دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

ملف

المتعلم، مشروع مواطن الغد

العدد 10 نونبر - 2013

المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتعليم

Royaume du Maroc
Conseil Supérieur de l'Enseignement

دفاتر التربية والتكوين

العدد 10 N°

Cahiers de l'éducation et de la formation

■ في الملف

- من «التلميذ» إلى «المتعلم» بالمدرسة المغربية : تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية
- المتعلم والمدرسة، أية علاقة؟
- المتعلم، صورته في الخطاب التربوي وواقعه في المشهد التربوي المغربي
- المراهق وعلاقته بأصدقائه ومدرسيه
- المتعلم ذو الاحتياجات الخاصة، أية استراتيجية للإدماج؟

■ قراءات

- خصوصيات عمل التلميذ، قراءة في كتاب «مهنة التلميذ»

■ ترجمات

- مهنة التلاميذ أو العمل المدرسي بين التعليمات والنشاط الحقيقي

■ شهادات

■ تجارب

■ Dossier :

- L'école : lieu de formation des futurs citoyens
- Le statut de l'école et de l'apprenant, une question aujourd'hui controversée
- L'Élève, l'École et la Société
- Les styles d'apprentissage et les styles d'enseignement : les convergences et les divergences
- Des questions à se poser sur les difficultés de l'élève au collège

DOSSIER

L'APPRENANT, UN CITOYEN EN DEVENIR

N° 10 Novembre - 2013

20 dh درهما

Cahiers de l'Education et de la Formation
Publication périodique triannuelle

Directeur responsable
Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction
Hammani AKEFLI

Comité de rédaction
Nassreddine LHAFI, Izzedine EL KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI,
Driss EL YACOUBI, Driss KATTIR, Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction
Ahmed BAYYA

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma
Site web : http://dafatir.cse.ma

Conception, réalisation et impression
Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43
Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma
Site web : www.almadariss.ma

Distribution
Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflétent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120
Dossier de presse : 09/22
ISSN : 2028 - 0955

دفاتر التربية والتكوين
منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة

المدير المسؤول
عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير
حماني أقفلي

هيئة التحرير
ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف المودني،
عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير
أحمد بَيا

الناشر
المجلس الأعلى للتعليم

التحرير
المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
الموقع الإلكتروني : http://dafatir.cse.ma

إنجاز وطبع
مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 0522.26.67.41 / 42 / 43
الفاكس : 0522.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع
سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ملف الصحافة : 09/22 ص.ح
ردمد : 2028 - 0955

المحتويات

مع القارئ

ملف العدد
المتعلم، مشروع مواطن الغد

- **من «التلميذ» إلى «المتعلم» بالمدرسة المغربية :**
  تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية
  الحبيب استاتي
- **المتعلم والمدرسة، أية علاقة؟**
  المصطفى الحسناوي
- **المتعلم، صورته في الخطاب التربوي وواقعه في المشهد التربوي المغربي**
  خاليد الخطاط
- **المراهق وعلاقته بأصدقائه ومدرسيه**
  الزبير مهداد
- **المتعلم ذو الاحتياجات الخاصة، أية استراتيجية للادماج؟**
  عبد اللطيف الفحصي

قراءات

- **خصوصيات عمل التلميذ : قراءة في كتاب «مهنة التلميذ» ل روني لابوردوري**
  حماني أقفلي

ترجمات

- **مهنة التلاميذ أو العمل المدرسي بين التعليمات والنشاط الحقيقي**
  عز الدين الخطابي

شهادات

- **تمثل المدرس للمتعلم قبل وبعد مزاولة مهنة التدريس**
  محمد أرفود
- **العلاقة بين المدرس والمتعلم في بعديها البيداغوجي والاجتماعي**
  حكمت شقور
- **المدرس والمتعلم بين المدينة والبادية**
  يونس لغويبي

تجارب

- **الدور العائلية القروية : أداة داعمة لتربية وتكوين وإدماج اليافعين والشباب القروي**
  ميلود القطيبي

مفاهيم مفتاحية

بيبليوغرافيا

ملفات الأعداد المقبلة

«مع القارئ»

المتعلم، فاعل أساس في سيرورة النسق التربوي والتكويني

تواصل دفاتر التربية والتكوين مقاربة الأركان الرئيسة للمثلث البيداغوجي : المتعلم ؛ المدرس ؛ المعرفة، وذلك بتخصيص ملف هذا العدد العاشر لموضوعة «المتعلم مشروع مواطن الغد»، متوخية مقاربة مفهوم المتعلم من زوايا نظر متنوعة، ولاسيما مع المستجد الدستوري الذي ينص، في باب الحريات والحقوق الأساسية، على تيسير أسباب حصول المواطنات والمواطنين على قدم المساواة على تعليم عصري ميسر الولوج، وكذا على التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة، خصوصا إذا علمنا الوظائف الحاسمة للمدرسة، ولاسيما تلك المتمثلة في التنشئة والتربية على قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني.

إن ما يملي تخصيص عدد لهذه الموضوعة هو ما يشهده الحقل التربوي والتكويني من تعدد الأسئلة، وتعقد الإجابات وتشعبها بين النظريات التي تناولت مفهوم التلميذ/المتعلم ؛ وذهاب بعض النظريات الديداكتيكية إلى بلورة مفهوم «مهنة التلميذ/المتعلم»، انطلاقا من كون المهنة، تجاوزا للبعد المهني الذي نربطها به عادة، هي كل نشاط منتظم نستطيع من خلاله تملك أدوات وجودنا ومقوماته.

ثم إن ما يطبع مفهوم التلميذ/المتعلم من تشعب وتعقيد، قد يصبح عاملا مؤثرا، بل محددا لسؤال العلاقة بين المدرس والمتعلم، ولاسيما على مستويات تبدو حيوية بالنسبة لنجاعة هذه العلاقة، وكذا نجاح المسار الدراسي للمتعلم، ولاسيما منها : الإطار التواصلي الناظم لهذه العلاقة ؛ عقلنة التعلم واكتساب الكفايات والمعارف والاتجاهات الضرورية لهذا النجاح الدراسي ؛ المؤثرات الوافدة باستمرار من السياق العالمي الجديد بمنظومته الرقمية المتسارعة التي تستدعي، بإلحاح، إعادة النظر في «مهنة المتعلم» ؛ علاوة على إشكالية الموازنة بين الوظيفة الأساسية للمدرسة في علاقتها بالمتعلم، و وظيفة التعليم والتكوين على المهارات والكفايات التعليمية والتعلمية، وبين وظيفة التأهيل للحياة العامة وللتمكن من أدوات التعلم والتكوين مدى الحياة. (تكوين مواطن الغد).

لقد سبق أن دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ضرورة انطلاق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية ؛ وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم،

ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة. ولبلوغ هذه الغايات، حث الميثاق على ضرورة الوعي بتطلعاتهم وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والفنية والاجتماعية، ونهج سلوك تربوي منسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

فإلى أي حد يمكن اعتبار المتعلم فاعلا أساسيا في المثلث البيداغوجي، وفي تعلماته نفسها، وفي التنظيم المدرسي، وفي نجاح المدرسة في إتمام وظائفها، وكذا في تحصين دافعيته الذاتية لتحصيل المعرفة؟ وهل أصبح من اللازم أن يتوفر المتعلم على قدر معين من الاستقلالية ضمن الثالوث البيداغوجي المذكور، بالنظر إلى المستجدات الطارئة على أدوات وفضاءات التعلم المختلفة وعلى رأسها النسق الرقمي الآخذ في التوسع والتطور؟

ذلك ما تأمل إدارة «دفاتر التربية والتكوين» أن تكون قد توفقت، من خلال ملف هذا العدد، في مقاربته، متوخية أن تكون قد وفرت فضاء لمعالجة ديداكتيكية وتربوية وبيداغوجية وسوسيولوجية ونفسية... لواقع المتعلم المغربي ومكانته ضمن النسق التربوي والتكويني، وتمثلاته، وأساليب اكتسابه للكفايات الإدماجية ولأسس المعرفة المرجوة، وتملكه لقواعد العيش المشترك ومقومات المواطنة النشيطة.

المدير المسؤول

ملف العدد

المتعلم، مشروع مواطن الغد

توطئة

يكتسي موضوع المتعلم في علاقته بالمدرسة (باعتبارها مؤسسة تعليمية وتكوينية) أهمية خاصة في ضوء التحديات التي تواجهها منظومتنا التربوية حاليا، والرهانات المعقودة عليها، والمقاربات التي أتت بها البيداغوجيات الجديدة. وإذا كان المتعلم، حسب النظريات التربوية الحديثة، هو محور العملية التعليمية، ويعتبر الغاية الرئيسة التي من أجلها وُجدت المدرسة أصلا، فإن الدراسات العلمية التي تتناول أوضاعه ومشاكله في بلادنا تظل قليلة مقارنة بما كتب حول المدرسة، والمناهج التعليمية، والنظام التعليمي بشكل عام.

من هذا المنظور، يسعى **العدد العاشر من «دفاتر التربوية والتكوين»** إلى مقاربة علاقة المتعلم بالمدرسة، بوصفه مواطن الغد، وذلك بغاية الإسهام في فهم أوضاعه النفسية والاجتماعية، وتحديد مكانته ودوره، باعتباره فاعلا في العملية التعليمية التعلّمية، وفي الفضاءات التربوية والتكوينية، هذا علاوة على كونه بالأساس مشروع مواطن الغد.

لذلك، تقترح هيئة تحرير «**دفاتر التربية والتكوين**» أسئلة لمقاربة هذا الموضوع، منها :

- **سؤال التوصيف:** ما المقصود بالمتعلم؟ هل يشكل المتعلمون والمتعلمات فئة متجانسة يمكن الحديث معها عن المتعلم بشكل عام؟ ما هي الظروف الاجتماعية والنفسية لمختلف أصناف المتعلمين والمتعلمات؟ كيف توثر تلك الظروف في طموحاتهم، وفي أدائهم المدرسي، وفي فرصهم التعليمية وسلوكهم داخل المدرسة؟ هل يمكن إيجاد تصنيف عام للمتعلمين يساعد على فهم أوضاعهم ومشاكلهم ونوعية العلاقة التي يقيمونها مع المدرسة وفاعليها التربويين؟ هل تختلف أساليب التعلم حسب أنواع المتعلمين ؟ ما هي النتائج التربوية المترتبة عن ذلك؟

- **سؤال «مهنة المتعلم»** تبعا لاصطلاح البيداغوجيا المعاصرة : ما هو موقعه ضمن النسق التربوي والتكويني العام؟ ما هي الشروط الكفيلة بتحقيق انخراطه الفعلي في الفعل التربوي والتعلّمي في المدرسة الحديثة؟ ما هي الفرص التي تتيحها المدرسة له لكي يواصل سيرورة تعلمه بصيغ متعددة؟ ما هي التعاقدات الضمنية والصريحة التي تربطه بباقي الفاعلين التربويين؟ ما هو موقعه في تلك التعاقدات؟ ما هو دوره في الحياة المدرسية وفي مختلف أنشطتها ووظائفها؟

- **سؤال تصورات المتعلم وتمثلاته :** كيف ينظر المتعلم إلى المدرسة وإلى باقي الفاعلين التربويين؟ كيف ينظر إلى التعلمات التي يتلقاها؟ ما هي علاقته بالمعرفة؟ ما هو موقفه من المحتويات والطرق التربوية السائدة في المدرسة، ولاسيما في ضوء التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية

التي يعرفها المجتمع؟ ما هي مشاريعه المستقبلية؟ ما هي أهدافه من التعلم؟ كيف ينظر إلى المستقبل؟ ما هو الدور الذي تقوم به المدرسة في تصحيح تمثلاته وبناء تعلماته؟

- **سؤال علاقة المتعلم بالمدرسة في إطار اكتساب قيم المواطنة والسلوك المدني:** كيف تساهم المدرسة في تكوين مواطن متشبع بقيم المواطنة وفضائل السلوك المدني؟ هل تقوم بإعداد المتعلم لمواجهة متطلبات الحياة في مجتمع يتغير بسرعة متزايدة؟ وبصفة عامة، بأي معنى يشكل المتعلم الرهان الأساس للمدرسة من أجل تكوين مواطن الغد؟

هذه بعض الأسئلة التي تحاول هيئة تحرير «دفاتر التربية والتكوين» أن تحفّز من خلالها على الكتابة والمساهمة في ملف هذا العدد من أجل المتعلم ومواطن الغد، وأساس مستقبل المغرب.

من «التلميذ» إلى «المتعلم» بالمدرسة المغربية: تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية

الحبيب استاتي
باحث في السياسات العمومية

رغم صيحة سقراط: «اعرف نفسك»، وصيحة روسو: «اعرفوا الطفولة» و «ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم»، والفارق الزمني بين إطلاق الصيحتين والتحولات التي يعرفها العالم اليوم، لا يزال جهل الإنسان بنفسه و بالطفولة كبيرا، وإن كانت «النفس» هي شغل الإنسان الشاغل[1]، وكانت معرفة الطفولة والاهتمام بها هي المدخل الأساس لبناء حاضر ومستقبل المجتمع[2].

هذه الحالة لا تعني أن الدراسات العلمية والأبحاث التربوية لم تلفت الانتباه إلى أن الطفل ليس برجل صغير لم يقو عوده بعد، و أن عالمه قائم بذاته من حيث طبيعته وخصائصه، كما نبه روسو، أو أنها أغفلت تقسيم النمو المعرفي إلى مراحل مختلفة[3]، كما تعمق العالم بياجيه Piaget وكروميل Cromwell وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون. لكن، ينبغي الانتباه إلى أن بنيات استقبال نتائج العلوم الإنسانية تظل مدخلا حاسما في نفاذية هذه النتائج من عدمها في المجتمع، لذلك بقيت الكثير من نتائج الدراسات العلمية في مجال التربية، على أهميتها، مختبئة وراء تمثلات المجتمع للتربية وللمدرسة. هذا إذا افترضنا وجود دراسات علمية حول الطفولة بشكل عام و المتعلم بشكل خاص داخل هذا المجتمع، تتناول خصائصه و أوضاعه ومشاكله. أما إذا كانت هذه الدراسات قليلة، كما هو الحال بالنسبة للدول النامية، فإن الجهل بالمتعلم يكون كبيرا، مما يترك المجال مفتوحا أمام التمثلات والأمثال الشعبية حول عالم الطفل، من قبيل: «اللي في البيضة أوعر من اللي فقس»، «ولدك وعبدك على قد سعدك»[4].

في سياق العولمة وشدة المنافسة، والزحف الكاسح للمعارف و التكنولوجيا، لم يعد من الممكن أن يستمر الاختباء طويلا وراء هذه التمثلات، بل كان لابد أن يشهد الحقل التربوي تغيرات وتحولات

1- **ثقافة الأطفال**، هادي نعمان الهيتي، ص 15، مجلة عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1988. (بتصرف).
2- **للطفولة معنى جامع**، «يضم الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس، ويتفاوت طولها من جيل إلى جيل، ومن ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، طبقا لمتطلبات الحياة ونوعيتها، في بيئة الفرد وما يحيط به من ظروف خاصة».
الطفل والمجتمع، مجموعة مؤلفين، ص 170، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993.
3- **التلفزيون ونمو الأطفال**، جوديث فان إفرا، ترجمة عز الدين جميل عطية، ص 17، المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة 3، 2005.
4- للمزيد من الأمثال الشعبية حول الطفولة، انظر: **الطفولة في المثل الشعبي**، أحمد زيادي، **الأسرة و الطفل و التحولات المجتمعية**، مداخلات مجموعة من الأساتذة و الباحثين ص: 37، الملتقى الوطني الثاني للأسرة، المنعقد بمدينة فاس، سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002،

معرفية وبيداغوجية، تتطلب التعامل مع القضايا التربوية وفق ما تمليه المستجدات المجتمعية لاستيعاب الوضع السيكو ـ سوسيولوجي للمتعلم، و تحديد مكانته ودوره، باعتباره فاعلا في العملية التعليمية التعلّمية، وفي الفضاءات التربوية والتكوينية، هذا علاوة على كونه بالأساس في صلب المشروع المستقبلي لبناء مغرب الغد.

تمثل هذا التحول أساسا في اتجاه البحوث العلمية للانشغال ببعض القضايا الجديدة ـ القديمة، مثل موضوع طبيعة التعلم و آلياته، و عودة الاهتمام مجددا بالمعرفة و بمحتويات التدريس، وبالتنظيمات المنهاجية لمضامينه، وقضية التمركز حول المتعلم[5]. لقد دخل مصطلح «المتعلم»، في العقد الأول من القرن العشرين، في تنافس مع مصطلح «التلميذ»، وهو تنافس يعزوه العديد من الباحثين في مجال التربية إلى تنافس معرفي بالأساس، إذ ما كان للمتعلم أن «يزيح» التلميذ من البرامج والمناهج التعليمية إلا بفضل التطور الحاصل في ميدان السيكولوجيا على العموم، وفي مجال البيداغوجيا على الخصوص[6]. لكن، إذا كان مصطلح «متعلم» يحظى بتواجد كبير في الساحة التعليمية وفي معظم الخطابات التربوية، على حساب مفهوم «التلميذ»، فلماذا لازال هذا المفهوم الأخير حاضرا في ممارستنا التربوية؟ بمعنى آخر، هل هذه «الإزاحة» هي تحول في موقع المتعلم داخل النسق التربوي و التكويني العام و في وظائفه أم أن الأمر مجرد إحلال مصطلح محل آخر؟ ثم، هل يمكن اعتبار هذا التحول إشارة قوية على الرغبة في إنضاج «مهنة المتعلم» بما تحمله دلالات معرفية و بيداغوجية و ما تقتضيه من شروط سوسيو ـ اقتصادية وتربوية ؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، نرى من الضروري الوقوف، في المقام الأول، عند التحديد المفاهيمي لمصطلح «متعلم» واستجلاء مختلف حمولاته النفسية و المعرفية و البيداغوجية. ثم، سنحاول، في المقام الثاني، رصد تجليات هذه الحمولات على مستوى الممارسة البيداغوجية و ما يرافقها من تحديات تؤثر في موقع المتعلم و وظائفه وشروط اشتغاله.

أولا : « التلميذ» و «المتعلم» : المفهوم والتصور

لا يفهم من إثارة مصطلحي «تلميذ» و «متعلم» مجرد تغيير لفظي، بل إن الأمر يتجاوز الاقتصار على الجانب اللغوي، ليشمل تغييرا على المستوى الدلالي والمعرفي لكل مصطلح.

أ ـ في مفهوم التلميذ و المتعلم :

التلميذ هو الذي يتتلمذ لغيره، والتلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون، ومن ورائهم المجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية. ويستعمل

5- **تطوير المناهج الدراسية و التحولات في المشهد التربوي المعاصر**، محمد الدريج، الموقع الإلكتروني لأنفاس : http://www.anfasse.org.

6- **قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين**، العربي اسليماني ورشيد الخديمي، **مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية**، مراجعة وتقديم : عبد الكريم غريب، ص 206، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.

اللفظ في المغرب في المراحل الابتدائية والثانوية[7]. ورغم وضوح وبداهة الصفة والمهمة المنوطة بهذا الفرد فإنها تخضع لمجموعة من التغييرات الاجتماعية والقانونية المؤسسية وكذا نظرة الفرد لذاته كتلميذ[8].

يرتبط مفهوم «تلميذ» بمظاهر الطرائق البيداغوجية التقليدية بالمدرسة المغربية، والتي كانت تتجلى في تركيزها على تبليغ المادة التعليمية بشكل يعتمد على حفظ آلي للقواعد. لم تكن التمارين إلا عبارة عن تطبيقات ميكانيكية لعملية الاستذكار. أما التقويم التربوي، فكان يتمثل فقط في حصة الاستذكار، حيث كان المدرس يفرض على كل تلميذ أن يستذكر الدروس الماضية، تلميذا بعد تلميذ، ودرسا بعد درس [9]. وغالبا ما كان يقابل ضعف الذاكرة بضرورة نقل التلميذ لدرس أو أكثر عدة مرات، في أحسن الأحوال، أو العقاب البدني باعتباره أنجع الطرق التقويمية لإرجاع التلميذ «الضعيف» لـ»صوابه» و تقويم سلوكه «الشاذ». ومعلوم أن الشدة، في كل الأحوال مهما اختلف المكان والزمان، تلحق مضرة كبيرة بالمتعلمين كما أشار ابن خلدون في كتابه المقدمة منذ عدة قرون، بقوله : «وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين (..) سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحُمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله»[10].

طبيعي، إذن، أن تصاحب هذه الطرائق البيداغوجية علاقات تربوية عمودية متسلطة، تؤمن باكتمال الأشكال البيداغوجية للمدرسة، وتعتمد على مركزية المدرس داخل المنظومة التربوية، إذ يعتبر المالك الوحيد والشرعي للمادة التعلمية، فهو المسؤول عن البحث عنها ووضعها في قالب معين ليتم تمريرها إلى ذهن الفرد المستهدف من فعل التعلم[11]. فكان تفوق التلميذ من نجاح المدرس والمدرسة، وفشله من نقص في ملكاته الذهنية ليس إلا.

إذا نظرنا إلى عمق الأشياء من خلال هذه البيداغوجيات الكلاسيكية، وجدنا أن التربية كانت تختزل في عملية مقايضة ميكانيكية، يقابل فيها المحتوى بالحفظ الآلي كيفما كانت طبيعة المادة و كميتها، فتتحول عملية التعلم إلى معاملة بنكية تعتبر التلاميذ زبناء «أوفياء» والمحتوى رساميل قارة، يكون الرابح الأكبر لفائدتها النظام التعليمي لا التلميذ، فكانت من نتائج هذه التربية البنكية

7- **معجم علوم التربية**، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، ص 104، سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، الطبعة الأولى، 1994.
8- **مكونات الفعل التربوي : تلميذ ـ مدرس ـ معرفة**، عبد الرحيم الضاقية، ص 155، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.
9- **الطرائق البيداغوجية ـ بيداغوجيا الأهداف**، مجموعة من الباحثين، ص 101، سلسلة التكوين التربوي، العدد 4، الطبعة الأولى، 1996.
10- **مقدمة ابن خلدون**، عبد الرحمان بن خلدون، ص 363 وما بعدها، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، الطبعة الثامنة، 2003.
11- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 206.

أن تعذر على مجموعة من التلاميذ الوفاء بديونهم لهذا المنظور المشوه للتربية، ليتحولوا إلى سلع وكائنات مستباحة.

يشير Grégory Chambat إلى أن باولو فريري Paulo Freire كان يرى أن المنظور «البنكي» للتربية يعتبر المعرفة «هبة يقدمها الأشخاص الذين يعتقدون أنهم يمتلكونها، إلى الذين يعتقدون أنهم يجهلونها، هبة ترتكز على واحد من مبادئ إيديولوجيا التعسف Idéologie de l'oppression : السمة التعسفية للجهل الذي يتحول إلى ما نسميه بإسقاط الجهل Projection de l'ignorance، ويعني بأنه دائما يتواجد عند الآخر». [12]

كان التلميذ، إذن، في ظل البيداغوجيات الكلاسيكية، بمثابة فرد قاصر سلبي يتلقى كل شيء، وتبقى قدراته العقلية و الأدائية محصورة في كيفية تخزين المعلومات كما أعطيت له والعمل على ردها متى طلب منه ذلك[13]. بالإضافة إلى ذلك، فإن تلك الممارسات التربوية، كانت تعتبر التلميذ كراشد صغير، أي أنه يفكر ويحس ويتعلم مثلما يتعلم الراشد/المدرس، أو بعبارة أخرى، فإن كل ما يطمح إليه المدرس ويرسمه من أهداف يجب أن يتم تحقيقها من طرف جميع القسم على اعتبارهم سواسية لا يختلفون عن بعضهم البعض[14].

بالرغم كل هذه المؤاخذات الموجهة ضد البيداغوجيات الكلاسيكية، لازالت بعض الأصوات من داخل أسوار المدرسة ومن خارجها تستحضر إيجابياتها، وترى ضرورة في العمل بها، وحجتها في ذلك أنه وإن كانت المدرسة المغربية حينها تعتمد مقاربات بيداغوجية قد تنعت اليوم بالتقليدية، بارتكازها على الطريقة التلقينية المتمركزة حول المدرس والمحتوى، و لم يكن «التلميذ» يساهم بفاعلية في بناء معارفه، بل يتلقاها جاهزة من لدن «الأستاذ»، وكانت هذه الطرق تنبني على الحفظ والذاكرة، إلا أن النتائج الدراسية للتلاميذ، في تلك المرحلة التاريخية، كانت في المستوى المطلوب. الأمر الذي جعل المدرسة المغربية آنذاك تحظى بمكانة متميزة داخل المجتمع، و تضطلع بدورها الأساس المتمثل في التربية والتعليم، فضلا عن تحقيق الارتقاء الاجتماعي لفئات عريضة من أفراد الشعب المغربي.

لا يمكن، بأي حال من الأحوال، تجاهل هذه الأصوات، ومدى استمرار تبنيها لهذه البيداغوجيات داخل الفصول الدراسية، لكن من الغريب أن ندافع عن طرح معين ونعزل هذه الفترة «الذهبية» كما يحلو للبعض أن يصفها، عن سياقها العام و عن الظروف التاريخية التي واكبتها والوضع السيكو ـ سوسيولوجي للتلاميذ وقتها، وإغفال الحراك المجتمعي الذي يشهده العالم اليوم بفضل الثورة التكنولوجية المعرفية التي تتطلب تهييئ أسباب تكوين مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل

12- FREIRE Paulo, ***Pédagogie des opprimés*** , Petite Coll., 1982, p : 50.

13- «Pour cela Freire oppose la pédagogie des opprimés à la conception bancaire de l'éducation où l'enseignant déverse un «dépôt» dans l'esprit de ses élèves. Il y a celui qui possède le savoir et ceux qui en sont dépourvus. Au terme de leur apprentissage ils devront à leur tour le restituer tel quel. L'éducateur n'entre donc jamais en communication avec ceux à qui il enseigne, il se contente de leur livrer un savoir suivant un programme préétabli à l'avance». Pour plus d'informations, voir : ***La pédagogie des opprimés de Paulo Freire***, Grégory Chambat, N'AUTRE école, n°12, printemps 2006, p 51.

14- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 207.

والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع[15].

لابد لتحقيق هذا التفاعل و التكيف أن نفكر في المستقبل بما يقتضيه ذلك من الوعي بإكراهات الحاضر واستحضار تجارب الماضي بإيجابياتها وسلبياتها، وما يتطلبه ذلك من التطلع إلى الملاءمة الجيدة بين العرض التربوي، والحاجات الناتجة عن التحولات التي يعرفها الاقتصاد والمجتمع، وضرورة تطوير المؤهلات الشخصية للأفراد[16] وتسليحهم بكفايات و معارف أساسية تمكنهم من متابعة دراستهم بطريقة لائقة و الاندماج في الحياة اليومية بشكل سلس، وبالتالي ولوج سوق الشغل. لن نضيف جديدا إذا قلنا أن ضعف التكوين يقلص من حظوظ النجاح في المستويات اللاحقة للتعليم الأساسي، ويزيد من تعرض الكثير من الأشخاص للتهميش والإقصاء اجتماعيا واقتصاديا.

إن مطمح تحقيق تكوين متين ضاعف من ضرورة التخلص التدريجي من البيداغوجيات التقليدية التي تتمركز حول المدرس أو المعرفة، وتعويضها بأخرى حديثة، لاسيما أمام التطور الحاصل في الأبحاث السيكولوجية والتراكمات الحاصلة في ميدان البيداغوجيا، استعاضت عن مصطلح «تلميذ» بمصطلح «متعلم». فعندما يتغير الناس، فإن على معارفهم وأقاربهم أن يتوافقوا مع هذا التغير. وحتى يتمكن الأصدقاء والأقارب من القيام بهذا التوافق، فلا بد لهم أن يعرفوا ما الذي أدى إلى هذا التغير وإلى متى سيدوم. ونظرية التعلم تختص بمثل هذه القضايا وتحاول إعطاء تفسيرات لسلوك الناس[17].

في هذا السياق، ترى النظرية البنائية لبياجيه أن المعرفة لدى الإنسان لا تتكون نتيجة الترابطات الآلية أو طبقا لقانون المثير ـ استجابة، و لا تتكون انطلاقا من مبدإ الإدراك الكلي وتنظيم المجال الإدراكي فقط، وإنما تتكون المعرفة نتيجة التفاعل interaction بين مكونات الفرد الداخلية وعناصر الوسط الخارجي، وذلك من خلال عمليتي الاستيعاب association والتلاؤم accommodation. لذلك [18]، يعترف بياجيه بأن ما يعرفه إنسان ما، إنما ينجم، جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية و المادية، أي من عالم الناس والأشياء. كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس، شرط أولي لحصول التعلم. ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوجية عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود نظريات التعلم. والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم مما يراه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال inférence على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم[19].

15- **الكتاب الأبيض**، وزارة التربية الوطنية، الجزء الأول، ص 2، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.

16- **التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)**، المجلس الأعلى للتعليم، ص 5، ماي 2009..

17- **نظريات التعلم : دراسة مقارنة**، علي حسين حجاج، مراجعة : عطية محمود هنا، ص : 276، عالم المعرفة، العدد 7، أكتوبر 1983.

18- مجموعة من الباحثين، مرجع سابق، ص : 116.

19- علي حسين حجاج، مرجع سابق، ص : 284.

عند توالي الأبحاث و الدراسات في مجال التعلم، وقعت مجموعة من التحولات المعرفية التي ظهرت على شكل قطيعة مع التمثلات القديمة حول الطفولة وطرق تربيتها وخصائص النمو التي تميز كل مرحلة من مراحل الطفل التكوينية. بفضل هذا التحول تم التخلي عن تلك الأفكار التي كانت سائدة حول التلميذ،[20] والتي كانت تعتبره مجرد وعاء قابل للحشو والتخزين بدون تفاعل أو تواصل، إذ يقتصر دوره على التلقي والإنصات والتسجيل، لتحل محلها أفكار أكثر موضوعية، تجعل من المتعلم قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية. فهل تساير الخطابات الرسمية والبرامج الدراسية الوطنية التطور الذي يعرفه مفهوم المتعلم ؟

ب- المتعلم في الخطابات الرسمية :

دأب الملك محمد السادس على استعمال مصطلح «متعلم» بدل «تلميذ» في كل الخطابات والرسائل، وقد جاء في الرسالة التي وجهها إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2007 أنه : «ينبغي العمل على جعل البرامج والوسائط التعليمية تستوعب بطريقة مبسطة، مبتكرة ومعاصرة، المفاهيم والقيم والقواعد المرتبطة بالسلوك المدني، وأن تكون مكتسبة بشكل سلس لدى المتعلمات والمتعلمين. وهو ما يستدعي من الجميع، الكثير من الجهد والإبداع في هذا المجال»[21].

وبمناسبة الذكرى التاسعة و الخمسين لثورة الملك والشعب، دعا الخطاب الملكي إلى «الانتقال من منطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، يقتصر على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبع بقواعد التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف»[22].

لم ترد كلمة تلميذ في الكتاب الأبيض إلا مرة واحدة، وتحديدا في الجزء الأول، بينما وردت كلمة متعلم في الجزء الأول منه 145مرة، و وردت 36 مرة في الجزء الثاني، بما مجموعه 181 مرة. وحول الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين، يرى الكتاب الأبيض، في جزئه الأول، أنه حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملائمة وإتاحة الفرص وبنفس الحظوظ، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز. لذا، ينبغي أن تصاغ مناهج التربية والتكوين بشكل يجعلها تشتمل مختلف المجالات الوجدانية والاجتماعية والحسية الحركية والمعرفية لشخصية المتعلم في مختلف الأسلاك التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي). وفيما يتعلق بالتعليم العالي، يقتضي إعداد المتعلمين أخذ مواصفات ولوج مؤسساته بعين الاعتبار،

20- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 207.

21- مقتطف من نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول **«المدرسة والسلوك المدني»**، بتاريخ : الأربعاء 23 ماي 2007، بالرباط.

22- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ : 20 غشت 2012.

ومعرفة برامجه، والآفاق التي تفتحها ارتباطا بتكوين الأطر المتوسطة والعليا للبلاد في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفنية، وبتطور البحث العلمي في حقوله المتنوعة.

من جهته، بوأ الميثاق الوطني للتربية و التكوين المتعلم مكانة متميزة، حيث ذكر في القسم الأول، الخاص بالمبادئ الأساسية، أن من بين حقوق وواجبات الأفراد والجماعات «جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار»[23]، وهي مسؤولية ملقاة على عاتق المربين والمدرسين والآباء والأمهات والأولياء.

ويبدو أن المجلس الأعلى للتعليم التقط هذا الاهتمام بالمتعلم، وإن كان لازال يزاوج، شيئا ما، بين استعمال مصطلحي متعلم وتلميذ، وركز على تقويم الأداء البيداغوجي للمتعلمين. وقد كان التقرير السنوي لسنة 2008 للمجلس الأعلى للتعليم موضوعيا إلى حد كبير في تقويم حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، رغم لباقته في استعمال الكلمات الدالة على هبوط مستوى التلاميذ في المغرب، بقوله : «يبدو كذلك أن تلامذتنا يعانون من نقص في المعارف والكفايات الأساسية، (قراءة، كتابة، حساب، لغات)[24]. ويشير بجرأة إلى الصعوبات الكبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين، حيث يغادر قرابة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة ؛ ففي الموسم الدراسي 2006 ـ 2007، انقطع عن الدراسة 180.000 لأسباب غير الطرد أو الفشل الدراسي. وتتعدد العوامل المسببة في الهدر المدرسي، التي ترتبط إما بعدم ملاءمة المدرسة لمحيطها، أو بمحدودية الإقبال عليها، أو بالظروف السوسيو ـ اقتصادية لأسر المتعلمين : بعد المدرسة، أو اقتصارها على أسلاك معينة ؛ أو محدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة ؛ مما يقلص إقبال التلاميذ على التعليم، فضلا عن حالات التكرار المتعددة، ووضعية البنيات التحتية، وكذا ارتفاع تكلفة التمدرس بالنسبة للفئات المعوزة[25].

نقرأ في ديباجة المخطط الاستعجالي 2009-2012 أن المبدأ الجوهري لهذا البرنامج حُدِّد : «في جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين مع تسخير باقي الدعامات الأخرى لخدمته»، مما لا يدع شكا في أن الإصلاح التربوي الجديد شأنه في ذلك شأن كل مشاريع التجديد التربوي عبر العالم، اعتبر المتعلم محور العملية التعليمية ـ التعلمية، ولعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر ـ فيما ذهب إليه د. محمد الدريج ـ يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته، هذا التمركز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله وأن يعوضه في هذه العملية. غير أن ذلك لا يعني تهميش دور المدرس، بل بالعكس، إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص، وفي أسلوبهم في التفكير، وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية. وكذا الكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها[26].

23- ذكر مصطلح المتعلم 38 مرة.

24- **حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها**، المجلس الأعلى للتعليم، ص : 29، الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي، 2008.

25- نفس المرجع السابق، ص : 28.

26- **بيداغوجيا الإدماج**، محمد حالي، مقالة منشورة على الموقع الإلكتروني لأنفاس : http: //www.anfasse.or

بعد التحديد المفاهيمي لمصطلحي «تلميذ» و «متعلم» واستعراض مدى حضور المتعلم في الخطابات الرسمية، بقي أن نتساءل عن إمكانية وجود «متعلم» ضمن المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية ؟

ثانيا : المتعلم في المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية

لا يكفي استجلاء مدى حضور مفهوم المتعلم من خلال الخطابات الرسمية لوحدها، بل لابد أيضا من تتبع لمستوى تنزيل هذا المفهوم على مستوى المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية(أ)، للوقوف عند الإكراهات التي تَحُول دون الانتقال بأدوار المتعلم إلى «مهنة» تحدد بشكل دقيق موقع المتعلم ومكانته ضمن منظومة التربية و التكوين وخصائص المعرفة التي ينبغي أن يكتسبها داخل هذه المنظومة (ب).

أ- المتعلم و الممارسة البيداغوجية :

إن المدرسة المغربية لازالت بعيدة عن تجسيد شخصية المتعلم داخل فضائها، بالرغم من المجهودات المبذولة في بناء البرامج والمناهج التعليمية لمواكبة المستجدات التي تعرفها مختلف العلوم ؛ ذلك أن المدرسة التقليدية تفرض على المتعلم عمله، فهي «تشغله».[27]

تعكس الممارسة التربوية استمرار مركزية المحتوى والمدرس على حساب المتعلم، مما يجعل من هذا الأخير مجرد تلميذ يتلقى مادة تعلمه من الخارج وبطريقة جاهزة، كما لو أن جماعة الفصل تشكل وحدة منسجمة، لها نفس القدرات والمهارات، ولها نفس الاهتمامات والميولات، دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والتي تتداخل العوامل المشكلة لها، بين تلك الطبيعية التي أوجدها الله في البشر، من حيث الطاقة والتحمل والاستيعاب والقدرات التحصيلية والأدائية والتواصلية للفرد، ومدى ارتباطها ببنية الفرد البيولوجية، وفسيولوجية هذه الطبيعة وتلك البنية، ومدى إمكاناتها الطبيعية في أداء وظيفتها، وبين تلك المكتسبة التي تعود إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية والحالة المادية والمعنوية للفرد.

هذا فضلا عن وفاء مجموعة من المؤسسات التعليمية لبنياتها التقليدية سواء من حيث الفضاء أو النظام الداخلي لتسييرها، الأمر الذي ينعكس سلبا على تحبيب المدرسة للمتعلم وفسح المجال له للتعبير بكل حرية عن مكنوناته و مشاعره واهتماماته. بالإضافة إلى تشبث العديد من المدرسين بسلطتهم المعرفية التي لا تقبل المنافسة والتكيف مع حاجيات وخصوصيات المتعلم، الذي هو الآخر له الحق في مناقشتها وإبداء الرأي حول استجابتها لانتظاراته وخصوصيته ومستواه، وراهنية هذه المعرفة ذاتها وقدرتها على إكساب المتعلم القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها في سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها[28].

27- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 209.

28- **سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية**، إدغار موران، ص 41، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.

لذلك، فإن تسهيل عملية التحول من فرد «تلميذ» إلى فرد «متعلم»، قادر على إثبات ذاته ووجوده بفعل نشاطه الدائم في البحث عن تعلمه، في حاجة إلى حلفاء ومدافعين عنه ومنخرطين في مساراته، وفي حاجة إلى التعبئة و الوسائل اللازمة، وتضافر جهود كل الفاعلين في الحقل التربوي.

ومن المعلوم أنه في غياب هذه التعبئة الشمولية، يصعب أن ينافس مصطلح «متعلم» مصطلح «تلميذ»، وسيظل المفهوم حبيس النوايا والخطاب، شأنه في ذلك شأن «مهنته» والإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتنزيلها على مستوى الفصول الدراسية و الممارسة البيداغوجية، لاسيما أن مفهوم المتعلم لا زال لم يحسم منافسته بعد مع المدرسة ذاتها و المدرس. مما يقتضي بذل المزيد من الوعي والتبصر والرؤية التأملية الدقيقة والرصينة، للوصول إلى تحقيق نموذج تربوي وتعليمي لائق بالمنعطف التاريخي الحاسم الذي تعيشه بلادنا، والذي يتطلع فيه كل مغربي إلى غد مشرق، يليق بإنسانيته كإنسان، ويليق بمكانته وحضارته العريقة[29].

ب- حدود وآفاق «مهنة المتعلم» :

يعتبر البعض أن مهنة المتعلم هي أول المهن في العالم من حيث العدد، حيث لا يمكن أن نتصور داخل بلد واحد قطاعا أو مقاولة تشغل هذا العدد الهائل من التلاميذ بل وفي بعض البلدان الفتية تشكل هذه الفئة نصف المجتمع. كذلك تعتبر الأولى من حيث الاهتمام الذي توليه المجتمعات لهذه المهنة ؛ حيث ترى فيها مآلها ومصيرها، ويظهر ذلك من خلال الآمال المعقودة على نتائج عملها كضمان لاستمرار قيم وحضارة المجتمع[30].

إن الحديث عن «مهنة المتعلم» لا يقصد بها ذلك النشاط الحرفي الذي يقابله بالضرورة أجر مادي، بل تشير إلى مهنة تسمح بالعيش و التعايش والتكيف مع تقلبات الحياة، كما هو الشأن مثلا بالنسبة لـ «مهنة الآباء والأمهات داخل الأسرة و المجتمع»[31]. بمجرد ما نقبل بأن المتعلم يمارس مهنة خاصة، تثار مهمة المدرسة في إعداد المتعلمين لمزاولة مهنتهم باقتدار من خلال تزويدهم بالكفايات الأساسية الكفيلة باندماجهم في الوسط الاجتماعي وتكيفهم مع متطلبات الحياة. ولاشك أن ذلك يستوجب التفكير في المعارف الضرورية لتيسير هذا التكيف، وما يتطلبه ذلك من اختيار للطرائق البيداغوجية المناسبة و إعداد لفضاءات جذابة محببة للتعلم.

من هنا، يجب الوعي بأن المتعلمين هم قوة منتجة لمهارات وكفايات المستقبل التي ستعمل على خلافة المنتوج الحالي. ولقد شدد الملك محمد السادس في الذكرى التاسعة والخمسين لثورة الملك والشعب على أنه من غير المقبول : «اعتبار الشباب عبئا على المجتمع، وإنما يجب التعامل معهم

27- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 209.

28- **سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية**. إدغار موران، ص 41، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.

29- **تقديم العدد الثالث و الثمانون من مجلة علوم التربية**، أحمد أوزي، ص : 6، ملف خاص عن التعليم و إشكالياته، شتنبر 2008.

30- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص : 156.

31- PERRENOUD Philippe , ***Métier d'élève/d'apprenant*** , Résonances, n° 2, octobre 2011, p 4.

كطاقة فاعلة في تنميته»[32]. لذلك، فمنتوجهم كامن ومتحرك وقابل للتطوير والملاءمة حسب الحاجات المخطط لها أو التي تظهر وسط المسار. لكن، هذا المنتوج لابد من صيانته المستمرة للوصول به في الوقت المناسب، حيث أنه سريع التلف[33].

لأجل ذلك، ينبغي إعطاء معنى واضح للمعرفة و الحرص على استجابتها للحاجيات الآنية للمتعلم، إلى جانب تحديد دقيق للكفايات المستهدفة من خلالها حتى تصبح المعارف أدوات للتعبير الذاتي و التطوير اللاحق. وهكذا، تغدو الأنشطة المدرسية عمليات ملئ فراغ وتركيب لأجزاء ناقصة يجري حولها البحث بدون توقف. أما في الحالة المعاكسة ؛ أي عندما يصبح المعنى مبهما والاتجاه مضببا، فإن النشاط المدرسي يصبح نوعا من العمل الممارس بدون مشروع، ويصبح كلفة غير منتجة وبدون مردود[34]. إن «التعليم لا يجب أن يقتصر فقط على حق الأطفال والشباب في دخول المدارس والجامعات على قدم المساواة، بل» يتعين أن يخولهم أيضا الحق في الاستفادة من تعليم موفور الجدوى والجاذبية، وملائم للحياة التي تنتظرهم»[35].

إن مهمة رجل التربية تتمثل في توفير الوسائل المساعدة على خلق علاقة تقارب و انسجام بين المعرفة و فعل التعلم ذاته، وهذا معناه توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم و تبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته وتحرر طاقاته. ولعل أُولى الخطوات التي يتوجب القيام بها، هي جعل المؤسسة التعليمية، هذا إذا افترضنا صحة كونها مؤسسة، إطارا لممارسة المهنة التي هي ملك لكل تلميذ، وكل اختلاف في المقاربة أو التساؤل هو إغناء لهذه المهنة في إطار تجديد العلاقة مع المشروع المجتمعي المرتكز على المهارات والكفايات الملائمة[36].

نشير أن المعرفة، في الوقت الحاضر، تستقي أهميتها من مدى ارتباطها مع سوق الشغل الذي تتحكم فيه معطيات مستجدة، لذلك، فكلما كان الارتباط قويا وعاكسا لحركية هذه السوق، كلما زاد الإقبال عليها، وإذا ظلت بعيدة عنه، ظن المتعلمون أن لا جدوى منها. فالأمر لا يتعلق «بتغيير برامج أو إضافة مواد أو حذف أخرى، وإنما 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 و مراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل»[37].

ففي الوقت الذي يشهد فيه المغرب نقاشا محتدما حول إخفاق المخطط الاستعجالي، وسوء تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وضبابية هوية المدرسة التي نريدها لمغرب الغد ومواطن المستقبل، انخرط المتعلم المغربي في عالم النقرة والمجتمعات الافتراضية والرقميات، حيث المعرفة في

32- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ : 20 غشت 2012.
33- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص : 156.
34- نفس المرجع السابق.
35- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.
36- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص : 157.
37- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.

متناول الكل وبأثمان زهيدة، فوجدنا أنفسنا نردد، بدون وعي، أن همنا ليس المعرفة، بل أدوات وآليات مفصلتها واستغلالها الوظيفي. فهل حسمنا في هذه المعرفة التي يجب أن نبحث لها عن آليات لاستغلالها وتوظيفها، أم سنقفز إلى الأمام كعادتنا، ونترك أمر الحسم في أسبقية المعرفة وسبل توظيفها للمستقبل؟

للإجابة عن هذا التساؤل، يكفي أن نشير إلى ما ورد في التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم منذ خمس سنوات، ما دام أن مشكلتنا مع الزمن لم تحسم بعد : «بعد مضي خمسين سنة على الاستقلال، ما يزال المغرب يتساءل عن مدرسته... يمكن التأكيد أن ما حصل هو تأجيل فاتورة الإصلاح»[38].

خلاصة

لا يمكن أن ننكر الأشواط التي قطعتها العملية التعليمية التعلمية في التحول من السلطوية والسلبية التي هيمنت على البيداغوجيات الكلاسيكية، إلى تشجيع المبادرة وتحفيز المتعلمين على الخلق والإبداع وجعل التواصل في صلب الأنشطة المدرسية كما نادت البيداغوجيات الحديثة، لكن ذلك لا يثنينا عن الاعتراف بحجم الإكراهات التي لازالت تعرقل إنجاح هذا التحول بالنظر إلى واقع الممارسة البيداغوجية و استمرار «وفاء» المدرسة المغربية للطرائق البيداغوجية التقليدية، إذ الملاحظ هو عجز العديد من الممارسين عن مواكبة التحولات المتسارعة التي يعرفها المجتمع، ومن ضمنه المجال التربوي، الأمر الذي يستعصي معه تيسير الانتقال من «التلميذ» إلى «المتعلم»، والحكم على «مهنة المتعلم» بمزيد من الوقت في غرفة الانتظار !

38- التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم برسم سنة 2008، مرجع سابق، ص : 15 وما بعدها.

لائحة المراجع :

- أوزي أحمد، «**تقديم العدد الثالث والثمانون من مجلة علوم التربية**»، ملف خاص عن التعليم وإشكالياته، شتنبر 2008.
- زيادي أحمد، «**الطفولة في المثل الشعبي**»، مداخلات مجموعة من الأساتذة والباحثين، «**الأسرة والطفل والتحولات المجتمعية**»، الملتقى الوطني الثاني للأسرة بفاس سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.
- موران إدغار، «**سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية**»، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.
- فان إفرا جوديث، «**التلفزيون ونمو الطفل**»، ترجمة : عز الدين جميل عطية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الثالثة، 2005.
- بن خلدون عبد الرحمان، «**مقدمة ابن خلدون**»، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، الطبعة الثامنة، 2003.
- الضاقية عبد الرحيم، «**مكونات الفعل التربوي: تلميذ ـ مدرس ـ معرفة**»، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون : «**معجم علوم التربية**»، سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، الطبعة الأولى، 1994.
- اسليماني العربي و الخديمي رشيد : «**قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين: مقاربات سيكوبيداغية وديداكتيكية**»، مراجعة وتقديم : عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005 .
- حجاج علي حسين : «**نظريات التعلم: دراسة مقارنة**»، مراجعة : عطية محمود هنا، عالم المعرفة، العدد 7، أكتوبر 1983 .
- المجلس الأعلى للتعليم : «**التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)**»، ماي 2009.
- المجلس الأعلى للتعليم : «**حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها**»، الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي برسم 2008.
- مجموعة من الباحثين : «**الطرائق البيداغوجية ـ بيداغوجيا الأهداف**»، سلسلة التكوين التربوي، العدد 4، الطبعة 1، 1996.
- مجموعة مؤلفين : «**الطفل والمجتمع**»، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993.
- الدريج محمد : «**تطوير المناهج الدراسية و التحولات في المشهد التربوي المعاصر**»، موضوع منشور على الموقع الإلكتروني لأنفاس : http://www.anfasse.org
- حالي محمد : «**بيداغوجيا الإدماج**»، مقالة منشورة على الموقع الإلكتروني لأنفاس : http://www.anfasse.or
- الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ : 20 غشت 2012.
- الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول «**المدرسة والسلوك المدني**»، بتاريخ : الأربعاء 23 ماي 2007، بالرباط.
- الهيتي هادي نعمان : «**ثقافة الأطفال**»، مجلة عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1988.
- وزارة التربية الوطنية : «**الكتاب الأبيض**»، الجزء الأول : الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.
- وزارة التربية الوطنية : «**الكتاب الأبيض**»، الجزء الثاني : المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، يونيو 2002.
- Grégory Chambat : «**La pédagogie des opprimés de Paulo Freire**», N'AUTRE école, n° 12 printemps 2006.
- Paulo Freire : «**Pédagogie des opprimés** ».Petite Coll.،1982.
- PERRENOUD Philippe : «**Métier d'élève/d'apprenant**» ،Résonances, n° 2, octobre 2011, p 4

المتعلم والمدرسة، أية علاقة؟

المصطفى الحسناوي
ممارس بيداغوجي وباحث تربوي
أستاذ بالثانوية الإعدادية حمان الفطواكي مريرت
نيابة خنيفرة

تقديم

أضحى دور التربية والتكوين بالغ الأهمية، في بناء شخصية الفرد، وإعدادها للتوافق مع متطلبات العصر واحتياجاته وتوجهاته، ومن هذا المنطلق سيزداد دور الأستاذ(ة) أهمية واتساعا، لأنه سيتضمن أبعادا ثقافية واجتماعية وسلوكية واقتصادية، كما سيرتكز على الأسس السليمة التي ينبغي أن تكون قيم الأمانة والصدق والإبداع مدخلا من مداخلها.

- فما طبيعة العلاقة التي يجب أن تربط بين المتعلم(ة) والمدرسة المغربية في ظل إصلاح المنظومة التربوية؟
- كيف يمكن تحسين أفعال التعلم وتحقيق جودة التربية والتكوين، مع الاقتصاد في الجهد وفي الزمن؟
- ما هي الإجراءات الممكن اعتمادها لإستكشاف كفايات المتعلم(ة) من أجل تنميتها وتطويرها؟
- أليس تحسيس المتعلم(ة) بأهمية وضرورة التعلم مدى الحياة هو أنجع وسيلة لإعادة الاعتبار للمدرسة العمومية المغربية؟
- هل اعتماد المقاربات التشاركية التفاعلية وحدها كفيل بتجاوز الأعطاب والإختلالات التي تواجهها المنظومة التعليمية ببلادنا؟ أم أن يقتضي الأمر جعلها القضية الوطنية الثانية بعد قضية الوحدة الترابية، لكن بشكل فعلي و إجرائي؟

إذا كانت الشخصية هي الحصيلة النهائية لتفاعل الفرد مع بيئته، والمصدر الرئيسي لجميع المظاهر النفسية وغير النفسية لديه.[1] فإن الطفولة هي نقطة بناء شخصية الإنسان، وهذه المرحلة العمرية ليست عادية، بل هي من أهم مراحل حياة الإنسان، إن لم تكن أهمها ؛ ففيها تتشكل شخصية الفرد، وإهمال هذه المرحلة يجعل من الطفل(ة) عضوا غير نافع، بل وعالة على مجتمعه حينما يكبر، ذلك لأنه لم يلق العناية الكافية في طفولته، ولقد قيل بهذا الخصوص :

1- عبد الرزاق مدحت، (2007)، الموسوعة الصغيرة، 44 : **سيكولوجيا الطفل في مرحلة الروض** ص : 33، وردت في كتاب «**المداخل التربوية للتعليم بالكفايات**» «**الرياضيات نموذجا**» للأستاذ محمد حمدي ـ مطبعة إفريقيا الشرق ـ المغرب ص : 11.

«إن تنمية الطفل إيمان وعقيدة وثقافة وموقف قبل أن تكون فعلا للتغيير الذي يستهدف المستقبل».

واعتبارا لكون الطفل والطفلة هما الامتداد الطبيعي والبيولوجي والإنساني والثقافي ... للعنصر البشري، بل إنهما نواة المؤسسة الاجتماعية الأولى لبناء المجتمع الإنساني وهي الأسرة، التي تحمل إرث المجتمع بكل تنوعاته ومجالاته،[2] فينبغي تعريف المتعلم والمدرسة قبل الخوض في تحليل ومقاربة علاقات التأثير والتأثر بينهما.

I. المتعلم(ة) والمدرسة : أية علاقة؟

1. مفهوم المتعلم(ة)

المتعلم(ة) أو الطفل(ة) : كائن قادر على امتلاك معرفة الأشياء ؛ أي تعلم الربط بين الأشياء ؛ وهذا يعني قدرته على إقامة علاقات بين مختلف عناصر المعرفة «المتعلم الحكيم».[3] ولقد استعملت كلمة «متعلم(ة)» على الخصوص من قبل الاتجاهات الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية.[4]

حيث ينتقل هذا الفرد المتعلم من حالة إلى أخرى وفق معايير محددة ومقاربات متعددة : سيكولوجية، سوسيولوجية، سوسيوثقافية ....، وعبر أزمنة تعلمية مختلفة، وحسب مراحل نمائية مختلفة، لكن الأهم من كل هذا، هو أن يدرك الراشد قيمة استقلالية المتعلم(ة) كسلوك ضروري في تشكيل شخصية قوية ومتزنة عند الطفل/المتعلم، تساعده على الإنخراط الفعلي في مجتمعه، وتجعله قادرا على الحصول على مادة تعلمه،[5] وعلى التكيف التدريجي والتمثل والملاءمة بشكل متوازن ومستمر كما قال : «جون بياجي J. Peaget».

2. مفهوم المدرسة

يعود لفظ مدرسة «Ecole» إلى أصله اليوناني «Schole»، و يعني وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع رفقائهم أو لتثقيف الذهن، وتطور اللفظ بعد ذلك للإشارة إلى التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي.[6] وفي التراث العربي الإسلامي، تفيد «المدرسة» ؛ مكان للتدريس والتعليم.[7]

2- قريش عبد العزيز، (2011)، : «**الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل : من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر**»، مجلة «**علوم التربية**» ـ العدد : 49، ص : 54 وما بعدها.

3- بوبكري محمد، (1998)، «**المدرسة وإشكالية المعنى**»، السلسلة البيداغوجية 6 مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء ـ الطبعة الأولى، ص : 79.

4- غريب عبد الكريم، (2006) : «**المنهل التربوي**»، ـ الجزء الأول ـ، منشورات عالم المعرفة، الطبعة الأولى ص : 69.

5- رشيد الخديمي، (2011) «**المتعلم بين مخلفات الماضي وإكراهات المستقبل**»، جريدة «الإتحاد الإشتراكي» (الملف التربوي)، العدد : 9674 «الخميس»، الصفحة : 2 من «الملف التربوي».

6- غريب عبد الكريم : «**المنهل التربوي**» ـ الجزء الأول ـ مرجع سابق، ص : 292.

7- غريب عبد الكريم : «**المنهل التربوي**» ـ الجزء الثاني ـ مرجع سابق، ص : 572.

وحسب الأدبيات التربوية فالمدرسة مؤسسة و منظومة معرفية اجتماعية، لها أدوار تأسيسية في تكوين و تنشئة الفرد/المتعلم (منذ طفولته الأولى) و دمجه داخل البنية المجتمعية ليحتل موقعا معينا في تراتبيتها، و ليقوم بأدوار معينة كذلك.[8]

وهي الآلية الأساسية لإدماج الفرد في المجتمع، عن طريق تربيته و تعليمه و إعداده لمواجهة الحياة، ومن السذاجة، بل من الغفلة اعتبار المدرسة مؤسسة محايدة، فعلى الرغم من أنها لا تكتسي طابعا حزبيا رسميا، ولا صبغة طبقية مكشوفة، فإنها كانت، وما تزال، جهازا للتأطير الإيديولوجي ... ![9]

3. ما هي أدوار المدرسة المغربية في تأطير المتعلمين والمتعلمات في ظل نظام تربوي قيد الإصلاح؟

مازالت المدرسة المغربية العمومية تروم تكوين «وصناعة» المواطن الصالح حسب غاياتها الكبرى، فهي لم تنسحب بعد من دورها المتمثل في تهييئ المتعلم(ة) للتعلم مدى الحياة رغم بعض الإكراهات التي تواجهها حاليا، فهذه المدرسة المغربية الوطنية الجديدة كما يسميها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تسعى إلى أن تكون مفعمة بالحياة، مؤدية لوظائف متعددة «المدرسة الشاملة»، معتمدة آليات ناجعة، كالحكامة والمهنية وهيكلة الأسلاك الدراسية وتفعيل شبكات التواصل والشراكات والمشاريع ... بغية تحسين أدائها و تجويدا للتربية والتكوين.

ويبقى الهم الرئيس لهذه المدرسة هو حفز المتعلم(ة) على تنمية معارفه وقدراته ومهاراته وقيمه الإنسانية والعلائقية، وعلى تطوير جوانب عدة من شخصيته، لإكسابه تعلمات ذات معنى، بطرق أسهل وأكثر اقتصادا، كما أن البعد الوجداني للمتعلم(ة) لا يتأصل إلا من خلال مجموعة من القيم التي تستنبتها المدرسة في الطفل(ة) عبر المعرفة أو السلوك أو التطبيق أو النقاش أو التقليد أو التدريس ... وهذا كله يسمح للمتعلم(ة) باستدماجه في مكونات شخصيته، ويتعامل مع ذاته أو غيره انطلاقا منه.[10]

وإذا كانت المدرسة عبارة عن شبكة من العلاقات المعقدة التي يكتشفها التلميذ، عند مواجهته للمعرفة والسلطة والتشريع المدرسي، وكذا مواجهته لذاته وللآخرين، فهي تراهن على تقوية جسورها مع الأسرة ومع محيطها، بواسطة إقدار المتعلمين والمتلعمات على توظيف معارفهم المكتسبة توظيفا ملائما في سياقات ووضعيات مختلفة، وبشكل إجرائي، للحصول على تعلمات بمواصفات الجودة (الكتاب الأبيض 2002).

وتحرص المدرسة العمومية المغربية ـ في ظل الإصلاح الذي تعرفه ـ على جودة التعلمات،

8- الصدوقي محمد : «**المدرسة والسلطة في المغرب**»، مجلة «تربويات»، «سلسلة تربويات» ـ العدد : 2 (2009)، دار التنوخي للطباعة و النشر ـ مشروع بلقصيري (المغرب)، ص : 31-32.

9- الجابري محمد عابد، (1975) : «**المدرسة المغربية و وظيفتها الإيديولوجية**» السلسلة الجديدة «أقلام» ـ العددان : 9/10، دار النشر المغربية ـ الدار البيضاء ـ ص : 2-1.

10- قريش عبد العزيز، مرجع سابق، ص : 58-54.

باعتبارها وسيلة ناجعة لتزويد مواطني ومواطنات الغد بمعارف وكفايات وقدرات اجتماعية وسياسية تعينهم على النجاح في المشاريع تبعا لاختياراتهم الشخصية.[11]

والميثاق الوطني للتربية والتكوين يؤكد، في عدة بنود منه، على تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب (البند 24) و على تحسين جودة التعليم وملاءمتها (البند 25)، كما يلح على الرفع من جودة أنواع التعليم (البند 104).

و لم يستثن إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته (البند 105)، و لم يغفل الدعوة إلى الحفاظ على الثوابت والهوية الوطنيتين مع الانفتاح على الآخر (بناء القيم الإيجابية و الوحدة الثقافية و المواطناتية).

إن المدرسة العمومية المغربية تحاول جاهدة الالتزام بمبدأ تمتيع جميع أطفالنا، بلا أدنى استثناء أو ميز، وبنفس الدرجة من الإهتمام والرعاية، رغم الصعوبات التي تواجهها و التي تستوجب إيجاد حلول لها باعتماد مقاربات شمولية لأن التعليم قضية مجتمعية وطنية تهم الجميع، لكون الأطفال هم وقود المستقبل، والمستقبل عنصر أساسي في الفكر الإنساني، كما قال الدكتور : «أحمد أمزيان».

II. هموم المتعلم(ة) بالمدرسة العمومية المغربية : حديث ذو شجون !

إذا أردنا إحصاء المشاكل التي تتخبط فيها مدرستنا العمومية، سنتيه في سردها، لكن سنحاول قدر الإمكان استشفاف بعضها من خلال ملاحظاتنا كواحد من الممارسين البيداغوجيين الميدانيين، وغايتها في ذلك تحري الصدق والمسؤولية والمهنية ومصلحة الوطن لا غير !

أولى هذه المشاكل الهدر المدرسي، فالإحصائيات تقول بأن حوالي 147000 تلميذ يغادرون المدرسة سنويا.[12]

والمفارقة العجيبة الأخرى هي أن المدرسة المغربية شبه مفصولة عن مجتمعها، إضافة إلى تكريس المقاربة الكمية : (نجاح التعليم على حساب الجودة، ناهيكم عن الضعف المسجل في التعلمات الأساس لدى تلامذتنا، إضافة إلى ما سجل من أرقام مزعجة في إطار نتائج التقويم الدولي والوطني للتعليم بالمغرب ؛ لاسيما «TIMSS» (2003) و «PIRLS» (2006) وتقويم التحصيل الدراسي من قبل المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب (2008)، تتجلى في انخفاض تحصيل اللغات وضعف الكفايات والمهارات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ المغاربة، وتحول صعوبات التحكم في اللغات إلى معضلة «**بيداغوجية**» كما قال الباحث التربوي المغربي : «**العربي واليفي**».

وإن كانت هذه الإختلالات تقتضي معالجة شمولية، فإن الجميع مسؤول عن تشخيصها والبحث في أسبابها و مسبباتها المتعددة، التي لا يمكن حصرها في ما ذكرناه، وإنما قد تضاف

11- امحور امحمد : (2012)، «**المدرسة المغربية و الرهان على جودة التعلم**»، الجريدة التربوية - العدد : 41، ص : 7.
12) دحمان عبد الإله (2012) ـ رئيس المركز المغربي للأبحاث حول المدرسة ـ جريدة المساء ـ (المساء التربوي) العدد : 1629، ص : 21.

إليه مشاكل أخرى لا تؤخذ في غالب الأحيان بمحمل الجد على رأسها غياب التواصل بين الأسرة والمدرسة، وتنامي ظاهرة العبث المزمن بين بعض المتعلمين والمتعلمات، مما يخلق عرقلة لسير الدراسة، وفي وقت قلّت فيه الروادع القانونية بالوسط المدرسي !!، فكم من مدرس متمكن وبارع يحول العبث المزمن دروسه و جهوده إلى هباء منثور ! وإن كنا نقر بأن تدني مستوى التحصيل الدراسي في بلادنا له أسباب بيداغوجية و أخرى غير بيداغوجية، فإننا و من خلال ممارستنا الميدانية نسجل باستياء كبير استمرار ظاهرة الاكتظاظ بالفصول الدراسية ـ غير المبررة في الحقيقة ـ و ما ينشأ عنها من تدافع وشغب و سرقة وملاسنة و تلاكم و سوء تركيز ...، ما يؤدي إلى فقدان «**شهية**» التتبع لدى المتعلم(ة)، وهذا يعيق أشكال التقويم كذلك، و يعد من العوامل المساهمة في التكرار أو الهدر المدرسيين.

وفي ذات السياق، هناك اختلالات أخرى مرتبطة بالخصاص الكبير في الأطر التربوية (اللجوء أحيانا إلى حلول ترقيعية تمس بجودة التعلمات)، وغياب مبدإ تكافؤ الفرص أحيانا المتمثل في إلغاء التفويج في بعض المواد العلمية وتقليص الغلاف الزمني لبعض المواد الأساسية، وإهمال المرافق الصحية ببعض المؤسسات، وضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وتسويق صورة سلبية عن رجال ونساء التعليم من لدن البعض لتخريب صورة المدرسة العمومية، التي رغم مكائد أصحاب النيات السيئة هؤلاء، لازالت بحق خزانا للطاقات ولقيم التماسك الإجتماعي.

كما لا نستثني من هموم المدرسة العمومية أزمة القيم السائدة بها، والتي لا يمكن عزلها عن مجتمعنا، ولجوء عدد كبير من المتعلمين إلى الغش وعدم أداء الواجب والإضرار بالممتلكات العامة والبيئة، وهذه مسؤولية يجب أن يتحملها المتعلم بنفسه أو المحيطين به ؛ إذ تتجاوز هذه المشاكل أحيانا المؤسسة التربوية (مشاكل شخصية خاصة بالمتعلم، مشاكل اجتماعية ناتجة عن الفقر و الطلاق واليتم ...)، ولاسيما لما يسجل نوع من الهدر المدرسي داخل الفصل، أي حينما يتعلق بالتلميذ الذي لا يتعلم رغم حضوره في القسم جراء مجموعة من إرسابات ماضية أو بسبب رفعه شعار العبث والتمرد[13].

وحتى لا نحمل المتعلم(ة) جل أعطاب المدرسة العمومية، فعلاقته مع الإدارة المدرسية، قد تكون أحيانا معيقا من معيقات التعلم، خاصة عندما لا توفر هذه الإدارة للمتعلم(ة) والمدرس(ة) شروط ممارسة تربوية ومرنة وسليمة.

و دائما في إطار العوامل المدرسية التي قد تكون من عوائق التعلم، نستحضر دور علاقة المتعلم(ة) مع زملائه (ها) في التشجيع على الإقبال على الدراسة أو النفور منها، ذلك لأن زمرة التلاميذ تحكمها علاقات وتفاعلات تتأرجح بين الزمالة والمنافسة والخصام والصراع... فيترك ذلك أثرا في نفسية المتعلم(ة).[14] دون نسيان طبيعة العلاقة التي تربط بين المدرس(ة) والمتعلم(ة)، إذا كلما تميزت بالتشنج كلما أثرت سلبا على التحصيل والتعلم.

13- شركي محمد (2011) : «**استفحال ظاهرة العبث المزمن بين المتعلمين وآثاره السلبية على مستوى التحصيل**»، جريدة «المساء» (المساء التربوي) العدد : 1623، ص : 21.

14- الفارابي عبد اللطيف وآيت موحى محمد (1991) : «**بيداغوجيا التقييم والدعم : أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم**»، سلسلة علوم التربية، 6 مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء، ص : 78.

III. المتعلم(ة) في صلب إصلاح المنظومة التربوية : اقتراح حلول لجعل مدرستنا مفعمة بالحياة !

يؤكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته 26 على أن «لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانا ...»، وفي نفس المنحنى يلح الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب على تطوير التعليم الأولي، وعلى التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم حتى حدود 15 سنة منَ العمر، وقبل هذه المواثيق أكد الإسلام على الأهمية القصوى للتعليم والعلم.

لذا، بات من الضروري إيجاد بدائل ملائمة للنهوض بالتربية و التكوين ببلادنا، عن طريق العمل على تسطير خطط استراتيجية تروم إنجاز كتب مدرسية تعكس اهتمامات الأجيال الجديدة، وتعانق أحلام المتعلمين و تطلعاتهم، وتستحضر مستجدات واجتهادات الفكر الإنساني.[15]

إذ من حق كل متعلم(ة) أن يحس أن المدرسة لا تختلف عن البيت و عن الحي أو الدوار الذي يسكنه، إن لم نقل أفضل من كل هذه الأمكنة التي غايتها تحقيق تكيف المتعلم(ة) مع الحياة العامة، لأن وضع المتعلم(ة) في قلب المنظومة التربوية، يعني تحسين تعلمه ومساعدته على اختيار المسارات الملائمة لقدراته ورغباته (التربية على الاختيار)، والاستثمار المبدع في العنصر البشري يبدأ من الاهتمام بالطفولة أساسا، و يستمر مع منح جميع المواطنين جميع حقوقهم في إطار ما سماه العالم الهندي : «أمارتيا صن» الحريات الأداتية في كتابه : (التنمية حرية) و هذا لا يخرج عن نطاق ما يسمى كذلك في سياق تعليم معولم : التربية الريادية.

إن الإقلاع بمدرستنا العمومية و بمستوى تحصيل متعلمينا و متعلماتنا يقتضي بذل المزيد من الجهود، أبرزها دمقرطة التعليم والتعلم، و ذلك بجعل المتعلم(ة) قادرا على فهم أن التعليم حق من حقوقه و ليس امتيازا، وهو خدمة عمومية يحق له أن يستفيد منها على غرار أقرانه بشكل عادل ومتساو في إطار تكافؤ الفرص ... بذلك نجعل من التربية قضية ذات خاصية شعبية (للجميع)، وفي نفس الوقت نجعل من المدرسة فضاء للديمقراطية والحرية والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية ومجالا لتعايش الطبقات، ولتوحيد الرؤى و التطلعات بين المتعلمين، و مجالا خصبا لخلق علاقات إيجابية ومثمرة بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم و بين أطر التربية والإدارة.[16]

إن هذه الحلول البسيطة من شأنها المساهمة في نشر ثقافة التسامح و التعايش و قبول الآخر ونبذ التطرف والإقصاء والكراهية، و هذه هي التربية العقلانية حقا.

إن المدرسة العمومية التي نرتضيها لمستقبل مغربنا هي مدرسة الجودة القادرة على استقبال التلاميذ و رعايتهم (دون تمييز بين ابن الفقير و ابن الغني) والعناية بالحياة المدرسية وبتدبير الزمن

15- بنعلال الصادق (2012)، «**التأليف المدرسي إلى أين؟**»، جريدة «أخبار اليوم» العدد : 823، ص : 17.
16- حمداوي جميل، (2010)، «**الجديد في التربية والتعليم**» - سلسلة المعارف الأدبية - مكتبة المعارف - الرباط - الطبعة الأولى ص : 95-127.

المدرسي وبزمن التعلم، وهذا من شأنه أن يعطي للمدرسة طابعا إنسانيا ؛ (لا للإقصاء بين أبناء طبقات مجتمعنا داخل المدرسة العمومية الشعبية المغربية) ويجعلها أكثر «مضيافية».[17]

كما نبتغي لأبناء و بنات وطننا مدرسة المواطنة التي تقوم بإعداد أجيال جديدة من المواطنين و تنشئتهم على روح المسؤولية الواعية، وعلى القيم الإيجابية والعيش المشترك، وهنا تتجلى أهمية تفعيل أدوار الحياة المدرسية من تطبيق للنظام الداخلي للمؤسسات التربوية، وتنزيل أمثل لمواثيق الفصول الدراسية و لمجالس المؤسسات و توحيد للزي المدرسي.

ولإحداث الرغبة لدى المتعلم(ة) ينبغي خلق تعاقدات داخل المؤسسة على رأسها العمل ببيداغوجيا المشروع، ومساعدة التلاميذ على منح معنى لتعلماتهم ومعنى للمدرسة حتى يتمكنوا من التوصل إلى معرفة ذواتهم، بناء على ما ينتظر من تغيير عميق في مهنة التدريس، التي أصبحت تستوجب الانخراط في علاقة بيداغوجية و عاطفية في آن واحد مع المتعلم(ة).

فالمدرس(ة) اليوم في حاجة ماسة لتكوين متين و صلب، لجعله أكثر انخراط في هذا المسلسل الإصلاحي، الذي يجعل من المدرسة المكان الذي نمنح فيه للمتعلم(ة) ما يكفي من الوقت لارتكاب الأخطاء لأجل التعلم كما قال الأستاذ محمد بوبكري، أو كما قال المناضل البيداغوجي ؛ فيليب ميريو ؛ علينا أن نعلم المتعلم(ة) «تعلم الاشتغال» لا «تعلم التعلم»، والاشتغال على تمثلات وأخطاء المتعلم(ة)، لأن هذا الأخير يعرف أن المدرس موجود معه لمساعدته، لا لمراقبته وتصيد أخطائه. أو كما قال بول فاليري ؛ «إننا نفكر و كأننا نصطدم» في دعوته إلى الحوار والتواصل والنقاش والنقد البناء، وهذه إشارة تدعونا لإكساب متعلمينا مهارات حل المشكلات عن طريق استغلال أنشطتهم الذهنية المتنوعة.

وهذا ما ينبغي أن يفعله المتعلم(ة) ؛ أي أن يسمع ويحاور، و يتقبل، كما عليه أن ينهض بالعمل الإستيعابي لجني معرفته بجهد عقله، لإدراك تمثلاته وقبول التبادل الفكري مع الآخرين والقدرة على التعاقد مع ذاته ومع محيطه.

و إذا كانت درجة نشاط المتعلم(ة) ترتبط بدرجة حافزية المتعلم(ة) فيلزم خلق وضعيات تعلم تقود إلى نوع من التوريط الذهني والوجداني والحس ـ حركي، حيث يتم دائما هذا النشاط حول مواضيع ملموسة أو رمزية. [18]

إن الحلول المقترحة كثيرة في هذا المجال، وأكتفي باختصارها في ضرورة إدماج المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات التعليمية لأن هذه المبادرة لازالت خجولة.

17- وافي العربي (2012)، «**ملامح خطة وطنية لتأهيل المدرسة المغربية**» مجلة «علوم التربية» العدد : 52 (ص : 33).
18- غريب عبد الكريم ؛ «**المنهل التربوي**»، ج 1، ص ؛ 69.

خاتمة

يقول ألبير جكار : «كل الدول في حاجة إلى مدرسة السلام» ويقول كلاباريد Claparéde : «الحاجة هي العامل الذي يجعل من الحافز عملا عظيما» ؛ من هنا إذن نستخلص أن المدرسة العمومية هي حجر الزاوية في أي إصلاح تعليمي مرتقب، وتأهيلها يعني تأهيل أفراد مجتمعنا وتهييئهم للمستقبل.

وبما أن التربية مسؤولية جماعية أمام المستقبل، فجميع شرائح مجتمعنا مدعوة اليوم إلى التعبئة الوازنة وبدون مزايدات، لجعل المدرسة العمومية الوطنية مدار ومثار اهتمام وعناية، وجعل الشأن التعليمي شأنا اجتماعيا وجماعيا.

المتعلم: صورته في الخطاب التربوي وواقعه في المشهد التربوي المغربي

خاليد الخطاط
مفتش التعليم الابتدائي
نيابة وزان

تقديم

سايرت التصوراتُ المرتبطة بالعملية التربوية ومكوناتها حركةَ التطور التي شهدها ميدان الفكر التربوي عبر التاريخ. ومن نتائج هذه المواكبة تباين الرؤى بخصوص المتعلم ومنزلته. فإذا اتخذت البيداغوجيا التقليدية من المدرس والمعرفة محورين لها، فإن البيداغوجيات النشطة[1] أولت الاهتمام للمتعلم اعتبارا لفعاليته الذاتية.

إن تنازع المواقع بين المدرس ومحتويات التدريس من جهة، وبين المتعلم من جهة ثانية، دليل على التقدم الذي حازته حركية مفهوم المتعلم، الذي لم يُعطَ دفعة واحدة في لحظة تاريخية محددة، بل عرف تطورا وغنى تبعا لتطور التصورات حول التربية وموضوعها. يشكل مفهوم الطفل أساسا للتصورات التربوية والفلسفية المتبلورة حول المتعلم، من حيث هو ذات تحمل القدرة على مساءلة محيطها، وبناء معارفها وفق استراتيجياتها في التعلم.

إن نجاعة وفعالية المنظومات التربوية تقاس بمدى استيعابها لمستجدات الفكر التربوي ونقل مقتضيات خطابه النظري إلى أفعال وممارسات قابلة للقياس والتقويم. فبالرغم مما يتبناه الموقف التربوي الرسمي المغربي من تصورات معاصرة تجاه المتعلم، إلا أن واقع الممارسة الصفية ينم عن وجود صعوبات جمة تعترض ترجمة مقتضيات هذا الخطاب إلى ممارسة عينية، مؤسسة على الفعالية الذاتية للمتعلم. وإذا كانت الأطر المرجعية تؤكد على مركزيته في العملية التربوية، وتعتبره بوصلة موجهة لمسار سيرورتها، انطلاقا من بناء المناهج التربوية، ووصولا إلى ما يجري داخل الأقسام الدراسية، فلماذا لا نتلمس هذا الوضع الاعتباري الذي أعطي للطفل المتعلم ؟

لمقاربة هذا الاستفهام، سنقف عند محطتين أساسيتين : الأولى، نعرض فيها بعض اللحظات الشاهدة على تطور صورة الطفل/المتعلم في الفكر التربوي ؛ والثانية، نحاول من خلالها تقفي أثر هذه الصورة في مشهدنا التربوي المغربي من خلال وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا من خلال ما رصدناه من ملاحظات ميدانية.

1- Les pédagogies actives

تطور صورة المتعلم في الفكر التربوي

ظل مفهوم التعليم لمدة طويلة من الزمن محصورا في نطاق اختزالي، قوامه نقل المعارف والمحتويات من لدن شخص راشد عالم بها، إلى آخر يُفترض فيه جهلها. وبفعل تطور الفكر التربوي وانفتاحه على ما جادت به الحقول المعرفية الأخرى، تبلورت تصورات جديدة للفعل البيداغوجي وللممارسة التعليمية، ساهمت بدورها في نحت مفاهيم جديدة، كمفهوم المتعلم (Apprenant). لقد أصبح مفهوم التعليم ملازما لمفهوم جديد هو التعلم (Apprentissage)، والذي يراد به النشاط الذاتي في بناء المعارف.

احتل المدرس في الفكر التربوي التقليدي مركز الصدارة ؛ حوله تتمحور كل العناصر والعمليات ؛ فهو الذي ينتقي ما يحلو له من معارف، وهو الذي يحدد أسلوب تبليغها وشكل تقويم اكتسابها. على خلاف ذلك لم يكن للتلميذ سوى مكان ثانوي، باعتباره طفلا ناقصا غير راشد، إذ « كانت الطفولة قبل كل شيء مرحلة الفساد بالنسبة للبيداغوجيا (الفلسفية القديمة)، الفساد الذي نتمثله عبر الصور التي نقيمها نحن كراشدين عن الطفل ؛ إنه يمثل الشر والانحراف وعدم الاتزان والفوضى والاندفاع والغضب ... ويرتبط هذا الفساد بطبيعة الطفل الذي يخضع لهيمنة حواسه ورغباته ويمتلك عقلا لم ينْمُ ولم يتطور ولم يكتمل بعد، ويفتقد التجربة والخبرة»[2]. دورالتلميذ يقتصر على حفظ المعارف والقيام بالأدوار البسيطة. فبخلاف العصر الوسيط الذي لم يهتم بالطفولة، إلا لأغراض إيقونية، فإن عصر النهضة رسم صورة جديدة عن الطفولة بعيدا عن أي توظيف ديني لها. لقد «كفت الطفولة عن أن تكون صورة لغياب الإنسانية (...) لم تعد مرحلة ملعونة وفارغة ومؤشرا على فساد الطبيعة الإنسانية، بل هي مرحلة إعدادية ووظيفية. إنها مؤشر على طبيعة إنسانية قابلة للنمو والتطور والاكتمال (...) لقد أصبحت الطفولة علامة للانسانية، ورمزا لما هو أفضل في الطبيعة الإنسانية ؛ البراءة والثقة والحرية والإبداع وقابلية الاكتمال»[3].

في العصر الحديث خصوصا مع « ديكارت»، أقيم تمييز دقيق بين الطفولة باعتبارها مرحلة من مراحل النمو الإنساني، وبين الطبيعة البشرية. فالطفولة تعد مصدر أخطاء وأحكام مسبقة، لأن أساسها هو الحواس والتقليد. ويؤكد «ديكارت»، على لسان أحد المتحاورين في محاورته المعنونة بـ «البحث عن الحقيقة بالنور الطبيعي»[4]، أن الإنسان يولد في حالة جهل، وكل ما يتلقاه في بداية عهده أساسُه هيمنة الحواس وسلطة المربين، مع التأكيد على أن الطبيعة البشرية غير قائمة على الخطإ. فحتى وإن أقر «ديكارت» بما يشوب مرحلة الطفولة من أخطاء، إلا أنه قاد الفكر التربوي للانتباه إلا النتائج السلبية التي تترتب عن تقليد المعلمين والارتكان إلى وصف ما يقدمونه من معارف بالمعقولية واليقينية التامة، وهو ما خلخل المكانة المركزية للمعلم التي تمتع بها في النسق البيداغوجي التقليدي.

2- **رهانات البيداغوجيا المعاصرة**، عبد الحق منصف، ص 18، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، المغرب،2007.
3- المرجع نفسه، ص : 19.
4- **البحث عن الحقيقة بالنور الطبيعي**، رونيه ديكارت، ترجمة سفيان سعد الله، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2006.

ظلت التصورات المعطاة لكل من المدرس والمتعلم، حتى حدود بدايات القرن التاسع عشر، تستوحي مادتها وخلفيتها من الحقل الفلسفي ؛ إلا أنه ومع انفصال العلوم الإنسانية عن الفلسفة، وبتفردها بموضوعها أتيحت لها فرصة مقاربة موضوع الإنسان من زوايا مختلفة (سيكولوجية، سوسيولوجية، أنثربولوجية..)، الأمر الذي وفر للبيداغوجيا المعاصرة قاعدة معطيات مهمة بخصوص الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية. ومن بين علماء الاجتماع الأوائل الذين أَوْلَوْا الطفولة جانبا من اهتمامهم، عالمُ الاجتماع الفرنسي «إميل دوركايم»[5] (1858 – 1917 م) الذي حاول أن يقدم صورة عن كيفية انتقال القيم والأفكار إلى الأطفال. لقد أكد على دور المجتمع في تشكيل شخصية الطفل ونموه[6].

وعليه، واقتناعا بقيمة المتعلم وفعاليته، لم يعد المدرس يحتل المكانة المركزية في العملية التعليمية التعلمية من منظور البيداغوجيا المعاصرة، إذ لم يعد دوره يتجاوز التوجيه والإرشاد والتنظيم بهدف إقدار المتعلم على استقراء الوقائع والمعطيات اعتمادا على إمكانياته وفعاليته الذاتية. لقد تحول دور المدرس من ممارس لكل شيء إلى موجه فقط ؛ وهو تحوُّلٌ لا ينبغي النظر إليه نظرة سلبية بقدر ما أنه يعطي للمدرس دورا جديدا بموجبه يفسح المجال للمتعلم لتأكيد قدرته وجدارته كذات فاعلة.

إن انقلاب المواقع الذي شهده المسرح البيداغوجي هو بمثابة ثورة كوبرنيكية تربوية، استلزمت إعادة النظر في المفاهيم والوظائف والأدوار التي ستلحق بالمتعلم. ونعرض في ما يلي مفهومي التلميذ والمتعلم لرصد التمايزات القائمة بينهما :

- مفهوم التلميذ (Elève) : « التلميذ هو الذي يتتلمذ لغيره، بحيث نقول تلميذ لفلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا ؛ والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم.» (المعجم الوسيط).

- «التلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية ؛ وإن شخصياتهم أيضا وما يتصفون به من قدرات خاصة وحاجات سلوكية يومية تصنع من الفئات الأخرى بالمدرسة ما نسميه هنا بالجو أو المناخ الاجتماعي»[7]

- مفهوم المتعلم (Apprenant) : «تسمية من التسميات التي استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية» [8]. وهو «تسمية تطلق على المتعلم للدلالة على فعاليته في بناء تعلمه

5- Emil Durkheim

6- **نفاذة الأطفال**، هادي نعمان الهيتي، ص 18، سلسلة عالم المعرفة، العدد 123، الكويت، مارس 1988.

7- «**معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**»، سلسلة علوم التربية 10-9، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، البيضاء، 1998، صص : 100-90.

8- المرجع نفسه، ص.21.

بنفسه. فالتعلم فاعلية ذاتية تقوم على أساس بناء ذاتي للمعرفة. وتعبر التسمية كذلك عن تصور خاص عن علاقة المدرس بالتلميذ مبنية على النشاط الذاتي للمتعلم» [9].

يمكن الوقوف، من خلال ما سبق، على الملاحظات التالية :

- التمييز بين لفظتي تلميذ/متعلم قائم على تمييز مضموني ؛
- تسمية التلميذ مقترنة بالتصورات البيداغوجية التقليدية، في مقابل تسمية «المتعلم» المقترنة بالتصور البيداغوجي الحديث ؛
- التلميذ يوحي بالسلبية والاكتفاء بتلقي المعارف، مقابل فعالية المتعلم في بناء التعلمات ؛
- علاقة المدرس بالتلميذ علاقة عمودية، خلافا لعلاقة المتعلم بالمدرس التي تقوم على التشارك ؛
- صفة المتعلم تتحقق فيها ثنائية الذات والموضوع ؛

دخل مصطلح «متعلم» في تنافس معرفي مع مصطلح «تلميذ»، إذ ما كان للمتعلم أن يزيح التلميذ من البرامج والمناهج التعليمية إلا بفضل التطور الحاصل في ميادين علوم التربية على العموم، وفي مجال البيداغوجيا على الخصوص. لقد أظهرت نتائج السيكولوجيا التكوينية أن الطفل/ المتعلم يتعلم انطلاقا من تكيفه مع مادة التعلم : فأثناء تعرضه للمؤثرات الخارجية، وأخص بالذكر هنا الوضعيات التعليمية، يعمل على استدماجها واستيعابها، وبالتالي التلاؤم معها بفعل عملياته العقلية وتبعا لمراحل نموه. بمقتضى ذلك يمكن القول «إن التعلمات لا يمكن أن تحصل إلا داخل وضعيات يتم فيها تكييف المعارف السابقة مع الجديدة. وهذا يعني أن الوضعية هي مصدر ومعيار اكتساب المعارف. فمن خلالها يحدث التفاعل بين عناصر المثلث السالف الذكر (متعلم / مدرس/ معرفة)»[10]. وقد توصلت الأبحاث السيكولوجية إلى أن المتعلم مهما كان سنه، يكون قادرا على استعمال استراتيجيات معرفية أثناء مواجهته لوضعية مشكلة تعليمية ما. فلمعالجة المعلومات التي تأتيه من الخارج، يستخدم مجموعة من الإجراءات الذهنية والمكتسبات السابقة التي تقوده لتعديل خطاطاته التي تحقق له التوازن المعرفي من جديد.

لقد أصبح المتعلم، في ظل الاتجاهات البيداغوجية الجديدة، فردا فاعلا في تعلمه، يختار مادة تعلمه بناء على ميوله واهتماماته وحاجاته النفسية ؛ إذ كلما استطاع المدرس أن يوفر المناخ اللازم للاكتساب، كلما تمكن الطفل/ المتعلم من بلوغ أهداف تتجاوب مع حاجاته.

هكذا، حصل الانتقال من التلميذ إلى المتعلم نتيجة تحولات معرفية وإبستيمولوجية أدت إلى تغيير النظرة تجاه الطفل، ما أدى أيضا إلى ضرورة خروج العملية التعليمية التعلمية من دائرة النمطية والجاهزية والتلقي إلى دائرة الخلق والإبداع، واستطاع المتعلم أن يبحث عن مادة تعلمه بمبادرته الشخصية :

9- المرجع نفسه، ص.295.

10- «**الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**»، عز الدين الخطابي، ص.12، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الثاني ماي 2010.

صورة المتعلم في المشهد التربوي المغربي:

للوقوف على صورة المتعلم المغربي في الخطاب التربوي الرسمي، سنعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني التربية والتكوين للأسباب التالية :

- كونها الوثيقة الإطار الموجهة للسياسة التربوية بالبلاد ؛
- كونها تقدم لنا غايات التربية والتكوين انطلاقا من الصورة التي تكونها عن الطفل/المتعلم وعن قدراته واستعداداته وإمكاناته.

في تحديده لغايات نظام التربية والتكوين يذكر الميثاق الوطني للتربية والتكوين 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.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية ؛ كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

من تم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية »[11].

يظهر من تحليل ما جاء في نص الغايات المتضمن في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي :

- انفتاح الميثاق الوطني للتربية والتكوين على الصورة المعاصرة للمتعلم ؛
- تمتع المتعلم بمكانة محورية في نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛
- التركيز على فعالية المتعلم في بناء معارفه وتكوين شخصيته ؛
- تجديد أدوار المدرسة بما يضمن للمتعلم حق التعلم الذاتي والإدماج في الحياة اليومية.

من خلال ما سلف ذكره، يمكن القول إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين ينظر للمتعلم المغربي نظرة تنسجم تمام الانسجام وما توصل إليه الفكر التربوي بهذا الشأن. فهل نجد لهذه الصورة أثرا داخل الفصول الدراسية ؟

إن القسم بطبيعته مشَكَّلٌ من متعلمين متباينين الخبرات والاستعدادات وإيقاعات التعلم وسمات الشخصية. لكن رغم هذا التباين، فإنهم يتفاعلون في قسم واحد من أجل تحقيق أهداف

11- «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، ص. 8-7، المملكة المغربية، 2000.

محددة سلفا لهم. إن تحليل هذا التباين يقودنا إلى الإقرار بوجود تباين بين أهداف التعليم وأهداف التعلم. فالتفكير الديداكتيكي يجعل من أولى أولوياته تقليص الهوة الحاصلة بين هذين المستويين بالاشتغال على المضامين المعرفية وتطويعها، لتكون قابلة للتبليغ وللتعلم على ضوء ما يتيحه المحيط المدرسي من إمكانيات مادية وبشرية، تنتظم كلها في إطار طريقة بيداغوجية «تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وتدعم ذاتها بقوانين التكوين السيكولوجي للفرد وقوانين نموه وتطوره» [12]، وتقود نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

إذا كانت طبيعة الفصل الدراسي كذلك، فإن الأمر يقتضي أن تكون الممارسات الصفية مستجيبة لإكراهاته والتي لا يمكن التغلب عليها إلا بتنويع طرائق التعليم، ومداخله، واستراتيجياته بحسب تنوع طرائق التعلم ؛ وهو مطلب تستعصي تلبيته داخل فصولنا الدراسية في غالب الأحيان، تارة لانعدام القدرة على إعداد وصفات بيداغوجية متسمة بالتنوع والمرونة، وتارة أخرى لعدم وجود هذه الإمكانية بسبب ما تطرحه البرامج والمقررات الدراسية من صعوبات على هذا المستوى. فبناء هذه الأخيرة انطلاقا من الغايات والمرامي التي يحددها المنهاج التربوي دون الاكتراث بالفئة المستهدفة، وخصوصياتها وهويتها وتاريخها النفسي والاجتماعي والدراسي، يجعل هذه البرامج والمقررات موجهة لمتعلمين مفترضين، أي لحاجات مفترضة، لا تلك التي يرغب المتعلمون في تلبيتها فعليا.

إن الممارسات الصفية لازالت مطبوعة بطابع النمطية عدا استثناءات قليلة، ذلك أنه نادرا ما نسجل تنوعا في المداخل البيداغوجية أثناء عمليات التخطيط للمقاطع التعليمية التعلمية، أو أثناء عملية تدبيرها أو تقويمها أو تصريفها، هذا إن وجدت أصلا. صحيح أن تعميم هذا القول لن يجد سندا معقولا يستند عليه، لكن ما ينبغي التنصيص عليه هو أن ما نقدمه في هذا الإطار من ملاحظات هو حصيلة ما توصلنا إليه من خلال الزيارات الصفية، التي نقوم بها للفصول الدراسية في المدارس الابتدائية. ففي أفضل الأحوال، يبقى دليل الأستاذ المرجع الحاسم والمفضل في كل عملية تخطيط لمدرسي الفصول الدراسية ؛ إذ نسجل بهذا الخصوص هيمنة التصورات البيداغوجية المدرجة في الدليل المذكور، ولا نجد مبادرات معززة بخبرات فردية تنضاف لما هو وارد وجاهز في هذه الدلائل. صحيح أنه يقدم لنا تصورات وإمكانيات تحترم المبادئ الكبرى لفعل التدريس وبناء المفاهيم، لكن في الآن نفسه، فهو يفكر في متعلم مثالي مع تجاهل المتعلم الحقيقي المتواجد في الفصول الدراسية.

في ظل هذا الوضع، يبقى التساؤل مشروعا حول إمكانية حضور مفهوم المتعلم بمعناه الصحيح في مؤسساتنا التعليمية، ذلك أنه رغم المجهودات المبذولة في بناء المناهج والبرامج التعليمية لمواكبة المستجدات التي تعرفها مختلف العلوم، فإن استمرارية مركزية المحتوى والمدرس على حساب المتعلم لازالت قائمة، مما يجعل من هذا الأخير مجرد تلميذ يتلقى مادة تعلمه من الخارج وبطريقة جاهزة، توقن أن جماعة الفصل لها نفس القدرات والمهارات، ولها نفس الاهتمامات والميول.

12- «**رهانات البيداغوجيا المعاصرة**»، عبد الحق منصف، ص : 31، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، المغرب، 2007.

خلاصات

بالرغم من تعدد المقاربات البيداغوجية وغنى مرجعياتها النظرية، وما تسمح به من إمكانات في تنويع مداخل التعليم والتعلم، إلا أن المفارقة تظل حاصلة بين ما يتبناه نظام التربوية والتكوين من مواقف إيجابية تجاه المتعلم وما توحي به الممارسة التعليمية من مواقف تجاه رواد الفصول الدراسية. إن هذا الأمر يفرض علينا كمهتمين بالشأن التربوي البحث عن إجابات لأسئلة من قبيل :

- هل استطاع كل الفاعلين التربويين (أساتذة، مديرون، مؤطرون تربويون، موجهون تربويون..) تمثل مفهوم المتعلم الذي يقصده الخطاب التربوي المعاصر؟
- أليس حريا بنا أولا تهييئ أرضية علمية للبحث في موضوع التربية، أي المتعلم، والوقوف على مقوماته المعرفية والنفسية والاجتماعية والثقافية والتمايزات القائمة بين المتعلمين، قبل تحديد ملمحهم ؟
- هل يكفينا الارتكان إلى ما يتوصل إليه البحث الأكاديمي في بعده الكوني دون التساؤل عن طابع الخصوصية الذي يميز رواد فصولنا الدراسية ؟
- هل الإلمام بمختلف المقاربات البيداغوجية في جانبها التقني كفيل بضمان تعلم أفضل، أم أن المطلب يفرض الإلمام بالخلفيات الفلسفية والعلمية، التي تقف وراء هذه المقاربات لتمكين المدرسين من مرجعية خصبة تقدرهم على حسن التصرف في الوضعيات المستحدثة ؟
- ألا تقتضي عملية أجرأة المنهاج التربوي البحث عن أفضل السيناريوهات التي يكون للمتعلم بفضلها حضور مركزي في مختلف مكوناته درءا للتعارض الذي قد يحصل بين الإطار النظري والممارسة الصفية ؟

صحيح أن النظريات التربوية تكون في أغلب الأحيان موسومة بطابع الكونية، لكن هذا المعطى لا يمنع البحث في ما هو خصوصي ؛ فنجاح أي نظرية من النظريات التربوية أو أي مقاربة بيداغوجية منبثقة عنها، يبقى رهين مدى القدرة على تبيئتها داخل التربة التربوية المغربية من خلال البحث عن أفضل إمكانات توظيفها، والمفاضلة بين الخيارات على أساس ملاءمتها مع خصوصيات منظومتنا التربوية. إن مطلب استحضار الخصوصية إلى جانب البعد الكوني يبقى موقوف التنفيذ ما لم يتم تشخيص طبيعة هذه الخصوصية ومضمونها تشخيصا علميا، يستمد أصوله وأدواته من مختلف حقول العلوم الإنسانية.

المراهق وعلاقاته بأصدقائه ومدرسيه

الزبير مهداد
أستاذ بنيابة الناظور

المراهقة

تقترن لفظة المراهقة في أذهان كثير من المربين والآباء والأمهات، بالطبيعة الصدامية لعلاقات الناشئ مع ذاته وعائلته، وبالصعوبات الاندماجية والسلوك الفردي والمزاجي، وغير ذلك من المظاهر السلوكية العقلية والبدنية المعبرة عن انفلات الناشئ عن كل سيطرة، وإتيانه بكل ما يمكن أن يكون مثيرا لقلق الراشدين. وكأن هؤلاء الراشدين أنفسهم لم يمروا بفترة المراهقة في حياتهم، ولم يكونوا أبدا، يوما ما، مراهقين.

يعيش الناشئ، ابتداء من سن الثانية أو الثالثة عشرة وإلى غاية سن العشرين، تحولات عميقة، وتطورات سريعة، تكسب جسده شكلا جديدا، وقوة متزايدة، وتضفي عليه ملامح أكثر تميزا. وهذه التطورات تجعله أقل استقرارا، نتيجة الانمحاء التدريجي لعادات الطفولة التي تفسح المجال أمام ظهور اهتمامات جديدة، تكشف عن رغبة قوية في توسيع الفرد مجال حياته الذي كان ـ إلى عهد قريب ـ محصورا في دائرة الأسرة والمدرسة. يتعزز الخيال، وتكثر أحلام اليقظة، وينمو التفكير المستقبلي، وتبرز القابليات والقدرات العقلية، ويعبر الناشئ عن ميوله العقلية أو الفنية أو الرياضية أو المهنية، ويدافع عنها، وتستولي على تفكيره واهتمامه، بشكل قد يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي[1].

فالمراهقة مرحلة أساسية من مراحل النمو، بل هي أهم تلك المراحل وأدقها، لأنها بمثابة قنطرة مرور من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد التي يتم فيها إنضاج الملامح المميزة للذكورة أو الأنوثة ؛ فالمراهق لم يعد طفلا، ولم يصر بعد رجلا. ففي ذاته، تمتزج الطفولة والرشد في آن واحد.

واليوم، ونتيجة تعقد الحياة العصرية، والتطور الهائل الذي لحق كل مظاهرها وجوانبها، وأمام تعدد وتنامي مسؤوليات الأسرة وواجباتها لأجل تلبية شروط الحياة ومتطلباتها، تؤدي المؤسسة المدرسية مهام متعددة، كالعناية بالنشء واحتوائه وتربيته، وتلبية كثير من حاجاته النفسية والعاطفية والعقلية التي كانت الأسرة تسهر على تلبيتها [2].

فالمدرسة هي الحاضن الأوسع للمراهقة، والتعليم المدرسي آلية مهمة في تبلور المراهقة نفسيا واجتماعيا وثقافيا وبدنيا. بل لقد ساهمت المؤسسة المدرسية من خلال استثمار القدرات الهائلة التي

1- «**سيكولوجية النمو**»، الشيباني بدر إبراهيم، ص 202 إلى 214، الكويت، مركز المخطوطات والتراث، 2000.
2- KODSI, Josette et MOLGAT Marc. Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. In Reflets — Vol. 14, 2008, p 113.

تتيحها فترة المراهقة والوزن الاجتماعي الكبير لهذه الفئة، في عمليات التحول الاجتماعي والثقافي، ورسم معالمه الكبرى في كثير من الدول والمجتمعات، وخصوصا المتحضرة منها.

فضاء المدرسة

يشكل ولوج فضاء المؤسسة المدرسية مناسبة للخروج من دائرة العائلة والقرابة إلى مجال أوسع، يضم أقرانا وهم التلاميذ ؛ وراشدين يمثلون الرعاية التربوية وهم الأساتذة ؛ وآخرين يمثلون السلطة وهم الإداريون ؛ كما يتيح هذا الفضاء، من خلال الأنشطة التي تقام في أرجائه، والأندية التربوية التي يحتضنها، فرصا للحوار الحر، والمبادرة المتحررة من سلطة المربين والإداريين، ولتكوين جماعات أصدقاء، والانتماء إليها.

والحياة المدرسية حياة متكاملة، تشكل مصدر العديد من الذكريات والخبرات السارة والمؤلمة في حياة الناشئ، وتؤسس لصداقات مؤثرة، وقوية وطويلة الأمد ؛ تساهم خصائصها بشكل بارز في التنميط الجنسي للمراهق والمراهقة، وفي بلورة هويتهما. وتكتسي المدرسة أهمية فعلية ورمزية بالنسبة للمراهق، وتقوم بوظائف تتجاوز العملية التعليمية بمعناها الضيق.

العلاقة بالأصدقاء

تلعب الصداقة بين المراهقين دورا هاما في حياتهم ونموهم ونضجهم النفسي والاجتماعي. فهي تتيح للمراهق إمكانية النظر إلى ذاته من خلال منظار الغير. وفي ذلك تلاحظ الباحثة بيانكا زازو أن الوعي بالذات يتم التعبير عنه ببذل جهد للتميز عن الأقران. فالإحساس بالذات والوعي بها، يتبلوران أكثر ويكتسبان مختلف أبعادهما عن طريق علاقة المراهق بغيره[3].

أما اختيار الصديق في مرحلة المراهقة، فإنه لا يخضع لنفس المعايير التي يخضع لها اختيار رفيق اللعب في الطفولة، أو رفيق الطريق. إن المراهق يبحث، أحيانا، عن الصديق الذي يصدقه القول والنصيحة، ويبرز محاسنه ومساوئه. لذلك يلجأ، في الغالب، إلى المجتمع المدرسي لاكتساب الأصدقاء، بدل الوسط العائلي الذي لم يعد مصدرا لعلاقات حميمة ووشائج عاطفية جديدة. ويولي المراهق أهمية قصوى لكسب صداقة أقرانه، لما تلعبه هذه الصداقة من دور في إنضاج شخصيته، ولما توفره من فرص لتلبية العديد من حاجاته النفسية والمعرفية. لذلك، يتعلق المراهقون بأصدقائهم بشدة، ويكنون لهم المحبة والتقدير، وكثيرا ما تمتد علاقات الصداقة في هذه الفترة إلى سن الرشد وما بعده. فالمراهق لا يفهمه إلا المراهق الذي يعاني ما يعانيه.

نظرا للمكانة التي تحتلها هذه الجماعات في نفسية المراهقين وحياتهم، باعتبارها مصدرا لأنماط السلوك، والقيم، وأساليب التفكير، ومقاييس الحكم، فإننا نلاحظ، أحيانا، أن بعضهم يرفضون لآبائهم ما لا يجرؤون على رده لبعض أصدقائهم.

3- Zazzo, ***Bianka*** : Étude différentielle de l'image de soi chez les adolescents ; ***Enfance*** ; Année 1958 ; Volume 11 ; ***Numéro 11-4-5***; p. 353-379

وتوضح الدراسات التي أنجزناها، دور علاقات مجموعات رفاق السن في تحديد ردود أفعال التلاميذ إزاء المواد التي تعرضها الوسائط الإعلامية.[4] لهذا أثار علماء الاجتماع الانتباه إلى المخاطر التي ينطوي عليها ترويج المعلومات الخاطئة داخل جماعات المراهقين، لأن اعتماد تلك المعلومات، والأخذ بها قد ينتج سلوكات خاطئة من شأنها أن تلحق أضرارا بالمراهق. لذلك تتصدى المجتمعات المتحضرة لمشكل التأثيرات السلبية التي قد تمارسها جماعة الأقران، وذلك بإحداث أندية، ودور للثقافة، لإيواء الشباب والمراهقين تحت تأطير مربين يتحدد دورهم في التنشيط التربوي، والمراقبة، وتقديم المشورة للشباب، وبذلك يجنبون المراهقين الاختلاط المشبوه والسلبي.[5]

إن الانتماء للجماعة يتيح للمراهق فرصا مهمة لحل العديد من المشاكل التي تعترضه، ويقوي لديه الإحساس بالذات، ويدعم نزعته إلى الاستقلال. فالمراهقون يحسون بالحاجة إلى جماعة يختارونها بأنفسهم، وينتمون إليها طواعية، ويستمدون منها القوة اللازمة لمواجهة سلطة الوالدين، وسلطة المدرسين.[6]

العلاقة بالمدرسين

إن علاقة المراهق بمدرسه في غاية التعقيد، تكتنفها جوانب متداخلة ومتبادلة التأثير فيما بينها، فهذه العلاقة ليست ثنائية القطب، وليست قاصرة عليهما فقط، بل هي :

- محكومة بنظرة المراهق إلى المدرس ونظرة هذا الأخير إليه،
- ومتأثرة بطبيعة الفصل الدراسي.

يجمع المدرس في شخصه بين المعرفة والسلطة، ويقوم، في الوقت نفسه، مقام الأب الذي قد يكون موضع إعجاب الطفل أو نفوره. وتشبه علاقة الأستاذ بالتلميذ، في جوانب عدة، علاقة الوالد بالولد، كما تختلف عنها في جوانب أخرى. إن نظرة التلميذ إلى المدرس ليست بريئة ولا محايدة ؛ فهي تخضع لتأثير العلاقات التي تنشأ بينه ووالديه في السنوات الأولى من عمره، والتي يسقطها لاحقا على علاقاته بمدرسه. لذلك، كانت تلك العلاقة تتسم بالصراع اللاشعوري الذي تحركه كوامن نفسية تمتد جذورها إلى مرحلة الطفولة. ولعل هذا هو ما حذا بالمحللة النفسية ميلاني كلاين إلى الذهاب إلى حد القول إن علاقة التلميذ بالأستاذ والمدرسة تتحدد سلفا بعلاقاته مع أبيه وأمه.

لهذا، ينبغي النظر إلى سلوك التحدي الذي قد يبديه التلميذ تجاه سلطة الأستاذ، أحيانا، باعتباره مظهرا من مظاهر علاقة الصراع اللاشعورية، بدل النظر إليه من زاوية أخلاقية أو قانونية،

4- «**الطفل بين الحق في الإعلام والحق في الحماية**»، مهداد الزبير، جريدة الفنون (الكويت) العدد رقم 3 لشهر مارس 2001.
5- «**مصوغة سوسيولوجيات المدرسة وسيكولوجيات المراهق**»، قسم استراتيجية التكوين، وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط.
6- FILLIOUD et autre, L adolescence; marabout, 1972, p72

واعتباره منافيا للقواعد الأخلاقية الاجتماعية، أو تحديا للقوانين والأنظمة الداخلية للمؤسسة المدرسية.

يضاف إلى ذلك أن هذه الرواسب اللاشعورية لمرحلة الطفولة، قد تكون عاملا من العوامل المحددة لنجاح التلميذ الدراسي أو فشله.

الملاحظ أن المدرس يتفاعل، أساسا، مع التلميذ في مجال تربوي هو الفصل الدراسي. ويدخل الفصل الدراسي، بدوره، في تفاعل واسع مع المؤسسة المدرسية بكل مكوناتها ونظمها. وتقوم هذه العلاقة على ميثاق بين الطرفين يقوم على التزام التلميذ بقبول تلقي الدروس التي يقررها البرنامج[7] الدراسي وإنجاز ما يتعين إنجازه من أنشطة تعليمية، وتداريب وغيرها.

تؤثر دينامية الفصل الدراسي على التفاعل بين التلميذ والمدرس، ويساهم الرأي الجماعي الذي يتكون لدى جماعة الفصل في ترسيخ صورة معينة عن المدرس في أذهان التلاميذ، ويشجع، بالتالي، سلوكا معينا نحوه. وكثيرا ما يصدر التلاميذ أحكاما مسبقة وجاهزة على مدرسيهم متأثرين في ذلك برواسب الطفولة في أنفسهم، وبالرأي المشترك السائد وسط جماعة الفصل الدراسي.

التلميذ بين انتظاراته وتمثلات أستاذه

من ناحية أخرى، يلاحظ أن نوع العلاقة التربوية التي يقيمها المدرسون مع التلاميذ، قد تتأسس، أحيانا، على الصورة النمطية والأحكام المسبقة التي يكونونها عن أنفسهم، وعن طبيعة وظيفتهم التربوية، وعن التلاميذ. وكثيرا ما يعيدون، من خلال ذلك، إنتاج نمط التنشئة الذي تربوا عليه، والعلاقة التربوية التي خضعوا لها في طفولتهم.

يستمد المدرسون هذه التصورات من الثقافة السائدة في المجتمع، ومن الأنساق الفكرية، والمعايير الاجتماعية المتعلقة بالطفولة، كما يتصورها الراشدون عموما، والمدرسون بوجه خاص، باعتبارهم ممثلي المجتمع، المخول لهم أمر تربية الصغار وتنشئتهم. وقد تكون بعض تلك الأنساق بدائية وغير علمية. وقد تعكس، أحيانا، نظرة متخلفة للطفولة، وتشكل، بالتالي، سببا من الأسباب التي تعوق كل تطور[8].

هذه العلاقة المعقدة، كانت موضوعا لدراسات وبحوث كثيرة أنجزها مربون وعلماء نفس واجتماع.

تكشف أبحاث جيللي Gilly عن معلومات في غاية الأهمية. يؤكد هذا الباحث أن تصورات المدرس حول المتعلمين وانتظاراته منهم، ليست موضوعية ولا محايدة. فهي تتأثر بوضعيتهم

7- قسم استراتيجية التكوين : مرجع سابق، ص 81

8- «**العنف التربوي، الجذور الاجتماعية والأسباب النفسية**»، مهداد الزبير، ص 104، مجلة شؤون عربية، القاهرة عدد 146 صيف 2011 .

الاجتماعية والاقتصادية. فالمدرس يفاضل بين التلاميذ تبعا لانتماءاتهم الطبقية والاجتماعية، ويصدر في حقهم، تبعا لذلك، أحكاما تمييزية ؛ تؤثر على نتائجهم الدراسية، وعلى تكافؤ حظوظ النجاح المدرسي[9].

المطلوب: العدل، الكفاءة والتكوين الأكاديمي

يكاد يجمع كل التلاميذ على ضرورة تحلي الأستاذ بصفات العدالة، والكفاءة المهنية، والتكوين الأكاديمي المتين ؛ فمن خلال أجوبة عينة من التلاميذ على سؤال يتعلق بصفات المدرس الجيد، يتبين أن من جملة الصفات التي يحبذونها في المدرس هي :

- أن يكون صادقاً في معلوماته ومتمكناً منها،
- أن يقبل النقد والحوار، ويتعامل مع التلاميذ بصراحة،
- أن يكون قادرا على مواكبة التطورات التكنولوجية،
- أن يكون قادرا على إدرك احتياجات المتعلمين العمرية، ومنحهم الثقة بالنفس،
- أن يمارس دور الميسر لعملية التعلم وليس دور الملقن.

يتضح من خلال هذه النتائج أن التلاميذ يفضلون المدرس الذي لا يقتصر في عمله المهني على نقل المعارف وإيصالها إليهم. فهم ينتظرون منه أن ينزل إلى عالمهم الوجداني لفهم مشاكلهم ومعاناتهم، وأن يتحلى بالعدالة في التعامل معهم، ولا يتجرد من العطف والحنان في معاملتهم.

من خلال هذا كله، يبدو جليا أن المدرس يوجد في موقع جد حساس لا يحسد عليه. فالتلميذ المراهق ينتظر منه فهم معاناته ومشاكله، وإذا أحس بالإهمال أو اللامبالاة، فإنه قد يستجيب لذلك بالتحدي والصراع. لهذا كان سوء العلاقة بين التلميذ والمدرس أحد أسباب الانقطاع عن الدراسة في هذه السن[10].

إن الصورة التي يرسمها التلميذ للمدرس تحكمها عوامل كثيرة، كرغبة التلميذ في تحقيق النجاح بالحصول على دعم الأستاذ ومساعدته، ومعاملة جميع التلاميذ بالعدل والإنصاف. إن النضج الذي يعرفه التلميذ في سن المراهقة يقوي رغبته في تحقيق الاندماج الاجتماعي، ويزيد من حساسيته للظلم، ومن حرصه على أن يسود العدل كل مظاهر الحياة التي ينخرط فيها.

من جهتها، تؤكد نتائج أبحاث كرود وميدلي أن المدرس الكفء ليس هو المدرس القادر على توصيل المعلومات إلى التلميذ فحسب. فهو مطالب، كذلك، بأن يكون متعدد المواهب والكفاءات

9- PRÉFONTAINE Clémence et FORTIER Gilles: La représentation du scripteur chez l'enseignant. SPIRALE - 1995 N° 15 (197-215)

10- قسم استراتيجية التكوين، المرجع نفسه، ص 87

حتى يكون قادرا على القيام بدور الإداري والقائد والرائد والموجه والمرشد، وحتى يكون للتلميذ، في آن واحد، مرجعا، وناصحا، ورادعا ؛ يجمع بين الحزم والعطف[11].

يولي المراهق أهمية خاصة لكفاءة الأستاذ التربوية والعلمية، ولهاراته التواصلية. تتجلى تلك الكفاءة في تمكنه من المادة التي يدرسها، وفي قدرته على الجواب على أسئلة التلميذ، وتقريب المفاهيم العلمية إليه، وشرح الدرس وتفهيمه، واحترام المراهق وتقديره، باعتباره ذاتا مفكرة تنطوي على ذكاء وعواطف ومشاعر [12].

إن اعتماد الطرق التقليدية في التدريس التي تقوم على التلقين والتسلط، لا يتيح مجالا للاهتمام بشخصية المراهق وبحاجاته النفسية والعاطفية. فهي تعتبر بحق مظهرا بارزا لأزمة النظام التربوي، وسببا قويا من أسباب الفشل المدرسي، وعاملا مديما للتخلف الاقتصادي، والتوتر الاجتماعي، لأنها تتعارض مع أهداف وغايات العملية التربوية والتعليمية التي تعنى بحاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم، وترمي إلى إعدادهم للحياة، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات الأساسية ؛ ومساعدتهم على النمو والتطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراتهم.

حاجة المراهق للدعم النفسي والاجتماعي

إن التجربة المدرسية تجربة اجتماعية شاملة قد تؤثر على المراهق طول حياته. ويتطلب النجاح فيها، والتغلب على صعوباتها، وتحييد تأثيراتها السلبية، دعما قويا من قبل المربين[13].

فإذا كانت أزمة المراهقة حالة طبيعية وعابرة، ومرتبطة بمرحلة نمو طبيعي، فإن الأزمة الاجتماعية والثقافية، وسوء فهم المراهقة الناتج عن الجهل أو التجاهل، هي التي تجعل ظروف المراهقة أسوأ، وتنذر بكثير من المخاطر.

لذلك، فإن أول خطوة لمساعدة التلميذ على التكيف مع محيطه تمر عبر إشراكه في كل أمر يخصه. فهو لم يعد قاصرا يمكن منعه من حرية التصرف كالصغير ؛ فقد بلغ درجة من النضج تؤهله لفهم تحولاته، وإدراك أحواله، والقدرة على التفاعل والتواصل ونسج علاقات، واتخاذ القرار المناسب لمسار حياته. لذلك ينبغي أن نجعله يشعر بالثقة في نفسه، وبقيمته، وبالتقدير والاحترام لذاته، وأن نشركه في كل قرار أو رأي يتعلق به[14].

أهمية التقويم الإيجابي في تشكيل الهوية

يحتاج الناشئ المراهق إلى المساعدة والدعم النفسي والتربوي والاجتماعي، حتى يتمكن من

11- «**مشكلات الطفولة والمراهقة**»، العيسوي، عبد الرحمن، ص 244، دار العلوم العربية، بيروت ؛ 1993

12- «**الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة**»، أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب وساري سواقد (مشارك) ص 188 إلى 191، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24 العدد 1 (2008).

13- «**التلميذ المراهق بين ضغوطات المدرسة واحتياجات المرحلة**»، طارق الحاج محمد ؛ www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=17373

14- «**خصائص المراهقة**»، الكيال، دحام، ص 39 وما بعدها، مجلة رسالة الخليج (الرياض) عدد 2 سنة 1980.

اجتياز الأزمة التي يمر بها بأمن وسلام، ويتفادى التأثيرات السلبية للظروف الصعبة التي يمكن أن تعترض حياته داخل المدرسة وخارجها، ويتمكن من تكوين هوية إيجابية.

ويعتبر بناء الهوية الانجاز الأهم الذي يقوم به المراهق في هذه المرحلة من نموه. يؤكد إريكسون أن الخطر القائم في سن المراهقة هو غموض الهوية، أو ضياعها، أو انحرافها[15]. فالهوية الإيجابية، تعني تقبل الذات، والقدرة على مواجهة الحياة، والشعور بالحرية والمسؤولية، والتحكم في مهاراته وطاقاته، وحسن تدبيرها، والوعي بجوانب الضعف في ذاته، والتكيف الاجتماعي، والانسجام مع الآخرين.

فالمراهق في حاجة إلى دعم خاص، وعناية فائقة ؛ حتى يتمكن من تكوين هويته، وتقبل ذاته. إن أكبر تهديد يواجه الذات، هو تكرار الفشل في الحياة التعليمية بالخصوص، وذلك في ظل غياب الدعم النفسي لمواجهته، وخاصة إذا كان مرتبطا بالظروف الاقتصادية والاجتماعية، حيث يحس التلميذ بأنه ضحية نظام تربوي لم يفلح في التحرر من تأثير الطبقية الاجتماعية والاقتصادية، ولا يوفر فرص متكافئة لكل التلاميذ. فحتى وسائل وأدوات وطرق تقويم تحصيل التلميذ لا تخضع دائما لاعتبارات أكاديمية موضوعية، بل كثيرا ما تتدخل فيها اعتبارات شخصية تؤثر على تقييم الأستاذ لإنجاز التلميذ[16].

ويساهم ذلك، إلى جانب الاعتبارات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالتلميذ، في الحيلولة دون اندماج هذا الأخير في مجتمع المدرسة بكل مكوناته[17] ؛ الشيء الذي يؤثر على تصوره لذاته، ويساهم في تكوين صورة سلبية عن نفسه وقدراته ؛ فيرفض ذاته، ولا يرتاح لنفسه، ولا يعطي أي اعتبار لمهاراته وقدراته، ويقلل من قيمة ما يحقق من نجاح، فتنشأ لديه بالتالي شخصية سلبية، تتصف بالسلوك المعاند والمعارض والعنف، وغير ذلك من الاستجابات التي تؤدي إلى علاقات مطبوعة بالصدامية والتشنج مع مختلف مكونات المجتمع المدرسي.

ويُعد تقييم الوسط العائلي والمدرسي للمراهق من جملة العوامل التي تؤثر على نموّه النفسي. فإذا كان ذلك التقييم إيجابيا، فإنه سيساعده على تقبل ذاته والتكيف بشكل إيجابي مع محيطه، أما إذا كان سلبيا فإنه سينمي لديه الشعور بالنقص، ويؤثر سلبا على توازن شخصيته. فدرجة تقبل أو رفض المراهق لصورة جسده، مرتبط بمدى تقبل العائلة أو رفضها لهذا الجسد».

أهمية استثمار علاقات الصداقة

إن استثمار المدرس لعلاقات الصداقة القائمة بين التلاميذ على الوجه المطلوب، من العوامل التي تساعدهم على تكوين هوية إيجابية، وتدفعهم إلى بذل الجهد لاستيعاب المعرفة المدرسية،

15- «**سيكولوجية الطفل والمراهق**»، واطسون، روبرت، وهنري كلاي ليندجرين، ترجمة داليا عزت مومن ؛ ص 624 القاهرة، مكتبة مدبولي 2004.
16- «**الشباب العربي ومشكلاته**»، حجازي عزت، ص139، مرجع مذكور.
17- طارق الحاج محمد ؛ مرجع سابق.

وتحقيق النجاح، لأن علاقات الصداقة تجعل التلاميذ يتعاونون فيما بينهم من أجل تحقيق ذواتهم، وإبراز قواهم ومهاراتهم، وتحصيل أفضل النتائج الدراسية. أما إذا أهمل المدرس تلك العلاقات، وحاول التحكم في التلاميذ وفق هواه ورؤيته الشخصية، فإن ذلك سيحرمهم من فرص التواصل البيني الذي يؤثر على تفاعلهم الدراسي[18].

إن التلاميذ يطالبون بدعم وتقوية الأنشطة التي تعزز أواصر الصداقة وروح التعاون بينهم، وعيا منهم بقيمتها التربوية والنفسية، وبأهميتها في تحقيق النجاح المدرسي[19].

يؤكد جون ريبي وماتيلد[20]. أن حث التلميذ على الانخراط في علاقات تبادلية مع المدرسين ومع أصدقائه من التلاميذ، وعلى اندماجه في المجتمع المدرسي ودوائر الأصدقاء الخاضعة للمراقبة والتأطير، يضعف التأثيرات السلبية لمختلف وسائل الإعلام عليه، ويحد من وقعها على سلوكه، ويحرره من الخضوع لها والإدمان عليها، بل ويقلل من رغبته في قضاء كثير من الوقت أمامها، وتقليد شخصياتها.

إن على المدرسة اليوم، أن تحرص على استيعاب كل التلاميذ، وإزالة الجدران العازلة بينها وبينهم، واحتضانهم وتلبية حاجاتهم، وإتاحة الفرصة لكل واحد منهم لإنضاج قدراته، وتنميتها، وتطويرها، في جو من الحرية الكاملة، والأمن والأمان، والثقة في النفس، من خلال منهاج يراعي الفروق الفردية ويعنى بها[21]، حتى تتوفق في إثارة اهتمام المتعلمين، وتعيد إليهم الثقة بأهميتها كمؤسسة اجتماعية، تحقق لهم الاندماج الاجتماعي.

18- «**التواصل البيداغوجي الصفي**»، اجبارة حمد الله، ص 68 منشورات علوم التربية، الرباط 2009.
19- وزارة التربية الوطنية : المرجع نفسه، ص 20.
20- «**سوسيولوجيا الاتصال الجماهيري**»، جون لازار. تعريب محمد خير الدين.جريدة الاتحاد الاشتراكي، الدار البيضاء، 23 يناير 1995.
21- «**النمو النفسي للطفل والمراهق**»، زيدان محمد مصطفى، ص 242، الجامعة الليبية، كلية اللغة العربية، 1972.

المتعلم ذو الاحتياجات الخاصة، الإعاقة الذهنية نموذجا

أية استراتيجية للإدماج؟

عبد اللطيف الفحصي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
المختبر الجهوي للبحث التربوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان

تمهيد

تتمثل إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه العالم اليوم في تزايد أعداد المحرومين من المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية لمجتمعهم، الذي يصبح من تم مجتمعا تنقصه الكفاءة ويعوزه الأمان.

فمن خلال العديد من المؤتمرات و المحافل الدولية، جعل المجتمع الدولي توفير التعليم للجميع هدفا له، وهو الهدف الذي تقوم عدة حكومات ومنظمات دولية ووطنية بالعمل على تحقيقه، وخاصة تلبية احتياجات الأطفال المعرضين للتهميش والاستبعاد بصورة عاجلة، وذلك من خلال توفير فرص تعليمية تتلاءم مع أوضاعهم، ونستحضر في هذا المقام جليا، مفهوم التعليم الجامع، الذي ينبني تصوره على : «أن المدارس ينبغي أن تقبل جميع الأطفال المعاقين والموهوبين وأطفال الشوارع والأطفال العاملين المنتمين إلى مجتمعات نائية أو جماعات البدو، أو إلى أقليات لغوية أو إثنية أو ثقافية، والأطفال الآتين من مناطق أو جماعات أخرى محرومة أو مهمشة»[1].

نفهم من ذلك أن الركيزة الأساسية للتعليم الجامع هو حق الإنسان في التعليم، وخصوصا حق الأطفال جميعا في التمتع بتعليم لا يميز بينهم على أساس الإعاقة أو الانتماء الإثني أو على أي أساس آخر...

وإدراكا للاحتياجات الخاصة للطفل المعاق، وجب ضمان حصوله فعلا على التعليم والتدريب وخدمات الرعاية الصحية وخدمات التأهيل والإعداد.

في ضوء كل ذلك، ومع تطور الفكر العلمي والإنساني، باتت النظرة إلى الإعاقة تتطور في الاتجاهات الايجابية التي أصبح معها الطفل، ذي حاجة خاصة، يحظى باحترام وتقدير من الجميع، وتَمَّ الانتقال من نظرة سلبية للمعاق ولمشاكله، باعتباره ضحية لا يمكنه التخلص من عيوبه، إلى نظرة أكثر تفاؤلا. وإذا أخذنا بعين الاعتبار النِّسب المهمة التي بدأت تحتلها الإعاقة

1- بيان وإطار عمل مؤتمر اليونسكو بسالامنكا 1994 بشأن الاحتياجات التربوية الخاصة، الفقرة 3.

في مجتمعنا، يصبح بديهيا أن يتصاعد الاهتمام بهذه الفئة بغرض تسهيل حياتها، بل وإمكانية توظيفها واستثمار طاقاتها في العمل والإنتاج بصورة تؤدي إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي لهذه الفئة ونموها الفردي، بما في ذلك النمو الثقافي والروحي على أكمل وجه ممكن.

عندما اعتبر المغرب المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية لم يقص من اهتمامه أي فئة متعلمة، كيفما كان وضعها، خصوصا وأن المتعلمين في المدرسة المغربية لا يشكلون وحدة متجانسة في ظل اختلاف الظروف الإجتماعية والنفسية لمختلف أصنافهم، لذا عملت وزارة التربية الوطنية على تكريس حق التربية والتعليم لجميع الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة تماشيا مع التوجيهات الملكية السامية وطبقا كذلك للمرجعية الدولية والوطنية، ومنظور اليونسكو حول المدرسة للجميع. ولم يقف الميثاق الوطني للتربية والتكوين عند حدود الدعامة الرابعة عشرة، بل تجاوزها إلى إبرام شراكات بين مصالح التربية والتكوين والسلطات الحكومية الأخرى المعنية والهيئات ذات الاختصاص على أوسع نطاق ممكن، وحث جميع مديري المصالح المركزية على الأخذ بعين الاعتبار وجود التلاميذ المعاقين وحاجياتهم الخاصة عند إعداد برامجهم القطاعية، وعززت اتفاقية الشراكة بين الوزارة والمندوبية السامية للأشخاص المعاقين آنذاك، بتاريخ 6 أكتوبر 1996 المحَيَّنة بتاريخ 30 مارس 2004 إجراءات تحسين الخدمات التربوية، والاجتماعية والصحية لهذه الفئة، والكفيلة بالاستجابة لمختلف الحاجيات المعبر عنها في مجال الدمج المدرسي من قبيل : تأهيل الفضاء المدرسي، التكوين، الوسائل الديداكتيكية، التوعية والتحسيس، والتعاون مع الأطراف الأخرى...

يعتبر الطفل المعاق ذهنيا من أكثر الأطفال عُرضة للتهميش ؛ حيث يظل بعيدا عن منابع المعلومات، وفي وضعية عدم القدرة على اكتساب وبناء المعرفة. وفي انعدام شروط تربوية ايجابية، يعجز عن التحكم في ضوابط ومثيرات الوسط الاجتماعي واستيعابها ؛ مما يجعله يميل إلى الانطواء على نفسه في غياب التواصل والتفاعل مع مكونات محيطه. وأمام استمرار وتكرار وضعيات الفشل هاته، يُكوِّن الطفل المعاق ذهنيا صورة سلبية عن نفسه. وقد أكدت دراسات وأبحاث ميدانية أن استدراك واسترجاع الوظائف المعرفية المختلة ممكنة، وذلك في إطار تربوي اجتماعي تتوفر فيه مجموعة من الشروط الايجابية، خاصة على مستوى تنفيذ الإستراتيجيات الفعالة في مجال الدمج المدرسي لهذه الفئات داخل فصول الدراسة.

من هنا نتساءل، أية استراتيجية ناجعة يمكن بها دمج هذه الفئة داخل فصول الدراسة بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطرة وإعادة الاعتبار لهذه الفئة، وكسب رهان مشروع مواطن الغد كيفما كانت بيئته ووضعيته ؟

المتعلم ذو الإحتياجات الخاصة المعاق ذهنيا، وسؤال المفهوم

من منظور المنظمة العالمية للصحة، تعتبر الإعاقة الذهنية عموما «حالة توقف أو عدم اكتمال نمو العقل، والتي تتسم بشكل خاص بقصور في المهارات، التي تظهر أثناء مراحل النمو والتي تؤثر في المستوى العام للذكاء و القدرات المعرفية، اللغوية، الحركية والاجتماعية».

والمتعلم في وضعية إعاقة ذهنية هو الطفل الذي يتدنى مستوى أدائه عن أقرانه بشكل ملحوظ في مجال من مجالات الأداء، وبشكل يجعله غير قادر على متابعة الآخرين، إلا بتدخل خارجي من الآخرين، أو بإجراء تعديل كلي في الظروف المحيطة به. ويتم التمييز في الإعاقة الذهنية لدى المتعلمين حسب التصنيف السيكوسوسيوتربوي، بين ثلاثة مستويات :

1-الإعاقة الذهنية البسيطة: يتميز متعلمو هذا المستوى بخصائص جسمية وحركية، وبقدرتهم وقابليتهم للتعلم، لكن بمستوى متوسط من القدرات العقلية والمهارات المهنية، يحتاجون في دمجهم إلى برامج تربوية خاصة. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن مسألة إدماج الأطفال المعاقين داخل المنظومة التعليمية المغربية، قد توجهت بالأساس إلى هذا النوع من المعاقين.

2-الإعاقة الذهنية المتوسطة: يتميز متعلمو هذا المستوى بخصائص جسمية وحركية قريبة من مظاهر النمو العادي ولكن يصاحبها أحيانا مشاكل نتيجة تأخر في النمو العام، كما تتميز هذه الفئة بقدرتها على القيام بالمهارات المهنية البسيطة، يحتاج أفرادها إلى برامج تربوية خاصة وفي صفوف خاصة. تمثل هذه الفئة من الأطفال كذلك، الانشغال المحوري للمنظومة التعليمية المغربية، بغرض العمل على رعايتها و تأهيلها، للاندماج داخل هذه المنظومة.

3-الإعاقة الذهنية الشديدة: يتميز متعلمو هذا الصنف بخصائص جسمية وحركية مضطربة، مقارنة مع الإفراد العاديين الذين يماثلونهم في السن، كما تتميز هذه الفئة باضطرابات في مظاهر النمو اللغوي، مع قدرات تعلم محدودة جدا للحركة والكلام.

داخل هذا التصنيف يتم رصد مجموعة من السلوكات و الصفات يتميز بها الطفل المتخلف ذهنيا، قد يتقاطع فيها مع أصناف أخرى من الإعاقة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- الردود السلبية والخوف، فهو يشعر بالخوف وفقدان الثقة في العلاقات الاجتماعية مع البالغين ؛
- مشكلات في القدرة على الانتباه والتركيز والتمييز بين المثيرات من حيث شكلها ولونها ؛
- مشكلة التذكر سواء كان ذلك متعلقا بالأسماء أو الأحداث ؛
- فقر مفردات الكلام والإتقان الناقص لمعاني الكلمات ؛
- عدم القدرة على الأخذ بعين الاعتبار اثنين أو أكثر من مصادر الأخبار في نفس اللحظة ؛
- غياب القدرة على إدراك المشكل وتعريفه، وبطء وضيق مجال إدراكه...

كل هذه الخصائص وغيرها تحتاج من المدرسين والمتخصصين فهم شخصية الطفل المتخلف ذهنيا، حتى يمكنهم إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والجسمية، وتنمية شخصيته ونضوجه الاجتماعي.

كما يتم أيضا وفي نفس التصنيف رصد اختلالات وظيفية لدى المتعلمين المتخلفين ذهنيا، بحسب مستويات العمل الذهني، ندرجها في الجدول التالي :

المستويات الذهنية	خصائص العمل الذهني	الإختلالات الوظيفية للإعاقة الذهنية
الأول	يمثل مدخل عملية التفكير، ويضم كل الاختلالات الكمية والنوعية المرتبطة بالمعطيات المجمعة من لدن الطفل، وذلك عندما يكون أمام مشكل أو تجربة أو إثارة.	• عدم القدرة على تحديد وتعريف المشكل. • سلوك استكشافي غير منظم أو متسرع. • غياب أو نقص في القدرة على حفظ وتخزين الثوابت وتوظيفها ونقدها. • غياب أو نقص في إدراك مفاهيم الزمان والتموقع في المكان. • العجز في أكثر من مصدرين للمعلومات...
الثاني	يضم الاختلالات التي ترتبط بعملية التفكير.	• عدم القدرة على تحديد وتعريف المشكل. • عدم القدرة على التمييز بين المعطيات الأساسية والمعطيات الثانوية. • غياب سلوك تلقائي للمقارنة أو التوسع في معالجة المعطيات. • استيعاب متقطع لما يحدث بالمحيط مع غياب التفكير المنطقي و الإفتراضي. • غياب أو نقص في القدرات على تحديد الإطار الضروري لحل المشكلات. • غياب أو نقص في الرصيد اللفظي اللغوي على مستوى التعبير...
الثالث	يهم جانب التواصل والقدرة على تحويل المعطيات المعالجة بالمستويين الأول والثاني إلى استنتاجات وخلاصات تأخذ شكل أجوبة تعبيرية.	• تمركز صيغ التواصل على الذات. • صعوبة ترجمة علاقات صورية بعد تشكيلها. • أجوبة بالمحاولة والخطأ. • سلوك اندفاعي، أو المرور المباغت إلى الفعل التطبيقي.

تتميز هذه المستويات الثلاثة بتداخلها وترابطها، وعلى المدرس أن يتبنى منهجية منظمة لمعالجتها من خلال استراتيجية إدماجية، ترى في التعليم الفردي المتمحور حول المتعلم ذي الاحتياجات الخاصة، أكثر أشكال التدخل التي تتيح رصد الحالة و التخطيط لدمجها بشكل سليم وناجع.

إدماج المتعلم ذي الاحتياجات الخاصة، واستراتيجية التعليم الفردي

يقصد بأسلوب الدمج، تقديم مختلف أنواع الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة الأشخاص العاديين، وعدم عزلهم عنهم. بهدف :

- تهيئ الفرصة للطفل ذي الاحتياجات الخاصة للتفاعل مع أقرانه العاديين ؛
- تعزيز نمو المجتمع ووعيه في فهم وتقدير الاختلافات أو الفروق الفردية بين الأفراد ؛ ويُميَّز فيه بين ثلاثة أنواع من الدمج :
- **الدمج الكلي:** ويقصد به دمج الطفل ذي الاحتياجات الخاصة مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية المخصصة للأطفال الأسوياء.
- **الدمج الجزئي:** ويقصد به دمج الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية العادية.
- **الدمج الاجتماعي:** يقتصر على دمج هذا الطفل في الأنشطة التربوية، لبناء شخصية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة ومساعدته على التكيف النفسي والاجتماعي والإحساس بذاته.
- **الدمج الاجتماعي:** ويقصد به دمج الطفل ذي الإحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية، لبناء شخصيته ومساعدته على التكيف النفسي والاجتماعي والإحساس بذاته، وتتطلب هذه الطريقة تعبئة وحوارا مستمرا وبناءاً، ومشاركة نشيطة بغرض تقديم الحلول الأكثر ملاءمة لأغلب الحاجات التربوية والتقويمية لهذه الفئة.

وكيفما كان نوع الدمج، فإن عدم تطبيق خطة بيداغوجية واضحة لأي نوع ستجعل منه مجرد تصور يراوح مكانه، وعلى تعدد تلك الخطط في علوم التربية، يمكن اعتبار استراتيجية التعليم الفردي مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصا من ذوي الإعاقة الذهنية، أحد أنجع الإستراتيجيات ؛ لأنها تنبني على الجمع بين توقعات الأطفال وأُسَرهم وسيرورة فعل المدرسين، التي ينبغي أن تتأسس على تقييم دقيق ومستمر لحاجات كل طفل، حتى يتسنى من خلالها تحقيق التكيف.

إن هذا المشروع الفردي، يتوخى احترام خصوصية المتعلم المعاق ورعايته وفق استعداداته التربوية، التي تخضع إلى دراسة حاجات وإمكانات كل فرد على حدة، حيث يمكن اعتبار كل فرد حالة خاصة، ينبغي رعايتها بأساليب ملائمة، كما هو الأمر بالنسبة لتفريد التدخل الذي يعد من أهم مقومات التربية الخاصة. وقد أكد التربويون على أن هذه الإستراتيجية غيرت مسار التربية الخاصة لأهميتها ومميزاتها ونجاعة خطتها كما سنتعرض في الجدول التالي :

الأهمية	الخطة	المميزات
• تعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبديها المتخصصون لتربية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة وتدريبه، • تؤكد على وجوب العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال فريق متعدد التخصصات. • تقدم الضمانات الكافية لاشتراك والدي الطفل في العملية التربوية الخاصة بوصفهما أعضاء فاعلين في الفريق متعدد الاختصاصات. • تُرغم الاختصاصيين على الأخذ بعين الاعتبار الإنجازات المتوقعة للطفل، وذلك يعني وضع الأهداف للطفل سنويا الأمر الذي يسمح بالتنبؤ بالتحسن في أدائه. • تحدد بوضوح مسؤوليات كل أخصائي فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة. • تُرغم الاختصاصيين على تقييم فاعليتهم الذاتية، لاختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل. • تقوم على تفريد التعليم لكل	• وصف المستويات الحالية للأداء بما في ذلك التكيف الاجتماعي ومهارات العناية بالذات، والمهارات النفسية الحركية. • وصف الأهداف السنوية التي تبين الأداء الذي يتوقع تحقيقه مع نهاية العام. • وصف الأهداف قصيرة المدى والتي يجب أن تكون قابلة للقياس. • وصف الخدمات التي يحتاجها التلميذ بما في ذلك الخدمات التأهيلية والتربوية المباشرة والخدمات غير المباشرة والخدمات الداعمة والوسائل والأدوات التعليمية والتدريبية. • تحديد المعايير الموضوعية والإجراءات التقويمية والجداول الزمنية التي سيتم اعتمادها لتحديد مدى تحقيق الأهداف. • تقديم المبررات التي تكمن وراء اختيار الوضع التعليمي أو التدريبي. • تحديد الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ البرامج التربوية والتأهيلية.	• يراعي الفروق الفردية والميول والقدرات. • يستطيع الأستاذ التعرف على مشكلات التلميذ النفسية أو الاجتماعية، أو محاولة إرشاده وتوجيهه لمواجهة مشكلاته. • يساعد التلاميذ في التغلب على كثير من مشكلاتهم الناجمة عن سوء التكيف على المستويات التعليمية أو الانفعالية أو الاجتماعية. • يستطيع كل تلميذ أن يتعلم حسب سرعته دون أن يتقيد بفترة زمنية معينة. • يجنب التلميذ الإحباط والفشل لعدم وجود مقارنة بينه وبين التلاميذ الآخرين. • يستطيع التلميذ أن يبدأ التعلم من حيث مستواه التعليمي. • يستطيع الطفل التعلم، ويستطيع الأستاذ اختيار الطريقة والأسلوب المناسب للوصول إلى الأهداف. • يساعد التلميذ على اكتساب مهارات الاعتماد على النفس والنظام والاستفادة من الوقت وتحمل المسؤولية.

طفل على حدة، ولا يمكن التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الواحد كمجموعة متماثلة. • تعمل بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملاءمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطفل ذي الاحتياجات الخاصة.	ومن خلال هذا البرنامج يستطيع الأستاذ أن يعلم الطفل وبشكل فردي المهارات الاستقلالية التي تعتبر من المهارات الأساسية، والتي تشمل الجوانب الشخصية مثل الاعتماد على الذات، وزيادة ثقته بنفسه، كذلك التكييف الناجح مع البيئة المحيطة.	

غير أن نجاح هذه الخطة يَرتبط وجوبا بوجود فريق متعدد الاختصاصات، تتضافر جهود أفراده، من أجل تحقيق الإدماج المنشود، وعادة ما يتكون هذا الفريق من : المدرس المختص، المشرف التربوي المؤهل، سيكولوجي مدرسي يقوم بالتعرف على مستوى القدرات الذهنية والحالة النفسية للطفل، سوسيولوجي يعمل على التعرف على الظروف الاجتماعية والعلائقية لأسرة هذه الفئة من الأطفال، أولياء الأمور، طبيب نفسي يحدد عوامل الإعاقة والإمكانات الطبية النفسية لعلاجها، طبيب مختص يحدد نوع الإعاقة، الأمر الذي يساعد على التشخيص الموضوعي للإعاقة وتحديد إمكانات وسبل علاجها وتجاوزها، مقوم النطق Orthophoniste، مروض طبي Kinésithérapeute.

خلاصة

إذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد شدد في توجهاته على العناية بهذه الفئة من المتعلمين، فإن ذلك يتطلب بالأساس مدرسين أكفاء لهذه الغاية، بالإضافة إلى التكوين البيداغوجي الخاص والسعي الدائم إلى عملية تجديد تكوينهم ومعارفهم التربوية والبيداغوجية الخاصة، ذلك أن تربية الطفل ذي الإحتياجات الخاصة والمعاق ذهنيا على الخصوص، هي تربية تتوقف على معارف ومهارات متنوعة ومتداخلة، ولا يمكن للمدرس أن يحقق نجاعة مهمته التربوية، إلا من خلال التكوين الذاتي والمستمر، في مختلف مجالات التربية الخاصة. وإذا كانت وزارة التربية الوطنية قد حددت في مشروعها التكويني، مجموعة من الكفايات التي ينبغي على المدرس أن يكون متمكنا منها، بهدف تكوين أطر تربوية مختصة ومتمكنة من الإعاقة وأسبابها ونتائجها، وواعية بالإجراءات والطرائق البيداغوجية الخاصة التي تمكن من التعامل التربوي المنتج مع هذه الفئة، فإن عملية التكوين تظل محتشمة جدا في منظومة التعليم، باستثناء مساهمات، هنا وهناك، لجمعيات وطنية أو أجنبية... وهو ما يفتح باب التساؤل، على مصراعيه، حول ملف تكوين مدرسي هذه الفئة، وحول أية استراتيجية يتعين اتباعها في هذا المجال؟

المراجع المعتمدة

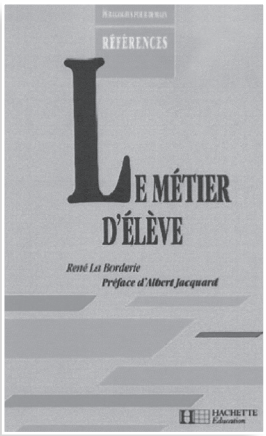
- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**. يناير 2000.
- المنظمة العالمية للصحة، **التقرير العالمي للإعاقة** 2011.
- عيسوي عبد الرحمن، (1997) «**سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل**» ـ موسوعة كتب : علم النفس الحديث ـ دار الراتب الجامعية..
- بوعجرم رانا نديم، (2005)، «**دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعلمية**» شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. الطبعة الأولى..
- روبنشي س.ي (1989) : «**علم نفس الطفل المتخلف عقليا**» ترجمة بدر الدين عامود منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- KOHLER (C.) : Jeunes déficients mentaux, Bruxelles, Mardaga, 4e édition.1980.
- Mises (R) Approche psychopathologique des déficiences intellectuelles de l'enfant. E.M.C. Paris 1990

قراءات

خصوصيات عمل التلميذ

قراءة في كتاب «مهنة التلميذ» ل روني لابوردوري[1]

حماني أقفلي
أستاذ باحث
المدرسة العليا للأساتذة بمكناس



رغم مرور ما يزيد على عقدين من الزمان على صدوره، ما يزال كتاب «مهنة التلميذ» لـ روني لابوردوري يعد من أهم المصادر المعتمدة في الأدبيات التربوية المخصصة للتلميذ. ولعل أهم ما يتميز به هذا الكتاب هو محاولته تناول نشاط التلميذ من زاوية المهنة، ومقاربته باعتماد نفس الأدوات المفاهيمية والتحليلية المعتمدة في دراسة وتحليل باقي المهن. ومن جملة الأسئلة التي حاول أن يجيب عليها :

هل التَّلمذة مهنة كسائر المهن؟ وإذا كانت كذلك، فما هي خصائصها؟ ماذا يميزها عن باقي المهن الأخرى؟ أين تكمن خصوصيات عمل التلميذ؟ ماذا ينتج التلميذ؟ ما هي أدوات الإنتاج التي يستعملها؟ ما هي القيم المؤطرة لمهنة التلميذ؟ ما هي الحقوق والواجبات المرتبطة بها؟

فيما يلي بعض عناصر الإجابة التي يقدمها لابوردوري على هذه الأسئلة.

خصوصيات مهنة التلميذ

ينطلق لابوردوري من فرضية أساسية مفادها أن عمل التلميذ «مهنة لها تقنياتها، ومنهجيتها وأنشطتها الخاصة وعلة وجودها الاقتصادية والاجتماعية» (ص 11). فالتلمذة، بهذا المعنى، ليست حالة طبيعية، لأنها ليست ملازمة لكل كائن بشري (إذ ليس كل الأطفال أو المراهقين تلاميذ)، وإنما هي حالة ثقافية تخص فئات عمرية معينة في مجتمعات معينة. هذا، وينظر التلميذ نفسه (وكذلك الآباء، والمجتمع بصفة عامة) إلى نشاطه باعتباره عملا كسائر الأعمال المهنية. فإذا سألت تلميذا عما يفعله في الحياة، فمن المؤكد أنه سيجيبك بكل عفوية، «أتتلمذ» (كنقرا، بالدارجة المغربية) تماما كما يجيب النجار بأنه يمارس النجارة أو الحداد بكونه يزاول مهنة الحدادة إلخ. فهو يستعمل للتعبير عن نشاطه نفس اللغة التي يستعملها باقي العاملين للتعبير عن أنشطتهم المهنية.

لهذا، أمكن الحديث عن مهنة التلميذ بالمعنى الذي نتحدث به عن المهن الأخرى. فنشاط

1- René La Borderie, (1991) : Le métier d'élève, Hachette, Paris, 159 pages.

التلميذ يشبه، من حيث إيقاعه وانتظامه، الأنشطة الخاصة بتلك المهن : له تقنياته، وأدواته، وقواعده، ومعاييره، وإكراهاته، ومتوجاته الخاصة . وهو يخضع، كسائر الأنشطة المهنية، لمقتضيات الجودة، والمردودية، والتقويم، والمكافأة، إلخ.

يعني النظر إلى عمل التلميذ بوصفه مهنة تجاوز النظرة التي تعتبر التلميذ كائنا قاصرا، وعاجزا عن إدراك مصلحته، وليس كائنا كامل الإنسانية، له نفس الحقوق ونفس الكرامة التي للراشد. لهذا يرى لابوردوري أن تجديد المدرسة يقتضي الاعتراف بكون نشاط التلميذ نشاط مهني لا يقل أهمية عن الأنشطة المهنية الأخرى، (إذ عليه يتوقف مستقبل المجتمع ومصيره)، واعتبار هذا الأخير، أي التلميذ، مواطنا كامل المواطنة، ومعاملته بوصفه شخصا وليس باعتباره موضوعا يمارس عليه فعلا التعليم والتربية.

مع ذلك، يبقى أن لمهنة التلميذ مجموعة من الخصوصيات تميزها عن باقي المهن الأخرى. ومن جملة تلك الخصوصيات أن النشاط الأساسي للتلميذ هو التحصيل المدرسي. ويعني التحصيل المدرسي تحصيل المعارف، واكتساب الأدوات الفكرية والمنهجية الضرورية لذلك التحصيل. ثم إن التلميذ ينتج بكل تأكيد، لكنه ينتج لنفسه وليس لفائدة غيره كما يفعل العامل الذي يعمل مقابل أجر. فالمستفيد الأول من المدرسة هو التلميذ نفسه، ثم المجتمع الذي يحدد غاياتها وأهدافها...

تشجيع عمل التلميذ

لا يتعلم التلميذ بمفرده، وإن كان هدف العملية التعليمية هو إكسابه الأدوات والكفايات الضرورية للتعلم الذاتي. فهو يتعلم في إطار اجتماعي ومؤسستي يتكون من عدة فاعلين أهمهم المدرس. ويرى لابوردوري أن مهمة المدرس الرئيسية هي العمل على إيصال التلميذ إلى مستوى من الاستقلالية يمكنه من الاستغناء عن خدماته. ذلك أن المدرس لا ينجح في مهمته إلا بقدر ما يصير غير ضروري وغير نافع للتلميذ. غير أن تحقيق هذا المبتغى يتطلب من المدرس، التخلي عن بعض أدواره وتصوراته التقليدية، وخاصة منها تلك التي تعتبر التلميذ وعاء فارغا يتعين ملؤه بأكبر عدد ممكن من المعلومات. كما يتطلب منه تجاوز العلاقات العمودية التي تجعل التلميذ مجرد منفذ لأوامر المدرس وتوجيهاته.

في هذا الصدد، يرى لابوردوري أن نوعية العلاقة التربوية التي تنشأ بين التلميذ والمدرس، وبين التلميذ وباقي رفاقه في الفصل الدراسي أساسية لتجويد عمل التلميذ. فمن جملة الأمور التي ينتظرها التلميذ من المدرس :

- تحديد نوعية العمل المطلوب منه،
- تحديد معايير ذلك الإنجاز،
- إقرار النظام داخل الفصل الدراسي، (بوصفه، أي المدرس، السلطة المسؤولة عن ذلك النظام)، وخلق جو التعاون والتآزر والاحترام المتبادل فيه.
- تشجيع العمل الجماعي، وخلق تواصل حقيقي داخل الفصل.

غير أن أهم ما يطلبه التلميذ من المدرس هو احترامه، وتقديره، والاهتمام بآرائه وأفكاره، (ولو بدت للمدرس أنها غير صائبة)، ومساعدته على بناء شخصيته. فالتلميذ يحتاج إلى الإنصات، والفهم، والعناية، والمساعدة عند الضرورة. ولهذا يتعين على المدرس أن يساعده كلما كان في حاجة إلى مساعدة، وعدم إصدار أحكام قيمة سلبية في حقه، وإيلاء عمله (لاسيما حين يقومه) العناية التي يستحق، ومساعدته على تكوين صورة إيجابية عن ذاته.

أخلاقيات مهنة التلميذ

تقوم كل مهنة على مجموعة من القيم تؤطرها، وتحدد ما يرتبط بها من حقوق وواجبات. ومهنة التلميذ لا تشكل استثناء في هذا الباب ؛ لأنه لا يمكن الحديث عن تلك المهنة في غياب منظومة قيمة تؤطرها (ص : 38). فما هي القيم التي تخص مهنة التلميذ؟ ما هي علاقة تلك القيم بقيم المجتمع؟ ألا نتحدث عن أزمة القيم في المدرسة بل وفي المجتمع؟ هل يحترم التلميذ قيم المجتمع؟

ليس من شك في أن التلميذ يتلقى داخل المدرسة قيما معينة. فمن بين الأهداف المعلنة للمدرسة : التربية على القيم، ونشر قيم أخلاقية واجتماعية واقتصادية وفنية محددة. ويتم تمرير تلك القيم، عادة، عبر المواد الدراسية المختلفة. ومن جملة الملاحظات التي أبداها لابوردوري في هذا المجال ما يلي :

- إن القيم التي تلقن عبر المواد الدراسية المختلفة ليست متجانسة، وقد تتعارض أحيانا مع بعضها.
- إن فكرة التربية على قيم بعينها، وفرضها فرضا، تتعارض، في حد ذاتها، مع بعض القيم الأخرى التي تسعى المدرسة إلى غرسها في نفوس الناشئة، كالفكر النقدي، وحرية التفكير والاختيار، والاستقلالية، ونمو الشخصية، إلخ.
- إن المدرسة ليست هي المجال الوحيد الذي يكتسب فيه التلميذ القيم : فالوسط الأسري، وجماعات الرفاق، ووسائل الإعلام، والمسار الشخصي للتلميذ، تقوم هي أيضا، بدور مهم في هذا المضمار.

مع ذلك، يبقى أن للمدرسة قيم خاصة تؤسس لأخلاقيات مهنة التلميذ، ولمهنة المدرس. ومن جملة تلك القيم، الكد، والاجتهاد، والانضباط، والنزوع إلى المحافظة، والامتثال، والاستحقاق، إلخ. غير أن هذه المنظومة القيمية قد تصطدم في المدرسة بسلوكات مضادة كالغش، ومحاولة النجاح بأقل جهد ممكن، والتملق للمدرس، والانتهازية، إلى غير ذلك من السلوكات السلبية التي قد تتحول إلى قيم منافسة للقيم التي يجب أن تقوم عليها مهنة التَّلمذة.

ويظل أن لكل تلميذ قيمته الخاصة الناتجة عن التفاعل بين القيم التي يتلقاها في المدرسة وتلك التي يتعلمها خارجها. أما التربية على القيم، فهي تتوقف على التصور السائد لدينا حول التلميذ. فإذا كنا نعتبره كائنا قاصرا، وناقص الفكر والإدراك، وجب فرض قيم معينة عليه ؛ أما إذا

كنا نعتبره، عكس ذلك، شخصا مستقلا، فلا بد أن نترك له حرية الاختيار (ص : 40). ولتجاوز ما يمكن أن يطبع قيم المدرسة من تناقض أحيانا، والذي يمكن أن يكون مصدرا من مصادر الصعوبات التي تواجه مهنة التلميذ، يجب أن تكون المدرسة مجالا لتنظيم النقاش حول القيم والتفكير فيها، عوض أن تكون مجالا لترويض المتعلم وفرض قيم معينة عليه، لأن ذلك يؤدي، في أكثر الأحيان، إلى نتائج عكسية تماما.

الحقوق والواجبات المرتبطة بمهنة التلميذ

قد يكون التلميذ طفلا أو مراهقا. وهو يتمتع، بصفته هذه، بمجموعة من الحقوق التي تكفلها له المواثيق الدولية، وخاصة منها المعاهدة الدولية لحقوق الطفل (1989). ومن جملة تلك الحقوق :

- الحق في الحماية، وخاصة الحماية ضد عنف الراشدين، وشططهم وتجاوزاتهم. لهذا كان من أوجب واجبات المدرسة السهر على احترام ذلك الحق، وحماية التلميذ من شطط المدرس، وعنف الرفاق، ومن كل ما يمكن أن يهدد أمنه وسلامته العقلية والجسدية داخلها كالمخدرات، والمسكرات وغيرها ؛ واتخاذ جميع التدابير، بما فيها الإكراه إذا كان ضروريا، لصيانة مصلحته العليا، وتمكينه من ممارسة مهنته بوصفه تلميذا في ظروف ملائمة ؛
- الحق في الاحترام من قبل المدرس، والحق في التعبير بكل حرية، ودون خوف من الانتقام، عن رأيه في مختلف القضايا الفكرية التي تثار داخل الفصل الدراسي، لأن ذلك الاحترام، وتلك الحرية أساسيان لنمو شخصيته، وتحقيق استقلاليته، واحترامه لذاته ولغيره ؛
- الحق في المشاركة في تدبير الشأن المدرسي، وإبداء رأيه في كل ما يتعلق بالحياة المدرسية، وفي بعض القضايا التربوية التي تهمه، كالنظام الداخلي للمؤسسة، ونظام التوجيه، وأساليب التقويم، والمشاركة، من خلال ممثليه، في مختلف المجالس التي تسهر على سير المؤسسة المدرسية. هذا ولا يكفي أن تكون للتلميذ حقوق معترف بها ؛ يجب أن يكون بإمكانه ممارسة تلك الحقوق.

لكن الأهم من ذلك كله هو أن يكتسب التلميذ ثقافتي الحق والواجب، وأن يتدرب على معرفة حقوقه وممارستها، ومعرفة حقوق الغير واحترامها. ويرى لابوردوري أن هذا هو رهان المدرسة الأساسي.

غير أن الحقوق لا تستقيم إلا كانت تقابلها واجبات ومسؤوليات، لأن ممارسة الحقوق تتم دائما في تفاعل مع الآخرين، وتفترض وجود قوانين وقواعد تحدد شروط العيش المشترك.

هنا يثير لابوردوري السؤال التالي : إلى أي حد يستقيم الحديث عن المسؤوليات والواجبات بصدد أطفال ومراهقين يمرون بمراحل من نموهم الجسمي والعقلي والعاطفي أهم ما يميزها هو الاندفاع، والتقلب المزاجي، واللامبالاة، وعدم المسؤولية؟

يرى لابوردوري أن مسؤوليات التلميذ وواجباته، من زاوية المهنة، هي مسؤوليات وواجبات متدرجة. ومن واجب المدرسة أن تساعده على معرفتها، والتدرب على القيام بها بشكل تدريجي، وذلك حسب تقدمه في السن، وحسب درجة نموه الفكري والعاطفي. ومن جملة تلك المسؤوليات :

- احترام قوانين المدرسة وقواعدها، ومختلف الفاعلين فيها،
- احترام المنشآت المدرسية والأدوات المختلفة التي توضع رهن إشارته،
- ممارسة مهنة التلمذة مع ما تقتضيه تلك الممارسة من واجبات التحصيل والمواظبة، وبدل الجهد اللازم للتعلم .

وإذا كانت المدرسة مجالا للتربية على الحقوق، فإنه يجب أن تكون، بالقدر نفسه، مجالا للتربية على الواجب والمسؤولية. ولعل أهم خاصية تتميز بها مهنة التلميذ هي تقاسم كل الفاعلين التربويين هذه المسؤوليات.

التواصل هو جوهر مهنة التلميذ

الوظيفة الجوهرية للمدرسة هي نقل المعارف، وتعليم طرق اكتسابها واستعمالها... لكن ذلك كله يمر أساسا عبر التواصل. لهذا يرى لابوردوري أن التواصل هو التقنية الأساسية لمهنة التلميذ (ومهنة المدرس كذلك)، وأن المدرسة هي عبارة عن مقاولة ضخمة للتواصل. فمهنة التلمذة ليست، في الواقع، سوى الاشتغال حول الرموز والدلالات، وتحويلها إلى منتوجات فكرية. فالمادة الأولية التي يشتغل حولها التلميذ والمدرس هي الرموز، تماما كما أن المادة الأولية التي يشتغل حولها النجار هي الخشب، والمادة التي يشتغل حولها الحداد هي الحديد. ويوجد التلميذ في وضعية تواصل دائمة. فكل أنشطته من استماع، وقراءة، وكتابة، وتحليل، وتركيب إلخ، هي تعامل مع الرموز والدلالات بالأساس، يتلقاها، ويؤولها، ويخزنها في ذاكرته ليعاود توظيفها إلخ. لذلك كانت المدرسة، حسب لابوردوري، لا تلقن المعارف بقدر ما تلقن التواصل بواسطة العلامات والرموز. فالفهم، والتحليل، والتركيب، وكل العمليات التعليمية ليست سوى أشكال من الأنشطة التواصلية.

لكن التواصل يتوقف على التمكن من اللغة بالدرجة الأولى، وبالتالي، على القدرة على إعطاء معنى لمختلف الرموز والعلامات التي تنظم مجال المدرسة، وتمكن من فهم معنى الخطاب المدرسي، وإدراك فحواه (ص : 73). والمشكلة الجوهرية التي تواجه المدرسة، في هذا الصدد، هي تفاوت قدرات التلاميذ في فهم الخطابات المختلفة التي تتخلل الفضاء المدرسي. فالتلاميذ ليسوا فئة متجانسة. فهم ينتمون إلى بيئات اجتماعية متباينة ذات ثقافات مختلفة. وبما أن المعنى الذي يعطيه التلميذ لمختلف الرموز يتوقف على تجربته الشخصية، وعلى معارفه المسبقة، ومنظومته المرجعية، وخاصة منها المكتسبة في الوسط العائلي، وبما أن ذلك كله يختلف من تلميذ لآخر، فإن المعنى الذي يعطيه كل واحد منهم للعلامات التي يشتغلون حولها (أي لخطاب المدرس وباقي الفاعلين التربويين) لا يمكن أن يكون إلا متباينا. «إن كل خطاب موجه لمجموعة من التلاميذ، يقول

لابوردوري، يولد بالضرورة معاني متعددة « (ص : 76). ويشكل هذا التعدد في معنى الخطاب المدرسي، وما يترتب عنه سوء الفهم أو عدمه، عائقا من عوائق التواصل بين التلميذ والمدرس، ويولد، بالتالي، ردود أفعال عشوائية، وسلوكات انحرافية، قد تؤدي إلى الفشل المدرسي الذي يعتبره لابوردوري عجزا شبيها بالعجز عن العمل في المقاولة.

لتفادي هذه السلبيات، يرى لابوردوري أن من واجب المدرس :

- أن يراعي ما يتسم به الفصل الدراسي من تعدد ثقافي، وعدم تجانس اجتماعي، ويعترف بالتجارب المتنوعة لمختلف التلاميذ، ويكيف خطابه مع تصوراتهم، ومستواهم الفكري والثقافي. وهذه المهمة ليست يسيرة، وخاصة في إطار التعليم الجماعي الذي يسود المنظومة التعليمية.
- أن يأخذ بعين الاعتبار مختلف مكونات الوضعية التواصلية، كنوع الفاعلين المتدخلين فيها، والمكان الذي يجرى فيه التواصل، ونوع الخطاب الرائج، وطبيعة اللغة المستعملة ومستوياتها، وقدرة التلميذ على التعرف على الوضعيات التواصلية المختلفة والاستجابة لها، ومدى قدرته على التكيف معها حتى يتمكن من فهم خطاب المدرس واستيعابه، إلخ.

لهذه الاعتبارات، يشكل التواصل الرهان الأساسي للعملية التعليمية والتعلمية، والعامل الحاسم في عملية النجاح المدرسي، بل وفي عدم تكافؤ الفرص المدرسية. غير أنه يظل دائما تقريبيا بسبب تعدد العوامل التي تتدخل فيه، وغياب الوضوح الكافي فيما يخص علاقة التلميذ بالمدرس، ولاسيما في المجتمعات التي تتسم بالتنوع الثقافي واللغوي، وتخترقها أنساق مرجعية وثقافية وقيمية متباينة.

أماكن مهنة التلميذ وأدواتها

لم يعد التلميذ يمارس مهنته في الفصل الدراسي وداخل أسوار المدرسة وحدها، وبواسطة الأدوات التقليدية المعروفة كالقلم، والدفتر، والكتاب، والسبورة إلخ. فمع التطور الهائل الذي عرفته وسائل الإعلام الحديثة، اتسعت مجالات اكتساب المعرفة والثقافة، وتشعبت قنواتها، وتعددت وسائلها...

هذا ما طرح على المهتمين بالشأن التعليمي والتربوي، ممارسة وتنظيرا، أسئلة جديدة تتعلق بمكانة التكنولوجيا الجديدة في العملية التربوية، وبتوظيفاتها المتعددة. ومن أمثلة تلك الأسئلة : كيف يمكن الربط بين ما يتعلمه التلميذ في الفصل الدراسي، وما يكتسبه من معلومات خارجه، ولاسيما في المكتبات ومراكز التوثيق والإعلام، وعن طريق وسائل الإعلام المختلفة، وخاصة منها التلفزة[2] التي أصبحت إحدى الأدوات المهمة للتكوين الذاتي، وأحد المصادر الأساسية التي يستقي منها المتعلم ما يحتاجه من معلومات؟

2- لم يطرح المؤلف مشكلة الإنترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي، لأن هذه الوسائل لم تكن منتشرة وقت إصداره كتابه هذا انتشارها اليوم.

ولمَّا كان التلميذ لا يكتسب المعارف والمهارات العملية عن طريق التواصل وحده، وإنما يكتسبها أيضا عن طريق الممارسة العملية، فقد تناول لابوردوري مشكلة ما يسمى بيداغوجيا التناوب، وهي الجمع بين الأوقات المخصصة للتكوين النظري داخل حجرة الدرس، والأوقات المخصصة للتطبيق العملي خارج المدرسة ؛ أو بين الدروس النظرية والأشغال التطبيقية التي تنظم في أماكن خاصة (المختبرات) خارج الحجرات الدراسية العادية. ورغم الدور الهام الذي تقوم به الممارسة العملية في اكتساب المهارات والقدرات العملية ؛ وهو اكتساب يخضع لما أسماه لابوردوري «بيداغوجيا الحداد» (تبعا للمثل الفرنسي الشهير الذي يقول إننا «نتعلم الحدادة من خلال فعل الحدادة» (c'est en forgeant qu'on devient forgeron)، فإن الفصل، في كل نشاط مهني، بين العمل الفكري والعمل اليدوي أمر صعب للغاية، لأن كل ممارسة مهنية تتطلب في الواقع إعمال اليد والفكر معا. فالفلاح والجراح، مثلا، كلاهما يستعمل يديه وفكره في آن واحد. وكذلك الأمر في مهنة التلميذ.

في معرض حديثه عن الأدوات التعليمية الجديدة، تحدث لابوردوري عن دور التلفزة المدرسية في العملية التعليمية. ومعلوم أن هذه الأخيرة كانت قد أثارت، في الثمانينات من القرن الماضي، نقاشا واسعا داخل الأوساط التربوية وخاصة في أوروبا، وأن المهتمين بالتربية قد انقسموا، في ذلك الوقت، إلى فئتين : فئة تعارض الإفراط في الاعتماد على تلك الوسيلة، وتحذر من تأثيراتها السلبية على الناشئة، وخاصة منها ما تسببه من إدمان، وإرهاق، واضطرابات في النوم، وصعوبات التكيف مع الدراسة إلخ ؛ وفئة أخرى تركز على جوانبها الإيجابية، وعلى الأدوار التربوية والتعليمية الهامة التي يمكن أن تقوم بها في حالة حسن استعمالها.

بعد مناقشة لهذه الآراء، خلُص لابوردوري إلى أن التلفزة، ووسائل الإعلام والاتصال عموما، ليست سوى أدوات لتحصيل المعرفة، شأنها شأن الكتاب وباقي الوسائل التعليمية التقليدية الأخرى، وأن المشكلة لا تكمن في تلك الوسائل في حد ذاتها، وإنما في كيفية استعمالها، وفي الأغراض التي توظف من أجلها. ويضيف لابوردوري أن الثقافة التي تروجها وسائل الإعلام والاتصال الجديدة، والتي أصبحت بمثابة «مدرسة موازية»، هي جزء من ثقافة المجتمع، وتؤثر بالتالي، على ثقافة المدرس والتلميذ، والمدرسة بشكل عام، وإن كانت هذه الأخيرة ما تزال متشبثة بوظائفها التقليدية، وتحتاط مما يتعلمه التلميذ خارج أسوارها.

في هذا السياق، يشير لابوردوري إلى أن المدرسة مطالبة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، بتحديث أدوات عملها، وخاصة منها ما يتعلق بالأداة الإعلامية التي بات التلاميذ يقبلون عليها بشكل غير مسبوق، ويتعلمون كيفية استعمالها بسرعة تدهش الكبار. ومن المفترض أن يؤدي تحديث هذه الأدوات، تماما كتحديث وسائل الإنتاج في المقاولة، إلى الرفع من مردودية المدرسة، وتحسين التعلمات فيها، والزيادة في قدرات التلميذ على اكتساب المعارف وبنائها، وتنمية مداركه المعرفية والثقافية. هذا، ولا يمكن تبرير الاستثمارات الضخمة التي يتطلبها إدخال هذه الوسائل إلى المدرسة، إلا إذا كانت تمكن فعلا من الزيادة في فرص النجاح، ومحاربة الفشل المدرسي، وتقليص

الفوارق الموجودة بين مختلف الفئات الاجتماعية في هذا المجال، وضمان تكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع (ص : 115).

ولكن إلى أي حد يمكن تحقيق ذلك ؟

مشكلة النجاح المدرسي

النجاح هو المعيار الرئيسي للممارسة الصحيحة للمهنة. يصدق هذا على مهنة التلميذ كما يصدق على كافة المهن الأخرى. ويقاس النجاح بإنجاز المهام المطلوبة على الوجه المطلوب. لكن، هل كل التلاميذ قادرين على ممارسة مهنتهم بنجاح؟ هل بإمكان المدرسة أن تحقق النجاح لجميع التلاميذ؟ هل يمكن أن نتصور مدرسة تصل فيها نسبة النجاح إلى مائة بالمائة؟

بخصوص مسالة النجاح المدرسي هذه، لاحظ لابوردوري وجود تناقض صارخ بين الخطاب التربوي السائد، والممارسة المدرسية الفعلية. فالمدرسة تسعى، من الناحية المبدئية، إلى تقليص الفوارق التعليمية بين مختلف الفئات الاجتماعية، وضمان تكافؤ الفرص التعليمية بين كل فئات المجتمع، وتحقيق النجاح لجميع التلاميذ بغض النظر عن انتماءاتهم الاجتماعية، ولكنها تقوم، في الوقت نفسه، بعملية انتقائية، تؤدي، في آخر المطاف، إلى إقصاء نسبة كبيرة من التلاميذ من المسار الدراسي، وخاصة منهم أولئك الذين ينحدرون من الفئات الاجتماعية السفلى.

لفهم هذا التناقض، يورد لابوردوري النظريتين الأساسيتين اللتين حاولتا تفسير النجاح والفشل الدراسيين :

- **النظرية الأولى**، هي نظرية الحتمية البيولوجية. وترى هذه النظرية أن الفوارق الموجودة بين التلاميذ فوارق طبيعية تعود إلى تفاوت قدراتهم، ومواهبهم، ومؤهلاتهم الفكرية الطبيعية، ونوع الذكاء الفطري الذي خصتهم به الطبيعة. ودور المدرسة، في هذه الحالة، لا يمكن أن يكون إلا إقرار تلك الفوارق، وإثباتها، وتوكيدها والإشهاد بها، وخلق الوضعيات التي تمكن كل فئة من تنمية قدراتها الفطرية (ص : 125).
- **أما النظرية الثانية**، فتعطي أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية والثقافية في تفسير النجاح والفشل المدرسيين. وتستدل هذه النظرية على ذلك بالارتباط الإحصائي القوي الموجود بين الانتماء السوسيو ـ مهني للتلميذ وما يتمتع به من حظوظ لولوج المستويات التعليمية المختلفة. فاحتمال الحصول على الباكالوريا في المجتمع الفرنسي، مثلا، خلال الثمانينات من القرن الماضي، يصل إلى 80 % بالنسبة لأبناء المدرسين وأبناء الفئات العليا من المجتمع، في الوقت الذي لا يتجاوز 30 % بالنسبة للتلاميذ الذين ينحدرون من أوساط الطبقة العاملة.

كيفما كان الحال، فإن الفشل الدراسي، حسب لابوردوري ليس قدر أبناء الفئات السفلى، ويمكن للمدرسة أن تحاربه، وتحد من وقعه بتنويع طرق التدريس ووسائله وتكييفها مع

خصوصيات التلاميذ وقدراتهم. إن الذكاء بوصفه القدرة على ممارسة التفكير، هو ملكة يتم بناؤها وتطويرها تدريجيا خلال المسار الدراسي للتلميذ. ويمكن للمدرسة أن تقوم بدور أساسي في تنميته أو إعاقته تبعا للممارسات البيداغوجية التي تتبناها. ولهذا، لا ينبغي أن يكون دور المدرسة هو تكريس الفوارق الطبيعية والثقافية بين التلاميذ، وتزكيتها، وتعميقها من خلال التقويم الإشهادي، والتوجيه المدرسي، وإنما العمل، على العكس من ذلك، على الحد من وطأتها بتوفير المناخ التربوي، والظروف الملائمة لتفاعل التلميذ مع محيطه بشكل إيجابي، ومده بالأدوات الضرورية لتطوير قدراته الفكرية وتنميتها.

مع ذلك، يبقى السؤال الجوهري المطروح على المدرسة هو : هل شعار النجاح للجميع شعار قابل للتحقيق ؟

ترجمات

مهنة التلاميذ
أو
العمل المدرسي بين التعليمات والنشاط الحقيقي

فليب بيرنو [1]

ترجمة : عز الدين الخطابي
أستاذ باحث بجامعة مولاي إسماعيل، مكناس

يمكننا إبداء مقاومة إزاء فكرة مزاولة التلميذ لمهنة ما، لأننا نربط بينها وبين الراتب أو حياة الراشد. ويبدو أفق هذه الرؤية ضيقا عندما نبحث في معجم «le Petit Robert» عن مدلول كلمة «مهنة»، حيث نجد التحديدات التالية :

- (المهنة) هي نوع من الاشتغال اليدوي أو الآلي الذي تتجلى فائدته داخل المجتمع ؛
- وهي كل عمل محدد معترف به أو مقبول من طرف المجتمع، يكون مصدر رزق من يزاوله ؛
- وهي أيضا اشتغال دائم، يمتلك بعض الخصائص المحددة لما هو مهني.

باستطاعتنا في كل الأحوال، إبراز استجابة نشاط التلميذ للمعنيين الثاني والثالث، غير أن المعنى الثاني يبدو لي وجيها بشكل خاص، لأن التلميذ يشتغل لكي يتكون، وهذا هو سبب منع تشغيله في الحقول أو المصانع، كما يشهد تاريخ البلدان المتقدمة على ذلك. لكن هذا الأمر لم يتم دون مقابل، فالصغار المتمدرسون خضعوا لعمل متعب وملزم بمعنى ما، لأنه تطلب تعاونهم وانخراطهم في التعلمات «قلبا وقالبا». وحينما نندد أخلاقيا بتشغيل الأطفال فإننا لا نحيل على العمل المدرسي، لاعتقادنا بأن غايته النبيلة تضعه ضمن خانة مستقلة، فوق كل شبهة. هذا، مع العلم بأن المجتمعات التقليدية، وخصوصا أفقر مجتمعات العالم المعاصر، تقوم بتنشئة الصغار على العمل المنتج، وبالتالي سيكون التمدرس بمثابة إقصاء لهم من «عالم الشغل». هكذا، ما أن يكفّ التلميذ أو الطالب عن الاشتغال من أجل التكوين، أي ما أن «يتخلى عن الدراسة»، حتى يطلب منه الاشتغال لإعالة نفسه، وبصيغة أخرى، «يتم قطع رزقه».

لهذا، فإن الحديث عن مهنة التلميذ ليس مجرد استعارة، لأن هذا الأخير يستمد منها وسائل عيشه وهويته الاجتماعية. فقد يسمح كل راشد لنفسه بأن يوجه لطفل ما السؤال التالي : «ماذا تفعل بالمدرسة ؟، في حين سيسأل راشدا مثله قائلا : «ما هي مهنتك ؟». ومما لا شك فيه، أن هذا التصور

1- PERRENOUD Philippe : In : ***le métier des élèves leur appartient, Éducateur***, n° 4, 1er avril 2005, pp. 26-30 .

للعمل المدرسي «كمصدر للقوت»، ليس بالأمر الرومانسي. ومع ذلك، فهو يعتبر مفتاحا أساسيا لفهم ما يجري بين الأجيال. فالتفكير في المدرسة بتعابير الشغل والمهنة، يسمح بالتساؤل على الأقل، حول العلاقة الملتبسة التي يقيمها الأطفال والمراهقون مع المهام التربوية والتعليمية التي توكل إليهم.

وغني عن البيان، أن الأطفال يبذلون جميعهم جهدا مضنيا، فبعضهم يسعد بشرطه كتلميذ لكن البعض الآخر يقاوم هذا الشرط، صراحة أو ضمنا، بشكل دائم أو على فترات. ولربما كان ذلك أول شكل من أشكال التنافر التي يواجهها المدرسون في مرحلة التعليم الإجباري وما بعدها. فالتلاميذ لا يحملون جميعهم تلك الرغبة الشديدة في أن يصبحوا «متعلمين» وفي أن يشتغلوا أكثر من الراشدين ليظفروا بـ «العلم المرح». هكذا، ينخرط بعضهم في اللعبة بشكل تام ويحس بالارتياح من جراء ذلك، في حين يقاوم البعض الآخر هذا الوضع باستمرار، رغم الضغوطات والعقوبات. وهناك فئة أخرى من التلاميذ تساير التيار، حيث تطور منذ طفولتها المبكرة علاقة بالعمل، مألوفة في عالم الراشدين، وتتمثل في قبول المهمة وعدم الاحتجاج وكذلك الاشتغال «باعتدال»، مع الإبقاء على نوع من التحفظ واستغلال أدنى ثغرة في جهاز المراقبة، وتطوير عدة حيل لإعطاء الانطباع بأن أفرادها يشتغلون، في حين أنهم يفكرون في شيء آخر.

طبعا، توجد لدى المدرسين مبررات لمقاومة هذا التصور السوسيولوجي للمدرسة، لأنه يزيل سحر العالم المدرسي. ومع ذلك، فهم يعلمون بأن هناك قرابة متينة بين نشاطهم الخاص ونشاط مراقب العمال الذي يحرص على تشغيل المجموعة التي يتحمل مسؤولية مراقبتها، وإلا سيتعرض لتوبيخ رؤسائه إذا لم يقم بمهمته خير قيام.

أولا : هل تعتبر المهنة درعا واقيا من منتظرات نظام المؤسسة ؟

إذا ما قبل المدرسون فكرة ممارسة التلاميذ لمهنة حقيقية، فإنهم سيواجهون إغراء السؤال التالي : لماذا لا نعمل على تكوين التلميذ لمزاولة هذه المهنة، بحيث يتسنى لنا مراقبتها بشكل أفضل وجعلها في خدمة مقاصد التعليم؟ غير أن هذا الإغراء لا يعتبر بأن المهنة تقي من منتظرات نظام المؤسسة بنفس حجم خدمتها لهذه المنتظرات. وقد أبان علماء اجتماع الشغل عن وجود توجه نحو اختفاء المهن، لفائدة وظائف وأنشطة محددة محليا وبطريقة أكثر مرونة. وتزامن هذا التطور مع الانتقال من نظام التأهيلات المهنية، إلى تدبير الكفايات الذي لم يعد كثيرا بالدبلومات، بقدر اهتمامه بما يتقنه العاملون حقيقة. وهو ما أدى إلى حدوث القطيعة مع التضامنات النظامية وإلى تفريد الارتقاء المهني ؛ بحيث أصبح كل واحد يفكر في مصلحته الخاصة، وإلى التزايد المطرد لعدم استقرار الوظائف.

ونحن لا ندرك بأن مهنة ما تقوم بوظيفتها كمصدر لتأكيد الهوية وكآلية للوقاية من التراتبية، إلا عند اختفائها. فعندما نقول إن العامل «يتوفر على مهنة»، فذلك يعني اعتبار هذه الأخيرة بمثابة إحالة خارجية على المؤسسة التي تشغله. وبالفعل، فإن المهنة تمر عبر أماكن عمل عديدة وتفرض عليها قواعدها الخاصة. وقد يؤدي ذلك، في حال وجود تنظيم نقابي أو مهني قوي، إلى بروز مهن «خاصة بفئة محدودة»، كما كان الشأن بالنسبة للفنون الخطية قبل انبثاق التكنولوجيات الجديدة.

وتتولد عن المهنة جماعة من الممارسين، قبل أن تتحول إلى جماعة ضغط، حيث تنقل ثقافة ومعارف ومهارات معينة، كما تنقل أحيانا أسرارا وقيما وأخلاقا وشعورا بالفخر وتضامنات. وفي مجال التربية، تنحصر هيكلة الفاعل الجماعي وكذلك جماعة الممارسين المنظمة، في الطلبة وأحيانا في التلاميذ. وعندما تنبثق حركة تلاميذية فإنها غالبا ما تكون عابرة وتعبر عن رد فعل على ظلم أو عقاب جماعي أو على مختلف أشكال الرقابة والاضطهاد، أكثر من كونها إحالة على العمل اليومي بالقسم. فعمليات الانتقاء والامتحانات تعتبر رهانات مستديمة، مع العلم بأن دوام صراع المصالح لا يؤدي تلقائيا إلى عمل جماعي على المدى الطويل.

وهذا لا يمنع من الإقرار بوجود ثقافة تلاميذية منذ الابتدائي، وشكل لنقل التمثلات والإتقانات يسمحان بمقاومة مطالب المدرسة المبالغ فيها. ومن أبرز مظاهر هذه الثقافة، نذكر مختلف أشكال الغش والتهيئ المتسرع للامتحانات والحيلة والتعاون. ويعتبر تعلم الحفاظ على المظاهر أمرا أساسيا للاستمرار داخل العالم المدرسي، على الأقل بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات ولا يريدون استثمار كل طاقتهم في العمل المدرسي. هكذا، فإن استيعاب ثقافة مهنة التلميذ، يعني بالخصوص تعلم هذا الأخير ما يلي :

- «التخلص من واجباته المدرسية» والاشتغال «في حدود»، لطمأنة الآباء ولكي لا يضبط متلبسا بالكسل ؛
- الخضوع للأسئلة الشفوية وللاختبارات الكتابية، عبر مراجعة «ما هو ضروري فقط» ؛
- البحث عن المساعدة والتنصل من عمله، عبر تكليف والديه أو زملائه أو أساتذته أو أحد المعيدين، بذلك العمل ؛
- الشروع في العمل، في الوقت المناسب، حتى لا يقع في فخ المراقبة ؛
- نفي التهمة عن نفسه وإيجاد المبررات عندما يضبط متلبسا بعدم القيام بعمله أو عندما لا يتقن هذا العمل ؛
- الاشتراك مع زملائه في بذل المجهود وفي اكتساب المعارف، رغم مطلب المعلم القاضي «باعتماد كل واحد على نفسه» ؛
- عدم إتمام العمل لأسباب «مقبولة» من طرف المدرس (مثل التعليمات الواضحة بالكاد وغياب الأدوات والتعب والأحداث الطارئة) ؛
- بذل أقل مجهود، دون أن يعتبر ذلك خرقا للنظام ؛
- استخدام وسائل مشروعة بهذا القدر أو ذاك، لإتمام مهمة معينة ؛
- تكليف شخص آخر للقيام بالعمل، على أساس أن يكون أكثر نشاطا وكفاءة واهتماما ؛

- تفادي القيام بمهمة ما، مع تقديم مبرر معقول ؛
- إيجاد الأعذار عندما يضبط متلبسا في وضعية التكاسل أو الإهمال.

فهل سنصدق بأن كل تلميذ قادر على الابتكار في هذا المجال؟ ذلك، أن المتعلم يلاحظ ويتلقى النصائح ويتخذ إخوته وأخواته أو تلميذا أكبر منه سنا كقدوة. وباختصار، فهو يتعلم «أسرار المهنة»، مستفيدا ممن سبقه في «الميدان». ونحن نتذكر هذا المشهد من شريط «أربع مائة طلقة» (وهو شريط للمخرج الفرنسي الراحل فرانسوا تروفو وقد شكل سنة 1959 انطلاق ما يعرف في تاريخ السينما بالموجة الفرنسية الجديدة ـ المترجم ـ)، حيث بدا المعلم المدعو «ورقة صغيرة» بسحنته المتجهمة وقميصه الرمادي وقد تهيأ لمعاقبة الطفل أنطوان دوانيل على إهماله لواجباته. وكان الحوار التالي :

ـ سيدي، إن جدتي هي السبب.

ـ ما دخل جدتك هنا ؟

ـ لقد ماتت.

طبعا، لا يتوفر كل تلميذ وفي كل يوم، على مبرر مأساوي بهذا الشكل يكون له وقعه الكبير على أكثر المعلمين صرامة. لذلك، يتعين تنويع الحجج لكي تكون قابلة للتصديق. فثقافة وتجارب التلاميذ (وخصوصا الأطفال) تعلمهم الكذب بطريقة قريبة من التصديق، لهذا يشكل فن الاعتذار والإنكار جزءا من «جهاز المقاومة» لدى التلاميذ الذين لا يمكنهم أو لا يريدون إرضاء كل منتظرات المدرسين والآباء.

ومعلوم أن كل تنظيم يمارس على أعضائه الضغوطات من أجل إنتاجية أفضل، وهي ضغوطات متعلقة بالحضور والعمل والصرامة والخضوع للنماذج . فذلك هو دوره، سواء باسم الربح أو المصلحة العامة أو خير العاملين. وحتى لو اعتبر هؤلاء الأعضاء مثل هذه الضغوطات معقولة ومشروعة، فإن ذلك لن يمنع من اصطدامها برغباتهم المتمثلة في بذل مجهود أقل أثناء القيام بالمهمة ومنح الوقت والطاقة لأنشطة أخرى، وللعلاقات مع الأصدقاء، ولأوقات الفراغ، بل ولتعلمات غير مدرسية (مثل الرياضة والفنون واللغات).

بهذا المعنى، تقوم مهنة التلميذ، كباقي المهن الأخرى، وفي جزء منها على الأقل، بوظيفة الوقاية من متطلبات نظام المؤسسة الذي تعمل على مواجهته، اعتمادا على طرقها الخاصة وإيقاعاتها وحاجاتها وتوقيتها الخاص أيضا. وتتجلى قوة المدرسة في تبنيها لمبررات «موضوعية» لتشغيل التلاميذ. فحينما نستعمل عبارة «من مصلحتك القيام بكذا» فإننا نقلص من هامش احتجاج المخاطب، إلى درجة اعتبار هذا الاحتجاج غير معقول.

فبإمكان الأجير أن يعلن قائلا : «إنني ألتزم بساعات العمل، لا أقل ولا أكثر»، لكن التلميذ ليس محميا من طرف عقد صريح للشغل وليس هناك مقابل ملموس لعمله، اللهم إذا ما استثنينا تطوره الشخصي الذي لا يحد. وفضلا عن ذلك، لا يعتبر الأطفال ولا المراهقون ناضجين بما فيه الكفاية

لتحديد مستوى طموحاتهم. ولن يمنح الراشدون الحق لأي تلميذ كي يصرح بأنه يرغب في تعلم القراءة، من أجل فهم الحكايات المرسومة أو قراءة كيفية استعمال ألعابه الإلكترونية فقط. والملاحظ أن الآباء والمدرسين يتناوبون في الغالب على مراقبة التلاميذ. فإذا كان الأجير العادي يجد في الكثير من الأحيان حلفاء داخل أسرته يساعدونه على مقاومة مطالب مشغله، فإن التلاميذ غالبا ما يوجدون في وضع مغاير، ذلك أن الآباء القلقين أو الراغبين في تحسين تصرفاتهم، يدعمون منتظرات المدرسة بشكل مبالغ فيه أحيانا.

هكذا، ستتمثل مهنة التلميذ، التي أضفى عليها الراشدون طابعا مثاليا، في التعلم بدون توقف وعدم الانسحاب أبدا أمام الصعوبات وطرح الأسئلة في حالة عدم الفهم، والعمل بشكل منفتح ومنظم، وتعبئة الذات، والإسراع في الإنجاز، والالتزام بالوقت، واحترام التعليمات، وحمل الأدوات وأخذ قسط من الراحة ليكون رهن الإشارة، «وألا يكون منشغل البال». وباختصار، أن ينخرط بشكل دائم وبناء وفعال ومرح في العمل المدرسي، وأن يستوعب المعارف بدون تحفظ ولا مكر ولا مقاومة خفية ولا احتجاج صريح.

والحال، أن مهنة التلميذ كما يتصورها الراشدون، تقوم بوظائف مغايرة تماما لما ذكر. ويتجلى ذلك في الوقاية من المنتظرات المبالغ فيها لهؤلاء الراشدين والاحتماء وراء حقوق مكتسبة وأعراف، للتخفيف من عبء العمل أو تأجيله. فهي تمنح الشجاعة للتلاميذ كي يواجهوا الأستاذ الذي قرر اختبارهم، حيث يبادرون بالقول : «يستحيل علينا القيام بذلك، فلدينا اختبار آخر هذا اليوم». كما يمكنهم التفاوض بشأن تخفيض عدد التمارين أو الصفحات التي ينبغي قراءتها، بالإحالة على سابقة وقعت أو على ممارسات أساتذة آخرين أقل صرامة. وتتمثل مهنة التلميذ أيضا في معرفة العادات والأعراف الوقائية واستحضارها في الوقت المناسب، مثل :

- عدم الشروع في فصل جديد من المقرر، عند نهاية الدورة أو حتى عند نهاية اليوم ؛
- عدم طرح الأسئلة مرتين متتاليتين على نفس التلميذ ؛
- عدم احتساب نقط كارثية بالنسبة لمجموع القسم ؛
- اقتراح نشاط خفيف بعد الاختبار ؛
- أخذ الأحداث التي يمكن أن تلهي بشكل مشروع عن العمل، بعين الاعتبار، مثل الاحتفالات والمقابلات الرياضية والتساقطات الثلجية الأولى أو كل حدث سعيد أو محزن، يثير المشاعر.

ثانيا : لا يمكن أن يخضع العمل الحقيقي للتعليمات

هناك مبرر آخر يدفعنا إلى التخلي عن تنميط مهنة التلميذ، وهو يتجاوز المدرسة بشكل كبير وينطبق على أي ميدان من ميادين الشغل. ذلك أن الجماعة الممارسة وبالأحرى التنظيم المؤسساتي، يطوران إجراءات وأدوات يفترض فيها تحسين الإنجازات والإنتاجية. ويبذل الخبراء و «المكاتب المهتمة

بأساليب التنظيم» والمهندسون ومبتكرو المشاريع، كل ما في جهدهم لعقلنة عمل الفاعلين، سواء على النمط التايلوري الذي جسده شارلي شابلن في شريط «الأزمنة الحديثة»، أو وفق براديغمات أدق تتمثل في إعادة صياغة المهام وعمليات التعاون وأيضا في استدعاء بعض الأساليب الابتكارية. وبإمكان دوائر الجودة والتبادلات والتعرف على «أفضل الممارسات» وصياغتها، أن تدعم تعليمات أكثر واقعية، آخذة بعين الاعتبار الشروط الفعلية للشغل والمؤهلات الحقيقية للفاعلين والعوائق الحقيقية التي يواجهونها. فالحركة التي تحاول التعليمات من خلالها مراقبة العمل بإدراج متزايد للبراميترات، قابلة للفهم وإيجابية، لكن علينا الإقرار بأنها لا تنجح بشكل تام. وبالفعل، فقد بينت علوم الشغل (انظر مثلا : كلوت، 1995 و 1999، دانييلو، 1996، جيرين وغروجان، 1996، طيرساك، 1992) ما يلي :

- يوجد دوما فارق بين العمل المحدد سلفا والعمل الحقيقي ؛
- وينتج هذا الفارق، في الغالب وبشكل مفارق، عن إرادة إنجاز المهمة رغم أنف الجميع.

لا ينفلت العمل المدرسي من هذا الوضع ؛ فالمدرسون أنفسهم يخضعون لتعليمات عديدة، منبثقة مما يدعوه شيفلار (1991) بـ «محيط التفكير»، أي دائرة الأشخاص الذين يفكرون في عمل الممارسين، والمكونة من الأطر والمستشارين والمفتشين والباحثين والمكونين ومؤلفي المناهج والوسائل والبرامج الديداكتيكية. وكان من «المنطقي» أن تؤدي مقاومة المدرسين لتنميط عملهم من طرف «محيط التفكير»، إلى الإحساس بمقاومة تلاميذهم. لكننا نعلم جيدا أن ما يبدو «طبيعيا تماما» في الوضع الأعلى (مثل التكليف بعمل ما وتنميطه وتقويمه)، يبدو «غير مقبول تماما» لدى نفس الفاعل عندما يشغل وضعية سفلى، ويرى بأن عمله خاضع للتعليمات وللتنميط وللتقويم».

لا يعتبر تهيئ الأطفال لإنجاز مهنتهم كما يتمنى المدرسون بالأمر العبثي، شريطة ألا ننسى بأن المعلم يقترح والتلميذ يتصرف، وأن نقر بإمكانية وقوع نزاعات المصالح أو حق الأولوية على الأقل. صحيح أن المدرس يفرض مقتضيات «لمصلحة التلميذ»، لكنه يحيل فقط على مستقبل في المدى المتوسط، حيث يبدو له من المعقول (من منظور الراشدين) التهيئ لهذا المستقبل في أحسن الظروف. وباسم هذه العقلانية التي يمكن تلخيصها في عبارة : «احصل على شهادة الباكالوريا أولا»، يتخيل الراشدون أن باستطاعتهم تجاهل رغبات الأطفال و المراهقين، عندما يعارض هؤلاء مقاصد تعليمهم.

فهذه المعارضة تشهد على «عدم نضجهم»، لأن الطفل الذي لا يفكر إلا في اللعب ولا يهتم بالمستقبل، يقدم الدليل على أنه في حاجة إلى من يؤازره. ويجد الراشدون صعوبة في فهم واقع كون التعليمات التي يوجهونها إلى التلاميذ، لا تعير اهتماما إلى القنوط و التعب و الرغبة في الضحك وآلاف الأسباب التي تجعل«البال مشغولا»، أو تسمح بالحلم بتفرغ مريح. فالأوامر من قبيل إعادة القراءة والمراجعة والمراقبة والاستباق والتنظيم والشروع في العمل دون تأخر، والاستمرار في بذل المجهود والتركيز والانتباه إلى كل التفاصيل، وعدم نسيان أي شيء، والاعتراف بالأخطاء وتصحيحها، تلائم مجتمعة كائنا كاملا أو قديسا أو «بطلا في مجال المعرفة»، يعتبر التعلم بالنسبة إليه أساس الوجود. والحال، أن الحياة بالنسبة لأغلب الأطفال توجد في مكان آخر. ولا يمكن

للأطفال الحقيقيين أن يتفاعلوا مع التلميذ النموذجي الذي يرسم أمام أعينهم. وأحيانا ما يبتعد النشاط الحقيقي للتلاميذ عن المثال النموذجي، حتى يكون ذريعة لعدم القيام بالعمل، ومع ذلك فهم ينجزونه بشكل تقريبي على الأقل.

وكما هو الشأن بالنسبة لسائقي الشاحنات، فإن التلاميذ لن يتمكنوا من إنجاز مهمتهم إلا إذا ما تحايلوا على القواعد وقاموا بمجازفات محسوبة وسلكوا طريقا مختصرا. وعندما لا يتمكن التلميذ من إنجاز كل شيء بشكل جيد وفي الوقت المحدد، فإنه يتحايل ويتظاهر ببذل المجهود، وباختصار فإنه «يحافظ على المظاهر».

هكذا، تتمثل مهنة التلميذ في جانب منها، في عرقلة عمل المدرس، ليس بغرض الاحتجاج عليه، بل لمقاومة المطالب غير المحدودة للمدرسة. ويعلم المدرسون جيدا بأن التلاميذ يمارسون هذه المقاومة، لكن أغلبهم يعتقد بأنه من اللازم المطالبة بالكثير للحصول على القليل. فهم يشبهون الباعة الذين يحددون في البداية ثمنا باهظا، لأنهم يدركون بأن الزبون سيتفاوض معهم على الثمن، على أن يرخصوا هذا الأخير بعد عملية التفاوض.

بإمكاننا أن نحلم بعلاقة بيداغوجية بعيدة عن البيداغوجيا البنكية وعن المساومة، بغية تحقيق تبادل منصف. وينبغي لإنجاز ذلك، قبول الفكرة التي مفادها أن القليل من الناس ينخرطون في المعرفة، مثل انخراطهم في تنظيم مغلق، أي بدون تحفظ ولا لبس ولا مكر.

المراجـــع

- AMIGUES, R. et Zerbato-Poudou, M.-Th. (1996). ***Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation***. Paris : Dunod.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). ***L'école pour apprendre***. Paris : ESF.
- BARRERE, A. (1997). ***Les lycéens au travail***. Paris : PUF.
- CHARLOT, B. (1997). ***Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie***. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B. (1998). ***Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain***. In Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) ***Le pari des sciences de l'éducation***. Bruxelles : De Boeck, Coll. ***Raisons Éducatives*** 1, pp. 147-167.
- CHARLOT, B. (1999). ***Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue***. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD, Y. (1991). ***La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné***. Grenoble : ***La Pensée Sauvage*** (2e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).
- CLOT, Y (1995). ***Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie***. Paris : La Découverte.
- CLOT, Y. (1999). ***La fonction psychologique du travail***. Paris : PUF.
- DANIELLOU, F. (dir.) (1996). ***L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques***. Toulouse : Octarès.
- DESCHAMPS, J. C., Lorenzi-Cioldi, F. et Meyer, G. (1982). ***L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève***. Lausanne : Pierre-Marcel Favre.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1996). ***À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire***. Paris : Seuil.
- GIRIN, J. et GROSJEAN, M. (dir.) (1996). ***La transgression des règles au travail***. Paris : L'Harmattan.
- MERLE, P. (1993). ***Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale***. ***Revue française de pédagogie***, n° 105, pp. 59-69.
- MERLE, P. (1996). ***L'évaluation des élèves***. *Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- MONTANDON, C. (1997). ***L'éducation du point de vue des enfants***. Paris : L'Harmattan.
- PAYET, J.-C. (1995). Collèges de banlieue. ***Ethnographie d'un monde scolaire***. Paris : Méridiens Klinsieck.

- PERRENOUD, Ph. (1994). ***Métier d'élève et sens du travail scolaire***. Paris : ESF (5e éd. 2004).
- PERRENOUD, Ph. (1995). ***Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable***. In : Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public, Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Numéro spécial, pp. 123-135.
- PERRENOUD, Ph. (1996). ***Métier d'élève*** : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In UNAPEC, ***Le métier d'élève***. Paris : UNAPEC, pp. 15-24.
- PERRENOUD, Ph. (1996). Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! ***Migrants-Formation***, n° 104, mars, pp. 166-181.
- PERRENOUD, Ph. (2001). ***Le projet personnel de l'élève, une fiction*** ? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- RAYOU, P. (1992). ***Seconde, modes d'emploi***. Paris : Hachette.
- ROCHEX, J.-Y. (1995). ***Le sens de l'expérience scolaire***. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1993). ***Le métier d'élève***. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 85-108.
- TERSSAC, G. de (1992). ***Autonomie dans le travail***. Paris : PUF.
- WOODS, P. (1990). ***L'ethnographie de l'école***. Paris : Armand Colin.

العنوان الأصلي للمقالة :

PERRENOUD Philippe, **«Le métier des élèves leur appartient, Le travail scolaire entre prescription et activité réelle»**, L'Educateur, n*4, 1er Avril 2005 , pp.26/30

شهـادات

تعطي هذه الشهادات فكرة عن تمثلات المدرس للعلاقة بينه وبين المتعلم، في أبعادها الإنسانية والاجتماعية والبيداغوجية ؛ تمثلات هي نتاج تجارب متنوعة من حيث الانتماء إلى أجيال مختلفة من المدرسين، ومن حيث الوسط الجغرافي لمزاولة المهنة.

تمثل المدرس للمتعلم قبل وبعد مزاولة مهنة التدريس

محمد أرفود
أستاذ مادة الرياضيات (فوج 2012)
نيابة الحسيمة

إن الحديث عن تمثلاتي كأستاذ في موضوع المتعلم وعن تصوري للعلاقة فيما بيننا قبل وبعد ممارسة المهنة فعليا، يقتضي مني، بداية، الإشارة إلى أنني قبل أن أكون أستاذا أنا إنسان وقد كنت تلميذاً قبل أن أصبح أستاذا. وهكذا فالحديث هنا هو حديث عن علاقة تفاعلية أساسها التأثير والتأثر وانطباعات وإحساسات قد تكون هي السبب الرئيسي لهذه المتمثلات.

فقبل أن أصبح مدرسا للمادة، كنت أتصور إلى حد ما طبيعة ونمط التفكير الملائم لاستيعاب المتعلم لهذه المادة، وأنه (المتعلم) إنسان له قدرات وجب تثمينها وتطويرها، شخص يفكر يمتلك عقلاً مثل عقل المدرس، وأن دوري كأستاذ هو إملاء المعلومة عليه وتسهيل ترسيخها في عقله، لقد كانت تمثلاتي لا تتجاوز عتبة الملاحظة العفوية لتفحص لجريدة ما.

لكن الممارسة المهنية، على حداثة عهدي بها، دفعتني لتصحيح مجموعة من التّمثلات حول المتعلم، وتصويب أخرى وترسيخ معارف تربوية كانت تدخل في إطار ما هو نظري خلال مرحلة التكوين، فعند الحديث عن العلاقة المباشرة بيني وبين المتعلم، وجدت أن المتعلم في المستوى الذي أدرسه ليس بالصفحة البيضاء كما كنت أتصور، بل سبق له أن تعلم بعض المبادئ البسيطة في المستوى السابق، وبالتالي سهل علي التواصل، وبمراكمة العمل والمجهود تصبح النتيجة محسومة في مستويات الجيد جداً، غير أن هذه العلاقة تبقى بدائية بحكم جِدَّتي في المهنة، بمعنى قد تُصحح نفسها مع توالي الممارسة، أوقد تحفزني أكثر لتطوير تلك العلاقة.

اكتشفت للوهلة الأولى أيضا أن بعض المتعلمين يعطون اعتبارا لنقطة الفرض وللمسؤول عن النقطة أكثر من أي شيء آخر على الإطلاق، قررت على إثرها أن تكون علاقتي معهم غير ذلك، فقد عملت جاهداً على أن افهم وأتفّهم التلميذ في بعده النفسي والاجتماعي، محاولا معالجة أثار المطبَّات النفسية والاجتماعية قبل أن أقوم بواجبي كمهني، ولاحظت على أن هذه المحاولات لاقت استحسانا من بعض المتعلمين. غير أن البعض الأخر يحاول استغلالها داخل القسم.

كما اكتشفت في هذه التجربة الحديثة أن إدراكات الفهم، لدى التلاميذ ليست متكافئة في بناء الدرس، وأن هناك من يحتاج إلى الكثير ليبلغ مستوى فهم الدرس ؛ مما يعني حتما، وبالتجربة، أن هناك فوارق كبيرة بين المتعلمين كإشكالية تربوية في العملية التعليمية التعلمية، وجب مراعاتها ومعالجتها بواسطة النظريات البيداغوجية التي تناقش مسألة الفوارق.

العلاقة بين المدرس والمتعلم في بعديها البيداغوجي والاجتماعي

حكمت شقور
أستاذة التعليم الإبتدائي
نيابة شفشاون

جميعنا يعلم أن كل وسط له خصوصية تختلف وتتفاوت عن الآخر. فالوسط القروي هو أكثر وسط يحمل هذه التفاوتات من ناحية الشرائح الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وغيرها.

فالعلاقة البيداغوجية في نظري، من غير إشراك المتغيرات الأخرى هي علاقة ميكانيكية محضة يستطيع القيام بها أي متلق لتدريب وتعليم أكاديمي، إذا جردنا المتعلم من هذه المتغيرات : كالمستوى الاجتماعي، والبيئة الأسرية، والمستوى التعليمي للمحيط الخارجي، ناهيك عن المشاكل الأسرية ؛ إذ آنذاك لا تعدو العلاقة البيداغوجية أن تكون مجرد تطبيق ناجح، بنتيجة فاشلة، لمجموعة من المعارف والخبرات المكتسبة.

انطلاقا من تجربتي الشخصية، أرى أن انتهاج أسلوب دراسة المتغيرات التي تحيط بكل متعلم من شأنها الرفع من مستوى تحصيله بشكل ملحوظ، بل وملفت أحيانا. لكن لا يتأتى ذلك إلا بالكثير من الصبر والاستمرارية. لذا أجد أي انخراط حقيقي في العملية التعليمية التعلمية هو تمركز حول المتعلم في شموليته. وهذه العملية، بقدر ما هي شاقة، بقدر ما هي مسهل ممتاز لنجاح هذه الأخيرة ؛ إذ تعليم الطفل في مراعاة للبعد السيكولوجي والنفسي، لا يساعد المتعلم فقط في التحصيل الدراسي، بل يساعده في تجاوز مشاكله النفسية التي تعيق التعلم وتعيق النمو السليم لشخصيته، كما أراها كعملية ملء فراغات من خلال تقويم التربية الخاطئة التي تلقاها في أسرته ومحيطه. فالوسط القروي يجعل المدرس الإنسان حاضرا في الفصل، وحتى خارجه، لزاما لا اختيارا.

في منظوري الشخصي، بناء المدرس علاقة اجتماعية مع متعلمي فصله هي نتاج إحساس حب ومسؤولية نحو المتعلم، وهو تعليق آمال عليه كمواطن الغد، وتمييزه لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه وجسامتها، يجعل منه متفاعلا إيجابيا مع السيرورة التعليمية.

ولن أخفي أنني في البداية، لم أكن أمارس هذه العلاقة بوعي ؛ فقد كان يحركني تجاه متعلمي حبي لمهنتي وضميري الذي يدفعني للتفاني في عملي، ومع توفيقي من الله مع عدد من المتعلمين في تحسنهم أو تميزهم، جعلني أعير هذه العلاقة ما تستلزمه من اهتمام وتخطيط.

وأحب هنا أن أشير لشيء، فبقدر ما يسهل الحصول عليه يصعب الحفاظ عليه ألا وهو احترام المتعلم لمعلمه. وهنا أشير للاحترام الناجم عن الحب الناتج عن الاضطهاد والخوف، يجعل العديد من المتعلمين ينجزون واجباتهم ويلتزمون بقوانين المدرسة والفصل احتراما وإرضاء للمعلم هو مؤشر على علاقة اجتماعية تخدم المتعلم والمدرس في آن واحد.

المدرّس و المتعلّم بين المدينة والبادية

يونس لغويبي
أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي
نيابة شفشاون

ما أزال أذكر لحظة استشعرت فيها عجزي عن إبلاغ فكرة بسيطة إلى تلاميذي بجماعة قروية على بعد كبير عن أقرب حاضرة وهي شفشاون. جلست أتفرّس في وجوههم التي تتحدث عن حجم معاناتهم، ربّما كنت أستدعي من خلالها وجوها أخرى، ألفتها لسنين خمس قضيتها أستاذا بمدينة سيدي إفني. يومها آمنت أن بين تلميذ المدينة و نظيره القروي أصنافا من الخصوصيات، وعليه فإن أساليب و طرق الأستاذ العامل في الحاضرة، يجب أن تكون غير نظيراتها للأستاذ العامل في المجال القروي.

أستطيع أن أجزم الآن، أن تلاميذ المدينة بفعل مواكبتهم للبارز في الشأن المحلي والوطني والدولي، أكثر تأثرا به عن غيرهم، تلتقط بيسر في خطابهم اليومي ألفاظا من قبيل «الأزمة» و«الفساد» و«التنمية»... ما أكثر المرات التي خرجوا فيها إلى الشارع، في احتجاجات عفوية، انتصارا لقضية تحمّسوا لها. كنت أردّد باستمرار على مسامع زملائي : تلاميذ هاذي المدينة مسيسون. أتذكّر الآن أني الآخر لم أخلف موعدي مع هاذي التظاهرات عندما كنت في سنّهم. و رغم حساسية الموقف، أجدني أخوض في أحاديث ودّية مع بعض من تلاميذي، أدرك شوقهم إلى من يفهم حاجاتهم، لذا كنت أستغل ترحيبهم بمبادراتي لأرمم ما تشوّه من تصوّراتهم ولأرسخ لديهم كلما استطعت، بعضا من قيم التسامح و النقد البناء واحترام الاختلاف.

أما ما يصنع تميّزهم أكثر فهو صداقتهم الوفية للوسائل التكنولوجية للإعلام والاتصال، وانفتاحهم على مؤسسات مجتمعية، جمعيات كانت أو أندية أو معاهد، لتنمية كفايات رياضية أو فنية أو تواصلية ؛ مما وضعني أمام متعلّم يملك كمّا محترما من التقنية و المهارة و المعرفة، استثمارها جميعا جعلني أكتفي في غالب الأحيان بتوجيه مجهوده وتحسين أساليبه وتنظيم معلوماته، مؤسسا لأسلوب تعليمي يرتكز بالأساس على التعلّم الذاتي والانفتاح على المحيط واستخدام التقنية الحديثة.

أما اليوم، وفي البادية، عندما عرضت على تلاميذي ولأول مرة شريطا تعليميا، فاجأتني سطوة الصورة عليهم، فبدلا من التركيز على ما وجهتهم إلى ملاحظته، أمطروني بوابل من أسئلة تهم تفاصيل أخرى غير المقصودة تماما... أدركت حينها أني أمام متعلّم لا يتعامل كثيرا مع وسائل الاتصال الحديثة، متعطّش للمعرفة ويراني منبعا وحيدا لها. ومما فطنت إليه أيضا هو حاجته إلى الجانب الإنساني في شخصية الأستاذ أكثر من أي معرفة أو مهارة، فهو بطبيعته يختار الانزواء على المشاركة، ويرتاح أكثر في صمته وخجله، لا يتواصل ولا يندمج بسهولة في محيطه. والأخطر من كلّ ما سبق، حقيقة

مزعجة : التعليم ليس أبدا من أولوياته. وبالتالي أصبحت منكبّا على ابتداع طرق فيها الكثير من المتعة وفرص إثبات الذات، فقط لأقويّ رغبته في المدرسة وفي التعلم. ولقد وجدت ضالتي في الأنشطة الموازية، لأنها تشتغل بطرق مباشرة على شخصية المتعلّم فتعزز ثقته بنفسه، وتنمي لديه كفايات التواصل والإبداع والاندماج في محيطها.

لا أقول أن اشتغال الأستاذ في البادية أشقى من اشتغاله في المدينة أو العكس، إنما أقول، كل وسط يفرض اعتماد طرق مختلفة في التربية والتعليم، ذلك أن الانطلاقة في تحديد ملامحها تتم أولا بالكشف المبكر عن خصوصيات الوسط، وعن ميولات التلاميذ وحاجاتهم الحقيقية.

تجـارب

الدُّور العائلية القروية :
أداة داعمة لتربية وتكوين وإدماج الشباب القروي

ميلود القطيبي
مدير الاتحاد الوطني
لجمعيات الدور العائلية القروية

الظهور

الدُّور العائلية القروية جمعيات ظهرت أول الأمر في فرنسا منذ سنة 1935م. أما في المغرب، فقد ظهرت الجمعيات الأولى لحركة الدور العائلية القروية منذ سنة 2000. وهي تنتظم اليوم في صيغة شبكة تسمى «الاتحاد الوطني للدور العائلية القروية».

ترتبط شبكة الدُّور العائلية القروية مع الدولة بمقتضى شراكات مبرمة مع كل من وزارة الفلاحة والصيد البحري، ووزارة التشغيل والتكوين المهني، وقطاع التربية غير النظامية، والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية، ومؤسسة التعاون الوطني، وكذا الهيئات المنتخبة....

كما تعد شريكا لمنظمات مهنية مثل : الكوباك واسبام، ولبعض مكونات القطاع الخاص، والدور العائلية القروية بفرنسا، والوكالة الفرنسية للتنمية، والدور العائلية القروية بإفريقيا ولاسيما الغربية منها، وذلك فضلا عن دعم بعض السفارات كسفارتي اليابان والدانمارك.

الفئة المستهدفة

تستهدف الدور العائلية القروية بشكل خاص بنات وأبناء الفلاحين، ممن يغادرون المنظومة التربوية لسبب من الأسباب، وكذا كل اليافعين الراغبين في التحول إلى فاعلين مؤهلين معرفيا وتقنيا بالوسط القروي.

تمكنت هذه الشبكة، لغاية اليوم، من تقديم خدمات تربوية وتكوينية لما يناهز 2223 شابة وشاب، وتعبئة 143 متطوعة ومتطوع وكذا 89 أجير، يشكلون الفرق البيداغوجية بمختلف مناطق المغرب.

الأهداف، المقاربة والأدوار

تقترح الدور العائلية القروية مقاربة خاصة للتربية والتكوين، سنحاول بسط أهم مميزاتها المفاهيمية والبيداغوجية من خلال ما يلي :

1. الأهداف

- توفير إطار قانوني وجمعوي يسمح للآباء والأمهات والمهنيين والفاعلين المحليين وشركاء التنمية البشرية والمستدامة، بتحمل مسؤولية تربية أبنائهم وشباب مجالهم، وتتبع مسارهم بطريقة جديدة، من خلال الانخراط في التسيير والتدبير والتقويم والمراقبة ؛
- الاستجابة، من خلال برامج التكوين لحاجيات تنمية وتأهيل المجال القروي، وتقوم الفرق التربوية والبيداغوجية بصياغة وتصميم هذه البرامج وعرضها على الاتحاد الوطني للدور العائلية القروية، وبقية الشركاء قصد تطويرها والمصادقة عليها كقيمة مضافة وطنيا ومحليا ؛

- دمج التكوين العام وتكوين الإنسان في التكوين التقني والتكنولوجي، واعتماد نظام الإقامة بالداخلية كرافعة للمشروع التربوي وفق خصائص كل فوج من المتعلمين ؛
- تحقيق المصالحة بين المتعلم والتربية والتكوين من خلال : الاعتراف بالفرد، وتمكينه من الانفتاح و إثبات الذات، والتدرج في مسار تعلمه وتكوينه وبناء مشروعه في محيطه السوسيو ـ مهني ويكون رافعة حماسه البيداغوجي ؛
- العمل على التكامل مع المؤسسات والإدارات العمومية والاختيارات التربوية والتكوينية الوطنية، في إطار التعاقد والشراكة، واقتراح ما يمكن أن يشكل قيمة مضافة في تنمية الإنسان والمجال على السواء ؛
- استلهام تجارب حركة الدور العائلية القروية في العالم والاستفادة منها، وبناء شراكات في خدمة التربية وقيم المواطنة لفائدة المتعلمين المرتادين لهذه الدور.

2. القيم المستهدفة

تستهدف الدور العائلية القروية عبر تعاملها مع المتعلمين المرتادين لها إرساء عدد من القيم، وخصوصا منها :

- القيم الكونية للإنسان من حيث هو غاية وليس وسيلة، وقيمة تعلو على الاعتبارات العرقية والجنسية والعقائدية والاجتماعية والسياسية ؛
- ممارسة الحق في التربية والتمدرس والشغف بالعلم والمعرفة ؛
- التسامح والانفتاح واحترام الآخر بصفة متبادلة ؛
- الإنصات والحوار ونبذ العنف والتطرف ؛
- الالتزام العملي بقيم المواطنة وحب الوطن ؛
- الإحساس بالمسؤولية والقيام بالواجب ؛
- التمسك بالقيم الفلاحية : حب الأرض، البراغماتية، تثمين الخصائص الثقافية والجذور السوسيوثقافية، الأسبقية للفعل والممارسة ؛
- رفض كل أشكال تسييس المشاريع التربوية والتكوينية أو استغلال الشبان لأغراض سياسوية أو انتخابوية أو تجارية.

3. المرجعية التربوية والتكوينية وأهم مقومات المقاربة المعتمدة في تجربة الدور العائلية القروية :

تتعدد ملامح هذه المرجعيات، وتتجلى أساسا في :

- اعتماد بيداغوجيا التناوب التي تنطلق من الخصائص والحقائق السوسيومهنية لكل مجال في تعقيداتها وديناميتها، وتنبني على منهجية موضوعاتية تسمح لكل مرافقي الشاب بالتدخل والتتبع، وتحول دون الامتلاك الذاتي للحقيقة، وتسمح للمِراسة والتجربة بأن تكونا إطارا فعليا وواقعيا للتكوين، وبالتالي أداة تؤسِّس لانفتاح حقيقي على الواقع، يجعل جدران القسم تنصت للواقع وليس العكس، وذلك عبر مجموعة من الآليات البيداغوجية الناظمة لحسن سير تربية وتكوين المتعلمين ؛

- تستحوذ التداريب العملية على ثلثي الغلاف الزمني للتعلم والتكوين باعتماد آليات وأدوات بيداغوجية تربط المتعلم اليافع بكل الفاعلين المحيطين به، وتعمل على تخليصه من العزلة واليأس ؛
- اعتماد نظام الإقامة الداخلية وفق نظام / ميثاق للعيش الجماعي يضمن تعايش الخصائص الفردية ضمن الجماعة، ويكون من إنجاز المجموعة التي لا تتعدى 25 مستفيدا في كل فوج تتراوح أعمارهم بين 16 و 24 سنة ؛
- اعتماد مشروع تربوي وسوسيو – ثقافي يمنح الإقامةَ بداخلية «الدار» بعداً إنسانيا ينطلق من الخصائص المجالية و ينفتح على العالم الخارجي ؛
- إنجاز أنشطة سوسيوثقافية هادفة تروم التصدي لنزعات اللاتمدرس والنفور من المجال، والهجرة والانغلاق ؛
- مرافقة الشبان ليصبحوا فاعلي الغد في ميادين التنمية في وسطهم السوسيو مهني وذلك باعتبار مشروع الشاب/ اختيار/حياة، يمثل بوصلة التعلم والتكوين والمرافقة.

4. مستويات التكوين وأهدافه

تشمل سيرورة التعلم والتكوين ثلاثة مستويات :

المستوى الأول: مدته سنة واحدة، وهو مرحلة تحضيرية للمتعلم، قبل مستوى التدرج، وتستهدف :

- تحقيق مصالحة المتعلم مع التربية والتكوين ؛
- الاستئناس بمنهجية بيداغوجيا التناوب وأدواتها (دفتر الربط ؛ التداريب ؛ التقارير ؛ تصميم الأبحاث ؛ الانجاز الجماعي ؛ الإقامة بالداخلية ؛ الحياة الجماعية...) ؛
- تحضير المتعلم للتكوين المتخصص والتأهيلي ؛
- إنجاز أنشطة سوسيو ـ ثقافية تعيد الاعتبار للمجال وتسمح بانفتاح الفرد على المحيط، وتنمية قدرته على المبادرة و المساءلة ؛
- مرافقة الشبان من أجل تحديد المشروع الشخصي من أجل حصوله على تكوين بوتيرة تناوبية مرنة و منفتحة ؛
- ترسيخ القيم التربوية و قيم المواطنة من خلال الحياة الجماعية لكل فوج : التنشيط داخل فضاء الداخلية ؛
- توفير فضاء جمعوي يسمح للعائلات والمهنيين والشركاء بالالتفاف حول مشروع الشاب : الأبواب المفتوحة، الجموع العامة...

المستوى الثاني: مدته من سنة إلى سنتين، يركز على التكوين بالتدرج ويستهدف ما يلي :

- تكوينا متخصصا و/أو تأهيليا في إطار حرفة محددة، ييسّر الحصول على دبلوم معترف به، بشكل يجعل الحرفة/الاختيار في خدمة مشروع الشاب وعائلته. ويتم اختيار حرف قروية تجيب عن إكراهات التنمية المحلية للمجال ؛
- بناء مراجع التكوين وآلياته بما يجعل التناوب أداة لتطوير المعارف والكفايات ؛

- اعتماد شبكة تداريب يقوم بتدبيرها تقنيون ومسيرون أكفاء و منفتحون ؛
- إشراك الشركاء والمهنيين في تتبع مواكبة الشبان ؛
- تداريب للانفتاح داخل مؤسسات إنتاجية بهدف إنضاج تصور المتعلم اليافع لمشروعه الخاص ؛

ينتهي هذا المستوى الثاني بانجاز تقويم بيداغوجي تشارك فيه وتحضره وزارة الفلاحة ووزارة التكوين المهني ويتوج بالحصول على دبلوم رسمي.

المستوى الثالث: مدته سنة واحدة. وهو مرحلة للتوجيه نحو الإدماج، و تتميز بما يلي :

- انجاز تداريب وتكوينات داخل مؤسسات إنتاجية تسمح بتصويب المشروع الشخصي للشاب ؛
- تنمية المعارف الأساسية في ميادين قانون الشغل والمحاسبة و التسيير ؛
- التدريب على تقنيات التسيير والمعاملات المالية و البنكية الأساسية ؛
- إنجاز لقاءات واستشارات وعمليات تواصلية مع المهنيين والجهات المحتمل تمويلها للمشروع الشخصي للمتعلم أو لجزء منه، سواء من القطاع العام أو من القطاع الخاص ؛
- مرافقة وتوجيه وتتبع المستفيد ؛
- تدوين المشروع الشخصي للمستفيد ببعديه المادي والمعنوي مع إبراز قيمته المضافة بالنسبة للمجال الذي ينتمي إليه هذا الأخير.

مفاهيم مفتاحية

إعداد: هيئة التحرير

- **المتعلم**
- **النمو**
- **الطفولة**
- **المراهقة**
- **التنشئة الاجتماعية**
- **العمل المدرسي**
- **التعلم الذاتي**
- **التوجيه التربوي والمهني**
- **المشروع الشخصي للمتعلم**

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمجموع المفاهيم المرتبطة بموضوع ملف هذا العدد، ولا بمختلف الأبعاد التي تحيل إليها المصطلحات المدرجة في هذا الباب.

المتعلم

يشكل المتعلم أحد أقطاب المثلث البيداغوجي (أو الديداكتيكي)، إلى جانب المعرفة والمدرس ؛ وليس هذا فحسب، بل هو، من منظور النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة، أهم محاور العملية التربوية والتكوينية.

تشهد مقولة «المتعلم» على تحولات كبرى شهدتها الاستراتيجيات التربوية والتكوينية، في ارتباط عميق بما عرفه المجتمع الحديث، منذ القرن 18م ولا يزال، من تحولات في مجالات السياسة والاقتصاد والعلوم والمعارف وأنظمة القيم. وتستند الأهمية المعطاة للمتعلم إلى انتقال نوعي في العلاقة البيداغوجية من ممارسات متمركزة على المعرفة كمتن مرجعي أساسي وثابت نسبيا، وعلى أنشطة وتدخلات المدرس بوصفه المتحكم في تحقيق أهداف العملية التربوية، إلى ممارسات تعطي الأولية لأنشطة التعلم بأنواعه المختلفة.

انبنت مقولة المتعلم في الخطاب التربوي الحديث على تثمين الطفولة، باعتبارها علامة للإنسانية ورمزا لما هو أفضل في الطبيعة البشرية (البراءة والحرية والإبداع وقابلية الاكتمال..). في هذا السياق، لا يقارن المتعلم بتحديد مسبق لنموذج مثالي مكتمل للإنسان الراشد، كما كان في المنظومات التربوية التقليدية، بل بعملية التعلم باعتبارها سيرورة إيجابية لتحقيق تكيف متنامي للطفل مع الوسط الفيزيائي والاجتماعي، تستدمج خصوصيات المتعلم واحتياجاته واهتماماته وظروفه السوسيو ـ اقتصادية والثقافية، إلى جانب متطلبات تنمية قدراته واندماجه المجتمعي (المدني والمهني والثقافي والقيمي..).

يرتبط منطق التعلم بمنظور للتربية والتكوين يراهن على انخراط المتعلم في العملية التربوية ومشاركته الفاعلة بغاية تنمية قدرته على التعلم (تعلم التعلم والتعلم الذاتي) واستمرارية هذا التعلم مدى الحياة. هكذا، أصبح هذا المنطق يقوم على تثمين مبادرة المتعلم في اختيار استراتيجيته في التعلم، أو في المشاركة في اختيارها، مع اعتماد مقاربات لتفريد التعلم وتنويع وملاءمة الأساليب البيداغوجية مع اهتمامات المتعلم واختياراته وأوضاعه السوسيو اقتصادية (التعلم الحضوري، التعلم عن بُعد مثلا). وبقدر ما يكون المتعلم مسؤولا عن تعلماته وفاعلا في تحققها، بقدر ما ينبغي على الاستراتيجيات التربوية أن تراعي حاجاته وإيقاعاته في التعلم والاستجابة لمشاكله السيكولوجية، وتوفير كافة الوسائل والإمكانات التي تيسير تعلمه ونجاحه.

لا يشكل المتعلم مقولة تصنيفية مجردة، بل هو مفهوم يحيل على فئات اجتماعية متنوعة سوسيولوجياً ومعرفياً، وذات حاجات ومتطلبات مختلفة : هناك متعلمون في أوضاع

عادية، وهناك متعلمون ذوو حاجات خاصة، وهناك متعلمون كبار.. إلخ. كما أن هناك عوامل عدة محددة لفئات المتعلمين واستراتيجيات التعلم، بعضها يرتبط بعامل السن المحدِّد للفئة العمرية للمتعلمين، أو بعامل الجنس المحدِّد لفئة التعلم من حيث النوع، أو بعامل الاختيار التعليمي أو التكويني (نوع التعلم والتكوين : نظري، مهني، تقني، فني، أخلاقي..) ؛ وبعضها الآخر يرتبط بعامل الانتماء السوسيو ـ ثقافي المحدِّد للشريحة المجتمعية للمتعلم وميزاتها الإثنية واللغوية والثقافية، وحاجاتها من التكوين.

من جانب آخر، فإن وجود المتعلم كفرد يجمع أبعادا متكاملة هي على وجه العموم :

- البعد السيكولوجي المرتبط بالنمو والاستعدادات والحاجات والاهتمامات والميول.. ؛
- البعد المعرفي – الثقافي المتعلق بالذكاءات الفردية والقدرات التي يمتلكها الطفل لأجل الانخراط في وضعيات التعلم والاستفادة منها ؛
- البعد الاجتماعي المرتبط بالنوع والانتماء السوسيو ـ اقتصادي للمتعلم ؛
- البعد القيمي ـ الأخلاقي الذي يخص منظومة الحقوق والواجبات المؤطرة لكينونة المتعلم داخل العملية التربوية بمعناها الواسع (الحق في التربية والتكوين بفرص متكافئة، الحق في بيئة تربوية جاذبة وصديقة وآمنة، الحق في تعليم وتكوين ذي جودة..، في مقابل الالتزام بالواجبات التي تقتضيها بيئات التعلم والتكوين بدءا بالمحافظة عليها واحترام المربين وباقي المتعلمين الآخرين، والتعاون معهم، والانضباط لأخلاقيات التقويم، إلخ).

أخيرا، لا بد من الإشارة إلى أن المتعلم، داخل الثقافة التربوية والتكوينية المعاصرة، لم يعد مجرد مقولة سيكولوجية أو بيداغوجية، بل هو بمعنى ما فاعل اجتماعي داخل الفضاءات المدرسية بمعناها العام، وذلك بفعل الحضور الذي أضحى يمارسه داخل بنيات التدبير المدرسية والجامعية والتمثيليات وهيئات ومجالس الحكامة والجمعيات المدنية وغيرها، ومشاركته الفاعلة في رصد وتتبع وتقويم السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين، والتعبير عن مواقف وآراء مختلف شرائح وفئات المتعلمين حول تطوير هذه السياسات على المستوى المحلي أو الوطني.

النمـو

النمو هو الزيادة الطبيعية في جسم الانسان وأعضائه، وهي زيادة كمية في الحجم والوزن وقابلة للقياس. وتتفاوت وتيرة النمو حسب الاعضاء والسن والجنس : يختلف نمو الرأس

والدماغ مثلا عن وتيرة نمو باقي الجسم. إذ يصل حجم الدماغ عند الطفل في سن السادسة من عمره الى 95 % من حجمه النهائي بينما تنتقل قامة الشخص من خمسين سنتمترا عند الولادة، إلى حوالي مائة وسبعين سنتمترا عند اكتمال النمو.

أما النضج، فهو تغيرات كيفية ملازمة لعملية النمو، فيكون لكل عضو من أعضاء جسم الانسان ما يميزه عن غيره في تركيبة أنسجته التي تتناسب مع الوظيفة التي يؤديها ويتقدم فيها عبر مراحل محددة إلى المستويات العليا. والنمو والنضج متلازمان ومتشابكان. إذ بفضلهما تحدث تغيرات وفق مراحل قد تختلف من حيث وتيرتها ومعدلها بين الافراد، إلا أنها تكون متتابعة ومتوالية في حدوثها. . واعتمادا على أعمال Baldwin و Binet حدد Piaget أربع مراحل للتطور النفسي للطفل بفعل نموه :

- مرحلة الحسية الحركية، وتمتد من الولادة الى سن الثانية ؛
- مرحلة قبل الإجرائية، أو ما قبل العمليات بين سن الثانية والسادسة من عمر الطفل ؛
- مرحلة العمليات الملموسة أو الذكاء العملي، بين سن السادسة والعاشرة ؛
- مرحلة العمليات الصورية بين 10 و 16 سنة.

والنمو والنضج والتطور عملية دينامية تؤدي الى الاكتمال وبلوغ الرشد.

وتثبت الابحاث أن عدة عناصر تؤثر في هذه العملية منها الوراثة ونوع التغذية والبيئة الاجتماعية والثقافية والمدرسة.

الطفولـة

الطفولة هي المرحلة الأولى من حياة الإنسان. وإذا كان هذا التعريف يبدو بديهيا، فإنه يخفي خلافات مهمة تتعلق بالفترة بالضبط التي تبدأ فيها مرحلة الطفولة والفترة التي تنتهي فيها. بخصوص بداية مرحلة الطفولة، يرى البعض أنها تبدأ لحظة الولادة، بينما يرى البعض الآخر أنها تبدأ بمجرد الحمل، ويعتبرون الجنين طفلا، يجب على المجتمع حفظ حياته، ورعايته، وتوفير شروط النمو الطبيعي له. غير أن الآخذين بهذا الرأي يختلفون، بدورهم، حول فترة الحمل التي يتحول فيها الجنين إلى كائن بشري كامل الإنسانية. والملاحظ أن هذا الخلاف حول بداية مرحلة الطفولة يكتسي أبعادا أخلاقية ودينية وقانونية وسياسية ؛ تتجلى، من جملة ما تتجلى فيه، في الجدل القائم بين المؤيدين للإجهاض والمعارضين له، وفي الأدبيات المتعلقة بتربية الطفل وحقوقه، إلخ.

وكما اختلفت الآراء حول بداية الطفولة، اختلفت كذلك حول نهايتها. فحسب التعريف الوارد في المعاهدة الدولية لحقوق الطفل سنة 1989، يعتبر طفلا «كل إنسان لم يتجاوز سن الثامنة عشرة، إلا إذا كان القانون الذي يخضع له يحدد بلوغ سن الرشد قبل هذا السن» .هذا وتحدد غالبية النصوص القانونية الوضعية سن الرشد (أي نهاية الطفولة) في سن الثامنة عشرة، وتعتبر المراهقة مرحلة من مراحل الطفولة.

ومن جهتهم يرى معظم الفقهاء المسلمين أن مرحلة الطفولة تنتهي بالاحتلام بالنسبة للذكر، وبظهور العادة الشهرية بالنسبة للأنثى. ومنهم من يذهب إلى حد القول إن سن التاسعة قد يكون هو نهاية الطفولة بالنسبة للأنثى إذا اكتملت لديها مقومات الأنوثة، وأصبحت مؤهلة للزواج. ويعكس هذا الخلاف الفقهي، بدوره، خلافات إيديولوجية ومذهبية وعقدية تتعلق بالتصورات الاجتماعية السائدة حول الطفولة والمرأة وحقوقها ومؤهلاتها الجسدية والفكرية...

وتنقسم مرحلة الطفولة حسب أغلب الأدبيات المخصصة للطفولة، وخاصة منها الأدبيات الصادرة عن اليونسكو واليونيسيف إلى عدة مراحل هي : مرحلة الطفولة المبكرة (من سن الثانية إلى سن السابعة تقريبا) ومرحلة الطفولة الوسطى (من السابعة إلى مرحلة البلوغ تقريبا)، ثم مرحلة المراهقة (من سن البلوغ حتى سن الرشد). والملاحظ أن بعض الباحثين يعتبرون المراهقة مرحلة من مراحل الطفولة، بينما يعتبرها البعض الآخر مرحلة انتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد.

وتعد الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان. ومن أهم ما يميزها :

- التبعية المطلقة التي يوجد فيها الطفل بالنسبة للوالدين لتلبية كل حاجاته المادية والنفسية. فالطفل، خلافا للعديد من الكائنات الأخرى، لا يستطيع أن يعيش وينمو بدون رعاية، وخاصة منها رعاية الأسرة.

- الطفولة هي مرحلة النمو بامتياز. فيها يكتمل النمو الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي للكائن البشري، وتتشكل فيها، بالتالي، شخصيته. وترى بعض النظريات السيكولوجية، وخاصة منها نظرية التحليل النفسي، أن السنوات الأولى من حياة الطفل سنوات حاسمة بالنسبة لتكوينه النفسي والاجتماعي، وأن التجارب الإيجابية والسلبية التي يعيشها الطفل خلال هذه المرحلة، وخاصة مع الأبوين (عقدة أُديب بالنسبة للذكر، وعقدة إلكترا بالنسبة للأنثى) تؤثر على شخصيته وتوازنه النفسي طيلة حياته.

- الطفولة هي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل هويته الفردية والجماعية، وكل مقوماته الفكرية والجسدية. وفيها يستبطن أهم القيم والمواقف والاتجاهات الدينية والأخلاقية التي ستؤثر على جزء كبير من سلوكه الاجتماعي عندما سيصير راشدا.

لهذا تولي كل النظريات التربوية أهمية قصوى لهذه المرحلة من حياة الإنسان باعتبارها مرحلة التربية بامتياز. ولهذا، أيضا، تنص المعاهدة الدولية لحقوق الطفل على ضرورة اعتبار هذا الأخير كائنا بشريا كامل الإنسية ؛ يجب على المجتمع أن يضمن له نموا طبيعيا في وسط اجتماعي وثقافي سليم، ويوليه اهتماما خاصا من حيث الرعاية، والعطف، والصحة، والتربية السليمة، ويوفر له الحماية الكاملة من عنف الراشدين وشططهم، وخاصة منه عنف المعلم والوالدين.

المراهقة

المراهقة هي الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. وتبدأ المراهقة، عادة، مع سن البلوغ بالنسبة للذكور، وظهور العادة الشهرية بالنسبة للإناث. ونظرا لوجود اختلافات بين الأفراد في إيقاع نموهم تبعا لخصائصهم البيولوجية، ووسطهم الاجتماعي والثقافي، فإنه يصعب ضبط السن الذي يدخل فيه الطفل مرحلة المراهقة. لكن معظم الباحثين يحددون بداية هذه المرحلة ما بين سن العاشرة والحادية عشرة بالنسبة للإناث، وما بين سن الثانية عشرة والثالثة عشرة بالنسبة للذكور. أما المدة التي تستغرقها مرحلة المراهقة، فلا يوجد اتفاق بشأنها ؛ فهناك من يرى أنها تمتد إلى غاية سن الثامنة عشرة، وهي سن الرشد القانوني في العديد من المجتمعات. وهناك من يمددها إلى غاية السن الواحد والعشرين، بل وحتى إلى الخامسة والعشرين في بعض المجتمعات.

وتجدر الإشارة، من ناحية أخرى، إلى أن مفهوم المراهقة مفهوم حديث، يرتبط بالمجتمعات الصناعية الغربية، وأننا لا نجد مقابلا له في لغات العديد من المجتمعات، وخاصة منها المجتمعات التقليدية، حيث يتم دمج الأطفال في جماعة الراشدين مباشرة ابتداء من سن مبكرة (تختلف حسب المجتمعات) بواسطة مجموعة من طقوس المُسارَّة (بضم الميم، وشد الراء les rites d'initiation). لهذا، فإن مرحلة المراهقة قد تطول أو تقصر حسب طبيعة المجتمع، ونوعية الثقافة السائدة فيه.

ويقسم علماء النفس المراهقة إلى ثلاث مراحل رئيسية هي :

- **المراهقة المبكرة :** وتمتد، عموما، ما بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة بالنسبة للإناث، وسن الثانية عشرة والرابعة عشرة بالنسبة للذكور. وفيها تظهر الفوارق واضحة بين الجنسين، ويبدأ المراهق (ة) باكتشاف نفسه جنسيا.
- المراهقة الوسطى : وتمتد، بالتقريب، من عمر الثالثة عشرة إلى غاية السادسة عشرة بالنسبة للإناث، ومن الرابعة عشرة إلى السابعة عشرة بالنسبة للذكور. وفي هذه المرحلة،

يعرف المراهق أهم التحولات الجسمية والنفسية، ويبني أهم علاقاته الاجتماعية، ويكتسب القواعد الاجتماعية التي تؤهله لمرحلة الرشد.

- أما المراهقة المتأخرة، فتمتد ما بين سن السابعة عشرة وسن الواحد والعشرين. وقد تمتد في المجتمعات الحديثة إلى ما بعد ذلك السن بسبب طول مدة الدراسة فيها، واعتماد الأبناء على الآباء لتلبية حاجاتهم المادية الرئيسية... وفي هذه المرحلة، يحقق المراهق بعض الاستقلالية النفسية والعاطفية، ويقيم بعض التوازن في علاقاته بمحيطه، وخاصة بالوالدين، وإن كان نموه النفسي والاجتماعي لم يكتمل بعد.

ويعرف الكائن البشري خلال مرحلة المراهقة تغيرات جسدية وعقلية ونفسية واجتماعية سريعة نسبيا ؛ تؤثر على سلوكه وعلى علاقته بذاته وبمحيطه الاجتماعي، ويمكن إجمال تلك التحولات فيما يلي :

- على المستوى الجسدي، يعرف المراهق تغيرات فيزيولوجية وهرمونية سريعة تتغير معها هيأته الخارجية، فتطول قامته إلى أقصى حد لها، كما تنضج غدده الجنسية، فيصير قادرا على الإنجاب، وممارسة حياة جنسية عادية، مع ما يترتب عن ذلك من توترات نفسية واضطرابات سلوكية...

- على المستوى العقلي، تكتمل القدرات العقلية لدى المراهق، فيصير قادرا على القيام بكل العمليات المنطقية الصورية، والتفكير بشكل عقلاني وموضوعي ومستقل، والنظر إلى مجموعة القضايا بطريقة مختلفة ؛ تغلب عليها الروح النقدية. وكثيرا ما يدفعه ذلك إلى وضع مجموعة من المسلمات والآراء التي تلقاها في مرحلة الطفولة أو السائدة في المجتمع، موضع تساؤل، وتحدي آراء الكبار وأفكارهم...

وتمارس هذه التحولات الجسمية والعقلية تأثيرا قويا على نفسية المراهق ومزاجه. ولعل أهم ما تتميز به نفسيته في هذه المرحلة هو النزوع نحو إثبات الذات، والرغبة الجانحة في الاستقلال، والحساسية المفرطة إزاء مظهره الخارجي. ويميل المراهق، كذلك، إلى العناد، والتعصب، وإخضاع كل الأمور لمنطقه الخاص، والتمرد على التقاليد والأعراف، وتحدي الراشدين، وخاصة منهم الأب بالنسبة للولد. وبسبب هذه التحولات، يعيش المراهق صراعات نفسية حادة، كالصراع بين الرغبة في الاستقلال والتبعية المادية والنفسية التي يوجد فيها إزاء الأسرة، أو الصراع بين الحاجات الغرائزية التي يمليها نموه الجسمي، وخاصة منها الجنسية، والحواجز الاجتماعية والمادية التي تحول دون تلبية تلك الحاجات، والرغبة في أن يعامل بوصفه طفلا وراشدا في نفس الوقت... هذا وقد يميل المراهق، أحيانا، إلى الانطواء على ذاته، وتفادي الآخرين.

- على المستوى الاجتماعي، يميل المراهق إلى تكوين صداقات قوية مع أقرانه. وكثيرا ما تدفعه حاجته إلى الحرية والاستقلال وإثبات الذات إلى تحدي الراشدين، وخاصة منهم الوالدين، ورفض القيم السائدة، والإقبال على سلوكات مخالفة للأعراف والتقاليد والعادات السائدة، والسعي إلى تحقيق مطالبه الخاصة على حساب مصلحة الآخرين، والإقدام على بعض السلوكات المحظورة كالتدخين، أو المخدرات، أو الألعاب، إلى غير ذلك مما يعتبره وسيلة لفرض ذاته، وإثبات شخصيته.

وتنتهي مرحلة المراهقة، عادة، إذا مرت بسلام، باكتساب المراهق شخصية مستقلة، واكتمال نموه الجسدي والعاطفي، والعودة إلى التوافق مع الراشدين، واستعادة الثقة في نفسه وفي الآخرين، وخاصة منهم الوالدين.

ولهذا يتعين على الكبار أن يدركوا أن التغيرات التي تطرأ على الطفل في مرحلة المراهقة هي تغيرات طبيعية، رغم ما تتسم به من حدة، وتوترات وتقلبات وصعوبات ؛ وأن أهم ما يحتاجه المراهق لاجتياز هذه المرحلة بسلام هو صبر الراشدين وتفهمهم.

التنشئة الاجتماعيـة

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتم من خلالها غرس القيم والمعايير الاجتماعية في نفوس الناشئة. فبواسطتها يستنبط الفرد أنماط التفكير والإحساس والتصرف السائدة في المجتمع، ويتشبع بعاداته وتقاليده وأخلاقه، ويتحول، بالتالي، إلى كائن اجتماعي. وتقوم التنشئة الاجتماعية بدور أساسي في تكوين شخصية الفرد وفي تشكيل ميولاته واتجاهاته الفكرية والنفسية، وتحديد هويته الفردية والجماعية، وتمكنه، بالتالي، من الاندماج في وسطه الاجتماعي، والقيام بالأدوار الاجتماعية التي ينتظرها منه المجتمع.

وتتم التنشئة الاجتماعية بواسطة مجموعة من المؤسسات تسمى مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وتشمل تلك المؤسسات كل الأوساط الاجتماعية التي يكتسب فيها الفرد المعاني، والأفكار، وأنماط السلوك والتفكير الاجتماعي. وتعد الأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق ووسائل الإعلام من أهم تلك المؤسسات.

ويميز علماء النفس الاجتماعي عدة أنواع من التنشئة الاجتماعية : التنشئة الأولية، وهي التنشئة التي تتم من خلال ما يعرف بالجماعات الأولية، كالأسرة وجماعات الرفاق، والمدرسة ؛ التنشئة الثانوية التي تتم من خلال ما يسمى بالجماعات الثانوية، كالجمعيات والأحزاب السياسية وغيرها من الجماعات والمؤسسات الثانوية التي يتردد عليها الفرد، والتي يكتسب فيها بعض الاتجاهات والمواقف والتصورات الاجتماعية.

قد تكون التنشئة الاجتماعية مقصودة إذا كان فعل مؤسسات التنشئة الاجتماعية هو إكساب الناشئة أنماطا معينة من السلوك والمعايير، وتربيته عليها، وقد تكون غير مقصودة إذا كان تمرير تلك الأنماط السلوكية والاتجاهات الفكرية إلى الناشئة يتم بشكل عرضي وغير مقصود، أو إذا أتت التنشئة الاجتماعية المقصودة بنتائج عكسية للنتائج المتوخاة منها. ويتم ذلك، عادة، عندما يتحدى الفرد القيم والمعايير التي يحاول وسطه الاجتماعي فرضها عليه...

توجد ثلاث مقاربات رئيسية لتفسير ظاهرة التنشئة الاجتماعية :

- المقاربة الأولى هي المقاربة الوظيفية التي تقول بالحتمية الاجتماعية. ويعتبر إميل دوركايم E. Durkheim من أبرز ممثلي هذه المقاربة. وترى أن الكائن البشري هو نتاج المجتمع، وأن الفرد كائن طيع، ولين، وقابل للتأثر، وأنه يولد على الفطرة، وأن المجتمع هو الذي يحدد شخصيته، ويفرض عليه قيمه وأنماط سلوكه، وأن النموذج الثقافي السائد في المجتمع هو الذي يحدد نماذج السلوكات الاجتماعية، التي يضطر الأفراد إلى استبطانها والامتثال لها. وبهذه الطريقة يعيد المجتمع إنتاج ذاته.

- أما المقاربة الثانية، فهي المقاربة التفاعلية، ويعد بيكر Becker وكوفمان Goffman و ميد Hebert Mead من أبرز ممثليها. وترى هذه المقاربة، عكس ما تقول به المقاربة الوظيفية، أن الفرد ليس كائنا سلبيا يشكله المجتمع كيف يشاء، وإنما هو كائن فاعل يملك القدرة على مقاومة نماذج السلوك التي يحاول المجتمع فرضها عليه، وعلى اختيار ما يلائمه منها، ورفض ما لا يلائمه. لهذا ترى هذه المقاربة أن التنشئة الاجتماعية ليست نتيجة تأثير أحادي تمارسه مؤسسات التنشئة الاجتماعية على الفرد، وإنما هي حصيلة تفاعل بين الفرد وتلك المؤسسات. فالفرد، حسب المقاربة يقوم بدور أساسي في تنشئته الذاتية، وبوسعه أن يقوم بإنتاج المجتمع وليس فقط بإعادة إنتاجه.

- أما المقاربة الثالثة، فهي المقاربة البنائية، التي يمثلها جان بياجية. وملخص هذه المقاربة هو أن التنشئة الاجتماعية هي حصيلة تكيف الفرد مع محيطه الاجتماعي والثقافي، وأن الفرد يقوم ببناء شخصيته بالتدريج من خلال عمليتين متلازمتين، هما عملية التمثل، وعملية التلاؤم (assimilation et accommodation).

العمل المدرسي

يطابق «العمل المدرسي» عادة ما تطلبه المدرسة من المتعلمين القيام به كواجبات مدرسية، وكذا ما ينتجه المتعلمون (أو ما يمكنهم إنتاجه) انطلاقا من الوضعيات المدرسية للتعلم.

من الناحية السوسيولوجية، يتحدد العمل المدرسي بوضع المتعلم داخل المؤسسة المدرسية، وما يستوجبه من مهام وأنشطة في علاقة بالتنظيم الداخلي للمؤسسة وقواعده وضوابطه.

يرتبط مفهوم «العمل المدرسي» بتصور محدد للمؤسسة المدرسية بوصفها نسقا لفاعلين تربويين يتقاسمون المجال المدرسي، وتتولى كل فئة منهم، في إطار منظومة للحقوق والواجبات، القيام بأدوارها ومهامها المحددة، بغاية تيسير العملية التربوية وتحقيق غاياتها وأهدافها بنجاح. في هذا السياق، لا ينبغي تمثل العمل المدرسي كعبء شاق مفروض على المتعلم (une corvée) رغم إلزامية القواعد والضوابط المرتبطة به، ولا يجب تصور المتعلم بالتالي كمجرد مستهلك للثقافة المدرسية، بل كفاعل اجتماعي في سيرورة التعلمات وإنجاح الوظائف المدرسية.

هناك بعض الدراسات التي تتحدث عن «مهنة التلميذ» (Le métier d'élève)، بمعنى مجموعة منظمة من الأنشطة والمهام المبرمجة في انسجام مع تنظيم الاشتغال الفعلي للمؤسسات المدرسية، خضوعا لقواعد ومعايير دقيقة من قبيل : الالتزام بتوقيت زمني ثابت للحضور داخل المدرسة، الانتظام في أداء أعمال «التَّلمَذة» داخل الفصل الدراسي أو داخل المؤسسة المدرسية (المشاركة في أنشطة الدروس، البحث عن معلومات مكملة للدروس الفصلية، أداء الفروض والواجبات المدرسية (Les devoirs de l'école)، الاستعدادات للامتحانات، المشاركة في الأنشطة خارج الفصلية المبرمجة في إطار الحياة المدرسية أو في إطار تنمية علاقة المدرسة بمحيطها..). في هذا الصدد، يصعب حصر العمل المدرسي للمتعلم في ما يسمى «المنهاج» الرسمي أو المعلن عنه فقط (Le curriculum formel)، ولا أيضا في المنهاج الممارَس فعلياً (Le curriculum réel)، بل ينبغي توسيع مجاله ليشمل أيضا مختلف الأنشطة والمهام التي يمارسها المتعلم والتي تدخل في إطار المنهاج الخفي (le curriculum caché)، أي ما يقوم به المتعلم لأجل تحقيق نجاحه انطلاقا من اجتهاده وانتظاراته من المؤسسة التربوية أو المدرس، حتى ولو لم يكن مصرحا به بوضوح من طرف هذه المؤسسة. لذا، يستوجب العمل المدرسي نوعا من استقلالية المتعلم واجتهاده بوصفه «منتجا» وفاعلا يعطي معنى شخصيا لتجربته المدرسية (أو الجامعية)، بقدر ما يرتكز على التنظيم المؤسستي وقواعده. والحال، أن نجاعة العمل المدرسي تتقوى كلما ضاقت مساحة التنظيم والقواعد، مقابل اتساع استقلالية المتعلم وانفتاح إمكانيات تعلمه واجتهاده خارج الفضاء الفصلي.

رغم ذلك، فإن الدراسات السوسيولوجية ترى أن العمل المدرسي، يتأثر بشكل كبير بالانتماء السوسيو ـ ثقافي والاقتصادي للمتعلم : فقرب المدرسة من مقر إقامته أو بعدها عنه، ونوعية تهيئة المجال المدرسي، وطبيعة العلاقة بالمعرفة المدرسية، ومستوى جودة الأداء

المهني للمدرسين، والدعم الاجتماعي للمتعلم من طرف الآباء وغيرهم... كل ذلك يؤثر في انخراط المتعلمين في سيرورة العمل المدرسي ومدى تحقيقهم الاستقلالية والنجاح في ذلك، ويفسر من ناحية أخرى التفاوتات القائمة بين فئات المتعلمين في التعلم والنجاح. هكذا، لا يجب تقييم العمل المدرسي من منظور «اقتصادي» ضيق يقيس «مردود» و «أرباح» المتعلم داخل العملية التربوية بما يستثمره ويبذله من عمل وجهد شخصي، بل يجب توسيع المقاربة لتشمل ما يرثه هذا المتعلم من وضعه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من تمثلات حول المدرسة، ومن تقييمات للتربية والعمل المدرسي، وما يخلفه ذلك من عدم تكافؤ الفرص التعليمية والتكوينية، وكذا ما يُمارس داخل العملية التربوية من علاقات للسلطة (سلطة المؤسسة والمدرس) ومن تبادلات يومية ورمزية بين المتعلمين وبين المدرسين وباقي الفاعلين التربويين.

انطلاقا مما سبق، ينبغي اعتبار العمل المدرسي في خصوصيته، وذلك :

- لارتباطه بمنطق التعلم وتفريده باعتماد مقاربات متنوعة لأنشطة المتعلم بحسب الحاجة، وبغايات التربية التي لا تتحقق إلا على المدى المتوسط أو البعيد ؛
- ولخضوعه لديناميات نفسية (شعورية ولاشعورية) واجتماعية تتم داخل المجال المدرسي، إلى جانب العمليات البيداغوجية والديداكتيكية وما ترتكز عليه من تعاقدات وإكراهات (كارتباط التعلم بالتقويم والتصنيف والترتيب، وضرورة جمع العمل المدرسي للمتعلم بين مهام وأنشطة مختلفة ومتراكمة تهم مواد تعليمية كثيرة، دونما مراعاة للشروط النفسية والفيزيائية للمتعلم.

من جانب آخر، لا تنحصر فعالية العمل المدرسي في الوسط التعليمي ـ التعلمي فقط، بل تستمد قوتها أيضا من محيط المؤسسة المدرسية ومدى انخراطه في دعمها وتوسيع عمليات التعلم، كمساهمة الأسرة والجمعيات المدنية وغيرها، في توفير بيئات موازية ومساعدة على تعزيز استقلالية المتعلم وتنويع آفاق تعلماته. بهذا المعنى، لم يكن العمل المدرسي مجرد إجراءات ومهام تقنية معزولة عن تفاعلات المؤسسة المدرسية مع محيطها المجتمعي.

التعلم الذاتي

التعلم الذاتي حسب رونتري (D.Rowntree) «عملية يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستعينين بمواد ومصادر تمكنهم من تحقيق أهداف واضحة بدون مساعدة مباشرة من المدرس». وهذا يعني أن يكون المتعلم مدفوعا بالرغبة في التعلم واعيا بقدراته

وميوله، مدركا لما يحققه التعلم في تنمية شخصيته. ومن أدوار المدرسة إكساب المتعلم استراتيجيات، تستند الى نظريات التعلم التي تمكنه من المشاركة الفعالة في بناء معرفة تتطور باستمرار، واكتساب المهارات التي تمكنه من تعلم التعلم، حتى يتمكن، في المدرسة وبعدها، من تطوير نفسه بنفسه وتحيين مكتسباته مدى الحياة.

التوجيه التربوي والمهني

أصبح موضوع التوجيه التربوي والمهني منذ بداية النصف الأخير من القرن الماضي، من القضايا التي تشكل اهتماما وازنا لدى الباحثين في مجال الدراسات التربوية والسيكولوجية والاقتصادية أيضا. ذلك أنه لا يمكن تحقيق أية تنمية اجتماعية واقتصادية وسياسية، دون وجود آليات عقلانية وعادلة لاستثمار أفضل رأسمال تمتلكه الأمم، وهو الرأسمال البشري.

في هذا الإطار، اعتبر التوجيه آلية هامة ضمن الآليات المؤسسية الحديثة، وتجاوزت وظيفته النظرة الضيقة التي تحصره في عملية توزيع الأفراد داخل مسارات دراسية أوتكوينات مهنية معينة وفق إكراهات الخريطة المدرسية، لتصبح مقترنة بتصور بنيوي تتكامل فيه جهود ومبادرات الفاعلين التربويين والاقتصاديين والسياسيين. ولقد رسخ الميثاق الوطني للتربية والتكوين دور التوجيه التربوي والمهني واعتبره دعامة أساسية وجزءا لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين. وتم ضمن هذا التصور استبعاد العمل بنسب النجاح المحددة مسبقا كشرط للانتقال من سلك تربوي إلى آخر. وعلى عكس ذلك، سيستند تدرج المتعلمين على استحقاقهم بناء على تقويم مضبوط وعلى اختياراتهم التربوية والمهنية المحددة، باتفاق مع المستشارين في التوجيه والمدرسين، وبالنسبة للقاصرين منهم بموافقة آبائهم وأوليائهم.

يتضح إذن أن هذا المفهوم الجديد للتوجيه التربوي والمهني، يتأسس على إمكانات ومؤهلات وميولات المتعلمين، بغرض بلورتها وبنائها وفق الذكاءات أو الكفايات التي تتلاءم مع كل فئة من فئات هؤلاء المتعلمين، مما يساهم في توفير عنصر الجودة المنشودة في مؤهلاتهم.

المرجع

بتصرف : عبد الكريم غريب، عزالدين الخطابي وآخرون، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية، ط. 2، 2006، ص.405/404.

المشروع الشخصي للتلميذ

تحيل وظيفة المشروع بصفة عامة، على تقديم مشروعات للمتعلمين في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تتعلق بمشكلة واضحة يعمل التلاميذ على حلها، بحسب قدراتهم وبتوجيه من المدرسين، وذلك اعتمادا على أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد. ويتطلب المشروع الشخصي للتلميذ، باعتباره محاولة في البناء الذاتي، ما يلي : جعل المتعلم هو المتحكم الرئيسي في مشروعه وتمكينه من تحمل المسؤولية انطلاقا من وعيه بإمكاناته وقدراته وميولاته، حتى تسهل عملية تحديد الأهداف ومراحل ووسائل تحقيقها. وهو ما يتطلب مساعدة المدرسين والآباء وتوفير الشروط المادية والنفسية التي تحفز على إنجاز المشروع. ولما كانت هذه العملية تهدف إلى اكساب المتعلم كفايات تسمح له بالتكيف مع محيطه وبحل المشكلات وباتخاذ القرارات، فإنها تستدعي الاستئناس بالبيداغوجيات الملائمة لبناء هذه الكفايات مثل، بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات.

المرجع

بتصرف غريب عبد الكريم، الخطابي عز الدين وآخرون، ص.405/404، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية، ط. 2، 2006.

بيبليوغرافيا

إعداد: هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية

- **إصلاح المنظومة التعليمية : الطفل أولا**، أحمد أمزيان، (الرباط)، (د.ن)، 2011، 1 مج. (ص 182).
- **المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب**، رشيد برادة، منشورات مجلة علوم التربية، 2009.
- **تعليم الإناث في الدول العربية، الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل**، رفيقة سليم حمود، القاهرة، الدار المصرية، اللبنانية، 2008.
- **علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**، سعيد حليم، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2012.
- **التعلم دراسة نفسية**، د. رمزية الغريب، مكتبة ألا نجلو المصرية، 1974 مصر.
- **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، د. حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008 .

مراجع باللغة الفرنسية

- BARRIERE, A. (2003). ***Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*** ? Rennes : PUR.
- LA BORDERIE, R. (1991), ***Le métier d'élève***. Paris : Hachette.
- PERRENOUD, P. (1994), ***Métier d'élève et sens du travail scolaire***. Paris : E.S.F. Editeur.
- PERRENOUD, P (1995) : ***Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable***, In page Web:

  http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_11.html
- Ph. Perrenoud, ***La fabrication de l'excellence scolaire***, Genève, Droz, 2ème édition , 1995
- SEMBEL, N. (2003), ***Le travail scolaire***, Paris, Nathan.
- ALTET M. (1997), ***Les pédagogies de l'apprentissage***, Paris, PUF.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996), ***À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire***, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1991), ***Les lycéens***, Paris, Seuil.
- ROCHEX J-Y. (1995), ***Le sens de l'expérience scolaire***, Paris, PUF.
- SIROTA, R. (1993), ***Le métier d'élève***. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.

- MERLE P. (1993), ***Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale***, In : Revue française de pédagogie, 105, 59-69.
- COULON A. (1997), ***Le métier d'étudiant***, Paris, PUF.
- GALLAND, O. (dir) (1995), ***Le monde des étudiants***, Paris, PUF.
- LE BART ,C. / Merle P (1997), ***La citoyenneté étudiante***. Intégration, Participation, Mobilisation, Paris, PUF.
- GILLY , M. (1980), ***Maitres et élèves***. *Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- REBOUL, O. (2010), ***Qu'est-ce qu'apprendre?***, Paris, PUF (collection «Education et Formation»).
- WOLFS, J.L. (2001), «***Méthodes de travail et stratégies d'apprentissages***. *Du secondaire à l'université»*, Bruxelles (De Boeck Université).
- MEIRIEU, P. (1994), ***Apprendre... Oui, Mais Comment ?***. Paris, ESF Editeur (Collection Pédagogies).
- HOLEC, H. (1991), ***Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage***, In : Education Permanente, n°107.
- PORTINE, H. (1998), ***L'autonomie de l'apprenant en questions***, *In : ALSIC*, vol. 1, n° 1, juin 1998, pp. 73-78.
- CYR, P. / Germain C. (1998): ***Les stratégies d'apprentissage***. Paris ; clé international.
- WENDT, M. : ***Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage*** ; In page Web: http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf.
- CAMILLERI, G. (Coor.) (2002), ***Autonomie de l'apprenant***, La perspective de l'enseignant, Edition du conseil de l'Europe.
- AUMONT, P. / ***Mesnier M. (1992), L'acte d'apprendre***, Paris, P.U.F.
- DE VECCHI, G. (1992), ***Aider les élèves à apprendre, Paris***, Hachette.
- Wang Zhuya : ***Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant***, In page Web: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/wang.pdf
- LANDRY R. : ***L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante***, In page Web: http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/02-landry.html
- BALLION, R. (1982), ***Les consommateurs d'école***, Paris, Stock.

- BALLION, R. (1999), ***La démocratie au lycée***, Paris, E.S.F. Editeur.
- ROCHE, G. (1993), ***L'apprenti citoyen,*** Paris, E.S.F. Editeur.
- ROGERS, C. (1976), ***Liberté pour apprendre*** ? Paris, Bordas.
- CADOR, L , ***Etudiant ou apprenti***, Paris, PUF, 1982
- BRUNER J.S., ***Le développement de l'enfant***, ***savoir faire, savoir dire***, Paris , PUF, 1983.
- ASTOLFI, J.P., ***L'école pour apprendre***, Paris, ESF éditeur, 1992
- ASTOLFI, J.P., ***Placer les élèves en situations problèmes***? Paris, INRP, 1993
- CROISIER, M., ***Motivation ; projet personnel, apprentissages***, Paris, ESF éditeur , 1993
- BARLOW, M., ***Le travail en groupe des élèves***, Paris, Colin , 1993
- MEIRIEU, Ph., ***Apprendre en groupe, Lyon , Chronique sociale***,5ème édition 1993
- MEIRIEU, Ph. et al., ***L'école et les parents , la grande explication***, Paris, Plon , 2000
- IMPERT, F., ***Médiation, institution et loi dans la classe***, Paris, ESF éditeur, 1994
- DEVELAY. M., ***Donner du sens à l'école***, Paris, ESF éditeur, 1996
- BASTION. C., ***Les connaissances de l'enfant à l'adulte***, Paris , Armand Colin , 1997
- LIEURY. A., ***Mémoire et réussite scolaire*** , Paris , Dunod, 3ème édition, 1997
- DORNER. Ch., ***La logique de l'échec***, Paris, Flammarion, 1997
- GAUDET. S. et al., ***La coopération en classe***, La Chanelière, Montréal, 1998
- GARDNER, H. (1996), ***L'intelligence et l'école*** *: La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*, Paris, Editions Retz
- EZZAKI, A, ***L'enseignement centré sur l'apprenant (e) : Manuel de formation.*** : USAID/ TFD/ AM/DEAST, Rabat, 1998

مراجع باللغة الإنجليزية

- HOLEC . H. & HUTTENEN I. (eds.) 1997. The learner.s autonomy. ***Research and development***. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.

- CAMILLERI. A. 1997, ***Awareness for autonomy: An introduction to learner autonomy. In BYRAM . M. (ed.) Language and culture awareness in language learning/teaching for the development of learner autonomy***, Report on Workshop 3/97. Graz: European Centre for Modern Languages.
- KOLB. D. 1984. ***Experiential learning. Experience as the source of learning and development***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

ملفات الأعداد القادمة
لدفاتر التربية والتكوين

- الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة
- الديداكتيك العامة وديداكتيك المواد

- **L'administration pédagogique et le projet d'établissement**
- **La didactique générale et la didactique des matières**

Sommaire

A l'écoute du lecteur

Dossier

L'administration pédagogique et le projet d'établissement

- **Le projet d'établissement, facteur de cohérence relationnelle et d'amélioration pédagogique.**
  Kenza ABOULFETH
- **Evolution des cadres normatifs de la gestion des établissements de formation professionnelle(EFP) : de la gestion institutionnelle à la gestion déléguée**
  Driss El YACOUBI
- **L'université marocaine : quelles ressources humaines pour quelles missions ?**
  Mohammed ABDOUH

«A l'écoute du lecteur»

Le Directeur Responsable

Dossier

L’administration pédagogique et le projet d’établissement

PRESENTATION

L'établissement scolaire constitue le noyau du système éducation et sa raison d'être. C'est au sein de ses espaces que prend réellement corps la politique éducative. C'est encore là que l'apprenant passe l'essentiel de sa vie quotidienne afin d'y suivre des enseignements et d'acquérir des compétences et des savoir-faire, y compris ceux nécessaires à la vie quotidienne. C'est aussi dans cet espace où l'apprenant interagit dans le cadre de relations humaines, pédagogiques et éducatives.

Cet établissement est dirigé par une administration, appuyée par quelques conseils qui participent à la gestion. Parmi les principales missions de l'administration scolaire, il y lieu de citer la bonne gestion de l'établissement scolaire, la garantie des meilleures conditions de déroulement du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'encouragement des bonnes pratiques, la démocratisation des relations et la protection de l'établissement de toutes les influences négatives. Cependant, la réalité indique l'existence de plusieurs dysfonctionnements qui peuvent être liés au statut même de l'administration scolaire, à la formation continue, aux capacités de gestion, à la bureaucratie administrative...

En consacrant le dossier du n°11 au thème «***Administration pédagogique et projet d'établissement***», le Comité de rédaction des Cahiers de l'Education et de la Formation propose de mettre en débat cette problématique à travers notamment les axes suivants :

1. Comment l'administration pédagogique peut-elle jouer un rôle primordial dans la réussite du processus pédagogique et de formation et garantir les meilleures conditions de qualité des enseignements, avec des chances égales pour tous ?
2. Quel est l'impact de l'administration pédagogique sur la réussite du projet de l'établissement scolaire ?
3. Quelles sont les missions de l'administration pédagogique eu égard aux nouveaux besoins de l'école marocaine ?
4. Comment l'administration pédagogique peut-elle bâtir sa gestion sur une gouvernance participative où interagissent les enseignants, les familles, les élèves, les entreprises et tous les acteurs de l'environnement scolaire ?
5. Comment cette administration pédagogique peut-elle mettre en œuvre la politique pédagogique en plus de la diversification des partenariats

et la réalisation de l'ensemble des actions visant le développement de l'établissement scolaire ?

6. Comment relever les défis liés aux nouveaux rôles et fonctions de l'établissement scolaire ?

7. Comment le projet d'établissement peut-il jouer un rôle prépondérant dans l'amélioration de la qualité de l'école et la promotion de son rendement pédagogique tant interne qu'externe ?

8. Comment l'administration pédagogique et le projet d'établissement peuvent-ils réussir à renforcer de l'autonomie de l'établissement scolaire ? comment cette autonomie peut ouvrir la voie à la diversification de l'offre pédagogique et permettre d'entrer dans une compétition loyale pour mieux atteindre les objectifs assignés au système d'éducation et de formation ?

Le projet d'établissement, facteur de cohérence relationnelle et d'amélioration pédagogique

Kenza ABOULFETH
Ex formatrice au CPR de Meknes

Pour un meilleur rendement de l'action pédagogique, les sciences de l'éducation sont appelées à ; proposer de nouvelles démarches et de nouveaux concepts Elles font l'objet de continuelles remises en question dans le but d'adapter les pratiques d'enseignement et d'apprentissage aux changements de l'environnement culturel, économique et social de l'école.

Dans cette perspective, «le projet d'établissement» vient donner du sens à l'action pédagogique d'un établissement. Il permet aux acteurs du système éducatif l'autonomie d'adapter le choix des stratégies d'Enseignement/Apprentissage à la réalité du terrain et de tenir compte des particularités des élèves accueillis, des ressources disponibles ainsi que de l'environnement de l'établissement scolaire. Le projet d'établissement place ainsi l'apprenant au centre de ce système.

A partir d'une documentation basée sur des données théoriques nous essayerons, à travers l'article présent ; de mettre au clair la pédagogie du projet d'établissement et mener une réflexion sur les valeurs éducatives, humaines, relationnelles qu'il développe au sein de l'institution.

Nous procéderons dans une première partie à la clarification du sens de certains concepts clés se rapportant au sujet de notre article. Nous préciserons ce qu'on entend par : Projet, Projet éducatif ; Projet pédagogique et Projet d'établissement.

Nous focaliserons, ensuite, le reste de notre article sur le projet d'établissement. Nous tenterons, dans la mesure du possible, de répondre aux questions suivantes : Pour quelles raisons l'équipe pédagogique d'une institution opterait-elle pour le projet d'établissement ? Quelles sont les étapes de l'élaboration d'un projet d'établissement ? Dans quelle mesure l'adoption du projet d'établissement contribue-t-elle à optimiser les relations pédagogiques entre les enseignants et améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage ?

I. DEFINITIONS

1. Projet

Le Robert définit le projet comme «l'image d'une situation, d'un état que l'on veut atteindre. C'est une description, un modèle antérieur à la réalisation. C'est le synonyme de dessein, idée, intention, plan, programme, résolution, vue.» (1) Le Robert 1985 tome VII p 813.

Dans le monde managérial des entreprises, un projet est défini comme «la volonté de réaliser une œuvre commune entre tous les partenaires de l'entreprise par la traduction des besoins en termes quantifiés, ce qui implique des objectifs, des possibilités de faire (humaines, techniques, financières) une compétence de l'entreprise, des méthodes de pilotage, des actions précises et coordonnées, l'évaluation des résultats».(2) Y. CHAIGNEAU. «Du management, du projet à la qualité totale». Management 2000. Les éditions d'organisation 1990 p 35.

Dans le monde scolaire, la notion de projet recouvre plusieurs domaines :

- Le «projet éducatif» qui représente les finalités éducatives, l'ensemble des valeurs, des choix de la société. Il s'agit des instructions, orientations et programmes définis au niveau du ministère
- de l'éducation.
- Le «projet pédagogique», est une stratégie d'enseignement/apprentissage dont le champ d'action est la classe. C'est une pratique pédagogique centrée sur l'élève. C'est lui qui est appelé à réaliser ce projet. L'élève est partenaire actif du processus de sa formation. Il en est l'acteur principal Le but du projet pédagogique est de réaliser l'autonomie de l'élève.

Le projet pédagogique est un des moyens qui pourraient être adoptées pour mettre en œuvre le projet d'établissement .Il en fait partie.

Le projet d'établissement

C'est un document qui traduit la volonté de toute l'équipe pédagogique d'un établissement d'adapter les objectifs éducatifs nationaux au public qui est sous sa tutelle. Ce document est élaboré par tous ceux qui sont concernés par la formation des élèves : enseignants, personnel technique, personnel administratif, parents d'élèves et à leur tête, le chef de l'établissement.

Si les programmes définis par l'Etat sont proposés à tous, au niveau du projet d'établissement, il revient à chaque institution de les décliner à sa manière pour proposer un ensemble d'objectifs concrets, réalistes et évaluables et choisir des programmes d'action et des stratégies d'animation adéquates aux apprenants de l'établissement.

Pourquoi le projet d'établissement ?

L'école a toujours ouvert ses portes pour tous les élèves .Elle y instaure un enseignement unifié destiné à tous les élèves et dont les grandes lignes sont déterminées par le système éducatif : Ce qui a toujours défini l'école c'est un ensemble de programmes, de procédures de sélection, d'examens, de protocoles administratives... Les établissements ne possèdent pas d'existence autonome. Sur eux s'exerce un contrôle à l'occasion des inspections. Ce contrôle évalue le degré d'application des instructions du ministère de l'éducation. Avec l'adoption du projet d'établissement, l'école refuse l'uniformité, s'oppose aux routines. Elle cherche à enseigner des savoirs responsables qui permettraient aux apprenants de se saisir du monde contemporain.

Afin de répondre aux finalités éducatives, les différents partenaires pédagogiques d'un établissement, à leur tête le directeur, se concertent et définissent les objectifs généraux, les contenus et les techniques d'animation qui permettraient de mettre en œuvre les finalités de l'état certes mais qui sont adaptés à leurs élèves.

La différence, l'adaptation a pour objectif de créer toutes les conditions susceptibles de favoriser la réussite de l'élève .Ces conditions sont le fruit de la résolution de l'équipe éducative de l'établissement et d'une élaboration collective qui passe par plusieurs étapes.

Par quelles phases passe l'élaboration d'un projet d'établissement ?

- Le point de départ de l'élaboration d'un projet d'établissement, est d'abord une mise au point du contexte et de l'avancée des objectifs en cours. Cette analyse permet à l'équipe pédagogique de l'établissement de réaliser un diagnostic et de relever les points forts et les points faibles, les zones d'excellence et les zones de dysfonctionnement qui se rapportent aux pratiques de l'établissement. L'interprétation des informations rassemblées aide l'équipe à cerner les causes des difficultés.

- Déterminer les priorités est la seconde étape du travail de l'équipe. Cette mise en place des grands axes sur lesquels reposera le projet est traduite en termes d'objectifs évaluables puis en termes d'actions.
- La définition d'un plan clair et détaillé des actions est l'étape nécessaire de formalisation. Elle permet à l'équipe pédagogique de travailler sur l'opportunité et la cohérence de l'ensemble des actions retenues. Ces dernières seront à ce niveau, définies en stratégies, outils, critères d'évaluation et calendrier relatif à ces actions.
- La rédaction du projet donne lieu au «document outil» d'information destiné aux différents acteurs de la communauté éducative qui devraient en prendre connaissance et l'approuver.
- «Ce processus comprenant des phases d'analyse et de diagnostic, de conception, de mise en œuvre et d'évaluation, apparaît comme un instrument de choix pour une volonté stratégique, un outil de travail et de mobilisation, une mise en perspective de certains éléments existants déjà, un objet de négociation et de contractualisation». A. BOUVIER, Management et projet, page 96

Dans quelle mesure ce processus pourrait-il être un facteur de cohérence et d'amélioration du fonctionnement de l'établissement. Dans quelle mesure contribuerait-il à consolider les relations entre les différents partenaires du système éducatif ?

Avantages institutionnels, pédagogiques, relationnels et sociaux du projet de l'établissement

Adopter la pédagogie du projet d'établissement suppose une politique éducative, une approche pratique, un système organisé, des compétences, des stratégies d'enseignement, des actions réfléchies, des priorités à respecter, des résultats à atteindre et des méthodes pour y parvenir.

Ces caractéristiques font du projet de l'établissement un élément d'élucidation des pratiques pédagogiques, d'amélioration organisationnelle et d'optimisation des relations sociales et psycho-pédagogiques au sein de l'institution.

Dans son livre ; Pratiques et logiques en Pédagogie, F.MARAND fait allusion à ces caractéristiques en soulignant que «le projet est une perspective dans le temps et la réalité, conductrice et régulatrice de l'organisation des moyens pour la mettre en œuvre. La pédagogie du projet est à la fois une démarche globale d'entreprise et de construction ; et singulière par l'échelle de sa portée, en interface

entre les personnes, l'objet et l'action... Le projet est le contraire de l'improvisation. Il correspond à une dimension essentielle d'apprendre, et contribue à intégrer les personnes au monde qu'ils partagent». F.MARAND, Pratiques et logiques en Pédagogie. Nathan. VUEF 2002 ; p 46/47.

Le processus du projet de l'établissement tend donc à perfectionner le fonctionnement de l'institution ; tous les membres du système sont conscients de la part de responsabilité qu'ils engagent dans l'intérêt des élèves. : Qui fait quoi ? Avec qui ? Dans quel but ? Comment ? Quand ?

Chacun des partenaires se sent une mission qui concourt à la réussite de l'action établie par le groupe. Lorsque tous les membres de l'établissement perçoivent la nécessité de joindre leurs efforts pour réaliser ce qu'ils ont conçu et élaboré ensemble, on a des chances de voir naître un esprit d'équipe avec toutes les valeurs que cela présuppose : un travail d'équipe, une communication optimale, une concertation enrichissante...

Le travail en équipe est une nécessité pour le bon fonctionnement d'un système scolaire. Il interpelle les membres de l'équipe à s'impliquer, à partager leurs idées. La pluralité et la variété des spécialités et talents des acteurs enrichie et vivifie la communauté éducative. La communication et la concertation sont les deux relations humaines qui, par la force du travail d'équipe, sont développées par l'adoption du projet d'établissement.

La communication est une manifestation d'existence, une affirmation de soi une prise de position qui pousse les autres à vous écouter, à discuter, à tenir compte de vos opinions. Elle assure la valorisation de l'individu et du groupe. Elle reste le meilleur moyen pour résoudre les problèmes interpersonnels et intergroupe. En réduisant les différends, la communication favorise la cohésion et l'unité du groupe. C'est par elle que le groupe existe en tant que tel.

Si, au sein d'un groupe, l'échange se réalise par le biais de la communication, la recherche d'un compromis elle s'effectue par la concertation.

La concertation dans l'élaboration du projet d'établissement, est un style de relation humaine qui sous-entend des efforts pour comprendre les autres, la prise en compte de leurs points de vue pour construire une solution ensemble, apporter une réponse à un problème commun engageant l'avenir et la réussite de l'élève. La concertation dans le domaine des relations pédagogiques ne peut qu'enrichir les individus. Elle exclut le conflit, la recherche de domination. Elle limite certes les libertés mais crée de l'ordre, un ordre que nous acceptons au nom du progrès.

Dans le milieu éducatif, de telles relations se doivent d'être pilotes tant au nom de l'intérêt des apprenants qu'au non d'une valeur pédagogique .Le projet d'établissement s'inscrit dans l'ensemble des politiques éducatives qui concourent à instaurer ces valeurs et favoriser toutes les chances de réussite pour les élèves.

CONCLUSION

Le projet d'établissement est en effet un élément de développement polyvalent au sein de l'institution. Il pose la lumière sur les finalités et les valeurs du projet éducatif afin de les adapter aux paramètres humains, géographiques, environnementaux de l'institution concernée. IL vise un enseignement/ apprentissage pragmatique, une amélioration du système qui soit propre à chaque établissement.

Le projet d'établissement contribue à accroître l'autonomie des établissements scolaires. Naturellement, à l'intérieur du système éducatif national, cette autonomie devrait être équilibrée par des procédures d'évaluation transparentes du rapport entre les objectifs du projet et les résultats obtenus.

Etant plus autonome, l'établissement est appelé à s'ouvrir à l'échange et faire appel à tous les partenaires de l'action éducative, (enseignants, équipe administrative, parents d'élèves, collectivités territoriales, associations culturelles) ; Il les incite à faire preuve de participation effective et d'esprit d'équipe. Il les encourage à exercer leur responsabilité et à faire preuve de créativité, d'initiative pour proposer des démarches et des pratiques nouvelles afin de favoriser la réussite des élèves.

A travers sa mise en œuvre, le projet d'établissement consolide donc la collaboration et le travail synergique entre les différents pairs de la communauté éducative et approfondit les compétences cognitives et relationnelles des personnels.

La question à se poser en fin de cet article, c'est où en sont nos institutions du «projet d'établissement ?»

L'élaboration et l'adoption du projet d'établissement par nos écoles, collèges et lycées est selon notre point une chance à saisir et un risque à courir. D'un côté, il vise à établir un contrat qui engage toute l'organisation et d'un autre côté, il aspire à dynamiser l'institution et à lutter contre la routine et l'épuisement professionnel. C'est un défi à relever par nos institutions. Il nécessite un chef d'établissement «manager», des compétences pédagogiques contemporaines, des personnes

ressources impliquées, du temps, de la disponibilité pour la coordination et surtout un changement de mentalité, de structure et d'organisation.

BIBLIOGRAPHIE

- _Guide de présentation des dispositifs d'accompagnement à la réussite. «Education partagée». Académie de la Martinique. 2010/2011.
- _En quoi la pédagogie de projet permet de donner du sens à l'enseignement du Français.
- Djemaâ Bens alem. Synergies Algérie 2010.p.75.82
- _Le projet d'établissement scolaire, élément de développement au sein de l'école catholique au Liban. Thèse en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'Education préparé par Sr. Mona BEJJANI. Kaslik-Liban.2OO8
- _Le chef d'établissement. Techniques et pratique du management. 2ᵉédition à jour au 1ᵉʳ janvier 1993. Guy Delaire . Guides pratiques. Education. Berger-Levrault
- _Améliorer la qualité de l'éducation : pratiques, pilotage, politiques publiques. Actes du séminaire du 15 au 17 décembre 2010. CIEP Sèvres.
- _Guide juridique du chef d'établissement mai 2008.www.education.gouv.fr
- _A.BOUVIER, Management et projet, former, organiser pour enseigner, Hachette Education, 1994.
- _CHAGNEAU Yves, Du management du projet à la qualité totale, éditions d'organisation. Paris, 1990.

Evolution des cadres normatifs de la gestion des établissements de formation professionnelle(EFP) : de la gestion institutionnelle à la gestion déléguée

Driss El Yacoubi
Chercheur en sociologie

Dans le contexte de la formation professionnelle, marqué par la pluralité et la diversité des statuts des différents intervenants-public ; semi public ; privé ; mixte et associatif-, les autorités de la formation se sont intéressées très tôt à la question des cadres normatifs et administratifs devant régir les modalités de gestion et de gouvernance des établissements de formation professionnelle. C'est ainsi que, dès les premières années de la réforme de 1984, la gestion administrative et l'organisation pédagogique des établissements de formation professionnelle(EFP) se trouvent encadrées par des procédures et des règles qui sont inscrites dans des textes de base institutionnelle. De façon générale, on relève deux textes généraux auxquels se réfèrent la majorité des EFP, même si l'application diffère sensiblement d'un opérateur à un autre, voire au sein du même département formateur.

Le premier est constitué du décret du 9 janvier 1987 portant statut général des établissements de formation professionnelle[1], tel qu'il a été modifié et complété. Ce décret détermine les niveaux de formation, les conditions d'accès à ces niveaux et les diplômes auxquels ils donnent droit. Il précise également les modalités de création et de suppression des EFP et des filières par le biais d'arrêtés du Ministre qui en assure la tutelle, approuvés par les autorités gouvernementales chargées de la Formation Professionnelle, des finances et des affaires administratives, auxquelles s'ajoute le Ministère de l'Enseignement Supérieur quand il s'agit de la formation de technicien spécialisé.

Ce décret accorde, à certains instituts et centres, la possibilité d'être gérés de manière autonome (SEGMA), au sens de l'article premier du décret royal n° 183.68, après approbation du Ministère des Finances. La liste de ces établissements est

1- Modifié et complété par le décret du 8 septembre 1993 instituant la formation de technicien spécialisé dans la formation professionnelle et le décret du 18 septembre 2007 modifiant les durées de formation pour certains niveaux (qualification et spécialisation).

fixée par un arrêté conjoint du Ministre concerné, du Ministre des Finances et de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle. Ce décret précise également comment est géré l'EFP et prévoit un conseil de gestion et de coordination pédagogique, dont la composition et les modalités de fonctionnement sont fixées par un arrêté ministériel de l'autorité gouvernementale qui supervise l'établissement. Ce décret prévoit, par ailleurs, l'institution auprès de chaque EFP ou groupe d'EFP d'un conseil de perfectionnement dont l'organisation et le fonctionnement sont fixés par un arrêté de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle et l'autorité gouvernementale dont relève l'établissement.

Le deuxième texte fixant le règlement intérieur type des EFP, fait l'objet de l'arrêté du 24 Mai 1988. Conçu comme un modèle de règlement intérieur, devant être adapté en fonction des particularités de chaque EFP, ce texte traite les différents aspects relatifs à l'organisation de la vie au sein de l'établissement, depuis l'admission des stagiaires dans les EFP, le régime et la sanction des études, jusqu'à la discipline au sein des EFP, en passant par la gestion des instances de gestion et de coordination pédagogique et les activités para-formation. Bref, une bonne partie des problématiques de gestion des EFP et d'opérationnalisation des modalités de cette gestion, se trouve évoquée dans ce texte. Cependant peu d'EFP disposent aujourd'hui de règlements intérieurs formalisés et fixés par arrêté ministériel comme le stipule le règlement type qui, par ailleurs, n'a jamais été publié dans le bulletin officiel.

Ces textes réglementaires, de portée générale, visent à assoir une base légale de l'activité des EFP, destinée à mettre en œuvre une politique volontariste de l'offre de formation conçue et formalisée dans le cadre d'une carte nationale de la formation professionnelle. Ils permettent toutefois de mobiliser les diverses composantes du dispositif de formation dans un cadre normalisé et de faire évoluer certains segments du système vers d'autres modes de gestion et d'organisation des EFP plus ouverts sur le milieu de travail et l'entreprise.

Au regard des principaux éléments constitutifs du cadre de gestion et de management d'un établissement de formation (gestion des ressources - financières, humaines, pédagogiques et matérielles - ; gestion des instances de concertation et de gestion ; et gestion des relations avec l'environnement...), on peut relever actuellement l'existence de deux catégories d'EFP avec des variantes plus au moins significatives au sein de chaque catégorie :

- des établissements de formation sous tutelle des ministères ou établissements

publics, obéissant aux règles et aux procédures de la gestion institutionnelle, publique ou semi-publique ;

- et des établissements à gestion déléguée aux personnes physiques ou morales.

Caractéristiques de la gestion institutionnelle des EFP

La majorité des EFP, relevant du secteur public, évolue dans le cadre statutaire de la fonction publique ou assimilé, au demeurant très centralisé et laissant peu de marge à l'initiative locale. D'un point de vue statutaire on distingue, toutefois, trois types d'établissements :

Le premier est constitué des EFP relevant d'établissement public (cas de l'OFPTT) ou érigé en tant que tel. Ce type d'établissement bénéficie d'un statut particulier pour leurs personnels d'encadrement administratif et pédagogique et d'une certaine souplesse, au niveau de la gestion, que leur confère le rattachement à un établissement public, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Les relations qu'entretiennent ces établissements avec leur Direction centrale sont plutôt de subordination organisée autour des questions du budget, de la carte de formation et des situations statistiques, en matière de suivi de la formation ou d'exécution du budget. La carte des effectifs est établie, généralement par la Direction centrale, en fonction de la capacité pédagogique de l'établissement, fixée par son arrêté de création. Il en est de même pour ce qui est des programmes de formation, de l'organisation pédagogique, des examens de fin de formation et la délivrance des diplômes.

Le deuxième concerne les EFP érigés en Service de l'Etat géré de manière autonome «SEGMA». Ce statut permet aux EFP bénéficiaires de procéder à la rémunération des prestations rendues pour la couverture des charges engagées. Les recettes générées par ces EFP sont versées au Trésor public et les établissements concernés peuvent en faire état pour réclamer un complément de budget proportionnel à ces recettes.

Il est à noter que jusqu'en 2005, ces recettes demeuraient au niveau de l'établissement et permettaient de motiver le personnel qui participe à la réalisation des prestations, mais depuis cette date, ils doivent être versées au trésor, ce qui ne motive ni les directeurs, ni les formateurs à se mobiliser pour ces activités.

Actuellement tous les EFP du tourisme et ceux des pêches maritimes ainsi qu'une partie des EFP relevant de l'agriculture et de l'artisanat ont le statut de

«SEGMA». Mis à part cette dimension de la gestion financière, les EFP demeurent soumis, au niveau de leur fonctionnement et organisation administratif et pédagogique et de la gestion des ressources humaines, aux règles et procédures régies par le statut de la fonction publiques.

Le troisième type est constitué du reste des EFP relevant des ministères sectoriels et dont le mode de fonctionnement et de gestion est calqué sur celui des services décentralisés de l'Etat. Les Directeurs de ces EFP ont en général le statut de sous-ordonnateurs et peuvent donc engager des dépenses et effectuer des règlements conformément à la réglementation en vigueur, dans la limite des budgets qui leur sont accordés. Pour les autres aspects, il y a peu de différences avec les «SEGMA», que ce soit en matière de gestion du personnel, d'organisation pédagogique ou de relations avec l'environnement.

Dans toutes ses variantes, ce mode de gestion demeure, de l'avis des gestionnaires des EFP eux même et surtout des professionnels, peu adapté à la mission première dont ils sont investis ; à savoir la réponse rapide et adéquate aux besoins exprimés par le milieu de travail. Deux points d'achoppement sont constamment évoqués ; l'absence d'une réelle autonomie des établissements et la rigidité des statuts et procédures, notamment en, matière de gestion des ressources humaines.

La première mise à l'épreuve de ce mode d'administration des EFP est l'initiation, dès la fin des années quatre-vingt, des expériences de cogestion des institutions de formation, dits sectoriels dans le cadre de la politique contractuelle engagée avec quelques associations professionnelles.[2] Le faible degré d'autonomie de ces institutions a considérablement réduit les effets de cette ouverture sur les professionnels.

Des EFP à «gestion déléguée»

Le recours à de nouvelles formules de partenariat et de gestion déléguée de la formation aux entreprises et aux fédérations professionnelles est apparu, dès lors, comme une nécessité organisationnelle devant favoriser l'ancrage des EFP dans leur environnement professionnelle. Au plan de la gestion et l'administration des institutions de formation, cette orientation vise à introduire des changements

2- Depuis 1987, des formations contractualisées avec les associations professionnelles ont été mises en place, notamment, dans des établissements de formation relevant de l'OFPTT dans les secteurs du textile, du cuir et des arts graphiques. L'objectif est de faire 'émergence une nouvelle génération d'établissements cogérés par les branches professionnelles.

dans le processus de management du dispositif de formation permettant la mise en place de systèmes modernes de gestion axée sur les résultats et de reddition des comptes.

Il s'agit en fait d'instaurer un nouveau cadre institutionnel de gestion des institutions de formation, à côté de celui régi par les dispositions applicables au secteur public, largement inspiré des principes de partenariat public-privé (PPA) ; promus par les organismes internationaux d'appui technique et financier. L'ouverture institutionnelle à ce type de partenariat a été donnée par la publication en 1995 d'un décret, autorisant l'OFPTT à constituer avec d'autres partenaires une société anonyme dénommé «ESIT-CASA»[3].

Cette ouverture de la formation professionnelle sur le monde du travail se prolonge avec l'apparition, dès 1996, des premiers textes sur l'alternance[4] qui indiquaient qu'au moins la moitié de la formation professionnelle alternée devait se dérouler en entreprise, et un tiers en établissement de formation. Cette nouvelle législature s'est appuyée, notamment sur les résultats d'un projet-pilote, développé durant la première moitié des années 1990 avec l'aide de la coopération allemande.[5]

C'est dans une perspective similaire de la gestion partenariale qu'on peut inscrire les projets de développement de la FP, initiés au cours des années 2000,avec l'appui technique et financier de la coopération internationale[6] et notamment le projet européen MEDA 2[7]. Ce dernier est venu appuyer dans le textile-habillement, le tourisme et les NTIC, les politiques de développement de la formation en partenariat avec les associations professionnelles concernées, le ministère de la Formation professionnelle et les départements sectoriels de tutelle.

3- Voir Décret n° 2-95-440 du 14juillet 1995, paru au BO n°4223 de la même année
4- Loi no 36-96 portant institution et organisation de la formation professionnelle alternée, et textes pris pour son application
5- Encadrée par l'Institut supérieur de technologie appliquée (ISTA) de Casablanca ; la formation alternée avait été expérimentée dans 120 entreprises de trois filières professionnelles (textile-habillement, industries métallurgiques, mécaniques, électriques et électroniques ; hôtellerie), avec la collaboration des fédérations professionnelles. Voir Aschoff et coll, 2001 ; L'implication des entreprises dans la formation professionnelle au Maroc : un élément stratégique de la mise à niveau de l'économie marocaine, Bonn, Institut allemand de développement. Études et rapports d'expertise, no 11.
6- Notamment le Projet européen, MEDA2, dans sa composante «Développement et mise à niveau de l'offre de formation», ayant bénéficié à une vingtaine d'établissements ; Projet Approche Par Compétence(APC), implantée, avec le soutien du Canada, à titre expérimental dans sept établissements (2003-2009) ; projet Agence Française de Développement (AFD) pour la création des instituts sectoriels.
7- D'un montant de 65,5 millions d'euros, dont 50 millions de contributions européennes.

Ce projet visait aussi à mettre à la disposition des fédérations professionnelles et de l'ensemble des entreprises accompagnées une série d'outils de gestion des ressources humaines.

La délégation proprement dite de la gestion de la formation aux professionnels n'a été concrétisée qu'avec la création de l'Ecole Supérieure des Industries du Textile et de l'Habillement (ESITH) en partenariat avec l'Association marocaine des industries du textile et de l'habillement (AMITH). Cette école publique, créée par décret parus au B.O en mars 1998, est gérée par une société de droit privé, selon les termes d'une convention signée avec l'Etat[8].

Cette expérience a été élargie récemment, par la création de nouveaux instituts spécialisés **de formation à gestion déléguée, notamment dans les secteurs ; de l'Automobile et de l'Aéronautique. Programmés dans le cadre du Plan d'urgence (2008-2012), dont une composante visait à renforcer le Pacte national pour l'émergence industrielle, ces structures de formation sont appelées à satisfaire les besoins en compétences des «métiers mondiaux du Maroc» estimés alors à 220 000 emplois qualifiés**[9].

Selon un montage institutionnel similaire à celui de l'ESITH, la mise en place de ces instituts repose sur des conventions entre l'Etat et des sociétés de droit privé, crées par les professionnels. Ces conventions stipulent que ces instituts sont investis d'une mission de service public et devant respecter les principes d'égalité des usagers et de continuité du service et de son adaptation aux évolutions technologiques, économiques et sociales[10].

En vertu des dispositions des décrets de création de ces instituts, il est précisé le rattachement institutionnel de ces institutions à l'Autorité Gouvernementale chargée de la FP ainsi que leur mission, consistant à la contribution au développement de la formation, la recherche et l'expertise. Leur domaine d'intervention couvre aussi bien la formation initiale et qualifiante que la

8- Voir **décret n° 2.97.804 du 4 février 1998 portant création et organisation de l'Ecole Supérieure des Industries du Textile et de l'Habillement. Ce texte a été modifié et complété par le Décret n° 2.06.51 du 16 novembre 2006, qui fait de cette école aujourd'hui un établissement de formation des cadres soumis au système LMD**

9- Voir, Convention Ressources Humaines 2008-2012, signé à Nador, le 14 juillet 2008, sous la présidence de SA MAJESTE LE ROI, pour accompagner le plan de développement intégré du secteur industriel marocain.

10- Voir conventions conclues entre les pouvoirs publics et les professionnels, relatives à la gestion délégué ; de l'institut des métiers de l'Aéronautique(IMA) en 2010 ; de l'école supérieure de création et de mode, juillet 2010 ; de l'Institut de formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Atlantic Free Zone (IFMIA-AFZ) en 2011, approuvées par **décrets en** 2013 ainsi que les **décrets portant création de ces instituts**.

formation continue, destinée à accompagner les salariés au sein de l'entreprise. Le personnel de ces établissements est recruté par contrat de droit commun régi par le code du travail. Des organes de gestion, tant administrative que pédagogique et technique tels que le Conseil de perfectionnement ; le conseil de surveillance et le conseil intérieur sont également définis.

La politique de gestion déléguée s'est vue également concrétisée dans le mode de formation par Apprentissage par le lancement en 2004 d'un programme de création de centre d'apprentissage intra-entreprise (CFA-IE) dans les secteurs du Textile, de l'Hôtellerie et de la Bijouterie ainsi que dans les entreprises des secteurs automobile et agroalimentaire. L'ouverture et l'exploitation de ce type de centres est régi par les dispositions de la loi portant statut de la formation professionnelle privée. Des conventions de partenariat sont aussi conclues avec les entreprises et Organisations Non Gouvernementales (ONG) conformément aux dispositions de la loi régissant la formation par apprentissage. Elles prévoient notamment un appui technique et financier aux entreprises et un accompagnement des acteurs dans le processus de recrutement et de développement de leurs ressources humaines en adéquation avec leurs besoins en compétences.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Au terme de la présente rétrospective, il parait prématuré de formuler des appréciations sur la pertinence et les effets de ces formes de gestion déléguée, qui se trouvent encore à leurs débuts. On peut, toutefois, avancer à ce stade, que l'émergence de telles formes d'organisation et de gestion des EFP semble relever d'une démarche globale de «modernisation» de l'action publique en matière de formation professionnelle, consistant à ménager une place de choix aux employeurs dans l'orientation et la gestion du dispositif.

L'inscription de la FP, comme composante essentielle des stratégies sectorielles de développement économique, a certainement favorisé l'apparition de ces types de structures de formation dans le paysage de la FP. Une telle démarche semble privilégier l'option de créer de nouveaux cadres de gestion, juxtaposés à ceux existants, à celle d'une action de transformations institutionnelle d'envergure. Cette option comporte, certes, des avantages mais aussi des risques.

A l'actif de ce dispositif de gestion on relève une capacité potentielle de réactivité pour satisfaire les besoins en compétences des entreprises, rendue effective grâce à une série de conditions réunies ; un appui substantiel de l'Etat en matière d'investissement et d'accompagnement avec des diplômes reconnus à la sortie, une gestion de type privé, une implication effective des professionnels

formalisée dans des conventions, une proximité avec les préoccupations des entreprises, des possibilités de recourir à des instruments modernes de gestion tels que la gestion axée sur les résultats et des approches pédagogiques nouvelle, un suivi rapproché, des formations planifiées en étroite concertation avec les professionnels permettant ainsi de disposer d'une carte de formation maitrisée et non subie, une grande souplesse dans la gestion des ressources humaines, notamment, permettant de drainer les meilleurs compétences issue du monde de l'entreprise.

Bref, ce dispositif parait cumuler les avantages aussi bien du secteur public que privé ; et on est en droit d'attendre des résultats probants de ce dispositif en matière de qualité de la formation, d'insertion professionnelle et d'amélioration de la compétitivité des entreprises.

Au registre des risques, que peut comporter une telle orientation sur l'équilibre globale du système, on relève au moins deux ; le premier est de voir ce modèle de partenariat public-privé, autour de ces quelques instituts spécialisés, accaparer toute l'attention des entreprises au détriment du dispositif de formation de gestion classique qui accueille l'essentiel des effectifs en formation ; le second risque est de voir se développer une certaine concurrence entre les établissements à gestion déléguée et ceux opérant dans les mêmes secteurs relevant de l'OFPTT, mettant en difficulté un dispositif de régulation et de coordination déjà fragilisé.

L'université marocaine : quelles ressources humaines pour quelles missions ?

ABDOUH Mohammed
Professeur à la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales
UMI-Meknès

On s'accorde généralement à conférer à l'université un rôle central dans le développement socioéconomique d'une région ou d'un pays : Ce rôle historique dévolu à l'université concerne des domaines tels que la formation académique, initiale et continue, la recherche scientifique et technologique et la promotion de la culture et de l'innovation.

D'après la loi 01 00, l'université est appelée aussi à mieux s'impliquer dans son environnement en contribuant au renforcement des capacités et des compétences des acteurs par la formation continue et la réalisation des expertises; de même qu'elle a la responsabilité de jouer un rôle plus actif en matière d'insertion professionnelle de ses lauréats.

L'article 7 de cette même loi, portant organisation de l'enseignement supérieur attribue à l'université une nouvelle mission en matière d'entreprenariat. Ainsi, l'université pourrait réaliser des prestations tarifées, mettre en place des incubateurs et exploiter des brevets ; elle pourrait même, selon les dispositions de la loi, prendre des participations dans des entreprises publiques et privées et ou créer ses propres entreprises.

Face à ces enjeux, la question complexe des Ressources Humaines et des compétences requises paraît centrale, au moins à un double titre :

- La performance de l'Université en tant qu'organisation dépend évidemment de la qualité de ses ressources humaines, qu'il s'agisse des managers (présidents, doyens, directeurs), ou du des personnels, enseignant, administratif et technique. Le capital humain devrait constituer pour l'université un atout majeur pour dispenser aux usagers (familles, étudiants, acteurs de l'environnement socioéconomique) un service public de qualité et des prestations adaptées.
- Cependant, de par son statut particulier, l'université devrait réaliser ses objectifs avec efficacité et efficience, en diffusant des pratiques pionnières et

à caractère pédagogique, y compris dans le domaine particulier de la gestion des ressources humaines (GRH).

Cette contribution ne prétend nullement apporter des réponses définitives à des questions aussi complexes. Son objectif est plus modeste : montrer que les progrès pour la réalisation des missions de l'université régionale dans le contexte marocain demeurent étriqués et handicapés par des modalités et des méthodes d'administration du personnel en vigueur, qui sont largement obsolètes.

Des méthodes de recrutement inadaptées[1]

Le premier type de dysfonctionnement se situe dans le processus de recrutement et les modalités de sélection des «managers», responsables au premier niveau des établissements universitaires ; il s'agit en l'occurrence des présidents, des doyens et des directeurs.

Le rôle de ces responsables, faut-il le rappeler, est primordial puisqu'ils devraient élaborer et mettre en œuvre un projet de développement de l'établissement durant leur mandat qui dure quatre ans au moins. Plusieurs questions nous interpellent à cet effet, notamment dans le domaine de la GRH.

Dispose -t- on de mécanismes et d'outils qui garantissent l'adéquation entre le profil du candidat et le poste à pourvoir, entre les compétences requises et les tâches à accomplir ? Le descriptif de du poste est-il réellement élaboré de façon normative ?

Connaît-on suffisamment les missions de l'université et des établissements qui la composent au regard des spécificités régionales, notamment celles portant sur les comportements des acteurs académiques et socioéconomiques ? Existe-il un cadre de gouvernance qui assure la coordination entre les établissements dans un souci de convergence, et de complémentarité et de cohérence entre projets dans le cadre d'une approche territoriale intégrée ? Le mode de gestion, quand il existe, est-il adapté au contexte régional et au niveau de développement de l'université ?

La démarche des nouveaux venus est-elle fondée sur la capitalisation des acquis et l'évaluation objective des expériences passées, qui ont certes connu des échecs mais aussi engendré des résultats des bonnes pratiques ?

Pour répondre à cette série de questions, examinons tout d'abord les

1-

modalités de sélection et d'évaluation des postulants aux postes clés de responsabilité et de pilotage des établissements universitaires.

Ainsi, selon la procédure en vigueur, les présidents d'université comme les doyens et les directeurs sont évalués sur la base d'un projet que le candidat présente devant par une commission de cinq personnes. Comme le remarque à juste titre Mohamed KERKAB, aucune qualification n'est a priori requise pour occuper le poste, pourtant stratégique, de président d'université[2]. D'ailleurs, si la loi a a laissé l'accès ouvert au poste de président, c'est, sans doute, dans le souci d'introduire au sein de l'université une culture managériale à même d'enclencher une dynamique de positionnement de l'université comme acteur de développement de sa la région et du pays.

En pratique, et jusqu'à présent, cet accès au poste de président a été restreint aux seuls universitaires.

Remarquons à ce propos, qu'une réflexion profonde et évaluative sur les hiatus ou les décalages entre ce que permet la loi et ces pratiques d'auto censure n'a jamais été, à notre connaissance, véritablement engagée.

La procédure de constitution des jurys d'évaluation des projets d'établissement comporte également des limites au regard des règles basiques qui permettent d'organiser une activité de sélection des candidats pour un poste donné. En effet, outre l'absence d'un référentiel des emplois et des postes, le mode de désignation[3] des membres du jury ne garantit pas de mobiliser des membres avec les compétences requises (expérience en GRH, psychologie, communication sociale et professionnelle, gestion des organisations, planification stratégique participative, etc.). Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner que les résultats de ces concours de sélection soient souvent contestés et accusés d'être «préfabriqués» pour retenir tel ou tel candidat.

Le processus de recrutement aux postes de responsabilité des établissements universitaires permet, dans les meilleurs des cas, de retenir des candidats ayant des qualifications pédagogiques et scientifiques indéniables mais peu préparés à leurs principales tâches de management et de gestion d'organisations. Ils doivent se former sur le tas, avec des tâtonnements, comme tend à le montrer le témoignage suivant d'un acteur du paysage universitaire :

2- Analyse université : le diagnostic choc d'un chercheur. L'économiste, 8 avril 2014.
3- Certains membres sont élus par leurs collègues du Conseil d'université, d'autres sont désignés, selon la nature du poste à pourvoir, par le président ou par le ministre de tutelle.

«*La première chose à laquelle procède un nouveau responsable est de semer la suspicion sur tout le personnel, en premier lieu les services de scolarité et d'intendance. Soupçonneux et distant, il initialise tous les membres du personnel, les faisant douter des actes routiniers qu'ils ont l'habitude d'effectuer sans réfléchir. On doit attendre les nouveaux ordres. Une année d'attentisme et d'apprentissage sur le tas s'écoule au moins. Puis on apprend peu à peu, accumulant les erreurs comme les prédécesseurs les premiers mois de leur arrivée dans l'établissement. L'excuse est d'ailleurs toute trouvée : ce n'est pas d'un déficit de savoir-faire qu'il s'agit, mais du «lourd héritage du prédécesseur» ... On a rarement vu un nouveau responsable louer une bonne idée qu'a eue son prédécesseur pour solutionner un problème quel qu'il soit ou capitaliser sur la voie imaginative nouvellement ouverte en pionnier par le responsable précédent* ».

Les mêmes dérives et déficits qui entachent les processus de sélection des «managers» des établissements universitaires, sont observés au niveau du recrutement du personnel enseignant et administratif.

Pour ces catégories de ressources humaines et en dépit des efforts d'application formelle de grands principes (transparence, démocratie, égalité des chances, etc.), la procédure suivie et les mécanismes de son application sont loin de garantir l'adéquation profil/poste.

Ainsi, concernant le recrutement du personnel enseignant, de nombreuses failles subsistent. Elles concernent notamment les modalités d'évaluation des candidats. A titre d'exemple, lors des entretiens, les questions ont tendance à porter beaucoup plus sur la thèse du candidat que sur ses capacités et ses potentialités du candidat à assurer des tâches d'enseignement dans un contexte pédagogique complexe et exigeant. La constitution des jurys de recrutement, souvent établie dans l'urgence, n'est d'ailleurs pas une tâche facile en raison de la rareté des profils concernés et des problèmes de disponibilité des enseignants de grade PES dont les rangs ont été largement éclaircis par le départ volontaire et la retraite.

Par ailleurs, la nouvelle recrue affronte sans préparation pédagogique préalable, parfois dès son entrée en jeu à l'université, un amphi surpeuplé et bouillant de toutes sortes de revendications extra-universitaires, et n'a d'autre choix que sa capacité à apprendre sur le tas... Son ambitieux projet de carrière s'éloigne peu à peu, noyé dans le quotidien, la gestion de l'urgence de finaliser et dispenser son cours, le mettre à jour (quand il peut) l'adapter (s'il en a envie ; personne ne s'en soucie !) affiner sa pédagogie, préparer les évaluations et recommencer le semestre suivant. Où sont le temps et l'énergie pour la recherche ?

Beaucoup de carrières ont été ainsi brisées et des équilibres psychologiques perturbés par des pathologies conséquentes à ces situations de crise et de stress extrême où chacun doit s'adapter à sa manière. Les comportements réactifs sont difficiles à modéliser... mais un évident malaise caractérise le moral des troupes du personnel enseignant.

Le recrutement et la gestion du personnel d'encadrement administratif comportent également des limites dont les plus déterminantes ont trait à l'absence de fiches postes et d'organigramme, ce qui alimente la confusion de qui fait quoi et comment.

Prédominance du modèle classique d'administration du personnel

Le personnel administratif se plaint continuellement, depuis des décennies, de l'absence de répartition des tâches, du peu de mobilisation par la motivation, et d'une communication (quand elle existe) hasardeuse ! Le nouveau «manager», au lieu de mobiliser de façon optimale l'ensemble des ressources humaines (souvent il n'a aucune curiosité à chercher ou valoriser ces compétences dormantes) tente de travailler avec une équipe réduite, laissant les autres «sur la touche». A ces derniers, on ne leur demande que de venir à l'heure et de ne pas se faire remarquer par quelque action ou comportement que ce soit.

On se trouve donc dans une situation paradoxale caractérisée par des déficits en effectifs et en compétences par rapport aux besoins de l'institution, mais de pléthore par rapport au mode gestion. Une sorte d'armée de réserve frustrée, rancunière et tentée de sabotage pour certains cas extrêmes. Frustrations naturellement plus ou moins exprimées sous forme de revendications de primes et autres avantages, qu'elles soient justifiées ou non.

Le témoignage suivant d'un cadre du personnel administratif universitaire est éloquent :

«*La question qui revient sans cesse dans les réunions d'affectation et d'évaluation quand elles ont lieu est relative à la délimitation des compétences. D'abord qui est chargé de chercher les compétences, de les affiner, de les intégrer et encore moins de les évaluer ? La seule évaluation visible est celle de la notation : 3/3 qu'on donne systématiquement au personnel sans avoir à le différencier ou de le classer. L'émulation est absente, la valorisation et l'ambition bridées selon la majorité des cadres qui se trouvent souvent en train de faire des tâches répétitives et d'exécution que n'importe quelle secrétaire peu motivée peut faire sans imagination ni initiative.*

D'abord demande t- on de l'initiative ? La distribution des primes soulève souvent un vent de colère et un sentiment d'humiliation et d'indignation chez le personnel qui se trouve souvent frustré par des distributions aléatoires de primes sans discernement d'efficacité. Certains responsables ont trouvé l'astuce : les primes sont distribuées juste à la veille des vacances d'été... le temps de faire tomber la pression ! ».

Le développement de l'université est conditionné par celui de ses compétences dans les différents champs couvrant ses missions. Or, ce développement demeure contraint soumis à des contraintes à différents niveaux :

- L'absence d'une structure chargée du développement des ressources humaines relève du paradoxe au regard du caractère ambitieux des missions de l'université, du moins telles qu'elles sont prévues par la loi 01 00. En effet, le service du personnel, quand il existe, car c'est souvent le secrétaire général qui assume cette fonction, assure des tâches routinières telles que le pointage de la présence du personnel, la relève des retards et des absences, le contrôle de l'assiduité, la gestion des dossiers de promotion, etc. On est donc loin d'une vision stratégique des ressources humaines axée sur le recrutement comme un en tant qu'investissement en capital humain, la gestion des carrières, la motivation et le développement de la communication ;

- L'indigence, voire l'absence, d'une structure composite de développement de l'université concevant et réalisant des actions de rayonnement, de partenariat, de réseautage, de développement des formations, d'accompagnement des étudiants par des activités ludiques, associatives, para-universitaires, caritatives, etc. comme il est souvent pratiqué sous d'autres cieux ;

- L'inexistence d'un véritable plan de formation continue au niveau de l'université[4] en vue de développer une intelligence collective. Certes, il existe ici ou là des actions de formation ayant cependant un caractère ponctuel et limité. Un plan de formation s'inscrit dans la durée et la continuité des mandats, ce qui n'est généralement pas le cas dans les pratiques de la gestion universitaire en vigueur au Maroc.

- Des déficits patents dans le domaine très porteur de la communication intra universitaire et avec les acteurs de l'environnement socioéconomique. La

4- La loi autorise la création de commissions ad hoc, aussi bien au niveau de la présidence qu'au niveau des établissements universitaires. Cf : DEBBARH, A. Gouvernance de l'Université marocaine : Acquis, contraintes et perspectives de développement. Premières assises nationales de la gouvernance, Skhirat, 12-13 février 2013.

communication est un outil de mobilisation et d'intégration des ressources humaines et sa promotion paraît incontournable pour amener les différents acteurs à adhérer au projet de développement de l'université. Une enquête réalisée dans le cadre d'un travail de recherche académique a permis de mettre en exergue les limites des activités de communication et les perceptions des acteurs universitaires[5]. Ces derniers considèrent que l'exercice de communication se réduit à une simple diffusion d'informations non ciblées. L'auteur conclut que «l'UMI est l'image d'une organisation bureaucratique où les échanges sont expéditifs, et dépourvus de dimension relationnelle. Le feed back non sollicité marque d'un sceau négatif toutes les attitudes des enquêtés[6]».

CONCLUSION

Si les différents acteurs de l'université admettent que cette dernière devrait être au cœur du développement durable, régional et national, peu d'observateurs l'accréditent de réalisations conséquentes. Dans ce cadre, les missions dévolues à l'université sont-elles trop ambitieuses et donc utopistes, avec des objectifs irréalisables et définitivement hors de portée ? Ou alors ces missions sont-elles trop confuses, incohérentes avec un amalgame d'axes tels que révélés par la thématique de la professionnalisation de la formation, l'innovation, l'entreprenariat, le changement sociétal et civilisationnel ? Ou alors l'Université marocaine manque-t-elle de moyens pour réaliser ses missions, moyens certes d'ordre financier, mais aussi et surtout d'ordre humain et managérial ?

Dans toute problématique de ce type de complexité, la vérité se situe entre les deux extrêmes, car il est important de clarifier les missions de l'université marocaine dans le contexte d'une région et donc d'un territoire spécifié, de façon à être suffisamment appropriée par les parties prenantes dans le cadre d'un processus de planification stratégique participative, et en même temps de doter cette dernière de moyens financiers humains et institutionnels lui permettant de faire face à ses missions.

5- HEBBAJ, A. : La Politique de communication interne de l'UMI. Conception, mise en œuvre et impact. Mémoire pour l'obtention du Master spécialisé en Communication des Organisations, FLSH, Meknès, UMI, 2012-2013.
6- Idem, P. 120.