المعارف على أساس أنها حقائق لا يرقى إليها الشك، فيما يقتصر دور المتعلم على التلقي والتدوين، مما يجعل عملية التَّعلُّم بدون جدوى. وقد علّق على هذه الحقيقة عالم مسلم كبير، هو الحسن ابن الهيثم بقوله: "الحق مطلوب لذاته، وكل مطلوب لذاته فليس يعني طالبه غيروجوده ووجود الحق صعب، والطريق إليه وعر، والحقائق منغمسة في الشبهات، وحسن الظن بالعلماء مركوزفي طبائع جميع الناس... والواجب على الناظر في كتب العلوم، إذا كان غرضه معرفة الحقائق، أن يجعل نفسه خصماً لكل ما ينظر فيه، ويجيل فكره في متنه وفي جميع حواشيه ويَخْصِمُه من جميه جهاته ونواحيه، ويتهم، أيضا، نفسه عند خصامه فلا يتحامل عليه ولا يتسامح فيه. فإنه إذا سلك هذه الطريقة انكشفت له الحقائق، وظهر ما عساه وقع في كلام من تقدَّمَهُ من التقصير والشُّبَه. ولما نظرنا في كتب الرجل المشهور بالفضيلة، المتفنن في المعاني الرياضية المشار إليه في العلوم الحقيقية، أعني بطليموس القلوذي، وجدنا فيا علوما كثيرة أو معاني غزيرة، كثيرة الفوائد، عظيمة المنافع. ولما خصمناها وميزناها، وتحرّينا إنصاف الحق منه، وجدنا فيا مواضع مشبهة وألفاظا بشعة، ومعاني متناقضة، إلا أنها يسيرة في جَنْب ما أصاب فيه من المعاني الصحيحة. فرأينا أن في الإمساك عنها هضماً للحق، وتعدّيا عليه وظلما لمن ينظر بعدنا في كتبه في سترنا ذلك عنه. ووجدنا أولى الأمور ذكر هذه المواضع، وإظهارها لمن يجتهد من بعد ذلك في سدّ خللها، وتصحيح معانيها، بكل وجه يمكن أن يؤدي إلى حقائقها"[1].

1 - الحسن بن الهيثم، الشكوك على بطليموس، تحقيق عبد الحميد صبره، دار الكتب، 1971، ص ص: 3-5.

- **الأمر الثاني**: هو العمل على تثبيت المقاربة النقدية في التربية والتكوين، والتي يمكننا توضيحها كما يلي:



تلكم إذن، خلاصة موجزة للقيمة المضافة التي جاءت بها بيداغوجيا المهارات النقدية، لكن ما هي الآثار الإيجابية المحتملة لهذه البيداغوجيا على الدولة والمجتمع؟

2- الآثار المحتملة لبيداغوجيا المهارات النقدية على الدولة والمجتمع

بناء على مضمون خطاطة المقاربة النقدية المشار إليها أعلاه، وبناء على غياب نموذج بيداغوجي لملء الفراغ الذي تركه إلغاء بيداغوجيا الإدماج وتنفيذ مضمون القانون الإطار رقم 51.17، نستطيع التأكيد أنه باعتماد الحكومة لبيداغوجيا المهارات النقدية، باعتبارها أحد أهم الأوجه المحلية التطبيقية للمقاربة بالكفايات، سوف تكون هناك دينامية تتم ترجمتها عبر أنشطة تكوينية مكثفة لفائدة الفاعلين التربويين من مختلف مواقعهم. على أساس أن هناك إجابات واضحة تحملها بيداغوجيا المهارات النقدية لعدة مشاكل كانت تعتبر حتى وقت قريب من الأمور المستعصية الحل، حيث ستقوم هذه البيداغوجيا باعتبارها سيرورة منهجية، وتحت إشراف وتتبع خبراء وزارة التربية الوطنية وطنيا وبالجهات، بتقديم عدة سيناريوهات لتحسين التحصيل الدراسي وإنماء المهارات المنشودة لدى المتعلمين، وذلك بوضع خطط جديدة للتقويم والمعالجة المبكرة والبعدية تستدعي التقويم المعياري بواسطة معايير محددة وواضحة ومتفق عليها.

وفضلا عن ذلك، سوف تعرف منظومة التربية والتكوين، حركية لم يسبق لها مثيل، سواء تعلق الأمر بالتأليف الجهوي للعدة البيداغوجية، أو بتشكيل فرق جهوية خاصة بالوضعيات ذات الخصوصيات الجهوية والمحلية، والتي تستشرف الواقع المحلي للمتعلم لإضفاء السياقية والدلالة على التعلمات، وأخرى خاصة بالمستجدات التي يقتضيها تفعيل البيداغوجيا الجديدة، لمعالجة المشاكل التي تطرحها الممارسات المنهجية الخاصة بالمهارات الحياتية، والتخطيط التربوي والتقويم.

ومن الأمور الأكثر إيجابية في هذا السياق، هو أن آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ والفاعلين التربويين والاجتماعيين وشركاء مدرسة التحدي الجديدة، سوف يعبرون عن ارتياحهم لهذه البيداغوجيا للأسباب التالية:

- تحسين التحصيل الدراسي عبر دعم السياقية والملاءمة والدلالة والواقعية في التعلمات؛

- تأمين الزمن المدرسي للمتعلمين، لأنه يستحيل ضمن هذه البيداغوجيا ضياع بعض الدروس لأنها موضع تعاقد لاكتساب المهارة في فترة التكوين والتدريب المخصصة لها، وهذا معناه: أنه لا يمكن للمتعلم إنجاز وضعية معينة جديدة إلا بعد تحكمه في موارد المرحلة السابقة؛

- اعتماد خطط دقيقة وعلمية لتطوير تمهير المتعلمين بالمعالجة المركزة المبنية على التشخيص المبكر لمكامن الخلل في تعلماتهم، ووضع خططٍ استباقية للمعالجة.

- تثبيت على المدى المتوسط والبعيد، تعلُّم يجعل المتعلمين عامة وبنات وأبناء الطبقات الفقيرة خاصة، قادرين على الحصول على ديبلومات وشهادات تضمن لهم عمل في سوق الشغل.

3- تعزيز ثقافة التفوق والتنمية الذاتية

تسعى بيداغوجيا المهارات النقدية إلى إحداث تغيير ملموس وفعال، بتعزيز ثقافة التفوق الدراسي والتنمية الذاتية عبر جعل المتعلم يتحكم في المهارات الحياتية الاثنتي عشرة الأساسية، وبالتوفيق وجوبا بين الأسس والمبادئ من جهة، واستعمال الاستفهام وقلب الأدوار من جهة ثانية. وكلها آليات قد تميز الهندسة الجديدة للمنهاج. على أساس أن التغيير المنشود، سوف يتحقق عبر إعادة النظر في مفهوم المعرفة، وموضوع المعرفة، لأن بالمعرفة يحصل التغيير، ولا تغيير إلا بالنقد وقلب الأدوار، وبالنقد وقلب الأدوار يتم الانتقال الأمن حتميا إلى اقتصاد المعرفة، ونعني به ربط المهارات الحياتية بسوق الشغل. لكن السؤال هو ما هي مبادئ وخصائص بيداغوجيا المهارات النقدية؟

رابعا: مبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية وخصائصها

سنحلل في هذه النقطة مبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية (1)، ثم خصائص بيداغوجيا المهارات النقدية (2).

1- مبادئ بيداغوجيا المهارات النقدية

تقوم بيداغوجيا المهارات النقدية باعتبارها أحد أهم الأوجه التطبيقية للمقاربة بالكفايات، على سبعة مبادئ رئيسية متكاملة دون ترتيب أو أسبقية بعضها على بعض في الأدوار. وهي كما يلي:



وكما يتضح من هذه الخطاطة، فإن بيداغوجيا المهارات النقدية تقوم على ثمانية مبادئ متكاملة هي: المبادرة والسبق، وتتمثل أساسا في القيام بما يجب القيام به لتجنب الفراغ. والخصوصية ونعني بها أن أي مبادرة يجب أن تأخذ في الاعتبار خصوصية الأمة، وللخصوصية علاقة بالثقة في النفس وفي مدرسة التحدي، ونقصد بها الثقة في المبادرات الوطنية الجريئة والمتعة في جديدها. والمسؤولية، تتمثل في مسؤولية المتعلمين في كل ما يتخذونه من قرارات. والاستقلالية هي أحد أهم الصفات التي تسعى بيداغوجيا المهارات النقدية إلى تمتيع المتعلمين بها. وحرية الاختيار التي تشكل مع الاستقلالية ميزة المتعلمين في المستقبل، والحس النقدي هو أساس البيداغوجيا المقترحة الذي به ينمو الذكاء الفردي والجماعي، ثم الواقعية التي بدونها لا يمكن للمتعلمين عامة وبنات وأبناء الطبقات الفقيرة ضمان مكانتهم في سوق الشغل المتغير باستمرار. وهنا نطرح السؤال الذي يتعلق بالخصائص التي تميز بيداغوجيا المهارات النقدية، والذي سنوضحه في الفقرة التالية.

2- خصائص بيداغوجيا المهارات النقدية

على عكس المعادلة التي قامت على أسسها بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج، والمتمثلة أساسا في الصيغة الغامضة وهي: "**أن يكون المتعلم قادرا على....**"، وهي في نظرنا أهم نقط ضعف في بناء "الكفاية"، لكونها تُحَمِّل المتعلم مسؤولية حل المشاكل المركبة التي سوف تعترضه مستقبلا خاصة بعد حصوله على شهادة لا تمكنه من إيجاد عمل في سوق الشغل، على خلفية أنه يتمتع بالاستقلالية وحرية الاختيار، وعليه أن يتحمل تبعات اختياره، فإن بيداغوجيا المهارات النقدية تتميز بخمس خصائص متكاملة هي:

- **الخاصية الأولى**: هي أنها تنطلق من حقيقة تفيد: أنه يستحيل على المتعلم إيجاد حلول لمشاكله الحياتية دون مساعدة فعلية ميدانية من المدرسة. ولهذا السبب المنطقي والواقعي، تقدم بيداغوجيا المهارات النقدية طريقة جديدة في إعداد المتعلمين للحياة، وذلك عبر صيغة: "**أن نجعل المتعلم قادرا على حل المشاكل المركبة التي سيجدها حتما بعد تخرجه**". لكن لماذا تعتمد بيداغوجيا المهارات النقدية هذه الصيغة عِوَضَ الصيغة الغامضة: "**أن يكون المتعلم قادرا على....**"؟

الحقيقة هي أن اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين حين صاغت الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جعلت صيغة "**أن يكون المتعلم قادرا على ...**"، من المبادئ الأساسية، ورتبتها ضمن الغايات الكبرى في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتحديدا في المادة 6 التي ورد فيها ما يلي: "**ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة**"[1]، مما جعل المشرع التربوي في الكتاب الأبيض، يربط تحقيق الكفايات الأساسية والنوعية المرتبطة بمواصفات المتعلمات والمتعلمين في نهاية أسلاك التعليم الابتدائي، والإعدادي، والتأهيلي، بقدرة هؤلاء على الفعل، وذلك عبر صيغة "**أن يكون المتعلم قادرا على...**"، الأمر الذي كذبه الواقع منذ دخول الميثاق الوطني للتربية والتكوين حيز التطبيق، لأن عبارة "**أن يكون**

1 - وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، 2002، الجزء الأول، ص: 21، والجزء الثاني، ص: 5، والجزء الثالث، ص: 2 و31، والجزء الرابع، ص: iii، و6 و8.

المتعلم قادرا على..."، شُحِنَت بمحتوى يفيد: أن المتعلم قادر على الفعل، وهو كما تبين التجربة، غير قادر، لأن صيغة "**أن يكون المتعلم قادرا على...**"، كبّلت المتعلم وسلبته الحرية والقدرة على الفعل.

في المقابل، يمكننا توضيح فكرة "**أن نجعل المتعلم قادرا على حل المشاكل المركبة التي سيجدها حتما بعد تخرجه**"، إجرائيا عبر الوضعيتين التاليتين على سبيل المثال:

الوضعية رقم 01 الوضعية رقم 02



وكما في الوضعية رقم 01، فإن قدرة المتعلم على تجنب الوقوع من أعلى الصخرة مرتبط أساسا بجعله قادرا على الصمود، ووسيلته في ذلك، هي الإرادة والرغبة في المساعدة واليد التي مُدّت إليه. بينما الوسيلة في الوضعية رقم 02، هي السلم المتحرك والوقوف بجانب المتعلم. وفي كلتا الوضعيتين، هناك شخص يسعى جاهدا إلى جعل المتعلم قادرا على النجاح، وهذا الشخص هو الأستاذ المتشبع بمبادئ مدرسة التحدي الجديدة

- **الخاصية الثانية**: تتجلى في اعتماد التناوب في التّعلُّم اعتبارا من المرحلة الإعدادية، أي التناوب بين التعليم/التدريس في الثانوية الإعدادية، والتعلم الحرفي والمهني عبر التدريب بمؤسسات التكوين الحرفي والمهني المرتبطة بمؤسسات التربية والتعليم المعنية. وذلك تنفيذا لأحكام المادتين 43 و44 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللتين تنصان صراحة على أنه في نهاية التعليم الإعدادي يمكن توجيه التلاميذ غير الحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي، أو الحاصلين عليه، نحو التكوين المهني قصد الحصول على شهادة التخصص المهني، أو دبلوم التأهيل المهني قصد:

- الالتحاق بسوق الشغل؛

- أو متابعة الدراسة للحصول على شهادة التأهيل المهني لتمكين المتعلمين المتعثرين غير الحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي، من الحصول على شهادة تمكنهم من ولوج سوق الشغل؛

- أو عودة الحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي إلى الدراسة بمسلك التعليم التقني والمهني.

- **الخاصية الثالثة**: تتمثل في التوفيق وجوبا بين أهداف الدولة من التعليم وما يسعى إليه آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ من جهة، والمهارات الحرفية والمهنية التي يرغب فيها أصحاب الشغل من جهة ثانية. وسنوضح هذه الحقيقة كما يلي:



ولتوضيح تفاصيل هذه الخاصية، علينا التذكير بحقيقة اجتماعية وموضوعية تفيد: أن السوق التقليدي للشغل في المغرب هو الوظيفة العمومية (التعليم، الأمن الوطني، الصحة العمومية، الجماعات الترابية، الدرك الملكي، الجمارك، الفلاحة، المياه والغابات، إدارة السجون، القوات المساعدة...إلخ)، والتي تفتح عادة في وجه نسبة معينة من حاملي الشهادات التقليدية حسب حاجيات الإدارات المعنية (الإجازات الأساسية، الماستر، الدكتوراه...إلخ)، في حين توجد سوق ثانية واعدة تزخر بمناصب الشغل، ولكن المدرسة التقليدية منغلقة عليها، مما أسهم في سيادة الاعتقاد لدى المتعلمين وآبائهم وأمهاتهم وأوليائهم، بأن المستقبل يكمن فقط في التوظيف، وأن الحصول على وظيفة في القطاع العام، يقتضي الحصول على شهادة البكالوريا ثم الإجازة..إلخ، وهو اعتقاد حرم الكثير من حاملي الشهادات الجامعية التقليدية، من فرص كثيرة ومتنوعة يقدمها القطاع الخاص، لكن هذا الأخير يتطلب تعلم مهارات حياتية حرفية ومهنية معينة، وهي الغاية التي جاءت بيداغوجيا المهارات النقدية لتحقيقها في الواقع.

- <u>الخاصية الرابعة</u>: ترتبط بنيويا بالخاصية الأولى، وتتمثل أساسا في جعل صيغة: "**أن نجعل المتعلم قادرا على...**" فعلاً إجرائياً وملموساً في الواقع، وهي الصيغة التي تتضمن بدرجة كبيرة وَعْدًا بالنجاح بالنسبة لأجيال المتعلمين القادمة، وهو نجاح يمكن اكتشافه في أمثلة مأخوذة من الواقع، ولكنها أمثلة تحتاج إلى التجريب لكونها لا تزال غير مكتملة، وبالتالي، فإن دور بيداغوجيا المهارات النقدية يكمن في تحقيق ذلك الوعد. ومن ثمّ، فإن غاية "**جعل المتعلم قادر على...**"، تتحقق وجوبا عبر صقل الحس النقدي لدى المتعلمات والمتعلمين، وذلك باستعمال أدوات الاستفهام = Interrogatifs، وهي:



والجدير بالذكر، هو أن الأدوات الاستفهامية المشار إليها في الخطاطة أعلاه، تتضمن أسئلة المعنى (ماذا ولماذا...إلخ)، وأسئلة الجدوى (كيف ومتى وأين...إلخ)، وتمثل في بيداغوجيا المهارات النقدية، عُدّة تركيبية يجب استعمالها من طرف المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية والتكوينية التدريبية، وبالتالي، فالمتعلم عندما يستعمل إحدى هذه الأدوات خلال وضعيات التعلم المفروض أن تكون إما بسيطة أو مركبة ومعقدة، يكون قد طلب العلم عن شيء لم يكن معلوما في ذهنه، أو يستفهم عما هو معلوم للتحقّق والتثبُّت من حقيقته.

ويُحدّد علماء العربية الاستفهام في اللغة بطلب الفهم، يقول ابن منظور: "**الفَهْمُ مَعْرِفَتُكَ الشَّيْءَ بِالقَلْبِ. فَهِمَهُ فَهْمًا وَفَهَامَةً: عَلِمَهُ**"، ويضيف قائلا: "**وَفَهِمْتُ الشَّيْءَ: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ. وَفَهَّمْتُ فُلَانًا وَ أَفْهَمْتُهُ: وَتَفَهَّمَ الكَلَامَ: فَهِمَهُ شَيْئاً بَعْدَ شَيْءٍ. وَرَجُلٌ فَهِمٌ: سَرِيعُ الفَهْمِ. وَ أَفْهَمَهُ الأَمْرَ وَفَهَّمَهُ إِيَّاهُ: جَعَلَهُ يَفْهَمُهُ، وَاسْتَفْهَمَهُ: سَأَلَهُ أَنْ يُفَهِّمَهُ. وَقَدْ اسْتَفْهَمَنِي الشَّيْءَ فَأَفْهَمْتُهُ وَفَهَّمْتُهُ تَفْهِيماً**"[1].

ونستنتج بناء عليه، أن الاستفهام في بيداغوجيا المهارات النقدية، يتعلق بالفهم والتحقّق، وفي الاصطلاح هو طلب الفهم والإفهام والاستعلام عن الشيء موضوع الدرس. ومن حيث الدّلالة، يقع الاستفهام تحت ثلاثة أبواب: الاستخبار والاستعلام والاستفهام. الأول يستفاد منه طلب الخبر، والثاني طلب العلم، والثالث طلب الفهم والإدراك.

وتؤدي الأبواب المذكورة مجتمعة إلى طلب ما لم يكن معلوما لدى المتعلم من قبل[2]، مما يعني أن استعمال أدوات الاستفهام أثناء التعلم ضروري للمتعلمين، إذ يفسح المجال أمامهم لطرح الأسئلة باستمرار أثناء العمليات التعليمية التعلمية، نجعل المتعلمين قادرين فعليا على حل المشاكل التي قد تعترضهم في مختلف مراحل حياتهم. وهنا تكمن ميزة بيداغوجيا المهارات النقدية مقارنة مع باقي النماذج البيداغوجية خاصة بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الإدماج.

- **الخاصية الخامسة**: تتمثل في مقاربة قلب الأدوار أو القسم المعكوس، والتي يرتبط تفعيلها وجوبا باستعمال الوسائل التكنلوجية، أي اعتماد الوسائل الرقمية في التعلُّم. لكن كيف يمكننا تعريف المهارة؟

- خامسا: تعريف المهارة في بيداغوجيا المهارات النقدية

المهارة= Habileté مصدرها: (مَهَرَ)، وجمعها (مَهَارَاتٌ). يقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أمْهَرُ به مَهارة أي صرتُ به حاذقاً وماهرا. وقالوا: لم تفعل به المَهَرَة ولم تعْطِه المَهَرَة، إذا عالجت شيئاً فلم ترفق به ولم تُحسِن عملَه. ولم تعط هذا الأمر المَهَرَة أي لم تأته من قِبَل وجهه. وفي الحديث: مَثَلُ الماهِرِ بالقرآن مَثَلُ السَّفَرَة: الماهر: الحاذق بالقراءة، والسفرة: الملائكة. ومَهَرَ الرجلُ مَهارةً، إذا أحكمَ الشيء. ويقال: إكْتَسَبَ مَهارَةً في عَمَلِهِ بِالْمُمَارَسَةِ الدَّائِمَةِ: أيْ حِذْقًا، وبراعَةً. والْمَهَارَاتُ اللُّغَوِيَّةُ: القُدُرَاتُ الضَّرُورِيَّةُ لاسْتِخْدَامِ اللُّغَةِ والتَّمَكُّنِ مِنْهَا فَهْمًا ونُطْقًا وقِراءةً وكِتَابَةً. ومهر في صناعته: أتقنها وأحكمها[3]. وفي

1 - محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة (فهم)، ص: 3481.
2 - ابن الشجري: أمالي ابن الشجري، مقدمة التحقيق للمحقق الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1991. في: طايل محمد أحمد الصرايرة، أدوات الاستفهام في اللغة العربية الفصحى "دراسة نحوية دلالية تقابلية في ضوء علم اللغة المعاصر"، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الدراسات اللغوية، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، الأردن، 2018، ص: 16.
3 - https://www.almougem.com/search.php?query= مهارة

الفرنسية اشتقّت المهارة Habileté من المصطلح اللاتيني habilitas، ومعناه: القدرة والاستعداد لفعل شيء ما. والمهارة وفقًا لخزانة اللغة الفرنسية الرقمية، هي ميزة الشخص الذي يتصرف بإتقان وإحكام، وكل ما يتم إنجازه ببراعة وذكاء[1].

وللمهارة Skill في الإنجليزية معنيان: أولهما يتضمن القدرة على توظيف المعرفة بفاعلية وسهولة في الأداء من جهة، ثم البراعة خاصة في أداء المهام اليدوية المكتسبة من جهة ثانية. وثانيهما القدرة المكتسبة للقيام بشيء ما بكفاءة[2]. وهي نوع من العمل أو النشاط الذي يتطلب باستمرار تدريبًا خاصًا ومعرفة. كما تُعرَّف بأنها مزيج بين المعرفة والقدرة على القيام بعمل بشكل جيد. حتى قيل: إن روعة وحجم الأحجار الكريمة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارة صانعها[3]. كما أنها سلوكٌ يتحقق بطريقتين، أولهما: أن يكون موجّهًا لإحراز هدفٍ معين، وثانيهما: أن يكون منظمًا قصد تحقيق الهدف في أقصر وقت ممكن[4].

في السياق ذاته، يمكننا تعريف المهارة بأنها مجموعة مندمجة من المعارف والموارد والمواقف التي يستثمرها المتعلم لمواجهة مشكلات جديدة في محيطه بشكل يومي. وتعتبر المهارة ضمن هذا التعريف، بمثابة وعاء سلوكي موجه يشمل المعرفة والاستعداد والقدرة والتمكن في وقت محدد من معالجة قضية يُفترض أن تكون في مستوى ما فهمه واكتسبه المتعلم خلال مدة التعلم، وذلك بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، وهو ما نسميه بالتميز. ومعناه: أن يُجعل المتعلم في وضعيات غير مألوفة بهدف إعداده لتوظيف موارده وذكائه وحسه النقدي لمعالجة وحل المشاكل التي قد تواجهه في الحياة، ويقوم فعليا بإنجاز المطلوب منه بإتقان.

إن المهارة ضمن تعريفنا هذا، هي كلٌ خماسي الأبعاد لا يمكن فصل أحد أبعادها عن الأبعاد الأخرى، أي أن الاستعداد باعتباره إحساسا داخليا يحفز المتعلم على الاستجابة بطريقة معينة وقصدية للقيام بعمل معين على سبيل المثال، يرتبط وجوبا بما يفهمه ويكتسبه من معرفة أثناء العمليات التعلّمية التعليمية والتكوينية التدريبية، لأن الفهم والمعرفة هما أساس ومنطلق الرغبة والاستعداد، وعن الفهم والاستعداد تنبثق قدرة المتعلم على تعبئة موارده لحل أو معالجة القضايا الشائكة بالشكل المطلوب.

والجدير بالذكر، هو أن قدرة المتعلم على حل أو معالجة قضية مركبة ترتبط بشرطين أساسين: أولهما الجهد والتمكن من إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكيات محددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم، لأن الأداء والإنجاز هو الدليل القاطع على تحقيق المهارة، وثانيهما قدرة المتعلم على تعبئة موارده واستعمال حسه النقدي لمعالجة المشكلات الحياتية بإتقان وفي الوقت المطلوب. وهنا تبرز أهمية الصيغة المنهجية التي جاءت بها بيداغوجيا المهارات النقدية، وهي: "**أن نجعل المتعلم قادرا على...إلخ**"، عِوَض الصيغة التقليدية المتجاوزة: "**أن يكون المتعلم قادرا على...إلخ**".

ومما ينبغي التنبيه إليه تبعا لذلك، هو إذا كانت المهارة كما عرفناها سابقا باعتبارها: "**وعاء سلوكي موجه يشمل....**"، فإن هذا الوعاء يجب شحنه بالمحتويات التربوية والقيمية المراد إشباع المتعلمين بها وتنشئتهم عليها بالتدريب. وتحقيقا لهذه الغاية، من الصائب أن تقوم وزارة التربية الوطنية بأمرين أساسين: أولهما تحديد المهارات الحياتية التي ترغب الدولة

1 - https://lesdefinitions.fr/habilete
2 - https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill
3 - https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/skill
4 - http://cp.alukah.net/social/0/31456/, consulté le 14 Mai 2012 à 15 h 56.

في تنميتها لدى الناشئة. وثانيهما تحديد الموارد المعرفية والإجرائية والسلوكية، التي تعتبر القدرة على تعبئتها شرطًا ضروريا للتحكم تدريجيا في المهارات الحياتية المحددة.

وانطلاقا من المنهاج المحدد في الكتاب الأبيض، والذي يجب أن يخضع للتغيير، تحرص بيداغوجيا المهارات النقدية على الربط بين المهارات والقيم، وتميز بين نوعين من المهارات:

1-: مهارات أساسية ونوعية، وهي مهارات ترتبط وجوبا بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو حرفي ومهني معين. ومن أمثلة المهارات الحياتية الأساسية والنوعية التي يراد تحقيقها بالنسبة لمادة اللغة العربية في نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي مثلا:

المهارات الأساسية	المهارات النوعية
<u>أن نجعل المتعلم:</u> - قادرا على استيعاب النسق اللغوي الفصيح الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الاندماج الاجتماعي؛ - قادرا على التعبير بواسطة اللغة شفهيا وكتابيا في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته...إلخ.	<u>أن نجعل المتعلم في:</u> **مكون القراءة:** -1: قادرا على القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية المتسمة بجودة الأداء، وسلامة النطق، وتلوين الصوت تبعا لأساليب المقروء، مع فهم هذا الأخير فهما جيدا، واستيعاب جوانبه الخفية؛ -2: قادرا على الاستماع لما يقرأه غيره قراءة جهرية، مع، فهمه...إلخ.

2-: مهارات ممتدة أو عرضانية، وهي مهارات عامة لا ترتبط بمادة دراسية معينة، أو بمجال معين، وإنما يمتد توظيفها إلى مواد مختلفة أو عدة مجالات. وتتفرع عن المهارات الممتدة أو العرضانية، خمس مهارات فرعية تُسهم المواد المدرسة في التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي في ترسيخها، وهي كما يلي:

المهارات الفرعية	كيفية تحقيقها في المدرسة
- المهارة الاستراتيجية	- أن تجعل المدرسة المتعلم يكتسب قدرا كافيا من المعارف والمواقف والسلوكات المنشودة وتمثلها في تصرفاته اليومية.
- المهارة التواصلية	- أن تعمل المدرسة على جعل المتعلم يكتسب القدرة على التواصل والانفتاح والاندماج في المحيط انطلاقا من القيم المحددة في المنهاج.
- المهارة المنهجية	- أن تعمل المدرسة على جعل المتعلم يكتسب عبر القيم المنشودة تقنيات الفهم والتحليل والتقويم والتطبيق العملي.
- المهارة الثقافية	- أن تُمكِّن المدرسة المتعلم من رصيد معرفي إسلامي يؤهله لاستيعاب ثقافته الإسلامية والتفاعل الإيجابي مع الآخر.
- المهارة التكنلوجية	- أن تجعل المدرسة المتعلم يحسن استثمار الوسائل التقنية الحديثة في اكتساب المعارف والقيم الإسلامية التي تحصنه من الانحرافات الأخلاقية.

والجدير بالذكر، هو أن تحقيق مختلف المهارات الحياتية الأساسية لا يتم دفعة واحدة، أو في محطة مبكرة من سلك من الأسلاك، وإنما يتم بالتدرج عبر تكامل مهارات السلك الابتدائي بمهارات المراحل الإعدادية والتأهيلية، بدءا من التحسيس والتلمس، فالاكتساب، وصولا إلى الترسيخ والتعميق كما توضحه الخطاطة التالية:



مع الإشارة إلى أن التعميق قد يتأجل لبعض المهارات النوعية إلى مرحلة تعليمية لاحقة. تلكم إذن وبشكل موجز، هي بيداغوجيا المهارات النقدية.

الخاتمة

نختتم هذا المقال بتلخيص يعكس مضمونه الذي قسمناه إلى بابين، حللنا في الأول معضلة بيداغوجيا الكفايات وآثارها على إصلاح المدرسة المغربية، وأسباب إلغاء الحكومة لبيداغوجيا الادماج، وفيه تناولنا بالدراسة والتحليل غموض بيداغوجيا الكفايات وتكريس الإيديولوجية التربوية للعولمة، ومعضلة بيداغوجيا الكفايات وأثارها على إصلاح المنظومة التربوية. ورأينا أن غموض بيداغوجيا الكفايات في بنائها التقليدي، ينبثق أساسا من نقطة التماهي بين علاقة "الحياة"، بواقع العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة العمومية بدول الجنوب عامة والمغرب خاصة، مما يفرض إثارة الجوانب

الموضوعية في مواقف بعض الخبراء التربويين. فتبين في خضم عدم الاتفاق على تعريف واحد للكفاية، أن المقاربة بالكفايات أحدثت أزمة حقيقية في التعليم، لأن هذه الأخيرة لم تحل مشكل التربية وإنما عقدته.

ورأينا أن "الكفاية" في تعريفاتها تنطلق من افتراض: "**أن المتعلم قادر على حل المشاكل التي قد تعترضه في وضعيات معينة**". مما يعني أن المضمون التربوي للكفاية، هو المضمون نفسه الذي انتُقِدت من أجله بيداغوجيا الأهداف، والمتمثل في صيغة: "**أن يكون المتعلم قادرا على**....". مما أسهم ليس في عجز المقاربة بالكفايات عن إيجاد حلول ملموسة لمشكلة الشغل فحسب، وإنما جعلها تُسهم في تكريس الأمية، لأن ما جعل صيغة: "**أن يكون المتعلم قادرا على**...." تُصعّب مهمة المقاربة بالكفايات، ليس لأن التعريفات المتعددة والمتضاربة للكفاية، أحدثت تشويشا حال دون تطبيق حقيقي لمضمون هذه المقاربة، على اعتبار أن الأهداف تحدد دون توضيح كيفية بلوغها، ولكن الإصلاحات التي تمت في إطار المقاربة بالكفايات، ركزت بشكل قوي على التعليم l'enseignement وغفلت لأسباب معينة، أهمية التَعلُّم l'apprentissage، مما حول الكفاية طبقا لواقع الأمور، إلى وعاء شُحن بمعاني غامضة ومتغيرة لا تواكب حاجات المقاولة ومتطلبات سوق الشغل.

وفي إطار التدابير القاضية باستكمال إرساء المقاربة بالكفايات، أصدرت وزارة التربية الوطنية المذكرة الوزارية التوجيهية رقم 112 بتاريخ 10 سبتمبر 2008 في شأن تجريب بيداغوجيا الإدماج، كما صدرت المذكرة رقم 174 تعتبر الادماج بمثابة إطار منهجي لإرساء المقاربة بالكفايات. لكن نتائج دراسة تقويم الأثر موضوع هذه المذكرة، كانت صادمة، لأن تشبع المتعلمين بالقيم الأخلاقية والروحية وبقيم المواطنة الإيجابية والنشيطة في بعديها المحلي والكوني لم يتحقق بالكيفية التي خططت لها الوزارة الوصية، مما جعل السلطة الحكومية المعنية، لا تتردد في إلغاء العمل ببيداغوجيا الإدماج بعد أربع سنوات وثلاثة أشهر وستة أيام من التجريب، وذلك بواسطة مذكرة مركزية رقم 12/037 بتاريخ 16 فبراير 2012 في شأن بيداغوجيا الادماج، دعا فيها السيد وزير التربية الوطنية الدكتور محمد الوفا إلى توقيف جميع عمليات التكوين المرتبطة ببيداغوجيا الادماج.

في السياق ذاته، وداخل الفترة الزمنية نفسها، دعا الملك محمد السادس إلى اعتماد نموذج بيداغوجي نقدي جديد، وهو الأمر الذي اعتمده المشرع التربوي في قانون الإطار ر قم 17.51، وهو ما لم يتحقق لحد الساعة، فبادرنا ضمن مهمتنا البحثية، بوضع بيداغوجيا جديدة، سميناها ببيداغوجيا المهارات النقدية، وضحنا بشكل مفصل أسسها النظرية في الباب الثاني، وفيه ركزنا بشكل موجز على نظريات نماء وارتقاء الطفل والمراهق، ونظرية الذكاءات المتعددة، والنظرية النقدية، ونظرية الاختيار ثم النظرية البنائية. كما كشفنا عن دواعي بيداغوجيا المهارات النقدية، باعتبارها إطارا منهجيا مناسبا لتفعيل المقاربة بالكفايات، وهي مقاربة منهاجية تستحضر المشروع الحضاري للدولة المغربية، لأن أهميتها تكمن في تعزيز ثقافة التفوق والتنمية الذاتية. وقمنا بتحديد مبادئها في ثمانية مبادئ متكاملة هي: المبادرة والسبق، والخصوصية، والثقة، والمسؤولية، والاستقلالية، وحرية الاختيار، والحس النقدي، ثم الواقعية.

وقلنا إن المهارة هي كلٌ خماسي الأبعاد لا يمكن فصل أحد أبعادها عن الأبعاد الأخرى، أي أن الاستعداد باعتباره إحساسا داخليا يحفز المتعلم على الاستجابة بطريقة معينة وقصدية للقيام بعمل معين على سبيل المثال، يرتبط وجوبا بما يفهمه المتعلم ويكتسبه من معرفة أثناء العمليات التعلّمية التعليمية والتكوينية التدريبية، لأن الفهم والمعرفة هما أساس

ومنطلق الرغبة والاستعداد، وعن الفهم والاستعداد تنبثق قدرة المتعلم على تعبئة موارده لحل أو معالجة القضايا الشائكة بالشكل المطلوب.

وقد كشفنا علاوة على ذلك، عن عدة خصائص منها تغيير صيغة: "**أن يكون المتعلم قادرا على**..."، بصيغة جديدة هي: "**أن نجعل المتعلم قادرا على**..."، والتي تتحقق وجوبا عبر صقل الحس النقدي لدى المتعلمات والمتعلمين، وذلك باستعمال أدوات الاستفهام = Interrogatifs، والتي تتضمن أسئلة المعنى (ماذا ولماذا...إلخ)، وأسئلة الجدوى (كيف ومتى وأيان...إلخ)، إضافة إلى اعتماد مقاربة قلب الأدوار أو القسم المعكوس، والتي يرتبط تفعيلها وجوبا باستعمال الوسائل التكنلوجية، أي اعتماد الوسائل الرقمية في التعلُّم. وقد عرّفنا المهارة بأنها مجموعة مندمجة من المعارف والموارد والمواقف التي يستثمرها المتعلم لمواجهة مشكلات جديدة في محيطه بشكل يومي، وهي وعاء سلوكي موجه يشمل المعرفة والاستعداد والقدرة والتمكن في وقت محدد.

لائحة المراجع:

1. ابن الشجري: أمالي ابن الشجري، مقدمة التحقيق للمحقق الدكتور محمود محمد الطناجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1991. في: طايل محمد أحمد الصرايرة، أدوات الاستفهام في اللغة العربية الفصحى "دراسة نحوية دلالية تقابلية في ضوء علم اللغة المعاصر"، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الدراسات اللغوية، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، الأردن، 2018
2. بوب سولو، تفعيل الرغبة في التعلم، ترجمة ابن العماد للترجمة والتعريب، مراجعة وتحرير مركز التعريب والبرمجة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2008
3. التصريح الحكومي حول الاتفاقية العامة للتجارة والتعريفة الجمركية، نشرة مداولات مجلس النواب، الجريدة الرسمية، السنة الأولى، العدد 103، دورة أبريل 1994 بتاريخ 1994/05/31، ص ص: 1892- 1893.
4. توماس. س. كون، بُنية الثورات العلمية، ترجمة الدكتور حيدر حاج إسماعيل، مراجعة الدكتور محمد دبس، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، الطبعة الأولى، 2007
5. الجريدة الرسمية عدد 6805-17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)
6. الحسن بن الهيثم، الشكوك على بطليموس، تحقيق عبد الحميد صبره، دار الكتب، 1971
7. الدكتور مصطفى تاصف، نظرية التعلم، دراسة مقارنة، مراجعة الدكتور عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، 70، أكتوبر 1983
8. ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805-17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)
9. عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة الحسن اللحية، وعبد الإله شرباط، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، نشرة الفنك، يونيو، 2004، ص: 286.
10. عصام علي، المهارات الحياتية للشباب، دليل تدريبي، الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، مطبعة سيوبريس، القاهرة، 2014
11. محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة (فهم)
12. المذكرة الوزارية رقم 174 بتاريخ فاتح ذو الحجة 1431 (8 نونبر 2010) في شأن إرساء بيداغوجيا الادماج
13. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2009
14. وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، 2002

1. Christopher Lasch. La Culture du Narcissisme, Climats, 2000. p : 169.
2. Gardner Howard, Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, 1993.
3. Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, Editions de Boeck Université, Bruxelles, 2e édition, 2007, p : 123. Et Philippe Perrenoud, Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? ESF éditeur, 2011
4. Jean-Claude Michéa, L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes, Climats, éditions Flammarion, Paris, 2006, p : 11.
5. Legendre Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd, Montréal, Guérin, 2005, en ligne : https://www.cairn.info/journal-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-39.htm
6. Legendre Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd, Montréal, Guérin, 2005, en ligne :
7. Marcel Crahay, Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue française de pédagogie, n° 154, janvier -mars 2006, pp : 97-110, consulté le 24 novembre 2014. URL : http://rfp.revues.org/143
8. Paulo Freire, Pédagogie de l'autonomie, Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier, Editions érès 2013, Toulouse
9. Philippe Perrenoud, Quand l'école prétend préparer à la vie, Développer des compétences ou enseigner d'autres savoir ? ESF éditeur ? 2011
10. Yves Lenoir, François Larose, Diane Biron, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, LE CONCEPT DE COMPETENCE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU QUEBEC, Un cas d'Analyse, in : https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1555.pdf

مقدمة:

يطرح مكون "النصوص" إشكالات عدة؛ سواء تعلق الأمر بالمعايير التي يتم من خلالها انتقاء الأمثلة الهادفة إلى إفهامه، أم الطريقة التي تقدم بها المحتويات، لكن غياب طريقة واضحة في تدريس هذا المكون تجعل مسألة التفعيل والممارسة التعليمية معقدة، وبهذا تتسع الهوة بين النظر والتطبيق. فالموضوعات المختارة من كتب التوحيدي على سبيل المثال، والتي تندرج ضمن النصوص النثرية القديمة، لا نجد لها طريقة ناجعة في التدريس، بل تخضع إلى النمطية، ويغيب فيه الجانب الإقناعي "الحجاج"، وإن كانت تندرج ضمن مجزوءة الحجاج، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية التعلمية.

يصبو هذا البحث إلى إدراج الجانب الإقناعي في تدريس مكون "النصوص" لما له من تأثير في ذهن المتلقي، ولفت الانتباه إلى أن تدريس النصوص النثرية القديمة يضمن الجانب الحجاجي/الإقناعي وليس الإمتاعي فقط.

وقبل الخوض في موضوع البحث، لابد من الإشارة إلى أننا سنقوم بدراسة وصفية للوثائق الوزارية المنظمة لتدريس مكون "النصوص" منها: الكتاب الأبيض، الميثاق الوطني، المستجدات التربوية..."، وكذا مسح شامل للمقررات الدراسية لمعرفة كيفية تدريس النصوص النثرية ضمن ما يسمى بمجزوءة (الحجاج).

الإشكال:

إلى أي حد يمكن أن يساهم إدراج الجانب الإقناعي الحجاجي في تدريس مكون "النصوص"، خاصة أنه يحظى بمكانة سامية ضمن المكونات الأخرى لكونه النافذة الأولى لاستشراف مكوني "علوم اللغة والتعبير والانشاء". والإشكال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: ما مدى نجاعة مكون "النصوص" في إفهام المتعلمين، واستيعاب الفئة المستهدفة؟

الفرضيات:

- ✓ مكون "النصوص" سبيل إلى تنمية الحس النقدي والإبداعي لدى المتعلم، ودليله إلى الانفتاح على آفاق تحليل الخطاب وتأويله.
- ✓ عدم استحضار النصوص النثرية القديمة الملائمة للعملية التعليمية التعلمية تحول دون إفهام المتعلم بالمطلوب من الدرس.
- ✓ التنويع في طرق التدريس يساعد المتعلمين على اكتساب الكفاية المتوخاة من الأنشطة التعليمية التعلمية.
- ✓ التكوين المستمر للمدرس يجعله مواكبا لسير العملية التعليمية التعلمية، ويمكنه من اختيار المادة المدرسة حسب حاجات المتعلمين.

أهداف الدراسة:

يطمح البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ✓ مراجعة طرق تدريس مكون "النصوص" من خلال بعض النصوص النثرية العربية القديمة الواردة في المقررات والمتعلقة بنصوص التوحيدي على سبيل المثال.
- ✓ تصحيح تمثلات المتعلمين ونظرهم إلى النصوص العربية القديمة بوصفها جزءا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وواقعنا المعيش.
- ✓ توظيف مكون النصوص في تنمية الحس النقدي والإبداعي لدى المتعلم، وجعله مفتاحا من مفاتيح تحليل الخطابات، وفتح آفاق لتأويله.

أفاق الدراسة:

إعطاء بديل لتدريس مكون "النصوص" والمتمثل في التجديد البلاغي أي (الابتعاد عن البلاغة الضيقة أو المختزلة) وتعويضها بالحجاج والتداول والتأويل في إطار المقاربة بالكفايات خاصة التواصلية والمنهجية سواء فيما تعلق بانتقاء النصوص، أم بطريقة التدريس.

تصميم البحث:

1- كيف يجب أن يدرس **مكون "النصوص" وفق البرامج والتوجيهات التربوية**، وبالضبط النصوص المختارة من النثر العربي القديم؟

2- ما هي الطريقة التي جاء بها مكون "النصوص" من خلال المقررات المدرسية، وهل هي ملائمة للإفهام واستيعاب مكون النصوص من خلال موضوعات أبي حيان التوحيدي الموغلة في الوضوح؟

3- ما هي البدائل المقترحة لتدريس مكون "النصوص" وفق **"المقاربة البيداغوجية الحجاجية"**، لكونها موضوع بحثنا.

مكون "النصوص"

وفق البرامج والتوجيهات التربوية والمقرر المدرسي

1- قراءة في المنطلقات والأسس:

تشير المنطلقات والأسس التي تنبني عليها العملية التعليمية التعلمية إلى العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع: بحيث تعتبر المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الإسلامية والأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، إضافة إلى المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومنفتحة، ثم إعداد المتعلم المغربي ليكون مساهما في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته، وكذا اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتكوين في مختلف أنواع المعارف وأساليب التعبير والتواصل، أضف إلى ذلك اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل في اختيار المناهج التربوية؛ والأهم من ذلك اعتبار التربية على القيم وتنمية الكفايات والتربية على الاختيار مدخلا لبناء المناهج الدراسية.

ولا بد من الاشارة في هذا الصدد إلى أن كل هذه الاعتبارات يجب أن تحدد مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الثانوي التأهيلي في جعله يكتسب قدرات تواصلية وثقافية ومنهجية، تمكنه من التواصل باللغة العربية شفهيا وكتابيا، وليكون متمكنا من رصيد في اللغة والآداب وقادرا على توظيف الأدوات اللغوية قراءة وإنتاجا، متشبعا بحب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف، كما أنه يجب أن يكون قادرا على مسايرة المستجدات واستثمار المكتسبات في خدمة ذاته ومجتمعه، متشبعا بقيم الحداثة والديمقراطية، وقادر على المشاركة الايجابية في الشأن المحلي والوطني، ثم قادرا على المساهمة في تدبير محيطه وتنميته، إضافة إلى قدرته على معرفة ذاته والتعبير عنها وكذا تعديل سلوكاته واتجاهاته وبلورة مشاريعه، وأن يتمكن من البرهنة على تنظيم العمل والبحث المنهجي، أضف إلى ذلك اكتساب القدرة على التعلم الذاتي والتكيف، متمكنا من استغلال التكنولوجيا الحديثة في مجالات تعلمه.

2- **الأسس الديداكتيكية:**

كما ينبني منهاج اللغة العربية بالجذوع المشتركة على جملة من **الأسس الاجتماعية** كالتشبث بالعقيدة الإسلامية والارتباط بالتاريخ الوطني الحافل بالأمجاد والعطاءات، وتلاحم الأسرة المغربية وتضامن أعضائها، إضافة إلى الارتباط بالعادات والأعراف والمظاهر المتعلقة بالحياة اليومية والظروف الاجتماعية وصور الاحتفالات والأعراس والمناسبات...ثم تميز المجتمع المغربي بالتنوع والغنى والتلاحم. وتفاعل المجتمع المغربي مع المجتمعات الأخرى تفاعلا إيجابيا. ثم **الأسس الثقافية المنضوية** ضمن المعايير التي تمكن المتعلم من الوعي بتنوع روافد الثقافة المغربية، وشموليتها وقدرتها على صيانة الذات والتعبير عنها، وإسهام المتعلم في البناء الثقافي، بما يخدم الانسان المغربي ويجعله منفتحا على الثقافات الأخرى بالإضافة إلى الأسس الاقتصادية التي تأتي وفق الامكانات المادية والبشرية التي يتوفر عليها المغرب، ودورها في بناء الوطن وتحقيق تنميته الشاملة. وكذا الأسس النفسية والمعرفية التي تجعل التلميذ مندفعا نحو تطلع أفضل لمستقبله بما يتناسب مع خصوصية فترة المراهقة ومتطلباتها الوجدانية، زد على ذلك الأسس المعرفية ولعاظم روافدها، وتنوع سبل الوصول إليها وانتشار آليات الحصول عليها والتفاعل مع المقررات التي تستجيب لحاجاتهم، مما يحفزهم على الملاحظة الواعية، والاستيعاب الصحيح والتحليل السليم واتخاذ المواقف، وتعديل الاتجاهات. والأهم من ذلك مد الجسور بين الثقافات المتنوعة.

3- **منهجية تدريس النصوص وفق البرامج والتوجيهات التربوية:**

جاء في البرامج والتوجيهات التربوية أن القراءة المنهجية للنصوص: عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة، تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية التعلمية، وبما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات مع الملاءمة للمؤهلات والقدرات ووثيرة التعليم والتعلم لدى المتعلمين. ولا تكون المقاربة فاعلة إلا بتوسل مبدأ التدرج الذي يؤسس أدواته وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين اعتمادا على تشخيص شاف وضبط رصين لحاجاتهم التعليمية التعلمية المختلفة.

وتقوم مقاربة النصوص الشعرية والنثرية على مراعاة المبادئ التربوية الآتية:

التعلم الذاتي: حيث يوجه المدرس تلاميذه إلى البحث والدراسة عبر أسئلة مركزة وهادفة ومتصلة بتخطيطه لكل درس جديد.

- اعتماد القراءة البيداغوجية التي تكسب المتعلم مهارات قرائية متعددة، تمكنه بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوعة يتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة، ترتبط في مجملها بالكفاءة القرائية، ومن ثمة فإن المنهجية المقترحة لمقاربة النصوص في المرحلة التأهيلية تهدف بصورة عامة إلى تطوير هذه الكفاية لدى المتعلم.

وتتلخص هذه المنهجية في المراحل الآتية: الملاحظة، الفهم، التحليل، التركيب والتقويم.

- اعتبار القراءة المنهجية إجراء ديداكتيكيا هدفه تصحيح مسار المتعلم القرائي وتنمية رصيده الثقافي، وقدرته على الانتقال من فك الرموز والعلامات اللغوية إلى تحليل الخطاب وتفكيك مكوناته، ورصد علاقاته وإعادة تركيبه قبل الوصول إلى الإنتاج ثم الإبداع.

وتتأسس القراءة المنهجية على المرتكزات الآتية:

- **التفاعل:** فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ (المتعلم) لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي تعد بدورها قراءة بحث، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقا من مؤشرات معينة مثل عتبات النص، ووضع الصفحة، وانطلاقا كذلك من رصد فضاء النص للوقوف على العناصر التي قد تساعد على اكتساب المعنى.
- **المقاربة الكلية** التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية.
- **دينامية المتعلم**، إذ يتحول المتعلم، إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويغنيه بإضافته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.[1]

4- منهجية تدريس النصوص حسب المقرر المدرسي:

وتبسيطاً للمنهجية التي يمكن أن يدرس بها مكون "النصوص" نجد المقرر المدرسي يدعو "المتعلم" إلى المشاركة في العملية التعليمية التعلمية خاصة في مستوى الجذوع المشتركة بوصفها مرحلة انتقالية جديدة في مسار التدريس من نظام الوحدات إلى نظام المجزوءات على الشكل الآتي: "تعرفت في المرحلة الثانوية الإعدادية نصوصا تمثل خطابات التخيل والإبداع، والوصف والسرد، والحجاج؛ وتعميقا لمكتسباتك السابقة، يتضمن كتابك هذا نصوصا أدبية في الحكي، والحجاج، والشعر؛ ثرية بجمالياتها اللغوية والفنية، غنية بالقيم الايجابية من تسامح وحب وحرية وكرامة وجمال... في أبعادها الوطنية والإنسانية؛ بما يؤهلك لتمثلها وتبنيها. فاحرص(ي) على قراءة هذه النصوص كاملة خارج حصص الدرس، لأنها المنطلق والمنتهى في كل أنشطتك. وقد صُدِّرت هذه النصوص بمداخل وإضاءات معرفية مركزة، لتقديم المجزوءة، والنمط، والنص؛ لمساعدتك في مرحلة الإعداد القبلي على إغناء رصيدك، وتأهيلك لفهم النصوص وتحليلها.

ولا بأس أن يكون هذا منطلقنا نحو افتراض موضوع معين مفاده: أن المتعلم إذا كان لا يفهم أصلا بعض النصوص الواردة في المقرر المدرسي مثل نصوص التوحيدي "موضوع اشتغالنا" فكيف يمكنه أن يكتسب قدرات ذهنية جديدة تمنحه الانطلاق نحو تحقيق الذات التي يبحث عنها، وكيف يمكنه أن يتشبع بمواصفات المواطن الصالح، وهو لم يستطع بعد فك مغاليق الكتابة النثرية التي تواجهه في أول عقبة يلتقيها أثناء القراءة، بل الأكثر من ذلك، كيف يمكن للمتعلم أن يفتح آفاق تأويله ليستطيع استشراف النصوص الأكثر تعقيدا، والتي تنتظره في مستوى البكالوريا بسلكيه (الأول والثاني).

[1] - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، المملكة المغربية/وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

البدائل المقترحة لتدريس مكون النصوص

وفق المقاربة البيداغوجية الحجاجية

تعريف الحجاج:

تلفظ كلمة الحجاج بكسر حرف العين، وهو مفهومٌ مشتقٌ من الجذر الثلاثي حجَّ، بمعنى استخدام البرهان عند الدفاع عن رأي ما، ويعرف الحِجاج بأنه الاتفاق على رأي مُعيّن بين مجموعة من الأشخاص، حيث يعتمدون مجموعة من البراهين التي تدلّ عليه، كما أنه مجموعة من النظريات التي تهتم بكافة أنواع العلوم، والمعارف، فتقيم عليها الدلائل لبيان مدى تماشيها مع الأغراض المرتبطة فيه. وتقول بعض آراء المؤرخين إنّ فكرة الحِجاج انتقلت إلى الثقافة العربية من الثقافات الأخرى بالاعتماد على الترجمة من أجل تحقيق هدف ما؛ إذ كثُرَ استخدام الحِجاج في النقاشات، والمجادلات، والمؤلفات الفلسفية، والبلاغية من أجل تثبيت مفهومه، والردّ على المفاهيم الأخرى التي تشابه بالفكرة، وتختلف معه بالمعنى، أو العكس، ممّا أدّى إلى اشتقاق العديد من المصطلحات اللغوية المعتمدة على مفهوم الحِجاج، مثل: المُحاجة، والاحتجاج، وغيرهما.[1]

إن الحِجاج في اللغة هو من الفعل حاجَّ، يحاجّ، و حاجَجَ/حاجَّ، مُحاجّة وحِجاجاً، فهو مُحاجٌّ، والمفعول مُحاجٌّ للمُتعدّي، وحاجَّ الشخص بمعنى: أقامَ الحُجّة، والدليل؛ لإثبات أنّ الأمرَ صحيح، وبرهَنَ بتقديم الحُجّة، والدليل: ليقنع الآخرين، وحاجَّ الشخصَ: أي جادلَه، وخاصمَه، ونازعَه بالحُجّة، وناظرَه، ويُعرَّف الحِجاجُ في اللغة أيضاً على أنّه المُجادلةُ التي يكون سببُها الخلافُ على وجهةِ نظرٍ ما، ويكونُ الهدفُ منها إثباتُ الرأي، وهو الغلبةُ على الخصوم في الكلام، والخطاب، باستخدام الحُجّةِ والبُرهان. أمّا الحِجاج اصطلاحاً، فقد ظهرَ كمُصطلحٍ في نهايةِ عَقدِ الخمسينيّات من القرن العشرين؛ وذلك مع مُحاولاتٍ لإقامةِ علمٍ لدراسةِ الخَطابةِ بأنواعِها؛ حيثُ قدَّمَ شاييم بيرلمان تعريفاً للحِجاج، مُركّزاً فيه على وظيفتِه، وهي إقناعُ المُتلقّي بما يُعرَضُ عليه من خلال الخِطابِ الحِجاجيّ؛ وذلك لاستمالة عقله، والتأثيرِ في سلوكه، وبذلك يكونُ للحِجاج مفهومان: الأوّل، التحليل، والاستدلال، وتقديم المُبرّرات؛ للتأثير في الاعتقاد، والسلوك، والثاني، عمليّة التواصُل مع الآخرين، باستخدام المَنطق؛ بغَرَضِ التأثيرِ فيهم.[2]

يقول لايكوف جورج ومارك جونسون إن " الاستعارة تغزو نسقنا التصوري العادي. فيما أن عددا كبيرا من التصورات المهمة لدينا هي إما تصورات مجردة أو غير محددة بوضوح في تجربتنا (مثل المشاعر، والأفكار، والزمن...إلخ).[3]

وتتمثل أهمية مقاربة النصوص من منظور البلاغة الحجاجية في كون بلاغة الحجاج مدخلا مهما لقراءة النصوص المختلفة، وأنها مقاربة تواصلية تهدف إلى كشف المغالطات، وتدبير الاختلاف في وجهات، النظر، وإقناع الآخرين بأفكارنا، ثم كونها أداة حوارية استدلالية شاملة، اعتمادا على الحجج المقنعة والتفكير المعقلن، إضافة إلى أنها وسيلة تعليمية لأصول الاستدلال السليم، ولمهارات التفكير العلمي المنهجي والنقدي.

---

[1] - مقال بعنوان ماهو الحجاج، غادة الحلايقة، 4 يونيو 2018، موقع إلكتروني https://mawdoo3.com.

[2] - مقال بعنوان ماهو الحجاج، غادة الحلايقة، 4 يونيو 2018، موقع إلكتروني https://mawdoo3.com.

[3] - لايكوف جورج، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، ص127.pdf.

وقبل ربط النصوص بالحجاج، لابد من الاشارة إلى أننا سنولي الاهتمام للبعد الحجاجي الذي يعيد الاهتمام بتقنيات الإقناع المؤثر، "وبرفض اختزال البلاغة في ما هو أسلوبي وشعري، حيث الدعوة إلى التفكير في حجاجية الصورة والأسلوب..."[1]، وذلك من وجهات نظر مختلفة للنصوص الحجاجية.

لأجل ذلك، لابد من إيراد تعريف آخر مبسط غايته تقريب المفهوم من الفئة المستهدفة في علاقتها بالأنشطة التعليمية التعلمية، وتنير الطريق أمامه لتسهيل عملية الفهم على المتعلم الناشيء، يتمثل التعريف فيما يأتي:

الحجاج لغة : مصدر حاجَجَ أي نازع بالحجة، واصطلاحا هو نشاط إقناعي واستدلالي، على شكل خطاب يوظف تقنيات لغوية وتنظيمية تسعى للتأثير في المتلقي لكسب تأييده، وقد تعددت مجالات استعمال الحجاج بين الخطب والمناظرات والمرافعات القضائية والمقالات، فتعددت بذلك الأساليب والإجراءات الموظفة في الإقناع ومنها:

1 . **مشيرات التلفظ** : وتمثلها العناصر النحوية والمعجمية ومنها "الضمائر وحروف الشرط والتوكيد والنفي والتفسير والاستدراك والتشبيه والاستعارة والطباق والأساليب الإنشائية التي تستجيب لخصوصيات العملية الحجاجية .

2 . **مشيرات التنظيم**: وتتعلق بمستوى الخطاب والمهارات الاستدلالية المنطقية كالتدرج في عرض المناقشة وفق أسلوب استنباطي واستقرائي مع التحليل والمقارنة والتعليل والاستشهاد.[2]

مرحلها، وما دمنا نتحدث عن الفئة المستهدفة للجذوع المشتركة، فإننا سنكتفي بهذا التعريف البسيط، بوصفه منطلقا فقط لاستشراف مجزوءة الحجاج؛ حيث يجب أن نراعي في المتعلم قدراته الذهنية التي توافق المرحلة، فندرس النصوص الواردة للتوجيهي وفق هذه الرؤية المبسطة، غير أنه لا يجب أن نغفل من جهة أخرى القدرة الاستيعابية للمتعلمين والتي لا تتوافق مع طبيعة النصوص المختارة، حيث نجد نصوص التوجيهي على سبيل المثال: "المفاضلة بين الشعر والنثر" الموجود في مقرر "النجاح في اللغة العربية ص 63"؛ وذلك بالنظر إلى مفهوم الكفايات بالنظر إلى أهمية "**الحد المعرفي** لدى **جاردنر**، ولدى المنظرين للتصور التجريبي الخاص بمفهوم **القوالب** (**Modules**) أمثال **لايكوف** وروش وغيرهما، حيث ميزنا بين **الملكات الأفقية** و**الملكات العمودية** وخلصنا إلى اعتبار الكفايات **قدرات عقلية باطنية مرتبطة بعوامل وراثية وبيئية في الآن نفسه.**[3]

قراءة النص وفق الجذاذة النمطية:

استند المعلم في هذه القراءة النمطية كعادة الأساتذة النمطيين على الملاحظة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، ولكن من دون خلق أي مثير للمتعلمين يستطيعون الاسناد إليه للاستجابة للعملية التعليمية التعلمية حسب ما حث عليه بافلوف "**الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأى بأن المثيرات الشرطية المنفردة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وانبناء الاستجابات النمطية.**» حيث جاءت على الشكل الآتي:

---

[1]- الدورة التكوينية الثانية: بلاغة الحجاج وتحليل الخطاب، جامعة القاضي عياض، كلية اللغة العربية- مراكش، يناير 2016، ص 11، pdf.

[2]- موقع الكتروني http://www.achamel.info

[3]- اسماعيل شكري، استراتيجية التدريس بالكفايات: الأسس المعرفية والبلاغية، سلسلة دراسات تربوية، رقم 91، أبريل 2007.





البدائل والمقترحات:

إذا انطلقنا من فكرة بياجيه التي يقول فيها إن "الخطأ شرط أساسي للتعلم، وأنه فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛ وأن الفهم شرط أساس أيضا للتعلم، لأن التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين وأن التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب، وأن التعلم حسب بياجيه هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع، فإن التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار، فالتعلم إذاً، هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت.[1]

لكي تتم العملية التعليمية التعلمية، يجب الحرص على تفعيل عملية الادراك على التلميذ حيث يعد من "إحدى العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذو معنى يسهل عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية"[2]. ويمكن دراسة الإدراك من خلال التمييز بين الادراك البصري من خلال صعوبات التمييز البصري حيث يعود هذا التمييز إلى التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة؛ فالتلميذ صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة.[3] ولحصول ذلك يجب أن يتحقق عنصر الإفهام، حيث إن غاية الخطيب أن تكون "الأعناق إليه أميل والنفوس إليه أسرع، والعقول عنه أفهم، أي غايته التأثير والإقناع"[4] وهنا بالذات يحصل الجانب الإقناعي.

ومنه نستنتج أن أي كلام يمكن أن نسمعه أو نقرأه لا يمكن أن يؤدي وظيفته التعليمية التعلمية، إلا إذا كان قريبا من الأفهام، كما أننا إذا سلمنا بمشيرات التلفظ التي تمثلها العناصر النحوية والمعجمية ومنها "الضمائر وحروف الشرط والتوكيد والنفي والتفسير والاستدراك والتشبيه والاستعارة والطباق والأساليب الإنشائية التي تستجيب لخصوصيات العملية الحجاجية، وكذا مشيرات التنظيم التي تعلق بمستوى الخطاب والمهارات الاستدلالية المنطقية كالتدرج في عرض المناقشة وفق أسلوب استنباطي واستقرائي مع التحليل والمقارنة والتعليل والاستشهاد.[5] لا يمكن أن نصل إلى بناء الكفايات المنشودة كذلك، حيث إن كل كفاية تحتاج في بادئ الأمر إلى الفهم بوصفه منطلقا أساساً لاستشراف النصوص، وقد رأينا ذلك جليا في النص قيد الدرس "المفاضلة بين النظم والنثر لأبي حيان التوحيدي: حيث إنه على الرغم من تكليفهم بالإعداد القبلي، وحين جاء وقت الأنشطة التعليمية التعلمية، لاحظنا عدم تفاعل المتعلمين مع النص، وذلك راجع بشكل أساس إلى مجموعة من المعيقات منها:

- صعوبة استعمال اللغة.

---

[1]- محمد الصدوقي، المفيد في علوم التربية، ص20، (بتصرف).

[2]- المعلم في طرق التدريس، حلول لمشاكل وصعوبات التعلم، بدر بن محمد المباركي، الصورة 3.

[3]- المعلم في طرق التدريس، حلول لمشاكل وصعوبات التعلم، بدر بن محمد المباركي، الصورة 3.

[4]- عبد العالي قادا، بلاغة الإقناع: دراسة نظرية وتطبيقية، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى 1438هـ 2016 م، ص 34.

[5]- موقع الكتروني http://www.achamel.info

- غياب المصاحب (موسيقى- صور- قراءات).
- المفارقة بين سياق الإنتاج والتلقي.
- وجود معيقات نفسية وتمثلات خاطئة للمناهج والمقررات الدراسية.
- ضعف الأبعاد الوظيفية التأثيرية للنصوص.
- غياب مبدأ التدرج في تقديم النصوص وفق الملاءمة مع المستوى الدراسي للمتعلمين (لا بمعيار الزمن أو النوع أو التيار).

النص البديل المقترح:

لقد حافظنا في اختيارنا للنص البديل المقترح على نفس الكاتب، هو أبو حيان التوحيدي، ولكن هذه المرة بنص مقتبس من مؤلفه "المقابسات، بوصفها أقرب إلى أفهام المتعلمين من نص "المفاضلة بين النظم والنثر" الذي افتقد من الهوامل والشوامل لنفس الكاتب. إنه المقابسة الثامنة والثمانون عنوانها " **في ماهية البلاغة والخطابة، وهل هناك بلاغة أحسن من بلاغة العرب**": وفيما يلي نصها: «سألت أبا سليمان عن البلاغة ما هي، وقلت: أحببت أن أعرف قولاً على نهج هذه الطائفة، لأن لهم كتاب الخطابة في عرض كتب الفيلسوف، وقد بحثوا عن مراتب [اللفظ و] اللفظ، وطبائع الكلمة والكلمة، موصلة ومفصلة، وجوابهم، أحق ما اعتمد.

فقال: هي الصدق في المعاني، مع ائتلاف الأسماء والأفعال والحروف، وإصابة اللغة، وتحري الملاءمة والمشاكلة، برفض الاستكراه، ومجانبة التعسف.

فقال له أبو زكريا الصيمري: قد يكذب البليغ ولا يكون بكذبه خارجاً عن بلاغته؟ فقال: ذلك الكذب، وقد ألبس ثوب الصدق، وأعير عليه حلية الحق. فالصدق حاكم، وإنما يرجع معناه إلى الكذب الذي هو مخالف لصورة العقل، الناظم للحقائق، المهذب للأعراض، المقرب للبعيد، المحضر للقريب.

فقلت لأبي سليمان: فهل بلاغة أحسن من بلاغة العرب؟ فقال: هذا لا يبين لنا إلا بأن نتكلم بجميع اللغات، على مهارة وحذق، ثم نضع القسطاس على واحدة واحدة منها، حتى نأتي على آخرها و أقصاها، حتى نحكم حكما بريئاً من الهوى والتقليد والعصبية والمنشأ، وهذا ما لا يطمع فيه إلا ذو عاهة؟ ولكن قد سمعنا لغات كثيرة من أهلها، أعني من أفاضلهم وبلغائهم، فعلى ما ظهر لنا، وخيل إلينا، لم نجد لغة كالعربية، وذلك أنها أوسع مناهج، وألطف مخارج، وأعلى مدارج، وحروفها أتم، وأسماؤها أعم، ومعانيها أوغل، ومعاريضها أشمل، ولها هذا النحو الذي حصته منها حصة المنطق من العقل، وهذه خاصة ما حازتها لغة، على ما قرع آذاننا وصحب أذهاننا، من كلام أجناس الناس، وعلى ما ترجم لنا أيضاً من ذلك. ولولا أن النقص من سوس هذا العالم ونوسه، لكان علم المنطق تهينه الطبيعة بالعربية، أوكانت الطبيعة تسوق العربية إلى طبائع اليونانية، فكانت المعاني طباقاً للألفاظ والألفاظ طباقاً للمعاني، وحينئذ كان الكمال يتخطى إليه عن كثب، والجمال أيضا بصادف بلا رغب ولا رهب.

وقال أيضاً: ولعل الدور بعد الدور، والكور بعد الكور، يلشنان هذا الذي نتمناه لقوم يكونون بعدنا، فإن العالم منساق إلى الكمال، مشتاق إلى الجمال، عندهما تكون الغاية، وعليهما تقف النهاية.

قال: ومما يوضح هذا المشكل، ويبين هذا المجمل، أن صورة العالم في كل وقت وساعة على حال لم يكن عليها قبل، وذلك بما يفيض عليه، ويسري إليه، من الحق الأول، والوسائط الأول، بالجود الأعم الأشمل. وإذا كان العالم،

وكل ما فيه صورة محدودة وشكل فاضل، يصير في كل ساعة ولحظة إلى هيئة لم يكن عليها من قبل، فهل ذلك إلا لأن العالم متوجه إلى كمال وجمال ينالهما حالاً فحالاً. ثم يكون له بجود الحق الأول مبدأ يتجدد فيه تشوقه، ويمتد عليه تقبله، من غير انفصال بتوسط ولا انخرام بعرض، وهذا المبدأ مفروض، وإلا فالحال متصلة اتصال الواحد بالوحدة من حيث يلحظ ما هو واحد، و اتصال الوحدة بالواحد من حيث يلحظ ما له وحده.

وقال أيضاً: وهو الذي أشرنا إليه للعالم إنما هو من ناحية قبوله و انفعاله وما هو بسبيله، وإلا فالجود الأول هو الجود الثاني، والثاني هو الأول، وإلى ما لا غاية معلومة ولا نهاية موهومة، إلا أن هذا يليق بالاله الذي له ينبغي وبه يليق، فأما العالم فتجدده وحسنه وكماله وتمامه مضاف إليه وملحوظ فيه.

ولما دق كلامه، واعتاص لفظه، وتسلسل إيماؤه، وسقط عن إتقاني جل ما كنت حويته، ورأيت الحظ لي ولمن يرى رأيي أن لا أخل بما أمكن من ذلك. فأثبته على ما تجده من الفتق والرتق، والرقع والخرق. و أنت، أبقاك الله، أولى من شارك خله، وسترخلله، وأرجو أن لا تخرج من حد حسن الظن بك، ولا تغلط الفراسة فيك، ولا تدخل في غمار من لا يساوي عيانه خبرك ولا يلحق كله بعضك، كان الله لك، ومعك، وهو حافظك وحافظنا، ودافعنا عنك، ومؤنسنا بك.»[1]

توظيف الصور في العملية التعليمية التعلمية:

ومن ضمن المقترحات البديلة، التركيز على العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وذلك بمراعاة الذكاءات المتعددة للمتعلمين التي تعد نتيجة للتفاعل "بين القوى البيولوجية وإمكانيات التعلم التي تتواجد داخل ثقافة معطاة. ويعني ذلك: أن الذكاء ليس كمية محددة وثابتة وقابلة للقياس، بل قدرات تختلف فيما بينها من حيث نموها وتطورها لدى الفرد الواحد وبين الأفراد، وقابلة للتنمية والتطوير عن طريق التربية والتعليم، وقابلة للتركيب بطريقة متميزة وديناميكية حسب كل فرد. كما أن كل شخص يتوفر على إمكانية اكتشاف ذكاءاته والتعرف عليها وتنميتها مباشرة أو بشكل غير مباشر؛ أي من خلال استعمال ذكاء معين من أجل تطوير وتنمية ذكاء آخر[2].

[1] - أبو حيان التوحيدي، المقابسات، ص 262- 263- 264.

[2]- د.عبد الواحد ولاد الفقيهي، الذكاءات المتعددة/ التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية/ العدد 30، الطبعة الأولى 2012، ص21.



مراحل الدرس	الأهداف الإجرائية	الأنشطة العلمية المتعلمة	مضمون الديداكتيكي	التقويم
تمهيد	أن يتمكن المتعلم من معرفة معلومات حول الصباح والإلحاح. أن يتمكن المتعلم من التعرف على صاحب النص؟	ما المقصود بالصباح؟ ماهي معلوماتكم السابقة حول أبي حيان التوحيدي. إذا لوحي لكم العنوان؟	تمهيد الرئيسة: الأكبر بعناصر الحكي والسرد وربطها بالصباح وبالضبط لغة الإخبار. الصباح لغة : مصدر ماضيه أي خرج بالصباح واصطلاحا من الساعة الثانية وبعدها، على شكل خطاب وظف الصباح لغويا وتعليميا لدى المتكلم في المتلقي لكسب تأييده وقد تعددت حالات استعمال الصباح بين الخطب والمناظرات والرسائل والمقالات، فتعددت بذلك الأساليب والأغراض التي ارتبطت به لإلحاح وسببه: 1. مفردات الحقل : والتي الصادر الصبية والصبية وسببها الصغار وسرواد الدرة والزكيبة والذي والصغير والاستعارة والتشبيه والاستعارة والخطاب والأساليب الإنشائية التي استحسب خصوصيات السلطة اللغوية. 2. مفردات المعلم: واصطار مدونة الخطاب والمقدمات الاستدلالية المتعلقة كالتدريج في عرض المادة وفق أسلوب استدلالي واستقرائي مع التحليل والمقارنة والتعليل والاستدلال. التعريف بصاحب النص وأبو حيان التوحيدي واسمه الفارسي علي بن العباس، وله ما بين عام 312 و320هـ. وتوحيدي قرى بغداد كان فقيرا، عمل بالوراقة وانتسخ، وكان ذلك الفقر الذي كانت حياته تحت له أثناء القراءة والكتابة، تأثر عميقا من الكتب منها الفلسفات، الصغار والكبار، الوصايل والتواصل - ولوحي العنوان بمجموعة من الأدوات المتداولة التي تدل على (لعب على الكلمة صياغة جملة الأمر...)	التقويم التشخيصي طرح أسئلة على المتعلمين حول الخطة السابقة وتصحيح أخطائهم
الملاحظة	أن يتمكن المتعلم من قراءة العنوان تركيبا ودلاليا وسبع فرضية مناسبة له.	اقرأ العنوان تركيبا ودلاليا؟ من خلال مشاهدات النص قدم فرضية مناسبة له.	- العنوان: تركيبا: في بداية الملاحظة حقل حيوي دلاليا: يدل العنوان على تساؤل يعض المفكرين حول مفهوم البلاغة وهل هناك مفهوم أفضل من بلاغة العرب. - مصدر النص: النص مأخوذ من مقابسات التوحيدي، المقابسة 88 في دعوة البلاغة واختلاف وهل هناك بلاغة أفضل من بلاغة العرب. - الفرضية: نفترض من خلال العنوان أن النص سيتمحور حول أسئلة شخصية من المقابسات، وما يقف ذلك من أحداث.	التقويم تكويني توجيه المتعلمين عبر طرح أسئلة مناسبة لتمكينهم من قراءة العنوان وصياغة فرضية مناسبة له. وسرعة مضمون النص



الفهم	أن يتمكن المتعلم من اكتساب زمنية معرفي إضافي من خلال شرح بعض المكتسبات. أن يتمكن المتعلم من صياغة الجملة الفهم للنص.	ما هي المكتسبات المعرفية في القضية؟ استخرج أهم أفكار النص ما هو المقصود العام للنص؟	شرح بعض المفردات المستعصية على المتعلمين القضايا الأساسية ✓ إن اللغة أداة للتواصل، وإحدى الطرق الفعالة للتعبير عن الفكر. وهي وسيلة ضرورية لنسج خيوط التأمل والخيال، ولخلق إبداعية جديدة للإنسان. ✓ اللغة من خلالها أن تخلق الإنسان السمو والرقي نحو الكمال، وتقربه من دائرة الاختيار، على الذات إلى استشراف عوالم فكرية أخرى، والانسجام معها بطريقة تسمح بتطويرها. القضية العامة: يتمحور النص حول أهمية البلاغة واختلافها، حيث يذهب السائل إلى تحديد مفهومها ومقارنتها مع البلاغات الأخرى، والإجابة التي أعطاها بمفهوم	إرشاد المتعلمين إلى شرح بعض المفردات وتوضيحها في سياقات النص، أو استعانتهما على القاموس اللغوي لذلك
التحليل	أن يتمكن المتعلم من معرفة الخصوص الموجودة في النص وصدقها.	قدمة مناسبة للنص: من هم أطراف الخطاب (المخاطب)؟ ماهي القضية الإشكالية المطروحة؟ أين تتمثل حجاجية السؤال وبلاغته؟ ما وظيفة التكرار في النص؟ أين تكمن حجاجية السؤال وبلاغته؟	- سؤال التوحيدي في جلسة خاصة بين أبي حيان التوحيدي وأبي زكريا الصيمري، وأي سليمان المنطقي حول ماهية البلاغة لإخبار المخاطب بمفهوم الحوار. - أبو حيان التوحيدي، أبو زكريا الصيمري، أبو سليمان المنطقي. - تمثل حجاجية الحوار في قدرته على استدعاء مجموعة من المواقف والآراء والقضايا الموضوع حيث كان السؤال يستهدف الإخبار. - يهيمن على النص منذ بدايته الصيغة الاستدلالية يعني أن المتكلم يستدل بمجموعة من الحجج والأمثلة في: • الصدق في المقابل مع الخلاف الأعداء والأفضل والمفروض، إضافة النفط + الغربي الملاحظة والمقارنة وكذلك استدلالات حول ماهية البلاغة والمخطبة من وجهة نظر أي سليمان المنطقي وأبو زكريا الصيمري. • قد يكذب الشيخ ويلبس حقائه ثوب الصدق. • يجب وضع الفلسفي لعلي جميع اللغات معرفة هل هناك بلاغة أحسن من بلاغة العرب. • العربية أوسع مذاهب وأكثف الفاظ وأعلى مذارع وصروفها أم واختلافها أعم وبيانها أوغل ومخارجها أنجل. - من أجل إقناع المخاطب وكف الكاتب التكرار وتكمن بلاغته في فرع الأذان بكلمات وعبر مرة تلو الأخرى ومثال ذلك من النص: ما البلاغة بلاغة العرب، العربية، المعاني... - تكمن حجاجية الاستفهام وبلاغته في استدراج المتلقي إلى موضوع الحوار والإجابة عن التساؤلات المطروحة	التقويم تكويني تمكين المتعلمين من تفكيك النص ومعرفة طريقة استدلاله الحجاجي وكيفية استدراجه المخاطب نحو الموضوع الرئيس
تركيب وتقويم	أن يتمكن المتعلم من صياغة تركيب مناسب للنص يصبح فيه مختلف العناصر التي درسها في	أكتب تركيبا تعتزل فيه الأهم معطيات التحليل السابقة مبرزا رأيك الشخصي فيها	تركيب – نوع النص: نص حجاجي حواري ذو بعد إخباري - مضمون: سؤال أبي حيان التوحيدي للقاضي حول ماهية البلاغة - بناؤه: الإخبار حول الموضوع في مستهل النص - التعليل والاستدلال على ذلك بكلام الآخرين (علماء، اللغة والبلاغة والمنطق)	التقويم إجمالي التحقق من مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من في نهاية الحصة من صياغة تركيب مناسب

خاتمة:

ينتمي هذا البحث إلى سلسلة البحوث التي تريد تسليط الضوء على مكون النصوص بوصفها تخضع لمجموعة من المعايير التي يتم من خلالها اختيار نماذج حية تراعي الفئة المستهدفة، حيث إنه كما رأينا في إطار غياب طريقة واضحة في تدريس هذا المكون، استفحلت مسألة التفعيل والممارسة التعليمية؛ إذ لاحظنا اتساع الهوة بين النصوص المدرجة في المقررات المدرسية، خاصة تلك التي تندرج ضمن النصوص النثرية القديمة. ففي إطار غياب طريقة ناجعة في التدريس، سقط كلا الطرفين في النمطية، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أم المعلم، لأجل ذلك ركزنا في هذه الدراسة على الجانب الإقناعي "الحجاج" لما له من دور فعال في تدريس مكون "النصوص" لما له من تأثير في ذهن المتلقي، ولفت الانتباه إليه لاستشرافه مركزين على مستوى جذع مشترك علوم.

وبعد القيام بدراسة وصفية للوثائق الوزارية المنظمة لتدريس مكون "النصوص" منها: الكتاب الأبيض، الميثاق الوطني، المستجدات التربوية..."، وكذا مسح شامل للمقررات الدراسية لمعرفة كيفية تدريس النصوص النثرية ضمن ما يسمى بمجزوءة (الحجاج)، اكتشفنا أن النماذج النصية المنتقاة، لا تستجيب في غالب الأحيان لا إلى ما نصت عليه هذه الوثائق ولا إلى حاجات الفئة المستهدفة؛ وقد بدا ذلك جليا من خلال تدريسنا لنص أبي حيان التوحيدي الذي استعصى فهمه على الفئة المستهدفة، كما وضحنا الأمر بواسطة جذاذة نمطية اقترحنا معها جذاذة بديلة تخضع لمجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية التفاعلية بين المعلم والمتعلم.

وبعد محاولتنا استشراف النص البديل، من زاوية المقاربة الحجاجية في تدريس النصوص، توصلنا إلى مجموعة من الخلاصات منها:

- ✓ مكون "النصوص" سبيل إلى تنمية الحس النقدي والإبداعي لدى المتعلم، ودليله إلى الانفتاح على آفاق تحليل الخطاب وتأويله.
- ✓ استحضار النصوص النثرية القديمة الملائمة للعملية التعليمية التعلمية أمر ضروري لإفهام المتعلم بالمطلوب من الدرس.
- ✓ التنويع في طرق التدريس يساعد المتعلمين على اكتساب الكفاية المتوخاة من الأنشطة التعليمية التعلمية؛ لأجل ذلك يجب استحضار المصاحبات "الصور الموسيقى- الوثائق..."
- ✓ التكوين المستمر للمدرس يجعله مواكبا لسير العملية التعليمية التعلمية، ويمكنه من اختيار المادة المدرسة حسب حاجات المتعلمين.
- ✓ مراجعة طرق تدريس مكون "النصوص" من خلال بعض النصوص النثرية العربية القديمة الواردة في المقررات والمتعلقة بنصوص التوحيدي على سبيل المثال.
- ✓ تصحيح تمثلات المتعلمين ونظرهم إلى النصوص العربية القديمة بوصفها جزءا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وواقعنا المعيش.
- ✓ توظيف مكون النصوص في تنمية الحس النقدي والإبداعي لدى المتعلم، وجعله مفتاحا من مفاتيح تحليل الخطابات، وفتح آفاق لتأويله.

✓ إعطاء بديل لتدريس مكون "النصوص" والمتمثل في التجديد البلاغي أي (الابتعاد عن البلاغة الضيقة أو المختزلة) وتعويضها بالحجاج والتداول والتأويل في إطار المقاربة بالكفايات خاصة التواصلية والمنهجية سواء فيما تعلق بانتقاء النصوص، أم بطريقة التدريس.

لائحة المصادر والمراجع

المصدر:

- أبو حيان التوحيدي، المقابسات، تحقيق وتقديم: محمد توفيق حسين، دار الآداب، بيروت، الطبعة الثانية، 1989م.

المراجع:

- أوليفي روبول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، أفريقيا الشرق،2002.
- اسماعيل شكري، استراتيجية التدريس بالكفايات: الأسس المعرفية والبلاغية، سلسلة دراسات تربوية، رقم 91، أبريل 2007.
- أماني فؤاد، الإبداع في تراث أبي حيان التوحيدي ونقده، المجلس الأعلى للثقافة 2008.
- بدر بن محمد المباركي، المعلم في طرق التدريس، حلول لمشاكل وصعوبات التعلم، الصورة 3.
- عبد العالي قادا، بلاغة الإقناع: دراسة نظرية وتطبيقية، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى 1438هـ 2016 م.
- عبد المجيد العابد، اللغة العربية في ظل ثقافة الصورة، موقع أنفاس، www.anfasse.org
- محمد مشبال، البلاغة والأدب من صور اللغة إلى صور الخطاب، دار العين للنشر، القاهرة الطبعة الأولى 1431هـ/2010م.
- محمد الصدوقي، المفيد في علوم التربية، موقع التربوي الالكتروني .pdf.
- مجموعة من المؤلفين، بلاغة الحجاج وتحليل الخطاب، جامعة القاضي عياض، كلية اللغة العربية، مراكش، يناير 2016.
- مجموعة من المؤلفين، وضع اللغة والأدب العربيين في الجامعة، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 7، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة، دار البوكيلي للنشر والتوزيع 2007.
- لايكوف جورج، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر.
- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، المملكة المغربية/ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

مقدمة منهجية:

لا يتأسس وطن المواطنة كقيمة حضارية إلا ببناء جيل مواطن، قوي، وحر، متشبث بهويته ومبادئه، قوي في مواقفه، حر في اختياراته وفي سبل إدارته للصراع والتغيير الذي تفرضه الظروف الداخلية والخارجية، متمكن من آليات التأقلم معها.

من بين هذه الآليات، أن تعمل المدرسة (أساتذة وإداريون) على استدماج المهارات المرنة (Soft skills) إلى جانب المهارات الصلبة(Hard skills) في العملية التعلمية بالمناهج التربوية وتكوين مستمر للموارد البشرية تربويا وإداريا، وجعل هذه المهارات مفتاحا يساعد المتعلم والمدرس على فتح ما استشكل عليهما من صعوبات ومعيقات متعددة، وأداة كذلك لتحقيق الذات والتكيف والاندماج والنجاح.

تجمع المهارات الحياتية بين المهارات المرنة والصلبة لتأسيس سلوكات وقدرات شخصية واجتماعية للتعامل بثقة أكبر واقتدار مع نفسه ومع الآخرين ومع المجتمع، ومن بين هذه المهارات الحياتية القدرة على التفاوض.

من الناحية النظرية تتعدد أشكال التفاوض وتتنوع طرق تدبيره. ليس دائما التفاوض مبني على أن فوز طرف يقابله خسارة طرف آخر، أو ما يصطلح عليه بـ Zero-Sum Relation. ولا يجب أن يؤدي التفاوض والرغبة في الفوز إلى أن يفقد أحد الأطراف أو كلاهما القدرة على الرؤية الموضوعية للذات وللآخرين، ويصبح التمسك بالمواقف هو السمة الغالبة.

وعليه، فإدارة التفاوض عموما والتفاوض السوسيوتربوي على وجه التخصيص بكفاءة عالية تتأسس أولا على فهم المرجعية النظرية لعملية التفاوض، وللمتفاوض معه ثانيا، والقدرة على الفهم والتنبؤ بالمخرجات المتوقعة والتحليل للأسباب والقواعد ثالثا، وهذا ما تسعى هذه المقالة إلى معالجته نظريا وعمليا. إضافة إلى محاولتنا تبيان أشكال التفاوض وعلاقتها بالقيم والأهداف والسلوكات (الخصائص والمسلمات).

كما سنركز على أهم النظريات المرجعية في تدبير عمليات التفاوض، منها على سبيل الذكر لا الحصر: نظريات العلاقات المجتمعية، نظرية الاحتياج الإنساني، ونظرية الهوية، ونظرية الصراع الاجتماعي، إلى غير ذلك من النظريات التي يشكل فهمها ركيزة أساسية لاتخاذ موقف تعبيري حركي قائم بين طرفين أو أطراف حول قضية من القضايا من جهة، ولتقييم وتكييف وعرض وتبادل وجهات النظر حسب الوسائل المتاحة وكيفية تعبئتها من جهة ثانية.

سنعرض كذلك لنموذج جلسة التفاوض من خلال وضعيات من واقع الممارسة السوسيوتربوية (تجربة تأطير نادي القراءة)، وخطوات التفاوض التي طبقت في تقوية وتعزيز مهارات المتعلمين على المستوى التأهيلي.

أما المنهج المعتمد في هذه المقالة، فهو منهج استنباطي، ينطلق من استعراض للمفاهيم والنظريات المؤسسة لموضوع التفاوض السوسيوتربوي، وصولا إلى دراسة نموذج حالة تطبيقية لآلية التفاوض داخل المدرسة.

1. تعاريف مهيكلة:

- المهارات الحياتية Life Skills: تناولت مجموعة من الدراسات التقنية موضوعة المهارات الحياتية، وتقاطعت في اعتبارها مجموعة من القدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين، في شكل منهج متكامل لبناء وتصحيح توجهاتهم السليمة، مثل القدرة على التواصل الجيد، والحسم في القرارات والقدرة على التفاوض.

كما يمكن اعتبار المهارات الحياتية مجموعة سلوكات وقدرات شخصية واجتماعية لازمة، والتي يجب على المرء أم يمتلكها للتعامل بثقة أكبر واقتدار مع نفسه ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك عن طريق اتخاذ القرارات الأنسب على المستويات المختلفة (الشخصية والاجتماعية والنفسية...) وتطوير الآليات لتحمل المسؤولية عن الأفعال الشخصية، وفهم الذات والغير وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات أو القدرة على التعامل مع الأزمات ساعة حدوثها.

عرفها دليل الحياة المدرسية (2019) بكونها: مجموعة من القدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين، في شكل متكامل لبناء وتصحيح توجهاتهم السليمة، مثل القدرة على التواصل الجيد، والحسم في القرارات والقدرة على التفاوض...[1]

لقد قسمت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة المهارات الحياتية إلى 12 مهارة، موزعة على أربعة أقطاب كبرى:

- يتعلم الفرد معرفة: 1) الابتكار، 2) التفكير الناقد، 3) حل المشاكل.
- يتعلم الفرد القيام بـ: 4) التعاون، 5) التفاوض، 6) صناعة القرار.
- يتعلم الفرد أن يكون: 7) متحكما في ذاته، 8) قادرا على التكيف، 9) متواصلا.
- يتعلم الفرد: 10) المشاركة، 11) التعاطف، 12) احترام التنوع.

- التفاوض:

اختلف الدارسون في صياغة تعريف موحد للتفاوض، وذلك بسبب اختلاف الحقول المعرفية التي ينتمون إليها (سياسية، اقتصادية، تربوية، اجتماعية...)، لكن يمكن استخلاص تعريف يتضمن العناصر المتوافق حولها في هذه التعريف، وهو أن التفاوض عبارة عن موقف تعبيري حركي قائم بين طرفين أو أطراف حول قضية من القضايا يتم خلاله تقييم وتكييف وعرض وتبادل وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع -وأحيانا الفرض- للحفاظ على المصالح المشتركة والدفع باتجاه القيام بعمل معين أو الامتناع عن القيام بعمل معين، في إطار علاقة الارتباط للحصول على منفعة جديدة مفترضة.

- التفاوض الاجتماعي: اجتماع أطراف أصحاب المصلحة الواحدة معا، ولكل طرف وجهة نظر تحمل رغباته وطموحاته، ثم يعمل الجميع معا للوصول إلى اتفاق فيما بينهم يؤدي إلى نتائج مرضية للجميع.[2]

يمكن تعريفه كذلك بأنه القدرة على الاتصال العقلي بين طرفين يستخدمان ما لديهما من مهارات الاتصال اللفظي لتبادل الحوار والمناقشة البناءة وصولا لحد الاتفاق على تحقيق مكاسب مشتركة ومتبادلة بينهم.[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2019)، **دليل الحياة المدرسية**، مديرية الحياة المدرسية، ص43.

[2]- ثناء عبد المنعم حسن (2005)، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي، العدد 100، يناير، صص88-150.

[3]- أحمد عثمان عبد الحافظ محمد (2018)، **تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب**، العدد الأول/ المجلد 21، يناير، صص 1-46.

كذلك هو تفاعل بين طرفين أو أكثر، لديهما حاجات وأهداف يريدان تحقيقها، وهو عملية تعاونية نسعى من خلالها إلى حاجات مشتركة، وهو سلوك إنساني وليس مباراة، والكل يحقق أهدافه ويشبع حاجاته، والإنسان يمكن أن يشبع عدد أكبر من حاجاته عندما يساعد الآخرين على تحقيق أكبر قدر من الأمن والسلامة والسعادة.[1]

- التفاوض السوسيوتربوي: انطلاقا من التعاريف السابقة، ومن خلال الممارسة المهنية، نستطيع تعريف التفاوض السوسيوتربوي، الذي يجمع بين مكونين اجتماعي وتربوي، على أنه تفاعل بين فاعلين أو أكثر لديهما سمات وخبرات مشتركة أو متقاربة تؤهلهم للانخراط في حوار مضبوطة خطواته ومحددة أهدافه، من أجل تحقيق غاية تربوية أو تحسين أداء العلمية التربوية.

إذن فهو فن اتصال وتواصل لتحقيق أهداف سوسيوتربوية. كيف لا وقد عنيت به جميع مجالات الحياة، سياسيا واقتصاديا وتجاريا، كما عنيت به ولو متأخرا - إلى حدود مطلع القرن 21- الدراسات التربوية، والتي هدفت عموما إلى تنمية مهارات التفاوض لدى الفاعلين التربويين ومنهم المتعلمين، وتصميم برامج لتنمية مهارات أخرى.

يرتكز التفاوض على خصائص عامة وأخرى خاصة:

2-خصائص التفاوض السوسيوتربوي:

تناول الباحثون التربويون والاجتماعيون مجموعة من الخصائص المميزة للعلمية التفاوضية انطلاقا من مقاربات سوسيولوجية أو تربوية محضة، لكن لا بد من الدمج بينها للتوصل إلى نموذج مندمج ومتكامل وإجرائي قادر على تنمية مهارات التفاوض لدى المتعلم أو المدرس أو الإداري. يجب أن يتميز التفاوض السوسيوتربوي بكونه:

- عملية بسيكواجتماعية، تؤثر الانفعالات والمواقف في قدرات المفاوض، سواء من حيث فهمه للمشكلة/القضية، أبعادها، وعمليات الاتصال والإنصات وردود الأفعال. إن العامل النفسي والعامل الاجتماعي يؤثران في بعضهما البعض في إطار علاقة تفاعلية (تأثير وتأثر).
- عملية مؤقتة، هو أداة/وسيلة لفض نزاع معين أو حل مشكلة محددة في الزمان والمكان، ينتهي بانتهاء المشكلة، واستمراره مرتبط باستمرار المصالح المشتركة، لكنها مرتبطة برغبة/إرادة متبادلة لحل النزاع/القضية/المشكلة.
- موقفا ديناميكيا، يقوم على أخذ ورد، فعل ورد فعل، تستخدم فيه تقنيات ومكونات العمليات التواصلية (لغة، حرجات الجسد، الإشارة...)
- عملية أخلاقية، يجب أن تتحلى الأطراف المتفاوضة بالممارسات الشرعية والأخلاقية في تدبير الحوار وتخليق التفاوض، والابتعاد على التضليل والكذب والغش.

3-النظريات المرجعية في تدبير عمليات التفاوض[2]:

- نظرية العلاقات المجتمعية (Community relation theory): ترى أن الصراع ينشأ بسبب استمرار القطبية (Polarization)، عدم الثقة والعدائية بين المجموعات المختلفة في المجتمع. تسعى النظرية إلى العمل على تحسين العلاقات بين الأطراف المتنازعة والتقبل ورفع مستوى التفاهم بينها من جهة، ومن جهة أخرى زيادة التسامح.

---

[1] - أبو المجد إبراهيم الشوربجي، نايف محمد الحربي (2013)، **دراسات تربوية ونفسية**، إعداد مقياس متقن لمهارات التفاوض باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 80، يوليوز، صص1-83.

[2] - عيسى الربضي، **دليل تمكين فئة الطلائع والشباب في المجتمع الفلسطيني، محور التفاوض**، ص154.

- نظرية المفاوضات المبدئية (Principled Negotiation theory): ترى أن الصراع ينشأ من مواقف ورؤية، بأن لا مجال في العلاقة بين الأطراف إلا للخسارة والربح وفريق يكسب وآخر يخسر Zero-Sum Relation.
تسعى النظرية إلى العمل على مساعدة أطراف النزاع الفصل بين أشخاصهم، وبين موضوع الصراع، وأن يكونوا قادرين على التفاوض من منطلق مصالح الأطراف وليس من مواقف ثابتة. وأن تسهل الوصول لحلول مرضية وفيها ربح لجميع أطراف النزاع (Win-Win Relation).
- نظرية الاحتياج الإنساني (Human Needs Theory): تفترض النظرية أن الصراع ذا الجذور العميقة، سببه إخفاق الأطراف بتلبية الاحتياجات الإنسانية الأساسية الفيزيائية، الاجتماعية والنفسية.
تسعى النظرية للعمل على تعريف الأطراف باحتياجاتهم غير الملباة، ومشاركتها بحيث يتم تلبية جميع الاحتياجات الأساسية لجميع الأطراف.
- نظرية الهوية (Identify Theory): تفترض أن الصراع ينشأ بسبب تهديد معين للهوية الفردية و/أو الجماعة. تعمل النظرية على تعريف الأطراف بالتهديدات والمخاوف لدى الأطراف الأخرى، بحيث يسعى كل فريق إلى الفهم والتعاطف مع مخاوف الفريق الآخر وبناء جسور المصالحة بينهما.
- نظرية سوء الاتصال بين الثقافات (Miscommunication Intercultural): تفترض النظرية أن الصراع ينشأ بسبب عدم التوافق بين وسائل الاتصال بين الثقافات المختلفة. تهدف النظرية إلى العمل على تعريف الأطراف بثقافات بعضها البعض، ومحاولة الحد من الأفكار النمطية لدى كل فريق عن الفريق الآخر، وبالتالي أساليب التواصل بين الثقافات.
- نظرية التحويل (Conflict Transformation Theory): تفترض أن الصراع ينشأ من مشاكل حقيقية تتعلق بعدم المساواة والعدل التي تظهر بإطار سياسي، اقتصادي أو ثقافي. تروم هذه النظرية العمل على تغيير الأبنية التي تسبب عدم المساواة والعدل، وتطوير العلاقات طويلة الأمد بين الأطراف المتصارعة، تطوير أنظمة وطرق تساعد في تقوية المواقف والمفاهيم التي تتعلق بالعدل / الصلح والاعتراف المتبادل.
- نظرية الصراع الاجتماعي: يحدث الصراع الاجتماعي نتيجة لغياب الانسجام والتوازن والنظام والاجماع في محيط اجتماعي معين، ويحدث أيضا نتيجة لوجود حالات من عدم الرضا حول الموارد المادية، مثل السلطة والدخل والملكية أو جميعهم. أما المحيط الاجتماعي المعني بالصراع فيشمل كل الجماعات سواء كانت صغيرة كالجماعات البسيطة أو كبيرة كالعشائر والقبائل والعائلات والتجمعات السكينة في المدن وحتى الشعوب والأمم. إن الفكرة الأساسية هي أن قضية الصراع بين المجموعات البشرية هي في الواقع ظاهرة عضوية في الحياة الإنسانية والعلاقات السائدة بينها.
- النظرية العلمية حول الصراع: إن الصراع الطبقي هو المحرك للتاريخ وبه تنتقل المجتمعات من حالة إلى أخرى. وعملية التغيير هذه هي نتيجة حتمية للصراع والذي تعد أطرافه طبقتين أساسيتين هما طبقة مالكة لوسائل الإنتاج والثروة ومهيمنة على السلطة، وطبقة فاقدة لها وتعامل كإحدى وسائل الإنتاج.

4-التفاوض في العملية التعليمية:

تناولت بعض الدراسات العلمية أهمية التفاوض في التدريس، منها بحث كانديير (Candier) الذي كشف عن فاعلية المناقشات والمفاوضات من خلال إعادة التفكير في القراءة حول محتوى القصص المدرسية على عينة من 80 تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين 9 و14 سنة بالولايات المتحدة الأمريكية، أثبتت نتائج دراسته مدى فاعلية المناقشة والتفاوض في فهم أكثر لأحداث القصة، وعلاقة الشخصيات ببعضها.

كما بينت دراسات أخرى أثر استخدام المدخل التفاوضي على تنمية مهارات التعبير الإبداعي للمتعلمين، وتنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالب/المتعلم. وجاء في دراسة للدكتور مهدي حبيب في كتابه حول أثر استراتيجية التفاوض في تحصيل الطلاب، حيث طبق على طلاب الفصل الخامس في مادة التاريخ الأوروبي الحديث، من بين ما خلصت إليه الدراسة أن التفاوض ينمي التفكير الشمولي لدى المتعلمين.

يمكن إجمال خلاصات هذه الدراسات في أن استراتيجية التفاوض تمكن المتعلمين عموما من صناعة القرارات السليمة حول الموضوع/المشكلة/القضية المطروحة. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال الالتزام بمجموعة من المبادئ لخصها أستاذ المناهج بمصر ولاء محمد في النقاط التالية:

- الإدراك الجيد للمشكلة وحدودها
- التشخيص الموضوعي الصحيح للمشكلة
- توليد بدائل جديدة ومتعددة، وعدم الاكتفاء بالحلول التقليدية المعروفة
- تقييم البدائل تقييما دقيقا موضوعيا، وتحديد معايير الاختيار البديل الأمثل
- عدم تأثر صانع أو متخذ القرار بتركيبه السيكولوجي عند صناعة القرار، أو انتمائه لأي اتجاه ثقافي أو سياسي.

من بين التجارب الرائدة في تطبيق التفاوض في التعليم، ما قامت به جامعة هارفرد، حيث دعت في مشروعها (مشروع جامعة هارفرد للتفاوض) العديد من الأساتذة المهتمين بالتنظير للتفاوض، وكان الهدف منه تطوير طرق ووسائل ومهارات التفاوض المختلفة، وكان لمجال التدريس والتدريب نصيبا كبيرا منه، فقد عقدت دورات خاصة لتدريب الطلبة على مهارات التفاوض بالجامعات والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية.[1]

ضمن الاستراتيجيات الحديثة في عمليات التدريس، أعطيت لمهارات التفاوض أهمية كبرى، لكون يركز على التوصل إلى أفضل تعلم/تعليم يمكن ان يحصل عليه المتعلم، فهو يحرره من الأساليب التقديمة في التفكير والتعبير وبناء المواقف عن نفسه أو عن المجتمع بمختلف ظواهره، ويتيح له إمكانية التعبير بحرية وشجاعة عن مواقفه ووجهات نظره، فيسهل عليه ذلك الانتقال إلى مستوى التفكير الإبداعي والابتكاري. وعليه، فإننا نلاحظ انطلاقا مما سبق أن عملية التفاوض في التعليم لا يختلف عن دلالته عن التفاوض في السياسة أو الاجتماع أو القضايا الاقتصادية، حيث يقع بين أطراف ذات مصالح أو مواقف لكل طرف وجهة نظره التي تحمل رغباته وطموحاته وربما تقابل برفض أو معيقات، ثم يعمل الجميع معا للوصول إلى اتفاق يؤدي إلى نتائج مرضية للكل. وفي المجال التربوي يركز التفاوض على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم.

5- نموذج خطة تفاوضية (تجربة نادي القراءة بالتأهيلي-مديرية مراكش):

[1] - حسن محمد وجيه (1994). **مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي**. القاهرة، عالم المعرفة، ص35.

لإنجاح أية عملية تفاوض لابد من وجود استراتيجية تفاوضية تنضبط لخطوات منهجية، من الناحية الإجرائية يختلف عدد ونوع هذه الخطوات، فنجد مثلا من قسم هذه الخطوات إلى مراحل للتفاوض (مرحلة الاندماج، مرحلة الاستكشاف والتهيئة-مرحلة التأمل)، وكل مرحلة تنقسم بدورها إلى مراحل جزئية تُسهل على المتعلم والأستاذ تنزيل استراتيجية التفاوض التي وضعاها.

ونحن في نادي القراءة الذي نشرف عليه، أضفنا خطوة رابعة في بناء استراتيجية التفاوض مع تلامذة النادي الذين يبلغ عددهم إلى 50 تلميذا (ة) من المستوى التأهيلي، وهي نفس الخطوات التي قام بها باحثون سابقون في تجاربهم الميدانية ومنهم حسان خضر في كتابه (خطوات ومناهج واستراتيجيات التفاوض)، قمنا بتطبيقها من خلال أربعة مواضيع اشتغلنا عليها خلال الموسم الدراسي 2022/2021، وهي:

- هل الإنسان كائن عاقل مفكر ومنتج أم تسيطر عليه الرغبات والغرائز؟
- الإنترنيت: بين المفاسد والفوائد
- التراث المغربي الشعبي: بين التخلي والتجلي
- العلوم الإنسانية والعلوم التجريبية: الأفاق والتحديات

أ: منهجية العمل:

يتم تقسيم المتعلمين إلى فريقين حسب الموضوع المتفاوض حوله، كل فريق يتكون من خمسة أعضاء، يتم دفع كل فريق إلى جمع المعطيات التي تعزز موقفه، كما يتم تزويدهم بكتب ومقالات حول الموضوع، بعد جمع المعطيات تأتي عملية تفريغ المعطيات والتخلص من الزوائد التي لا تدخل في صميم الموضوع الذي يدافع عنه كل فريق، ثم تأتي مرحلة المناقشات (التفاوض الفعلي) حيث يخصص لكل متفاوض 3 دقائق لتقديم موقفه مدعوما بحجج وبراهين، وفي الأخير يسطر الفريقان الاتفاق الختامي بينهما أمام لجنة تحكيم والجمهور.

ب: هدف نادي القراءة من التفاوض:

نهدف من استراتيجية التفاوض ضمن فريق جماعي دفع المتعلمين إلى التحدث أمام أساتذة خارج المؤسسة أكبر منهم سنا وأكثر منهم كفاءة وتجربة، والغاية هي إكسابهم ثقة أكبر في أنفسهم، وتدريبهم على اكتساب مهارات تواصلية وحجاجية أثناء الدفاع عن أفكارهم. كما هدفت عمليات التفاوض إلى إكسابهم آليات العمل ضمن فريق لما يمتاز به العمل الجماعي من فرص ونقط قوة متعلقة أساسا بالتعاون والتكامل وتدبير الخلاف أثناء الاختلاف في وجهات النظر أو الآراء.

ج: خطوات التفاوض الإجرائية:

- تشخيص القضية التفاوضية: يتم خلالها معرفة وتحديد وتشخيص القضية المتفاوض بشأنها (التراث المغربي الشعبي: بين التخلي والتجلي)، ومعرفة كافة عناصرها الثابتة والمتغيرة، كما يتم العمل على تحديد المهارات المستهدف تعلمها من دراسة وتطبيق هذه القضية (التحكم في الانفعالات – تجنب أحكام القيمة – القدرة على التعبير ...)، أضافة إلى تحديد مهمة كل فريق ودوره التفاوضي.
- مرحلة الاستكشاف وجمع المعطيات: تعمل في هذه المرحلة على دفع الفرق إلى الاستئناس بالموضوع، والبحث عن المعطيات (المعلومات المصادر) التي ستؤكد موقفها، كما يتم توجيههم من خلال مجموعة أسئلة لتأطير الموضوع حتى لا يتيه المتعلمون. بعد ذلك تنظم لقاءات تمهيدية وتدريبية لكل فريق على حدة، ومعالجة الاختلالات وتقوية نقط القوة والحد قدر الإمكان من نقط الضعف.

- مرحلة التفاوض الفعلي (النقاش المباشر): بعد أسبوع أو أسبوعين من جمع المعطيات وتفريغها والتداريب التمهيدية، يأتي وقت تقديم الفريقين القضية المتفاوض حولها أمام لجنة تحكيم وجمهور مكون من متعلمين وأساتذة وإداريين وفاعلين خارجيين، يشرح المسير شروط التفاوض، منها:

- التحلي بالديموقراطية وحسن الاستماع
- التركيز وأخذ الوقت اللازم للاستيعاب
- التفكير الإيجابي
- الاستفسار حول الفكرة الغامضة قبل الرد عليها
- احترام وقت وزمن كل متفاوض

- الاتفاق الختامي: في بداية جلسة التفاوض يتم تحديد مقرر يدون أفكار وآراء ووجهات نظر كل فريق، وبعد تقديم كل أعضاء الفريقين ما لديهم، يتم عرض تقرير ختامي يتضمن الحلول والمقترحات التي نجح الفريقان في التوصل إليها في مشاورة واقتناع جميع الأطراف بما تم التوصل إليه من قرارات واتفاقات.

خاتمة:

إن التفاوض مكون أساسي من مكونات الفطرة الإنسانية التي يصعب على الإنسان - مهما كان شكله وظرفه - إسقاطه من حساباته مادام يعيش ويتفاعل مع بني الإنسان على وجه الأرض، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، أو على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، ومن هذه المستويات الجانب التربوي، الذي يؤطر ويمكّن من هذه المهارة قبل الانخراط العلمي في الحياة بشكل عام.

الإنسان كائن مفاوض، في بيته ومع أصدقائه وفي العمل، ما أن يضع قدمه خارج البيت يجد نفسه في مواجهة أنواع شتى من المفاوضات، فإن لم تزوده المدرسة بالمهارات اللازمة والأدوات المساعدة على إدارة هذه الأنواع التفاوضية يصعب عليه التأقلم وإثبات نفسه وتعزيز ثقته، وهي عناصر أساسية لتحقيق الذات.

لذلك وجب على الفاعل التربوي والإداري داخل المؤسسات التعليمية تفعيل المهارات الحياتية بشتى أنواعها، خاصة مهارات التفاوض والتناظر من خلال وضعيات صفية أو لاصفية (أنشطة الحياة المدرسية) تحاكي الواقع المعيش للمتعلم، وتتفاعل مع القضايا التي يعيشها في مختلف مواقف الحياة، مؤهلةً إياه للانخراط السلس والأمثل داخل المجتمع.

مصادرومراجع:

1. أبو المجد إبراهيم الشوربجي، نايف محمد الحربي (2013)، دراسات تربوية ونفسية، إعداد مقياس متقن لمهارات التفاوض باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 80، يوليوز.
2. أحمد عثمان عبد الحافظ محمد (2018)، تنمية مهرات الحل الإبداعي للمشكلات والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب، العدد الأول/ المجلد 21، يناير.
3. ثناء عبد المنعم حسن (2005)، دراسات في المناهج وطرق التدريس، أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي، العدد 100، يناير.
4. جورج فولر (2012)، دليل المفاوض، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الطبعة 4.
5. حسن خضر (2005)، خطوات ومناهج واستراتيجيات التفاوض، الكويت، المعهد العربي للتخطيط.
6. حسن محمد وجيه (1994)، مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي، القاهرة، عالم المعرفة.
7. رياض العاسمي (2016)، علم النفس التفاوضي في مواقف الأزمة، عمان-دار الإعصار العلمي.
8. عبد الواحد أيمن (2007)، التفاوض: علم..فن، القاهرة، الحربة.
9. مجموعة من الباحثين، دليل تمكين فئة الطلائع والشباب في المجتمع الفلسطيني، محور التفاوض.
10. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مديرية المناهج، المملكة المغربية.
11. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2019)، دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية.

الملخص

أمسى توظيف التقنيات الحديثة في مجال التكوين في مهن التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخلا من المداخل الأساسية للتدبير البيداغوجي وذلك من خلال التوظيف الأمثل والمدروس لهذه التقنيات سواء داخل الفصل أو خارجه.

وتحاول هذه الورقة البحثية التوقف عند تقنية الفصل المعكوس باعتبارها شكلا من أشكال استعمال التكنولوجيا الحديثة في التكوين ومطمحا لبلوغ رهانات تجويد الممارسات المتمثلة في تطوير الكفايات المهنية وإرساء طرائق بيداغوجية فعالة.

الكلمات المفاتيح: التقنيات الحديثة – الممارسات المهنية – المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين- الفصول المعكوسة.

المقدمة

تتأثر كل ممارسة تربوية وتوجه بنوع التمثل الذي نكونه عن المتعلم(ة) بصفة عامة والمتدرب(ة) بصفة خاصة، وعن قدراته الذهنية في الفهم والاكتساب والتكون. إذ من الواضح أن أي تصور للعقل إلا ويفترض بالضرورة ممارسة تربوية ومبنية تنبني عليه. فإذا كنا نتصور وجود ذكاء واحد، فهذا يقودنا لا محالة إلى الإقرار بوجود ممارسة نمطية واحدة. أما إذا كنا نتصور وجود ذكاءات متعددة، فإن هذا يقودنا إلى ممارسات بيداغوجية مختلفة ومتنوعة (غنيم، 2021، ص 14)

وفي هذا المقام انسب الحديث في الآونة الأخيرة بين البيداغوجيين والمهتمين بالشأن التربوي والتكويني على مدى أهمية مراعاة الفوارق بين قدرات الأساتذة المتدربين الذاتية في مجاراة متطلبات المهنة والتكوين، وقد أقروا بأن لكل أستاذ متدرب إمكانياته الخاصة التي تميزه عن غيره من زملائه الآخرين في التكوين [1].

والحال أن هذه الفوارق يمكن لها أن تكون سببا للتميز، كما يمكن لها أن تكون حجرة عثرة في طريق التقدم، إذا لم تلق الاستجابة المناسبة والتدخل اللازم من لدن الأستاذ المكون. والواقع كذلك أن هذه الاستجابة وهذا التدخل لا يمكن لهما أن يتولدا في ظل طرق التكوين والمهنة المتسمة بالتكلس والجمود، إذ من المطلوب تطوير عُدد التكوين وطرائقها لتساير التقدم الحاصل والتغير المستمر في بيئة وطبيعة المتدربين (الزهراوي، 2021، ص 6).

وتعد استراتيجية وطريقة الفصل المقلوب أو المعكوس إحدى الطرق الفعالة التي تستجيب لخصائص هذا الجيل من الطلبة المتدربين، بالشكل الذي يتحقق في إطارها الإقبال على التعلم والاستمتاع به بكل شغف وذلك لاعتمادها على الرقميات والتكنولوجيات الحديثة في بناء المعرفة وتحصيلها (Raucent & Wouters,2020,p5).

[1]- من بين خلاصات أشغال ورشات تقاسم المستجدات المرتبطة بأجرأة عدة التكوين لفائدة المكونين الجدد الملتحقين بمؤسسات تكوين الأطر التربوية، المنظم من طرف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، خلال الفترة الممتدة من 22 دجنبر 2021 إلى 24 منه.

1- تعريف الفصل المعكوس

تناسلت في السنوات الأخيرة تعريفات عديدة للفصل المعكوس وأطلقت عليه مصطلحات عدة كالقسم المقلوب أو الصف المعكوس، التعليم المعكوس... وهي كلها مصطلحات تتفق في الفكرة والمضمون. وتتفق الأدبيات التربوية المعاصرة على أن الفصل المعكوس بمثابة استراتيجية تعمل على زيادة مشاركة المتعلمين/المتدربين وتفاعلهم بالشكل الذي ينمي لديهم القدرة على التفكير الناقد والتعلم الذاتي، وهي تعتمد بالأساس على تزويد المدرس أو المكون لمتعلميه بموارد ومحتويات رقمية تعليمية لمشاهدتها في البيت لأجل مناقشة مضامينها تفاعليا فيما بعد داخل الفصل (حمدان، 2020، ص 28).

وإذا كانت مورين لاج Lage.M وآخرون في هذا الإطار قد عرفوا الفصل المعكوس بأنه قلب وعكس للفصل الدرامي، بمعنى أن الأحداث التي أمست تحدث بشكل تقليدي داخل القسم، أصبحت الآن تحدث خارج الفصل والعكس بالعكس.

وإذا كان "رامزي مسلم" كذلك قد عرف التعلم المقلوب بكونه منحى تعليميا يتم فيه الانتقال بالتدريس من مكان تعلم المجموعة إلى تعلم الفرد، وبتحول مكان المجموعة إلى بيئة تعلم دينامية تفاعلية، يوجه المدرس فيها المتعلمين وهم يطبقون مفاهيم وينشغلون بجهد إبداعي في التعلم (بيرجمان وسامز، 2015، ص 30).

فإن جوستين كانون قد أكد هذا التحديد، ولخص مفهوم الفصل المعكوس بشكل مركز في العبارة التالية: "تنجز الدروس في المنزل، وتنجز الواجبات في الفصل" بحيث تقدم الدروس المقترحة خارج الغلاف الزمني المبرمج داخل الفصل، في حين يخصص هذا الأخير لمرافقة المتعلمين في تعلماتهم (كانون، 2018، ص 82).

2- نشأة التعلم المعكوس

ترجع نشـأة بيداغوجيا الفصـل المعكوس إلى ويسـلي بيكر Wesley Baker الذي اجترح هذا المفهوم في المؤتمر الدولي الحادي عشـر للتعليم والتدريس الجامعي بفلوريدا المنظم سـنة 2000م. حيث اعتبره بكونه بيئة للتعلم تقوم على إدارة التعلم عبر الأنترنيت، وذلك من خلال تقديم المعرفة وتحقيق التعلم. وفي السـنة نفسـها قامت مورين لاج Maureen Lage وميشيل تركليا Micheal Treglia بنشر ورقة بحثية موسومة ب "قلب القسم الدراسي: بوابة لإنشاء بيئة تعليمية شـاملة" في مجلة التعليم الاقتصـادي والتي أشـارا فيها للتطور التكنولوجي السـريع وتعدد المصـادر المعرفية عبر الويب التي يمكن أن تسمح بخلق وسط تعلمي مميز للتعلم ومدى أهمية توظيف الأدوات الرقمية وعرض المحتوى المتعدد التي يتيحه هذا التطور في توفير الوقت داخل الحجرات الدراسية لممارسة المهارات العملية بالمحتوى الذي تم عرضه (أوزي، 2020، ص 26).

كما يعود ظهور مفهوم التعلم المعكوس في مجال التربية إلى جونثان بيرجمان [1] Jonathan Bergmann وأرون سـامز [2] Aaron Samsمعلمي الكمياء في أمريكا، وذلك عند إصدارهما لكتاب معنون ب "إعكس صفك" حيث قام كل واحد منهما سـنة 2006م بتقديم نموذج للتعليم المعكوس خلال التدريس في Worldland Park High School في ولاية كولورادو. حيث واجها بيئة تعليمية ذات خلفيات ثقافية ميدانية ومتعلمين لهم رغبات وميولات مختلفة، ما جعل بعض من هؤلاء يتغيبون وينقطعون عن الدراسة، وهذا ما دفعهما إلى اتباع طريقة يتم بموجبها تقديم الدروس وعرض المحتويات التعليمية عبر مقاطع فيديو مسجلة خارج الفصل، بحيث يخصص وقت القسم لممارسة الأنشطة العملية والتدريب على المهارات المرتبطة بالمحتوى الذي تم تقديمه (بيرجمان وسامز، 2015، ص 22).

والحق أنه تحقق نجاح هذه البيداغوجيا سنة 2012م حينما قام بريجمان وسـامز بإنشـاء شـبكة للتعلم المعكوس على الرابط التالي: http://flippedlearning.org والتي تعد أرشيفا حابلا بالمراجع التي قد يحتاجها كل من يفكر في استخدام هذا النموذج في التدريس (بيرجمان وسامز، 2015، ص 30).

ويضـاف لذلك مجهودات جامعة سـتانفورد سـنة 2011 م عندما قام عدد كبير من أعضـاء هيئة التدريس بها بطرح مقرراتهم إلكترونيا لتدريسـها عبر الويب واسـتغلال أوقات المحاضـرات في الممارسـة والتدريب العملي، ثم قامت كل من جامعة ميشـغان وبيتسـلفانيا بمشـاركتها في هذا المشـروع ومن بعدهما جامعة هارفارد والتي دعمت هذا المشـروع وذلك بتوفير فصـول وأقسام متكاملة مجانية عبر الويب.

ثم بعد ذلك بدأ المشروع ينتشر عبر الجامعات الأمريكية الواحدة تلو الأخرى ومنها إلى المؤسسات والمدارس التعليمية في أمريكا (أوزي، 2020، ص26).

---

[1]- يعد جوناثان بيرجمان أحد رواد حركة التعلم المعكوس المتمركز حول الطالب، ويشغل حاليا مدير مكتب التعلم في مؤسسة Turn About Learning (التعلم المعكوس)، وقد حاز على الجائزة الرئاسية للتميز في تعليم الرياضيات والعلوم سنة 2002م

[2]- يعمل آرون سامز في التعليم منذ سنة 2000م، حائز على الجائزة الرئاسية للتميز في تعليم الرياضيات والعلوم سنة 2009. وهو عضو مؤسس في شبكة التعلم المعكوس ومستشار لمؤسسة TED.

3- الفلسفة التربوية للفصل المعكوس

ينطلق هذا النموذج التعليمي من فكرة بسيطة مؤداها أن الوقت الثمين المخصص للفصل الدراسي، من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعي، وبمنح من تصور بيداغوجي يقوم بقلب طبيعة أنشطة التعلم التي تتم في القسم أو البيت، مما يؤدي إلى تغيير في الأدوار والمهام التقليدية للتعلم، وما يسوغ التوجه نحو هذه البيداغوجيا الجديدة هو التعلم غير النظامي الذي أصبح أكثر فأكثر جزءا من تجربة كل شخص في حياته خلال هذا القرن. وكذلك الإكراهات التي تفرضها الجوائح من أنماط تعليمية أخرى تعتمد التناوب والتعلم عن بعد. هذا فضلا عن أن الرقميات والتكنولوجيا الحديثة ما فتئت تزحف بشكل كاسح في مجال التعليم، مما يستوجب عدم الركون نحو التعلم الحضوري الذي يقدم في المدارس والذي أصبح مهددا بفعل الجوائح والحروب والأوبئة. وكذلك بعدم ملائمته لمتطلبات العصر الاجتماعية والثقافية الجديدة.

ومن هذا المنطلق انتشرت بيداغوجيا الفصل المعكوس (أوزي، 2018، ص 6) في صفوف مجموعة من المدرسين في العديد من دول العالم، مما دفعهم لإحداث تغيير شامل في تنظيم فصولهم الدراسية، وبالتالي الانتقال صوب نموذج بيداغوجي عملي فعال وأكثر إنسانية واهتماما بالمتعلم.

وضمن هذا السياق فإن الفصل الدراسي المعكوس يجعل المتدربين يهيئون دروسهم في بيوتهم حتى تكون الأنشطة التكوينية في الفصول الدراسية واضحة وملموسة بالنسبة إليهم، بينما لن يقوموا سوى بإنجاز تمارين تطبيقية تفاعلية متعلقة بالموضوع لتعميق الفهم، حيث لم يعد المكون هو محور العملية التكوينية، وإنما أصبح موجها ومحفزا للمتدربين لاستيعاب المفاهيم الأساس والمهارات اللازمة.

4. الأسس النظرية لبيداغوجيا للفصل المعكوس

يمكن الرجوع بالأسس النظرية لهذه البيداغوجيا إلى كل من:

- **النظرية البنائية:** والتي من خلالها يمكن تفسير كيفية بناء المعرفة لدى المتدربين على اعتبار أن البيئة التعلمية للفصل المعكوس تسمح ببناء المعارف داخل عقل المتدربين قبل حضورهم إلى الفصل الدراسي لإكمال عملية التعلم أو لإجراء الأنشطة التعلمية؛

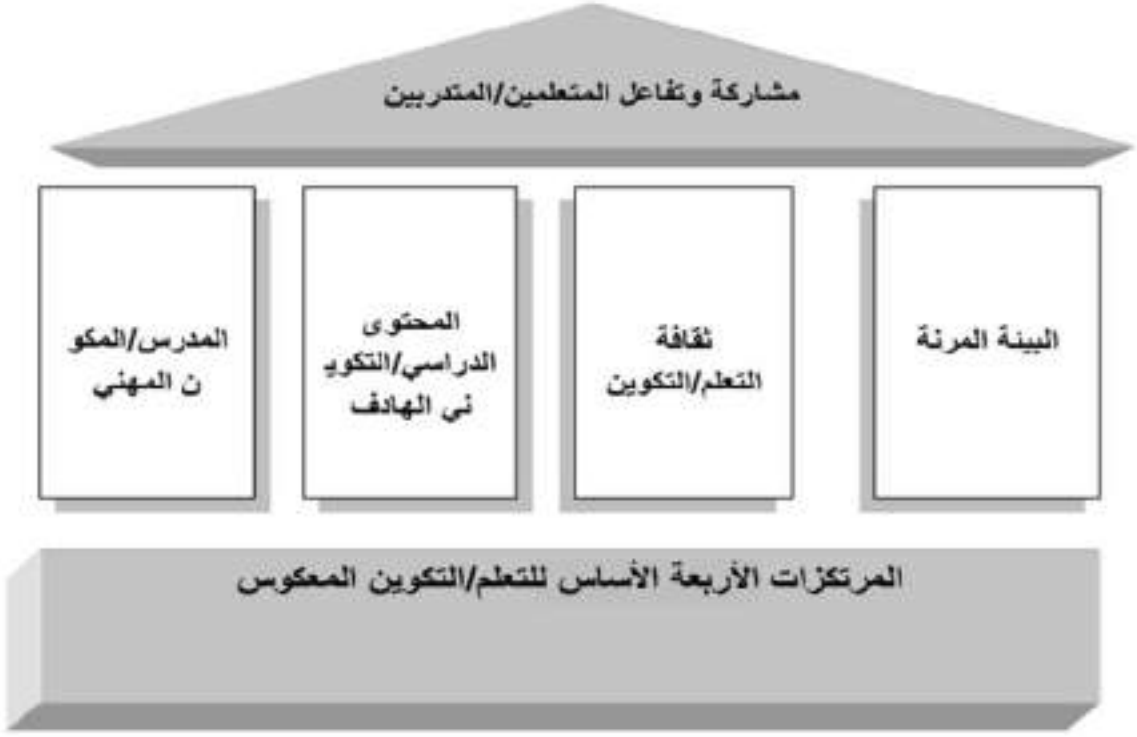
- **نظرية ثراء المعارف(Ressources Richesse Theory):** حيث أن بيئة الفصل المعكوس تعمل على توفير مصادر التعلم/التكوين من خلال المحتويات الرقمية، وكذلك الأنشطة التعليمية، مما يؤثر إيجابيا عل عملية استيعاب المتعلم وفهمه لمحتوى المقرر التعليمي (أمل، 2020، ص 68)

- **النظرية المعرفية:** لأنها تنظر إلى التعلم/التكوين من زاوية السياقات المعرفية للمتدرب، وتعطي أهمية قصوى لمصادر التعلم/التكوين واستراتيجيته في معالجة المعلومات والفهم والاكتساب؛

- **نظرية الذكاءات المتعددة:** لأن الفصل المعكوس ينمي لدى المتدرب الكفايات الضعيفة ويعمل في الوقت نفسه بتنمية ما هو قوي لديه. أي أن هذه النظرية تتجنب ربط الكفايات الذهنية بالعوامل الوراثية التي تسلب كل إرادة للتعلم والتربية، وترفض كذلك الاختبارات التقليدية للذكاء لأنها لا تنصف ذكاء الشخص وتركز على جوانب معينة فقط من الذكاء (غنيم، 2020، ص 62).

5 - المرتكزات الأساس الأربعة لبيداغوجيا الفصل المعكوس

تقر شبكة التعلم المقلوب(Flipped Learning Network) بالولايات المتحدة الأمريكية بضرورة التمييز بين مصطلحي "الفصل المعكوس" و"التعلم المعكوس" (سامز وبيركمان، 2014، ص2) من منطلق أن الفصول المعكوسة لربما لا تؤدي بالضرورة إلى حدوث التعلم المعكوس ما لم يتم استحضار المرتكزات الأربع كما يوضحها الشكل أدناه في ممارستهم التدريسية المنتهجة داخل الفصول الدراسية. وفيما يلي تصنف الخطاطة رقم 1 أدناه هذه المرتكزات الأربعة (Four Pillards of Flipped Learning) (أمل، 2020، ص 68)



خطاطة رقم 1: المرتكزات الأربعة الأساس للتعلم/التكوين المعكوس.

6- النظام البيداغوجي للفصل المعكوس

تسعى بيداغوجيا الفصل المعكوس للتصدي لعدم تكافؤ الفرص والإخفاق المعرفي من خلال عكس طريقة التدريس أو التكوين في الفصل الدراسي. وخلال هذا العكس يتوجب على المتدربين أن يستكشفوا المضامين والمفاهيم وفق الإيقاع الذي يناسب كل واحد منهم، قبل الذهاب إلى الفصل عن طريق مشاهدة محتوى رقمي تعلمي أعده المكون ووضعه على منصة إلكترونية أو موقع إلكتروني You tube Google Classroom أنموذجا.

وتنقسم مراحل الحصة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين إلى ثلاثة:

• الأولى، يشتغل فيها الأساتذة المتدربون على المفاهيم الواردة في المجزوءات التكوينية كل حسب مستواه من خلال التكوين الذاتي المؤطر والمفتوح؛

• الثانية، يُقبل فيها الأساتذة المتدربون على العمل بشكل جماعي من خلال الاشتغال بطريقة ثنائية أو العمل بالمجموعات الموجهة على وضعيات ممهننة؛

• الثالثة، يتدخل فيها الأستاذ المكون، وهي مرحلة التركيب، وخلالها يكون على استعداد لمد يد العون والمساعدة في بناء الخلاصات والتقارير (أوزي، 2020، ص 36).

7- خصائص الفصل المعكوس

• الفصل المعكوس نهج بيداغوجي يعمل على زيادة تفاعلات الفصل الدراسي والاتصال الشخصي بين المدرس والمتعلمين

• الفصل المعكوس طريقة بيداغوجية تعزز تحمل التلاميذ مسؤولية تعلمهم

•الفصل المعكوس بيداغوجية يرافق فيها المدرس سيرورة التعلم أكثر مما يقوم بنقل المعرفة

• الفصل المعكوس يتيح للمتعلمين إمكانية التغيب إن كانت لديهم أسباب وجيهة شريطة عدم الإخلال بالنظام التعليمي

• الفصل المعكوس بيئة يتم فيها أرشفة جميع المحتويات التعلمية، وبالتالي يمكن الرجوع إليها ومشاهدتها في أي وقت

• الفصل المعكوس بيئة تعلمية تتيح لكل متعلم فرصة الحصول على المساعدة الخاصة الفردية.

8- مزايا الفصل المعكوس

للفصل المعكوس مميزات عديدة في التعليم نظرا لما يشكله من نقلة نوعية في استخدام التكنولوجيا وجعل المتعلم محورا أساسا في العملية التعليمية التعلمية مع التركيز على المستويات العليا للمتعلمين، بحيث يتم اكتساب المستويات الدنيا مثل الفهم والتذكر خارج الفصل (Dufor, 2014, p45) وفي الفصل يتم التركيز على مهارات التفكير العليا بمساعدة الأقران واستراتيجيات التعلم النشط، ومن أبرز ميزات الفصل المعكوس:

• ضمان الاستثمار الجيد لوقت الفصل؛

• تقاسم الخبرات والمكتسبات وإرساء قيم التكوين التبادلي بين الأقران.

• تحسين مستوى المتدرب وتطوير استيعابه للوضعيات المهنية؛

• تشجيع المتدرب على الاستخدام الأمثل للرقميات في التعليم؛

• منح المتدرب حوافز للتحضير والاستعداد قبل وقت الحصة وذلك عن طريق إنتاج وثائق مرتبطة بالأنشطة المقترحة (داودي، 2019، ص64)

• توفير أنشطة تفاعلية في الفصل، تركز على مهارات المستوى الأعلى في المجال المعرفي؛

• توفير الحرية التامة للمتدرب في اختيار الوقت والزمن والسرعة التي يمكن أن يتعلم وفقهما؛

• توفير تغذية راجعة فورية للمتدربين من لدن المكونين خلال الحصص المقررة داخل المركز؛

• التوظيف الجيد للتقنية الحديثة وأدواتها في العملية التعليمية التعلمية؛

• دفع المتدربين نحو التكوين الذاتي وفقا لقدراتهم وفروقهم الفردية.

ومن مزايا هذه البيداغوجيا كذلك أنها تشجع على توظيف العمل بالمجموعات داخل الفصول، وتحفز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين المتدربين، كما تمكن هذه البيداغوجيا من توفير فرص وافرة للتفاعل النشط والفعال داخل الفصل وخارجه سواء بين المتدربين بعضهم البعض، أو بين المتدربين ومن يحيطون بهم من مكونين وأولياء أمور(داودي، 2019، ص65).

9- إرساء التعلم المعكوس من خلال تطبيق Google Classroom

يعتبر تطبيق Google Classroom أداة من أدوات Google Apps for Education لمساعدة المدرسين على إنشاء وتقاسم محتويات رقمية ووضع اختبارات وتقديم الملاحظات بطريقة فعالة، ويمكن هذا التطبيق من توفير تعليم مفتوح لا يعتمد الفصل القائم على المواجهة بين المدرس والمتعلم بل على تداول المعرفة والمهارات التعليمية بتقنيات متطورة ومتنوعة (مكتوبة ومسموعة ومرئية) تغني من عناء الحضور إلى المدرسة.

10- من التعلم المعكوس إلى التعلم الافتراضي المعكوس

إذا كان التعلم المقلوب بمثابة استراتيجية تعليمية تعمل على زيادة مشاركة المتعلمين وتفاعلهم وإذكاء مهارات التفكير الناقد لديهم من خلال إمدادهم بمحتويات رقمية ليشاهدوها ويدرسوها في بيوتهم لأجل مناقشتها فيما بعد داخل القسم، فالظرفية الوبائية التي يعيشها العالم اليوم تفرض تنويع أنماط التعلم، ومن هذا المنطلق يمكن الحديث عن نموذج تعليمي آخر وهو التعلم الافتراضي المعكوس (حمدان، 2020، ص24) وهو تقنية تعليم إلكتروني تجمع بين استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم الافتراضي الذي يعتمد على المنصات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تقديم وطرح المهمات التعليمية التعلمية وتنفيذها وتقويمها.

ومن مزايا هذا النموذج ما يأتي:

- تنمية مهارات التعلم والبحث الذاتي؛
- تعزيز اتجاهات المتدربين والمتعلمين نحو التعليم الإلكتروني؛
- المساهمة في إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية ومتسلح بمهارات عصرية حديثة.

11- الخطوات الديداكتيكية للتكوين المعكوس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

تنتظم بيداغوجيا القسم المعكوس في مجموعة من الخطوات الديداكتيكية المتسلسلة والمترابطة بعضها البعض، وهذه الخطوات تتمثل فيما يأتي:

- **التخطيط:** وفي هذه الخطوة الأولى يتم فيها تحديد الكفايات المهنية المراد تحقيقها بدقة، واختيار المحتوى المناسب لتحقيقها واختيار الوسائط الرقمية الملائمة إلى جانب اختيار أسلوب التقويم المناسب، مع ملاحظة أساس وهي أنه لا يشترط بالضرورة قلب الدرس بالكامل، بل يمكن الاكتفاء ببعض أجزائه فقط؛
- **إعداد المحتوى قبل بداية الحصة:** بعد تحديد الكفايات المراد تحقيقها، يتم الإعداد لتقديم المحتوى في قالب إلكتروني متاح للمتعلمين جميعهم، قبل بداية الحصة، ويشترط في اختيار المحتوى أن يكون جذاب وشيق ويقدم بشكل

واضح ومناسب لطبيعة الكفايات المرجو بلوغها، وقد يتنوع هذا المحتوى ما بين العروض التقديمية والفيديو والكتب الإلكترونية وغيرها؛

• **تحديد أنشطة التعلم قبل بداية الحصة:** خلال هذه الخطوة يتم التفكير في نوع الأنشطة والمهام التي سيؤديها المتدربون قبل حضورهم للحصة التكوينية بالمركز، مثل المهام والأنشطة التي تحفز المتدربين وتثير دافعيتهم، لأجل تنفيذها، ومنها على سبيل المثال: الأنشطة البحثية على الإنترنيت، الإعداد لمناقشة مشكلة معينة أو إعداد عرض تقديمي.

• **تحديد أنشطة التعلم خلال الحصة:** تعد هذه الخطوة من أهم خطوات التعلم في القسم المعكوس، والتي تعبر عن فلسفته، فهناك من يعتقد أن الأداة التكنولوجية هي الهدف من هذا التعلم، غير أن الاستفادة الحقيقية تكمن فيما يقوم به المتدرب من أنشطة داخل الفصل وقد تنقسم إلى أنشطة فردية في بعض الأحيان، ولكن يغلب عليها الطابع الجماعي، وعلى المكون تخصيص حيز زمني في بداية الحصة لتقديم مختصر عن موضوع الدرس، واستكشاف أهم الأسئلة التي تحفز ذهن المتدربين قبل الحضور إلى المركز للإجابة عليها، ليتم بعد ذلك تقسيم المتدربين إلى مجموعات لممارسة التعلم الفعال من خلال مناقشة موضوع ما لحل مشكلة ما، مع إتاحة الفرصة لكي يتبادل المتدربون الخبرات التعليمية فيما بينهم

• **ممارسة أنشطة ما بعد الحصة:** لا تنهي عملية التكوين بمجرد انتهاء هذه الحصة الدراسية داخل المركز، حيث هناك بعض الأنشطة التي يجب ممارستها والقيام بها لاستمرار عملية التكوين؛

• **التقويم التكويني والنهائي:** يتم في هذه الخطوة الديداكتيكية التأكد من مدى تحقق الكفايات المهنية المسطرة من خلال وضعيات مهنية مركبة بمعايير ومؤشرات، ويتضح ذلك من خلال قدرة المتدربين على تنفيذ المهام وتلخيص المكتسبات المعرفية والمنهجية وتقديم التغذية الراجعة (باغي، 2020، ص13).

الخاتمة

في الأخير يمكن أن نخرج بتصور أساسي مفاده أن بيداغوجيا الفصول المعكوسة واحدة من استراتيجيات التعلم النشط، ذات الفاعلية الكبرى في مهننة المتدربات والمتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وتنمية مهاراتهم وذلك من خلال:

- الانتقال من التكوين العفوي إلى التكوين الممهن، ومن المجموعة إلى الفرد، والعمل على بناء كفاية الاعتماد على النفس والتكوين الذاتي؛
- الانتقال من التكوين التقليدي إلى التكوين المعاصر، القائم على إقدار المتدرب على تملك مهارات التفكير الناقد؛
- الانتقال من التكوين المتمركز على المكون إلى التكوين المتمحور على المتدرب (بيرجمان وسامز، 2015، ص30)

المراجع المعتمدة

الكتب:

- أوزي أحمد، الفصل المقلوب، منشورات علوم التربية، ط 1، 2020م، ص: 26.

- بيرجمان وسامز، التعلم المقلوب، ترجمة الكيلاني عبد الله، مكتب التربية العربي، 2015م، ص: 30.

- Aaron Sams, Jon Bergmann, The flipped Classroom is the right way forward, A practical guide to start a flipped classroom, p 13.

- Benoît Raucent & Pascale Wouters,The flipped Classroom is the right way forward, A practical guide to start a flipped classroom, Les cahiers du III, Presses universitaires de Louvin, N 1 bis, 2020, p 5.

المجلات

- غنيم عزيز، واقع توظيف الموارد الرقمية التعليمية في تدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمملكة المغربية، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر، المجلد 2، العدد 3، جوان 2021م، ص: 14.

- زمراني والزاهري، نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 4، العدد 1، 2021م، ص: 6.

- حلمي حمدان، التدريب على التقنية من خلالها: نموذج في تطبيق الصف الافتراضي المقلوب، مجلة منهجيات، مؤسسة ترشيد، عدد 2، خريف 2020م، ص: 28.

- جوستين كانون، الفصل المقلوب، ترجمة عبد الرحمان إكيدر، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، العدد 13، يوليوز 2018م، ص: 82.

- أوزي أحمد، بيداغوجيا الفصل المقلوب أو المعكوس، مجلة علوم التربية، الرباط، عدد 70، يناير 2018م، ص: 6.

- حمادة أمل، أثر نمط الفصل المقلوب المدعم بتقنية الويب الدلالي على تنمية التحصيل المعرفي، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، العدد 21، أكتوبر 2020م، ص:680.

- داودي خيرة، استراتيجية التعلم المقلوب: رؤية جديدة في التعليم، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، الجزائر، المجلد الرابع، العدد 2، جوان 2019م، ص :64.

- ياغي إيمان، فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب باستخدام نظام التعليم الإلكتروني، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنيت، يوليو 2020م، ص: 13.

- Héloïse Dufor, La classe Inversée, Revue Technologie, Sep-Oct 2014, p 45.

المواقع إلكترونية

https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

نحو مقاربة فاعلة للارتقاء بجودة تكوين مربي التعليم الأولي في ضوء المستجدات التربوية

د. محمد البطيخي المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، المغرب.

الملخص

عالجت هذه الورقة بالدراسة والتحليل، موضوع الارتقاء بتكوين مربي التعليم الأولي داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ نظرا للمستجدات التي عرفتها منظومة التربية والتعليم ببلادنا، والتي راهنت على تطوير التعليم الأولي، بناء على ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو تقارير المجلس الأعلى للتعليم في صيغته الأولى أو الجديدة. وانتهاء بقانون الإطار والرؤية الاستراتيجية التي خصصت للتعليم الأولي الرافعة الثانية، وجعلت منه القاعدة الأساس لكل إصلاح تربوي، مبني على الجودة وتكافؤ الفرص، وتيسير النجاح في المسار الدراسي والتكويني، وتحقيق متطلبات هذه المستجدات لا يتم إلا بالعناية والاهتمام بتكوين مربي ومربيات هذا التعليم، بإعداد كاف يكونون فيه قادرين على التكيف مع حاجات طفل القرن الحادي والعشرين. ومناقشة لهذه المعطيات، طرحت هذه الورقة مجموعة من الأسئلة كمنطلقات، لتتولى الإجابة عنها عبر منهجين اثنين: التجربة الشخصية للباحث في التدريس والبحث في التربية، والمنهج الثاني: تحليل نتائج الاستمارة.

الكلمات المفاتيح: المراكز الجهوية – تكوين مربي التعليم الأولي – المستجدات التربوية.

السياق العام:

مما لا شك فيه أن منظومة التربية والتعليم من أهم روافد تطوير المجتمعات وتنميتها، لما تقوم به من الإقدار على اكتساب العلم والمعرفة، وتنمية الحس النقدي والإبداعي لدى المتعلم خصوصا والإنسان عموما. والمغرب بدوره عرف سلسلة من هذه الإصلاحات، استمرت منذ الاستقلال إلى قانون الإطار 51.17 وخارطة طريق 2022- 2026. مما وسعت هذه الجهود البعد التجاري والتراكماتي في منظومة التربية والتعليم بمختلف أسلاكها، إلا أن نظام التعليم الأولي وإن تم التصريح به علنا، سواء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين أو تقارير المجلس الأعلى للتعليم في صيغته الأولى أو الجديدة. والمخطط الاستعجالي وانتهاء بالرؤية الاستراتيجية التي خصصت للتعليم الأولي الرافعة الثانية، وجعلت منه القاعدة الأساس لكل إصلاح تربوي، مبني على الجودة وتكافؤ الفرص والمساواة والإنصاف، وتيسير النجاح في المسار الدراسي والتكويني، فإنه يلاحظ على مستوى الممارسة أن هذا التعليم لازال يفتقر إلى الفعالية في التدبير، حيث تقل فيه إلى حد ما، بسبب ضعف الحكامة، وهو ما يتجلى في تنوع عرض لا يستجيب تنظيمه، لمعايير الجودة التي تضمن الرعاية الملائمة. ولن يتحقق هذا مالم يتم تفعيل البنود والرافعات المتعلقة بالتعليم الأولي وتنزيلها على أرض الواقع، بما في ذلك العناية والاهتمام بتكوين مربي ومربيات هذا التعليم، بإعداد كاف يكونون فيه قادرين على التكيف مع حاجات طفل القرن الحادي والعشرين، وهو ما سعت هذه الورقة لمناقشتها من خلال عرض الإشكالية التالية:

إشكالية الورقة البحثية:

تناقش هذه الورقة إشكالية استأثرت باهتمام كبير لدى الباحثين التربويين، ألا وهي قضية تكوين أطر التعليم الأولي، تكوينا يؤهلهم لممارسة مهنة التربية والتأطير وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ كون التعليم الأولي يمثل العمق الاستراتيجي لكل إصلاح في منظومة التعليم في العالم، وكون المراكز الجهوية.. لها من التجربة الكافية، ما يجعلها مؤهلة للقيام بهذا الأمر أكثر من غيرها، غير أنه يلاحظ لا وجود لمجزوءات رئيسية في مراكز التكوين خاصة بالتعليم الأولي، مع أن الكل اليوم يقر بضرورة مراجعة عميقة للتعليم الأولي قصد تطويره، ومن الآليات الأساسية في هذا الورش الكبير.

إعداد مربي ومربيات المستقبل، بما يتمائى والتطورات التي يعرفها هذا القرن، الذي أوجب التغيير في آليات ووظائف مهنة التربية؛ لأن الطفل قد تغير وطرق التعامل معه كذلك تغيرت، بل هناك من تحدث عن تجاوز النموذج التقليدي في تربية وإعداد الطفل، في ظل ظهور الحديث عن الحدائق التعليمية والفضاءات المفتوحة، والتعليم عبر الوسائط الجديدة، كل ذلك بهدف تحقيق مدرسة الجودة، والتي لا تتحقق إلا بجودة المربين والمدرسين أنفسهم، وهو ما جعل الورقة تتناول هذا الموضوع منطلقة من تساؤل مركزي:

أي تكوين جدير بتأهيل مربيات ومربي التعليم الأولي من أجل تحسين أداء مهني يحقق الجودة في مدرسة القرن الحادي والعشرين؟

الأسئلة الفرعية:

أي كفايات لمربيات ومربي التعليم الأولي في ظل المستجدات التربوية؟

ما أهمية تأطير مربي ومربيات التعليم الأولي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عبر مجزوءات تكوينية تخصص لهذا الغرض؟

كيف يمكن إعداد نموذج بيداغوجي موحد وذي جودة لتطوير الممارسة التربوية في التعليم الأولي؟

أهداف الورقة البحثية:

مناقشة وضعية التعليم الأولي في سياق المستجدات التربوية.

الإسهام في بناء نموذج تعليم أولي مغربي موحد ومندمج.

محاولة النهوض بالتعليم الأولي كآلية أساسية لتحسين جودة التعلمات. وتحقيق مبدإ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع المغاربة.

الارتقاء بكفاءات ومهنية المربيات ومربي هذا النوع من التعليم.

اقتراح أراء تروم تطوير مجال تكوين مربيات ومربي التعليم الأولي داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

الإسهام في إرساء نموذج بيداغوجي تربوي جديد، ذو طابع موحد على مستوى الوطني بكامله.

حدود الدراسات في التعليم الأولي و آفاق البحث فيها:

اهتم الباحثون التربويون بقطاع التعليم الأولي؛ إذ واكبوا جل برامج الإصلاح، وأثاروا الملاحظات الآتية:

– سلطت معظم الأبحاث الضوء على واقع التعليم الأولي، وعلى معيقات تطويره التي تتجلى في التنوع وعدم التجانس والنقص في تكوين الموارد البشرية والصعوبات المالية.

– أوردت معظم هذه الدراسات بوضوح الأسس العالمية للتربية ما قبل المدرسية، وكذا النظريات التربوية والأكاديمية المتعلقة بها، من دون أن تقترح مقاربات ملائمة لتنمية التعليم الأولي، تتناسب والسياق الاجتماعي والثقافي للطفل المغربي.

– اقترحت بعض الدراسات سيناريوهات لتدبير التعليم الأولي، من دون تقديم أهداف واضحة ورؤية واقعية قابلة للأجرأة.

لكن هناك مواضيع أساسية أخرى لم يتم بعد تناولها، كتلك المتعلقة بتقييم الكفايات النفسية / الاجتماعية واللغوية للأطفال عند نهاية مرحلة التعليم الأولي، وضعف انخراط الفاعلين المعنيين، وعدم توفر الموارد الكافية، التي

تمكن الوزارة الوصية من الاضطلاع بمسؤوليتها ومهامها، مما يجعل هذا القطاع مجالا للعديد من المبادرات المفتوحة الصادرة عن قطاعات وهيئات مختلفة.[1]

الخطوط العامة لمنهجية البحث:

استدعت منهجية البحث توظيف ثلاثة مناهج، الأول: المنهج الوصفي بقصد عرض الأفكار الرئيسية، والثاني: المنهج التحليلي، لتحليل وتفكيك نتائج الاستمارة، والثالث: المنهج الاستكشافي بهدف استنتاج واستخلاص نتائج البحث ومناقشتها.

أولا: المرجعيات النظريات والمستجدات التربوية للتعليم الأولي

1 - المفاهيم والمرجعيات القانونية المؤطرة:

أ. مفهوم التعليم الأولي:

التعليم الأولي: هو تلك المرحلة التي يقضيها الطفل قبل انتقاله إلى المرحلة الابتدائية، وهو حسب ما نص عليه القانون 05.00 المتعلق بالتعليم الأولي الصادر في ثماني محرم 1421 موافق 13 أبريل2000، "المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال، المتراوحة أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة، وست سنوات كاملة.[2] **يصنف هذا النوع من التعليم في المستوى الصفر على سلم التصنيف الدولي للتعليم، وله أسماء متعددة: تربية الطفولة المبكرة، رعاية الأطفال، التربية ما قبل المدرسية، الحضانة، رياض الأطفال.**[3] كما أن تسمية هذا النوع من التعليم بالتعليم الأولي هو النموذج المعمول به في مختلف القطاعات التي تصهر على هذا التعليم، بالإضافة إلى ذلك فحتى الوثائق التربوية ومستجداتها كالرؤية الاستراتيجية وقانون الإطار قد احتفظت بذات الاسم، وإن كان مضمون هذا التعليم ليس التعليم بالمعنى الخاص، بقدر ما يقصد به التربية والإعداد للتعليم، أي التربية ما قبل المدرسة مدخل سليم للتعليم المدرسي، وإذا كان هذا التعليم له مسميات متعددة، فإنه لا ينبغي أن يفهم منه أنه غير إلزامي، ولا يد للدولة عليه، بل هو في الدول المتقدمة كباقي أسلاك التعليم الأساسية، ومن ثم إلزاميته أصبحت بالضرورة ملقاة على عاتق الدولة.

إن هذا النوع من التعليم كان على مر الزمان، اللبنة الأساس لمسار الطفل الناجح في المستقبل، ولذلك اعتنت به عديد من الهيآت الوطنية والدولية.

فقد عرف عن المغاربة أشكال مختلفة من المدارس التي تعنى بالتنشئة الأولية، تقليدية كانت أو عصرية، وصبرت على تنظيمه مختلف أطياف المجتمع، تنوعت بين الجماعة والقبيلة والجمعيات وهيآت عمومية، واستمر العمل على هذا النحو حتى تطور كما وكيفا، فتجسد في ظهور عدد من المؤسسات، وارتفع عدد الأطفال المنتسبين إليه، ولأجل الحفاظ عليه وتطويره كان ضروريا استصدار مرجعيات قانونية تصهر على تأطيره وتنظيمه.

ب. المسار التنظيمي والقانوني للتعليم الأولي:

- **دستور المملكة 2011:**

وقد جاء في الفصل 31 من الدستور بخصوص التعليم ما يلي:

---

[1] - نقلا عن محمد بوصحابي، موقع جريدة الاتحاد الاشتراكي، التاريخ :2020/1/1.

[2] - مجلس المستشارين، التعليم الأولي في المغرب، في أفق 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية، ص2.

[3] - عن الجمعية المغربية لتحسن جودة التعليم، التعليم الأولي بمنظار المقاربة الدولية.

تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة.

وجاء في الفصل32 من الدستور أيضا: الدولة تسعى لتوفير الحماية القانونية والاعتبار الاجتماعي والمعنوي لجميع الأطفال بكيفية متساوية، بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية، التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة"[1].

- المواثيق والمعاهدات الدولية التي صادق المغرب عليها

من بين المعاهدات التي وقع عليها المغرب ولها صلة بتربية الطفل وحفظ حقوقه، توصية الجمعية العامة للأمم المتحدة، حيث ورد فيها:

أن دول الأطراف توافق أن تكون تربية الطفل، موجهة نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.

تنمية احترام ذوق الطفل وهويته الثقافية وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته"[2].

- منظمة اليونسكو:

صدر عن منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة التقرير العالمي 2007.

جاء في هذا التقرير ما يلي: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة حق معترف به في اتفاقيات حقوق الطفل، كما أن إجراءات وقائية وتدابير لدعم الأطفال في سن مبكرة، هو أقل تكلفة من التعويض عن الحرمان واللامساواة، ولاسيما أطفال الأسر الفقيرة.[3]

- **خطة التنمية المستدامة لعام 2030:**

من أهم الأهداف الواردة في خطة التنمية بخصوص التعليم نجد:

ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل،

ضمان إتاحة فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم ما قبل الابتدائي لجميع البنات والبنين، حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي.

- **الخطب الملكية السامية:**

ورد في الرسالة الملكية الموجهة للمؤتمر الوطني لحقوق الطفل لسنة 2000 ما يلي:

"تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة لتيسير أسباب استفادة والمواطنات والمواطنين على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة.

تسعى الدولة لتوفير الحماية القانونية والاعتبار الجماعي والمعنوي لجميع الأطفال بكيفية متساوية بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية"[4].

---

[1] - دستور المملكة المغربية، لسنة، 2011.

[2] - الجمعية العامة للأمم المتحدة، حقوق الطفل المادة، 29، نونبر 1989.

[3] - اليونسكو، التقرير العالمي التعليم للجميع، 2007.

[4] - الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المؤتمر الوطني لحقوق الطفل بتاريخ 25 ماي2000 .

• النصوص القانونية المنظمة للتعليم الأولي:

عرف هذا التعليم مسارا طويلا، تميز بإصدار مجموعة من النصوص التنظيمية والقانونية، والتي تجعله يقوم بدوره كأحد المراحل التعليمية في حياة الإنسان، والتي تؤمن له الانتقال بسلاسة وأمان إلى ما يليها من المراحل الأخرى المتقدمة، ويمكن إبرازها مختلف هذه النصوص التنظيمية على الشكل التالي:

في التاسع من أكتوبر : **1968** أصدر الملك الحسن الثاني خطابا خصصه للمؤسسات الكتابية، وقد تضمن هذا الخطاب تعليمات كان لها أثرها في الدفع به نحو تحديث نظام العمل به، وتمكينها من وظائف وأدوار جديدة، وقد تطورت هذه المؤسسات بفعل هذه النقلة، حيث عرفت تغيرات عديدة تنظيميا وتربويا، كان لها الأثر البارز في المستقبل3.

في سنة 2000 صدر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي دعا إلى ضرورة دعم التعليم الأولي وتعميمه تدريجيا، لضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة منذ سن مبكرة، للنجاح في مسيرتهم الدراسية، بما في ذلك المرحلة المتقدمة من التعليم الأولي، ولتحقيق هذا الغرض أنشئت عدة قوانين تنظيمية، كلها تبرز المكانة اللائقة بهذا التعليم.

في **19** ماي **2000** تم إصدار قانون ينظم التعليم الأولي:

يمتاح هذا القانون روحه من مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكون، والذي جعل من أولوياته دعم وتأسيس مرحلة جديدة تخص التعليم الأولي، فكان من غايات هذا القانون:

- ✓ ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة، قصد ولوج التعليم المدرسي وتيسير نموهم البدني والعقلي والوجداني، وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية، وذلك من خلال:
- ✓ تعليم ما تيسر من القرآن الكريم بالنسبة للأطفال المغاربة المسلمين،
- ✓ تعلم المبادئ الإسلامية وقيمها الأخلاقية،
- ✓ تعلم القيم الوطنية والإنسانية الأساسية،
- ✓ تنمية مهاراتهم الحسية الحركية والمكانية الزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية،
- ✓ التمرن على الأنشطة العملية والفنية،
- ✓ التحضير لتعلم القراءة والكتابة باللغة العربية من خلال ضبط التعبير الشفوي، مع الاستئناس بالأمازيغية أو أي لهجة محلية أخرى، وذلك لتيسير الشروع في القراءة والكتابة.1

وهكذا فإن الوزارة الوصية على الشأن التربوي والتعليمي ببلادنا، تسعى إلى جعل التعليم الأولي حلقة أساسية، ومحطة إلزامية في نظامنا التعليمي، بحيث يمر بها جميع أطفالنا في الحواضر كما في البوادي والمناطق النائية، بمجرد بلوغهم السنة الرابعة، ويستفيدون من برنامج دراسي موحد، ومن أنشطة تربوية تعدهم لولوج المدرسة الابتدائية بحظوظ متساوية ومتكافئة في مواصلة المسير الدراسي، وتجنبهم التكرار والهدر المدرسي[2].

في يونيو **2002** تم إصدار الكتاب الأبيض لمراجعة البرامج والمناهج، وذلك بهدف دمج التعليم الأولي في التعليم الابتدائي، بغية تمكين شريحة عمرية مهمة من ولوج المدرسة في سن مبكرة، ابتداء من سن الرابعة، وهكذا دعا إلى "هيكلة

---

[1]- المادة الأولى من قانون رقم 05.00 الصادر سنة 19 ماي سنة 2000 الذي ينظم شأن التعليم الأولي.

[2]- الغالي احرشاو، مجلة علوم التربية ع 61 ص 90-91.

التعليم الابتدائي في سلكين يدوم كل منهما أربع سنوات بعد إدماج التعليم الأولي عند تعميمه في السلك الأول من التعليم الابتدائي[1].

وقد حرص الكتاب الأبيض على أن يتكون برنامج مرحلة التعليم الأولي من عناصر تأخذ إجرائيا شكل أنشطة، لا دروس بالمعنى المتعارف عليه. وهذه العناصر هي:

- التربية الإسلامية (القرآن الكريم، القيم والعبادات)؛
- اللغة العربية (أنشطة التواصل الشفهي، أنشطة الإعداد للقراءة، أنشطة التخطيط والكتابة)؛
- التربية الفنية والتفتح (أنشطة يدوية، رسم وتلوين، نشيد، موسيقى ومسرح)؛
- أنشطة الرياضيات؛
- الأمازيغية؛
- التربية المدنية؛
- أنشطة التربية الحسي الحركية.

يتوزع الغلاف الزمني السنوي إلى جزأين اثنين:

- جزء يشكل حوالي نسبة 75% من مجموع الغلاف الزمني السنوي، يستغل لتقديم الأنشطة التربوية لمختلف عناصر البرنامج؛
- وجزء يشكل حوالي نسبة 25% من مجموع الغلاف الزمني السنوي، ويستغل للاستراحة والترفيه واستقبال المتعلمين والاستعداد للخروج.[2]

2008 بادر المجلس الأعلى للتعليم بإنشاء المؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي كنموذج وفاعل أساسي للنهوض بالتعليم الأولي، فقام بتكوين الفوج الأول من المربين والمربيات وبناء المجموعة الأولى من المدارس، مع إعداد السلسلة التربوية للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي بعنوان: "سلسلة التفتح والإبداع" بهدف إرساء نموذج مغربي عصري للتعليم الأولي.

- **التعليم الأولي في الرؤية الاستراتيجية**

احتفت الرؤية الاستراتيجية بالتعليم الأولي، واعتبرته القاعدة الأساس لكل إصلاح تربوي، واهتمامها هذا استمرار لمسار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حين دعا إلى ضرورة ملاءمة وتطوير برامج التعلم الأساس، عبر إلزامية وتعميم التعليم الأولي. فجاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي برؤيته الجديدة كامتداد لروح الميثاق الوطني. غايته في ذلك، إعداد نموذج في التعليم الأولي قوامه: الإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي، بما في ذلك الدمج التدريجي والسلس للتعليم الأولي في سلك التعليم الابتدائي، ليشكلا معا سلكا تعليميا منسجما، قناعة منه بأن ذلك اختيار لخلاصة ما انتهت إليه "مختلف الهيئات والمؤسسات الوطنية والدولية، والتي دعت إلى ضرورة تعميم التعليم الأولي ذي الجودة.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، وثيقة الاختيارات والتوجهات، ص 7.

[2] - وزارة التربية الوطنية، وثيقة الاختيارات والتوجهات، ص 22- 23.

باعتباره مرحلة قائمة الذات، من شأنها تهييئ الأطفال للاندماج في السلك الابتدائي، وتمكينهم من الكفايات والقدرات اللازمة لتجاوز الصعوبات التي يمكن أن تعترضهم في مسارهم الدراسي، خاصة مرحلة التعليم الأساسي[1].

فقد حددت له الرافعة الثانية إلزامية التعليم الأولي وتعميمه بقولها:

جعل التعليم الأولي إلزاميا للدولة والأسرة، ودمجه التدريجي في السلك الابتدائي؛[2]

وتحت عنوان التعليم الأولي للجميع: يعبر هذا البعد الفرعي عن تحقيق تعميم التعليم الأولي لفائدة كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات. وقد أوصت بهذا البعد الفرعي كل من الرؤية الاستراتيجية في الرافعة 2، وأهداف التنمية المستدامة في الهدف"2-4 ويتكون من ثالث مؤشرات:

- ✓ نسبة الأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات الذين لم يلجوا التعليم الأولي.
- ✓ نسبة المسجلين الجدد في التعليم الابتدائي المستفيدين من التعليم الأولي.
- ✓ نسبة الأطفال المسجلين في التعليم الأولي العمومي.[3]

- **قانون الإطار 51.17:**

جاء هذا القانون بغاية أجرأة العمل بتوصيات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ومما ورد فيه بخصوص التعليم الاولي، أنه دعا إلى إرسائه وفتحه في وجه جميع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع وست سنوات، والشروع في دمجه تدريجيا في التعليم الابتدائي في أجل ثلاث سنوات، ويشكلان معا "سلك التعليم الابتدائي"، على أن يتم فتحه في وجه الأطفال البالغين ثلاث سنوات بعد تعميمه.[4]

- وتبعا لما سبق يمكن إبراز مختلف الإنتاجات القانونية حسب القطاعات التالية:

القطاع	النص التشريعي	تجلياته
وزارة التربية الوطنية	الظهير الشريف رقم 1.00.201 - بتاريخ 15 من صفر 19) 1421 مايو) 2000 بإصدار القانون رقم05 / 00 المرسوم رقم 29 2.00.1014 - من ربيع الأول 22) 1422يونيو(2001 القرار رقم 23) 01 - 2071 - نوفمبر(2001 القرار الوزاري رقم 1535.03 - من 22 يوليو 2003.	تحديد الجوانب القانونية لمرحلة التعليم الأولي- تطبيق القانون رقم / 00 05 إعادة تنظيم مرحلة التعليم الأولي - تحديد الشروط اللازمة لفتح مؤسسة للتعليم الأولي-

[1] - التعديل الأساس بحسب الظهير الشريف رقم 1.63.071 الصادر ف 13 نونبر 1963 ، كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى القانون رقم 04.00الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.200 المؤرخ في 19 ماي2000 ، هو" حق وواجب لجميع الأطفال المغاربة ذكورا وإناثا البالغين 6 سنوات. تلتزم الدولة بتوفيره لهم مجانا في أقرب مؤسسة تعليميةً عمومية لمكان إقامتهم. والتزم الآباء والأولياء بتنفيذه إلى غاية بلوغهم تمام الخامسة عشرة من عمرهم

[2] - الرؤية الاستراتيجية 2015-2030

[3] - إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030، المستوى الوطني 2015-2030. ص13.

[4] - القانون الإطار، وزارة التربية الوطني، المادة 8.

		وكذا جانبية الموارد البشرية العاملة به.
وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية	ظهير شريف رقم 1.02.09 - صادر في 15 من ذي القعدة 29) 1422 يناير (2002 بتنفيذ القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق. المرسوم 2.05.1273 - : 29 شوال 2) 1426 ديسمبر (2005 القرار الوزاري رقم 874.06 - من 3 مايو 2006	تنفيذ القانون رقم 13.01 - الذي هو بمثابة القانون الأساسي للتعليم العتيق.لأغراض القانون رقم 131 / 01 - بشأن حالة التعليم التقليدي. تحديد الشروط اللازمة لفت مؤسسة التعليم العتيق
وزارة الشباب والرياضة	الظهير الشريف رقم 77 - 08 - 1 - ، 20 شوال1429 (20 نوفمبر2008) المرسوم رقم 5 - 678 - 08 - 2 - فبراير من جمادى الأولى 21) 1430 مايو2009	تنفيذ القانون رقم 40 - 04 - الذي هو بمثابة القانون الأساسي للحضانات الخاصة تطبيق أحكام القانون رقم - 04 - 40بمثابة القانون الأساسي للحضانات الخاصة
وزارة التضامن الاجتماعي والأسرة	الظهير رقم 1 172 - 02 - 1 ربيع 1423 من و 5 سبتمبر. 2002 الظهير الشريف رقم 154 - 06 - 1 - المؤرخ 30 شوال 22) 1427 نوفمبر2006	تنفيذ القانون رقم 15 - 01 - المتعلق برعاية الأطفال المنخلى عنهم تنفيذ القانون رقم 14 - 05 - بشأن شروط فت وإدارة مؤسسات الرعاية الاجتماعية.1

- أنواع مؤسسات التعليم الأولي حسب القطاعات التابعة لها:

قطاع التعليم الأولي	نوع المؤسسة	الجهة الوصية
التعليم الأولي التقليدي	المسيد	وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
	الكتاب	وزارة التربية الوطنية
عمومي ونصف عمومي	رياض الأطفال والحضانات	وزارة الشبيبة والرياضة
	أقسام التعليم الأولي المدمجة في المدارس الابتدائية	وزارة التربية الوطنية
	المؤسسة المغربية للنهوض	وزارة التربية الوطنية

[1] - https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/EnsPresco.aspx

	بالتعليم الأولي ، مدارس، وحدات، أقسام	
الخاص	التعليم الخاص	وزارة التربية الوطنية1
التعاون الدولي	الحضانات	السفارات والأقسام الثقافية

يستنتج من كل ما سبق أن التعليم الأولي ضبط بنصوص قانونية، سواء الفصلين 31 و 32 من الدستور أو الظهائر والمراسيم، أو الخطب الملكية المشار إليها سابقا، كما يستنتج أيضا تعدد الجهات الوصية على هذا النوع من التعليم، مما يؤدي إلى صعوبة تدبير هذا القطاع الذي يعرف تعددا في البرامج والمناهج بتعدد المؤسسات، نظرا لغياب التنسيق بين مختلف الجهات، ولضبط المجال وتأطيره ومراقبته، فضلا عن عوائق أخرى تتعلق بتوحيد المناهج وتكوين المربين، وغيرها من القضايا التي تعجز الورقة كهذه على استيعابها.

ثانيا: أداة البحث وإجراءاته:

1. استمارة بحث تربوي حول تطوير التكوين في التعليم الأولي

هذه الاستمارة تهم إشراك الباحثين في التربية ومربي التعليم الأولي من خلال تجاربهم وآرائهم

المتعلقة ببحث يتناول: المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين: آلية نحو الارتقاء بجودة تكوين مربي التعليم الأولي في ظل المستجدات التربوية

رجاء ملء هذه الاستمارة ولكم جزيل الشكر

1. الجنس ذكر أنثى المدينة/ الجهة
2. ما ذا تمثل لك مرحلة التعليم الأولي: أساسية غير أساسية
3. هل سبق لك تلقيت تكوينا في التعليم الأولي لا نعم
4. إذا كان الجواب نعم ما هي الجهة المنظمة للتكوين؟
5. وزارة التربية الوطنية وزارة الشبيبة والرياضة الجماعات المحلية منظمات غير حكومية جهود فردية
6. المهارات التي يحتاجها المربي هي؟ فن التواصل استعمال التكنولوجيا خصائص الطفولة الابتكار وروح المبادرة التنشيط الصفي الجميع
7. الصعوبات التي تعترض العمل هي ذات طابع: تأطيري ديداكتيكي تنشيطي معرفي تقني مادي لا شيء جميعها
8. تتحقق الجودة في التعليم الأولي بالجودة في تكوين المربين بتحسين ظروف عمل المربي
9. هل سبق أن زارك مؤطر تربوي نعم لا
10. ماهي ملاحظتك على البناء الديداكتيكي للمنهاج التنشيطي المخصص للتعليم الأولي؟ ملاحظات معرفية منهجية هما معا ليست لدي أي ملاحظة
11. هل تقرأ كتبا في علوم التربية؟ نعم دائما أحيانا لا أقرأ

[1] - المؤسسة المغربية للنهوض بالأعمال الاجتماعية، واقع التعليم الأولي بالمغرب ، عرض 4 يوليوز 2015.

12. على ما ذا تبني نشاطك اليومي؟ على المعارف المهارات القيم علهم جميعا
13. ماذا تقترح لتطوير التعليم الأولي:

على مستوى تكوين المربين.....

على مستوى منهاج التنشيط.....

على مستوى ظروف العمل.....

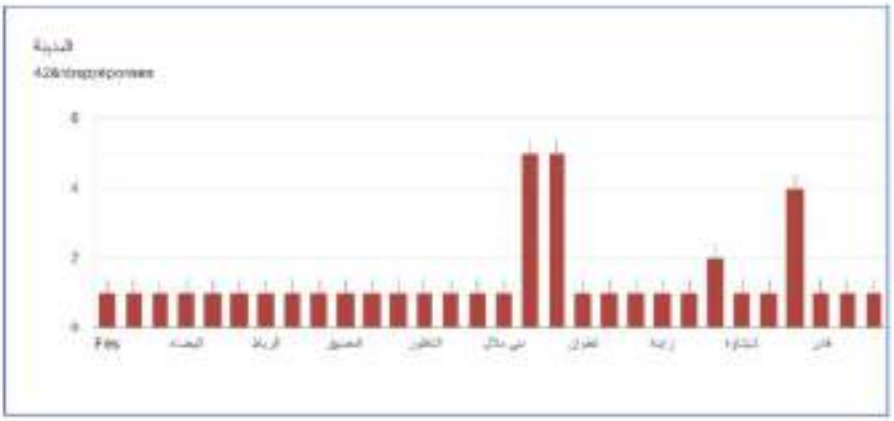
في الأخير نشكر لك أستاذي (ة) الفاضل (ة)جهدك ومساعدتك لنا في هذا العمل العلمي.

2. **تفريغ وتحليل نتائج الاستمارة :**

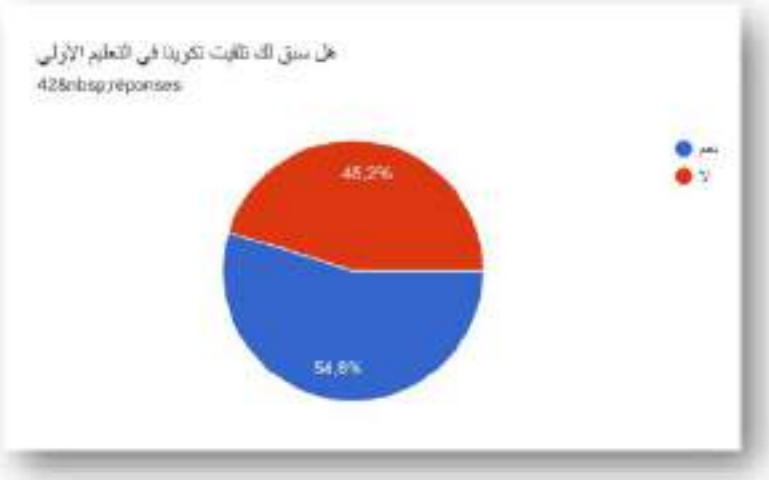


بالنسبة لجنس المستجوبين يلاحظ أن نسبة الذكور الذين تفاعلوا مع استمارة البحث يقدر عددهم بحوالي66.7%، بينما تراوحت نسبة الإناث ب33.3%. وهذه الازدواجية في نوعية المستجوبين غايتها التوصل لتوسيع دائرة العينة، حتى تتضح الصورة بشكل يساعد على استنتاج الخلاصات.

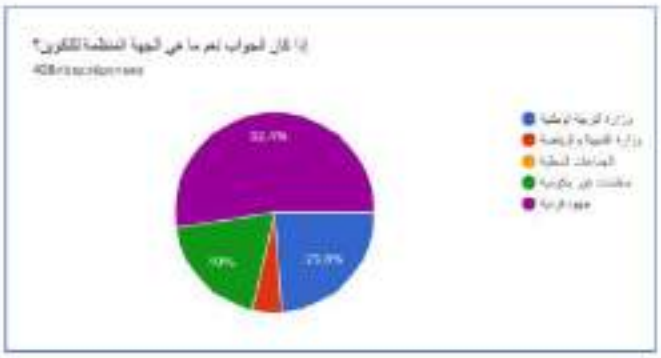
وعن عينة المدن المغربية التي شملتها أداة البحث، وجدنا تسع مدن على رأسها تطوان وبني ملال وفاس، وتعداد هذه المدن كان بغرض الاطلاع على احتياجات هذا النوع من التعليم في مختلف المدن المغربية، حتى تتقرب الصورة وتتجلى أكثر، لنستطيع رفع الاقتراحات والتوصيات في نهاية البحث.



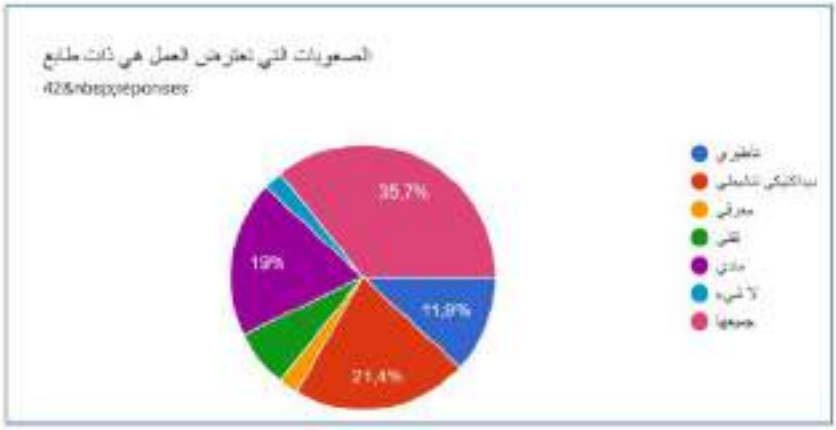
بعدما وجهنا سؤال هل سبق لك أن تلقيت تكوينا في التعليم الأولي، كانت الإجابة 54.8% نعم، في حين 45.2% أجابت بلا، وهذا يدلل على أن غالبية العينة، تشتغل بدون تكوين يسهل لها عملية الاشتغال مع هذه الفئة من الأطفال.



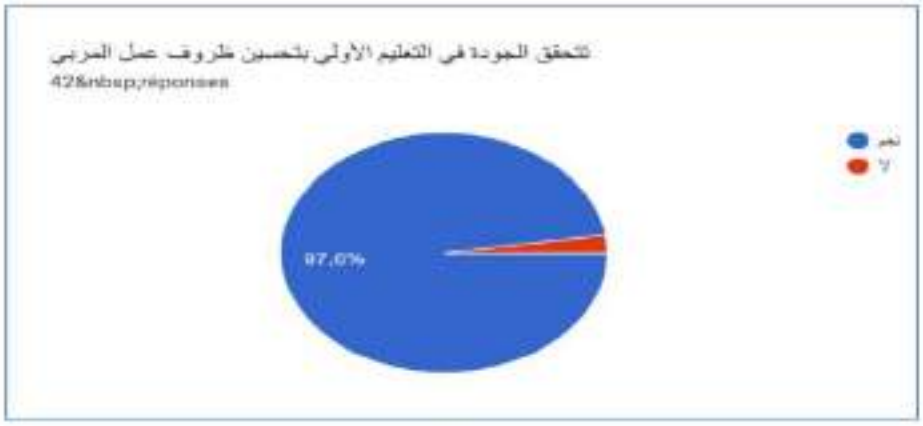
هذا السؤال له امتداد لسؤال سابق بخصوص الاستفادة من التكوين، حيث 52.4% أجابوا بأنهم كونوا أنفسهم عن طريق جهودهم الذاتية، بينما 23.8% عبروا عن استفادتهم من التكوينات التي تقيمها وزارة التربية الوطنية لهذا النوع من المربين. وقد عبر 19 % بأنهم استفادوا من تكوينات أقامتها منظمات غير حكومية، مما يدل على أن هناك اختلاف واضح بين مربي التعليم الأولي، بين من تلقى تكوينا ولو قصيرا وبين من لم يتلقاه أصلا.



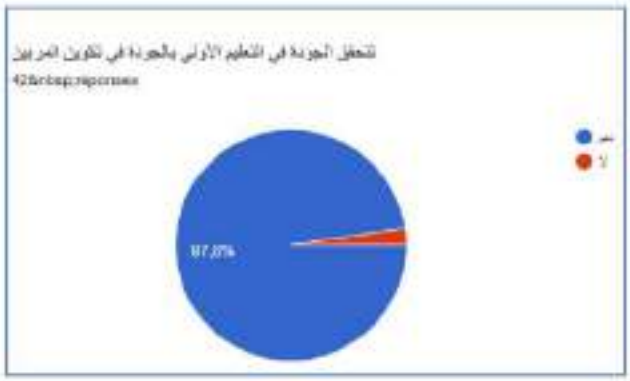
وعن نوعية الصعوبات التي تعترض عمل المربي نلاحظ أنها جاءت على الشكل التالي: صعوبات تأطيرية وديداكتيكية، ومعرفية وتقنية، ومادية وجميع ذلك، فكانت الإجابات 35.7% قالوا جميع هذه الصوبات متواجدة في العمل، و21.4 % قالوا هناك صعوبات ديداكتيكية وتنشيطية، بينما 19% من المستجوبين قالوا هناك صعوبات مادية ولوجستيكية، وهذا يعني وجود عدة صعوبات في الميدان العملي، والتي تحتاج لتظافر مختلف الجهود للحد من هذه العوائق.



وتفاعلا مع سؤال بما تتحقق جودة التكوين في التعليم الأولي، فكانت الإجابة بحوالي 97.6% بتكوين المربين تكوينا جيدا، ليظهر جليا أن الجميع مقر بأهمية التكوين وجودته.

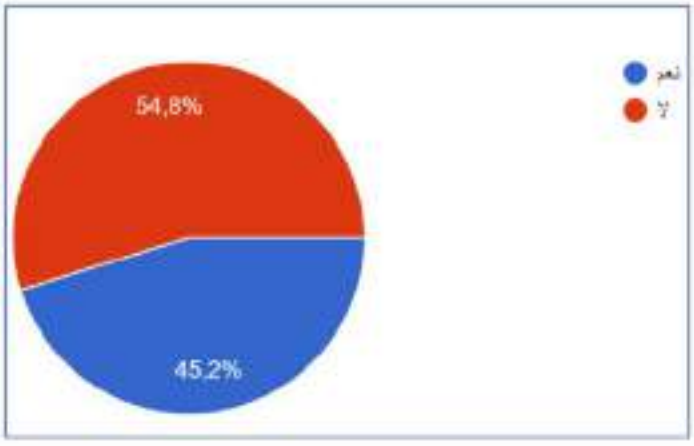


يلاحظ تفاعل 97.6% من المستجوبين بربطهم بين تحسين ظروف عمل المربي والجودة في التكوين، أي لا يمكن تحقيق الجودة في التعليم مالم يتم تحقيقها أولا في تكوين المربين.

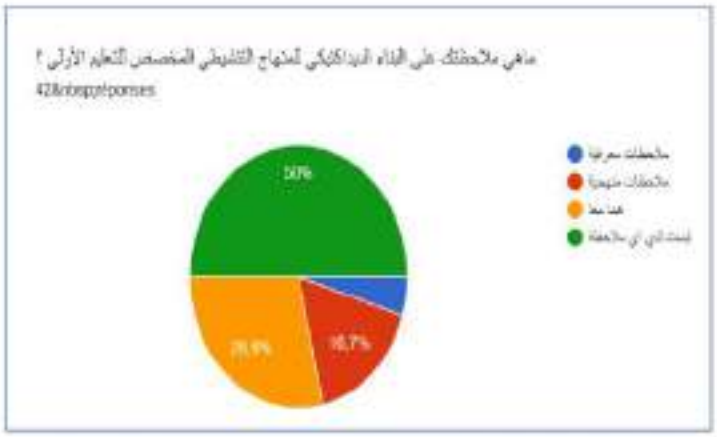


هل سبق أن زارك مؤطر تربوي؟

لقد كانت نسبة الإجابة على هذا السؤال ب54.8% بلا و45.2% بنعم أي هناك نسبة كبيرة من المربين لم يتم زيارتهم من طرف المؤطرين المسؤولين على هذا القطاع



وجوابا عن سؤال ما هي ملاحظتك على البناء الديداكتيكي بخصوص منهاج للتعليم الأولي، وجدنا حوالي 50% من المستجوبين لم يكن لهم أية ملاحظة، في حين 28.6 % كانت لهم ملاحظة منهجية ومعرفية، و16.7 % منهم كانت لهم ملاحظة منهجية، مما يفيد أن منهاج التعليم الأولي يحتاج إلى إعادة النظر، سواء بخصوص البناء أو التوحيد، حتى يكون صادرا من جهة واحدة.



وحتى نستطلع بشكل أدق على آليات الاشتغال ضمن البرنامج اليومي للمربي، وجهنا سؤالا يخص منهجية البناء في التنشيط التربوي، فتراوحت الاجابة عنه ب76.2% أنها تشتغل بالمهارات والمعارف والقيم، وهي مقاربة متكاملة. في حين عبر 9.5% أنهم يركزون على المهارات، و7.1% يركزون في جدول عملهم على المعارف. وأيا كانت النسبة، فإن المستفاد أن هناك خللا في عمل المربين وجب تداركه وخلق مساحة من التوحيد لتحقيق الجودة في التكوين.



ماذا تقترح لتطوير التعليم الأولي: على مستوى تكوين المربين؟

إسناد التكوين للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين	%55
التكوين المستمر يركز على خصائص الطفولة والنمو.	%15
التكوين المستمر يجمع بين النظري والتطبيقي في مجال التعليم الأولي	%20
تأسيس شبكة للمربيات والمربين بكل جماعة ترابية	%10

يظهر أن إجابات المستجوبين كانت 55% منها تحث على إسناد التكوين للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ لما تملكه من رصيد تجاربي، يمكن لها أن تؤمن الاستفادة للمربيات والمربين. باقي الإجابات تراوحت ما بين 20 % للذين رأوا

بضرورة تنظيم تكوينات مستمرة تجمع بين النظري والعملي، و15% من المستجوبين ترى أنه يجب عقد تكوينات تخص علم النفس النمو وخصائص الطفولة، كما وجد هناك من دعا لتأسيس شبكة المربين، تجمعهم لقاءات دورية يناقشون خلالها مشاكل العمل، وعبرها يمكن تطوير ممارسة المربين.

هل من ملتمس لتطوير التعليم الأولي: على مستوى منهاج التنشيط

بناء منهاج موحد تصير عليه وزارة التربية الوطنية عوض تعدد الجهات.	%30
بناء المنهاج على التنشيط واللعب/ التركيز على الأنشطة حسحركية.	%26.1
توفير الوسائل والأدوات/ التنويع في البيداغوجيا/ تحسين الفضاءات.	%20.2
الانتصار في بناء المنهاج إلى القيم والهوية الوطنية.	%10.2
التركيز في المنهاج على التواصل التربوي.	%09

مما يلاحظ في هذا الجدول أن الإجابات تراوحت بين 30% الداعين إلى توحيد منهج التعليم وجعله تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، وبين26.1 %الذين رأوا بضرورة بناء المنهاج على التنشيط واللعب. أما نحو 20.2 % فرأوا أن توفير الوسائل وتحسن الفضاءات البيداغوجيا كفيل بتحقيق الجودة في الأداء، وبقي 10.2 و09 %تراوحت بين أهمية التركيز على بناء القيم وكذا التركيز على تنمية القدرة التواصلية.

ماذا تقترح لتطوير التعليم الأولي: على مستوى ظروف العمل؟

تحسين الظروف المادية لمربيات ومربي التعليم الأولي بتوظيفهم كباقي أسلاك التعليم	%45
تشجيع المربين وتحفيزهم على العمل الجاد.	%7.1
توفير التجهيزات اللازمة في الفضاءات المخصصة للتعليم الأولي.	%10.1
تعميم مجانية التعليم الأولي مع توعية الأسر بأهمية هذا النوع من التعليم.	%08.5
الاتجاه نحو الرقمنة في التعليم الأولي.	%05
وضع قانون منظم لعمل مربي التعليم الأولي.	%15.3

ختمت هذه الاستمارة بهذا السؤال الذي كشفت الإجابات عليه على مجموعة من النتائج، تراوحت بين 45%، دعت إلى تحسين ظروف عمل المربين، بإدماجهم في الوظيفة كباقي زملائهم المدرسين، و15.3 % قالوا بأهمية إصدار قانون ينظم عمل المربين، و10.1 % نادوا بضرورة توفير التجهيزات، و8 % قالت بأهمية تعميم مجانية التعليم الاولي وتوعية الاسر بأهميته، و7% اقترحوا التحفيز والتشجيع في العمل، بينما 5 % اقترحوا إدخال الرقمنة كأساس لتطوير التعليم الأولي.

ثالثا: نحو مقاربة ممكنة للارتقاء بجودة لتأطير مربي التعليم داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

من خلال الاطلاع على القوانين المنظمة للتعليم الأولي والمقترحات التي كشفتها أداة البحث، بدا جليا أن منظومة التعليم الأولي، لها من الأهمية ما يجعلها قادرة على تجويد أداء المتعلمين في المستقبل، وهذا لن يتحقق إلا بإعادة النظر في فلسفة التعليم الأولي، بما في ذلك تكوين المكونين له، عبر تسطير رؤية متبصرة تتجنب الطابع الارتجالي والاعتباطي، فالمجال يحتاج إلى إدخال تغييرات على الإنسان الذي بيده أدوات التغيير ذاته، ففبل البدء في تغيير البرامج والمناهج

والطرائق والبيداغوجيات يستلزم الأمر البدء بالمدرسين أنفسهم، أو قل تكوين المدرسين، عبر تزويدهم بمجموعة من الكفايات والمهارات والقدرات التي تستجيب لمتطلبات طفل القرن الحادي والعشرين. لا أحد ينكر الإلحاح الشديد من لدن الجهات الوصية على تعميم التعليم الأولي، لكن أيضا لا أحد يعلم الكيفية التي يمكن أداء بها هذه المهمة، الأمر يحتاج إلى تنظيم عمل المربين انطلاقا من التكوين الى العمل، وفق قرارات منظمة صادرة عن السلطة المختصة.

إن الكلام عن كفايات المدرس عموما، هو كلام عن مواصفات محددة، يتطلبها الإنجاز الجيد والكامل لمهمة أو وظيفة أو دور... إن البحث عن الفعالية باعتبارها سلوكا في العمل، وعن الجودة باعتبارها مؤشرا على نوعية المنتوج وعلى الرفع من المردودية وعقلنة الموارد البشرية، رغبة في استثمارها بشكل جيد.. كلها مكونات لخطاب يمكن اعتباره استهلاكيا مالم ينسب التفكير على الكيفيات التي سيتم بواسطتها أجرأته والانتقال به من مجرد كلام عام إلى أفعال ملموسة يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها. وفي هذا السياق يعتبر تحديد الكفايات المراد تحقيقها بفعل التكوين الإطار المنهجي الذي يسمح بالوصول إلى الأجرأة السالفة الذكر.[1]

فكفايات المربي في التعليم الأولي، هي الإطار المهيكل والدائرة التي عليها مدار هذا النوع من التعليم (أو التربية على وجه التحديد)، إذ بها يستطيع المربي القيام بوظيفته التربوية بإتقان.

لقد كشفت نتائج الاستمارة أن أغلب المربين لم يخضعوا لأي تكوين لا أساسي ولا مستمر، كما أن تعدد الوصايا على التعليم الأولي أدى إلى تعدد المرجعيات البيداغوجيا، فيغيب مع كل ذلك مبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف المواطنات والمواطنين.

واستنادا إلى الدعوات المعبر عنها من لدن المستجوبين والتي كشفتها نتائج الاستمارة، تبين أن 55%

منهم نادوا بضرورة إسناد تكوين المربيات والمربين إلى مؤسسات المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بما تملكه من رصيد تجاربي في موضوع تأهيل وتكوين المكونين في المنظومة التربوية المغربية، حيث أصبح بموجب مذكرة تقديم 2-11- 672 المنظمة للمراكز الجهوية في صيغتها الجديدة، باعتبارها مؤسسة لتكوين الأطر، لها صلاحية القيام بمجموعة من المهام، كلها تتمحور في تأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين، وتهييئ المترشحين لاجتياز مباريات التبريز للتعليم الثانوي التأهيلي، وتكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي الاجتماعي، فضلا عن تنظيم دورات للتكوين المستمر لفائدة مختلف موظفي الوزارة والعاملين بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي، والقيام بأنشطة البحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي.[2] فحسب منطوق المادة 3 والمادة 22 من القانون المنظم للمراكز الجهوية، فإن هذه الأخيرة تضم ثلاثة أسلاك، سلك تأهيل هيئة التدريس، وسلك تحضير مباريات التبريز، وسلك تكوين أطر الادارة التربوية والدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، كما لهذه المراكز الحق في اقتراح مشاريع إصلاح وتجديد مناهج وبرامج التكوين، فضلا عن القيام بأنشطة البحث العلمي التربوي وإنتاج مختلف الوثائق التربوية.[3]

[1] - لحسن مادي، تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، ط/1/2001، ص 32.
[2] - وزارة التربية الوطنية، مذكرة تقديمية رقم 2-11- 672 الصادر في 27 محرم 1433(23-12-2011).
[3] - وزارة التربية الوطنية، مذكرة تقديمية رقم 11-2- 672 مواد، 3- 22.

إن التجربة التي راكمتها المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في تأهيل وإعداد الأطر التربوية يجعل منها مرة ثانية، - بناء على المستجدات التربوية التي وردت في الميثاق الوطني في السابق أو التي حينت في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. وقانون الإطار 51.17 حاليا – هي المؤهلة للقيام بدور إعداد المربيات والمربين للتعليم الأولي كمسلك خاص، والأمر يسير بالنظر إلى الحيثيات المتعلقة بالتكوين في المراكز الجهوية والتي تمت الإشارة إليها من جهة، ومن جهة ثانية، فالموضوع ليس أكثر من توسيع دائرة التكوين داخل هذه المراكز، إذ من المعلوم أن مسالك التكوين بالنسبة للمدرسين هي: مسلك التعليم الأولي والابتدائي، ومسلك التعليم الثانوي بشقية في التجربة الجديدة. وما أريد بيانه هنا لا يخرج عن أمرين، **إما فصل التكوين الأولي عن التعليم الابتدائي كعمل منهجي ومستقل**، يتم التركيز في مجزوءاته على قسمين حسب تصور كاستون ميالاري، يخصص قسمه الأول للتكوين الأكاديمي (التكوين الأساس) وقسم خاص بالتكوين البيداغوجي[1]، يتداخل فيه سيكولوجيا النمو والطفولة.. وكل ما يقوي عدة المربي للقيام بمهمة التربية في التعليم الأولي. وإما على أقل تقدير، **تعزيز مسلك التعليم الأولي والابتدائي وتقويته بما يحقق كفايات المربي، وذلك بتخصيص مجزوءات رئيسية يحظى فيها التعليم الأولي بحصة محترمة، بدل جعلها مجزوءات داعمة كما هو عليه الأمر في التجربة الحالية في المراكز الجهوية** لمهن التربية والتكوين. وأيا كان الأمر فالمحصلة النهائية، يجب أن يمنح هؤلاء المربون تكوينا يليق بهم، ليتيسر لهم تحقيق غاية تأمين الطفل وإدماجه بشكل سلس في التعليم الابتدائي، وبما يضمن تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين.

فالتجديد في تكوين المربين سيعكس بوضوح توجه المدرسة المغربية في ظل قانون الإطار 51.17 لمنظومة التربية والتكوين، الذي يهدف إلى إدماج التعليم الأولي في التعليم الابتدائي وذلك على مدار ثلاث سنوات، ابتداء من صدور القانون في الجريدة الرسمية، وكذا في سياق تدشين مشروع مدرس المستقبل، الذي كان إحدى توصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فالضرورة ملحة لاتخاذ قرارات تسهم في الرفع من تكوين المدرسين، ولن يتحقق ذلك مالم يتم رسم معالم واضحة ومحددة لولوج مهمة تأطير الأطفال وتربيتهم، إذ يجب أن يتم الانتقاء بناء على معايير دقيقة، تتداخل فيها معايير الجودة في التكوين الأساس، واستحضار الرغبة وراء التوجه لممارسة مهنة التربية، وليس جعل التوجه للتعليم الأولي فقط هروبا من العطالة، أو محطة للاستراحة قبل الحصول على العمل القار والمستمر. بمعنى كثير من الممارسين للتربية، الضغط الاجتماعي والاقتصادي هو من جعلهم يمتهنون التربية، معتقدين أنها مهنة لا تتناسب مع متمنياتهم. فاختيار ممارسة التربية يجب أن ينطلق من رغبة ذاتية، وليس بدافع آخر خارجي. "لقد تسبب تجاهل تحسين حال المعلم إلى جعل مهنة التعليم بلا أسوار، يعمل بها المختصون وغير المختصين"[2].

فتحقيق التغيير الإيجابي في التعليم الأولي يساهم فيه بشكل كبير، الكشف عن الكفايات المراد تنميتها لدى المربي أثناء فترة الإعداد، والعدة التي يمكن إدراجها لتحقيق ذلك الغرض داخل المراكز الجهوية، وهذا المسعى قد تحدث فيه الدكتور محمد العلمي في مقال سابق، نشر في مجلة مسالك التربية، العدد الثالث 2019. وباختصار يمكن القول إذا أريد للتكوين في التعليم الأولي النهوض، وجب تخصيص المجزوءات الرئيسية لطبيعة مرحلة الطفولة ووظيفة العمل فيها، هذا تدخل سريع يجب الانتباه منه حالا كإجراء على المدى القريب، أما على المدى البعيد كما سبق ذكره، يحتاج الأمر لتخصيص مسلك قائم الذات بهذا النوع من التعليم.

---

[1] - كاستون ميالاري، نقلا عن لحسن مادي، تكوين المدرسين، ص 48-49.

[2] - حسين كامل بهاء الدين، التعليم والمستقبل، دار المعرف القاهرة، 1997، ص116.

إن الوضعية الراهنة لمربي التعليم الأولي والتي كشفتها نوعية إجابة المستجوبين، لا يمكن المراهنة عليها لتلبية احتياجات طفل القرن الحادي والعشرين. فالوضعية المنشودة لمربي التعليم الأولي داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لا ينبغي اعتبارها فقط تغييرا لمقاربة بأخرى، بقدر ما هي سيرورة منتظمة، ناشدة في جوهرها التطور والإصلاح، وفق منظور جديد، فرضه واقع الطفل المعاصر، فالمفروض حدوث تغيير في آليات ووظائف مهنة التربية؛ ما دام الطفل قد تغير فطرق التعامل معه كذلك يجب أن تتغير، فهناك علاقة جدلية بين التكوين والإبداع، وتحقيقهما معا هو الهدف الإجرائي الذي يجب أن تسعى الجهات المسؤولة للعمل عليه، بالاستناد إلى خطة تجديدية تروم تحسين إجراءات تكوين المربين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى جانب إجراءات أخرى موازية.

رابعا: خلاصات و أفاق:

من خلال الإجابة الواردة في الاستمارة، وبعد تحليل مضمونها أسفرت نتائج البحث عن مجموعة من الخلاصات والتوصيات، والتي يمكن بيانها على الشكل التالي:

1. **خلاصات الورقة العلمية:**

عدم توحيد تكوين مربي ومربيات التعليم الأولي، من أسبابه تعدد الجهات الوصية عليه.

ضرورة الاعتراف بوجود فوارق بين المربين، سواء في من الناحية المعرفية، أو من الناحية العملية، بسبب غياب معايير ضابطة لولوج هذا النوع من التعليم.

سجلت أداة البحث نسبة كبيرة من الإجابات، كلها تدعو إلى ضرورة تقوية تكوين المربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

أغلب الإجابات اقترحت تجميع الجهات الوصية عن التعليم الأولي وجعلها في جهة واحدة، وهي وزارة الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، إن أريد لهذا التعليم الجودة والنجاح.

إن صناعة مربّ ناجح يحتاج إلى توفره على كفايات عدة، بما في ذلك الكفاية التواصلية، وفق ما أعلنته نتائج الاستمارة.

المربي إن هو إلا إحدى حلقات التعليم الأولي، الاهتمام بتكوينه يشكل بداية الحل، فالتربية منظومة متكاملة، واستهاضها يستوجب الاهتمام بجميع مكوناتها، غير أن محورها الأساس هم المربون.

2. **التوصيات:**

- ضرورة إخضاع توظيف المربين للاختيار المناسب، تحدده شروط معينة.
- ضرورة تكوين مربي التعليم الأولي داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، سواء، بتخصيص مسلك خاص بهذا النوع من التعليم أو بتقوية مجزوءاته بنقلها من كونها مجزوءة دعم إلى رئيسية، تنبني أساسا على إكساب المربي تكوينا نظريا وآخر تطبيقيا يروم تحقيق الكفايات التالية:
  - الكفاية المعرفية: من خلال التكوين الأساس،
  - الكفاية المهارية: عبر التكوين البيداغوجي والسيكوبيداغوجي،

- الكفاية القيمية: باكتساب طرائق غرس القيم وترسيخها في نفسية وسلوك الطفل.
- الكفاية التكنولوجيا: بالتكوين على ضبط استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

تحقيق الجودة في التعليم الأولي يكون (إضافة إلى التجديد في تكوين المربين) بتوفير الموارد والحكامة في تدبيرها، فضلا عن إعداد نموذج بيداغوجي يتنصر للأنشطة التفاعلية، ذات الأبعاد الحس حركية، وتجميع الجهات الوصية عن هذا التعليم في جهة واحدة.

قائمة المصادر والمراجع:

- دستور المملكة المغربية، لسنة، 2011.
- الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المؤتمر الوطني لحقوق الطفل بتاريخ 25 ماي2000.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة، حقوق الطفل نونبر 1989.
- مجلس المستشارين، التعليم الأولي في المغرب في أفق 2030، منشورات مركز الدراسات والبحوث في الشؤون البرلمانية.
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المنهجي للتعليم الأولي، ط.1، 218.
- الجمعية المغربية لتحسن جودة التعليم، التعليم الأولي بمنظار المقاربة الدولية.
- اليونسكو، التقرير العالمي التعليم للجميع، 2007.
- القانون رقم 05.00 الصادر سنة 19 ماي سنة 2000 الذي ينظم شأن التعليم الأولي.
- وزارة التربية الوطنية، وثيقة الاختيارات والتوجهات.
- وزارة التربية الوطنية، وثيقة الاختيارات والتوجهات.
- وزارة التربية الوطنية، مذكرة تقديمية رقم 11-2- 672 الصادر في27 محرم 1433(23-12-2011).
- التعديل الأساس بحسب الظهير الشريف رقم 1.63.071 الصادر ف 13 نونبر 1963 ، كما تم تغييره وتتميمه بمقتضى القانون رقم04.00 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.200 المؤرخ في 19 ماي 2000 .
- الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030، المستوى الوطني 2015-2030.
- لحسن مادي، تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، ط/2001/1.
- أحمد أوزي، بيداغوجيا فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، مطبعة النجاح الجديدة، ط/2017.
- الغالي أحرشاو، مجلة علوم التربية عدد 61.
- حسين كامل بهاء الدين، التعليم والمستقبل، دار المعرف القاهرة، 1997.
- المؤسسة المغربية للنهوض بالأعمال الاجتماعية، واقع التعليم الأولي بالمغرب ، عرض 4 يوليوز 2015.
- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس بولمان، عدة تكوين الأساتذة، 2014.
- https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/EnsPresco.aspx
- جريدة الاتحاد الاشتراكي، التاريخ : 2020/1/1

الملخص:

تصنف الدافعية في النظريات المعرفية على أنها قوة تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق أهداف التعلم، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد ذاته (حاجاته، ميوله، اهتماماته...) وأيضا من محيطه (ظروفه، سياقه، محفزاته...)، مما يفيد أن الدافعية تطال مختلف القوى الداخلية والخارجية التي تحمل المتعلم على إحضار القلب والقالب في الموقف التعليمي حتى ينخرط بجد في العملية التعليمية التعلمية، وذلك عبر قيام المتعلم بنشاط تربوي موجه، كما الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق هدف التعلم.

ولأن ربح رهان الجودة ليس بالسهل في البلدان المستقبلة لأبناء الجالية المغربية، سيما إن استحضرنا أن بيئة الهجرة ملبئة بالتدافع غير الشريف وكثرة التحديات، كما أن طريق صناعة الجودة في الممارسة التربوية غير مفروش بالورود، عملت على بيان أهمية الاشتغال على الدافعية وذلك لأنها:

- تعمل على شحذ همة الأبناء في تعرف اللغة العربية والذات الثقافية، فيُقبلون على التعلم بحيوية ونشاط منقطع النظير.
- تخلق متعة فريدة أثناء التعلم، مما يضاعف لذة البحث والتنقيب، وبالمقابل يضعف ألم التنقل البعيد حيث مواطن الاكتساب.
- تشجع المتعلم على تسطير برنامج موازي يوظف فيه الإمكانات والوسائل الشخصية، مما يؤثر على وتيرة التعلم

مقدمة:

أضفى علماء التربية قيمة قصوى على "موضوع الدافعية"، لما له من أثر على الترقي في سلم الاكتساب والتعلم، حتى بات من المألوف تكرار الطرائق الحديثة لأهمية استثارة دافعية المتعلمين، لأنها قمينة بجعلهم يقدمون على الأنشطة المعرفية والوجدانية والحركية بنشاط منقطع النظير، كما أنها عامل فعال في قطع مسافات التكوين وتحقيق أهداف المناهج والبرامج التربوية بأقل كلفة مادية ومعنوية؛ الشيء الذي يطرح سؤال مقصود بالدافعية لدى أبناء الجالية؟ بله أهمية الدافعية في تعلم لغة وثقافة بلد المنشأ؟ ناهيك عن أنواع ووسائل إثارة الدافعية لدى أبناء الجالية؟

أولا- مفهوم وأهمية إثارة الدافعية لدى أبناء الجالية:

1- مفهوم الدافعية:[1]

يُحيل على القوة الداخلية التي تعمل على تحريك السلوك الإنساني وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وإليها يرجع الفضل في ديمومة هذا السلوك واستمراريته مادامت الحاجة قائمة؛ وبالاستناد إلى معجم المصطلحات التربوية والنفسية، تُعرّف الدافعية بأنها «القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له؛ وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه

[1] سياق الكلام عن الدافعية لدى المتعلم، أما الدافعية في عمل المعلم فهي تحصيل حاصل، لأن الانتقال من وطن الجدود إلى الجديد دليل الانخراط في بناء مقومات الهوية لدى أبناء الجالية، كما أن اشتغالهم بدونه غير متصور في حقهم، وفاقد الشيء لا يعطيه.

"حاجاته، وخصائصه، وميوله واهتماماته". أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به "الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات".»[1]

بينما تقدم الدوافع في صورة «المحركات التي تؤدي بالفرد إلى القيام بسلوك معين، والشخص المدفوع يحيل على أن المتعلم وجد نفسه مع هدف التعليم، بحيث أصبح هدف التعليم هدفه هو؛ كما يقرر "شيفيليه" 1969م أن أهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه هو، لا يمكن أن تتحقق؛ وعلى هذا الأساس جاز وصف الدافعية للتعلم بأنها قوة تفيد التلميذ في اختيار أسهل الطرق للنجاح، مما يجعلها عنصرا أساسيا في التعليم والتعلم لأنها خليقة بأن:

أ- تعطي الأهداف التربوية والتعليمية قوة ومعنى؛

ب- تطرد الملل وتخفف من درجة الإحساس بالسأمة؛

ت- تعيد المتعلم إلى حالة التوازن المعرفي بعد حالة التوتر».[2]

وعليه، إن الدافعية في النظريات المعرفية هي مفهوم افتراضي، يستعمل في وصف القوى الداخلية والخارجية التي تحمل المتعلم على إحضار القلب والقالب في الموقف التعلمي، فينخرط بجد في العملية عبر القيام بنشاط موجه، بله الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق هدف التعلم.

2- أهمية الدافعية في تعلم لغة وثقافة بلد المنشأ:

تقرر من السابق أن الدافعية للتعلم من العوامل الرئيسة في حصول التعلم الإنساني، وأنها حافز يكسب المعارف والخبرات والمهارات وشتى السلوكيات... وبالمجمل تأتي أهميتها لدى أبناء الجالية من جهة إسهامها في تحقيق الفوائد التالية:

- تعمل على شحذ همة الأبناء في تعرف اللغة العربية والذات الثقافية، فيُقبلون على التعلم بحيوية ونشاط منقطع النظير.
- ترفع منسوب الإقبال على الأنشطة التعليمية القائمة والقادمة، كما تطيل أمد الانشغال بها طوال الموقف التعليمي.
- تخلق متعة فريدة أثناء التعلم، مما يضاعف لذة البحث والتنقيب، وبالمقابل يضعف ألم التنقل البعيد حيث مواطن الاكتساب.
- توجه جهود المتعلم نحو الإفادة من الأنشطة المنجزة، وخلق امتداد لها في البيت طلبا لمزيد التوسع وطي مراحل الطلب.
- تشجع المتعلم على تسطير برنامج موازي يوظف فيه الإمكانات والوسائل الشخصية، مما يؤثر على وتيرة التعلم.
- توفر الأجواء النفسية المشجعة على الاستمرار في التعلم مدى حياة البرنامج الدرامي، وفي أجواء مطبوعة بالتعاون والتكامل بين المعلم والمتعلم.

---

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م، ص:184.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م، ص:581، 582.

وعليه، يجمُل أن تتجه الجهود نحو شحذ دافعية تملك لغة وثقافة بلد المنشأ، سيما أن السواد الأعظم من الأبناء المستجوبين رسميا[1] أبانوا عن قدرة عجيبة في تكلم اللغة العربية داخل الأسرة منذ سن الطفولة، وبالاستناد إلى سوق الشغل، هي رأس مال لغوي يوفر لصاحبه عديد الفرص المادية والمعنوية.

وبالرجوع إلى خلاصة الفصل الرابع من التقرير الموضوعاتي، الموسوم ب "الحافز ودرجة الرضا لدى المستفيدين من تعلم اللغة والثقافة الأصليتين"، نجد النص على أنه «يتم تعلم اللغة العربية في سن مبكرة باعتبارها اللغة الأم داخل الأسرة النووية والممتدة، وأن انتظام عدد الساعات المخصصة لتعلم اللغة العربية يعكس وجود حافز لتعلمها، سيما أنها تجمع بين الأهمية التواصلية والثقافية، خصوصا عند زيارات البلد الأصلي؛ ويمكن تفسير الإقبال على تعلم هذه اللغة بالتعلق بلغة ترمز إلى الهوية الوطنية الأصلية وإلى المرجعية الدينية؛ كما تمكن أجوبة المستجوبين من فهم أهمية الوسط العائلي باعتباره المجال الأول للتكوين اللغوي للطفل، ذلك أن تعلم اللغة العربية يساعد الأطفال على تعلم اللغات المتداولة في بلد الهجرة، ويسهل الترقية الفردية».[2]

فاللغة الأصلية «معتبرة أداة أساس للنجاحين: المدرسي والسوسيو اقتصادي، أي إن ضرورة التطلع إلى مستقبل اجتماعي ومهني في بلد الهجرة لا يتعارض مع استعمال اللغة العربية أو الأمازيغية؛ والمؤكد أن المحافظة على لغة أم للطفل المغربي المقيم بالخارج، يعود عليه بمنافع معرفية، كما يثمن العديد من كفاياته الاجتماعية، ويوطد علاقاته بأقرانه».[3]

ثانيا- أنواع ووسائل إثارة الدافعية لدى أبناء الجالية:

1- الدافعية الداخلية والخارجية: تنقسم الدافعية للتعلم باعتبار مصدرها إلى قسمين: داخلية وخارجية، الأولى هي التي يكون مصدرها المتعلم ذاته، حيث يقبل على التعلم والتهام المعرفة مدفوعا من تلقاء نفسه، فيسعى جاهدا إلى إثبات ذاته وتحقيق آماله وأهدافه التي سطرها في سابق زمنه، غير مكترث في مسيره بما يلاقي من صعب وعسير، لأن الكل استحال لذة تعلم تهون في سبيله راحة البدن والضمير.

ولذلك، تلفي المتعلم ضوء نهاره سائرا على درب التعلم، يجد وينشط طمعا في تحصيل المفاهيم والمضامين الجديدة، وكلما جنى من ثمار العلم، زاد طمعه أكثر في إرضاء نفسه ونيل بغيته؛ وهذا ملحظ يتماشى مع توجيه "بياجيه" في كيفية حصول التوازن المعرفي، حيث يقوم المتعلم بضم المعلومات المكتسبة إلى البنى المعرفية القائمة، ثم التنسيق بينها بشكل يجعلها متسقة ومحققة للتوازن المثمر سعادة يجد أثرها في القلب، وكلما زاد عناء التحصيل إلا وارتفع منسوب اللذة، لأن المتعلم حقيقة يستمتع بطلب العلم، ويتذوق حلاوة التغذية الراجعة لما يقوم به من عمل.

بينما الدافعية الخارجية يكون مصدرها خارجيا كالمعلم وإدارة المدرسة، أو أولياء الأمور والأحباب والأصحاب... وهلم جرا من عوامل الإثارة المنفصلة عن ذات المتعلم، مما لا تخطئ العين السليمة أن الإقبال على التعلم يقف وراءه: تحصيل درجة أو نيل كسب أو رضى أستاذ، بله أن يُمطر المتعلم بعبارات الإعجاب والتشجيع على مرأى ومسمع من الزملاء، كما

---

[1]- بالرجوع إلى التقرير الموضوعاتي الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تشير الاحصائيات إلى أن الأطفال المغاربة يتكلمون اللغة العربية داخل الأسرة بنسب كبيرة، حيث وصل الرقم إلى 63.9% في ألمانيا و61.7% في بلجيكا، في الوقت الذي ارتفع فيه الرقم إلى 78.3% داخل فرنسا، لمزيد إفادة ينظر التقرير، ص: 28.

[2]- خلاصة الفصل الرابع من التقرير الموضوعاتي، مرجع سابق، ص: 27 بتصرف.

[3]- التقرير الموضوعاتي، مرجع سابق، ص: 29،28 بتصرف.

قد يكون الباعث هو الطمع في الجوائز المادية أو المعنوية التي يغدقها الوالدان على الأبناء، أو رجاء كسب حبهما وتقديرهما للإنجازات... وليس ثمة ما يمنع أن يكون الأقران مصدرا للدافعية، لما يُبْدونه من الإعجاب أو الحسد لبعضهم البعض.

وبالمجمل، فنقطة البداية في استثارة الدافعية تكون ذات مصدر خارجي، ثم تنتقل داخلية مع التقدم في العمر وظهور الاهتمامات والميول عبر توالي المراحل الدراسية، وأحيانا تبقى مزيجا من الاثنتين، والغلبة سجال تارة إلى هذه وأخرى إلى تلك؛ ولا مماحكة بين الأساتذة والأخصائيين أن رأس الأمر هو الدافعية الداخلية، لأن الخارجية تبقى مادامت الحوافز موجودة، أما الداخلية فتدوم مع الفرد على مدار الساعة.

2- **وسائل مقترحة لإثارة دافعية التعلم لدى أبناء الجالية:**

يقع هذا العنوان ضمن مجال **"مهارات وطرائق التدريس الحديثة"**. وهي آليات وأدوات تعكس جودة فعل المعلم، سيما قدرته على إثارة دافعية المتعلمين وإحداث التعلم المطلوب؛ وفيما يأتي بيان أهمها:

أ- الإعداد القبلي باعث على إثارة دافعية المتعلم: لأنه يضع أسئلة تَصُب في صميم الدرس المقبل، تحمل المتعلم على الفعالية في البحث والاستقصاء والاكتشاف... كما الإعداد والإمداد بما يفيد في أداء نشيط لحظة بناء مراحل الدرس، الشيء الذي ينأى بالمتعلم عن التلقي والسلبية، ويجعله شريكا إيجابيا وبانيا ماهرا لذاته العلمية، وهو ما درج القوم على تسميته "إيجابية المتعلم في الموقف التدريسي".

ولعل المطالع للمراجع التربوية، يجد أن الإعداد القبلي عنوان يطال مجموع الأنشطة والأعمال التي يُكلِّف بها المدرس تلامذته تحضيرا للدرس الجديد، وتحفيزا لجنابهم على الانخراط بفعالية في مناقشة وتحليل وتركيب المفاهيم بله ربطها بالواقع المعيش، فيحصل التفاعل بين ذات المتعلم الفاعلة وموضوع التعلم، والثمرة الحلوة هي مراكمة الفوائد والفرائد عبر الانخراط الإيجابي في سيرورة الفعل التعليمي/التعلمي داخل الفصل وخارجه.

ولست أغفل عن تنبيه المعلم إلى ضرورة أخذ الحيطة والحذر، حتى لا ينقلب نشاط "الإعداد القبلي" مبعث شكوى الآباء والأولياء، فيُصنَّف عبئا إضافيا مثقلا لكاهل فلذات الأكباد، ومُبيدًا للوقت الثالث المخصص للتسلية والراحة والاستجمام... ويا له من سوء حال وتقدير، عوض التبشير - بدرس لغة وثقافة بلد المنشأ- انتقل وسيلة شنيعة للتنفير.

وهو ديدن كثير من الأساتذة عن غير قصد، تراهم ينهجون في الواجبات المنزلية نمطا خطيا مكرورا، لا يتضمن تنويعا أو يسمح بإبراز ذكاءات المتعلمين، فيصير عقوبة أو غرامة واجبة الأداء دون رغبة من المتعلم أو تفاعل؛ والمقترح أن يكون الإعداد المنزلي ممنهجا ومدروسا، ضيق الكلفة وقتا وجهدا، منصبا على مراحل ومفاصل الدرس إجمالا وليس تفصيلا.

ويلحق بالخطأ السابق، عدم الالتفات إلى قدرات وخصوصيات الفئة المستهدفة، كأن يُطالب المعلمُ المتعلمَ بما ليس في مقدوره، من قبيل البحث في المكتبة أو تحضير معلومات في غياب الأهلية العلمية، وبزيد الطين بلة بعد المسافة أو عدم توفر متسع من الوقت، بله الافتقار إلى المرشد المعين لحظة إنجاز المطلوب... مما قد يشل دافعية التعلم عند المتعلم.

وصلة بالتوجيهات الرسمية المغربية، أجد الميثاق الوطني يؤكد على أن فعالية الممارسة الفصلية تبدأ ب«جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين، مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة»[1] أما البرنامج الاستعجالي بوصفه نفس جديد للإصلاح، فقد «ارتكز على مبدأ جوهري موجه، هو بمثابة أساس

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول: المبادئ الأساسية، عنوان: الغايات الكبرى، المادة: 06، الصفحة: 08.

له ينم عن مقاربة مجددة وعملية في الآن ذاته، ويتجلى في جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين، وتسخير باقي الدعامات الأخرى لخدمته».[1]

ب- **التدريس الفعال باعث على إثارة دافعية المتعلم:** يتميز التدريس الفعال بتكامل وتعاون عناصره، بدءا **بالمعلم** الذي يفترض فيه اعتماد طرق وأساليب فعالة ونشيطة في التعليم، مرورا **بالمعرفة** المنوقع فيها إعطاء المحتوى العلمي معنى ووظيفية في حياة التلاميذ، وانتهاء **بالمتعلم** المنتظر منه الاتصاف بالإيجابية تفاعلا وإبداعا وانخراطا، علاوة عن **سياق التعلم** والأجواء المحيطة، حيث الاحتضان والتشجيع على التألق والتفوق.

وبالمجمل، فالتدريس الفعال[2] هو نمط التدريس الذي يجعل من المتعلم قطب رحى العملية، حيث تجاوز مرحلة التلقي السلبي للمعرفة إلى المشاركة والبحث عن المعلومة باعتماد الوسائل الممكنة، فيشتد عود المتعلم على النشاط الذاتي والحضور الإيجابي في إطار تعاقد بيداغوجي ضمني أو صريح.[3] تتكامل في إطاره الأدوار وتتحد الجهود والمساعي لأداء مهام تسهم في تطوير الممارسة التربوية من جهة، وتوطد العلاقة الوجدانية بين المعلم والمتعلم بشكل ينأى بالعملية عن العنف والممارسة غير التربوية.

ولعل الجدول[4] أسفله كفيل بإرشاد كل ذي بصيرة إلى محاسن التدريس الفعال الدائر حول محور المتعلم، سيما دوره في تهييئ الأجواء الباعثة على حصول دافعية التعلم، وبقابله نقيضه مما يثبط العزائم ويثني الدافعية لدى المتعلم.

---

[1] التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي، مرجع سابق، ص: 03.

[2] - التدريس الفعال هو مطمح تنشده المدرسة المغربية في حلتها الحالية، سواء في الفعل التربوي الموجه للداخل أو المستهدف لأبناء الجالية في الخارج، وعليه لا تخطئ العين المتأملة للرؤية الاستراتيجية النص على أن «التغيير المتوخى للمدرسة المغربية يهدف إلى تمكينها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة في "الاشتغال بالتربية والتكوين والبحث العلمي من منطق التلقين والشحن والالقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس...»؛ ينظر" رؤية استراتيجية للإصلاح 2015- 2030م، إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، ص:10.

[3] - التعاقد البيداغوجي هو إجراء تربوي مستمد من عالم الصناعة والتجارة... يأتي العقد فيه عبر تفاوض ينتهي باتفاق رضائي بين طرفي العملية التعليمية/التعلمية، ويتضمن الاتفاق حول أهداف التعلم وواجبات كل طرف وحقوقه، ناهيك عن المساهمة الفاعلة في تهيئة الأجواء الإيجابية للتألق والتفوق.

[4] - الجدول وثيقة تلخص دور "التدريس الفعال" في إثارة الدافعية للتعلم، فضلا عن كيفية وضع المتعلم في قلب الممارسة التعليمية؛ أعتمده دوما لنفاسة محتوياته في تكوين الأساتذة المتدربين، وإن سقط مني سهوا مصدره، فلا يسعني إلا نقله للإفادة مع الدعاء لصاحبه بطول البقاء والعطاء.

	النموذج المتمركز حول المعلم	النموذج المتمركز حول المتعلم
التماسك	يعتمد على: - القوانين المؤسسية المنبثقة عن الجماعة - البرنامج الدراسي الموحد. - الحجرة الدراسية الواحدة. - حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة. - تعيين زعيم "المدرس" الجماعة. - العقاب والوصاية.	يعتمد على: - القوى المتفاعلة داخل للجماعة. - التكامل - التضامن - التعاون. - التقريب بين اهتمامات أعضاء الجماعة. - التنويع والمرونة في تطبيق البرنامج الدراسي. - بث روح المسؤولية لدى الأعضاء.
الزعامة	- زعامة سلطوية. - اعتماد على الضغط والترهيب. - تحديد السلوك المقبول وغير المقبول. - لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم "الأستاذ". - متعالية على التلاميذ. - هي مصدر المعرفة. - لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ. - تشجع على التنافس.	- زعامة ديموقراطية. - تعتمد المشاورة وتأخذ بالرأي. - تراعي الظروف النفسية لسلوك الأفراد. - لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة. - تعتمد على تنويع مصادر المعرفة. - تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ. - تشجع على التعاون بين أفراد الجماعة.
المعايير	- خارجية ومفروضة مسبقا على الجماعة. - لا مجال لتغييرها. - لا تفرق بين ظروف جماعة وجماعة. - تهمل الجانب المستمر من حياة الجماعة. - تعرض الخارج عنها للعقاب. - تساعد المدرس والإدارة في حفظ النظام.	- نسعى لأن تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها. - قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة. - تراعي ظروف كل جماعة على حدة. - تهتم بالجانب الخفي من حياة الجماعة. - تدور في أغلبها حول التعاون وتشجع المبادرات. - تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية.
التفاعل	- يرتكز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة.	- يرتكز على المستوى الظاهر والمستتر للجماعة.

	- يكون سطحيا مخططا له مسبقا من طرف المدرس. - ذو اتجاه واحد من المدرس إلى التلاميذ. - ينحصر في أسئلة المدرس وأجوبة التلاميذ. - لا يستثمر بوصفه قوة داخلية في الفعل التربوي. - لا يعتمد على فعاليات التنشيط. - عديم الفعالية في الفعل التعليمي/التعلمي	- متعدد الاتجاهات بين المدرس والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم. - لا ينحصر في الأسئلة والأجوبة. - له أوجه متعددة يتداخل فيها الوجداني بالمعرفي والمهاري. - يعتبر المدرس عضوا فاعلا ومنفعلا كباقي أعضاء الجماعة. - يعتمد على فعاليات التنشيط. - يحضر بقوة في الفعل التعليمي/التعلمي. - يجعل من القسم ورش عمل.

ج-**العلاقات الإيجابية باعث على إثارة دافعية المتعلم:** أحسب هذا العنوان مناسبا لبسط بنات أفكار[1] الخبير الكندي "إيريك جينسن"، حيث أكّدَ أن "نجاح المعلم في حفز الدافعية للتعلم يعتمد على العلاقات الإيجابية أكثر من الاعتماد على الأفكار والمهارات المهنية". وزبدة الفكرة هي أن رحاب المدرسة تحتضن تعليما قائما على أربع علاقات أساسية، هي: علاقة المتعلم بالمدرس، علاقة المتعلم بالمادة، علاقة المتعلم بغيره من التلاميذ، وعلاقة المتعلم بنفسه، مما يستدعي من المدرس فعل ما يكفي لتوطين جديد العلاقات بحر الأسابيع الأولى من الدراسة، والحفاظ عليها خلال بقية أطوار السنة الدراسية؛ ومن جملة الاقتراحات للرقي بمستوى العلاقات ما يلي:

- **التعرف على المتعلم**، عبر ملء استمارات يتحدث فيها عن نفسه، فيذكر المكان الذي شرف بالولادة فيه، وعدد أشقائه والحيوانات التي تقع تحت ملكيته، زيادة على الأشياء التي يحبها أو يكرهها، ومخاوفه ومصادر قلقه ومشاكله... ومن زمرة الأسئلة المحمودة الطرح، وصف الشعور بكونه في وضعية التعلم وتقمص اسم التلميذ؟ والأشياء التي تمثل أهمية بالنسبة له في هذا المقام؟

- **تقدير المتعلم**، يحصل عبر تفهم الأستاذ للضغوط والصعوبات التي يواجهها المتعلم باعتباره متعلما، وما يتطلبه ذلك من شجاعة أدبية وجهد مبذول كي يقضي حصته الدراسية أخذا وعطاء، ويجمل الأمر أكثر متى أحاط الأستاذ علما بالضغوط التي يكبله بها زملاء المدرسة والحي، علاوة عن الضغوط الأكاديمية التي تخنق الأنفاس... وعليه، لا مبرر لعدم السؤال والتقدير لما يشغل بال المتعلم أو يدور في خلده.

- **الإنصات للمتعلم**، لأن قطاعا عريضا من التلاميذ يشعر بالوحدة النفسية، وليس هناك آذن صاغية للآمال والآلام من الأهل والمدرسين حتى الأصدقاء، مما يجعلهم في ممسيس الحاجة إلى من يعيرهم السمع للحديث عن الحياة الخاصة ومصادر اللذة والألم، وهذا أمر نحسبه هينا وهو عند الأخصائيين عظيم، ومتى نجح المعلم في أن يكون أهلا للثقة وعقلا مفتوحا وقلبا دافئا، سيكون أعظم هبة في حياة المتعلم.

- **احترام المتعلم**، عبر تفادي الحط من قدره أو الانتقاص من شخصه منفردا أو أمام الزملاء، مع الحرص على تجنب السخرية منه في الأقوال والأفعال، والأولى اهتبال الفرص لمنحه مزيد قيمة ومسؤولية داخل الفصل، مع فسح المجال

[1] إيريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، السعودية، الطبعة الأولى، 2007م، ص:346، 347 بتصرف.

واسعا لإبراز قدراته، على اعتبار كل تلميذ هو إمكانية نجاح وليس سجلا أسود ينذر بالفشل، مما يوجب التفكير في إمكانية تفوق كل متعلم وإن لم يكن هذا واضحا في الوقت الراهن.

تلك مقترحات - مقتبسة ومعدلة- تبعث على إثارة دافعية المتعلم على التعلم، أخالها واجبة الإرساء ابتداء من الأيام والأسابيع الأولى للدراسة، وأن تُتعهد بالرعاية والعناية ضوء النهار وسواد الليل، لينعم سياق درس لغة وثقافة المنشأ بالعلاقات الحميدة الحاملة على الإيجابية، وتتفق مساعي وأهداف سائر الأطراف على المضي في درب التمكين للهوية المغربية.

د-التحفيز بأشكاله باعث على إثارة دافعية المتعلم: قناعة أن الآباء والأساتذة المنتدبين لتدريس لغة وثقافة بلد المنشأ، يملكون فعل الكثير لإذكاء الحماسة وتعزيز الدافعية لدى أبناء الجالية من هذه الجهة، والبداية الحسنة تقبع في الالتفات إلى عطاءات المتعلم وإنجازاته، دون بخل في ترتيب الشكر والتقدير حتى على فعل الأشياء الصغيرة، ومنه شكرهم على الوجود في حياة المعلم، لأنهم أصحاب الفضل بعد الله في انتقاله إلى تلك البقاع والأصقاع، حيث فرصة إبراز الكفاءة المهنية في بناء الهوية اللغوية والثقافية...

ولا مراء أن نثر عبارات الإطراء – في حدود المقبول والمعقول- سواء بالإشادة اللفظية أو التبسم أو استخدام حركات الوجه والإيماءات الدافئة، يجعل المتعلمين مدركين لحجم المكانة التي يحتلونها في قلب المعلم، وأنه - حقيقة لا مجاملة- ممتن وسعيد بالتواجد معهم والتعاضد.

إن التحفيز بأشكاله مألوف في البيت ومطلوب أن يستمر في حجرة الدرس، حيث ترى الآباء يفرحون ويمرحون ويمدحون لسماع أولى الكلمات العربية تجري على أفواه الصبية، وكم يطيرون فرحا إن استطاع الصغير التعبير عن النفس بشكل من الأشكال؛ فيضاعف ذلك إصرار الأبناء على المضي قدما في درب الأعمال حتى تحقيق الآمال، معتمدين أسلوب النطق بالكلمة والتكرار المفيد للاستقرار؛ وعليه لا أقل من تشجيع الصغار بالبسمة وحركات الوجه فضلا عن نبرات الصوت... ونحوه من السحر الحلال الذي يجعل المتعلم منطلقا كالسهم من الرمية، يطوي بحيوية ونشاط مراحل التعلم.

بالمقابل، تلفي إهمال التحفيز يصنع في العزائم والأعمال عمل السم في الأبدان، دليله السلوك السلبي الظاهر للعيان كسلا ومن الحيوية تجد الإقلال، ناهيك عن ضعف الفعالية والميل نحو العزلة والشرود سائر الأحوال، كأن العملية التعليمية سيقت لغيره وهو موجود بطريق الخطأ والإهمال، ومن صوره الذائعة التأفف والتذمر عبر حركات الوجه والأطراف... وقس عليه من الأفعال.

ولست زائغا عن الصواب قيد أنملة متى قلت: إن إهمال التحفيز لإثارة دافعية المتعلم من الأسباب الوجيهة للهدر المدرسي في الأوطان الجديدة، حيث «تقدم الدروس للأطفال ابتداء من سن الخامسة إلى السادسة، وقد تمتد إلى سن الخامسة عشر، ثم يميل منحنى المشاركين نحو الانخفاض بقوة، مع تفسير التراجع بدخول سن المراهقة، بيد أن السبب راجع إلى غياب الحماس لدى المتعلمين، إذ بمجرد امتلاك المراهق للقدرة على التعبير عن وجهة نظره وتطبيقها تجده مقاطعا للدروس، ففي الوقت الذي يحتال البعض لتبرير الغياب عبر التذرع بممارسة الرياضة أو التسلية، يعبر البعض الآخر صراحة عن عدم الرغبة في متابعة هذه الدروس؛ ويبدو أن تحفيز التلميذ يجب أن يتم قبل الانقطاع، بل في تنظيم الدرس نفسه، إذ يجب أن يكون النواة التي يدور حولها وضع البرامج واختيار المدرسين، بل وتهيئة الأقسام، غير أنه من

الواضح أن التواصل بين واضعي البرامج والمستهدفين المعنيين يكون في اتجاه واحد. لأنه قد تكون القناعة أن التحفيز يتم من تلقاء ذاته».[1]

خاتمة:

تجنبا للوقوع تحت مسمى "الرشوة التعليمية"، حيث المكافأة مشروطة بالاجتهاد، فإن غاب الشرط فلا تسل عن المشروط، أميل إلى القول بحق المتعلم في الإشادة والاحتفاء حتى تظل قدماه على درب الاجتهاد، فإن أصاب كان له أجران، ومن أخطأ يحتفظ له بأجر الاجتهاد دون الإصابة،[2] مع التشجيع على معاودة الكرة حتى تتحقق أهداف الموقف التعليمي واحدا تلو الآخر، فيحصل الإقبال على التعلم في غمرة الشعور بالأمان؛ ومما يستأنس به في هذا المقام، الكلمات الراقية التي تشنف المسامع وتطرب الآذان، كأن يقول المعلم للمتعلم:" أنت بارع الذكاء"، أو "ألمس فيك سرعة الالتقاط"، أو "فكر ثانية وذكاؤك الثاقب سيبدع في الجواب". ومثيله من الثناء الحسن أمام الأحباب والأصحاب. وبالمجمل كل ما يشحذ الهمة ويرفع منسوب الانكباب

[1] فريد العسري، غايات تدريس اللغة العربية، مداخلة ضمن ندوة" اللغات في الهجرة"، مرجع سابق، ص: 58 بتصرف.

قائمة المصادر والمراجع

1- قائمة المصادر:

أ- المعاجم:

- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة وزينب النجار، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م.
- معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، مجدي عزيز إبراهيم، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009م.

ب- الوثائق الرسمية:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، 1999م.
- التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2008م.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- تقييم تأثير تدريس اللغة العربية على التمكن من اللغة والثقافة عند الجالية المغربية المقيمة بالخارج، إعداد الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، النسخة الرقمية على النت، الكلمة المفتاح: التقرير الموضوعاتي، الرباط، المملكة المغربية.

2- قائمة المراجع:

- اللغات في الهجرة: التحولات والرهانات الجديدة، منشورات مجلس الجالية المغربية بالخارج، أشغال ندوة 24، 25 يونيو 2010م، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2012م.
- التدريس الفعال، إيريك جنسن، الطبعة الأولى، 2007م، مكتبة جرير، السعودية.

التدخلات المعرفية في الرفع من قدرات الاكتساب المعرفي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ASD

د. ادريسي حناتي آمين - الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش-آسفي

ملخص:

تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على مختلف التدخلات المعرفية في التكفل بأطفال اضطراب التوحد ASD ومساءلتها، من أجل الوقوف على أهميتها العلمية والعملية في الرفع من قدرات الاكتساب المعرفي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ASD.

تعد برامج التدخلات المعرفية في مجال التكفل بأطفال طيف التوحد من بين الوسائل العلمية الحديثة و المعاصرة التي اعتمدت في هذا المجال مقارنة بالتدخلات المستوحاة من المقاربة السلوكية التي ينهجها أغلب المتدخلين في هذا الميدان، فبالرغم من النجاعة التي أظهرتها هذه الأخيرة كان لابد من التفكير في وسائل علمية جديدة تستمد قوتها من البراد يغم السائد حاليا، وهو البراد يغم المعرفي الذي أثبت بدوره أن له مكانة في التعامل مع كل أشكال الاضطرابات النفسية و السلوكية، حيث إن اضطراب طيف التوحد من بين الاضطرابات النمائية العصبية التي ترخي بظلالها عبر أعراضها الثقيلة على سيكولوجية وسلوك الطفل، واكتسابه المعرفي (التعلم الأكاديمي، المهارات الحياتية) والتي تستدعي تدخلا منهجيا صارما يستند على تطوير القدرات المعرفية للطفل والتي تؤطر بشكل أو بآخر السلوك والتعلم فإدخال البعد المعرفي في برامج التدخل هو فكرة تصبوا إلى تطوير إمكانات الطفل التي تساعده على اكتسابه المعرفي واندماجه الاجتماعي

سنعتمد في هذه الورقة على رصد مجموعة من التدخلات المعرفية في مجال التكفل بأطفال اضطراب طيف التوحد وتقديمها بهدف التحليل والمناقشة و أيضا تفيها لمعرفة مدى ملاءمتها مع درجات هذا الاضطراب وخصوصياته المعرفية والسلوكية. ولتحقيق هذا الهدف سنحاول الإجابة على السؤال المتمحور حول مساءلة الوسائل والطرق المناسبة والفعالة في التعامل مع إمكانية التعلم والاكتساب لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب المعرفي، اضطراب طيف التوحدASD، التدخلات المعرفية.

مقدمة

مر تاريخ علم النفس بمحطات عديدة في محاولته لمقاربة الظاهرة الانسانية، إلى أن أصبح يحدد موضوعاته بعناية محترما فيها خصوصيات العلم المنهجية والموضوعية، إلى أن يأخذ على عاتقه مقاربة التعلم لاعتباره من أهم المواضيع التي باتت تعرف اهتماما خاص، ولعل النظرية السلوكية هي أول من تطرق لموضوع التعلم باعتباره "مجموعة من الاستجابات لمثيرات معينة"، حيث أن عملية التعلم تسبق عملية النمو، ليشكل هذا الموضوع (النمو والتعلم) موضوعين متباينين في علم النفس حيث مازال البعض إلى اليوم يفصل بينهما تبعا لتمييز جذري يرى فيهما سيرورتين مختلفتين لاكتساب المعارف (احرشاو، 2008)يعبران عنهما نظريتين كبيرتين متعارضتين (السلوكية والتكوينية) واللتان أديتا إلى تقديم نظريتين لاكتساب المعارف: نظرية النمو المعرفي ونظرية التعلم، لتختلف النظريتين وتتباين في تفسيرهما لعملية الاكتساب المعرفي، إلى أن توجت بنظرية أخرى معرفية إلا أنها ليست نظرية خاصة بالتعلم كما كان الأمر في السلوكية ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان الأمر في التكوينية، إنما هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي أو النشاط الذهني كالذكاء وحل المشكلات والمفاهيم وبصفة عامة كل أنشطة المعالجة المعقدة للمعلومات، وفي هذا الاتجاه فإن ما كان يسمى بالتعلم والنمو في الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس أصبح يسمى باكتساب المعارف يقوم على تصور جديد يتلخص في

والفهم والاستنباط (كل نشاط ذهني هو في حد ذاته تعلم)، لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل الفئة، والخطاطة والنموذج الذهني والنظرية، يكون تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد، فالتعلم لا ينطلق من الصفر بل دائما من معارف أولية، فالذي يعرف الكثير سيعرف الأكثر والذي يعرف القليل سيعرف الأقل. فالمعرفة تنتج المعرفة والجهل ينتج الجهل بحيث أن الفوارق الفردية تتكاثر بطريقة طبيعية، مما يعني أن التعلم هو سيرورة تهم المعارف قبل التعلم وأثناءه وبعده، هو نتيجة التفاعل بين الفرد ومحيطه وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد أو نتيجة للنضج، لأن المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الفرد وكنتيجة لهذا النشاط (احرشاو، 2008)

فانطلاقا من التصور المعرفي للسيكولوجيا الحديثة نستطيع القول إن اكتساب المعارف هو الموضوع الذي يتوحد فيه النمو والتعلم على الأسس المشتركة التالية:

- النمو والتعلم كلاهما سيرورتين لتحويل المعارف يصبح بموجبهما الفرد قادرا على القيام بمهامه بسهولة وسرعة أكثر. فالنمو هو تحول للمعارف من الولادة إلى سن الرشد والتعلم هو تحول للمعارف من مرحلة بدائية إلى مرحلة الخبرة
- النمو والتعلم كلاهما سيرورتين داخليتين يحدثان في ذهن الفرد على مستوى تمثلاته ومعارفه. فنظرا لطبيعتهما السيكولوجية نجدهما يتعلقان بكفاءات ومهارات ذاتية
- النمو والتعلم كلاهما سيرورتين لشيطنين يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه من خلال تفاعله مع المحيط. فلا النمو هو نتيجة لنضج طبيعي ولا التعلم هو نتيجة لتأثير خارجي بل كلاهما نتيجة لنشاط الفرد. وهذا يعني أن الفرد يقوم بدور فعال في تطوير معارفه بالاعتماد على مؤهلاته الفطرية وعلى الفرص التي يتيحها المحيط (احرشاو، 2008).

كما أن السيكولوجية المعرفية تسلم بإمكانية تربية الذكاء وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من النمو والتطور، من التعلم والاكتساب، من التواصل والتفاعل، من التكيف والتوافق، من التأهيل والاندماج ثم من المرافية والمواجهة البناءة للمشاكل والصعوبات. كما لا تفوتنا الاشارة هنا إلى أن الفرق بين التربية المعرفية والتربية التعويضية التي سادت إلى حدود أوائل السبعينات من القرن العشرين، هي أن الأولى تشمل جميع الأشخاص الأسوياء والشواذ، في حين كانت الثانية تقتصر فقط على الأطفال المهمشين غير المحظوظين اجتماعيا أو المتأخرين ذهنيا أو المصدومين نفسيا (الغالي، 2015)

من خلال ما سبق ذكره، وبالاعتماد على الخصائص السلوكية والمعرفية لاضطراب طيف التوحد ASD،

- ما مدى استفادة التدخلات مع هذا الاضطراب من الثورات العلمية التي طالت السيكولوجيا؟
- وما مدى فعاليتها؟

اضطراب طيف التوحد(ASD)

منذ الوصف الاكلينيكي من طرف Leo Kanner سنة 1943 (L.Kanner, 1990)، ثم Hans Asperger سنة 1944 (Asperger, 1944)، وعمل Bernard Rimland سنة (Rimland, 1964) والذي أظهر أنه كان اضطرابًا في النمو العصبي، فقد أصبح التوحد في الطفولة مجالًا خصبًا بشكل خاص لـ البحث، حيث تطورت التعاريف والمقاربات بتطور علم النفس، الطب، البيولوجيا... ليخلص تعريفه في DSM5 على أنه اضطراب نمائي عصبي يتمثل في العجز المستمر في التواصل الاجتماعي(اللفضي وغير اللفضي) وعدم القدرة على تطوير العلاقات الاجتماعية، والسلوكات النمطية (DSM5, 2013)

تصنيف DSM-V

في DSM-V ، يتم استخدام فئة تشخيصية واحدة فقط لتعريف التوحد ، وهي فئة اضطراب طيف التوحد الذي يكون اختصاره ASD (اضطراب طيف التوحد أو ASD باللغة الإنجليزية). في الواقع ، يُنظر إلى التوحد على أنه اضطراب فردي ، يتم ترتيب مظاهره على طول نفس السلسلة. انتشار ASD هو ما يقرب من 1٪ من عامة السكان. وهي أكثر شيوعًا عند الذكور (75٪).

عادة ما يتم تشخيص الاضطراب بين 12 و 24 شهرًا، ولكن في بعض الحالات يتم ملاحظة الأعراض قبل 12 شهرًا أو قد لا يتم التعرف عليها، في أشكال خفية، إلا بعد عامين. في بعض الحالات، لا يتم التشخيص إلا في مرحلة البلوغ في مواجهة المضاعفات الاجتماعية التي تؤدي إلى استئناف التاريخ النمائي.

تلخيص معايير DSM-V لاضطراب طيف التوحد

أ. العجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية في العديد من السياقات التاريخية أو الحالية:

1. العجز في المعاملة بالمثل الاجتماعية والعاطفية. يمكن أن تتراوح من نهج اجتماعي غير طبيعي إلى فشل في حوار المحادثة. من انخفاض القدرة على مشاركة الاهتمامات والعواطف والتأثير على الفشل في القدرة على بدء الاتصال أثناء التفاعلات الاجتماعية أو الاستجابة لها ؛

2. القصور في التواصل غير اللفظي في العلاقات الاجتماعية التي تتراوح ، على سبيل المثال ، من التواصل اللفظي وغير اللفظي المتكامل بشكل سيئ إلى التشوهات في الاتصال البصري ولغة الجسد ، أو القصور في الفهم واستخدام الإيماءات إلى الافتقار التام لتعبيرات الوجه و التواصل غير اللفظي

3. قصور في القدرة على تطوير العلاقات الإنسانية والحفاظ عليها وفهمها. يمكن أن يتراوح هذا العجز من صعوبة التكيف مع السياقات الاجتماعية المختلفة إلى صعوبة مشاركة الألعاب الخيالية ، أو تكوين صداقات ، أو عدم الاهتمام بالأقران.

أنماط السلوكيات والمصالح والأنشطة المقيدة والمتكررة في سياقات تاريخية أو حالية متعددة تظهر في اثنين من المجالات الأربعة المدرجة أدناه:

1. القوالب النمطية أو تكرار الحركات ، والاستخدام النمطي للأشياء أو الكلام: اصطفاف اللعب ، ورمي الأشياء ، والصدى ؛

2. الإصرار على الاستقرار البيئي ، والالتزام الصارم بالروتين ، أو الأنماط السلوكية اللفظية أو غير اللفظية. عدم القدرة على تحمل التحولات وحتى التغييرات الطفيفة في الطعام أو الطريق أو الفكر أو التحيات ؛

3. المصالح المقيدة والثابتة ذات الكثافة غير الطبيعية أو التركيز المفرط: على سبيل المثال الارتباط القوي بأشياء غير عادية ؛

4. فرط أو نقص في التفاعل للمنبهات الحسية أو الاهتمام غير العادي بالجوانب الحسية للبيئة.

يجب أن تكون الأعراض موجودة في مرحلة الطفولة المبكرة ، ولكنها قد لا تكون واضحة تمامًا حتى تتجاوز المطالب الاجتماعية القدرات المحدودة ، أو تظل مقنعة من خلال الاستراتيجيات التي تم تعلمها لاحقًا طوال الحياة.

د- الأعراض تسبب قيوداً كبيرة سريرياً

في المجالات الاجتماعية أو المهنية أو غيرها من الوظائف الحالية.

E. لا يمكن تفسير هذه الصعوبات بالإعاقة الذهنية أو التأخر في النمو العالمي.

يطلب DSM-V أيضًا من الطبيب ملء مقياس الشدة

بخصوص :

• القصور في التواصل الاجتماعي.

• السلوكيات المتكررة أو المصالح المقيدة.

يتم تسجيل كل مجموعة من هاتين المجموعتين من الأعراض من 1 إلى 3 اعتمادًا على

الاقتباس التالي:

1. الحاجة إلى الدعم.

2. الحاجة إلى دعم قوي ؛

3. مطلوب دعم كبير بشكل واضح.

يطلب DSM-V أيضًا تحسين التشخيص وفقًا لخمس فئات:

1. ASD مع أو بدون إعاقة ذهنية.

2. ASD مع أو بدون ضعف اللغة.

3. ASD المرتبط بحالة طبية معروفة ، أو حالة وراثية ، أو عامل بيئي معروف. يمكن أن يترافق في كثير من الأحيان مع بعض الحالات الطبية مثل الصرع واضطرابات النوم والإمساك.

4. ASD المرتبط باضطراب عصبي أو عقلي أو سلوكي آخر.

5. ASD المرتبط بالكاتونيا.

أحد التعديلات الرئيسية على DSM-V مقارنةً بـDSM-IV-TR هو القضاء على متلازمة أسبرجر التي تم دمجها في DSM في عام 1981 بناءً على طلب Lorna Wing ، والدة طفل مصاب بالتوحد وطبيب نفساني إنجليزي. . تم استخدام متلازمة أسبرجر في DSM-IV-TR لتأهيل سلوك التوحد دون تأخير اللغة. ومع ذلك ، لا يوجد حاليًا على المستوى العلمي ما يدعم هذا التمييز ، لأن مستوى الاتصال اللفظي فقط هو الذي يختلف بين التوحد ومتلازمة أسبرجر.

وبالتالي ، تمت إزالة مصطلح "متلازمة أسبرجر" من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-V) ، وبالتالي فإن الأشخاص المعنيين أصبحوا الآن جزءًا من اضطراب طيف التوحد. وبالمثل ، يتم تصنيف اضطراب النمو الشامل غير المحدد بطريقة أخرى تحت ASD. ومع ذلك ، فإن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التواصل ، دون أعراض توحد ،وهي السلوكيات المتكررة والاهتمامات المقيدة ، سيتم تصنيفها في فئة خاصة: اضطراب التواصل الاجتماعي (براغماتي).

طبقت دراسة وبائية (Maenner MJ, 2014)بأثر رجعي المعايير الجديدة على الأشخاص الذين تم تشخيصهم بالفعل بالتوحد ، وفقًا لمعايير DSM-IV-TR. اشتملت على 6577 موضوعًا تم تصنيفهم "بالتوحد" ، وفقًا لمعايير النسخة المنقحة من DSM-IV. من خلال تطبيق معايير DSM-V بأثر رجعي ، أكد المؤلفون تشخيص ASD في 81.2٪ من الحالات. على العكس من ذلك ، تم تشخيص 304 طفلًا بتشخيص ASD وفقًا لمعايير DSM-V ، ولكن ليس وفقًا لمعايير DSM-IV-TR. على هذا الأساس ، كان انتشار ASD لعام 2008 1 ٪ من عامة السكان. سيكون الانخفاض في نسب الأشخاص المصابين بالتوحد أو الاضطرابات ذات الصلة بلا شك أقل أهمية مع تطبيق DSM-V مما يخشى منتقديه.

اضطراب طيف التوحد هو اضطراب في النمو العصبي

تم تقديم الحجة الأكثر إقناعًا من خلال دراسة ما بعد الوفاة لقشرة الفص الجبهي (Courchesne E. 2011). وضمت سبعة أطفال مصابين بالتوحد وستة أطفال ذكور تتراوح أعمارهم بين عامين و 16 عامًا. سمح بتقدير عدد وحجم الخلايا العصبية في قشرة الفص الجبهي. كان لدى الأطفال المصابين بالتوحد 67٪ أكثر من الخلايا العصبية في قشرة الفص الجبهي. بالإضافة إلى ذلك ، كان لديهم وزن دماغ أعلى من وزن الأطفال المتحكمين في نفس العمر.

تقدم دراسات التصوير العصبي نتائج يجب التعامل معها بحذر في الوقت الحالي ، لأنها تتعلق بعينات صغيرة وغالبًا ما تكون متناقضة ، ربما لأسباب مرتبطة بحدود التقنيات المستخدمة وتحيزات " العينة ".

يشير العمل باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي ، بسبب مونيكا زيلبوفيسيوس(Zilbovicius M, 2006) ، إلى أن الطفل المصاب بالتوحد يقدم معالجة غير نمطية للمعلومات اللفظية ، والتي تتوافق مع عدم تنشيط التلم الصدغي العلوي ، الذي تتمثل وظيفته في اختيار أصوات الإنسان.

في المقابل ، يتمتع الأطفال المصابون بالتوحد بتنشيط طبيعي للأصوات غير الصوتية. وبالتالي ، هناك نقص في معالجة المحفزات الصوتية التي تسهل التنشئة الاجتماعية واكتساب اللغة. قد يرتبط هذا الاضطراب بنقص في نقل المعلومات المرئية وصعوبات في تعلم اللغة ومهارات العلاقات.

ركزت أعمال أخرى على اللوزة ، وهي مركز العواطف. تتمثل إحدى وظائف اللوزة في العمل كمركز لمعالجة المشاعر. موسكوني وآخرون. (Mosconi MW, 2009) وجد تضخمًا في اللوزة اليمنى في 50 شخصًا مصابًا بالتوحد في سن الثانية تقريبًا مقارنة بمجموعة تحكم "طبيعية" تتكون من 33 طفلاً. ارتبط هذا الشذوذ باضطراب الانتباه ويمكن أن يمثل علامة معرفية عصبية.

في وقت مبكر من الثمانينيات ، اقترح العديد من الباحثين أن الاختلالات العصبية يمكن أن تؤدي إلى تشوهات في معالجة المعلومات وتمثيل الذات والآخرين. قد تكون القدرة على قراءة عقل الآخر مرتبطة بوظيفة "وحدة معرفية" مستقلة ، مما يضمن تمثيل الحالات العقلية للآخرين ، والتي ستكون ناقصة لدى الأطفال المصابين بالتوحد (Baron-Cohen S، 1985). يتسم هؤلاء الأطفال بضعف الاتصال اللفظي وغير اللفظي الذي يمنعهم من التفاعل مع الآخرين ، حتى عند ذكائهم.

أمر طبيعي ، وهذا هو الحال مع مرض التوحد عالي الأداء. وفقًا لبعض المؤلفين (d'Arc، 2014)، من الممكن أن يعاني جزء من السكان المصابين بالتوحد عجزًا أساسيًا ومعزولًا نسبيًا في العمليات الاجتماعية المعرفية ، ولكن من غير المحتمل أن يكون هذا العجز قلقًا لغالبية الأشخاص المصابين بالتوحد ، لأنه مجموعة غير متجانسة للغاية يعتمد فيها تأثير الخلل الوظيفي الاجتماعي على السياق الذي يتطور فيه.

ومع ذلك ، يتم تقديم حجج جديدة لصالح اضطراب مركزي في نضج الجهاز العصبي من خلال دراسة التوصيل التي أجريت باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي في 25 مريضًا يعانون من ASD و 25 شخصًا ضابطًا (Fishman ا، 2014). إنه يظهر اتصالًا غير طبيعي بين شبكتين تدعمان التعاطف ويجب أن تكون مميزة في العادة. الشبكة الأولى هي شبكة الخلايا العصبية المرآتية التي تجعل من الممكن فهم عواطف وأفعال الآخرين من خلال تقليدهم داخل الذات من خلال ملاحظة بسيطة: هذه هي شبكة التمثيلات المشتركة. الشبكة العصبية الثانية هي شبكة العقلية التي تسمح بتفسير الحالات الذهنية والمعتقدات ونوايا الآخرين: إنها شبكة معرفية واستنتاجية. في حالة عدم نضج الجهاز العصبي المركزي ، تظل هاتان الشبكتان مترابطتان للغاية وهذا النقص في فك الارتباط يمكن أن يفسر أوجه القصور في التواصل الاجتماعي التعاطفي في ASD.

التكفل باضطراب طيف التوحد

أنتجت مجموعة عمل مكونة من مهنيين عقدتها Haute Autorité de santé (HAS) 23 حجة تستند إلى اختيار دراسات عالية الجودة حول الاضطرابات السلوكية في التوحد ، وهي 18 دراسة من المملكة المتحدة وأيرلندا والنرويج و الولايات المتحدة ، نُشر بين عامي 2000 و 2010. لقد مكّنوا من اختبار فعالية وسلامة التدخلات السلوكية العالمية في مجموعة من 305 طفلاً مقارنة بـ315 طفلاً من مجموعات مرجعية. وفقًا للدراسات ، كان عمرهم من 22 شهرًا إلى 9 سنوات. كانت هذه اضطرابات توحد ، مع حاصل نمو منخفض أو حاصل ذكاء (IQ) أقل من 75 (غالبًا أقل من 40). من بين هذه الدراسات الـ 18 ، أظهرت 15 دراسة تقدمًا ملحوظًا يمكن التعرف عليه سريريًا في 45٪ على الأقل من المرضى.

بعد ذلك ، أثبتت HAS فعالية الطرق المختلفة وفقًا لثلاث درجات: أ- فاعلية مثبتة. ب- قرينة الفعالية؛ ج- انخفاض مستوى الأدلة.

يمتلك برنامج ABA ونموذج دنفر للتدخل المبكر حصل على درجة B وحصل برنامج TEACCH (العلاج والتعليم للأطفال المصابين بالتوحد أو إعاقة التواصل) على درجة C. تم الاحتفاظ بدراسات تم نشر 22 منها: 14 كان لديها مجموعة تحكم مقارنة وثمانية محتوى بمقارنة داخل المجموعة من قبل و بعد العلاج. أظهر ABA تأثيرات إيجابية طويلة المدى على جميع التدابير ، والتي كانت تعتمد على "الجرعة" المتلقاة. كان حجم التأثير 1.5 للغة (الاستقبال والتعبير) ومهارات الاتصال التي كانت الأهداف الرئيسية للتدخل. سوف نتذكر أن حجم التأثير أكبر من 80 يشير إلى اختلاف كبير بين مجموعة التحكم و ABA

برنامج ABA ونموذج دنفر للتدخل المبكر فيما يتعلق ببرنامج TEACCH ، يؤكد التحليل التلوي لعدد صغير من الدراسات المستوى المحدود من أدلة الفعالية ((Virués-Ortega، 2013). سيجد القارئ تحليلاً مفصلاً للأدلة الخاصة بنموذج التدخل المبكر لدنفر في الفصل 10 بالإضافة إلى التحقق من الصحة عن طريق التصوير العصبي للدماغ.

لا تزال هذه النتائج متواضعة ، لكن هذه الطرق الثلاث هي الوحيدة التي حصلت على مصادقة علمية من وكالات التقييم ، ليس فقط في فرنسا ولكن أيضًا في المملكة المتحدة والولايات المتحدة ودول أوروبية أخرى (NHS), July 2007)).

استنتاج

يرتبط ASD بشكل أساسي بخلل في وظائف الدماغ في مناطق التلم الصدغي العلوي ، واللوزة الدماغية ، وقشرة الفص الجبهي ، وشبكة التعاطف والإدراك المشترك. هناك عامل وراثي مهم لكن وزنه يختلف حسب الدراسات. في الآونة الأخيرة ، تم تسليط الضوء على دور العوامل البيئية قبل وبعد الولادة.

يجب أن يوجه التشخيص المبكر الطبيب نحو التنفيذ الفوري للنهج النفسي التربوي للاضطراب الذي تحتل فيه العلاجات المعرفية والسلوكية مكانًا أساسيًا من خلال ثلاث طرق تم التحقق من صحتها والتي تم وصفها في هذا العمل من قبل متخصصين ذوي خبرة: فينكا ريفير لطريقة ABA ، جيزيلا ريجلي عن نموذج التدخل المبكر في دنفر وسيسيل كودرت لطريقة TEACCH.

تتمثل المشكلة الحقيقية للتدخل المبكر في إمكانية اكتساب الطفل لغة وظيفية ودخول المدرسة وتعلم أسس العلاقات الاجتماعية. إن نجاح هذا البرنامج سيمنعه من التحول إلى مؤسسة في بيئة نفسية كشخص بالغ أو البقاء في المنزل لرعاية الوالدين المسنين. لسوء الحظ ، يجب الاعتراف بأن بلدنا قد تخلف كثيرًا في تنفيذ التدخلات النفسية-التربوية الفعالة ، وهو ما تؤكده باستمرار جمعيات أسر الأطفال المصابين بالتوحد.

في الفصل الثاني عشر ، يقدم بول تريبين ، والد طفل مصاب بالتوحد ، نهجًا أصليًا من علم النفس الإيجابي. يعتمد على دراسة العمليات الإبداعية الأصلية التي تجعل أحيانًا الأشخاص ذوي المستوى العالي من المصابين بالتوحد أشخاصًا استثنائيين يساهمون من خلال تفردهم ومواهبهم في النهوض بالمجتمع.

بحوث التدخل في اضطراب طيف التوحد

تتسارع الأبحاث في التدخل مع اضطراب طيف التوحد، ولكنها لا تزال في مراحلها المبكرة مقارنة بالعديد من المجالات الصحية الأخرى. ومع ذلك، فقد أبرزت مجموعة من الدراسات الفعالية المحتملة لمجموعة من التدخلات السلوكية

والمعرفية مع الاضطراب، حيث تم الإبلاغ عن التطور في الأداء المعرفي والمهارات اللغوية والسلوكيات التكيفية من خلال العديد من الدراسات الميطا تحليلية التي تمت مراجعتها من قبل Reichow et al سنة 2012 (Reichow B, 2012).

على غرار ذلك، لا تزال الأدلة العلمية محدودة في العديد من النماذج التدخلية والتي تم ابرازها في الميطا -تحليل الذي أجراه Warren et al(Warren Z, 2011) فتم تحديد تدخلين فقط لاضطراب طيف التوحد على أنهما فعالان: التدخل السلوكي المكثف (Lovaas, 1987)ونموذج دنفر للتدخل المبكر(Rogers SJ, 2010)

التدخلات المعرفية مع اضطراب طيف التوحد

أنتجت مجموعة عمل (santé., 2012)تستند في عملها إلى الحجج العلمية، ليتم اختيار دراسات عالية الجودة حول الاضطرابات السلوكية في التوحد، وهي 18 دراسة من المملكة المتحدة وأيرلندا والنرويج و الولايات المتحدة، نُشرت سنة 2000-2010. لقد مكّنوا من اختبار فعالية وسلامة التدخلات السلوكية في مجموعة تضم 305 طفلاً مقارنة بـ315 طفلاً من "مجموعات ضابطة"، تراوح سنهم بين 22 شهرا و9 سنوات. مصابون باضطراب طيف التوحدASD، مع حاصل ذكاء (IQ) منخفض أقل من 75 (غالبًا أقل من 40). من بين هذه الدراسات الـ 18، أظهرت 15 دراسة تقدمًا ملحوظًا في 45٪ على الأقل من المصابين.

بعد ذلك، أثبتت منظمة HAS فعالية الطرق المختلفة وفقًا لثلاث درجات:

A. فاعلية مثبتة؛
B. فعالية مفترضة؛
C. ضعف الأدلة العلمية.

حصل برنامج ABA ونموذج دنفر للتدخل المبكر على درجة B وحصل برنامج TEACCH (لعلاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد أو اضطراب التواصل) على درجة C.

تقييم احتياجات التدخل

يظهر بالفعل التعبير المبكر عن اضطراب طيف التوحد عند الرضع أنماط دماغية وسلوكية ونمائية غير متجانسة ومعقدة(Coudert, 2015) . فالمناهج الموحدة ليست مناسبة لغالبية الأطفال والتدخل المصمم لتحسين المسار النمائي للطفل يجب أن يأخذ ذلك في الاعتبار دائما.

نموذج دنفر للتدخل المبكر

طورته Sally Rogers في الثمانينات استنادًا إلى نظريات Jean Piaget (1896-1980)(H., 1989) حول التطور المعرفي والاقتراحات المتعلقة بأهمية التقليد بواسطة Daniel Stern (1985)، يعطي الأولوية للتفاعل وبدء السلوكيات مع التركيز على التقليد والتواصل غير اللفظي. في السنوات الأولى من تطبيقه، تم تقديم تعليم مكثف لمجموعات ما قبل المدرسة أثناء أنشطة اللعب من أجل مساعدة الطفل المصاب بالتوحد على إقامة علاقة وفهم أن التواصل ينطوي على تبادل عاطفي بين الناس.

التدخل

يستهدف التدخل جميع المجالات النمائية، مع إعطاء الأولوية للاهتمام والتقليد والاهتمام المشترك والمعاملة بالمثل بين الكبار والطفل. بالنظر إلى فرضية الاهتمام الاجتماعي (al) (Ring, 2012) (al K. G., 2012)، ليس من الضروري فقط زيادة الوقت للتبادل الاجتماعي، ولكن أيضًا لتقديم المحفزات الاجتماعية بطريقة فعالة ومحفزة ومناسبة للعمر.

بالتالي فنموذج دنفر للتدخل المبكر يهدف إلى إعادة بدء عملية النمو مبكرًا، أي عندما تكون مرونة الدماغ في أقصى درجاتها، مما سيمنع من التأثير السلبي على سلوك التقليد، الاهتمام المشترك، اللغة، والنمو المعرفي.

الدراسات "النموذجية" لفعالية برنامج دنفر في التدخل المبكر

دراسة 1: قامت تجربة عشوائية أجراها Dawson et Rogers بتقييم فعالية نموذج التدخل المبكر لدنفر من خلال قياس التحسن في معامل الذكاء (IQ) بالخصوص، حيث أجريت التجربة لمدة سنتين مع 48 مشاركًا تتراوح أعمارهم بين 18-30 شهرًا مصابين بـASD.

تم تقسيم المشاركين عشوائيا إلى واحدة من مجموعتين. تلقت المجموعة الضابطة الأولى المكونة من 21 مشاركًا 18.4 ساعة في الأسبوع من العلاج المعتاد (مثل التدخل المتخصص في التوحد، والعلاج المهني، وعلاج النطق، وما إلى ذلك)، بينما تلقت المجموعة الثانية المكونة من 24 مشاركًا 20 ساعة في الأسبوع من التدخل في جامعة واشنطن و5 ساعات من التعميم مع استراتيجيات من نموذج دنفر للتدخل المبكر، والتي طبقها الآباء كجزء من أنشطتهم اليومية. أظهرت المجموعة الضابطة تحسنًا متوسطًا قدره 7.0 نقاط في معدل الذكاء، مقابل 17.6 نقطة لمجموعة "نموذج دنفر للتدخل المبكر".

هذه هي أفضل نتيجة تم الحصول عليها منذ نشر عمل Lovaas في عام 1987وهذا مع ساعات أقل من التدخل.

متابعة الدراسة

سنة 2012، أراد Dawson(al D. G., 2012) التحقيق في كيفية القيام بذلك "لقد أدى التدخل بنموذج التدخل المبكر دنفر والمجموعة الضابطة (الدراسة 1) إلى تغيير الدوائر العصبية المسؤولة عن النمو الاجتماعي، استجابةً للتفاعل بين الطفل الصغير وبيئته الاجتماعية.

على الرغم من أن النتائج التي تم الحصول عليها من خلال نموذج التدخل المبكر "دنفر" لم يتم تكرارها بعد بشكل مستقل قبل أن يمكن اعتبارها علاجًا مدعومًا تجريبيًا، إلا أنها تعتبر بالفعل واعدة ومشجعة للغاية.

التعليم المنظم وفقًا لـ TEACCH والعلاجات السلوكية والمعرفية، باعتبارها "أدوات التدخل التكميلية مدى الحياة للأشخاص الذين يعانون من اضطراب طيف التوحدASD"

بالنسبة للتدخل كان موجودا منذ الستينيات والذي كان دائما يطبق أدواته العديدة والفعالة "طرق التنفس والاسترخاء، تحيل السلوك التطبيقي، تقنيات التعلم والتعزيز" إنه يتألف أساسا من تشكيل الاستجابات الإيجابية في اتجاه محدد مع المصاب (المريض)، وإحداث استجابات التعود التي تفصل الموضوع عن ذاته. كما تم تطوير العلاج المعرفي في البلدان الأنجلو ساكسونية، وهو علاج للإنفعالات (العواطف) ينطلق من الأحداث المعرفية التي هي أفكارنا وصورنا الذهنية ويساعد الشخص على إدراك أفكاره وعملياته وأنماطه المعرفية لتعديل عواطفه وسلوكياته.

توفر العلاجات المعرفية والسلوكية الوسائل للمهنيين لمساعدة الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد على تطوير أو تعديل جوانب معينة من تطورهم السلوكي والمعرفي والعاطفي. كما تساعد هذه العلاجات الشخص على تغيير سلوكه (ما يفعله ويفكره ويشعر به) في محاولة لتقليل القلق وتحقيق أهداف أخرى (Kendall, 2000.)

يحدد Attwood (Attwood, 2003) التعديلات التي من المفيد إضافتها إلى العلاجات المعرفية والسلوكية في حالة المصابين بـASD. تتكون هذه التعديلات من تعديلات بصرية على الأهداف المراد تحقيقها. وتتمثل في العمل بشكل خاص على اكتساب مهارات محددة تتعلق بالعواطف، والتعبير عن المشاعر والإدراك الاجتماعي، والمجالات التي يواجه فيها المصابون بالتوحد صعوبات.

تقدم العلاجات المعرفية والسلوكية ونهج TEACCH مجموعة من الأدوات والاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي من شأنها أن تتكيف مع احتياجات كل شخص وهذا في جميع الأعمار. يوصي هذان النهجان بالتعاون الوثيق بين المهنيين(الأخصائيين) والأسرة ودمجهما.

أدوات TEACCH المشتركة والعلاجات المعرفية والسلوكية

الوسائط المرئية ومعالجة المعلومات

تهدف المساعدات المرئية فقط إلى تتبع، وتلخيص ما يجري العمل عليه، والتعويض عن الوظائف التنفيذية و / أو إعطاء نموذج، وإثباتًا لما هو متوقع بوضوح. كما أنها تسمح بعمل القدرة على التنبؤ وهو أمر ضروري لطمأنة طفل مصاب بالتوحد في مواجهة مخاوف أو مخاوف معينة. تكمل المساعدات البصرية التعليمات بجعل المعلومات أكثر واقعية. يمكن تخصيصها لتلبية احتياجات كل طفل أو مراهق مصاب بالتوحد. يمكن أن تتضمن كلمات أو صورًا أو صورًا أو رسومًا توضيحية أو مجموعات من هذه العناصر التي يتم عرضها، على سبيل المثال، على شريط جملة موضوع على الحائط أو أمام الشخص. بعد التمرين، يتعلم الشخص المصاب بالتوحد استخدام القرائن لتوجيه نفسه

أمثلة على المساعدات البصرية:

خطط مكتوبة أو مصورة؛
بطاقة "انتظار"، بطاقة "صرف"، بطاقة "مشاهدة"؛
الدعم البصري للدور.
تذكير بالتعبيرات المستخدمة للتعليق ، للتعبير عن مشاعري :
قائمة الموضوعات المحتملة لبدء محادثة :
قائمة القواعد ، التحقق... :
تذكير بالنقطة المدربة "فكر في السؤال المزدوج" :
تذكير بالاحتمالات المختلفة : على سبيل المثال ، لإظهار الخاص بك
فائدة:
الجواب: "نعم ، أنا أتفق معك" ،
رد: "هل يمكن أن تخبرني أكثر من ذلك بقليل؟ »،

متابعة: "في هذا الموضوع ، أعتقد ..." (دليل اجتماعي) ؛

إطار لهيكلة قصته :

أوراق عمل من إعداد جيد بيكر أو بيتر فيرمولين.

تهدف المساعدات المرئية فقط إلى تتبع وتلخيص ما يجري العمل عليه، والتعويض عن الوظائف التنفيذية أو إعطاء "نموذج"، وإثباتًا لما هو متوقع بوضوح. كما أنها تسمح بعمل القدرة على التلبؤ وهو أمر ضروري لطمأنة طفل مصاب بالتوحد في مواجهة مخاوف معينة(Coudert V. R., 2015).

المحادثة المصورة وتطبيق نظرية الذهن

قدم Gray سنة 1994(S, 1994) (C, 1996) تصميمات الشخصيات مع محادثات مصورة بالإضافة إلى الألوان للتعبير عن المشاعر، هذه الأداة مثيرة للاهتمام للتعامل مع مواقف واقعية حساسة. فمن المهم أن يتعلم الشخص المصاب بالتوحد السلوكيات المناسبة وأن يفهم وجهة نظر الجميع، من خلال رسم الأشخاص المنخرطين في أفعالهم وكلماتهم وأفكارهم، يمكننا بالتالي أن نفهم بشكل ملموس وجهة نظر الآخرين وعواطفهم.

سيناريوهات لتنمية المهارات الاجتماعية.

يصف Gray، موقفًا أو مهارة أو مفهومًا في شروط المعايير الاجتماعية المهمة أو المواقف أو الاستجابات المعتادة من خلال تقديم معلومات محددة ومفصلة حول ما يحدث ولماذا وكيفية التصرف. تصف كل قصة اجتماعية موقفًا خاصًا جدًا لشخص معين. تم تصميم مراحل البناء التي وصفها Gray لتتكيف مع أداء الأشخاص المصابين بالتوحد ويجب احترامها في التوحد لأنها تحد من المعلومات. يتم استهداف سلوك واحد والعمل عليه. يمكن استخدام السيناريوهات في المعينات البصرية للشباب غير القراء المصابين بالتوحد (Gray, 1996).

النمذجة (أسلوب النموذج) ولعب الأدوار

الغرض من النمذجة هو إظهار السلوك المناسب في موقف معين باستخدام النماذج وشرح السلوك بوضوح (Coudert V. R.-G.-C., 2015)

التغذية الراجعة: كيف يتم تنفيذ التعزيز الإيجابي؟

طريقة لتحفيز الأطفال المصابين بالتوحد الذين يبذلون الجهد لإنتاج السلوك المناسب الذي تم العمل عليه في جلسة واحدة ثم التدرب عليه في جلسات لاحقة.

حل المشكلات

تتبع مراحل حل المشكلات إمكانية العمل وتدريب المرونة. إنها بالفعل مسألة تحديد حالة المشكلة ثم تخيل عدة حلول لهذا الموقف.

الاستعارات والقدرة على التعامل مع المواقف الإشكالية

تقدم الاستعارات المرئية صورًا ترمز إلى حالة المشكلة. هذه الأداة مثيرة للاهتمام عندما يمكن الوصول إليها (وفقًا للتقييمات الأولية)، أي في المراهقين والبالغين المصابين بالتوحد ذوي المستوى الفكري الجيد.

التفكير البصري وفهم وجهة نظر الآخرين

طور أتوود "لعبة سلالم العدالة" للسماح للشخص المصاب بالتوحد باستعادة الصورة الكبيرة وفهمها، مع إعطاء أهمية نسبية لما يفعله كل شخص.

الاهتمامات ونقاط القوة: كيفية البناء على اهتمامات الشخص المصاب باضطراب طيف التوحد

اهتمامات ونقاط قوة الشخص المصاب بالتوحد هي أدوات مثيرة للاهتمام لاستخدامها قدر الإمكان في جميع مناهجنا.

إعادة الهيكلة المعرفية وتعديل المعتقدات المتطرفة المختلة

يميل الأشخاص المصابون بالتوحد إلى التفكير بشكل ثنائي، كل شيء أو لا شيء، بالإضافة إلى اختيار الأحداث السلبية أو المبالغة في تقديرها. إعادة الهيكلة المعرفية مثيرة للاهتمام لتعزيز اعتقاد أقل تطرفًا وأكثر واقعية.

مجموعات المهارات الاجتماعية

منذ Mesibov الذي كان أول من قام في عام 1984 بتقييم فعالية مجموعات المهارات الاجتماعية للمراهقين والبالغين، أظهرت العديد من الدراسات نجاح هذه المجموعات (Miller, 1995) (Myles, 2002). ما ينشأ حقًا من التجارب السريرية هو التصورات الإيجابية جدًا للعائلات والمراهقين الذين يقدرون المشاركة في هذه المجموعات. إنها أيضًا وسيلة لهم للاستمتاع مع الآخرين، وتطوير علاقات ودية ومشاركة تجاربهم مع الناس.

الروتين

إن تعليم الشخص المصاب بالتوحد الرجوع إلى مذكراته البصرية، وقوائمه للحلول الممكنة، وملء مقاييسه للعواطف، ودفاتر النجاحات أو الغضب، كلها إجراءات بناءة ومفيدة لاستقلاليته.

التدريب والتكرار والتعميم: أدوات التعلم الأساسية

الممارسة تؤدي إلى النجاح. يشكل استئناف ومشاهدة (بشكل متكرر) البرامج التلفزيونية والمسلسلات ومراجعة الجلسات المصورة (بشكل متكرر) أداة تعليمية بناءة في التوحد.

التنفس والاسترخاء

لتعلم الاسترخاء، يمكننا ربط محورين هما تدريس التقنيات من ناحية، ومن ناحية أخرى إنشاء أوقات ممتعة ومثيرة للاهتمام خلال اليوم من أجل الحفاظ على التوازن العاطفي والإدراكي. من خلال هذا التكيف المتبادل، يتعلم الشخص المصاب بالتوحد الاسترخاء وفقًا للتقنيات (Coudert V. R.-G.-C., 2015)

استنتاجات

- يرتبط اضطراب طيف التوحد ASD بشكل أساسي بخلل في وظائف الدماغ
- يجب أن يوجه التشخيص المبكر نحو التنفيذ الفوري للنهج النفسي التربوي للاضطراب الذي تحتل فيه العلاجات المعرفية والسلوكية مكانًا أساسيًا من خلال طريقتين تم التحقق من صحتها والتي تم وصفها في هذا العمل.
- تتمثل المشكلة الحقيقية للتدخل المبكر في إمكانية اكتساب الطفل لغة وظيفية ودخول المدرسة وتعلم أسس العلاقات الاجتماعية.

• وفي الأخير يمكن القول أن الأدوات العديدة في التدخل مع اضطراب طيف التوحد، بناءة حيث تعتمد جنبًا إلى جنب، كما أن TEACCH والعلاجات المعرفية والسلوكية، هي في الواقع مكملة للغاية ومفيدة. من أجل توفير نوعية حياة أفضل للأشخاص المصابين بالتوحد وعائلاتهم. إن الهدف من تطوير أو تعديل جوانب معينة من تطورهم السلوكي والمعرفي والعاطفي من خلال المساهمة المتبادلة لاستراتيجيات TEACCH والعلاج المعرفي والسلوكي هو أمر ممكن تمامًا ويظهر نتائج مشجعة وإيجابية.

قائمة المراجع

Bibliography

(NHS), N. H. (July 2007). *Scottish Intercollegiate Guidelines Network. Assessment, diagnosis and clinical interventions for children and young people with autism spectrum disorders. A national clinical guideline.* .: En ligne : http://www.sign.

احرشاو, ا. ا. (2008). *سيكولوجية الطفل مقاربات معرفية*. التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل: مقال.

الغالي, ا. (2015). *الكفاءات المعرفية لدى الطفل من التقويم والتشخيص الى التنظير و النمذجة*. منشورات مختبر الابحاث والدراسات النفسية والاجتماعية: جامعة سيدي محمد بن عبد الله كلية الاداب والعلوم الانسانية ظهر المهراز فاس.

a, V. R.-G.-C. (© 2015). *qul Trehin prise en chargen comportementale et cognitive du trouble du spectre autistique* . .: Elsevier Masson SAS.

al, D. G. (2012). *Early behavioral intervention is associated With normalized brain activity in young children With autism* . .: Jornal of the American Academy of child & Adolescent Psychiatry .

al, K. G. (2012). *social "Wanting" dysfunction in autism: neurobiological underpinnings and tratent implications.* .: journal of neurodevlopmental disorders .

al, K. G. (s.d.). *Social "Wanting" dysfunction in autism* .

Asperger, H. (1944). *"Autistischen Psychopathen"* im kindesalter: Archiv fur psychiatrie und Nervenkankheiten.

Attwood, T. (2003). *Framework for behavioral interventions.* child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America: .

Baron-Cohen S, L. A. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?* . : Cognition .

C, G. (1996). *Conversations en bandes dessinees* . ouvrage traduit et adapte en francais par C Bouchard et U Hoff Centre de ressource regional d'aide en autisme Quebec: Jenison Public School.

Coudert, v. R. (2015). *aul Trehin prise en chargen comortementale et cognitive du trouble du spectre autistique.* Tous droits reserves : elsevier Masson SAS.

Coudert, V. R. (2015). *aul Trehin prise en chargen comportementale et cognitive du trouble du spectre autistique* . Elsevier masson SAS: Tous droits reserves .

Coudert, V. R.-G.-C. (2015). *aul Trehin prise en chargen comportementale et cognitive du trouble du spectre autistique.* :: Elsevier Masson SAS.

Courchesne E, M. P. (2011). *Neuron number and size in prefrontal cortex of children with autism.* . .: JAMA .

d'Arc, B. F. (2014). *Point de vue des neurosciences cognitives sur l'autisme. In: Yvon D, editor. À La découverte de l'autisme : des neurosciences à l'inclusion.* .: Paris: Dunod;.

DSM5. (2013). *Manuel Diagnostique et Statistique Des Troubles Mentaux* . American: psychiatric Association.

Fishman I, K. C. (2014). *Atypical cross talk bet- ween mentalizing and mirror neuron networks in autism spectrum disorder* . .: JAMA Psychiatry .

Gray, C. (1996). *Conversations en bandes dessinées. [Ouvrage traduit et adapté en fran- çais par C. Bouchard et U. Hoff, Centre de ressource régionale d'aide en autisme.* Québec: Jenison: Jenison Public School.

H., R. S. (1989). *An effective day treatment model for young children with pervasive develpmental disorders* . .: jornal of the American Academy of child & Adolescent PSYCHIATRY.

Kendall, P. (2000.). *Child and adolescent therapy cognitive behavioural therapy procedures. NewYork: The Guildford Press;* .: :.

L.Kanner. (1990). *Autistic distrubances of affective contact.* Nevous Child: Traduction fr in Revue Neuropsychiatrie de l'enfance .

Lovaas, O. (1987). *Bihavioral Treatment and normal educational and intellecual functionong in young autistic children.* Journal of Consulting and Clinical Psychology: .

Maenner MJ, R. C. (2014). *Potential impact of DSM-5 criteria on autism spectrum disorder prevalence estimates.* . .: JAMA Psychiatry .

Miller, O. S. (1995). *Teaching theory of mind : a new approch to social skills trining for individuals with autism.* .: Jomal of Autism and devlopmental disorders.

Mosconi MW, C.-H. H. (2009). *Longitudinal study of amygdala volume and joint attention in 2- to 4-year-old children with autism.* . .: Arch Gen Psychiatry .

Myles, B. G. (2002). *the effectiveness of social skills intervention tergeting nonverbal communication for adolescent with Asperger syndrome and related pervasive devlopmental deays focus on autism and other developmental disabilities.* .: ,.

Reichow B, B. E. (2012). *Early intensive behavioral intervention (EIBI)for young children with autism spectrum disorders(ASD).* Cochrane: Database Syst Rev.

Rimland, B. (1964). *Infantile Autisme:* the syndrome and its implications for a neural theory of behavior: New York: Appleton-Century-Crofts.

Ring, R. D. (2012). *social attention: a possible early indicator of efficacy in autism clinical trials.* .: Jornal of Neurodevlopmental Disorders.

Rogers SJ, D. G. (2010). *Early Start Denver model for young children with autism: promoting language, Lerning, and engagement.* Guilford Press: .

S, S.-M. D. (1994). *lili est fachee avec sa copine. Ansi va la vie* . .: Fribourg: Calligram.

santé., H. A. (2012). *Autisme et autres troubles envahissants du developpment: intervention educatives et therapeutiques coordonne chez l'enfant et l'adolescent.* Paris: Methode Recommandation par consensus formalise. Argumentaire scientifique.

Virués-Ortega J, J. F.-B. (2013). *The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies.* : Clin Psychol Rev .

Warren Z, M. M. (2011). *A Systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders.* Pdiatrics: .

Zilbovicius M, M. I. (2006). *Autism, the superior temporal sulcus and social perception. Trends Neurosci* .

ملخص الدراسة:

تدافع الدراسة عن أطروحة مفادها أن دورة البحث في الممارسة المدروسة والواعية تفرض خطوات رئيسية، تبدأ بطرح أسئلة تأملية تساعد الباحث على اتخاذ القرار ورسم المسار الصحيح للمضي قدما في طريق بناء ممارسة تربوية فضلى. ولذلك يجب أن يكون التأمل جزءا أساسيا من البحث التدخلي؛ في كل مرحلة من مراحله. الخطوة الثانية تقوم على التعديل المستمر، تعديل مبني عن تأمل منهجي ومدروس لتجاوز العقبات (=المشكلات) التي تعترض الممارسين. كل ذلك يحدث في سياق يشترط قفزات ليس على المستوى المنهجي والموضوعي فحسب، ولكن على مستوى الفكر، بل واللغة الموظفة. فينتقل الممارس من ممارسة عفوية مبنية على معرفة عامة ولغة عامة إلى ممارسة مقصودة وواعية مبنية على تفكير علمي منهجي وتبريرات بيداغوجية وديداكتيكية كافية، وخلفيات نظرية متعددة، وبلغة علمية تربوية رصينة، لا يمكن الوصول إليها دون إعمال منهجية البحث التدخلي واستدماج فلسفته في سيرورة الفعل التربوي.

ثنايا قضايا الدراسة:

إن البحث التدخلي ليس بالتعقيد الذي يدعيه منتقدوه من مختلف الفاعلين التربويين، ففلسفته القائمة على التأمل المتبصر والتعديل المستمر للممارسة التربوية يجعل منه الأداة الحقيقية لتجديد الفعل الديداكتيكي-البيداغوجي، والارتقاء بمنظومتنا التربوية. وتأسيسا على ما سبق، يقتضي التعامل مع البحث التدخلي نوعا من التبسيط المنهجي لاستدماجه في سيرورة العملية التعليمية والتعلمية، ليصير ممارسة اعتيادية ضمن ممارسات المدرس اليومية.

أشير أولا إلى أنه لا يمكن الحديث عن البحث التدخلي دون أن نستحضر قائمة الانتقادات التي توجه لهذا النوع من البحوث، أولى هذه الانتقادات ترجع إلى هشاشته المنهجية: لأنه يسمح للباحث باتباع منهج هجين وتوليفة من التقنيات والأدوات، ومن الانتقادات أيضا سطحيته المعرفية لأنه لا يقوم على تأسيسات نظرية عميقة، وأيضا ضعف نتائجه وصعوبة تعميمها، وكذا الوقت الكبير والجهد المضني الذي يبذله المشرفون لتتبع الباحثين وتأطيرهم، دون أن ننسى أن الباحث هو في الوقت ذاته ممارس في الميدان لا يجد كفاية الوقت للقيام بالبحث كما تمليه الأعراف العلمية.

ومع ذلك يبقى للبحث التدخلي دور كبير في توجيه الممارسة التربوية، فالتدريس في الحقيقة ضرب من البحث اليومي المتواصل، فعندما يلعب المدرس دور الباحث المتأمل بنظرته النقدية المتبصرة، يساعده ذلك على تقييم اختياراته التربوية، ولا غرو مادامت الممارسات في العادة تكون منبثقة من صلب اهتماماته، فيحاول إيجاد حلول لإشكالات حقيقية في الميدان، اعتمادا على التساؤل والاستقصاء.

وبعد التأمل في الممارسة وتجريب التدخل، الذي قد يكون مصدره تبصر المدرس نفسه بممارسته، أو يكون مقترحا من زملائه أو من أحد الفاعلين في الميدان، تأتي مرحلة تعديل الممارسة، ونقلها من الممارسة العفوية اللاواعية إلى مستوى الممارسة الواعية المبنية على جملة من المبررات البيداغوجية والديداكتيكية التي أسست للحل موضوع التدخل والتجريب.

البحث التدخلي يتبنى إذن مقاربة جدلية تبدأ بالممارسة مرورا بالتأمل والتعديل رجوعا إلى الممارسة من جديد لتطبيق الحل التدخلي للمشكل المرصود، لتبدأ دورة جديدة للبحث، كأنه تدرج لولبي يسهم في تطوير التفكير النقدي وتجويد الممارسة التربوية، من خلال تلبية حاجات الممارسين

في الميدان، مادام البحث التدخلي ينتج حلولا تجريبية حقيقية. فالبحث التدخلي غالبا ما يركز على التغييرات الصغيرة والجزئية، التي يمكن إجراؤها بسرعة وسهولة، عندما يتم تكييفها مع البيئة المدرسية، وخصوصية الفصل الذي يتضمن عينات صغيرة ومحدودة.

فكيف يعمل التأمل والتعديل في البحث التدخلي الإجرائي؟

لعل مفهوم "التدخل/الإجراء": دفع إلى سيادة نوع من الاعتقاد بأن البحث التدخلي لا يتضمن أي بناء منهجي موصل إلى أهداف واضحة. وهو تصور لم يستطع إلى الآن التخلص من مفارقة رئيسة؛ وهي أن هذه البحوث أصبحت مجالا لتضارب المصطلحات واختلاط المفاهيم. ولتجاوز هذه الانتقادات والكشف عن النسق العام لبنية البحث التدخلي؛ نعتمد المبدأين الآتيين:

المبدأ الأول: ما سماه "جاستون باشلار"[1] بـ "**التراجع الزمني المعرفي**"، وهذا المبدأ يسمح للعلم أن يعيد تصحيح نفسه على الدوام، كما يسمح للعالم ومؤرخ العلم أن يغير من مفاهيمه ومناهجه وفقا لما يتم إنجازه في آخر مراحل تطور العلم نفسه[2].

لقد وصف باشلار فلسفته بأنها "فلسفة النفي (الرفض)"، التي تقول لا لعلم الأمس، وللطرق المعتادة في التفكير، ويؤكد باشلار أن فلسفته لا تقود إلى العدمية، بل على العكس من ذلك فهي بناءة تعمل على الرفع من قدرة الفكر على إنشاء الظواهر الكاملة إنشاء علميا، وعلى إحياء جميع المتغيرات التي أهملها العلم في مراحله الأولى[3]. فالدراسة النقدية للعلوم، لكي تكون دقيقة وشاملة، يعوزها الرجوع إلى ماضي العلم ذاته[4].

وأهمية هذا المفهوم بالنسبة لمنهجية البحث التدخلي، بالإضافة إلى كونه دليلا إضافيا أباح لنا هذه القراءة الجديدة، أنه يفسر محاولة الممارسين وعموم الفاعلين التربويين نخل الممارسات الاعتيادية التي انبنت على تبريرات سابقة، لربطها بالحاضر وواقع الممارسة الحالية بشكل تصير فيه سيرورة الفعل الديداكتيكي-البيداغوجي كلا لا انفصال بين أجزائه، لأنها واقع متغير يحتاج إلى تصحيح مساره على الدوام. فالعلم لا يتطور –حسب باشلار- إلا وفق الحركة التي تعود به دائما إلى الوراء حيث يخلع عن نفسه المبادئ البالية، ويكتسي المبادئ الجديدة[5].

أما التعديل الارتقائي على مستوى المسائل العقلية المنهجية في التعامل مع مشكلات الممارسة التربوية، ومستوى مفاهيمه ومبادئه الأساسية؛ فيستند إلى مبدأ التراجع الزمني المعرفي داخل الممارسة نفسها؛ فهي منهجية وفي الوقت ذاته وسائل وأدوات رئيسة في البحث[6].

---

1 - جاستون باشلار: (1884-1962م) من أهم الفلاسفة الفرنسيين. قدّم أفكاراً متميزة في فلسفة العلوم. وأسس مفاهيم في مجال الابستمولوجيا، ك: العقبة المعرفية والقطيعة المعرفية والجدلية المعرفية والتاريخ التراجعي...

2 -حسن عبد الحميد عبد الرحمن، المراحل الارتقائية لمنهجية الفكر العربي الإسلامي المنهج في النسق الفقهي الإسلامي، مجلس النشر العلمي (جامعة الكويت)، الكويت،1408هـ، الطبعة: الأولى، ص10.

3 - محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، 2011م، الطبعة السابعة، ص37.

4 - المرجع نفسه، ص47

5 - حسن عبد الحميد عبد الرحمن، التفسير الابستمولوجي لنشأة العلم، مقال ضمن مجلة عالم الفكر، مجلد 17 العدد 3، سنة: 1986، ص139.

6 - المرجع نفسه، ص9.

ولذلك فتقسيم سيرورة البحث إلى مراحل لا يعني وجود فواصل حقيقية معينة، بل نؤكد أن هذه المراحل يتداخل بعضها ببعض؛ إلى درجة أنه يمكننا اختزالها في ثالوث الارتقاء: **ممارسة – تأمل – تعديل**، مع عدم التنكر للدور الذي تقوم به باقي المراحل الأخرى من أجل تطوير الممارسة التربوية.

يقول غاستون باشلار في كتابه (جدلية الزمن): (حتى نشعر أننا عشنا زمنا ما وخبرة ما، لابد لنا من معاودة وضع ذكرياتنا، في وسط من الأمل أو القلق، في تماوج جدلي. فلا ذكريات بدون هذا الزلزال الزمني). بهذه الكلمات يحدثنا باشلار عن أهمية التراجع الزمني أو التاريخ التراجعي والتي سيؤسّس من خلالها لأفكاره المتميزة في مجال الأبستمولوجيا والتي أفرزت جملة من المفاهيم من قبيل: العقبة المعرفية والقطيعة المعرفية والجدلية المعرفية.

العقبة الإبستمولوجية[1]: هي العقبة التي تعترض سبيل العلم فتعرقل تقدمه وتعطل سيره، وقد بين باشلار أن العقبات الإبستمولوجية ليست عقبات خارجية تتعلق بتعقد الظواهر والمشكلات المدروسة، ولا هي متعلقة بضعف الوسائل ومحدودية العقل البشري، بل هي عقبات نفسية قبل كل شيء، لأن أهم ما يجمد تطور العلم هو التشبث بالأفكار المسبقة والآراء الشخصية، ورفض كل جديد مخالف لما تم التعود عليه. إن تجاوز العقبة الإبستمولوجية تكون عندما نحول العائق إلى هدف في حد ذاته. فالعقبة الإبستمولوجية سلوك غريزي يفضل الاشتغال في منطقة الراحة: راحة العقل في السكون، بدل النشاط ويختار الإجابات والحلول الجاهزة بدلا من طرح الأسئلة والإشكالات[2].

وهذا أكبر تحد يعترض الممارسين، أعني بذلك التشبث بالممارسات الاعتيادية خاصة تلك التي لا تستند لأي تبريرات بيداغوجية وديداكتيكية إلا كونها عادات وممارسات مألوفة، ورفض الممارسات التجديدية لأنها ستخرجه من منطقة الراحة، وما اعتاد القيام به من أنشطة، وهو ما سينعكس لا محالة على أدائه التربوي، فينتج عنه التهرب من كل العمليات والأنشطة التي تفتح المجال أمام المتعلمين للكشف عن تمثلاتهم، وإبداء آرائهم، والمشاركة الحقيقية في بناء تعلماتهم... لأنها أنشطة قد تضطر المدرس إلى تعديل السيناريو الذي أعده سلفا، فيبدأ في التفكير في الحلول للمشكلات التي تعترضه، وهذا خروج عن المألوف الذي سيكون له كلفة ذهنية ومادية كبيرة. فيكتفي بالاعتماد على التخطيط الجاهز (الجذاذات) رغم أن لها كلفة تربوية باهظة قد تودي إلى شيخوخة الوضعيات التعليمية كمظهر من مظاهر الانزلاق الديداكتيكي.

ثاني المفاهيم التي أسسها باشلار ما أسماه: **القطيعة الإبستمولوجية**[3]: وهي القطيعة التي تحدث عن طريق العلم فتغير اتجاهه ومجراه تغييرا جذريا. وقد أورد "غاستون باشلار" هذه العبارة ليشير إلى نقطة التحول التاريخية في مسار نظرية علمية معينة، تصبح بعدها هذه النظرية باطلة أو غير قادرة على تفسير كل ما يعترضها من ظواهر الواقع، فيصبح من الضروري تأسيس نظرية أخرى أكثر نجاعة.

والفائدة من هذا المفهوم، في سياق حديثنا عن البحث التدخلي، أنه لا يمكن أن يحدث التعديل اللازم والتغيير المنشود في الممارسات التربوية دون إحداث قطيعة مع الممارسات السابقة، قطيعة

1 - جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس. والعائق الإبستيمولوجي هو مصطلح للفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار، عرضه في مؤلفه الشهير "تكوين الروح العلمية" عام 1938.

2 - روبير بلانشيه، نظرية المعرفة العلمية، ترجمة: حسن عبد الحميد عبد الرحمن، مطبوعات الجامعة الكويتية، 1967.

3 - جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس.

ليس فقط على المستوى العمليات الإجرائية ولكن كذلك على مستوى العمليات العقلية والتمثل الذهني للممارسة التربوية. قطيعة في المظهر والمخبر، قطيعة تسمح بالحكم على الممارسة السابقة بالبطلان لأنها عاجزة عن التفاعل مع الظواهر والمشكلات التي تعترض الممارس في الواقع، فيصبح من الضروري تجاوز تلك الممارسات العقيمة، إلى ممارسات أكثر انسجاما ومواكبة لمتغيرات الساحة التربوية.

إن مفهوم القطيعة الإبستمولوجية، هو المفهوم الذي يعبر في نظر باشلار عن القفزات الكيفية في تطور العلوم ويكون من نتائجها تجاوز العوائق الإبستمولوجية القائمة.

إن فلسفة النفي (الرفض) الباشلارية ترفض كل تصور علمي يعتبر نفسه كاملا نهائيا، إنها الفلسفة التي ترى أن كل مقال في المنهج هو مقال ظرفي، مقال مؤقت لا يصف البنية النهائية، بل هو بناء ينمو ويتغير على الدوام ويعاد فيه النظر باستمرار، ولذلك كان العلم وتاريخ العلم لا ينفصلان، لأن تاريخ العلم هو تاريخ أخطاء العلم[1]. وهذا ما يعنيه باشلار عندما يقول: (إن تاريخ العلوم جدل بين العوائق الإبستمولوجية والقطيعة الإبستمولوجية)[2].

وهذا التطور الجدلي عند باشلار يطرح مشكل الاستمرارية بين التفكير العامي والتفكير العلمي، فإذا كانت الفلسفة الجدلية فلسفة تقبل أن تعيد النظر باستمرار في حقائقها ومبادئها، إذ ليس هنالك حقائق نهائية، فإن العلم يتطور بإخضاع حقائقه ومبادئه للجدل (= المراجعة والتعديل المستمر). أي أن تاريخ العلوم عبارة عن قفزات كيفية تحقق قطيعة بين الفكر العلمي والمعرفة العامة، وإذن فالمعرفة العامة ليست استمرارا للمعرفة العلمية. كما أن اللغة العلمية تمثل قطيعة مع اللغة العامة[3].

والبحث التدخلي سيستفيد من هذه المبادئ المستعارة من فلسفة باشلار، أعني بذلك اعتبار الممارسات التربوية، في الحقيقة، تاريخا من الممارسات الخاطئة، مادام الفعل التربوي مقرون بالتغير الدائم، ومشروط بالتعديل المستمر، تعديل مبني عن تأمل منهجي ومدروس لتجاوز العقبات (=المشكلات) التي تعترض الممارسين. كل ذلك يحدث في سياق يشترط قفزات ليس على المستوى المنهجي والموضوعي فحسب، ولكن على مستوى الفكر، بل واللغة الموظفة. فينتقل الممارس من ممارسة عفوية مبنية على معرفة عامة ولغة عامة إلى ممارسة مقصودة وواعية مبنية على تفكير علمي منهجي وتبريرات بيداغوجية وديداكتيكية كافية، وخلفيات نظرية متعددة، وبلغة علمية تربوية رصينة، لا يمكن الوصول إليها دون إعمال منهجية البحث التدخلي واستدماج فلسفته في سيرورة الفعل التربوي.

والمبدأ الثاني الذي أسست له هذه الورقة البحثية: ما أسماه "سقراط" بـ: "الجدلية التحليلية". ففي ظل ممارسة السؤال عند سقراط، أضحى الحوار قاعدة للتفكير الفلسفي، وأصبحت الحقيقة جدلية لا تظهر إلا من خلال المواجهة بين الأفكار والأدلة والقضايا، ورجوع

1 - محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، 2011م، الطبعة السابعة، ص37.

2 - غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية، ترجمة خليل احمد خليل، ط3، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986، ص59.

3 - بوخينسكي، تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، الطبعة الثانية، ص152.

الإنسان إلى نفسه لنسج حوار داخلي معها من أجل اجتثاث الآراء والأفكار الخاطئة؛ كل ذلك يقود إلى انكشاف الحقيقة الكامنة في الذات.

وبالرجوع إلى محاورات أفلاطون عامة[1]، يمكننا أن نجمل أسس الجدل عند سقراط في الخطوتين الآتيتين:

1. استفزاز المخاطب بالأسئلة وإرغامه على اتخاذ مواقف جديدة تجاه أفكاره وتصوراته.
2. لا يمكن نقل الأفكار أو تلقينها، لأنها كامنة في الذات الإنسانية، بل يجب طرح الأسئلة باستمرار من أجل الكشف عنها.

لقد اشتهر سقراط، بكونه فيلسوف الجدل والحوار، المؤدي إلى توليد الأفكار مع الكشف عن تناقضاتها، من خلال نظريته في الجدل باعتباره منهجا خاصا لتحصيل المعرفة[2]. أما جدلية أفلاطون (الديالكتيك)[3]، فقد كانت تترجم على أنها تلك المحادثة والمحاورة الهادفة، محاورة تتناول الأفكار والتصورات، وتشجع الحجج والحجج المضادة، وهنا تظهر قدرة الديالكتيك على الفحص الذاتي والتعليم الذاتي التي تميزه عن الأنواع الأخرى من الخطاب.

ويبدو أن فلسفة أفلاطون (الجدلية) تهدف إلى تعويد الإنسان على التفكير العقلي المجرد، وعلى تحويل ذهنه عن العالم المتغير والمتقلب، فالجدل منهج يرتفع به العقل من المحسوس إلى المعقول[4].

وقد تطورت الجدلية (الديالكتيك) إلى أن أعطاها هيغل[5] (Hegel) مفهوما جديدا وعميقا، حيث جعل منها قانونا يحدد مسيرة الفكر والواقع عبر تفاعلات النفي المتتالي للأطروحة، والأطروحة المضادة، والسعي نحو الارتقاء إلى النتيجة.

وفي سياق البحث التدخلي تظهر الأطروحة على شكل (مشكلة البحث) والأطروحة المضادة في (الحل التدخلي)، والنتيجة في (تعديل الممارسة)، تلك التي سرعان ما يجري تجاوزها هي الأخرى عندما تعيد نفس السيرورة. وهكذا، يتحول "الفعل السلبي"، أي المشكلات التي تعترض الممارس، ليصبح جزءا من السيرورة، الأمر الذي يجعله، محركا فعليا للفعل الديداكتيكي- البيداغوجي والممارسة الصفية[6].

من هنا تظهر أهمية ترسيخ مبادئ الجدلية التحليلية لدى الممارسين، والتي يمكن ترجمتها على شكل تأمل مستمر للممارسة التربوية، وذلك من خلال المحددات الآتية:

---

1 - تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، ط2 بنغازي ص152.

2 - عند الحديث عن سقراط وأفلاطون ينبغي استحضار التيار السفسطائي الذي لا يعترف بوجود أساس ثابت ومعقول للحقيقة، وأفلاطون يرفض اعتبار الأشياء المحسوسة موضوعا للمعرفة.

3 - ديالكتيك Dialektike كلمة يونانية تعني المحادثة والمجادلة الكلامية، وتدل على فن الحوار والمناقشة قصد بلوغ الحقيقة عن طريق السؤال والجواب. غير أن سقراط جعل الجدل منهجا يقوم على أساس توليد الأفكار بواسطة طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، ودفع المحاور إلى اكتشاف الحقيقة بنفسه. أما أفلاطون فقد استعمل كلمة ديالكتيك في الكتاب السابع من مؤلفه "الجمهورية" للدلالة على العلم الحقيقي المرتبط بإدراك عالم المثل.

4 - يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار العالم العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010.

5 - جورج فيلهلم فريدريش هيغل (1770- 1831) فيلسوف ألماني ولد في شتوتغارت، يعتبر أحد أهم مؤسسي المثالية الألمانية في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي. طور المنهج الجدلي الذي أثبت من خلاله أن سير التاريخ والأفكار يتم بوجود الأطروحة ثم نقيضها ثم التوليف بينهما، كان لفلسفته أثر عميق على معظم الفلسفات المعاصرة.

6 - جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس.

1. السؤال والحوار والمحاورة قاعدة أساسية في الممارسة البيداغوجية-الديداكتيكية، فهي التي تسمح بالمواجهة بين الأفكار والآراء والتصورات ومقارعة الحجة بالحجة جدليا حتى يتحقق التمحيص اللازم الذي يحصل معه التعديل المنشود للممارسة. وسواء كانت هذه الجدلية التحليلية بين الفاعلين التربويين أو بين الفاعل وذاته؛ فالأهم أن يسائل ممارسته ويتأمل فيها، ثم يعدل فيما تبث له -من خلال الفحص الذاتي- أنه يحتاج للتعديل.
2. لا يمكن استنساخ التجارب التربوية من الفاعلين دون إخضاعها للتحليل الجدلي اللازم، فالحقائق -وإن كانت نسبية- لا تلقن ولا تملى، بل تخضع للبناء التدرجي وفق سيرورة منهجية تبدأ بالفعل، ثم التأمل، ثم التعديل. فالممارس في الحقل التربوي باحث بامتياز، يتدخل في عملية التغيير والتطوير ويصبح انخراطه أكثر فاعلية إذا كانت الظاهرة التي يبحث فيها ذات طابع استعجالي، وتمس ممارسته التربوية بشكل مباشر، فيسعى بنوع من الدفع الداخلي إلى إيجاد الحل المناسب للمشكلات المطروحة.
3. لا بد أن يتعود الفاعلون التربويون على التفكير العقلي المنهجي، وعلى تحويل ذهنه عن الواقع المتغير والمتقلب، فلا يظل منغمسا في جزئيات الفعل التربوي، بل يجب أن يعتاد التأمل المنهجي الذي يسائل تلك الممارسة وذلك الفعل، بالشكل الذي يحدث معه التعديل المنشود.

لا شك أن البحث التدخلي هو أكثر التصاقا بمشكلات الحياة اليومية المهنية، يلجأ إليه الممارس الباحث لعلاج مشكلة تربوية معينة أو تصحيحها أو تحسين ظروفها بشكل منهجي وواع، ولا بد أن تكون التجربة الميدانية حاضرة في هذا الإجراء التطبيقي. إنه بحث له قيمة تدخلية تساهم في تطوير الممارسات التربوية.

أخيرا وعلى سبيل الختم: إن الفكرة المركزية التي تدور حولها كل الإبستمولوجيا الباشلارية تتمثل في جملة العقبات (=مشكلات) التي تعترض تقدم عملية الفكر. وتظهر هذه العقبات على وجه التحديد عند البحث في الشروط الداخلية للممارسة الميدانية.

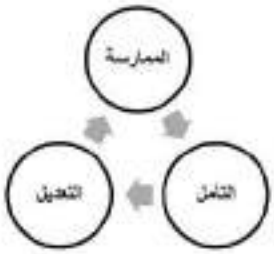
ففي بعض الأحيان يتم التساؤل عما إذا كان "شيء ما" تم القيام به أثناء الممارسة يمكن تصنيفه على أنه بحث إجرائي (واع ومنهجي). فربما جرب مدرس ما استراتيجية تدريس جديدة، أو قدم مدبر تقنية تقييم مبتكرة، لكن ورغم الرضا الذي قد يصاحب هذه الممارسات التجديدية، فقد لا يدركان أن عملهما مندرج ضمن البحث التدخلي الإجرائي. وفي مثل هذه الحالات، فقد جرت العادة على طرح السؤال حول ما إذا كان الفعل قد تم تصميمه عمدا وأنه ممارسة مدروسة وواعية أم لا. فمتى تسمى الممارسة المدروسة بحثا تدخليا وواقعا معززا (واع ومنهجي)؟

لا شك أن هناك حاجة ماسة للحديث عن القصدية التي تنبني على التأمل والتفكير في الممارسة التربوية، ولكن ماذا يعني هذا؟ تميل دورة البحث في الممارسة المدروسة والواعية، إلى تضمين خطوات رئيسية مثل التشخيص، والتخطيط لمسار البحث وخطواته، واتخاذ بعض الإجراءات... وفي كل مرحلة من مراحل البحث، يجب أن يطرح الباحث أسئلة تأملية لتساعده على اتخاذ القرارات وصياغة طريق للمضي قدما. ولذلك يجب أن يكون التأمل جزءا أساسيا من البحث التدخلي وفي كل مرحلة من مراحله، الشيء الذي سيحقق تعلما ذاتيا مهما يتحقق به التغيير المنشود.

ولا يجب -بعد هذا- أن نبالغ في الصرامة المنهجية وشروط اختيار أدوات التحقق، حتى ينفذ التدخل العملي الإجرائي بأقل عناء، وجهد، وبكل طواعية، ويسر. ولكي يقع التشخيص العملي

الموضوعي للظاهرة دون الدخول في متاهات نظرية مغرقة في التعقيد والتجريد. الشيء الذي سيجعل البحث التدخلي جزءا من سيرورة الممارسة الاعتيادية لمختلف الفاعلين التربويين.

ثالوث الارتقاء: ممارسة – تأمل – تعديل



المراجع:

1. تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، ط2 بنغازي
2. بوخينسكي، تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي، بنغازي، الطبعة الثانية
3. جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب، تونس
4. حسن عبد الحميد عبد الرحمن، التفسير الابستمولوجي لنشأة العلم، مقال ضمن مجلة عالم الفكر، مجلد 17 العدد 3، سنة: 1986
5. روبير بلانشيه، نظرية المعرفة العلمية، ترجمة: حسن عبد الحميد عبد الرحمن، مطبوعات الجامعة الكويتية، 1967.
6. غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية، ترجمة خليل احمد خليل، ط3، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986
7. محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، 2011م، الطبعة السابعة
8. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار العالم العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010.
9. حسن عبد الحميد عبد الرحمن، المراحل الارتقائية لمنهجية الفكر العربي الإسلامي المنهج في النسق الفقهي الإسلامي، مجلس النشر العلمي (جامعة الكويت)، الكويت، 1408م، الطبعة: الأولى

L'INTERDEPENDANCE ET LA SYNERGIE ENTRE SAVOIRS ET COMPETENCES DANS LE SYSTEME EDUCATIF AU MAROC

Dr. Badr AABADLI Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) Marrakech - Safi

Résumé :

Dans le système éducatif marocain les synergies, les transversalités et les complémentarités entre savoirs et compétences, ou encore entre connaissances et attitudes, sont abordées dans toutes les nouvelles réformes et dans toutes les dernières innovations pédagogiques. Les dernières nouveautés et réorganisations ont été axées sur une approche par compétences. Cette approche privilégie l'acquisition de capacités pratiques et l'application des savoirs théoriques dans des contextes réels appartenant au vécu, en vue d'augmenter l'employabilité et l'aptitude professionnelle des diplômés. Dans ce travail, nous tenterons d'explorer la relation entre les savoirs (connaissances théoriques) et les compétences (capacités pratiques), en soulignant l'importance d'intégrer les dimensions du savoir, savoir-faire, et savoir-être dans l'éducation pour former des acteurs sociaux, approche actionnelle oblige, compétents et bien intégrés dans le marché de l'emploi et par la même dans la société. Nous comptons décrire les pratiques essentielles pour les enseignants et les apprenants, les outils didactiques favorisant l'intégration des savoirs et des compétences, et les défis liés au passage de la théorie à la pratique, par le biais de l'utilisation à bon escient du paradigme théorie-pratique-théorie, particulièrement dans l'enseignement des langues. Nous essayerons de mettre en exergue l'appropriation et l'acquisition de la compétence professionnelle chez les enseignants stagiaires, cadrée par l'observation et la régulation des apprentissages, et nous parachèverons par une étude praxéologique qui mettra la lumière sur les liens inextricables entre les savoirs et les compétences. Nous convoitons également souligner l'importance d'une approche équilibrée dans l'enseignement/apprentissage, combinant théorie et pratique, pour asseoir convenablement chez les apprenants des compétences de vie et de citoyenneté durables et exploitables.

Mots clés : savoirs, compétence, articulation, intégration, praxéologie, régulation, approche équilibrée, paradigme.

Introduction

Les réformes entreprises au niveau de l'enseignement marocain reflètent l'engagement du pays envers l'amélioration de son système éducatif. Cela étant, les responsables d'un système aussi névralgique que celui de l'enseignement/apprentissage ne ménagent pas leurs efforts pour focaliser sur une approche plus inclusive et intégrée qui prend en compte les besoins éducatifs des apprenants dès leur plus jeune âge (préscolaire) jusqu'à leur préparation (lycée) à l'enseignement supérieur ou au monde professionnel.

Les nouvelles approches dans l'enseignement primaire et secondaire au Maroc mettent en exergue une approche pédagogique globale visant à changer l'enseignement chez les jeunes marocains à tous les niveaux. Cela en privilégiant l'APC (approche par compétences) comme étant une pédagogie cadrée par l'acquisition et la maîtrise de compétences spécifiques plutôt que sur la simple transmission de savoirs et de connaissances théoriques, afin de doter les apprenants (enfants et adultes) d'outils à même de leur permettre de mettre en pratique leurs savoirs dans des situations - problèmes tangibles et professionnelles.

Une compétence est communément interprétée comme la prédisposition à agir de manière efficace dans un type donné de situation, en mobilisant à bon escient un ensemble intégré de ressources internes et/ou externes telles que des connaissances, des savoir-faire, des outils, des qualités personnelles et des postures. Par voie de fait, l'adoption de cette approche répondrait à une volonté d'accroître l'employabilité et la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché de l'emploi. Elle autoriserait également aux lauréats de l'école marocaine de s'armer d'aptitudes à même de renforcer et faire valoir le potentiel qu'ils ont en soi. Pour ce faire, cette approche tend à armer nos diplômés de compétences directement transférables dans le monde professionnel. Elle est également vue comme un moyen d'encourager une pédagogie plus active et engageante, où l'apprenant est considéré comme un acteur central de son propre apprentissage.

Notre problématique se veut d'éclaircir l'interdépendance et la complémentarité entre savoirs et compétences dans le domaine éducatif et la manière dont les connaissances théoriques (savoirs) et les capacités pratiques (compétences) s'articulent, parfois souplement et parfois avec martèlement et pilonnement, pour assurer un enseignement efficace et efficient. Cette question est au centre des débats sur les réformes éducatives et les approches pédagogiques. Dans ce sens, nous comptons de prime abord présenter un cadrage conceptuel des termes maïeutiques et dialectiques qui nous permettront de démêler les tenants et les aboutissants de notre problématique. En second lieu, nous relaterons les outils et les interfaces numériques et didactiques à même de nous faciliter la bonne gestion de l'articulation compétences-savoirs. Ensuite, nous nous arrêterons pour examiner le passage des savoirs à l'Acquisition des Compétences ainsi que les arrangements et les accommodements dans l'enseignement des langues concernant le passage de la théorie à la pratique. Par ailleurs, nous aborderons la construction de la compétence professionnelle chez les enseignants stagiaires de langue française, axée sur l'observation et la régulation, l'homogénéisation, l'harmonisation et l'équilibrage des connaissances des apprenants. Enfin, nous tenterons d'expliquer comment une analyse praxéologique, pragmatique et contextuelle contribue-elle à notre compréhension de la relation entre savoirs et compétences, et comment les savoirs incorporés au cœur des compétences contribuent-ils au développement de ces dernières ?

1- Cadrage conceptuel

1- Le « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être » :

Dans l'enseignement/apprentissage au Maroc ou ailleurs, la compréhension de la relation et des liens qui unissent de façon systémique les notions de savoir, savoir-faire, et savoir-être, au sein d'une compétence, est fondamentale pour développer entièrement les côtés personnel et professionnel des apprenants. Ces trois dimensions concourent à former des individus non seulement compétents dans leur domaine, mais pareillement capables de s'incorporer et de concourir et collaborer effectivement et positivement au sein de la société. Voici comment ils s'articulent dans le contexte éducatif en général et marocain en particulier.

1.1 Le savoir

Le processus d'enseignement/apprentissage au Maroc ambitionne de prime abord à inoculer des connaissances théoriques (les savoirs) aux apprenants. Ces dernières généreront les soubassements sur lesquels s'appuieront les compétences pratiques et comportementales. Le savoir remembre les faits, les idées, les principes et théories que les apprenants doivent maîtriser pour comprendre leur programme et branche d'études. Il est décisif dans la formation initiale, fournissant l'assise intellectuelle indispensable pour le développement, plus tard, de compétences personnelles et/ou professionnelles.

1.2 Le savoir-faire

Une fois le savoir acquis et inculqué, le processus d'enseignement/apprentissage aspire à passer à un niveau plus avancé en développant le savoir-faire, c'est-à-dire les compétences pratiques et techniques. Cela présuppose la mise en œuvre des connaissances théoriques dans des situations réelles et tangibles, par le biais des exercices d'application et de systématisation, des études de cas, des stages pour les adultes, ou des projets personnels, de classe ou d'établissement. L'appropriation des savoir-faire dans l'éducation permet aux apprenants de se préparer activement et fonctionnellement au marché de l'emploi en les rendant capables d'implémenter leurs connaissances et d'en faire bon usage de manière pratique, efficace et efficiente. C'est une étape clé dans l'apprentissage qui assure la transition de la théorie à la pratique.

1.3 Le savoir-être

Le savoir-être, dans une dynamique et une logique de socioconstructivisme, est généralement incorporé dans les programmes et curricula sous forme de développement personnel et de développement des compétences de vie et de société, de travail d'équipe, et de projets collaboratifs et collectifs, englobant les compétences comportementales et interpersonnelles. L'enseignement du savoir-être convoite former des individus pouvant collaborer, communiquer efficacement, faire preuve de leadership, d'éthique, et de respect envers les autres. Ces compétences sont indispensables pour le succès et l'épanouissement professionnel et personnel, car elles agissent positivement sur la prédisposition d'un individu à travailler en équipe, à résoudre des conflits, et à s'adapter à des environnements de travail complexes, versatiles et incertains.

1.4 L'incorporation des trois dimensions du savoir dans le processus d'enseignement

Les enseignants et les institutions d'enseignement optent souvent pour une approche holistique et globale qui ambitionne d'assimiler ces trois dimensions dans leurs programmes. Cela peut se traduire par des méthodes pédagogiques qui tentent de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages (les projets personnels, de classe ou d'établissement, l'apprentissage fondé sur les situations problèmes, la pédagogie du groupe et ses dynamiques…) qui consentent à développer simultanément et conjointement les savoir, savoir-faire, et savoir-être.

L'interdépendance et la symétrie entre savoir, savoir-faire, et savoir-être est avouée et admise comme indispensable pour préparer les lauréats de l'école marocaine à des

carrières brillantes et abouties, et également à une implication proactive et assidue dans la société. En mettant l'accent sur ces trois dimensions, l'enseignement ambitionne de former des individus non seulement compétents et efficaces dans leur domaine, mais aussi responsables, capables d'adaptation et de conversion, et pouvant coopérer de manière saillante, expressive et significative en constituant une valeur ajoutée et une pluvalue à leur communauté. Bref, il convoite et ambitionne de former un acteur social et s'inscrire par la même dans l'approche actionnelle.

2- La compétence

L'enseignement/apprentissage est un vaste domaine qui couvre une multitude de compétences, et de connaissances indispensables pour soutenir et faciliter efficacement l'éducation. Il englobe à la fois les compétences des enseignants et celles des apprenants, visant à optimiser le processus d'enseignement-apprentissage pour des résultats de qualité. Voici quelques pratiques essentielles relatives à la compétence dans l'enseignement/apprentissage pour qu'aussi bien les professeurs que les apprenants puissent développer leurs compétences et améliorer leurs pratiques :

2.1Pour le corps enseignant

Pour qu'un professeur puisse aspirer un tant soit peu à être compétent, il est obligatoire qu'il s'approprie certaines pratiques notamment :

- La réflexivité : il doit s'auto-évaluer et s'auto-corriger en réfléchissant tout le temps sur ses pratiques pour les modifier et les réajuster le cas échéant.
- Les connaissances pédagogiques : il doit comprendre comment les apprenants apprennent, quelles sont les stratégies d'apprentissages relatives à chacun parmi eux, quels sont les styles d'enseignement (transmissif, associatif, permissif, incitatif) et comment adapter son enseignement pour répondre aux différents rythmes et besoins de tous les apprenants.
- La maîtrise des savoirs : il doit avoir une profonde connaissance du sujet enseigné, lui permettant de répondre aux interrogations des apprenants et d'approfondir les sujets au besoin. Il faut qu'il planifie bien ses cours. il n'y a pas place pour l'improvisation.
- Les compétences communicationnelles et relationnelles : il doit gérer des interactions verticales mais également horizontales. Il doit posséder la capacité à présenter l'information distinctement et de manière attrayante et plaisante, ainsi qu'à écouter et à répondre efficacement aux questions et contrariétés des apprenants.
- Les compétences en planification : il doit savoir planifier et contextualiser tout en étant flexible aussi bien pour le court terme que pour le moyen et long terme.
- Les compétences en gestion de classe : il doit maitriser la capacité à gérer aussi bien le temps, l'espace, les apprentissages que les apprenants eux même. Il se doit donc de créer et maintenir un environnement d'apprentissage positif et ordonné, propice à l'apprentissage de tous les apprenants.
- L'évaluation et les retours : il doit utiliser des méthodes d'évaluation variées pour mesurer l'écart entre les objectifs qu'il s'est fixé au départ et les résultats auxquels

il est parvenu. Par la suite il doit fournir des feedbacks constructifs pour les aider à avancer dans leur cursus.

2.2Pour les apprenants

Pour qu'un apprenant puisse aspirer à être compétent, il est obligatoire qu'il s'approprie certaines pratiques notamment :

- La compétence de s'approprier et de maitriser des stratégies d'apprentissage qui correspondent à son niveau intellectuel et à ses besoins réels notamment : des stratégies cognitives, des stratégies affectives, des stratégies métacognitives et des stratégies de gestion. Il s'agit notamment de maitriser les stratégies d'élaboration, d'organisation, de répétition et d'acquisition ainsi que celles d'apprentissage affectif.
- La motivation et l'engagement : il s'agit pour l'apprenant d'adopter toujours une attitude positive face aux apprentissages et aux tâches demandées, et être toujours prêt à investir du temps et de l'effort dans l'étude. Il doit participer activement en classe. Il doit se concentrer davantage sur ses chances de succès plutôt que sur celles de son échec.
- La pensée critique et la résolution de problèmes : l'apprenant doit être capable d'analyser l'information, de poser des questions critiques, et d'appliquer ce qu'il a appris à de nouvelles situations problèmes.
- La collaboration : l'apprenant doit réagir au sein de la dynamique du groupe et travailler efficacement avec ses pairs. Il doit partager ses idées, respecter les opinions et les contributions des autres et apprendre à persuader et convaincre.
- L'auto-évaluation et la réflexivité : il doit s'approprier la capacité à évaluer sa propre compréhension et ses performances, il doit également réfléchir sur ses propres stratégies d'apprentissage et ses réels rythmes pour s'améliorer constamment.

L'efficacité et l'efficience de l'enseignement/apprentissage repose en grande partie sur la capacité à naviguer et alterner entre tous ces aspects, à s'adapter tout en se conformant aux besoins évolutifs des apprenants, et à intégrer les technologies et méthodologies d'enseignement innovantes.

II- Les outils et les plateformes pédagogiques

Les outils et les interfaces didactiques qui peuvent faciliter la gestion de l'articulation entre compétences et savoirs sont nombreux et variés. Leur choix dépend souvent du contexte éducatif, des objectifs d'apprentissage, et de la population cible. Voici une sélection, non exhaustive, d'outils et de pratiques couramment utilisés pour expliciter et faciliter cette articulation :

- Les plateformes d'apprentissage en ligne (LMS) : Des systèmes comme Moodle, Canvas, ou Blackboard admettent la structuration des cours de sorte que l'intégration, à la fois des savoirs (contenus théoriques, documents de lecture) et des compétences (activités pratiques, forums de discussion) se fassent dans l'interaction et la complémentarité.
- Les portfolios numériques : Grace à cet outil, les apprenants assurent l'articulation entre les savoirs et les compétences en documentant, ces dernières

avec des rapports et des observations théoriques. Il leur permet également de réfléchir sur leur apprentissage et d'intégrer des savoirs théoriques au sein des projets pratiques.

- Les jeux sérieux (serious games) et les simulations : Ces outils offrent un environnement virtuel où les apprenants peuvent appliquer des connaissances théoriques dans des scénarios pratiques, favorisant ainsi l'articulation efficace et efficiente entre les savoirs et les compétences.
- Les outils d'évaluation formative : Des plateformes comme Kahoot ! ou Socrative admettent la réalisation des évaluations formatives avec interaction. Ils contribuent à l'assistance des enseignants pour l'ajustement de leur enseignement afin de faire acquérir et approprier aux apprenants les compétences et les paliers de compétences objets du processus d'enseignement/apprentissage.
- Les réseaux sociaux éducatifs et les forums : Nous proposons l'exemple d'Edmodo ou des forums consacrés à l'encouragement des discussions relatives aux contenus des savoirs en général et des cours en particulier. Cela permet ainsi d'assurer la bonne articulation entre les savoirs théoriques et les applications pratiques par le biais de discussions et de partages d'expériences.
- Les vidéos éducatives et les MOOCs : Des plateformes comme Khan Academy, Coursera, ou edX proposent des ressources numériques (vidéo, capsule…) qui abritent à la fois des cadrages conceptuels exclusivement théoriques ainsi que les applications pratiques qui leur correspondent. Cela permet aux apprenants de réaliser la corrélation entre les savoirs enseignés et les compétences à s'approprier à travers ses savoirs.
- Les outils de participation et de collaboration en ligne : Nous proposons comme exemple, Google Workspace for Education ou Microsoft Teams for Education. Ils soutiennent le travail collaboratif et la dynamique du groupe, à travers des projets qui agréent le développement des compétences sociales en plus des savoirs conformistes et conventionnels.
- Les applications dédiées à la production de contenu : Des applications comme Adobe Creative Cloud, Canva Educational, ou Scratch proposent aux apprenants la possibilité de création des projets qui incorporent leurs savoirs et leurs compétences dans des productions tangibles et réelles.

Après avoir présenté, de manière non exhaustive, ces quelques exemples d'outils capables de favoriser l'articulation entre les savoirs et les compétences, il devient important de signaler, que d'autres outils, plateformes et interfaces existent. L'essentiel est de savoir choisir les plus pertinents et les mieux adaptés, qui non seulement couvriront les aspects théoriques, mais qui offriront pareillement des opportunités d'application pratique, de réflexion, et d'évaluation, dans le but de créer un climat d'apprentissage holistique, partie tout, qui favorise l'incorporation et l'adjonction efficace des compétences et des savoirs.

III- Du savoir à la compétence quels arrangements ?

Le passage des savoirs à l'acquisition des compétences, autrement dit, de la connaissance à l'expertise, particulièrement dans l'enseignement des langues, engage un passage de la théorie (les connaissances et les savoirs conceptueles) à la pratique (l'application de ces connaissances et de ces savoirs dans des contextes réels du vécu). Cette accoutumance est indispensable pour que les apprenants deviennent compétents dans une nouvelle langue, ce qui signifie qu'ils peuvent utiliser la langue de manière concrète et adaptée dans diverses situations. Voici quelques conceptions, quelques opinions et quelques points de vue qui à notre sens pourraient faciliter ce passage, ainsi que les compromis et les compromissions qui peuvent survenir dans ce processus.

1. Du Savoir à la Compétence

L'apparition du concept de compétence en éducation n'a pas cessé de créer des débats qui mettent en cause les doctrines favorisant le délaissement des savoirs au profit des compétences. S'agit-il d'une révolution, d'une évolution ou d'une imbrication des deux concepts pour l'amélioration des pratiques et des profils de sortie des apprenants. Pour que cet entrelacement et cette continuité soient mis en valeur, les points suivants sont incontournables.

- La pédagogie active : Pour que la mise en pratique des connaissances théoriques se passe commodément et naturellement, les approches pédagogiques adoptées doivent inciter les apprenants à participer activement à leur apprentissage par le biais et le truchement de débats, de travaux de groupe, de projets intégrés, et toute autre méthode interactive.
- La mise en situations didactiques réelles appartenant au vécu : L'exposition à des situations didactiques réelles de communication dans la langue cible est déterminante. Toutefois, dans le processus d'enseignement/apprentissage marocain, il ne faut en aucun cas omettre de les adapter au contexte local pour plus d'interaction. Cela doit inclure l'utilisation des N.T.I.C, l'interaction au sein des groupes, l'utilisation de supports vidéo et audio élaborés par des natifs, l'adaptation des supports et corpus à la situation contextualisée des apprenants, approche actionnelle oblige, ou encore l'immersion dans des environnements où la langue est parlée pour qu'ils puissent bénéficier des bains sonores.
- Les pratiques réflexives : Encourager les professeurs ainsi que les apprenants à réfléchir sur leurs pratiques et leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La cognition, la métacognition, la gestion et les stratégies affectives jouent un rôle essentiel dans le développement de l'autonomie et de la compétence d'apprendre à apprendre.
- L'apport constructif : Fournir des feedbacks et des retours périodiques, constants, rationalistes et constructifs sur les prouesses et les performances des apprenants, en mettant l'accent sur la manière d'améliorer leur utilisation des savoirs en général et de de la langue en particulier.

2. Les accords et les concessions

Pour que la relation entre savoirs et compétences soit symbiotique et se passe convenablement, certains points doivent inéluctablement être éclaircis :

- L'équilibre entre théorie et pratique : Pour ce qui de trouver le juste équilibre entre les ententes et les compromis concernant la combinaison théorie-pratique, il faut chercher l'harmonie et la symbiose entre enseigner les règles grammaticales et la pratique de la langue dans les situations quotidiennes. Trop de concentration sur la théorie et les règles rend l'apprentissage peu attrayant et moins pratique pour les apprenants, semblablement un excès de pratique sans soubassement théorique peut amener les apprenants à ressentir des faiblesses au niveau de la compréhension et la production que ce soit au niveau de l'oral qu'à celui de l'écrit.
- La standardisation vs l'adaptation : Suivre un curriculum standardisé, élaboré par les instances responsables de l'enseignement, peut éventuellement faciliter l'évaluation des savoirs et des compétences. Nonobstant, cela peut nécessiter des accommodements en termes d'adaptation de l'enseignement aux besoins individuels des apprenants, à leurs intérêts et à leurs contextes culturels. Il faut tenir compte du niveau réel des apprenants, une fois l'évaluation diagnostique faite, les profils de sortie et d'entrée comparés et les contenus contextualisés.
- La compromission pédagogique : Sous l'impératif de finir le programme, atteindre les objectifs convoités, ou face à des contraintes de gestion du temps, les enseignants peuvent s'évertuer à réduire voire à négliger certains aspects de la langue. Cela peut œuvrer à asseoir une compréhension incomplète voire erronée de la part des apprenants.
- L'utilisation de la langue maternelle : L'alternance codique ou l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère est un objet de controverse sans cesse renouvelé. Bien qu'elle puisse aider à clarifier des concepts complexes, une dépendance démesurée peut borner l'exposition à la langue cible et les pertinences des pratiques.

Pour optimiser l'efficacité de l'enseignement des langues, il est décisif de gérer ces compromis et ces accommodements de manière circonspecte et prudente, en adaptant les méthodes d'enseignement aux besoins et aux contextes des apprenants, tout en ambitionnant d'atteindre un équilibre entre appropriation théorique des savoirs et développement pratique des compétences

IV- La compétence d'observer et de réguler dans un contexte professionnel

L'édification de la compétence professionnelle chez les enseignants stagiaires de langue française, focalisée sur l'observation et la régulation des élèves, est un sujet complexe, multidimensionnel et multiforme qui annexe diverses postures de la formation et de la pratique enseignante. Cette approche souligne la pertinence d'accroitre non seulement des compétences linguistiques et pédagogiques, mais aussi des compétences d'observation et d'adaptation au vécu et aux besoins réels des apprenants pour encourager un climat d'apprentissage efficace, efficient et inclusif. Voici quelques points clés à considérer :

1. L'observation des apprenants

Cette observation réflexive doit reposer sur deux principes :

Le développement des compétences d'observation : Les professeur(e)s stagiaires doivent apprendre à observer soigneusement les attitudes, les postures, les interactions et les réactions des apprenants par rapport à l'enseignement dispensé. Cela leur permettra d'identifier leurs besoins spécifiques, leurs stratégies d'apprentissage, leurs rythmes d'apprentissage ainsi que les obstacles qui sont susceptibles de bloquer la compréhension chez eux. Tout cela selon le paradigme, théorie-pratique-théorie.

L'utilisation d'outils et de stratégies efficaces et efficientes : L'emploi de grilles d'observation et d'analyses de pratiques, de journaux de bord quotidiens ainsi que de techniques de soutien et de remédiation pertinentes peut aider les stagiaires à rationaliser leurs observations et à en tirer des conclusions congruentes, bienséantes et applicables.

2. La régulation et la normalisation des apprentissages

La sémantique du concept de régulation recouvre un panel de domaines. Dans celui de la pédagogie, il accompagne et chaperonne toutes les théories de l'apprentissage. Nous pouvons dire en gros que c'est l'action de régler conformément à une norme pédagogique prédéfinie.

Le sens que chaque pédagogue donne à sa conception de la régulation est fermement et inextricablement lié à l'importance qu'il accorde à l'étape de dévolution de l'unité didactique relative à la résolution d'une situation problème. Pareillement, au type d'étayage interactif, pourvu par son expérience et ses pratiques de classe et ses formations initiale et continue. Par voie de conséquence, deux principes fondamentaux doivent être adoptés :

L'adaptation des pratiques pédagogiques : Sur la base des observations, de la réflexivité, du bercement et du balancement par rapport au paradigme théorie-pratique-théorie ; les enseignants stagiaires doivent être exercés à ajuster leurs méthodes d'enseignement, leurs supports pédagogiques et leurs activités en classe pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenants.

L'exhortation à la pratique de l'autorégulation : Il est pareillement décisif et concluant d'encourager les apprenants à devenir actifs dans leur propre processus d'apprentissage et par la suite passer au niveau supérieur d'acteurs sociaux, en les assistant pour développer des méthodes d'autorégulation.

3. La réflexion et l'analyse critique

Nous parlons ici, d'un ensemble de prédispositions cognitives permettant de changer les schèmes mentaux pour pouvoir pratiquer des analyses critiques, d'avoir une autonomie de pensée, d'être flexible et de pouvoir contextualiser tout en adoptant le recul et la distanciation nécessaires. Pour ce faire deux points essentiels nous semblent décisifs :

La réflexion sur la pratique : La disposition à réfléchir sur sa propre pratique enseignante, de sorte que l'enseignant soit capable de s'autoévaluer et s'autocritiquer est essentielle pour le perfectionnement et l'affermissement continus. Cela comprend la

réflexion sur les succès et les échecs, ainsi que la considération des feedbacks des apprenants et des collègues.

Le développement continu des compétences professionnelles : L'appropriation et l'acquisition de compétences professionnelles est un processus continu qui doit surpasser profusément la période de formation de base. Les enseignants stagiaires doivent être invités à poursuivre leur développement professionnel à travers des formations, des lectures spécialisées et des échanges d'expériences avec des pairs ; pour pouvoir gravir les paliers de professionnalisation avec succès.

4. La collaboration et le partage de pratiques

Les idées partagées sont toujours mieux opérationnelles et favorisent la cohésion et la collaboration entre collègues, chose qui ne peut être que bénéfique pour les apprenants. A notre sens deux pratiques sont inévitables pour développer cet esprit d'échange et de collaboration :

L'échange avec les pairs et les mentors : Le partage d'expériences et de stratégies pédagogiques avec d'autres enseignants et la collaboration avec des mentors expérimentés peuvent fermement et considérablement fertiliser la formation des stagiaires.

La participation à des communautés de pratique : cela peut se manifester à travers l'engagement dans des forums, des symposiums, des colloques, des tables rondes, des réseaux d'enseignants, tant en ligne qu'en présentiel autorise et consent à bénéficier d'un soutien, de conseils et de ressources variées.

Somme toute, la construction de la compétence professionnelle chez les enseignants stagiaires de langue française sollicite une approche holistique qui donne du poids et valorise l'observation attentive des apprenants ainsi que la capacité à réguler l'enseignement en fonction de ces observations. Cela implique un engagement actif dans la réflexion sur sa propre pratique, dans l'apprentissage continu et dans le partage de connaissances et d'expériences avec la communauté éducative.

V- Les conséquences et les considérations d'une étude praxéologique

Une analyse praxéologique, centrée sur l'étude des pratiques pédagogiques ainsi que sur leurs logiques et leurs rationalités, permet d'avoir un regard riche pour pouvoir cerner et interpréter la relation entre savoirs et compétences. Cette démarche s'intéresse à la manière dont les connaissances théoriques et les compétences pratiques s'immiscent, s'ingèrent et s'entremêlent dans les activités de classe tangibles et palpables. Voici comment nous imaginons qu'une telle analyse puisse contribuer à éclaircir ce rapport théorie-pratique (savoirs-compétences) :

1- La perspicacité de la relation entre savoirs et compétences

- ✓ L'articulation théorie-pratique-théorie : l'étude praxéologique permet de voir par quel truchement les savoirs théoriques sont appliqués et transformés dans des contextes pratiques. Elle dénote le fait que les compétences ne sont pas seulement l'application machinale et automatique de connaissances, mais implique leur

adaptation et réinterprétation en fonction des situations du vécu, contextualisées et réelles.

- ✓ Le processus d'incorporation et d'adjonction : cette affiliation permet de mettre en lumière le processus par lequel les savoirs en puissance sont actés et deviennent par la même partie prenante de l'action à travers la pratique. Les compétences sont ainsi considérées comme des savoirs et des connaissances intégrés de manière systémique et manifestés par le biais des savoir-faire.
- ✓ La dialectique faire-savoir et savoir-faire : L'étude praxéologique met en exergue la maïeutique dynamique entre savoirs et compétence. Elle montre comment l'expérience pratique peut engendrer de nouveaux savoirs (faire-savoir) et réciproquement, comment les savoirs orientent et enrichissent la pratique (savoir-faire).

2- L'apport des savoirs incorporés au développement des compétences

- ✓ L'adaptabilité : Les savoirs incorporés permettent aux individus en général et aux apprenants en particulier de s'ajuster avec de nouvelles situations et de résoudre des situations problèmes de manière ingénieuse et inventive. La capacité à mobiliser et à adapter des connaissances en fonction du contexte est essentielle au développement des compétences.
- ✓ L'intuition : Les compétences développées à travers l'expérience et l'incorporation de savoirs favorisent l'inspiration et l'estimation. Ces aspects sont capitaux et fondamentaux dans des situations nouvelles qui créent un déséquilibre sociocognitif et où les postures doivent être adoptées brusquement.
- ✓ La transmission informelle des savoirs : Les études ont montré, sans ambivalence aucune, que parfois la transmission des savoirs à travers des processus d'apprentissage informels, peut entrainer l'appropriation des compétences en ne se basant pas exclusivement sur l'acquisition de connaissances explicites mais aussi sur l'apprentissage, parfois adidactique, au sein des pratiques du vécu.

Somme toute, une étude praxéologique que nous venons d'exposer collabore, sans équivoque, à aiguiser notre compréhension de l'interférence et la complémentarité qui existe entre savoirs et compétences, en établissant la manière dont les savoirs sont interprétés et mobilisés dans des situations pratiques. Elle met en avant l'importance de l'expérience, de la flexibilité et de l'apprentissage informel dans l'acquisition des compétences, soulignant ainsi l'interaction dynamique entre théorie et pratique.

Conclusion

En conclusion, dans cet article intitulé "L'interdépendance et la synergie entre savoirs et compétences dans le système éducatif au Maroc" nous mettons en lumière l'importance cruciale de l'intégration équilibrée et harmonieuse des savoirs théoriques et des compétences pratiques dans le processus éducatif. Cette symbiose escomptée doit être fondée sur des réformes pédagogiques innovantes et des pratiques d'enseignement réfléchies, nous soulignons la nécessité de préparer les apprenants à s'engager efficacement dans le monde professionnel et sociétal avec un bagage complet de connaissances et de compétences. En explorant la dynamique entre l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, cet article contribue de manière

significative au débat sur l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de l'éducation au Maroc.

A travers l'approche praxéologique adoptée nous offrons une perspective enrichissante sur la manière dont les savoirs s'incorporent dans les pratiques, favorisant une compréhension approfondie de la relation symbiotique entre théorie et pratique. Cette analyse souligne également l'importance de l'adaptabilité, de la créativité, et de l'intuition dans le développement professionnel, tout en reconnaissant la valeur des expériences d'apprentissage non formelles et de la transmission des savoirs tacites. Par voie de conséquence, face aux défis contemporains, il est impératif que le système éducatif marocain continue de favoriser des approches d'enseignement qui valorisent à la fois les connaissances fondamentales et les compétences pratiques, en vue de former des individus compétents, flexibles, et innovants. Cette démarche est essentielle pour répondre aux exigences du marché du travail et aux besoins sociétaux, tout en contribuant à l'épanouissement personnel et professionnel des apprenants.

En définitive, l'article invite à une réflexion continue sur les pratiques pédagogiques et sur la manière dont elles peuvent être optimisées pour mieux servir les objectifs d'un système éducatif en constante évolution. L'engagement envers une éducation qui embrasse pleinement l'interdépendance et la complémentarité des savoirs et des compétences se présente comme une voie prometteuse pour l'avancement de l'éducation au Maroc et pour la préparation des générations futures à relever les défis d'un monde globalisé.

Bibliographie

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. De Boeck Supérieur.

Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences. De Boeck.

Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre. ESF.

Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Minuit.

Brangier, E., & Tarquinio, C. (1998). La compétence : modèles et usages. Connexions.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. La Pensée Sauvage.

Butlen, M., & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques. Le français aujourd'hui.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Anthropos.

Chevallard, Y. (2015). Savoirs et compétences : genèse et résection d'un conflit. Le point de vue de la théorie anthropologique de la didactique. Dans Chanane-Davin, F., & Cuq, J-P. (Éds.), Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique. Rive neuve.

Crahay, M., & Chapelle, G. (2015). Réussir à apprendre. Presses Universitaires de France.

De Ketele, J.-M. (2006). Observer les situations éducatives. Paris: PUF.

Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2009). Créer des conditions d'apprentissage. Bruxelles: De Boeck.

Le Boterf, G. (2004). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris: Éditions d'Organisation.

Leclercq, D., & Poumay, M. (2005). L'art de l'évaluation. Bruxelles: De Boeck.

Meirieu, P. (1990). Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF éditeur.

P.A.R.S.E.M. (2022-2026). Programme d'appui à la réforme du système éducatif marocain : Feuille de route de la réforme du système éducatif marocain. Initiative conjointe entre le Maroc, la Banque Mondiale et la Banque Européenne.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, numéros 154-155.

Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF éditeur.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF éditeur.

Rogalski, J. (2004). La gestion des compétences. Paris: PUF.

Ronchi, N. (2008). Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation. Bruxelles: De Boeck.

Dr. Abdelouahed KBIBCH Académie Régional de l'éducation et de la Formation (AREF) Rabat-Salé-Kénitra

Résumé

La nécessité de l'enseignement des activités scientifiques impose que soient établies très tôt les fondations nécessaires aux apprentissages en sciences qui se poursuivront tout au long de la scolarité des élèves de l'école primaire. Après des années de progrès, où l'on avait assisté à une réintroduction des activités scientifiques à l'école primaire, on constate depuis quelques années une phase de régression de cet enseignement [1]. L'analyse des auditions et collectes de données effectuées dans le cadre de ce travail reflète que les compétences professionnelles sont souvent ignorées et les programmes ne sont suivis que partiellement. Actuellement, ni une formation initiale adéquate ni une formation continue adaptée aux enjeux ni l'attribution de salles spéciales pour l'enseignement des sciences ne compensent ce déficit. L'ensemble de ces observations met en évidence la complexité et la difficulté pour les enseignants d'école d'enseigner l'activité scientifique dans leur environnement de travail. En réponse à ces réalités et à ces défis, ce travail vise à présenter les résultats d'une enquête, qui a été menée auprès des enseignants de l'activité scientifique à l'école primaire, à la fois au niveau public et privé. Cette enquête peut servir de vision et de recommandations, pour enrichir la réflexion des acteurs du système éducatif impliqués dans les réformes en cours au Maroc, et pour atteindre l'objectif de "passer d'une société de consommation du savoir à une société qui le produit et le diffuse", comme le rappelle le CSEFRS [2].

Mots – clés : activité scientifique, enseignement en science, formation initiale

1-INTRODUCTION

Dans un monde, aujourd'hui, marqué par des évolutions rapides et accélérées, les systèmes d'éducation doivent considérer les transformations en cours pour influencer les tendances à l'œuvre dans les sociétés actuelles par la formation des personnes. Les écoles doivent relever le défi d'arriver à suivre le rythme de ce monde en changement afin d'assurer la pertinence des apprentissages, en particulier, les sciences et technologie. Depuis de nombreuses années, divers facteurs ont joué un rôle dans l'enseignement des sciences à l'école primaire, en raison de la différenciation progressive des domaines d'apprentissage le long de l'école primaire et de la prise en charge de tous ces domaines par un seul enseignant. En plus de ce qui précède, tout le monde est d'accord que l'enseignement des sciences est crucial pour répondre aux besoins de développement économique, social et environnemental de notre société, et qu'il contribue à la formation de futurs citoyens éclairés, vise à cultiver la curiosité et à développer l'esprit critique des enfants et garantit la préservation d'un patrimoine culturel et scientifique.

En commençant par le fait que les sciences expérimentales et la technologie sont considérées comme ayant une place insuffisante dans l'école primaire. Il démontre notamment la faible présence de cet ensemble (Sciences et Technologie) dans la formation initiale et le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière. De plus, la construction cognitive de concepts abstraits mérite une meilleure place dans la pédagogie et l'éducation afin de développer sa curiosité et de faciliter l'acquisition et l'appropriation de connaissances et de compétences scientifiques, qui constitueront les fondations de toute l'éducation des élèves [3].
Enfin, Comment l'école primaire peut-il permettre le développement des apprentissages en sciences de façon optimale? Quel est le potentiel d'évolution des compétences professionnelles, de la formation initiale et continue, de l'organisation spatiale des classes en vue de leur optimisation et leur adéquation aux réalités actuelles et répondre aux besoins des apprenantes et des apprenants? Telles sont les principales questions qui ont guidé la rédaction de ce travail.

2-Matériel et Méthodes

Cette étude est réalisée dans des établissements privés et publics de l'école primaire dans la délégation de Kenitra (Maroc), les enquêtes se sont déroulées entre avril 2021 et mars 2023. La population ciblée par notre étude est constituée de 90 professeurs de l'activité scientifique à l'école primaire.
La collecte des informations en relation avec le problème étudié est concrétisée sous forme de partage de documents et de contributions écrites, et des auditions individuels. Les questions formulées font appel à chacune des parties de la problématique du sujet, elles s'articulent autour des thèmes :
1-les difficultés rencontrées lors des séances de l'activité scientifique et celles observées chez les élèves.
2- le volume horaire de la séance,
3- Les matériels didactiques.
3- la formation continue.
4- la motivation des élèves, l'internet éducatif
5- le respect de la mise en œuvre du programme.

3-Résultats et discussion

3-1- les difficultés rencontrées lors des séances de l'activité scientifique et celles observées chez les élèves.

La figure 1 montre que 45% des enseignants enquêtés déclarent qu'ils rencontrent des difficultés pendant la séance de l'activité scientifique.
Malgré le fait que les 52% des enseignants ne ressentent pas de lacunes dans leurs connaissances, il est possible que certains d'entre eux rencontrent des problèmes

conceptuels et des difficultés didactique et pédagogique lorsqu'il s'agit de transmettre aux élèves les connaissances scientifiques, en particulier en utilisant la pratique expérimentale.

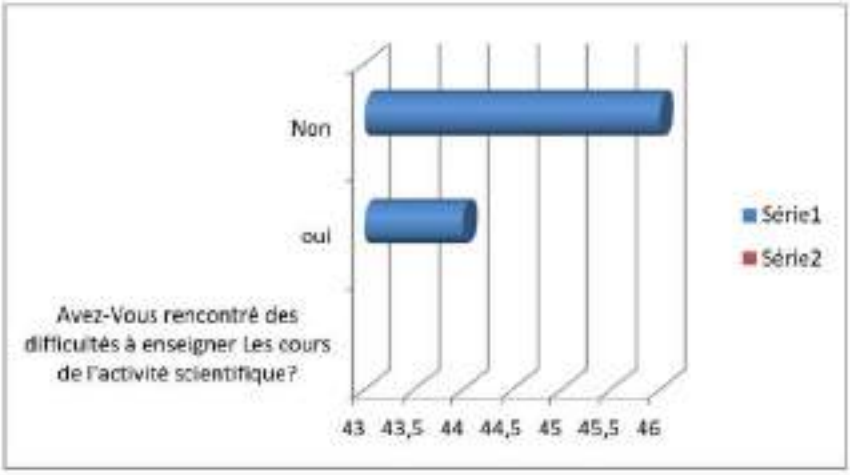


Figure 1 : pourcentage comparatif des enseignants qui trouvent des difficultés pendant les cours de l'activité scientifiques

A titre comparatif, et selon une enquête effectuée à l'échelon international, seul 47 % de professeurs de l'enseignement primaire en France, se sent à « à l'aise ou très à l'aise » pour expliquer les concepts ou les principes scientifiques en faisant des expériences contre 62 % en moyenne européenne ; et 45 % pour améliorer la compréhension des sciences des élèves en difficulté contre 68 % européens [4].
Enfin, les professeurs déclarent que les élèves rencontrent des difficultés ; Conceptuelles, culturelles, structurelles celles liés à la langue d'enseignement, tout ce déficit reste un vrai obstacle de l'enseignement des sciences, à l'école primaire. En revanche, l'activité scientifique peut devenir une occasion de développer le vocabulaire des élèves à l'école primaire, aborde d'autres champs disciplinaires comme les mathématiques, et également une situation concrète pendant laquelle les apprenants prennent conscience de l'importance d'élargir leur lexique et d'utiliser des mots précis et spécifiques.

3-2- le volume horaire et le matériel didactique.

Selon les résultats des enquêtes, les principaux obstacles ou freins perçus à une mise en œuvre efficace de l'enseignement de l'activité scientifique par les professeurs sont:
• le manque de matériel (pour 65% des professeurs);
• le volume horaire insuffisant (pour 60 % des professeurs);
•l'absence de salles spéciales (pour 80 % des professeurs) ;

Ces facteurs expliquent, sans doute en grande partie, le fait qu'un certain nombre d'enseignants ne réalise, que rarement ou jamais, d'expérimentations, Bien qu'elles ne requièrent pas souvent de matériel complexe..
Auquel s'ajoutent l'insuffisance du temps imparti à une séance de l'activité scientifique (45mn) et le nombre de section attribuée en milieu rural.
Cependant, pour certains professeurs, la pression sur le lire, l'écriture et le compter est plus forte, ce qui les pousse à diviser les apprentissages en différentes disciplines, En raison de cette organisation, il n'y a plus suffisamment de temps pour traiter toutes les disciplines.
En conséquence, il est rare que les apprenants et les apprenantes bénéficient d'un enseignement cohérent de sciences.
Enfin, Selon les personnes auditionnées, les «cahiers des expériences» ou «cahiers des exercices» sont moins utilisés dans les classes, et que l'intention est plus pour les manuels des élèves sans doute par manque de connaissances, de savoir-faire didactique, mais aussi de matériel.
À titre comparatif, une séance de l'activité scientifique dure 1h30 par semaine, pour tous les niveaux (du CE1 jusqu'au CE6),
En France la durée est 2h30 dans le Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1), passe à 2heures dans le Cycle des approfondissements (CE2 - CM1 - CM2), Alors au Canada elle est de l'ordre de 2 heures [5].

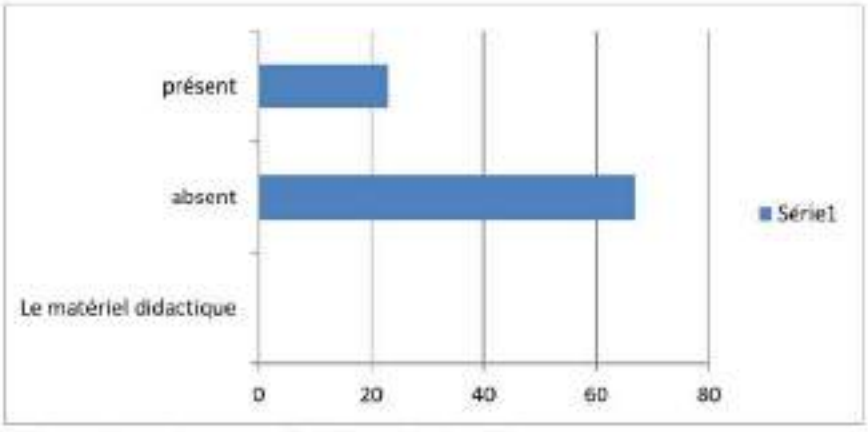


Figure2 : pénurie du Matériel didactique.

3-3- la formation continue

Plusieurs rapports affirment que, Le Maroc n'a pas encore pris des mesures stratégiques pour accompagner la réforme en matière d'offre en formation, malgré les progrès enregistrés. Cette lacune réside dans l'absence d'une politique de gestion prévisionnelle des compétences du corps enseignant, qui se manifeste par la division de la formation initiale, de la formation continue et de la formation professionnelle [6]. Etant donné que, La formation continue des professeurs de l'école primaire, en particulier ceux qui enseignent les sciences, et les

mathématiques, permet une actualisation des connaissances et compétences scientifiques, tout au long de la carrière, vise à leur doter, des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves [7].En effet, elle constitue également un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel de chaque professeur.

Le résultat de l'enquête laisse atteste que 40% des enseignants enquêtés sont issus d'une formation non scientifique (figure 3). Ils déclarent n'avoir, jamais ou rarement, bénéficié de formation continue durant la période d'exécution de travail (figure 4). La faible présence de la formation continue, pour 65% des professeurs enquêtés, impacterait négativement et le développement professionnel des enseignants et, par voie de conséquence l'enseignement des apprenants. On note une différence significative, en ce qui concerne l'enseignement de l'activité scientifique entre le secteur privé et public; Au secteur public, la prise en charge de l'enseignement de l'activité scientifique et d'autres domaines (langue Arabe, histoire, géographie...) se fait par un seul enseignant (e), alors qu'au secteur privé elle est prise en charge, avec les mathématiques, par un(e) enseignant(e) issu (e) d'une formation scientifique.

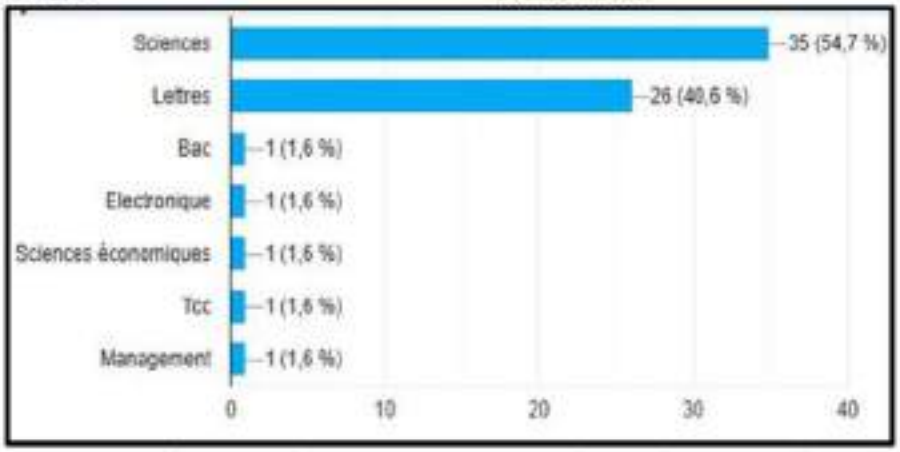


Figure 3 : pourcentage d'enseignants issus d'une spécialité non scientifique.

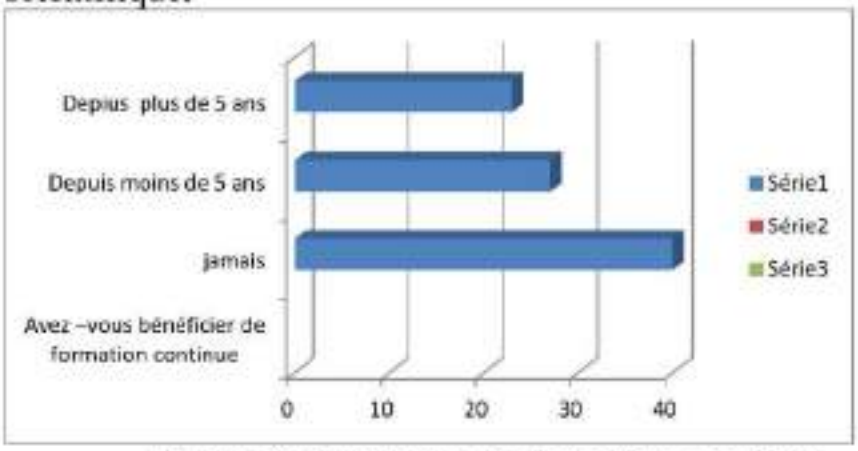


Figure 4 : le manque de formation continue.

À titre comparatif, Au Canada, les enseignants ont un baccalauréat et suivent une formation pratique avant d'être admis dans la profession. Bon nombre se rendent jusqu'à la maîtrise. Tous les enseignants doivent se perfectionner régulièrement pour maintenir ou améliorer leurs compétences. [8]
En France, le programme national de formation déploie des formations en présence sous forme de séminaires centralisés ou territorialisés dans les académies, à distance (webinaires, parcours en auto-formation) et des parcours hybrides utilisant une plateforme. [9].

4- la motivation des élevés.

La motivation est très importante pour donner envie aux élèves à se sentir concernés. Elle se traduit par une référence à l'actualité, par un bilan des connaissances précédentes, par une situation qui pose problème...
À l'école, elle est conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement des élèves dans la poursuite d'un objectif. Par conséquent, les enseignants ont un effet affectif déterminant sur les élèves et sur la qualité de leurs apprentissages. Et Ils sont responsables de la réussite de chaque élève. L'analyse des réponses des enseignants interrogés, portant sur l'activité scientifique à l'école primaire laisse voir que 82,8 % des enseignants affirment que les élèves aiment apprendre de nouvelles idées et travailler en groupe lors de la séance, et qu'ils sont motivés pendant les expériences scientifiques
(figure 5). Par contre, ils sont moins motivés pendant l'étude des documents que renferme le manuel de l'élève. S'ajoute à ceci une grande difficulté à comprendre les termes scientifiques, ce qui entrave et freine, par suite, l'apprentissage des sciences..
Enfin, et afin de surmonter les carences en matériel, et pallier au manque d'interaction des élèves lors de la séance de l'activité scientifique, on doit faire recourt à l'internet qui est considéré comme outil améliorant les conditions de travail,

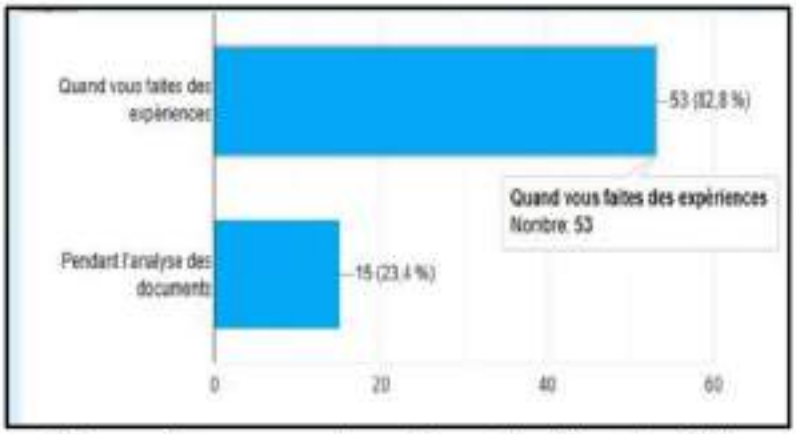


Figure 5 : pourcentage de motivation des élèves.

5- le respect de la mise en œuvre du programme.

Les 25 % des professeurs enquêtés n'arrivent pas à traiter l'intégralité du programme à cause des obstacles ou freins déjà cités, et déclarent que toutes les thématiques ne sont pas traitées de manière équitable. En En examinant les réponses de certains enseignants, les domaines qui ne sont suivis que partiellement, tels que la physique et la technologie, reçoivent moins d'attention que les domaines "vivants. Ceci s'explique plutôt par la perception des enseignants de la complexité de ces domaines, que par leur complexité réelle et effective. On ne peut que souligner combien la description scientifique et la modélisation des systèmes complexes sont difficiles et nécessitent tout autant de connaissances et de compétences pédagogiques que dans d'autres domaines [10]. (Figure 6)

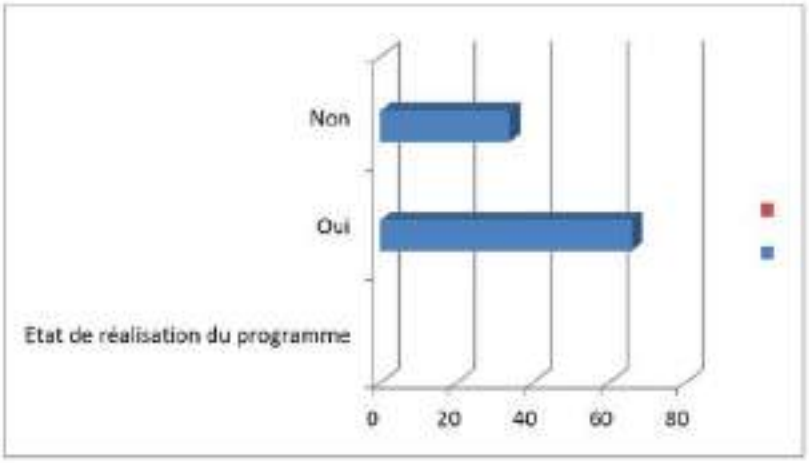


Figure 6 : pourcentage de réalisation du programme

Conclusion

La recherche d'un équilibre entre l'encadrement des programmes d'études des sciences, de la technologie et des mathématiques, et la latitude permettant une adaptation aux besoins des élèves et du milieu socioéconomique est l'une des trames de fond de l'histoire, de l'école primaire Marocaine.

De ce fait, la situation de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences à l'école primaire importe dans l'examen de la nature des activités proposées aux élèves et montre le besoin de repenser l'apprentissage et l'enseignement de l'activité scientifique, et par conséquent il faut adopter une approche, la plus courante en enseignement des sciences.

Certes, la problématique de la pratique dans l'enseignement-apprentissage, surtout en sciences, a toujours été un défi majeur pour les milieux scolaires marocains, étant donné que la théorie occupe depuis longtemps une place confortable dans les enseignements-apprentissages des sciences. Une analyse du programme officiel de l'activité scientifique à l'école primaire met en exergue que l'étude des documents l'emporte sur les expériences scientifiques. Ce qui rend nécessaire de reconsidérer le contenu de l'activité scientifique.

L'ensemble des conclusions tirées de la collecte et de l'analyse de données, met en évidence la complexité et la difficulté pour les professeurs d'école d'enseigner l'activité scientifique dans leur environnement de travail.

Afin de surmonter ces problèmes et difficultés, il est nécessaire de s'intéresser davantage à l'école primaire : répondre aux attentes des acteurs, enseignants et apprenants, et fournir les dispositifs et les ressources pédagogiques et didactiques nécessaires pour remédier à une situation jugée préoccupante.

Recommandations

- La nécessité en sciences d'un modèle de formation de proximité fondé sur la réponse aux besoins exprimés par les professeurs. La formation doit être souple, locale, et ajustée à la demande ;tout en tenant compte des autres priorités de formation en langues et en mathématiques.

-Faire une déclinaison de l'horaire hebdomadaire de l'activité scientifique et qui sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

- La nécessité de rehausser le statut de l'enseignement des sciences au primaire, et de renforcer la formation des futurs enseignants dans ce domaine et de mieux coordonner les multiples ressources orientées vers le soutien à l'enseignement de la science.

- Accorder une attention toute particulière à l'accompagnement des professeurs (développement de leurs compétences), tant pendant la formation initiale qu'à la formation continue ; au préscolaire comme au primaire, et être au plus près de leur pratique, afin de répondre à leurs besoins de formation.

- La baisse observée du rendement des élèves du primaire en sciences et mathématiques au Maroc, bien qu'elle soit alarmante, n'est pas à elle seule suffisante pour indiquer pas un problème majeur. En fait, une analyse détaillée des résultats en sciences et mathématiques aux différentes évaluations standardisées au cours de l'année scolaire se montre nécessaire.

Références

[1] Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015 -2030. http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

[2] S. Dehaene, Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines, 2018
[3]cf.http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.Mme Bartalan, mémoire de CAFIPEMF
[4] Guichard, J. and Simonin, G. (2010). La science ? Un plaisir ! Les éditions Ovadia
[5] Note d'information de la DEPP n° 33 – ibid
[6] « En France: 60 % des apprentissages à l'école élémentaire sont consacrés au lire, écrire et compter (mathématiques = 20,9 % et lecture-écriture-littérature = 38,6 %). Allemagne: 50 %, Finlande: 38 %, Suède: 47 %. Dans les pays de l'UE28, le volume horaire moyen par année est de 760 heures. Il varie de 470 heures en Hongrie à 1050 au Danemark. Il est de 860 heures par an en France. » L'Europe de l'éducation en chiffres 2020 (MENJS/DEPP).
[7]Sur le rôle des apprentissages scientifiques dès le plus jeune âge, voir l'article de P. Morgan et coll., Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors (2016) - https://journals.sagepub.com/doi/ full/10.3102/0013189X16633182
[8] Conseil supérieur de l'éducation (1990). (2013). L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire. Québec : Gouvernement du Québec
[9].site du Ministère de L'éducation nationale et de la jeunesse.(France)
[10]-Guichard, J. & Simonin, G. (2010). La science ? Un plaisir ! Les éditions Ovadia.

Dr. Mohamed EL MERRAHI Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) Fès-Meknès.

Résumé :

Cet article explore la dynamique entre autorité et savoir dans le contexte éducatif, mettant en lumière les transformations sociétales et technologiques qui influencent la pratique de l'enseignement. Il analyse comment ces changements remodèlent le rôle de l'enseignant et les modalités d'exercice de l'autorité professorale.

Le passage de la révélation à la rationalité, le développement rapide des technologies numériques et la société de la connaissance ont modifié la perception de la vérité dans le savoir. Cette mutation affecte les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant. D'où la nécessité de repenser le rôle de l'école et l'exercice de l'autorité éducative qui doit donc se fonder sur des aspects autre que la seule transmission.

Pour faciliter l'apprentissage et établir une relation constructive, l'autorité éducative doit combiner entre responsabilité statutaire, autorisation personnelle, et capacité fonctionnelle.

La problématique principale qui s'en dégage est la suivante : comment l'évolution sociétale et technologique a-t-elle impacté la nature et l'exercice de l'autorité professorale et quelles sont les implications pour la pratique pédagogique dans l'éducation contemporaine ?

En conclusion, l'article met en lumière la nécessité pour les enseignants de repenser leur rôle et leur autorité dans un monde en mutation. L'accent est mis sur la création d'un environnement d'apprentissage où l'autorité éducative favorise l'autonomie, la réflexion critique et l'émancipation intellectuelle des apprenants, tout en tenant compte des défis et opportunités présentés par les technologies numériques et les changements sociétaux.

Mots-clés : autorité, savoir, pratiques pédagogiques, technologies numériques, société de la connaissance.

Subject:

This article explores the dynamics between authority and knowledge in the educational context, highlighting societal and technological transformations that influence teaching practices. It analyzes how these changes reshape the role of the teacher and the modalities of exercising educational authority. The shift from revelation to rationality, the rapid development of digital technologies, and the knowledge society have altered the perception of truth in knowledge. This transformation affects school knowledge, teacher authority, and the teaching profession. Hence, there is a need to rethink the role of the school and the exercise of educational authority, which must be based on aspects other than mere transmission. To facilitate learning and establish a constructive relationship, educational authority must combine statutory responsibility, personal authorization, and functional capacity. The main issue that emerges is as follows: how have societal and technological evolution impacted the nature and exercise

of teacher authority, and what are the implications for pedagogical practice in contemporary education? In conclusion, the article highlights the need for teachers to rethink their role and authority in a rapidly changing world. The focus is on creating a learning environment where educational authority promotes autonomy, critical thinking, and intellectual emancipation of learners, while taking into account the challenges and opportunities presented by digital technologies and societal changes.

Keywords: authority, knowledge, pedagogical practices, digital technologies, society.

Introduction

La relation entre autorité et savoir dans le contexte éducatif semble complexe, en se concentrant sur deux aspects principaux : d'une part, les normes, les fonctionnements, et les finalités de l'institution éducative, et d'autre part, les fondements et les modalités d'exercice de l'autorité enseignante. Cette relation est centrale dans le domaine de la pédagogie et de la gestion éducative, car elle touche à la manière dont le savoir est transmis, régulé et valorisé au sein des institutions d'enseignement, ainsi qu'à la posture et au rôle de l'enseignant en tant qu'autorité et médiateur de ce savoir.

Cela inclut non seulement les curriculums, les méthodes pédagogiques et les systèmes d'évaluation, mais aussi la vision et les valeurs promues par l'institution. Ces éléments façonnent directement la manière dont le savoir est structuré et présenté aux apprenants.

Quant aux fondements et aux modalités d'exercice de l'autorité enseignante, cela concerne la base légitime sur laquelle repose l'autorité de l'enseignant, ainsi que les méthodes et attitudes adoptées pour guider, instruire, et interagir avec les élèves. L'autorité de l'enseignant n'est pas seulement une question de discipline ou de contrôle, mais englobe également la capacité à inspirer, à motiver et à faciliter l'apprentissage. Cela implique une réflexion sur la relation pédagogique, sur la manière de créer un environnement propice à l'apprentissage, et sur les compétences communicationnelles et relationnelles nécessaires pour établir un climat de confiance et de respect mutuel où les relations pédagogiques sont construites sur des fondements solides et respectueux. Cette dynamique souligne l'importance d'une réflexion continue sur les pratiques éducatives et sur les modalités de gouvernance et de gestion des institutions d'enseignement, afin d'assurer que l'éducation reste un processus inclusif et émancipateur.

La longue mutation sociétale du rapport à l'autorité et du statut du savoir a des retentissements certes sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant. Ce n'est donc pas tant une crise de l'autorité à l'école que nous vivons qu'une mutation des conceptions et des pratiques de l'autorité[1]. Au

[1] Ce que l'on qualifie de crise de l'autorité à l'école serait d'abord une crise de l'autorité autoritariste et l'école serait confrontée à un déficit d'exercice d'autorité éducative. Je rejoins Daniel Marcelli, lequel estime que c'est davantage l'abus ou le défaut d'autorité qui font problème dans l'éducation actuellement que son exercice, mais à la condition, ajoute-t-il, de ne pas confondre

plan pratique, il s'agira d'appréhender comment l'enseignant exerce cette autorité éducative, quels savoirs d'action, quelles capacités fonctionnelles met-il en œuvre dans l'action quotidienne en contexte pour créer de l'autorisation chez ses élèves : comment met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que met-il en place pour permettre à ses élèves de s'engager dans un processus d'autorisation et d'autonomisation, afin qu'ils deviennent progressivement des sujets toujours davantage auteurs d'eux-mêmes qui accèdent à l'héritage des savoirs ?

1- Mutations du statut du savoir : du savoir révélé au savoir rationnel

La transition dans les sociétés contemporaines du rapport au savoir, passant de la révélation à une remise en question au profit du principe de rationalité, est une caractéristique majeure de l'évolution intellectuelle et culturelle de l'humanité. Cette transformation peut être envisagée sous plusieurs angles, reflétant les changements profonds dans notre approche de la connaissance, de la vérité et de la compréhension du monde.

Historiquement, le savoir révélé était la source principale de la vérité. Dans ce contexte, la connaissance était souvent vue comme étant transmise par une entité divine ou spirituelle à l'humanité, à travers des textes sacrés, des prophètes ou des figures religieuses autorisées. Cette approche était fondamentalement basée sur la foi et l'autorité, plutôt que sur l'investigation ou la démarche empirique. À l'aube de la modernité, notamment avec la Renaissance et l'Âge des Lumières en Europe, un changement paradigmatique s'est produit. Des penseurs comme Descartes, avec son célèbre "Je pense, donc je suis", ont commencé à promouvoir l'idée que la raison humaine et l'expérience empirique devraient être les fondements de la connaissance et de la compréhension du monde. Ce mouvement a marqué une transition significative vers un paradigme où le savoir est acquis, vérifié et validé par la raison et l'expérience scientifique. Laquelle rationalité a eu des implications profondes sur le développement des sociétés contemporaines dans plusieurs domaines, notamment l'éducation qui s'est transformée pour encourager la pensée critique, l'analyse rationnelle et l'esprit scientifique. Toutefois, la confiance excessive dans la rationalité a parfois été critiquée pour avoir négligé les dimensions émotionnelles et spirituelles de l'existence humaine. En plus, le recours à la raison n'a pas résolu toute difficulté à légitimer l'autorité[1]. Car bien que la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et que le savoir continue d'occuper une place décisive, la légitimité de ses énoncés est interrogée en permanence. Aujourd'hui, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait

obéissance et soumission et de préciser en quoi l'autorité éducative consiste (Marcelli, D. (2009). Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission. Paris : Albin Michel).

[1] Pour Descartes, le maître s'adresse à l'entendement de l'élève, à ce qu'il y a en lui d'universel, pas à sa psychologie. Car, la pensée qui pense n'obéit pas à des lois psychologiques, mais à des règles méthodologiques. Il ne sert de rien de savoir comment "s'associent" les idées de l'enfant quand il s'agit de lui apprendre à penser.

que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est plus rapide que celui d'une génération. Enfin, l'essor des technologies numériques et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » comme étant, selon Philippe Breton, *« le produit d'un double déplacement : d'une part la connaissance est assimilée à la science, plus précisément à la technoscience, d'autre part la connaissance scientifique est réduite à l'information »*.[1]

Deux conceptions de la vérité du savoir s'opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s'il produit des effets immédiats et tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique. Cet aperçu historique permet de contextualiser le passage du savoir révélé au savoir rationnel, en identifiant clairement les périodes et les figures clés de cette transformation. Cela établit une base solide pour comprendre les changements dans la perception et la valorisation du savoir.

2- Mutation du savoir et répercussions sur l'École : défis et opportunités

La mutation du savoir, marquée par le passage d'un savoir révélé à un savoir fondé sur le principe de rationalité, a eu des répercussions profondes sur l'école en tant qu'institution dédiée à l'éducation et à la transmission du savoir aux étudiants. Ces répercussions se manifestent à plusieurs niveaux, touchant à la fois les méthodologies pédagogiques, les contenus enseignés, la relation enseignants/apprenants, ainsi que la place et le rôle de l'école dans la société. Initialement, l'éducation était souvent caractérisée par la transmission d'un savoir autoritaire, où l'enseignant agissait en tant que Maitre. Les élèves recevaient passivement les connaissances, sans grande considération accordée au questionnement ou à la remise en question. Cependant, avec l'adoption croissante des principes de rationalité, nous avons assisté à un passage vers des approches pédagogiques qui valorisent l'esprit critique, l'exploration active et le développement de compétences de vie ou soft Skills. Cette mutation pédagogique encourage les élèves à être curieux, à poser des questions et à adopter une posture d'enquête dans leur apprentissage.

Ainsi, avec l'avènement de l'approche par compétences l'accent est mis sur l'application pratique du savoir, la résolution de problèmes, et la pensée critique, au-delà de l'acquisition de connaissances théoriques. Cette transition a renforcé la mutation du savoir, en exigeant des apprenants qu'ils soient capables de s'adapter, de filtrer l'information pertinente et de l'appliquer dans divers contextes. Avec l'adoption de cette approche dans l'éducation, le rôle traditionnel de l'enseignant comme la principale, voire la seule, source de savoir pour les apprenants évolue significativement. Cette mutation influencée par l'accès élargi à l'information et aux nouvelles technologies éducatives fait de l'enseignent un facilitateur et un guide qui accompagne les apprenants dans leur parcours. Au lieu

[1] Breton, P. (2005). La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction. Éducation et sociétés, p. 45. https://doi.org/10.3917/es.015.0045

d'être une figure autoritaire, il se contente de les aider à naviguer à travers une multitude de ressources d'apprentissage disponibles, à évaluer la fiabilité des informations, et à appliquer de manière critique ce qu'ils apprennent dans des contextes pratiques. L'enseignant encourage l'exploration, la découverte, et l'apprentissage autonome, mettant l'accent sur le développement de compétences clés adaptées au 21e siècle, plutôt que sur la transmission unidirectionnelle de connaissances.

La mutation du savoir a donc transformé l'école en profondeur, la poussant à repenser ses méthodes, ses contenus et ses objectifs éducatifs. Cette transformation, bien que positive dans sa capacité à promouvoir une pensée critique et indépendante, présente également des défis, notamment en termes d'adaptation aux changements rapides de la société et de la technologie. Ainsi, l'école contemporaine s'avère un lieu en constante évolution, cherchant à équilibrer la transmission des connaissances traditionnelles avec la nécessité de préparer les élèves à un avenir complexe et incertain. Laquelle mutation a des répercussions sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant, malgré la persistance d'une représentation sociale et professionnelle qui considère qu'un bon professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, du seul fait qu'il possède le savoir a priori, comme s'il lui suffisait d'être savant pour enseigner. Dans la relation éducative, considérer que l'autorité de l'enseignant repose uniquement et d'emblée sur le savoir est une erreur pourtant largement répandue. Cette perspective suggère que le savoir, en tant qu'entité rationnelle et désincarnée, serait la seule condition nécessaire pour garantir une transmission efficace et faciliter l'apprentissage. Bruno Robbes souligne ce propos en ces termes :

> *« L'autorité de l'enseignant se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi - rationnel et désincarné - était une condition suffisante pour assurer une réception efficiente de la transmission et permettre l'apprentissage. »*[1]

Cette conception met en lumière plusieurs aspects fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage, soulignant la complexité de la transmission du savoir.

D'abord, la transmission du savoir, plus qu'une simple communication d'informations, implique une interaction dynamique entre l'enseignant et ses élèves. Les qualités relationnelles telles que l'empathie, la patience et la capacité à inspirer, sont essentielles et doivent compléter la maîtrise des contenus enseignés.

Ensuite, l'apprentissage est envisagé comme une démarche active de la part de l'élève qui le construit activement à travers l'expérience, la réflexion, et l'interaction. Dans cette optique, l'autorité de l'enseignant se manifeste aussi à travers sa capacité à encourager un apprentissage actif.

[1] Robbes, B. (2006a). *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ?* SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 2006 N° 37, p.116.

Enfin, la question de la contextualisation du savoir est également cruciale. L'efficacité de l'enseignement repose sur la capacité de l'enseignant à rendre le contenu significatif pour ses élèves, en le liant à leur réalité et à leurs intérêts via une variété de méthodes et de stratégies d'enseignement adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

En somme, il est crucial de reconnaître les lacunes d'une conception simpliste de l'autorité enseignante. Cette perspective exige une pédagogie nuancée et une relation profonde entre enseignant et élève. L'autorité de l'enseignant est remise en question et se trouve désormais bousculée, au moins pour deux raisons :

Premièrement, la validité des connaissances enseignées est relative. L'ensemble des savoirs transmis dans le cadre scolaire représente une sélection de connaissances élaborées au fil des siècles grâce à des méthodes scientifiques, reflétant notre compréhension du monde à un moment donné.

Deuxièmement, la transmission des savoirs n'est plus l'apanage exclusif de l'école: grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la majorité des élèves peuvent maintenant accéder à une variété de connaissances plus large et vérifiable, contrairement à ce qui est uniquement proposé par les enseignants.

La sacralisation du savoir comme « autorité transcendante et universelle »[1] ou comme parole du maître qui «parle vrai (…) (et) donne à penser le vrai »[2] pourrait signer à terme la fin du professeur, remplacé au mieux par l'Internet, un bon manuel ou un support documentaire, au pire par des enseignements dispensés par des communautés (religieuses) situant les convictions ou les croyances transmises sur le même plan et en concurrence directe avec les savoirs enseignés à l'école. Ces mêmes savoirs scolaires sont parfois contestés au nom de la liberté, d'autres normes ou d'autres autorités. Pour autant, le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs dans une perspective émancipatrice. C'est pourquoi il convient d'étudier en quoi ces technologies peuvent constituer une opportunité renfermant des potentialités de transformation des pratiques pédagogiques. Quoiqu'il en soit, l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir que l'enseignant détient et transmet, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à réfléchir sur les nouvelles bases sur lesquelles peut se construire cette autorité.

Selon Meirieu, le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer la vérité du_savoir produit en contexte, de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis. En conséquence, l'enseignant est celui qui crée les conditions didactico-pédagogiques effectives permettant à l'élève de s'engager dans l'activité

[1] Lorvellec, Y. (2003). *Savoir et autorité*. In Lombard, J. L'école et l'autorité Paris : L'Harmattan. p. 114.
[2] Lechat, J. (2003). *La crise de l'autorité à l'école*. In Lombard, J. L'école et l'autorité (pp. 47-72). Paris, L'Harmattan. p.55

d'apprentissage plutôt que d'obéir à une autorité, du fait que son détenteur l'énonce. Selon Rey B., l'autorité de l'enseignant se fonde « *dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir*».[1]

Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves, tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses propres représentations afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage. La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur. Le statut d'élève posant de fait la présence d'une distance avec les objets de savoir. Ainsi pour Vandewalle, l'autorité du professeur « *lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation* », en donnant « *l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes* ».[2]

En ce sens, « L'autorité éducative » permet à l'élève de « penser par soi-même », d'avoir «un rapport critique à la vérité »[3]. Pour cela, le professeur doit disposer de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice[4] afin de former les élèves à l'esprit critique pour faire face à la désinformation, à l'attrait grandissant de certains pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

3- Exercer une autorité éducative

La crise de la transmission des savoirs scolaires nécessitait un nouveau consensus social quant au rôle de l'école, du savoir, voire et de la fonction sociale même de l'éducation. Mais il s'avère également indispensable d'étudier comment les enseignants s'y prennent pour exercer leur autorité et comment celle-ci peut permettre la transmission des savoirs, ne serait-ce que parce que les transformations qui touchent l'institution scolaire déstabilisent la professionnalité enseignante et particulièrement les professeurs débutants, souvent démunis face à ces questions.

L'autorité éducative désigne une conception émergente dégagée de l'examen des origines et du sens de l'autorité dans les sciences humaines et sociales. Celles-ci nous apprennent d'une part, que l'autorité est aux fondements de l'humanisation, principe régulateur du lien social ; d'autre part, qu'elle est un phénomène psychique, de l'ordre d'une subjectivité incarnée et un phénomène

[1] Rey B., « Autorité et relation pédagogique », in Chappaz G., L'Autorité en panne… Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer, Aix-Marseille, Université de Provence, 2004b, p. 123.
[2] Vandewalle B., « Autorité et institution éducative du sujet », in Lombard J., L'École et l'autorité, Paris, L'Harmattan, 2003, p.165.
[3] Meirieu P., « Quelle autorité pour quelle éducation ? », rencontres internationales de Genève, septembre 2005, pp. 5-6,
[4] Meirieu, P. (2008, juillet). *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques* ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone, pp. 1-14.

pris dans une relation, de l'ordre d'un social institué. La relation d'autorité est donc une condition de l'éducation. L'autorité éducative associe une *responsabilité statutaire, une autorisation personnelle et une capacité fonctionnelle.*

Dans le cadre scolaire, elle articule l'asymétrie et la symétrie entre formateur, détenteur de l'autorité statutaire, qui cherche à influencer et à être reconnu par le formé sur qui s'exerce cette autorité. Elle vise l'obéissance - non-confondue avec la soumission - Cette autorité se trouve légitimée par la durée. Bruno Robbes la définit « *comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi* ».[1]

4- Significations de l'autorité, autorisation et institution

La notion d'autorité éducative, telle que décrite par Obin, J.-P. (2001) englobe trois dimensions fondamentales : autorité en tant que position au sein d'une institution, autorisation en tant que capacité ou droit d'agir, et institution elle-même comme cadre structurant cette autorité. Cette conception tridimensionnelle met en lumière la complexité et l'interdépendance des aspects qui composent l'autorité dans le contexte éducatif.[2]

4.1 Être l'autorité : l'autorité statutaire, légale, la potestas

Être détenteur d'une position d'autorité implique une identification avec un rôle spécifique au sein d'une institution éducative. Cela signifie incarner l'autorité au travers de la fonction occupée, que ce soit en tant que professeur, directeur ou tout autre poste ayant une influence pédagogique ou administrative. Cette dimension de l'autorité est liée à la structure institutionnelle et au statut qui confère à l'individu le droit et la responsabilité d'agir dans un cadre éducatif.

Les relations sociales se déroulent au sein d'institutions qui définissent le but pour lequel les individus sont présents. Ainsi conçue, l'autorité s'avère un élément institutionnalisé, préalable, statique et non négociable. Celui qui en détient l'autorité se trouve inévitablement dans une position asymétrique qui lui confère le pouvoir d'établir des limites non négociables. En 1969, Ardoino affirmait que « *l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables* ».[3]

À l'école, ce non négociable transmis, vu d'un point de vue générationnelle distingue *l'adulte de l'enfant*; d'un point de vue institutionnel, il distingue *l'enseignant de l'élève*. Cette double antériorité fondatrice permet la transmission

[1] Robbes, B. (2006a). Op. cit., p.34.
[2] Obin J.-P. (2001) « L'autorité dans les relations maitres-élèves »-Administration et éducation 3(91). « L'exercice de l'autorité au sein du système éducatif. Nouveau contextes et perspectives »; XXIIIè Colloque national de l'AFAE, 16-18 mars 2001(71-72)
[3] ARDOINO J. (1969) *Propos actuel sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars, p.358

d'une culture au sens large, dont l'adulte est le dépositaire, car garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale (meurtre, inceste, parasitage…). Bois nomme cette dimension générationnelle « degré zéro culturel », et la dimension institutionnelle de l'autorité enseignante « degré zéro institutionnel ».[1]

A aucun moment, on ne doit expliquer l'élève par l'enfant ou sa famille car l'élève n'est pas l'enfant. Alain note que l'enfant appartient à une réalité sociologique "naturelle" considérée comme une structure quasi archaïque où règne la tyrannie du sentiment car la famille exige tout et pardonne tout et où les règles y sont arbitraires, contrairement à l'école qui est une entité sociale "non moins naturelle que la famille et très différente de la famille" car elle naît du groupement spontané des enfants par classes d'âge approximatives dans la société égalitaire du jeu. Institution médiane entre la famille et la société, l'école prend acte de l'existence de ce "peuple enfant" que la sociologie s'obstine à méconnaître. D'un côté, elle achève de l'extraire de l'intimité familiale pour le préparer à la vie commune ; de l'autre, elle le protège de la loi d'airain de la société des échanges, peu soucieuse du loisir (skholê) requis par la formation de son esprit. C'est pourquoi l'école doit être doublement défendue, contre la famille qui brûle d'y introduire les désordres du sentiment, et contre la société impatiente d'y imposer la discipline de l'argent et de la rentabilité. La conséquence va de soi : l'ordre imposé par cette institution sui generis appelle un type d'autorité qui n'est ni celle du chef ni celle du père.

> *"L'école n'est nullement une grande famille, observe Alain. A l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner parce qu'elle n'est jamais offensée".*[2]

Les dérives actuelles de l'autorité pédagogique sont la conséquence logique de l'ouverture de l'école sur la vie. Cependant, bien que cruciale pour l'exercice de l'autorité enseignante, cette dimension statutaire de l'autorité n'est pas suffisante en elle-même. La simple affirmation du statut ("je suis le professeur, donc vous m'obéissez") ne garantit pas à elle seule l'exercice d'une autorité réellement efficace. C'est ainsi que le concept d'"instituant" émerge, jouant un rôle essentiel dans l'exercice d'une autorité légitime.

4.2- Avoir de l'autorité :

Avoir de l'autorité renvoie à la dimension subjective de l'autorité éducative. Elle concerne la reconnaissance de cette autorité par les autres, fondée non seulement sur la position occupée mais surtout sur les qualités, les compétences et l'attitude de l'individu. C'est la capacité à inspirer et à motiver de manière

[1] Bois, D. (1994). *La loi*. In Pain, J. (dir.). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des* maîtres, Vigneux, Matrice, pp. 103-110
[2] Alain, *Propos sur l'éducation, suivis de Pédagogie enfantine*, Paris : PUF, 1986, p.25

efficace et respectueuse. Le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il développe tout au long de sa vie et dont l'élucidation contribue à accroître sa confiance en soi. Ce processus d'autorisation consiste, selon Ardoino, à rendre le sujet capable de progresser continuellement et d'être son propre co-auteur :

> *«Autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre co-auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence.* »[1]

Ajoutons que s'autoriser, c'est aussi accepter de questionner ses propres certitudes.[2]Cependant, le processus d'autorisation n'est nullement auto-référé. Un sujet ne s'autorise jamais seul, mais doit passer par d'autres personnes qui contribueront à renforcer sa capacité à s'autoriser. Un progrès significatif (augere) peut être atteint lorsque l'enseignant fait face à ses élèves en reconnaissant à la fois ses connaissances et ses limites, sans se laisser perturber par leurs comportements. Il doit se concentrer sur leur accompagnement suivant des démarches encourageantes et motivationnelles. Garant d'une relation à la tradition et du processus d'autorisation, pôle de stabilité à partir duquel une création est possible, il est d'abord insti-tuteur.[3] Son autorité soutient l'autorisation du sujet, développant une relation humaine de confiance.

4.3- Faire autorité : capacités fonctionnelles, savoirs d'action mobilisés

Faire autorité implique l'interaction avec ceux sur lesquels l'autorité est exercée. Cette dimension met en évidence l'aspect relationnel de l'autorité, qui doit être exercée de manière à favoriser le développement, l'apprentissage et le bien-être des individus concernés. Faire autorité dans ce contexte signifie être capable d'influencer positivement, de diriger et de prendre des décisions tout en maintenant un environnement propice à l'épanouissement de tous.

L'autorité se manifeste à travers des actions concrètes et observables, ainsi que des pratiques professionnelles spécifiques visant à enrichir et à développer l'autre. La recherche identifie deux domaines principaux dans l'exercice de cette autorité : le premier concerne la communication dans toutes ses dimensions physique, verbale et non verbale. Le second vise l'utilisation de stratégies pédagogiques adaptées pour stimuler l'apprentissage. Cela implique la création de situations pédagogiques qui tiennent compte des façons de penser et des stratégies d'apprentissage des élèves. L'enseignant doit présenter les informations de manière variée et adaptée, en prêtant une attention particulière à la façon dont les contenus sensibles sont structurés et communiqués. Les enseignants

[1] Ardoino, J. (2002). *Autorité* (pp. 61-64). In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, Vocabulaire de psychosociologie. Ramonville Saint-Agne : Erès, p. 62.
[2] Marpeau, J. (2000). Le *processus d'autorisation*. In Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Érès.
[3] Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.

opérationnalisent les modalités de transmission des connaissances, lorsqu'ils mettent en place un rapport non dogmatique au savoir. Dans cette perspective, l'adoption de la pédagogie institutionnelle permet à l'enseignant de redéfinir son approche de l'autorité. En intégrant les aspects inconscients au sein de sa classe et en encourageant les élèves à devenir acteurs de leur apprentissage. La pédagogie alerte sur le danger que les institutions mises en place ne se figent ou ne fonctionnent « vides de sens ». Partant de l'institué qu'elle pose comme non négociable dans l'espace scolaire, cette pédagogie y articule la dimension instituante et la dimension créative, dans un mouvement qui s'inscrit dans la durée. Aussi, le terme latin *auctoritas* ne signifie-t-il pas le pouvoir d'un auctor de créer, parler ou agir à partir d'un point d'origine. Il émane du mot "auctor" qui signifie "fondateur", "promoteur", "garant" ou "celui qui augmente". Dans la Rome antique, "auctoritas" faisait référence à une forme de pouvoir moral et social plutôt qu'à un pouvoir coercitif ou légal (qui serait plutôt "potestas"). Or, celui qui exerce l'autorité n'est pas forcément l'auteur puisque l'autorité généralement se délègue. On la reçoit d'un autre et on la transmet à autrui, d'où un autre paradoxe. Dans notre contexte, il est possible d'affirmer que l'autorité des enseignants provient d'au moins deux sources distinctes :

1° Soit l'enseignant est mandaté comme représentant du Monde. Un "représentant de l'ensemble de tous les adultes" chargé d'introduire l'enfant dans ce monde d'une façon très précise.[1]Cela veut dire qu'il est extérieur à son autorité proprement dite.

2° soit, il est mandaté par la Société (autorité morale) d'où tous ceux qui participent à l'éducation de l'enfant tirent une commune légitimité. Pour Emile Durkheim, « *l'enseignant est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays* ».[2]

3° Soit par l'Etat qui lui transmet un savoir élaboré autour de l'enseignement pour définir les orientations politiques de l'éducation, ce que Narodowski appelle « étatisation de la pédagogie ». Bien que l'autorité magistrale puisse parfois être perçue comme une extension de la personnalité de l'individu, elle demeure *une autorité personnelle de caractère impersonnel*, comme l'illustre Socrate, car elle transcende l'individuel pour s'inscrire dans une dimension plus large et impersonnelle. C'est le savoir lui-même qui s'impose comme autorité et se manifeste par quelqu'un qui le partage publiquement. On pourrait dire enfin que l'origine de l'autorité du corps enseignant se trouve là où la société, l'Etat et la pédagogie font intersection.

[1] Dans son livre "La crise de la culture", Hannah Arendt observe que ce qui autorise les adultes à éduquer l'enfant, n'est rien d'autre que ce qui leur en fait obligation : ils ont, d'une part, à les protéger du monde dans lequel ils entrent démunis de toute ressource; de l'autre, à protéger le monde de la barbarie native de ces nouveaux venus. Il faut entendre par "monde", la civilisation qui fait de l'instruction et de l'acquisition méthodique de certaines connaissances universelles, l'élément central de la préparation à la vie.

[2] Emile Durkheim, 1985 [1922], Education et sociologie, Paris, Quadrige/PUF, préface de Maurice Debesse, introduction de Paul Fauconnet

Le maître qui voudrait enseigner quelque chose à ses élèves se trouvera donc immanquablement dans une situation intenable par rapport à toutes ces pratiques. Il doit contraindre l'élève à être libre et l'extraire de son infantilisme repu. Il est clair que l'autorité magistrale est inscrite dans le cadre de l'autorité éducative, concourant donc nécessairement à la même fin : préparer un être à une vie proprement humaine, libre, capable d'assurer la maîtrise de sa vie par le développement de ses aptitudes physiques, intellectuelles et morales. D'où une autre difficulté. En effet, si l'objet de l'éducation est de mettre entre les mains de l'enfant les moyens de sa liberté, comment ce dernier qui n'est pas encore libre puisse reconnaitre l'autorité du maître? Si le maître ne peut jamais obtenir la reconnaissance, par un esprit encore non formé, de son autorité à former cet esprit, il restera donc toujours, comme l'a bien vu Kant, un élément de contrainte dans l'autorité pédagogique comme dans toutes les autres composantes de l'autorité éducative : " *Il faut lui prouver que la contrainte qu'on lui impose a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire se passer du secours d'autrui.*»[1]

Pour lui, il existe des germes du bien en l'humain à partir desquels il doit se déployer pour « *s'améliorer lui-même, se cultiver lui-même, et s'il est mauvais, développer lui-même sa moralité* ».[2] Cela sous-entend un travail de dépouillement de la nature, de transformation profonde de l'humain, de retournement de son âme vers l'en-haut et, donc, d'abandon de son animalité en vue de sa reconversion totale en humanité. Bref, si l'objet de l'autorité éducative est de faire un homme, celui de l'autorité pédagogique est de l'instruire de ce qui contribue à la construction de sa liberté effective.

Conclusion

A travers cet article, nous avons essayé de mettre en exergue la complexité et la profondeur des mutations que connaît l'éducation face aux multiples évolutions. L'autorité éducative, autrefois perçue comme une donnée statique et incontestable, se révèle aujourd'hui comme un concept dynamique, nécessitant une adaptation constante de la part des enseignants. Ces derniers, loin d'être de simples transmetteurs de savoir, doivent désormais endosser le rôle de médiateurs, de guides et de facilitateurs dans le processus d'apprentissage. Ils sont appelés à développer une autorité fondée sur la compétence, le respect mutuel et la capacité à encourager l'autonomie et la réflexion critique chez leurs élèves.

La mutation du statut du savoir, marquée par une remise en question de la vérité absolue et une accessibilité accrue à l'information, exige des enseignants une capacité à intégrer ces changements dans leurs pratiques pédagogiques. L'autorité éducative ne repose plus uniquement sur la détention d'un savoir, mais

[1] Kant, E., 2004, Réflexions sur l'éducation, Paris, Vrin.p.104.
[2] Ibid., p.210

aussi sur la capacité à naviguer dans une société en constante évolution, à discerner le vrai du faux et à développer des compétences.

L'ère numérique, avec ses défis et opportunités, appelle à une redéfinition de l'autorité professorale. Les enseignants doivent s'adapter à un environnement où les élèves ont souvent accès à une multitude de sources d'information. Cela implique de développer des stratégies pédagogiques qui valorisent l'esprit critique, la créativité et l'engagement actif des élèves dans leur propre processus d'apprentissage.

En tant que piliers de cette autorité, les enseignants sont appelés plus que jamais à se réinventer pour répondre aux exigences d'une éducation qui prépare les élèves non seulement à réussir académiquement, mais aussi à devenir des citoyens responsables et éclairés dans un monde en perpétuelle évolution.

Bibliographie

Alain, *Propos sur l'éducation, suivis de Pédagogie enfantine*, Paris : PUF, 1986, p. 383

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Emile Durkheim, 1985 [1922], *Education et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, préface de Maurice Debesse, introduction de Paul Fauconnet

Robbes, B. (2010a). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Robbes, B. (2010b). *Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative* ? In Robbes, B. (2006a, janvier). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire Prairat, E. (dir.) L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose (pp. 121-139). Nancy : Presses Universitaire de Nancy.

Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. Administration et éducation.

Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? Les cahiers de Cerfee.

Vandewalle B., « Autorité et institution éducative du sujet », in Lombard J., L'École et l'autorité, Paris, L'Harmattan, 2003.

Référence électronique

http://journals.openedition.org/edso/19634
https://doi.org/10.4000/edso.19634
http://spirale-edurevue.fr/spip.php?article569
http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf

L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES PROJETS PERSONNELS DES APPRENANTS : UN NOUVEAU DEFI POUR « LE PROFESSEUR PRINCIPAL »

Abdeltif MAKAN Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Sultan Moulay Slimane, Maroc

Résumé. – La fonction de l'orientation pédagogique, dans ses dimensions scolaire, professionnelle et universitaire, demeure complexe et s'ouvre à plusieurs intervenants au niveau de l'établissement scolaire. Cette fonction devient de plus en plus complexe face aux grands défis de notre monde actuel. Lesquels défis requièrent la construction et la cristallisation de projets personnels en parfaite interaction avec soi et avec l'environnement dans ses diverses formes (social, économique et professionnel).

À cet effet, il a été convenu d'adopter « l'accompagnement pédagogique » des projets personnels des apprenants comme choix stratégique pour les aider à réaliser leurs futurs objectifs scolaires, formatifs et professionnels. Dans ce contexte, le présent article met en lumière les défis et les nouveaux rôles auxquels se confronte l'enseignant marocain dans la société du 21ème siècle, pour incarner les tâches du "professeur principal" en tant qu'acteur essentiel dans l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants.

Mots-clés. – professeur principal, accompagnement pédagogique, projet personnel, apprenant, orientation.

Introduction

Il est à constater que toute réforme du système éducatif marocain place la question de la construction et de la personnalisation du parcours de l'élève au centre des préoccupations des différents acteurs de ce système. L'objectif principal est de préparer les apprenants à mener des vies épanouies, à jouer un rôle productif dans l'économie du savoir et à prospérer dans un univers axé sur l'information et la technologie.

La construction du parcours de l'apprenant s'articule autour de l'élaboration de son « projet personnel ». Ce projet vise essentiellement l'orientation et la formation, et s'inscrit également dans le cadre du parcours de découverte des métiers et des formations d'avenir. L'approche du projet personnel est initiée au cycle collégial, et poursuivie au lycée (cycle qualifiant) jusqu'en classe terminale du Bac.

Dans ce contexte, « *l'accompagnement pédagogique* »[1] intervient comme processus opérationnel primordial pour asseoir le projet personnel de l'apprenant. La mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique implique une démarche collective et concertée faisant intervenir divers acteurs pédagogiques (professeur principal, cadres de l'administration, cadres en orientation pédagogique, autres enseignants, etc.). Cette démarche consiste finalement à préparer l'apprenant au choix d'une voie et d'un domaine de formation post bac, et plus précisément à la procédure d'élaborer ses propres stratégies de choix d'avenir et à hiérarchiser ses vœux.

Compte tenu du rôle central dévolu au corps enseignant pour fournir aux apprenants les aptitudes et les compétences requises qui les aideront à surmonter les difficultés d'apprentissage et à progresser continuellement, il a été convenu

[1] Le terme apparait sous la dénomination arabe : « المواكبة التربوية ».

d'adopter le principe du « *professeur principal* »[1] dans les établissements scolaires marocains (secondaire collégial et secondaire qualifiant).

Dans cette perspective, l'accompagnement pédagogique requiert une nouvelle posture que l'enseignant doit démontrer face aux différentes exigences de notre société à l'ère du 21ème siècle. Les nouvelles missions, que l'enseignant est appelé à accomplir, représentent un nouveau défi dont la mise en œuvre est complexe à plusieurs égards. À ce titre, la contribution de l'enseignant, présent au quotidien aux côtés de l'apprenant, devrait apporter la complémentarité nécessaire entre la pratique de l'action d'enseignement et l'acte d'accompagnement de l'apprenant. Ce dernier acte, pédagogique, consiste à initier l'apprenant et l'aider à consolider le projet personnel qu'il est appelé à construire durant son parcours scolaire.

Ainsi, la mission du « professeur principal » repose sur un acte pédagogique qui aide l'apprenant à acquérir de nouvelles connaissances, aptitudes et compétences requises pour le processus de choix ultérieur. Cet acte vise également à faciliter à l'apprenant la connaissance de soi, et l'ouverture sur le milieu (scolaire, formatif, socioéconomique et professionnel) dans lequel il vit. La vision principale est de faire comprendre à l'apprenant la nature fonctionnelle des apprentissages en les reliant à l'environnement des formations et au monde des métiers d'avenir.

La contribution de l'enseignant dans l'approche de l'accompagnement pédagogique peut être déployée soit par sa pratique en classe, soit par les activités de la vie scolaire et parascolaire qu'il mène, soit par son adhésion aux conseils de classes consacrés à l'orientation.

Au bout du compte, l'enseignant s'appropriera un nouveau rôle pédagogique, celui du « professeur principal », qui se traduit par des rôles d'orientation, et s'intègre ainsi aux rôles et tâches dévolus aux autres acteurs intervenants dans le processus de l'orientation pédagogique.

I- L'accompagnement pédagogique comme voie de l'orientation

1- Contexte et place de l'accompagnement pédagogique dans le système éducatif marocain

Il est convenu d'inscrire l'approche de « l'accompagnement pédagogique » des projets personnels des apprenants dans l'optique de l'orientation pédagogique. Cette dernière représente « *l'un des principaux piliers pour l'amélioration de la qualité du système d'éducation et d'enseignement* »[2]. Vu sa grande importance, qui consiste à aider les élèves pour choisir leurs parcours scolaires et professionnels adaptés à leurs capacités et à leurs aspirations, le système éducatif marocain a récemment adopté l'approche de « l'orientation précoce et active ». Le but de cette nouvelle approche est de former des compétences capables de s'intégrer au marché du travail et de contribuer à la réalisation d'un développement durable.

[1] La notion du « professeur principal » ("الأستاذ الرئيس ") apparait dans *la note ministérielle 114x19* du 08 Octobre 2019, et dans *l'arrêté ministérielle 062x19* du 07 Octobre 2019.

[2] Secrétariat général du gouvernement marocain. (11 Shaban 1443 / 14 mars 2022). *Bulletin Officiel n° 7073 bis* -, p. 1496.

L'instauration de l'accompagnement des projets personnels des apprenants, comme voie de l'orientation pédagogique, est régie par des références juridiques et pédagogiques solides. En effet, cette approche a été adoptée et initiée depuis l'avènement de la charte nationale d'éducation et de formation, et elle est mise en œuvre aujourd'hui, de façon plus pratique, à travers la nouvelle vision stratégique (2015-2030).

Dans cette perspective, l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation[1] a constitué une inflexion centrale des rôles des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle en reconnaissant le caractère pédagogique de ce processus. L'article 99 de la charte stipule que « *l'orientation est déclarée partie intégrante du processus d'éducation et de formation. Elle accompagnera et facilitera la maturation vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants, ainsi que leur réorientation, chaque fois que de besoin, dès la seconde année du collège et jusqu'au sein de l'enseignement supérieur* ». De même, les articles 19 et 101 précisent respectivement que les élèves et les étudiants ont leurs droits à « *recevoir l'appui nécessaire dans leur orientation scolaire et professionnelle* » et que les efforts doivent être déployés afin « *(...) d'aider ceux qui le désirent à la formulation de leurs choix d'orientation et de leurs projets personnels* ».

Du côté de la vision stratégique[2], nous avons trois leviers qui cadrent l'action d'orientation et l'accompagnement pédagogique :

- Le levier 5 : « la garantie aux apprenants d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion ». (p.20) ;
- Le levier 11 : « la coordination entre les différentes composantes de l'École est primordiale pour pouvoir diversifier les enseignements, renforcer leur complémentarité, développer la logique de leur évolution, et leur capacité à retenir les apprenants et à les motiver par la qualité des apprentissages. Une bonne coordination se répercute positivement, sans aucun doute, sur la qualité de qualification, la fiabilité des diplômes, le projet personnel de l'apprenant et son insertion sociale, économique et culturelle ». (p.37).
- Le levier 12 : « Attribuer à l'orientation pédagogique de nouveaux rôles pour assurer un soutien pédagogique durable, en recourant à l'orientation précoce afin de pouvoir accompagner l'apprenant dans l'élaboration de son projet personnel et consolider, chez lui, la liberté du choix des études ». (p.44).

Les contenus de la vision stratégique ont été incarnés dans la loi cadre 51.17 relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique[3]. Le portfolio de projets, conçus pour la mise en pratique de la vision stratégique, intègre le projet 13 qui est consacré à l'instauration d'un système efficient d'orientation précoce et active, scolaire et professionnel et universitaire.

[1] *La charte nationale marocaine d'éducation et de formation.* (Octobre 1999).
[2] Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030.* Rabat.
[3] La loi cadre 51.17. (du 17 Dhou al-hijja 1440 / 19 Aout 2019).

Le projet 13 consiste, dans un délai maximum de 6 ans, à effectuer une révision globale du régime d'orientation scolaire et professionnelle et du conseil universitaire, et ce à travers les mesures suivantes :

- l'orientation et le conseil précoces des apprenants vers les domaines où ils peuvent réaliser des progrès scolaires, professionnels ou universitaires correspondant à leurs aspirations et capacités ;
- la rénovation des mécanismes d'orientation pédagogique, par l'adoption de l'orientation sur la base de tests, tout en prenant en considération les moyennes scolaires, les aspirations, les choix et le projet personnel de l'apprenant ;
- la consolidation et le renforcement des structures et des unités chargées de l'orientation, du conseil et de l'information en mettant à leur disposition des ressources humaines spécialisées ;
- l'adoption d'un mécanisme de coordination étroite dans les domaines de l'orientation et du conseil entre les secteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation professionnelle afin de bien orienter et conseiller l'apprenant ;
– l'établissement de guides référentiels qui déterminent les principes fondamentaux et les normes à suivre dans l'orientation, le conseil et l'information, selon les composantes et les niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Ces guides doivent être régulièrement actualisés, à la lumière des nouveautés intervenues dans les divers systèmes de formation.

2- L'accompagnement et ses formes

Le concept d'accompagnement renvoie à un ensemble d'attitudes qui s'articulent autour des notions d'association, d'attention et de partage. L'accompagnement exprime un état d'attention envers l'autre qui se traduit par une sollicitude et un soin particulier. Le concept renvoie aussi à l'existence d'une relation, à l'appartenance à un groupe, à la participation collective à une activité commune, et à l'existence d'un projet commun. L'accompagnement s'appuie sur trois fonctions[1] :

- *la réception et l'écoute* : cette fonction repose sur une plus grande sympathie pour l'autre sans pour autant se situer à sa place, ou s'identifier à lui. Cette fonction consiste à garder une distance entre les deux parties de l'accompagnement pour préserver l'intimité de soi ;
- *la participation à la découverte du sens* : l'accompagnement remplit ici la fonction de clarification, car l'accompagnateur aide l'accompagné à mieux comprendre sa situation afin de mieux se centrer sur son parcours et son projet d'avenir ;
- *le parcours commun* : l'accompagné s'engage dans son parcours, sous l'assistance et l'aide de son accompagnateur, afin de confirmer la direction vers laquelle il s'oriente.

[1] Centre régional de l'orientation scolaire et professionnelle Souss- Massa. (2021). *Guide de l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants*, « guide du professeur principal ». Agadir, p.08.

Pour ce qui est des formes de l'accompagnement, la note ministérielle 106x19[1], relative à « la mise en place du travail par projet personnel de l'apprenant dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants », précise que l'accompagnement comprend l'ensemble des services, des programmes, des activités et des interventions pédagogiques destinés à l'apprenant dans le but de lui fournir les compétences de choix et de projet personnel, et de lui surmonter les obstacles qui l'en empêchent.

À ce propos, on distingue trois types d'accompagnement complémentaires : l'accompagnement pédagogique, l'accompagnement technique-administratif et l'accompagnement spécialisé.

1- *l'accompagnement pédagogique* : ce type d'accompagnement est mené par les professeurs, conformément aux exigences de la note ministérielle organisatrice des rôles du « professeur principal »[2].

2- *l'accompagnement technique-administratif* : il est piloté par la direction pédagogique de l'établissement scolaire. Ce type d'accompagnement repose sur :

- le suivi du processus de l'accompagnement pédagogique et de sa documentation à travers le dossier de suivi du projet personnel ;
- l'interaction avec les choix de l'apprenant dans le cadre des procédures d'orientation scolaire, professionnelle et universitaire ;
- la prise des décisions provisoires ou définitives par les conseils de classe et les commissions spécialisées concernant les choix de l'apprenant.

3- *l'accompagnement spécialisé* : il est supervisé par les cadres en orientation pédagogique et consiste à offrir, aux apprenants qui le désirent, des services spécialisés et intégrés dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Ces services se rapportent essentiellement à l'information, au conseil, à la connaissance des aspects personnels et professionnels chez les apprenants en compatibilité avec leur choix, et à l'accompagnement psychologique et social.

Les trois types d'accompagnement se déploient de manière harmonieuse et interdépendante. Ils fonctionnent en concordance avec l'approche pédagogique de l'orientation, et en prenant en compte le rôle du professeur principal d'un point de vue pédagogique en corrélation avec les missions d'éducation et d'enseignement.

De ces trois types d'accompagnement, nous sommes en mesure d'examiner le premier. En effet, « l'accompagnement pédagogique », comme le stipule le paragraphe 1.3 de la note organisationnelle 106x19, : « *vise à aider les apprenants à s'intégrer dans la vie scolaire, à réussir dans leurs parcours scolaires, et à leur permettre d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires pour construire leurs projets personnels et déterminer leurs choix scolaires, formatifs et professionnels* ». Le processus de l'accompagnement pédagogique aboutit en investissant les contenus des activités scolaires et parascolaires ainsi que

[1] Note ministérielle 106x19. (08 Octobre 2019). *La mise en place du travail par projet personnel de l'apprenant dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants.*

[2] Note ministérielle 114x19. (08 Octobre 2019). *Le professeur principal dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants.*

les dispositifs pédagogiques, mis à la disposition, qui servent de support au projet personnel de l'apprenant.

L'accompagnement pédagogique comprend diverses activités liées :

- à la connaissance de soi et au développement des capacités scolaires et méthodologiques ;
- à la connaissance des ressources d'information, des outils et mécanismes qui permettent d'en vérifier la crédibilité ;
- à l'ouverture sur l'environnement scolaire, sur les formations et le monde des métiers ;
- à l'appréhension des valeurs humaines, de la personnalité, des intelligences et des compétences transversales ;
- au développement de la culture entrepreneuriale et le sens du leadership ;
- à la préparation à l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

De cette délimitation terminologique, nous pouvons déduire trois dimensions qui déterminent l'accompagnement pédagogique :

1- une dimension institutionnelle renvoie au cadre organisationnel de l'accompagnement et aux spécificités du cadre spatial qui accueille l'accompagnement. Elle renvoie aussi aux formes de contrat liant l'accompagnateur et l'accompagné, qui permettent d'instaurer une relation communicative.

2- une dimension temporelle se rapporte à l'accompagnement comme processus, étant donné qu'il représente un projet qui se réalise de manière progressive, délibérative et négociée. Ce projet renvoie au temps alloué à la relation avec l'apprenant-accompagné (séances, périodes, etc.).

3- une dimension relationnelle se rapporte à l'accompagnement en tant que relation à laquelle l'établissement scolaire fournit le cadre général de pratique. Ce qui importe dans cette relation, c'est le passage d'une logique d'offre à une logique de demande. Cette relation requiert de la part de l'accompagnateur (professeur principal) de traiter l'accompagné (l'apprenant) comme un demandeur potentiel de service, c'est-à-dire l'aider à exprimer son envie d'être aidé, de même que ses besoins relatifs au projet qu'il choisit.

L'accompagnement pédagogique vise trois objectifs essentiels :

a- un accompagnement *à visée cognitive* pour développer chez l'apprenant la responsabilité et l'autonomie.

b- un accompagnement *à visée stratégique* qui consiste à élaborer et à exécuter des plans, des programmes et des stratégies.

c- un accompagnement *à visée motivationnelle* pour développer chez l'apprenant la capacité d'action qui lui permet de préciser les objectifs d'apprentissage.

3- Le projet personnel de l'apprenant

Eu égard à ce que le concept de « projet personnel » de l'apprenant est indissociable du processus de l'accompagnement pédagogique mobilisé par le professeur principal, il convient de délimiter d'abord ce concept en l'examinant à la

lumière des textes officiels régisseurs en matière d'orientation et d'encadrement pédagogique.

Selon l'arrêté ministériel 062x19 du 07 octobre 2019, relativement à l'orientation scolaire, professionnelle et universitaire, le projet personnel de l'apprenant est le processus dans lequel l'apprenant s'engage afin de préciser un objectif professionnel auquel il aspire. Ce processus consiste, pour l'apprenant, à déterminer les parcours scolaires et de formation qui mènent à cet objectif, son plan personnel pour y parvenir et les options alternatives en cas d'échec à l'atteinte de cet objectif. Tout ceci est dans le cadre d'une logique de complémentarité stratégique entre les performances scolaires passées et actuelles, et entre les aspirations et les futurs objectifs (scolaires, formatifs et professionnels).

a- Progression du travail par projet personnel de l'apprenant à travers les cycles d'enseignement

En référence à l'article 8 de l'arrêté ministériel 062x19 (cité ci-haut), le projet personnel de l'apprenant progresse en quatre étapes qui se déroulent dans des périodes variables et distinctes temporellement selon le niveau de maturation vocationnelle de l'apprenant. Ces étapes sont séparées méthodologiquement, mais imbriquées sur le plan procédural.

1- L'étape de *familiarisation* avec la notion de projet personnel : au cours des deux dernières années de l'enseignement primaire ;

2- L'étape de *construction* du projet personnel : au cours de la période de l'enseignement secondaire collégial (1ère, 2ème et 3ème années) ;

3- L'étape de *consolidation* du projet personnel : au cours de la période de l'enseignement secondaire qualifiant (troncs communs, 1ère et 2ème années du Bac) ;

4- L'étape de *spécialisation* du projet personnel : au cours de la période de la formation professionnelle avec ses différentes filières, et la période de l'enseignement supérieur ;

b- Les étapes d'animation du projet personnel

L'adhésion de l'apprenant, dans la construction du projet personnel, nécessite une animation de sa croissance professionnelle et personnelle. Dynamisée par le professeur principal, l'animation s'articule sur quatre étapes imbriquées et interactives. Chaque étape a ses particularités, ses avantages et ses contraintes.

1- Étape d'exploration

Elle consiste à collecter le plus grand nombre d'informations sur soi, sur le monde scolaire, sur la formation, et sur l'environnement socioprofessionnel, à poser des questions efficaces et appropriées, à chercher des ressources d'information différentes et variées, à adhérer dans la gestion et la résolution des problèmes, et à être bien conscient de la complexité de l'étape tout en évitant les solutions toutes faites.

2- Étape de cristallisation

Elle vise essentiellement à classer et à agencer les possibilités disponibles selon les aptitudes, les capacités et les envies, à prendre conscience de l'importance du choix,

à distinguer l'activité fixe et l'activité permanente, à définir la valeur et le sens des résultats et des rendements scolaires, et à intégrer le plus grand nombre d'expériences vécues.

3- Étape de spécification

Parmi ses caractéristiques : évaluer les possibilités disponibles ; réviser les décisions ; planifier les réalisations ; conserver les décisions tout en anticipant sur les difficultés ; réfléchir selon la logique des alternatives.

4- Étape de réalisation

Elle interpelle les éléments suivants : prendre une décision et élaborer un plan pour l'exécuter ; identifier les besoins et les attentes ; réfléchir selon la logique de remplacement des choix ; assimiler les opportunités par rapport aux objectifs.

c- Propriétés du projet personnel de l'apprenant

Le projet personnel de l'apprenant se caractérise par un ensemble de propriétés dont principalement :

- *la continuité* : le projet personnel n'est pas une activité occasionnelle ou saisonnière qui apparaît à certaines phases en vertu de l'enthousiasme ou de l'habitude, mais plutôt un cadre d'action nécessitant une permanence du travail basée sur le diagnostic, la programmation, la planification, l'organisation et l'évaluation.
- *la liaison et l'harmonie* : le P.P.A.[1] est un mécanisme qui crée le lien et l'harmonie entre l'apprenant et son environnement ; entre les divers intervenants et participants au soutien de l'apprenant.
- *le développement du sentiment d'appartenance* : le P.P.A permet d'atteindre le sentiment d'appartenance à l'établissement, et ce, en faisant de ce projet (spécifique) un point de départ pour le projet (général) de l'établissement.
- *la croissance et la diffusion* : le P.P.A. commence par une idée utopique, dérivée du marginal, pour se transformer en une tendance mentale qui domine la pensée et le comportement de l'apprenant.
- *le réalisme* : pour être réaliste, le P.P.A. doit tenir compte des priorités, des capacités allouées et des ressources disponibles, tout en maîtrisant le composant « temps » à court, à moyen et à long terme.
- *le changement planifié* : le P.P.A. est un cadre pour organiser consciemment, et de manière planifiée, le processus de changement. Le but étant de réaliser une finalité ou un objectif spécifique.
- *l'attraction et l'ouverture* : le P.P.A. ouvre des opportunités pour attirer divers acteurs à l'intérieur de l'établissement et des partenaires du monde externe qui peuvent s'intégrer à la mise en place des conditions et des exigences nécessaires pour l'exécution du projet de l'apprenant.

II- Le professeur principal : une nouvelle architecture pédagogique pour l'accompagnement des projets personnels des apprenants

1- Les nouveaux rôles de l'enseignant sous le statut du « professeur principal »

[1] P.P.A. : abréviation du « projet personnel de l'apprenant ».

Pour préciser les principaux rôles de l'enseignant et délimiter son nouveau statut en matière d'accompagnement pédagogique, nous nous appuyons principalement sur les textes ministériels officiels de l'éducation nationale parus dans la même période de l'année 2019. À ce titre, et pour la mise en œuvre de l'approche pédagogique, l'arrêté ministériel 062x19 du 07 Octobre 2019 et la note ministérielle 114x19 du 08 Octobre 2019 mentionnent l'instauration du principe « le professeur principal » dans les établissements scolaires (secondaire collégial et secondaire qualifiant)[1]. Pour ce faire, il a été décidé d'attribuer chaque classe confondue, dans les deux cycles d'enseignement secondaire, à un professeur qui se chargera, en parallèle avec les séances d'enseignement hebdomadaires qu'il donne, de l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants et tout ce qui se rapporte à leur vie scolaire.

Le professeur principal est choisi sur la base de ses vœux, et sous l'égide du chef de l'établissement, indépendamment de la discipline qu'il enseigne. Il est généralement élu en fonction de ses qualités pédagogiques, de son adhésion au principe de l'orientation, de ses aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, de sa disponibilité et sa disposition au dialogue, notamment avec les différentes parties intervenantes dans le processus de l'enseignement-apprentissage et le milieu socio-économique (administration, cellules de veille et d'écoute, autres professeurs, parents d'élèves, conseillers en orientation, représentants du monde économique et monde des métiers ,…)

Le nombre de classes attribuées à chaque professeur principal ne doit pas dépasser quatre classes parmi celles qu'il enseigne quotidiennement. Les heures consacrées à l'accompagnement pédagogique sont, en principe, obligatoirement inscrites aux emplois du temps des élèves au début de chaque année scolaire. Elles sont organisées sous la direction du chef de l'établissement scolaire. Le professeur principal est appelé à programmer, pour chaque classe parmi celles qui lui sont accordées, au moins une heure en présentiel par semaine : « le temps imparti de l'accompagnement pédagogique ».

Pour atteindre cette fin, et sur la base des contenus et méthodologies proposés parmi les dispositifs pédagogiques spécifiques[2], qui sont mis à disposition, et à travers l'investissement de diverses activités pédagogiques dans l'établissement, le professeur principal effectue de nouveaux rôles. Ceux-ci se réalisent sous la supervision administrative du directeur de l'établissement scolaire, et en concertation avec les cadres en orientation pédagogique.

Les nouveaux rôles concédés au professeur principal sont déclinés dans la note ministérielle 114x19[3] et l'arrêté ministériel[4]. Ces rôles se résument comme suit :

[1] Ces deux nouvelles dénominations remplacent respectivement les anciennes dénominations : collège et lycée.

[2] Les dispositifs pédagogiques comptent : 1- le « *guide de formation du professeur principal dans l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants* »- cadre méthodologique de formation- (dispositif actuellement généralisé aux professeurs principaux qui ont participé à la formation continue) ; 2- « *des fiches méthodologiques* » et « *des livrets* » comprenant les grands axes proposés pour amorcer diverses activités relatives au projet personnel de l'apprenant (les versions disponibles sont à titre d'exercice et d'initiation) en attendant les versions officielles qui sont en cours de réalisation) ; 3- « *le cahier de suivi individuel* » (la nouvelle version est en cours d'élaboration finale).

[3] Note ministérielle 114x19. (08 Octobre 2019). *Le professeur principal dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants*. p. 2.

- aider l'apprenant à diagnostiquer et surmonter ses obstacles scolaires, et à s'intégrer dans la vie scolaire ;
- motiver l'apprenant à entrer dans le processus de réflexion sur son projet personnel et l'aider à le construire et le consolider ;
- aider l'apprenant à exprimer son projet personnel et les motivations de ses choix, et à identifier les alternatives appropriées ;
- réaliser des activités pédagogiques au profit des apprenants pour asseoir leurs capacités à construire et adapter leurs projets personnels ;
- exprimer son avis et donner ses consignes au profit de l'apprenant en ce qui concerne le progrès de son travail par rapport à son projet personnel ;

2- Compétences, postures et éthique visées par l'accompagnement pédagogique

Du fait que l'accompagnement pédagogique est un acte pédagogique qui s'inscrit dans le temps, il est en effet mené par le professeur principal en vue d'aider les apprenants à s'intégrer dans la vie scolaire, et à réussir leur parcours scolaire. L'accompagnement pédagogique permettra aux apprenants d'acquérir les savoirs, les aptitudes et les compétences nécessaires pour construire leur projet personnel et déterminer leurs choix éducatifs, formatifs et professionnels.

Dans sa nouvelle mission liée au projet personnel de l'apprenant, le professeur principal doit viser les compétences suivantes[1] :

1- Compétences relatives au *développement du travail personnel (méthodologie d'apprentissage)*
- fixer des objectifs à court et à long terme ;
- préciser des normes de performance et de réussite ;
- fournir les efforts et la persévérance nécessaires pour atteindre les objectifs ;
- l'auto-évaluation des compétences et des connaissances non scolaires ;
- l'auto-évaluation des résultats scolaires et des méthodologies de travail ;
- faire preuve d'autonomie avec le temps ;

2- Compétences en *méthodologie d'information*
- adopter des stratégies dans la recherche d'informations ;
- choisir les sources adéquates pour obtenir les informations ;
- sélectionner les informations et juger de leur validité à travers des critères précis ;
- relever des liens entre les objectifs, les tâches et les informations découvertes ;
- répondre aux questions futures en fonction des informations relevées ;
- réinvestissement de l'information dans de nouveaux contextes ;

3- Compétences sur *la connaissance de soi et le positionnement dans l'environnement*
- s'approprier les méthodes d'exploration de l'environnement ;
- être conscient du positionnement actuel parmi l'environnement ;

[4] Arrêté ministériel 062x19. (07 Octobre 2019). *L'orientation scolaire, professionnelle et universitaire*. Article 40. p.13.

[1] Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. AREF Casa-Settat. (Mars 2020). *L'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants, cadre méthodologique de formation. Rabat.* p.48.

- préciser et hiérarchiser les aspirations et les intérêts personnels en relation avec l'environnement ;
- percevoir les influences de l'environnement sur les réalisations et les choix spécifiques ;
- prévoir les futurs positionnements dans l'environnement ;

4- Compétences de *projection dans l'avenir* (pratiquer la réflexion prospective et s'approprier une vision d'avenir)

- formuler des questions prospectives sur l'avenir scolaire, formatif et professionnel ;
- avoir des objectifs professionnels et personnels ;
- prévoir les divers scénarios et estimer les perspectives et les futurs enjeux ;
- élaborer des plans d'action pour atteindre les objectifs fixés ;
- identifier l'efficacité des plans et les limites auxquelles ils sont confrontés ;
- estimer les efforts requis pour mettre en œuvre les plans d'action ;
- prévoir des objectifs et des scénarios alternatifs ;
- adapter les plans d'action aux contextes et contraintes ;

Selon cette vision, le professeur principal, en tant qu'acteur principal du processus de l'accompagnement pédagogique, est appelé à préparer, à réaliser et à coordonner des activités et des interventions qui visent à développer ces compétences sous un angle pédagogique. Il fera de ces activités et ces interventions un prolongement des pratiques scolaires ; il en fera aussi un espace pour investir des activités intégrées au profit de la construction des projets personnels des apprenants.

Par ailleurs, il importe de souligner que le développement de ces compétences dans l'enseignement secondaire nécessite de prendre en compte le principe de progression qui s'harmonise avec la philosophie du projet personnel de l'apprenant. En effet, durant les deux premières années du cycle secondaire collégial, on se concentre sur le déploiement des deux compétences : celle de « *développement du travail personnel (méthodologie d'apprentissage)* », et celle de « *la méthodologie d'information* ». Et à partir de la troisième année collégiale, on commence à s'intéresser davantage aux deux autres compétences : « *la connaissance de soi dans sa relation avec l'environnement* » et « *la capacité à se projeter dans l'avenir* ». Au cours des trois années que l'apprenant passe dans le cycle secondaire qualifiant (lycée), le travail sera centré sur le développement et la consolidation de ces deux dernières compétences.

Ainsi, l'accompagnement pédagogique constituera une fonction qui réalise la convergence et la corrélation entre l'approche pédagogique et l'approche spécialisée dans la construction et la consolidation des projets personnels des apprenants. De ce fait, l'accompagnement incarne l'adéquation entre le processus d'apprentissage et le processus d'orientation.

Cela dit, l'accompagnement pédagogique requiert différentes *postures* que le professeur principal (accompagnateur) doit adopter. Ces postures s'interagissent mutuellement et supposent un travail polyvalent de la part de cet acteur éducatif. Nous pouvons énumérer, ci-dessous, les postures les plus appropriées en précisant, pour chacune, le rôle que doit accomplir le professeur principal :

- *un motivateur* : créer une ambiance positive qui permet à l'apprenant de s'estimer et de se développer.
- *un guide* : guider l'apprenant dans l'élaboration et la réalisation d'un plan d'action individuel pour passer de la situation actuelle à la situation souhaitée en fin d'année.
- *un formateur* : développer chez l'apprenant des compétences transversales qui lui permettent de s'engager dans la construction de son projet personnel.
- *un entraineur* : mobiliser et secouer les ressources de l'apprenant pour atteindre les objectifs et dépasser les obstacles en indiquant « ce qu'il faut faire », « quand le faire », « quels sont les moyens pour le faire » et « comment le faire ».
- *une personne-ressource* : être un médiateur entre l'apprenant et le reste des intervenants, et lui donner l'exemple pour qu'il développe ses propres modèles.

Au cours de l'accompagnement pédagogique, les deux acteurs (le professeur principal et l'apprenant) s'engageront à respecter, de façon réciproque et dans un compromis éthique, les principes de ce processus pédagogique. À ce titre, nous illustrons succinctement la conduite que devrait adopter chacun des deux acteurs dans le tableau synoptique suivant :

Conduite du professeur principal (l'accompagnateur)	Conduite de l'apprenant (l'accompagné)
Accueillir convenablement l'apprenant, et faire preuve de respect et de compréhension.	S'engager volontiers dans la relation d'aide, et faire preuve de respect.
Prêter attention à la communication non verbale, au contenu informationnel et affectif.	Exprimer ses besoins de manière verbale et non verbale, et faire confiance à l'autre.
Comprendre de manière approfondie les expressions de l'apprenant ; représenter de manière claire le problème posé ; poser des questions.	Apporter des réponses aux questions posées.
Repérer les éléments récurrents et pertinents contenus dans les révélations intimes et secrètes de l'apprenant ; exprimer sa disposition à répondre au besoin.	Reconnaitre et révéler ses ennuis et ses envies ; collaborer pour exprimer le besoin.
Adopter la confrontation si nécessaire pour déclencher la prise de décision.	Prendre la décision.
Orienter l'apprenant et lui proposer des méthodes de recherche et des opérations supplémentaires ; l'aider pendant la réalisation.	Réaliser la décision prise ; procéder au brainstorming

3- Les principales étapes de l'accompagnement pédagogique

Après avoir pris connaissance du concept d'accompagnement dans son rapport avec les notions d'éducation, d'orientation et de projet personnel, et après avoir délimité les rôles du professeur principal et les compétences visées par l'accompagnement pédagogique, nous passons à l'encadrement de cette pratique sur le terrain. En effet, la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique s'incarne à travers un plan de travail annuel établi par le professeur principal, en faisant appel aux différents principes et approches mentionnés ci-dessus. Le plan de travail doit prendre en considération huit étapes fondamentales qui ont été mentionnées dans le cadre méthodologique de formation dévolue à l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants[1]. Les étapes d'accompagnement, ainsi que les procédures requises, restent aussi ouvertes à d'éventuelles possibilités de modification et de mise à jour selon la progression du processus de l'accompagnement.

1ère étape : évaluation diagnostique des acquis de l'apprenant

L'évaluation de l'apprenant porte sur sa connaissance de soi, sur sa connaissance de son environnement scolaire et socioprofessionnel et sur ses aptitudes à s'engager dans la construction de son projet personnel. Cette étape comprend trois démarches suivantes :

- passation du questionnaire de l'évaluation diagnostique dans une séance collective ;
- rencontres diagnostiques individuelles ou collectives avec les apprenants selon les besoins ;
- investir les remarques et les avis des différents conseils de l'établissement scolaire.

2ème étape : définir le service de l'accompagnement par le professeur principal

Cette étape consiste à :

- informer l'apprenant sur la signification et les objectifs de l'accompagnement pédagogique de manière simple et fluide ;
- informer l'apprenant sur l'importance et les avantages de l'accompagnement ;
- sensibiliser l'apprenant envers ses rôles, les rôles de l'accompagnateur (le professeur principal) et des autres acteurs intervenants dans le cadre du processus de l'accompagnement et la construction de son projet personnel ;
- évoquer des exemples, des cas ou des situations pédagogiques concrètes pour montrer l'importance de l'accompagnement et son impact positif sur le parcours scolaire de l'apprenant et sur la construction de sa personnalité ;
- montrer à l'apprenant les outils adoptés dans le processus de l'accompagnement ; l'initier à ses outils et lui faire connaitre les diverses activités contenues dans les dispositifs pédagogiques ;
- utiliser les techniques du *brainstorming* (ou carte mentale) pour faciliter la réalisation des activités ;

[1] Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. AREF Casa-Settat. *Op.cit.* P. 52.

3ème étape : identifier les besoins de l'apprenant en matière d'accompagnement

Il est possible d'identifier les besoins de l'apprenant à travers les opérations suivantes :

- remplir la grille du projet personnel par l'apprenant sous l'encadrement du professeur principal ;
- identifier les besoins primaires par le professeur principal en interaction avec l'apprenant ;
- investir le questionnaire de l'évaluation diagnostique ;
- investir la grille du projet personnel remplie ;
- mener des entretiens individuels avec les apprenants (semi-directifs) pour préciser les besoins en cas de nécessité ;
- classifier les besoins identifiés sur la base d'un tableau destiné à cet effet ;
- identifier les besoins de l'apprenant à travers la coordination avec le reste des professeurs de la classe et les surveillants généraux (soutien pédagogique, soutien psychologique…) ;
- le repérage continu des besoins suivant le progrès du processus de l'accompagnement ;

4ème étape : la préparation pour élaborer des plans de travail communs avec les apprenants

Durant cette étape, les besoins identifiés, dans le domaine de l'accompagnement pédagogique, seront classés selon leur nature : besoins individuels ou collectifs, besoins pédagogiques/scolaires, besoins méthodologiques/de compétences, besoins sociaux/psychologiques, etc. Ces besoins seront investis de la sorte :

- organiser une rencontre de partage et de concertation ; et à laquelle participent les professeurs principaux, les surveillants généraux, le(s) coordonnateur(s) de la vie scolaire et le représentant de l'association des parents d'élèves ;
- délimiter les opportunités et les possibilités disponibles, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire, qui pourraient répondre aux besoins identifiés ;
- évoquer les besoins identifiés dans la programmation des activités intégrées dans les plans de travail du conseil pédagogique (conseils de classe), de la cellule d'écoute et le reste des structures concernées ;

5ème étape : élaborer un plan de travail commun entre l'apprenant et le professeur principal

Ce plan s'articule sur la planification et le contrat suivant les principes de progressivité et de flexibilité dans l'instauration. Pour ce faire, il est nécessaire de respecter ce qui suit :

- partir d'une situation pédagogique interactive (activité collective) pour montrer l'importance de la planification dans l'atteinte des objectifs (répondre aux besoins des apprenants) ;
- présenter un inventaire simplifié des opportunités et des possibilités disponibles pour répondre aux besoins identifiés ;

- motiver l'apprenant à élaborer une liste d'activités et de procédures qu'il se propose d'accomplir en réponse à ses besoins ;
- possibilité de proposer à l'apprenant des activités et des opérations en fonction des besoins identifiés ;
- adopter une flexibilité et une gestion rationnelle du temps dans la mise en œuvre des plans de travail, et mettre à jour leurs procédures en fonction de l'évolution des besoins identifiés ;
- prise en compte du temps alloué à l'accompagnement ;
- mettre à jour les plans de travail en fonction de l'évolution des besoins.

6ème étape : réaliser le plan de travail commun

La réalisation s'effectue à travers :

- la programmation de séances d'animation pour aider les apprenants et les entrainer à acquérir certaines compétences et outils de travail (sous forme d'interventions individuelles ou collectives) ;
- interventions sous forme de suivi, d'encadrement, d'animation ou d'accompagnement ;
- participation à des activités parascolaires à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur ;
- entretien avec le conseiller en orientation en cas de besoin ;
- impliquer d'autres acteurs selon le besoin dans les différentes activités programmées (autres enseignants, l'administration, clubs pédagogiques, famille, acteurs du monde économique et professionnel…) ;
- exploiter les intersections possibles avec les activités soulignées dans les programmes de travail au niveau de l'établissement (activités des clubs pédagogiques, programme d'action de l'établissement scolaire, les partenariats…) ;
- programmer des séances d'animation pour permettre aux apprenants de s'approprier certaines compétences et outils de travail.

7ème étape : le suivi régulier de l'avancement du plan de travail commun

Le suivi s'effectue de la façon suivante :

- veiller à ce que l'apprenant documente ses réalisations dans le "portfolio" selon une méthodologie convenue ;
- orienter les apprenants vers des activités et des ressources qui contribuent à atteindre les objectifs des plans d'action ;
- donner périodiquement son avis sur le degré d'adhésion de l'apprenant dans le processus de l'accompagnement pédagogique, en se basant sur un certain nombre d'indicateurs :

✓ l'apprenant remplit la grille descriptive du projet personnel ;
✓ l'apprenant élabore un plan d'action commun ;
✓ l'apprenant réalise le plan d'action commun ;
✓ interaction de l'apprenant avec les interventions et les orientations du professeur principal ;
✓ adhésion de l'apprenant dans les activités de soutien dans différents contextes ;

- tenir une rencontre périodique des professeurs principaux, et à laquelle participent les surveillants généraux, le(s) coordonnateur(s) de la vie scolaire et le représentant de l'association des parents d'élèves. Cette rencontre s'inscrit dans le processus de suivi de l'avancement des activités d'accompagnement et la mise en œuvre des plans d'action ;

8ème étape : évaluer et documenter le processus de l'accompagnement

Pour atteindre l'efficacité requise, et effectuer les interventions et les ajustements nécessaires en temps opportun, le processus d'accompagnement nécessite une évaluation régulière tout au long de l'année scolaire pour identifier le niveau de réalisation et de performance dans les différentes étapes, et voir dans quelle mesure les objectifs visés sont atteints. En outre, l'institutionnalisation du travail par projet personnel nécessite la documentation et le suivi de toutes les activités et interventions dans le cadre du processus d'accompagnement. La documentation permet de rendre toute activité exploitable pendant l'année en cours et dans les années et étapes à venir.

Voici quelques procédures et éléments déterminants qui devraient encadrer les opérations d'évaluation et de documentation :

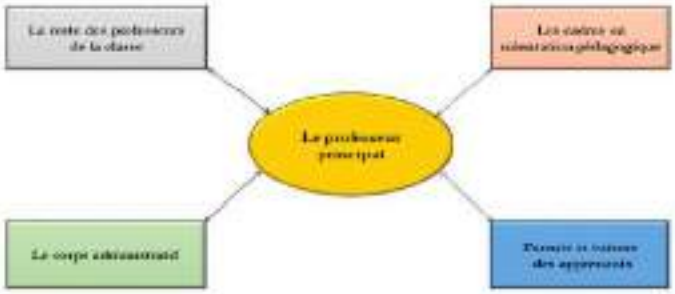
- investir le questionnaire d'évaluation diagnostique et la grille du projet personnel remplie avant de bénéficier du service d'accompagnement ;
- établir des indicateurs pour évaluer la réalisation des objectifs à chaque étape de l'accompagnement ;
- évaluation participative périodique à laquelle contribuent les professeurs principaux, le conseiller en orientation et les coordonnateurs de la vie scolaire ;
- auto-évaluation de l'apprenant et évaluation faite par le professeur principal sur la base d'éléments et critères propres à chaque compétence ;
- documenter le processus d'accompagnement à l'aide d'outils adaptés et par des rapports et des registres spéciaux ;
- investir la grille du projet personnel, remplie après avoir bénéficié du service d'accompagnement, et la comparer avec la situation de départ ;
- une évaluation finale participative à laquelle collaborent les professeurs principaux, le conseiller en orientation et les coordonnateurs de la vie scolaire ;
- remplir le dossier de suivi du projet personnel de chaque apprenant, selon les exigences du processus d'accompagnement ;

4- Le cadre relationnel entre le professeur principal et les autres acteurs

Le cadre relationnel du professeur principal a été évoqué dans l'arrêté ministériel 062x19[1], ainsi que dans la note ministérielle 114x19[2]. Ce cadre

[1] Arrêté ministériel 062x19. (07 Octobre 2019). *Op.cit.* p.13.
[2] Note ministérielle 114x19. (08 Octobre 2019). *Op.cit.* Paragraphes 2 et 3.3.

relationnel représente une question très importante qui doit être abordée lors de la pratique de l'accompagnement pédagogique. Nous pouvons ainsi schématiser le réseau relationnel, entre le professeur principal et les principaux acteurs internes et externes de l'établissement scolaire, dans la figure suivante :



Suivant le diagramme, il parait clairement que le professeur principal incarne le noyau dur direct de l'accompagnement pédagogique. Il se situe à l'interface des différents acteurs qui entourent le processus de l'accompagnement. Ces acteurs peuvent se diviser en trois pôles complémentaires. Le premier pôle représente les acteurs locaux qui interviennent pour aider et nourrir les réflexions et les choix du professeur principal (les enseignants des autres matières scolaires, le corps administratif de l'établissement).

Le deuxième pôle se rapporte aux acteurs spécialistes en orientation pédagogique (les cadres en orientation pédagogique). La contribution de ces derniers consiste à accompagner, soutenir et cadrer le professeur principal dans les activités qu'il anime relativement à la construction et à la consolidation des projets personnels des apprenants.

Quant au troisième pôle, il représente les acteurs sociaux (parents et tuteurs des apprenants). Dans cette mesure, le professeur principal est invité à entamer régulièrement des dialogues et des rencontres avec les parents (relation d'aide, suivi individuel de l'élève, préparation à l'orientation). Sa position lui permet de recueillir et centraliser les informations, de faire des bilans aux parents sur la situation de leur enfant (sa scolarité, ses motivations, ses aspirations, ses points forts/faibles, etc.) et d'en assurer le suivi régulier du projet personnel. Il est l'interlocuteur privilégié qui aide les parents à guider leurs enfants dans leur choix d'orientation. À ces acteurs sociaux, peuvent s'ajouter d'autres acteurs du monde socio-professionnel et économique.

Nous pouvons expliciter le cadre relationnel centré sur le professeur principal à travers le tableau synoptique suivant :

Acteurs et intervenants dans le processus de l'accompagnement pédagogique	Descriptif de la relation avec le professeur principal
Le reste des professeurs de la classe	- communication et coordination régulières au sujet des situations scolaires des apprenants et leurs difficultés d'intégration dans la vie scolaire ; - collaboration pour évoquer les besoins des apprenants en matière d'accompagnement pédagogique, et pour améliorer leur rendement et leur motivation scolaires ; - relation de complémentarité pour suivre la progression des compétences qui consolident le projet personnel des apprenants ; - concertation pour concrétiser les choix scolaires et professionnels des apprenants ;
Le conseiller en orientation pédagogique	- communication, concertation et coordination au sujet des besoins des apprenants et leurs plans de travail ; - partage et interaction à travers le suivi régulier de l'accompagnement pédagogique des apprenants ; - coopération pour faciliter la communication entre le conseiller en orientation pédagogique et les élèves ainsi que leurs parents ;
Le corps administratif	- relation de supervision au moyen de laquelle l'administration crée un environnement propice pour l'accompagnement pédagogique ; - coopération pour évoquer le dispositif de

	l'accompagnement pédagogique dans le projet de l'établissement et ses programmes ; - coordination pour investir les mécanismes de suivi lié aux situations des apprenants (aux niveaux scolaire, éducatif, social, psychologique et sanitaire) ; - concertation pour établir et exécuter le plan de soutien scolaire dans ses diverses dimensions (cognitive, sociale et psychologique) ; - coordination pour remplir régulièrement les dossiers de suivi des projets personnels des apprenants, et interaction avec les choix d'orientation scolaire, professionnelle et universitaire.
Parents et tuteurs	- participation dans le suivi de la vie scolaire des apprenants, et dans la construction de leurs projets personnels ; - collaboration pour écouter les apprenants et les motiver à s'engager dans la construction des projets personnels ; - complémentarité basée sur la création d'un climat familier centré sur les valeurs de la réussite ;

Conclusion

L'approche de l'accompagnement pédagogique, dévolue au « professeur principal », est pertinente et très prometteuse à plus d'un égard. Elle représente, en gros, une composante très importante de la réforme de l'orientation scolaire, professionnelle et universitaire. Pourtant, sa mise en œuvre sur le plan pratique devrait nous pousser à poser certaines questions problématiques, parmi d'autres, qui pourraient surgir, à court, à moyen ou à long terme. Ces questions se rapportent :

- au degré d'engagement effectif des apprenants dans leurs projets personnels ;
- au degré d'engagement effectif du professeur principal dans le suivi régulier des projets personnels des apprenants ;
- aux mécanismes d'opérationnalisation de l'accompagnement à travers les programmes d'action des établissements scolaires ;
- à la contribution concrète et/ou au désistement des autres acteurs dans ce processus ;
- aux problèmes liés à la procuration d'espaces spécialisés et équipés adéquatement pour permettre au professeur principal de mener à bon escient les activités d'accompagnement au sein de l'établissement scolaire ;
- à la difficulté, pour le professeur principal, de concilier parallèlement le processus d'accompagnement pédagogique avec le processus d'enseignement de sa matière ;
- au changement de professeur principal, pour la même classe d'élèves, d'une année à l'autre. Ce changement pourrait se répercuter sur le suivi du projet personnel ;

- aux problèmes liés aux mécanismes scientifiques de l'évaluation du processus de l'accompagnement pédagogique ;

Ainsi, la réussite du « professeur principal » dans sa mission d'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants n'aboutira guère sans le soutien et l'accompagnement de l'environnement dans lequel évolue cet acteur. Cet environnement est représenté par tous les acteurs impliqués, directement ou indirectement, dans l'orientation pédagogique. Ces derniers sont appelés à adopter un travail participatif et interactif qui leur permettra de suivre le rythme de l'apprenant et le préparer progressivement aux choix d'orientation et au processus de prise de décisions prospectives.

L'accompagnement pédagogique nécessite de la part de tous les acteurs une représentation correcte et une appréhension positive de leurs contributions dans cette nouvelle entreprise.

Bibliographie

- Arrêté ministériel 062x19. (07 Octobre 2019). *L'orientation scolaire, professionnelle et universitaire*.
- Centre régional de l'orientation scolaire et professionnelle Souss- Massa. (2021). *Guide de l'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants*, « guide du professeur principal ». Agadir.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Rabat.
- *La charte nationale marocaine d'éducation et de formation*. (Octobre 1999).
- La loi cadre 51.17. (du 17 Dhou al-hijja 1440 / 19 Aout 2019).
- Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. AREF Casa-Settat. (Mars 2020). *L'accompagnement pédagogique des projets personnels des apprenants, cadre méthodologique de formation*. Rabat.
- Note ministérielle 106x19. (08 Octobre 2019). *La mise en place du travail par projet personnel de l'apprenant dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants*.
- Note ministérielle 114x19. (08 Octobre 2019). *Le professeur principal dans les lycées secondaires collégiaux et les lycées secondaires qualifiants*.
- Secrétariat général du gouvernement marocain. (11 Shaban 1443/14 mars 2022). *Bulletin Officiel n° 7073 bis*.

The theory of argumentation relates to several disciplines. It relates to philosophy, logic, rhetoric, and discourse analysis. Centuries before JC, Sophists took charge of teaching citizens, particularly lawyers and politicians, the art of persuasion, which requires reasoning, pathos and style. One of the richest sources of natural reasoning in the history of philosophy are Plato's dialogues. There has been general agreement that the quality of argumentation depends on the interlocutor.

The Greeks called the discipline that studies the logical aspect of speech 'dialectics'. Aristotle is considered the pioneer of formalizing dialectics, through making recourse to the particular and the general, induction and deduction. During the period when relativism gained the intellectual ground, rhetoric was a major field of studies since it entails the possibility to defend different, even opposing views. Plato reacted by defending the idea that truth exists and therefore requires some rules that can confirm a proposition as true and another as untrue. The formalization of these rules gave birth to logic, and their applications to speech gave birth to dialectics.

These debates among the Greeks have had a great impact on the study of argumentation up to the present time. During the Roman period, the relation between rhetoric and dialectics became tighter. Ciceron, an authority in the field of argumentation during this period, claims that "we can define the argument as a rational means that makes us believe in something doubtful". Scholastic philosopy of the middle ages was deeply marked by the debates about argumentation as well.

Since the middle Ages, several scholars have shown interest in the field of argumentation from different perspectives and for different ends. Many of them are concerned with either the rhetorical aspects or the logical aspects of argumentation. The twentieth century, however, has seen a revitalization of the field of argumentation as a major field of interest in itself. Several major trends marked this interest.

Throughout the history of the study of argumentation, the logical approach has contributed considerably to understanding its nature, identified different components of an argument, and classified arguments into several typologies. (Bongiovanni et al. (2018); van Eemeren et al. (2014); van Eemeren and Garssen (2020); Walton et al. (2008)). It was noted however, that the logical approach applies only to deductive arguments, whereas most real life argumentative practices are non-deductive. In real-life discussions, conclusions are simply probable, and not definite, implications of premises. (Houtlosser, 2001)

A brief overview of studies concerned with political discourse shows that the latter is usually argumentative in nature since it expresses standpoints, about which there

is opposition, doubt, or counter positions, real or imaginary. Speakers (in in dialogues as well as monologues) have to take decisions to defend their positions, trying to sound as reasonable as possible with the aim of having special effects on their interlocutors, but most importantly on onlookers who are following their speeches.(Van Eemeren (2002); Fairclough (1980, 1983); Habermas, J. (1996); Hall & Taylor (1996)).

Since the issue of the framework within which I would like to analyze the data in question has drawn my attention more than the interpretations given to political speeches, the present overview will focus mainly on issues relating to argumentative discourse.

1. Normative and analytical approaches to argumentation:

Studies of argumentation may be classified under three main perspectives: the normative, the analytic, and the pragma-dialectic frameworks. Although the aspects of argumentation these three approaches study have been considered within different disciplines, focus will be mainly on studies relating to argumentation theory, taking into account the academic framework within which the present thesis is prepared. Argumentation has been a major concern for philosophy, logic, rhetoric, communication theory and disciplines that cannot be overviewed within the scope of the present proposal.

1.1. The normative approach:

A major trend that falls within the normative approach is syllogism. It is based on the assumption that there are universal formal rules that arguments have to respect in order to establish critical truthful conclusions. These conclusions are achieved if and only if certain steps are followed and certain relations between the different parts of the argument are established.

Syllogistic studies try to draw upon logic and philosophy to provide and formalize rules that ensure the deduction of particular conclusions on the basis of corresponding premises (Hill, 1994), and different reviews or translations of Aristotle's Rhetoric). The rules seem to be mainly cognitive in nature since the aim is to provide researchers and speakers/writers with relevant inference rules which establish the truthfulness validity of conclusions. (Hanke, 1990; Gimpl, 1990; Toulmin, 1958). The importance of this trend in studying argumentation lies in the fact that it has laid ground for interest in argumentation as an important field of research. However, it does not reveal several aspects of argumentative discourse, particularly for those interested in the interactive and cultural aspects of discourse.

Even as a logical approach, it has been subject to criticism. Toulmin (1958) mentioned several aspects of arguments which tend to be neglected. The syllogistic approach puts more emphasis on formal arguments at the expense of informal ones, which means that it cannot account for real life argumentation. Besides, in formalizing inference rules, the syllogistic approach renders conclusions as mere transformations of premises, which leads to circularity in the analysis and consequently brings little insight in how real life argumentation takes place.

Having discussed pitfalls of the syllogistic approach, Toulmin (1958) proposes an alternative model which can be applicable to arguments in different fields. This shift has made of Toulmin, together with Perelman, important founding pion of modern argumentation theory. He mainly focuses on 'informal arguments' as the subject matter for analysis. The model, though inspired by syllogism, provides a descriptive framework of a constituents of arguments that have been neglected in syllogistic studies. Six main components can trace the pattern of any argument: three primary and three secondary.

In presenting an argument, a language user necessarily provides the primary components, the secondary ones are not necessary unless required by the interlocutor. The primary components are data, claim, and warrant. They describe the main stages of an argument starting by stating the problem and ending with 'a final presentation of a conclusion. The claim refers to the conclusion the speaker wants to achieve; everything else functions as resources for validating it, especially facts (also called data). When facts are questioned in terms of their truthfulness, other facts are presented resulting in another sub- argument (called lemma). When their relevance to the claim is opposed to, the speaker has to provide a warrant, in the form of rules that allow deduction of the claim from the data. The warrant is often implicit unless required by the opponent in an argument.

Toulmin provided a classification of warrants in terms of their degree of force. Some warrants allow for the deduction of definite conclusions from relevant data. Others lead to tentative conclusions, which may force the rational speaker to modify the initial claim by providing a fourth component: the qualifier, one of the three secondary components. Even warrants may be questioned with respect to whether they are applicable as transition rules from the data presented and the claim made. In such a case, the speaker is required to provide another secondary component: backing; it defends the applicability of the warrant in the particular argument. When there are exceptions to the conclusion defended by the arguer, the latter provides a rebuttal in the form of a statement expressing those exceptions.

These details are given since, as stated before, several reviewers mention the work of Toulmin as a paradigmatic shift in the twentieth century with respect to argumentation studies. The model has been applied by researchers and has gained empirical support as to its usefulness. The model provides the analyst with practical tools to describe different parts of an argument, which may facilitate further understanding of the nature and strength of arguments as used by real people in real language. It is rare to find a serious study or theoretical discussion about argumentation without referring to Toulmin.

However, the model does not seem to give enough importance to the linguistic aspects of argumentative discourse. It gives the analyst some tools for mapping and judging arguments without clearly determining how the analyst comes to the identification of the different components. This identification is left to intuition and to the analyst's personal interpretation of the argument. Besides, the model tries to set up norms for the structure of an argument to judge its validity and/ or acceptability. It gives little importance to the particular context and the audience involved in the argument, two major factors in analyzing and judging arguments.

The present paper argues that the acceptability of an argument cannot be claimed conclusive unless the different contributing parties and contributing contextual factors are taken into account. Parties in an argumentation are the ones who decide on the ending of the argument as acceptable or not. The reason is that some arguments work better with an audience than with another, due to knowledge, attitude, or expectations of the participants or to the kind of interactions between two or more of these three factors.

It is worth mentioning that Toulmin updated his model in later works (Toulmin, 1976, 2003). He claims that all sorts of argumentation can be rational. He adds that formal validity as suggested by formal logicians is neither necessary nor sufficient to consider an argument valid or invalid. Each field or subject has its own norms and standards, and focus is rather on the argumentative procedures used by participants in an argument. The relevance of these procedures is closely related to the context and the participants.

1.2. The analytical approach:

Another major trend in the analysis of argumentative discourse might be classified as the rhetorical one. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/1969, for instance, in their attempt to develop classical rhetoric, aim at developing theoretical tools for more effective argumentation in practice. The empirical and the rational approaches cannot account for how disagreement, a major component in argumentation, is

settled down. The way arguments are settled down requires a call for values. Speakers are faced with making choices and decisions, then comes rational justification. The main objective of the arguer being to create impact on "the ensemble of those whom the speaker wishes to influence by his argumentation" (1969: 19).

Their book *Le Traité de L'argumentation* marked the foundation of the Brussels school of rhetoric. Perelman's basic tenets on rhetoric can be summarized in the following seven points:

1. Rhetoric or argumentation is defined as the "discursive means of obtaining the adherence of minds" (1969: 8).

2. Argumentation is the mode of reasoning that gives rise to conclusions that are only probable or have verisimilitude. Figures of style are used in order to emphasize some aspects of what should be seen as evident or even forcefully relevant.

3. The universal audience is the ideal audience, which, in principle, is shared by everyone but is not in anyone in particular. It is the counterpart of what used to be called reason by traditional philosophy. In argumentation, reason is embodied within the judge who enforces the law in the final analysis.

4. Most arguments rely on the association and the dissociation of notions, and they use formal techniques that enable us to identify what is identical with our values and what is opposed to them. These techniques also enable us to avoid amalgams and misleading conclusions in general.

5. As to those techniques, they are embodied in quasi-logical arguments (e.g., identities based on form), arguments based on the real (succession, causality, etc.), and arguments describing the real (which indicate what we ought to conclude from particular instances, hence, the recourse to analogies, examples, and other forms of induction).

6. Agreement is always relative and ambiguous, often based on misunderstanding or the use of fuzzy notions with which everybody agrees. Only in court can and must real conflicts be resolved. Legal reasoning is then the model of rhetoric.

7. Philosophy itself is argumentative because its conclusions are only likely and not certain or apodictic, as the logical positivists and even Descartes, thought. (Michel Meyer, 2010: 405-6)

However, the theory of Perelman and Olbrechts-Tyteca (1958), developed further in later studies, is primarily concerned with the rhetorical aspects of argumentation. Besides, it was primarily concerned with and based upon the judiciary type of

argumentation, though some researchers made insightful analyses of other types of discourse. Rhetoric, however, is not limited to rational discussion. In fact, the rationality of discussions is often determined by the participants themselves, though there are contextual constraints and conventionalized norms. The notion of 'the universal audience' has also been widely debated, and does not necessarily relate to some ideal rationality (Walton, 2013; van Eemeren and Garssen, 2000). The Extended pragma-dialectical theory allows the possibility to account for both rhetorical and dialectical aspects of argumentation. Furthermore, it provides tools for relating to the levels and explain the relationships through the introduction of strategic maneuvering.

One of the main tenets of Perelman and Olbrechts-Tyteca is that the persuasiveness and effectiveness of any argumentation depends on the extent to which the speaker appeals to the frame of reference of the audience. The idea has been developed by other rhetoricians to emphasize the idea that participants in an argument search consensus, and its strength is therefore judged on this basis. However, several authors suggest different rhetorical standards of effective argumentation. After a comprehensive review of different rhetorical models of argumentation, Leff comes to the conclusion that,

> "For Quintilian, the standard for speaking well is ethical; for renaissance humanists, often it is to achieve eloquence in expression; for speech act theorists (see Kauffeld, 1999), it might be to fulfill the obligations imposed by a certain kind of discursive situation; and for other contemporary rhetoricians (see Wenzel, 1998), it might be to demonstrate an enlarged and embodied sense of rationality" (2002: 55).

The way arguments are conducted, from Leff's viewpoint, depend on the subject-matter, the institutions, and the cultural context in which they are produced.

Schiappa (2002: 67) expanded the field of interest of rhetoric even further, stating

> "There would seem to be little in common among a narrative analysis of George Bush's discourse about the Persian Gulf War, a psychoanalytic reading of the movie Aliens, and an analysis of visual iconography in the advertisement of 'Heroin Chic,' but few American scholars would object to categorizing them all under the rubric 'rhetorical perspective on argumentative discourse'".

He concluded "rhetoric/argument is important because it is both the how and what of socially-constructed reality. Rhetorical/argumentation analysis is thus also ideological analysis, since all understandings of the world serve particular interests" (p. 67). Some researchers try to account for the reason why some argumentative

texts are more 'successful' than others. That is one reason why theorists and researchers are highly interested in political discourse (Foss, 2004).

Other researchers are rather interested in the relationship between rhetoric and culture. Several researchers carried out some studies within contrastive rhetoric. Kaplan (1966) contends that the thought pattern and the rhetoric of members of a cultural group are related. She examined compositions written by learners of English as a second language from three different linguistic backgrounds. Paragraph development of each of the three groups was compared to that of native speakers of English. The findings indicated that, contrarily to those by native speakers of English, paragraph development in Arabic "is based on a complex series of parallel constructions", which would strike the reader as "archaic or awkward" and "would stand in the way of clear communication" (Kaplan, 1972: 250-1).

Similarly, Koch (1981) studied the way Arabic argumentative discourse differ from English discourse. She focused mainly on one rhetorical aspect, namely repetition. A distinction is made between repetition at the content level – paraphrase, and repetition at the formal level – parallelism. Paraphrase is used in Arabic discourse to make some ideas 'present', and is used more frequently than in English discourse. It is therefore, according to Koch, used as a means of substantiating the arguers' claims instead of proof. Parallelism is used as a substitute to cohesive devices used in English texts. Koch concluded that parallelism and paraphrase act as constraints on argumentation and that they are deeply rooted in the structure of Arabic. (Koch, 1981: 191-6).

In spite of the importance of contrastive analysis, the studies reviewed and others seem to be flawed methodologically and theoretically. Methodologically speaking, we may clearly notice that the data used is not representative of Arabic discourse. In the case of the study by Kaplan, the aspects of the texts examined can be explained by the level of proficiency of subjects in English and the contrived context where they wrote, rather than by their linguistic and cultural backgrounds. As learners of EFL, subjects may give priority to grammaticality and clarity of sentences than to the text organization. Similarly, and taking into consideration that the texts analyzed by Koch were produced in the nineteenth century and the topic was nationalism, it is clear that the data used by Koch is not representative of Arabic discourse. Discourse in all languages has changed dramatically from the nineteenth to the twentieth century, if we believe that verbal action is one form of social action that affects and is affected by the norms, standards, and institutions of the community. The discourse patterns we use in a scientific article is certainly different from those we use in a political speech.

From the theoretical point of view, it can be argued that both these studies and similar ones tend to be biased. The English way of writing is taken as the ideal model; the other texts are compared to it and evaluated in terms of the extent to which they comply with or deviate from English discourse. Furthermore, authors in this perspective seem to hold a fatalistic point of view of discourse competence. Whatever a speaker's native language is, s/he will never develop discourse competence that sound as 'linear', 'straightforward', and 'direct' if it does not follow the English discourse patterns. These speakers are condemned to think and speak in one, and only one, pre-established discourse type, which is determined by their native language.

Ouaouicha (1984) used a different design to conduct a contrastive rhetoric study. Using an extended version of Toulmin's model, he investigated the structure of argumentative texts produced by Moroccans and Americans in Arabic and in English. The findings indicated that subjects do not exhibit basic differences depending on the language they write in. As for the existence of argument structures typical of a language, the researcher concludes that,

> "the data analyzed show no significant differences in the structure of arguments between English argumentative texts written by American and Moroccan freshmen raised and educated in their respective countries. The differences that were noticed are ones that can be explained [...] through an investigation of the social and historical aspects of the culture the students bring to the classroom and the one in which they become members at school" (1983:193-4).

These rhetorical studies are based on the assumption that analyses of reasoning depends on analyses of argumentation and vice versa. A rather different approach assumes that reasoning and argumentation are two different and independent processes: one is logical and the other is discoursal (Ducrot, 1980: 10). According to this view, discourse is itself the term and not only the means of argumentation (Anscrombe and Ducrot, 1983). The argumentative structure or 'the argumentative value' of a particular utterance is rooted in its structure. The study of argumentation is therefore equivalent to the study of the structure of utterances. The latter determines the argumentative function of the former. Anscombre and Ducrot (1983) argue that there are constraints in language that govern the use of utterances in an argumentative discourse.

The particularity of this approach lies in its focus on the linguistic aspects and the linguistic nature of argumentation. Several important aspects of argumentation have been singled out. A number of indicators of argumentation have been highlighted,

which was useful to analysts of argumentation later. However, the model has focused on analysis at the sentence level neglecting the discourse level. Most of the data used are compound or complex subordinate sentences; analyses emphasize relationships among clauses within sentences. Additionally, only the speaker's perspective is considered; the interlocutor does not fit in the model.

One of the major pitfalls of most studies and perspectives reviewed above is neglect of the dialogic nature of argumentation. Even written texts and speeches given by individuals, which seem to be monologic can be considered dialogic. When the speaker or writer argues, they try to make them accept their standpoint or claim, which in turn depends on the arguer's ability to anticipate the possible oppositions and counterarguments that different addressees may put forward. Anticipation also involves the audience's knowledge of the topic, their beliefs, and their expectations, which are affected by the culture they belong to. (Schiffrin, 1987).

2. Dialectical and rhetorical perspectives on argumentative discourse

2.1. The pragma-dialectical approach:

The Amsterdam Research Group for Argumentation has founded a tradition in the study of argumentation known as the pragma-dialectical approach. The model, proposed and rectified several times, allows for the analysis of written argumentative discourse, speeches, and discussions that involve more than one participant. At the beginning, the model made use of concepts and methods of analysis derived primarily from speech act theory. Van Eemeren and Grootendorst (1983; 1989) considered argumentation as a complex illocutionary speech act. Its complexity lies in the fact that it consists of several simple speech acts that make up argumentation when they co-exist in the same discourse e.g. asserting, denying, expressing doubt, and arguing.

The authors try to provide conditions for a successful , argumentative discussion to take place in a similar way conditions of success for pother speech acts have been dealt with within speech act theory (Searle, 1968; Leech, 1981; Levinson, 1983). They also make use of Gricean maxims to account for the occurrence or absence of argumentation. Besides, the model tries to set up some steps for the analyst (researcher) to follow to reconstruct an argumentative discussion normatively. The authors also made attempts to enlist how different speech acts are distributed in the various stages in an argumentative discussion. The model is then named 'pragma-dialectical' since it is based on speech act theory and oriented towards the resolution of a dispute.

The model is also described as 'normative' given that the aim of the analyst is reconstructing a critical discussion. Reconstruction depends on 'norms of rationality' that determine whether a discussion is 'critical'. Van Eemeren and grootendorst (1983:18) state that

> A language user taking part in an argumentative discussion is a rational language if in the course of the discussion he performs only speech acts which accord with a system of rules acceptable to all discussants, which furthers the creation of a dialectic which can lead to a resolution of the dispute at the centre of the discussion.

Similarly, the authors are concerned with the rationality of the listener. The authors state, "We shall concern ourselves … exclusively with perlocutionary acts whose success is in principle partly dependent on rational considerations on the part of the listener" (1983:28).

The pragma-dialectical approach to argumentation has provided an analytical framework for researchers interested in the analysis of argumentative discussions. The model proposed can be used heuristically to describe and analyze argumentative discussions by applying the concepts and distinctions. The concepts suggested are inspired from speech act theory. A distinction is made between 'elementary speech acts' and 'complex speech acts'. Similarly, and drawing on speech act theory, they put forward conditions on the occurrence of argumentative speech acts (recognizability conditions and correctness conditions). The Gricean maxims have also been used in the model, particularly the maxim of relevance.

The model suggested in van Eemeren and Grootendorst (1983; 1989), however, seems to face some difficulties in actual analyses. The model cannot specify precisely which speech acts may be used as arguments in real argumentative discussions. The authors themselves claim that "arguments can be presented by means of all kinds of speech acts and they can pertain to all kinds of speech acts that function as standpoints" (1989: 380).

Additionally, analyses of authentic argumentative discourse has proved that the 'soundness' and rationality of an argumentative discussion is far from being universal and uniform. Argumentative strategies may vary from one speaker to another depending on their backgrounds, skills, and experience. They can also vary according to the topic; argumentation in the religious field is certainly different from that in a scientific one. Even within the same field, it may vary as a function of the audience who may affect, if not control, the direction of the discussion through their contributions or the way the speaker conceives of them.

An example of studies that support the criticism leveled at the classical pragma-dialectical approach to argumentation is that of Conley and O'Barr (1990). The authors analyzed presentations of claims made by litigants in the court. Some parties, plaintiffs or defendants, are more successful than others. Success in legal disputes depends on the parties' awareness of the rules of law and ability to anticipate the judges' questions. The litigants who make use of 'rule-oriented' arguments tend to be more successful than the ones who use 'relational' accounts. The researchers explain that "exposure to and experience with the linguistic conventions of business and the law may be an important determinant of the tendency of some self-represented litigants to present rule-oriented accounts.

It follows that the soundness and validity of an argument is not inherent in the way it is made. It depends rather, at least partly, on the expectations of the cultural group the arguers belong to and the interlocutors they are addressing. In addition to this, interlocutors may not be interested in settling the problem of opposition; they may shift from defending or attacking positions or claims to defending their images. Some contenders, in some socio-cultural contexts, may consider changing their positions as a result of an argument threatening to their social positions, their reputation, or their credibility.

2.2. The extended pragma-dialectical approach:

Taking into account the limitations of the classical model, proponents of the pragma-dialectical approach developed a model to cover the different aspects of argumentation that have been neglected. Van Eemeren (2010: 5) explains the five components of the research programme,

Four meta-theoretical principles set the foundations of the model. The first is 'functionalization', which refers to the principle that argumentative discourse takes place through and in response to speech acts. The second principle allows the identification of the roles of protagonist and antagonist in an argument, referred to as 'socialization'. 'Externalization' is the third principle, and it refers to the commitments participants in a discussion make through the performance of specific speech acts. The last principle, 'dialectification', is achieved by setting up rules for the assessment of the exchange of speech acts to resolve a dispute within 'an ideal model of critical discussion'.

The main contribution of the extended model is, as van Eemeren (2010: 19) states, "by integrating insight concerning the intended effectiveness of argumentative discourse into the theoretical framework of analysis and evaluation." It is the inclusion of "the intended effectiveness" component. Participants in argumentative

discourse are primarily interested in achieving particular goals or specific perlocutionary effects, something neglected in both the descriptive and the analytical components of the classical model.

The author, drawing upon a number of studies and theoretical discussions in the literature, comes to the conclusion that,

In all stages of argumentative discourse the aims of maintaining reasonableness and achieving effectiveness go together in every move that is made. It is the simultaneous pursuit of these two aims that characterizes the actual conduct of argumentative discourse. In order to do justice to the "argumentative predicament" of having to combine effectiveness with reasonableness, Peter Houtlosser and I introduced the concept of "strategic maneuvering" (van Eemeren & Houtlosser, 1997). Strategic maneuvering refers to the continual efforts made in all moves that are carried out in argumentative discourse to keep the balance between reasonableness and effectiveness."

2.2.1.The Pragmatic component of the model:

Researchers in the field of argumentation are interested in improving argumentation among different participants in case of necessity. One of the best ways of ensuring this is by combining an empirical to a critical approach to argumentation. In other words, researchers and analysts need to describe argumentative practices, and to be able to assess its reasonableness and its respect of critical norms. The aim is to set up a 'code of conduct' for arguing in a reasonable and intellectually acceptable way. This has been mainly the main goal of normative pragmatics.

It follows that a major challenge for researchers is the combination of both critical and empirical approaches to argumentative discourse, with the improvement of argumentative practices as a major aim (for educational purposes, but also for the assessment of different types of discourse like the commercial and political discourse). This improvement is measured against some standards that may vary from one field to another, from one culture to another, or from one context to another. As van Eemeren (1986) concludes his discussion,

> The need for uniting the descriptive empirical angle of research and the normative critical angle of research can be honored by construing the study of argumentation as a branch of "normative pragmatics" (van Eemeren, 1986:21).

Van Eemeren and Grootendorst (2004: 9-41) list five major components of a research orientation which are necessary for the combination of the empirical

and the critical orientations, and for the study of argumentation to be a good example of 'normative pragmatics'.

On the one hand, the program has 'a philosophical component' in which a philosophy of reasonableness is developed, and 'a theoretical component' in which, starting from this ideal of reasonableness, a model for acceptable argumentation is developed. On the other hand, the program has 'an empirical component', in which argumentative reality in real exchanges is explored. Afterward, in 'the analytical component', the normative and the descriptive dimensions are connected to study argumentative discourse. Finally, in 'the practical component', the problems in argumentative practices are recognized, and means of treating them are established. Van Eemeren (2010: 5).

In pragma-dialectics, there are four main methodological "meta-theoretical principles" which ensure the combination of the empirical and the dialectic: Functionalization, socialization, externalization, and dialectification. Functionalization refers to the fact that argumentation occurs to the idea that argumentation is a complex speech act composed of a set of speech acts. The identification of the acts that contribute to settling down a discussion ensures the identification of the 'identity conditions' and the correctness conditions of these speech acts. Socialization implies that there is a protagonist and one or more real or imaginary antagonists. Externalization can be identified in the particular speech acts performed by the participants, like accepting, refuting, claiming, counter-claiming … etc. Agreement and disagreement are no simply internal cognitive or attitudinal states, but are translated in real moves of real protagonists in an argumentative context. The fourth principle, dialectification, is to be reflected in the way speech acts are organized in a particular discussion respecting the norms of dialectics in order to make a claim and win it on the merits of the ideal model of reasonableness.

The pragma dialectical model attempted at enumerating a number of rules that parties in an argumentation have to respect at all the stages of a discussion. The protagonist(s) and the antagonist(s) have to observe the rules at all stages by making moves that contribute to resolving the conflict; otherwise, any move that do not contribute to the settlement of the discussion is considered as a fallacy. Any move that hinders the resolution of the disagreement is a fallacy.

The ten rules that van Eemeren and Grootendorst (2004: 190-196) suggest are:

1. The Freedom Rule: discussants have the right to advance standpoints and question standpoints.

2. Obligation-to- Defend Rule: protagonists are committed to defend their standpoints.

3. Standpoint Rule35: participants cannot attack a standpoint unless it has been made.

4. Relevance Rule: argumentation have to be relevant to the standpoint.

5. Unexpressed Premise Rule: Participants cannot assign premises in a false manner that are not stated to the other party, nor can they deny some of their unexpressed premises.

6. Starting Point Rule: None of the discussants is allowed to falsely pretend something as a starting point nor to refuse an accepted one.

7. Validity Rule: when an argumentation is fully and explicitly made, we may make the point that it is logically valid.

8. Argument Scheme Rule: in the absence of the correct application of relevant argument scheme, the standpoints are not considered as fully conclusive.

9. Concluding Rule: when the way a standpoint is defended is not conclusive, the standpoints are not necessarily maintained; similarly, when they are conclusive, maintaining opposing standpoints are not maintained.

10. Language Use Rule: speakers should not use ambiguous or unclear language, nor should they deliberately misinterpret the other party's language.

Improving argumentative discourse is one of the reasons why scholars have been interested in studying argumentation. This improvement is measured against some standards that may vary from one field to another, from one culture to another, or from one context to another. The need for uniting the descriptive, the empirical and the normative critical angles of research can be accounted for by interpreting the study of argumentation as a branch of "normative pragmatics". If the standpoint attacked is fictitious, the fallacy is what is called 'the straw man'. Sometimes, it is a case when the opponent oversimplifies or exaggerates the position (van Eemeren, 1986, 1990).

In normative pragmatics, a balance has to be found between the descriptive validity and the normative one of a particular model, between the real and the ideal without losing the soundness and rigor of scientific research (van Eemeren and Grootendorst, 2004, pp. 9–41).

Historically, the study of argumentation was carried out by making judgments regarding its respect of the ideal of argumentation. On the basis of these

studies, a model of good argumentation is developed (argumentation schemes and syllogisms). Then, a movement has gained ground with the aim of describing how argumentation really takes place in real communication (an empirical dimension). The historical developments have appealed for a trend which tries to relate the descriptive dimension to the normative one.

We need to explore the nature of what is meant by the dialectical perspective and the rhetorical one. The standard dialectical perspective is concerned with the respect for the norms and standards of reasonableness by the participants in a discussion about a difference in opinion. The rhetorical perspective, on the other side, is primarily concerned with effectiveness techniques used in a discussion i.e. the impact on the other parties (Tindale, 2004; Foss and Griffin, 1995).

Different philosophers, analysts and theoreticians have used the term rhetoric differently. Lunsford, Wilson, and Eberly (2009, p. xix)36 illustrate the variety of views on rhetoric in the following way,

"Rhetoric has been viewed as the 'counterpart' of dialectic (Aristotle), as the art of speaking well (Quintilian), as the purview of elocution and pronunciation alone (Ramus), as the study of misunderstandings (Richards), as the 'symbolic' means of inducing cooperation in beings that by nature respond to 'symbols' (Burke, 1945/1969a, p. 43), and as 'hot air' or deceptive practices (Plato, Chaucer, Locke, and a host of others). […] As a plastic art that molds itself to varying times, places, and situations," […] Rhetoric is notoriously hard to pin down, and arguments about how to define rhetoric and what its scope should be characterize the long history of Western rhetoric."

Reasonable argumentation and dialectics:

Critical argumentation is dialogic, even when it is a speech or a written argumentation, the other parties' counterclaims, doubts and oppositions are projected. The second aspect is that both

36 Lunsford, Wilson, and Eberly (2009) The Sage Handbook of Rhetorical Studies, 71parties are committed to the resolution of the difference in standpoints on the merits through compliance with some norms of reasonableness. (Krabbe, 2002b)

It seems from most overviews of Greek and Roman views of rhetoric that the notion of effectiveness is highly emphasized, in some cases codified, and regulated. What distinguishes the pragma-dialectical approach to strategic maneuvering and rhetoric is that the latter is embedded into the dialectic evaluation of argumentative discourse. (Wagemans, 2009:192) Effectiveness and rhetoric:

Modern analyses and views of rhetoric seem to be developments of the classical approaches. Although some tend to use rhetoric more pejoratively as the focus on formal ornamental aspects of discourse which focus mainly on emotions, more recent analysts use the term to refer to the 'effectiveness' of argumentative discourse. Leff (2002) added another prerequisite for rhetoric, namely 'appropriateness'. Appropriateness of argumentative discourse makes it more relevant to the context of the discourse: topic, interlocutors, situation … etc.

Another important concept that has been emphasized by Burke while dealing with rhetoric is 'identification'. Although he emphasizes the importance of persuasion, he argues that in order to persuade interlocutors, one has to speak their language, use their images and overall identify one's way of speaking with theirs. Burke (1950/1969b) states, "Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is 'meaning', there is 'persuasion.'" Toulmin (1958) considers that universal formal logic cannot account for all real uses of argumentation, and therefore rejects them as invalid. For him, the validity of argumentation depends on each specific field or subject. Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1958/1969 developed The New Rhetoric, in which they give more importance to the audience. Any argumentation is, according to them, an attempt to have an impact on the audience. They made an attempt to identify the means and argumentative schemes for an argumentation to be successful.

Leff (2002) reviews how the norms of rhetoric vary from one scholar to another:

"For Quintilian, the standard for speaking well is ethical; for renaissance humanists, often it is to achieve eloquence in expression; for speech act theorists(see Kauffeld, 1999), it might be to fulfill the obligations imposed by a certain kind ofdiscursive situation; and for other contemporary rhetoricians (see Wenzel, 1998), itmight be to demonstrate an enlarged and embodied sense of rationality" (p. 55).

72This shows how different fields, cultural traditions, and audiences affect the way argumentation is conducted and its degree of success.

Schiappa (2002) considers the 'rhetorical perspective' in the USA nowadays as an approach to discourse that encompasses several perspectives. Instead of the psychanalytic, sociological, or the historical perspectives, for instance, there is a tendency nowadays to label many such perspectives under the rhetorical perspective. He affirms, "rhetoric/argument is important because it is both the how and what of socially-constructed reality. Rhetorical/argumentation analysis is thus also ideological analysis, since all understandings of the world serve particular interests" (p. 67). A different American rhetorical perspective that is widely prevailing

nowadays is referred to as 'the rhetorical criticism' (Foss (2004). Its main focus is the explanation of the reasons for success or failure of discourse. Battistelli (2009) argues that rhetoric make up for the critical aspects of argumentation. He explains most derailments or fallacies that are used in argumentation in rhetorical terms.

The relationship between dialectic and rhetoric

The main issue for the present work is the relationship between rhetoric and dialectic and how this relationship allows for a better description, analysis and explanation of strategic maneuvering in argumentation. Debates can be noticed regarding the relationship between dialectic and rhetoric. Some scholars simply do not talk about the issue at all, given that they are working within dialectic or within rhetoric except to demarcate their work.. Another group consider them as two separate and independent disciplines, each with its own field of interest, tools and objectives. A third group consider rhetoric and dialectic as combined in one way or another. Within this group, there is a view that rhetoric is secondary to dialectic, particularly in the field of argumentation. Other views favor the combination of the two perspectives as necessary for better analyses of argumentation.(Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1958; Ong, 1983; Hohmann, 2002; Leff, 2002).

Since the classical ages, the debates about the relationship between dialectic and rhetoric has been taking place. For Toulmin, however, the first time the division between the two is ideologized was with the Scientific Revolution (Toulmin, 2001). Rhetoric has become concerned with the humanities, whereas dialectic with logic and the natural sciences. Perelman and Olbrechts-Tyteca's and Toulmin's works are considered at the heart of the revival of both rhetoric and dialectic.

731.1.2. Pragma-dialectics: an analytic framework for argumentation in context:

1.1.2.1.A model for the reconstruction of argumentative discourse:

From a pragma-dialectical perspective, the construction of the analytic outline specifies the components of argumentation at each stage. It identifies the type of disagreement at the opening stage, the premises that act as a point of departure at the opening stage, the implicit or explicit arguments and counterarguments used, and the structure in the arguing stage, and the final outcome reached at the end of the discussion. The constituents of the analytic outline can give the analyst an idea about the degree of reasonableness of the argumentation. In real argumentation, not all of the components are explicitly stated for several reasons. Sometimes, some relations are evident from the context. At others, and for some 'diplomatic reasons, speakers avoid stating their differences blatantly. However, the

role of the analyst is to reconstruct all the implicit, explicit, and unexpressed elements of the argumentation. (van Eemeren, Houtlosser, and Snoeck Henkemans, 2007). This would give the analyst the chance to evaluate the soundness of the argumentation, but reconstruction is to focus only on the parties' contributions that are relevant to the resolution of the difference on the merits.

Since not all the components of the argumentation are not directly or explicitly stated, a fair reconstruction requires the use of some transformations. These are means of making the real moves used by the participants in a discussion relevant to the resolution of the difference in opinion or in standpoints. These transformations are:

- Deletion transformations, according to which moves and speech acts that are not relevant are neglected in the construction.

- Permutation: when the order or the position of a speech act does not fit in a place, the analyst can change its position in the reconstruction.

- Addition: when an act is implicit, it is made explicit in the reconstruction.

- Substitution: it refers to restating the same speech act differently to avoid ambiguity and make it clearer as a move that contributes to the resolution process.37

37Van Eemeren (2010: 15) "In analytic practice it is a rule of thumb that the reconstruction in each round starts with deletion, so that the discursive situation becomes easier to survey, then goes on to permutation, so that it becomes clearer to what extent the successive stages of the resolution process are represented in the discourse, continues with addition, so that a more complete picture is offered of the elements vital to the resolution process, and ends with substitution, so that the various steps made in the resolution process are made more easily recognizable."

74It is clear that the transformations should be close to the original commitments of the participants in an argumentation. This is the only way to make sure that speakers have or have not committed some observed the norms of a critical discussion and have not committed any fallacies. The main requirements of the analytic reconstruction are: economy, efficacy, coherence, realism, and well-foundedness. Economy means that the outline should take into account only the constituents of the discourse relevant to resolving the difference. Efficacy means that the reconstruction has to distinguish the elements necessary for a critical evaluation. Coherence implies that the reconstruction is expected to offer a consistent outline. Realism means that the reconstruction needs to be plausible to both parties of the discussion; as well as to the context in which the discussion takes place. The last

requirement, well-foundedness, refers to the point that the reconstruction is required to justify itself by empirical observations so that evaluators of the discussion, whether participants or analysts, have evidence for the analytical outline. The reconstruction needs to justify itself through the linguistic or non- linguistic context of the argumentation in question.38

'Reconstructing the process of resolving a difference of opinion'

In trying to reconstruct the argumentative discourse, a major distinction is to be made between 'interpretation' and 'analysis'. While an interpretation is an assignment of meaning, an analysis is more focused on some aspects of the discourse and neglects others. Besides, analysis often takes place within a theoretical framework. Third, analysis, particularly when done by specialists, generally has an identity (linguistic, dialectic, sociological, psychological … etc). "In the case of the pragma-dialectical analysis the model of a critical discussion will be the theoretical starting point." (vanEemeren (2010: 9). Since the pragma-dialectical approach to argumentation aims at analyzing discourse and the use of speech acts in context; it is pragmatic; and since it expects argumentative discourse to observe some norms to settle a difference in opinion, it is dialectical.

Any argumentative discourse has to go through four stages of a critical discussion:

- 'the confrontation stage'
- 'The opening stage'
- 'the argumentation stage'
- 'the concluding stage'

38Wodak distinguishes "interdiscursivity" from "intertextuality" (2009, pp. 39–40). In her usage, intertextuality refers to "the linkage of all texts to other texts, both in the past and in the present" (p. 39),whereas interdiscursivity indicates "that topic-oriented discourses are linked to each other invarious ways" (p. 40).

75Van Eemeren and proponents of the pragma-dialectic approach to argumentation have listed a number of speech acts that can be performed at different stages of the confrontation. These are argumentative moves that parties of an argumentation need to make, and the list could be of great value for an analyst. Sometimes the speech acts are implicit or indirect, which requires of the analyst to reconstruct them. (See figure 3.1. below)

After the reconstruction of the process of settling down the difference in opinion, we are required to develop the analytic outline of argumentative discourse.

Stages & Moves

Components of

analytic

review

Difference of opinion

Protagonist

Antagonist

Prototypical types of

speech acts

I Confrontation stage Advancing standpoint

[Requesting usage declarative] [Definition/ Specification/ Amplification/ etc.

II Opening stage

Accepting or non- accepting standpoint;Upholding

non-acceptance of standpoint [Requesting usage declarative] [Definition/Specification/ Amplification/ etc.

Assertive Commissives

[Directive]

[Usage declarative]]

Procedural and material starting points

Challenging to defend standpoint

Accepting challenge to defend standpoint.

Agreeing on premises and rules of discussion;

Deciding to start discussion [Requesting usage declarative]

[Requesting usage declarative] [Definition/Specification/ Amplification/Etc.] [Definition/Specification/ Amplification/Etc.]

Directive Commissive

[Requesting usage declarative]

[Definition/Specification/ Amplification/Etc.] [Definition/Specification/ Amplification/Etc.]

Commissive [Directive] [Usage declarative]

Arguments (explicit, implicit or unexpressed);

III Argumentation stage

76argument schemes; argumentation structure

Requesting argumentation

Directive

Advancing argumentation

[Requesting usage declarative]

[Definition/Specification/ Amplification/Etc.]

Accepting or non-accepting argumentation

[Requesting usage declarative]

[Definition/Specification/ Amplification/Etc.]

Assertive Commissive

[Directive]

[Usage declarative]

Outcome of discussion

IV Concluding stage

Accepting or non-accepting standpoint

Commissive

Upholding or retracting

standpoint

[Requesting usage declarative]

[Requesting usage declarative]

Assertive

[Definition/ Specification/

Amplification/Etc.]

[Definition/ Specification/ Amplification/Etc.]

[Directive]

[Usage

declarative]

Figure 25: Table of the distribution of speech acts playing an immediate constructive role in resolving a difference of opinion on the merits (van Eemeren, 2010: 11).

1.1.2.2.The analysis of argumentative discourse in context:

The theoretical treatment of argumentation in context:

Being one of the most outstanding scholar to deal with argumentation in context, Walton insisted on the importance of argumentation as a dialogic activity (Walton, 1988. Walton and Krabbe, 1995. Walton and Macagno, 2007). He defines 'dialogue' in the following terms,

77The concept of a dialogue [...] is that of a conventionalized, purposive joint activity between two parties (in the simplest case), where the parties act as speech partners. It is meant by this that the two parties exchange verbal messages or so-called speech acts that take the form of moves in a game-like sequence of exchanges (Walton, 1998b: 29).39

In the case of argumentation, the dialogue acts as a context or framework which allows agreement about appropriacy and correctness of the moves in the dialogue. It follows that the framework of the dialogue plays a prescriptive role to 'prescribe' what is or is not reasonable and appropriate at different stages of the dialogue. For the analyst, it plays the role of a set of rules to judge the 'correctness' of the moves within the argumentative discussion. Based on the goals of dialogues, Walton and Krabbe (1955) classify them into six different categories: persuasion dialogue, negotiation, inquiry, deliberation, information-seeking dialogue, and eristics. Some speech events can use a mixture of the characteristics of the types of dialogues. A political debate, for instance, involves a dialogue which "is partly an information-seeking dialogue, partly eristic dialogue, partly negotiation, and partly persuasion dialogue." Walton (1998). The strategic maneuvering speakers use in these contexts lie in the 'dialectical shifts' they make.

Communicative activity types

In the pragma-dialectical approach to argumentation, analysis of argumentative speech events considers them as instances of a more generalized communicative practice. The communicative activity types in the Figure below represent different types of conventionalized communicative practices in which a specific genre of communicative activity is prototypically activated.

39 Cited in van Eemeren (2010 : 133)

78Figure 26: Examples of speech events representing communicative activity types implementing genres of communicative activity instrumentalin certain communicative domains

Other communicative activity types may be added to the ones in the figure for a more realistic picture of 'conventionalized communicative practices.' Eemeren (2010: 144)

Members of a professional community, like diplomats, are socialized to cope with the communicative activity types conventionally used in a communicative practice, since they become representatives of the domain in question.40 However, in empirical terms, many communicative activity types that are not purely argumentative, can be inherently so. Political

40 Communicative activity type are similar to speech events in the sense of Dell Hymes (1972); 'speech events' are used for more concrete individual cases in the present paper.

79discourse, for instance, may sound epideictic or informative, according to the context, but when the argumentative dimension is reconstructed and analyzed , the argumentative characteristics (including the dialectic, rhetorical and strategic maneuvering ones) become clear. The theoretical importance of the communicative activity types is the constraints on strategic maneuvering. These constraints act like rules that allow the analyst to consider a particular case of strategic maneuvering is fallacious or not. The model adapted in the present paper aims at comparing the real empirical communicative activity type and the norms set by an ideal critical discussion.

Unlike adjudication which is formally and explicitly conventionalized (the proceedings of a case), political discourse, which is a type of communicative activity that falls under the deliberation genre, is less conventionalized. The same thing can be said about diplomatic discourse. However, there are some underlying rules that each discussant in a political exchange needs to respect. In a situation like the UNGA, the communicative activity type is closer to the deliberative communication activity. It is important that the speakers maintain the democratic values in their statements.

Eemeren (2010) summarizes the relationship between speech events, types and genres of communicative activity, and the communicative domain, in their interconnection with strategic maneuvering,

The combination of factors that need to be taken into account in determining the strategic function of argumentative moves generally includes: the kind of communicative activity type, the dialectical and rhetorical characteristics of the argumentative situation, the kind of result aimed for in the appropriate component of the analytic overview, and the particular route that is chosen from the possible routes of analytically relevant moves that can be distinguished in the appropriate dialectical profile. (2010: 183)41

Argumentative moves, particularly those employed as strategic maneuvering, can be understood only in so far as they are analyzed within the framework of the activity type of a

41 For an example of analysis of the strategic function of an argumentative move, see the one about the argumentative exchange that took place in Bosnia on July 11, 1995, between commander Karremans of a Dutch battalion of United Nations blue helmets, who were stationed in Srebrenica, and general Mladić of the Bosnian Serb Army (BSA/VRS). Given in van Eemeren (2010).

80diplomatic discourse (declaration of war, softening a position, withdrawing from a military presence in a foreign country … etc.).

Figure 27: genres of communicative activity at the four stages

Generally, communicative activity types are recognized within a discourse community and relatively 'standardized'. They are closer to the concept of speech event by Hymes (1972). Conventions of the community explicitly or implicitly tend to agree on the possible moves

81allowed for the participant. In the case of argumentative discourse, the description of the macro- context in which the argumentative discourse takes place can illuminate the analyst with respect to the strategic maneuvering allowed or not. This gives an idea about the constraints and the opportunities the communicative activity type provides for the participant and for the analyst in their reconstruction of the argumentation.

The reconstruction of the meso-context of the argumentative discussion can be of great use in analyzing and evaluating an argumentative discourse. It allows the analyst to identify the different commitments participants to an argumentative discussion make, explicitly but more often implicitly, at each stage of the argumentation. This would allow the analyst to specify the strategic maneuvering each or either party can use since the speakers make use of their opponents' commitments in using one strategy or another. One's commitments can act as

limitations on his maneuvering, and the opponent's commitments can be used strategically to strengthen one's position, eventually to sound critical, and to achieve effectiveness.

A distinction is made between the 'dialectical' and the 'rhetorical' situations. The dialectical one relates to the commitments of parties to the reasonableness of the discussion, while the rhetorical one relates to effectiveness. This has been explained in the previous section on the extended pragma-dialectical approach.

Argument:

The term argument has been used differently and there is no general agreement on the way the term should be used. In some cases it is used to refer to argumentative discourse; in others it is used to refer to the speech act a speaker makes to support another proposition or speech act and make it more persuasive, convincing, or accepted. It refers to the propositions put forward to defend a standpoint, in some cases the term includes the standpoint itself, in others it doesn't. (van Eemeren & Grootendorst, 1997: 4). We insist on the distinction since we need to distinguish between the argument and the standpoints it supports, as we are interested in the relationship between the two in the present work. Nevertheless, we need not neglect the tight relationship between the two since they constitute essential comonents of an argumentative discourse.

An argument as speech act has a propositional content and a communicative function (an illocutionary force). The argument may take different forms and have different content. It may be in the form of sentence, a clause, or a longer text; it may be more or less explicit; it may look

82like a narrative, a statement about the past or a threat; it may be simple or complex … etc. the argument may be one for a position or against it (pro-argument or contra-argument respectively).

To illustrate what has been advanced above, a look at a speech by President Trump at the UNGA (2017) can serve as an example, and a demonstration of the way the argumentations has been constructed.

1. We meet at a time of both immense promise and great peril.

1.1.We have it in our power, should we so choose, to lift millions from poverty,

1.2.to help citizens realize their dreams and

1.3.to ensure that new generations of children are raised free from violence, hatred and fear.

The first statement is the claim made by Trump, also called 'standpoint. He assumes that the audience or part of the audience disagrees. The evidence is that he argues in order to make his claim stronger and well founded. The standpoint is (1), and the arguments are (1.1., 1.2. and 1.3.)

In 1.1., the speaker tries to make concessions to the opponents who may or do doubt that this is "a time of both immense promise and great peril". It is a preparation to call his audience for joining his policy. He strategically uses a move of to talk about possibility, the possibility to make a change is certain, and to those who doubt this he responds "should we so choose". The arguments of the two propositional contents of the claim are included in the same moves used to support it. While he defends the 'immense promise' by "We have it in our power", defends the second proposition 'a time of great peril' in the predicates of what 'we' can do.

1.1'. millions are suffering from poverty,

1.2'. citizens cannot realize their dreams and

1.3'. new generations of children are raised in violence, hatred and fear.

The speaker is making an indirect call to the audience to 'choose' the power to change the perilous conditions of the world. The propositional content of the sentence (1) refers to its meaning, it looks like an information. However, the illocutionary intention cannot be to inform the audience, but rather to express a personal evaluation of the world in this dichotomy of hope and threat. The illocutionary intention is clearer in the argument, whereby the speaker talks about the point that we can change things if we choose to do so. His main point is that we should

83choose. The speaker supports his claim that we should choose to combat the tragic conditions in the world. The context where the speech is made consolidates the reconstruction of the argumentation. he is addressing the international community, and they are at the UNGA, and previous speeches have raised the responsibility of the UN and the international community to face the challenges of poverty, violence, and suffering in different parts of the world.

The term argument does not include the claim (1), but the term argumentation includes it. This allows for the possibility of distinguishing between the argument 1.1. and the claim (1), and at the same time consider the relationship between the two. What has been said about 1.1. applies to 1.2. and 1.3.. However, one single argument does not suffice to reach the illocutionary intention in most real life

argumentative discourses. The speaker puts forward more arguments to enrich the support of the claim. The result looks like the following diagram:

argument 1.1 +

since/therefore

standpoint

argument 1.2 +

argument 1.3

Figure 28: multiple arguments for one standpoint

The three arguments 1.1., 1.2. and 1.3. work together to reach the illocutionary intention of the speaker, which is gaining the consent to (1).

The speaker sometimes may change the argument into a claim which, in turn, requires defense. An argument is a set of propositions related to one another in a complex way. 1.3. exemplifies the case. The speaker may make a speech act of arguing, but feels that the argument itself is not strong enough to defend the starting point. When trump produces (2)

2. It is based on the vision that diverse nations could cooperate to protect their sovereignty, preserve their security and promote their prosperity.

The speaker seems to be making a new claim, but this claim also relates to the previous argument as another premise that substantiates it. He explains the relationship between 'what we should and can do' and (1) through the move (2). The speaker argues that the reasons why I believe nations shoud and can act, adding explicitly 'cooperate', against the perils and in favor of the promises is that this cooperative action will help us "protect their sovereignty, preserve their security and promote their prosperity".

84He feels that he needs to argue more because the propositional content of the argument may sound too ideal or inconsistent with the American foreign policy. The 'ideal' or 'inconsistency' arguments are what some of the audience may advance in order to oppose the standpoint of Trump. However, (2) may be opposed as well, which requires of the speaker to defend it. Trump is aware of the opposing views to the American foreign policy and makes moves to argue for (2). The result is that (2) becomes a new standpoint yielding a new argument. The following diagram represents this relationship:

Figure 29: complex arguments and subarguments

Argument 2.1

Claim (1)

argument/ claim

1.3. (2)

since/ therefore

(1)

Argument 2.2. ...

etc.

argument 1.2.

argument 1.1.

The combination of several arguments to make a single point is referred to as a 'line of reasoning' (Stella Cottrell (2017); they are also referred to as meta-arguments, arguments about arguments (Hinton, 2021:).

However, the reconstruction of arguments, their interpretations is not a random nor a simple task. Users of a language and analysts use their knowledge of the world, of the speech even and the context in which the discourse takes place in order to recognize an argument, describe and anlyse it (as an analyst), and evaluate it. A key concept is the recognition of the speech event (1972), which is established by the sociocultural community of its members. The members of the diplomatic community have a set of expectations about what is to be said, how, when, and the norms to be respected. These speech events, referred to as speech activities by Levinson (1979), have some constraining structural characteristics determined by a set of norms.

85Discourse is organized on the basis of rational standards (Jacobs and Jackson, 1983), strategic tools (Goffman, 1981)42, and goals (Searle, 1969; Grice, 1975). These insights can be useful in recognizing utterances as arguments. This issue of argument reconstruction is an essential requirement for the analysis of argumentation, and scholars of different backgrounds have made attempts to 'formalize' steps of argument reconstruction. However, analysts need to use their knowledge of the general principles of communication thanks to studies in logic, pragmatics and conversational analysis, and rely largely on their intuitions and knowledge of the context to recognize arguments.

argumentation, and scholars of different backgrounds have made attempts to 'formalize' steps of argument reconstruction. However, analysts need to use their knowledge of the general principles of communication thanks to studies in logic, pragmatics and conversational analysis, and rely largely on their intuitions and knowledge of the context to recognize arguments.

Bibliography:

Aarts, B. (2017). English syntax and argumentation. Palgrave.

Alagözlü, N., & Şahin, S. (2011). Silence as a multi-purpose speech act in Turkish political discourse. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3008–3013.

Amgoud, L., & Kaci, S. (2007). An argumentation framework for merging conflicting knowledge bases. *International Journal of Approximate Reasoning*, *45*(2), 321–340.

Amjarso, B. (2006). Comments "Strategic maneuvering through persuasive definitions: Implications for dialectic and rhetoric." *Argumentation*, *20*(4), 417–420.

Andone, C. (2012). Bermejo-Luque, Lilian. Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory. *Argumentation*, *26*(2), 291–296.

Apothéloz, D., Brandt, P. Y., & Quiroz, G. (1992). Champ et effets de la négation argumentative: contre-argumentation et mise en cause. *Argumentation*, *6*(1), 99–113.

Artikis, A., Sergot, M., & Pitt, J. (2007). An executable specification of a formal argumentation protocol. *Artificial Intelligence*, *171*(10–15), 776–804.

Assembly, G. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 11 September 2015. A/RES/69/315 15 September 2015. New York: United Nations. Retrieved March 25, 2020,

Barceló Aspeitia, A. A. (2012). Words and Images in Argumentation. *Argumentation*, *26*(3), 355–368.

Barlow, R. (1993). Developing meaningful learning and principled knowledge through exploratory talk in grade 7 science: a case study of my practice (pp. 1474-1474). Queen's University.

Barnet, S., Bedau, H. A., & O'Hara, J. (1993). Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument (p. 480). Bedford Books of St. Martin'Press.

Baroni, P., & Giacomin, M. (2007). On principle-based evaluation of extension-based argumentation semantics. *Artificial Intelligence*, *171*(10–15), 675–700.

Bellin, E. (2004). The Robustness of Authoritarianism in the Middle East: Exceptionalism in Comparative Perspective. *Comparative Politics*, *36*(2), 139–157.

Berg, W. M., & Ross, J. M. (1982). The linguistic organization of public controversy: A note on the pragmatics of political discourse. *Human Studies*, *5*(1), 237–248.

Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, *49*(1), 68–94.

Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*, *93*(1), 26–55.

Berlin, L. N. (2011). Redundancy and markers of belief in the discourse of political hearings. *Language Sciences*, *33*(2), 268–279.

Bermejo-Luque, L. (2011). Giving reasons: A linguistic-pragmatic approach to argumentation theory. In *Argumentation Library* (Vol. 20)

Bermejo-Luque, L., Aberdein, A., Ausin, T., Castelfranchi, C., Ennis, R. H., Freeman, J. B., Fox, J., Goodnight, G. T., Hitchcock, D., Klumpp, J. F., Kock, C., & Kraus, M. (2006). *Argumentation Library Volume 10 Series Editors*.

Besnard, P., Hunter, A., & Woltran, S. (2009). Encoding deductive argumentation in quantified Boolean formulae. *Artificial Intelligence*, *173*(15), 1406–1423.

Blommaert, J., & Verschueren, J. (1991). The pragmatics of minority politics in belgium1. *Language in Society*, *20*(4), 503–531.

Bonevac, D. (2003). *Pragma-dialectics and Beyond*. 451–459.

Botting, D. (2012). What is a Sophistical Refutation? *Argumentation*, *26*(2), 213–232.

Botting, D. (2018). "even Though": On the Different Functions of Discounting Expressions in Pro and Con Arguments. In *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric* (Vol. 55, Issue 1, pp. 167–186).

Boukala, S. (2016). Rethinking topos in the discourse historical approach: Endoxon seeking and argumentation in Greek media discourses on 'Islamist terrorism.' *Discourse Studies*, *18*(3), 249–268.

Bowerman, M., & Brown, P. (Eds.). (2008). Crosslinguistic perspectives on argument structure. Taylor & Francis.

Braden, C. S. (1938). An introductory course in religion. *Religious Education*, *33*(2), 105–110.

Brassart, D. G. (1996). Didactique de l'argumentation écrite: Approches psycho-cognitives. *Argumentation*, *10*(1), 69–87.

Bray, S. L. (2010). Power rules. *Columbia Law Review*, *110*(4), 1172–1192.

Breul, C. (2004). Review of van Gelderen (2002): An Introduction to the Grammar of English: Syntactic arguments and socio-historical background. *Studies in Language*, *28*(2), 443–450.

Brilliant, M. (2012). Burger, Marcel, Jérôme Jacquin & Raphaël Micheli (éds). 2011. La parole politique en confrontation dans les médias (Bruxelles: de Boeck, coll. Culture & Communication). Argumentation et Analyse du Discours, (8).

Broda-Bahm, K., & Murphy, T. L. (2002). A Defense of Critique Arguments: Reyond the Resolutional Question. Perspectives in Controversy: Selected Essays from Contemporary Argumentation and Debate, 267.

Brown, R. K. (2011). Religion, political discourse, and activism among varying racial/ethnic groups in America. *Review of Religious Research*, *53*(3), 301–322.

Caminada, M. W. A. (2008). A formal account of Socratic-style argumentation. *Journal of Applied Logic*, *6*(1), 109–132.

Carr, W. (2005). Quality in teaching: Arguments for a reflective profession. Routledge.

Causes, E. (2013). *Notes on Causal Arguments & Mill ' s Methods*. 1–6.

Chadwick, A. (2000). Studying political ideas: A public political discourse approach. *Political Studies*, *48*(2), 283–301.

Chilton, P., & Schäffner, C. (Eds.). (2002). Politics as text and talk: Analytic approaches to political discourse (Vol. 4). John Benjamins Publishing.

Chuanrui, Z., & Cihua, X. (2017). Argument by multimodal metaphor as strategic maneuvering in video advertising. *Journal of Argumentation in Context*, *6*(3), 359–380.

Cioffi-Rievilla, C. A. (1979). Diplomatic Communication Theory: Signals, Channels, Networks. *International Interactions*, *6*(3), 209–265.

Cohen-Cruz, J., & Schutzman, M. (2006). A boal companion: Dialogues on theatre and cultural politics. *A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics*, 1–208.

Gardin, B. Typologie du discours politique. Langages, No . 41 , (MARS 1976), pp . 13-46 Publishea by : Armand Colin

Downie, R. S. (1964). The Idea of Justice and the Problem of Argument. By Ch. Perelman. (Routledge and Kegan Paul. 1963. pp. xi+212. Price 28s.). *Philosophy*, *39*(148), 183–184.

Dresner, E., & Herring, S. (2014). *Perspectives on Theory of Controversies and the Ethics of Communication* (Vol. 2, Issue January 2014).

Durokifa, A. A., & Ijeoma, E. C. (2018). Neo-colonialism and Millennium Development Goals (MDGs) in Africa: A blend of an old wine in a new bottle. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, *10*(3), 355–366.

Edgerton, G. R., & Rose, B. G. (Eds.). (2005). Thinking outside the box: A contemporary television genre reader. University Press of Kentucky.

Edkins, J., & Vaughan-Williams, N. (2009). Critical theorists and international relations. In *Critical Theorists and International Relations*.

Feteris, E. T. (2005). The rational reconstruction of complex forms of legal argumentation: Approaches from artificial intelligence and law and pragma-dialectics. *Argumentation*, *19*(4), 393–400.

Feteris, E. T., Grootendorst, R., & Houtlosser, P. (1995). Bibliography argumentation studies 1993. *Argumentation*, *9*(2), 399–419.

Fiedler, A., & Horacek, H. (2007). Argumentation within deductive reasoning. *International Journal of Intelligent Systems*, *22*(1), 49–70.

Fisher, A. (1989). Suppositions in argumentation. Argumentation, 3(4), 401–413.

Flint, C. (2016). Introduction to Geopolitics. Introduction to Geopolitics.

Fogelin, R. J., & Sinnott-Armstrong, W. (2005). Understanding arguments. An introduction to informal logic, 7.

Forchtner, B., & Tominc, A. (2012). Critique and argumentation. *Journal of Language and Politics*, *11*(1), 31–50.

Gerber, M. (2008). Contemporary Argumentation and Debate. *Contemporary Argument and Debate, 29*, 118–133.

Geudens, C. (2020). Eddo Rigotti and Sara Greco: Inference in Argumentation. A Topics-Based Approach to Argument Schemes. *Argumentation, 34*(3), 399–402.

Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking?. Argumentation? *Thinking Skills and Creativity, 2*(1), 10–18. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001

Goodman, J. (2018). On Defining 'Argument.' *Argumentation, 32*(4), 589–602. https://doi.org/10.1007/s10503-018-9457-y

Goodnight, G. T. (2014). Corina Andone: Argumentation in Political Interviews: Analyzing and Evaluating Responses to Accusations of Inconsistency. John Benjamins, Amsterdam, 2013. *Argumentation, 28*(2), 241–244.

Groarke, L. (2009). Five Theses on Toulmin and Visual Argument. *Argumentation Library, 14*, 229–239.

Guerrini, J. C., & Majcherczak, E. (1999). L'Argumentation au pluriel. Presses universitaires de Lyon.

Guilhot, N. (2008). Limiting Sovereignty or Producing Governmentality? Two Human Rights Regimes in U.S. Political Discourse. *Constellations, 15*(4), 502–516.

Hacking, I. (2004). Return to Reason. In *Common Knowledge* (Vol. 10, Issue 1).

Haenni, R. (2001). Cost-bounded argumentation. *International Journal of Approximate Reasoning, 26*(2), 101–127.

Haenni, R. (2009). Probabilistic argumentation. *Journal of Applied Logic, 7*(2), 155–176.

Haft-Van Rees, M. A. (1989). Conversation, relevance, and argumentation. *Argumentation*, 3(4), 385–393.

Hale, K., & Keyser, S. J. (1998). The basic elements of argument structure. MIT Working papers in linguistics, 32, 73-118

Hinton, M., & Koszowy, M. (2018). Introduction to the Issue: The Philosophy of Argumentation. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric, 55*(1), 7–10.

Hitchcock, D. (2005). Good reasoning on the Toulmin model. *Argumentation, 19*(3), 373–391.

Hitchcock, D. (2017). The Generation of Argument Schemes. *Argumentation Library, 30*, 225–236.

Houtlosser, P., & Van Laar, J. A. (2007). Metadialogues: Krabbe's immanent dialectic. *Argumentation, 21*(3), 205–208.

Huber, R. B., & Snider, A. (2006). Influencing through argument. IDEA.

Leal, F. (2016). Review of: Frans H. van Eemeren (2015): Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse: Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics, Cham (CH), Springer (= Argumentation Library, 27), 880 pp. *Argumentation, 30*(4), 527–532.

Leal, F. (2020). Frans H. van Eemeren and Bart Garssen (Eds.): From Argument Schemes t Argumentative Relations in the Wild: A Variety of Contributions to Argumentation Theory *Argumentation*, *34*(3), 389–397.

Lewiński, M. (2011). Towards a Critique-Friendly Approach to the Straw Man Fallacy Evaluation *Argumentation*, *25*(4), 469–497.

Licitra, A. (1974). Pour une analyse du discours argumentatif . Essai d'application de la méthod d'analyse tagmémique au discours politique. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, *12*(32).

Lipson, C. S., & Binkley, R. A. (2004). Rhetoric before and beyond the Greeks. In *Rhetoric befor and beyond the Greeks*.

Lunsford, A. A., Ruszkiewicz, J. J., & Walters, K. (2004). Everything's an Argument (p. 656). Boston Bedford/St. Martin's.

Macagno, F. (2012). Presumptive Reasoning in Interpretation. Implicatures and Conflicts o Presumptions. *Argumentation*, *26*(2), 233–265.

Mamona-Downs, J., & Downs, M. (2005). The identity of problem solving. *Journal of Mathematica Behavior*, *24*(3–4), 385–401.

Modgil, S. (2009). Reasoning about preferences in argumentation frameworks. *Artificial Intelligence 173*(9–10), 901–934.

Morasso, S. G. (2006). Comments on "strategic maneuvering: A synthetic recapitulation.' Argumentation, 20(4), 393–398.

Muraru, D. (2012). Strategic maneuvering in diplomatic mediation. *Journal of Argumentation i Context*, *1*(3), 331–377.

Oostdam, R. J. (1990). Empirical research on the identification of singular, multiple and subordinat argumentation. *Argumentation*, *4*(2), 223–234.

Oppenheim, F. E. (1973). Descriptive Terms of Political Discourse: A Rejoinder to Virgini Held. Political Theory, 1(1), 76-78.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in schoo science. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(10), 994–1020.

Ouwerkerk, A. (1993). Helping hands: Some basic remarks on argumentation in the visual arts *Argumentation*, *7*(1), 3–11.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1957). *The New Rhetoric A Treatise on Argumentation. Cente for the Study of Democratic Institutions*.

Perkins, D. N. (2002). Handbook of the Logic of Argument and Inference - The Turn Towards th Practical. *Studies in Logic and Practical Reasoning*, *1*, 187–223.

Phelan, P., & Reynolds, P. J. (1996). *Argument and Evidence: Critical Analysis for the Socia Sciences*.

Pietrucci, P. (2012). Strategic maneuvering through shifting ideographs in political discourse. *Journa of Argumentation in Context*, *1*(3), 291–311.

Rast, E. (2018). Towards a Model of Argument Strength for Bipolar Argumentation Graphs. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, *55*(1), 31–62.

Reboul, A. (1989). Relevance and argumentation: How bald can you get. *Argumentation*, *3*(3), 285–302.

Redding, P. (1989). Habermas's theory of argumentation. The Journal of Value Inquiry, 23(1), 15-32.

Reed, C. (2006). Representing dialogic argumentation. *Knowledge-Based Systems*, *19*(1), 22–31.

Rees, F. A. Van, & Blair, J. A. (2012). *Pragma-Dialectics and Pragma-Dialectics*. *2*, 281–290.

Rigotti, E. (2011). Frans H. van Eemeren: Strategic maneuvering in argumentative discourse. extending the pragma-dialectical theory of argumentation. *Argumentation*, *25*(2), 261–270.

Rigotti, E., & Greco, S. (2019). *Inference in Argumentation* (Vol. 34).

Simosi, M. (2003). Using Toulmin's framework for the analysis of everyday argumentation: Some methodological considerations. *Argumentation*, *17*(2), 185–202.

Slakta, D. (1971). Esquisse d'une théorie lexico-sémantique: pour une analyse d'un texte politique (Cahiers de doléances). Langages, (23), 87-131.

Snoeck Henkemans, A. F. (2000). State-of-the-art: The structure of argumentation. *Argumentation*, *14*(4), 447–473.

Snoeck Henkemans, A. F. (2017). Argumentative patterns using symptomatic argumentation in OTC-medicine advertisements. *Journal of Argumentation in Context*, *6*(1), 59–75.

Somanathan, E. (2006). Earthly Politics: Local and Global in Environmental Governance. In *American Journal of Agricultural Economics* (Vol. 88, Issue 2).

Spiermann, O. (2005). International legal argument in the permanent Court of International Justice: the rise of the international judiciary (Vol. 34). Cambridge University Press.

Svoboda, V. (2020). On Defining 'Argument': Comments on Goodman. *Argumentation*, *34*(4), 537–542.

Sycara, K. P. (1990). Persuasive argumentation in negotiation. *Theory and Decision*, *28*(3), 203–242.

Tindale, C. W. (2007). Fallacies and argument appraisal. Cambridge University Press.

Tindell, J. H. (1999). Advocacy and Opposition: An Introduction to Argumentation. Argumentation and Advocacy, 35(4), 189.

Tonnard, Y. (2008). Comments on "strategic maneuvering in political argumentation." *Argumentation*, *22*(3), 331–334.

Tordesillas, A. (1990). Chaïm Perelman: Justice, argumentation and ancient rhetoric. *Argumentation*, *4*(1), 109–124.

Toulmin, S. E. (2003). The uses of argument. Cambridge university press.

van den Hoven, P. (2012). E. Feteris, B. Garssen and F. Snoeck Henkemans (eds): Keeping in Touch with Pragma-Dialectics. In Honor of Frans H. van Eemeren. *Argumentation*, *26*(3), 409–412.

van der Pluijm, L. C., & Visser, J. C. (2011). David Hitchcock and Bart Verheij (eds): Arguing on the Toulmin Model. New Essays in Argument Analysis and Evaluation. *Argumentation*, *25*(4), 527–539.

van Dijk, T. A. (1997). What is Political Discourse Analysis? *Belgian Journal of Linguistics*, *11*, 11–52.

van Eemeren, F. H. (1995). Proceedings of the third ISSA Conference on Argumentation. University of Amsterdam, June 21-24, 1994.

Van Eemeren, F. H. (2008). Special issue on strategic maneuvering in institutional contexts dedicated to Peter Houtlosser (1956-2008). *Argumentation*, *22*(3), 305–315.

van Eemeren, F. H. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. 310.

Van Eemeren, F. H. (2010). Strategic maneuvering in argumentative discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation (Vol. 2). John Benjamins Publishing.

van Eemeren, F. H. (2013). Strategic maneuvering in argumentative discourse in political deliberation. *Journal of Argumentation in Context*, *2*(1), 10–31.

Van Eemeren, F. H. (2015). Reasonableness and effectiveness in argumentative discourse: Fifty contributions to the development of pragma-dialectics. *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse: Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics*, 1–898.

van Eemeren, F. H. (2016). Identifying Argumentative Patterns: A Vital Step in the Development of Pragma-Dialectics. *Argumentation*, *30*(1), 1–23.

van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (2020). *From Argument Schemes to Argumentative Relations in the Wild*.

Van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (Eds.). (2012). Topical themes in argumentation theory: twenty exploratory studies (Vol. 22). Springer Science & Business Media.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1995). Perelman and the Fallacies. Philosophy & rhetoric, 122-133.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2003). The development of the pragma-dialectical approach to argumentation. *Argumentation*, *17*(4), 387–403.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2006). Strategic maneuvering: A synthetic recapitulation. *Argumentation*, *20*(4), 381–392.

van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2012). Effectiveness through Reasonableness Preliminary Steps to Pragma-Dialectical Effectiveness Research. *Argumentation*, *26*(1), 33–53.

van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A. F., Verheij, B., & Wagemans, J. H. M. (2014). Handbook of argumentation theory. In *Handbook of Argumentation Theory*.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Johnson, R. H., Plantin, C., & Willard, C. A. (2013). Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments. Routledge.

Van Eemeren, F. H., Houtlosser, P., & Henkemans, A. S. (2007). Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study (Vol. 12). Springer Science & Business Media.

van Ham, P. (2003). War, lies, and videotape: Public diplomacy and the USA's war on terrorism. *Security Dialogue, 34*(4), 427–444.

Van Rees, M. A. (2006). Strategic maneuvering with dissociation. *Argumentation, 20*(4), 473–487. https://doi.org/10.1007/s10503-007-9024-4

عن المجلة:

"المجلة المتخصصة في التربية والتكوين" مجلة علمية تربوية محكّمة، تصدر مرتين في السنة عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش-آسفي. وهي تهدف إلى ما يأتي:

- **أولا، أن تكون منبرًا للدراسات والأبحاث العلمية والتربوية، الوطنية والدولية، المتصلة بقضايا التربية والتكوين؛**
- **ثانيا، أن تصبح مرجعًا علميًّا وتربويًّا تعكس مواده دينامية الأفكار والتصورات وتعدّد المقاربات في الحقل الأكاديمي العلمي التربوي؛**
- **ثالثا، أن تواكب الجديد في مجال التربية والتكوين، وأن تشارك في بلورة الأسئلة التي تفرضها تحولات الحاضر وتحديات المستقبل.**

شروط النشر بالمجلة:

وترحب المجلة المتخصصة في التربية والتكوين، بكل أنواع المشاركات العلمية-التربوية، من دراسات وأبحاث وترجمات متصلة بمجال التربية والتكوين؛ ولابد أن تكون خاضعة للمعايير العلمية ولشروط النشر الآتية:

- **تنشر المجلة دراسات وأبحاثًا باللغات الآتية: العربية، الأمازيغية، الفرنسية، الإنجليزية؛**
- **يشترط أن تكون البحوث و الدراسات والترجمات أصيلة، ولم يسبق نشرها في كتب أو مجلات أخرى؛**
- **تنشر المجلة ترجماتٍ من اللغات الأجنبية إلى اللغتين العربية والأمازيغية شريطة أن يكون النصّ الأصلي مرافِقًا للترجمة؛**
- **تحكّم الأبحاث من طرف لجنة علمية مختصة، ويتمّ إخبار الباحث بالتعديلات والتصويبات الضرورية في حالة قبول مادته للنشر؛**
- **يشترط أن تتوفر الدراسة أو الترجمة على الشروط العلمية، وتخضع للتدقيق اللغوي قبل إرسالها إلى المجلة؛**



REVUE SPÉCIALISÉE EN ÉDUCATION ET FORMATION (RSEF)

N° 2 – Décembre 2024

Revue biannuelle à comité de lecture délivrée par le CRMEF de Marrakech – Safi