دفاتر التربية والتكوين

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

العدد
12
أكتوبر - 2017

محور العدد

أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية ؟

■ في المحور

- تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير
- النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول
- مداخل لبناء النموذج البيداغوجي المتكامل
- نموذج بيداغوجي للتواصل

■ قراءات

- قراءة في كتاب "من أجل مدرسة الاستلزام الفكري"، تغيير النموذج البيداغوجي" ل جان بيير تيراي

■ ترجمات

- التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية (برنار شارلو)
- البيداغوجيا الجامعية : حقل معرفي متسارع التطور. (جان- ماري دي كيتيلي)

■ تجارب

- تجربة الأقسام التحضيرية وسلك التبريز
- تجربة البكالوريا الدولية (مدرسة جنيف بسويسرا)
- تجربة الشعب تخصص لغات بالتعليم الثانوي
- تجربة مادة الشأن المحلي
- منطلقات إرساء منظور مندمج للتكوين والتأهيل المهنيين بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي

20 درهما

المحتويات

كلمة العدد 3

ملف العدد 5

أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية ؟

- **تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير** 8
  عبد الحق منصف
- **النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول** 18
  لحبيب استاتي زين الدين
  ورضوان زوهري
- **مداخل لبناء النموذج البيداغوجي المتكامل** 25
  عادل ضباغ
- **نموذج بيداغوجي للتواصل** 29
  عز الدين الخطابي

قراءة في كتاب 35

- **«من أجل مدرسة الاستلزام الفكري، تغيير النموذج البيداغوجي» ل جان بيير تيراي** 36
  حماني أقفلي

ترجمات 45

- **التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية لبرنار شارلو** 46
  ترجمة : عزالدين الخطابي
- **البيداغوجيا الجامعية: حقل معرفي متسارع التطور. (جان- ماري دي كيتيلي)** 56
  ترجمة : عبد اللطيف المودني، بتعاون مع أعراب إسيعلي

تجارب 67

- **الأقسام التحضيرية وسلك التبريز** 68
  عز الدين الخطابي وحماني أقفلي
- **البكالوريا الدولية (مدرسة جنيف بسويسرا)** 70
  نصر الدين الحافي
- **الشعب تخصص لغات بالتعليم الثانوي** 73
  محمد خرباش
- **مادة الشأن المحلي** 85
  خديجة شاكر
- **منطلقات إرساء منظور مندمج للتكوين والتأهيل المهنيين بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي** 89
  علي أكساب

مفاهيم مفتاحية 97

مستجدات التربية والتكوين 109

بيبليوغرافيا 113

الخط التحريري لدفاتر التربية و التكوين 117

شروط النشر 121

ملفات الأعداد المقبلة 125

كلمة العدد

يعد إنتاج المعرفة العلمية، حول قضايا التربية والتكوين والتفكير والبحث في الأسئلة البيداغوجية والديداكتيكية، من الدعامات الأساسية للارتقاء بالمدرسة وضمان مواكبتها للمستجدات. غير أن نشر هذه المعرفة وتداولها وتيسير فهمها واستعمالها، ودعم برامج التكوين المستمر بمضامينها، يمثل بدوره حاجة مُلحة، ولاسيما لدى الفاعلين التربويين، نساء ورجالا، ولدى المتعلمات والمتعلمين، ومختلف أصنافهم.

تلك بعض من المحفزات الأساس التي جعلت المجلس الأعلى للتعليم سابقا يبادر بإطلاق مجلة «دفاتر التربية والتكوين»، التي يحيل إسمها على وظائفها، وذلك منذ 2009 وإلى غاية 2014، حيث صدر منها خلال هذه الفترة 11 عددا.

معلوم أن هذه المجلة تتميز بكونها وظيفية محكَّمةٌ، تُعنى بمقاربة موضوعات تربوية، وبيداغوجية، وديداكتيكية، كما تسعى لأن تكون منبرا منفتحا على إسهامات الكفاءات الفكرية والمهنية والخبرات المتخصصة، الوطنية والدولية. وقد جعلت من بين طموحاتها تشجيع البحث في قضايا التربية والتكوين، وتيسير إنتاج وتداول المعارف والنظريات والتطبيقات المرتبطة بها، ولاسيما من قبل الفاعلين التربويين والعمل أيضا على تعميمها على أوسع نطاق، إلى جانب الإسهام في تكوين مختلف المعنيين والمهتمين.

غير أن هذه المجلة عرفت توقفا مؤقتا، لاعتبارات ارتبطت بتدبير مراحل تأسيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث كانت الأولوية لتعبئة المعارف والخبرات والمشاورات الموسعة مع مختلف مكونات المجتمع، من أجل بلورة رؤية جديدة للإصلاح التربوي.

واعتبارا للنجاح الأولي، وللمكانة الواعدة اللذين حققتهما هذه المجلة لدى القراء والباحثين، وبالنظر لاستمرار الاقتناع بالأسباب التي كانت وراء إطلاق هذا المشروع، تستأنف المجلة اليوم صدورها، بدعم من المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وهي تستنير في خطها التحريري بالنواظم الثلاثة للإصلاح التربوي المتضمن في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

تنهج المجلة أيضا مقاربة قوامها حفز التفكير المتعدد والبحث النظري والميداني، في إطار الارتقاء بوظائف المدرسة المغربية، والتأكيد على أدوارها في تنشئة وتكوين الأجيال المتعلمة على نحو منصف وجيد وميسَّر وعصري، وإذكاء التحليل النقدي لقضايا التربية والتكوين، بما يعنيه من استثمار لمزايا اختلاف الرأي وتعدديته، وترسيخ لفضائل النقاش المهني البناء المرتبط بقضايا المدرسة وممارسات التدريس والتعلم، التي يتم نسجها بين مكونات المثلث البيداغوجي: المعرفة - المدرس - المتعلم، والتي يدعو الخط التحريري للمجلة إلى التفكير فيها ضمن مثلث استراتيجي لإصلاح المدرسة، قوامه الإنصاف، والجودة، والارتقاء بالفرد والمجتمع.

أما موضوع «أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية ؟»، الذي اختارته هيئة تحرير المجلة محورا رئيسا لهذا العدد، فإنه يأتي اعتبارا لمحورية النموذج البيداغوجي في المهام الموكولة للمدرسة.

لذلك، تحاول مواد هذا العدد معالجة هذا الموضوع من زوايا مختلفة لكنها متضافرة، تُسائل، على الخصوص : النموذج البيداغوجي المعتمد حاليا، من حيث مفهومه وواقعه وصعوباته؛ وأسس ومرجعيات النماذج البيداغوجية؛ وعلاقتها بالمشروع المجتمعي المغربي؛ وكيفية جعلها مستجيبة لمستلزمات الملاءمة والمواكبة والنجاعة والابتكار والانفتاح والتصدي لصعوبات التعلم؛ علاوة على علاقتها مع التكنولوجيات الرقمية؛ ومساءلة بناء وإعمال هذه النماذج بين النمط المركزي وبين النهج اللامركزي، إلى جانب التفكير المهني في أدوات ومؤشرات تقييم هذه النماذج، ومراجعتها الدورية، لتكون مواكبة باستمرار للمستجدات.

إن هدف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من توفير كامل الدعم لمواصلة الإصدار المنتظم لهذه المجلة، يتمثل بالأساس، في أن يعطي هذا المنبر الفكري، بما يتناوله من ملفات ومواضيع وقضايا، وبما ينهجه من مقاربة محفزة على تنوع وجهات النظر العلمية وإذكاء التفكير النقدي، نَفسًا جديدا وقيمة أكاديمية مضافة للبحث والدراسة والإنتاج وتداول المعارف المرتبطة بقضايا المدرسة، وبسبل الارتقاء المستمر بأدائها لوظائفها على النحو المنشود.

عمر عزيمان

رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملف العدد

أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية ؟

توطئة

تُعرِّف معظم الأدبيات التربوية النموذج البيداغوجي بوصفه نسقا من التصورات والنظريات المطبَّقة في مجال التربية والتعليم. وفي هذا الإطار، أنتج التفكير البيداغوجي ثلاثة نماذج بيداغوجية رئيسية هي النموذج التلقيني، والنموذج السلوكي، والنموذج البنائي. ويستند كل نموذج من هذه النماذج إلى نظريات علمية وتصورات إبستمولوجية تخص آليات التعلم وطبيعة المعرفة...

انطلاقا من هذا التعريف، يُقصَد بالنموذج البيداغوجي في هذه الورقة مرتكزات الفعل التعليمي التعلمي، وغاياته، ومضامينه، والمبادئ والخلفيات النظرية التي يقوم عليها، وهو يتضمن، علاوة على ذلك، مناهج التربية والتكوين والمقاربات المعتمَدة، بالإضافة إلى التكوينات وأنظمة التقييم والامتحانات...

النموذج البيداغوجي بهذا المعنى، هو جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها، وأساس اضطلاعها بوظائفها في التنشئة الاجتماعية والتربية، والتعليم، والتعلم، والتثقيف، والتكوين.

وقد أكدت الرؤية الاستراتيجية، التي تبناها المغرب خارطةَ طريق لإصلاح المدرسة المغربية، أن تطويرَ النموذج البيداغوجي القائم هو إحدى الرافعات الحاسمة لتحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي.

غير أن التعاطي مع النموذج البيداغوجي ما يزال محط مساءلة.

من هذا المنطلق، تحيل مقاربة هذا الموضوع في هذا العدد من دفاتر التربية والتكوين، على جملة من الأسئلة المؤطرة، منها على الخصوص:

1. ما هو النموذج/النماذج البيداغوجية المنتهَجة في المدرسة المغربية بقطاعيها العمومي والخاص؟
2. ما هي الأسس والمرجعيات التي يقوم عليها ذلك النموذج أو تلك النماذج البيداغوجية؟
3. ما علاقتها بالمشروع المجتمعي المغربي؟
4. ما هي الصعوبات والإكراهات التي تواجهها في الممارسة اليومية؟ وكيف يتأتى تخطيها؟
5. كيف يتأتى جعل النموذج البيداغوجي مستجيبا لمستلزمات الملاءمة والمواكبة والنجاعة والابتكار والانفتاح، في أفق الارتقاء بالمدرسة المغربية؟
6. ما طبيعة العلاقة المهيكلة بين تكنولوجيا الإعلام والاتصال وبين النموذج البيداغوجي، ولاسيما البرامج التعليمية وممارسات التدريس؟
7. كيف يتأتى للنموذج البيداغوجي أن يتصدى لصعوبات التعلم؟

8. أي تصور لنموذج بيداغوجي يوازن بين المقاربة المركزية وبين النهج اللامركزي؟
9. كيف يمكن الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال؟

هذه أسئلة من بين أخرى لمقاربة المحور الناظم لهذا العدد من دفاتر التربية والتكوين.

تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير

عبد الحق منصف
باحث في الفلسفة وعلوم التربية

ما معنى الحديث عن النموذج البيداغوجي أو التربوي للمدرسة اليوم؟ هل يكتسب الخطاب حول نموذج بيداغوجي واحد للمدرسة مشروعية معرفية وثقافية ومجتمعية، في زمن تعرف فيه المجتمعات ديناميات متسارعة وتحولات كبرى مست أنظمة الاقتصاد والسياسة والتدبير والتربية والتكوين، وأبرزت نجاعة وفعالية تنويع النماذج البيداغوجية، وما تعرفه من تنافسية إيجابية؟

يظهر، من جهة أولى، أن نزوع كل مجتمع لبناء نموذج بيداغوجي وطني للمدرسة، مع إدماج الخصوصيات الجهوية والمحلية، أمر مشروع جدا، خصوصا في زمن العولمة حيث يتنامى تدويل النماذج، وتتسع هيمنة «النماذج» التي تعتبر فضلى أو ناجحة. لكن من جهة أخرى، يبدو النزوع نحو الاكتفاء بخصوصية النموذج التربوي (كما الثقافي والاقتصادي والسياسي) أمراً لا يأخذ بعين الاعتبار ما تعرفه مجتمعات اليوم من انفتاح وتفاعل، وما تشهده المنظومات التربوية من تنافسية في الجودة والمردودية، وما تعرفه النظم المعرفية والتكوينية للمدرسة من تحولات عميقة مست العلاقة بالمعرفة، وبنيات التكوين، ومواصفات وأدوار الفاعلين التربويين، وأنظمة التمويل والتقييم، ومعايير ضمان الجودة واستدامتها.

إن متأمل سيرورة الإصلاحات التربوية التي تبنتها منظومتنا التربوية الوطنية، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حتى إعداد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 –2030 من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، سيلاحظ، بيسر، الانتقال الذي عرفته سياسات التربية والتكوين من صيغة المنظور الشمولي للإصلاح، إلى التوجه نحو التأطير القانوني لهذا المنظور ضمانا لتأمين تدابير للتفعيل متسمة بالاستمرارية. بموازاة ذلك، شرعت سياسات تفعيل الإصلاح لدى القطاعات الحكومية المعنية بالتربية والتكوين في الإدماج التدريجي لنماذج بيداغوجية مستجدة، لا سيما في التعليم العالي والتكوين المهني.

في نفس السياق، يسجَّل توجه متنام نحو الإدماج الفعلي للتكنولوجيات التربوية من منطلق الوعي بالنموذج البيداغوجي الجديد الذي يؤطرها ويدعمها (نموذج المدرسة الذكية). والحال أن هناك ديناميات بدأت تتحقق بإدراج نماذج بيداغوجية لها أهميتها بالنسبة لتجديد وتطوير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. غير أن تدبيرها يحتاج بدوره إلى يقظة تربوية وسياسية في آن واحد، لما يحمله تعدد النماذج التربوية من

مخاطر تهدد هذه المنظومة، والأسس الكبرى التي وُضعت لإصلاحها وتطويرها، كالجودة والإنصاف والارتقاء الفردي والمجتمعي.

سنركز المحورَ الأول من هذا المقال في تحديد مجمل لـ «النموذج البيداغوجي» واستخلاص بعض القضايا التي من خلالها سنعرض، في محور ثان، ما تعرفه المنظومة التربوية الوطنية من ديناميات لتنويع النماذج البيداغوجية عبر أمثلة مركزة؛ لنخلص في الأخير إلى مناقشة مسألة تنويع النماذج البيداغوجية (أو التربوية)، وما تحمله من رهانات حقيقية لتطوير المنظومة التربوية، وما تمثله أيضا من مخاطر يجب العمل على تفاديها؛ لأنها تمس في العمق المبادئ الكبرى التي ارتكزت عليها رؤية الإصلاح التربوي (الرؤية الاستراتيجية 2015-2030).

أولا: في مفهوم النموذج البيداغوجي

بداية، لا بد من الإشارة إلى نوع من الالتباس الذي يلف مصطلح « نموذج بيداغوجي». فهو كثير الاستعمال في الأدبيات التربوية الحالية، خصوصا البحوث في مجالات الديداكتيك والعلاقة التربوية، والنظم المعرفية للمدرسة بوجه عام. كما نصادفه بكثرة في المشاريع التربوية التي تعرض ذاتها كمشاريع مجددة تهم أدوار المتعلم والعلاقة بالمعرفة وأنسنة العلاقة بالسلطة التربوية التي يمثلها الفاعل التربوي أو المؤسسة المدرسية، أو كمشاريع متميزة تتعلق ببعض الفئات المستهدفة (نموذج بيداغوجي لتعليم الكبار، نموذج بيداغوجي لمدرسة الفرصة الثانية، إلخ). كما ترد عبارة «نموذج تربوي» في العروض والفضاءات التواصلية والإعلامية التي تعلن فيها مؤسسات التربية والتكوين، العمومية أو الخاصة، عن مشروعها التربوي في التكوين والتأطير.

انتهت البحوث في مجال البيداغوجيا والديداكتيك إلى تحديد مصطلح «نموذج بيداغوجي» في العناصر التالية[1]:

- «تشكل النماذج البيداغوجية محاولات لتدقيق معنى مشاريع التعليم التي تنظم مختلف كيفيات الاستجابة لضرورتين متعارضتين في الظاهر: الأولى تهم انخراط التلاميذ في مشاريع شخصية لتعديل وتطوير معارفهم؛ والثانية تهم قيادتهم نحو التمكن من معارف جديدة عليهم، عبر وساطة النظام المدرسي وفاعليه»[2].

---

(1) - نقدم هنا تركيبا لعناصر واردة في بعض التحديدات كنماذج تمثيلية، الغرض من ذلك هو وضع القارئ أمام بعض التعريفات المعروضة، والانتباه إلى تنوعها.

(2) Anne Vérin. Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifique?. ***ASTER,*** N° 17 ,1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 2;** INRP, 29, Rue d'Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 3-4.

- «ليست النماذج البيداغوجية صوراً موجهة للمدرسين للاحتذاء بها، أو وصفات جاهزة للتعليم، بل هي أنماط ومرجعيات وصيغ تم السمو بها إلى مستوى النماذج الفكرية، ومبادئ تُستعمل داخل الفعل البيداغوجي»[3]
- النموذج البيداغوجي نسق من المكونات المترابطة بنيويا: الغايات والقيم المستهدفة داخل العملية التربوية؛ المعارف والخبرات؛ عمليات الأجرأة الديداكتيكية للمعارف والخبرات موضوع التعليم والتعلم، في علاقة بالمرجعيات العالمة والحقول الاجتماعية المرجعية لبروزها؛ الوضعيات البيداغوجية وما تتطلبه من علاقة بيداغوجية وطرق تعليمية تعلمية ووسائل وأدوات؛ طرق وأساليب التقييم (فيليب ميريو)[4].

تتفق هذه العينة من التعريفات على أن النموذج البيداغوجي إطار عمل موجه لأجرأة العملية التربوية، في جانبيها التعليمي والتعلمي. فهو ليس صورة مثالية موجهة للتقليد والمحاكاة، أو وصفات للتطبيق، بل نسق من القيم والغايات والموارد المعرفية، والوضعيات، والعلاقات التربوية. وتحرص هذه المرجعيات على التمييز بين النموذج البيداغوجي وبين النظرية البيداغوجية التي تشكل تصوراً علمياً متماسكاً عن التعلم والتعليم، يرتكز على البحوث في مجال السيكولوجيا والديداكتيك وإبستيمولوجيا المعارف، وغيرها.

علاوة على ذلك، ليس النموذج البيداغوجي نسقاً مغلقاً أو ثابتاً، بل هو مفتوح على مبادرة الفاعلين واجتهاداتهم، وعلى مستجدات البحث العلمي والتربوي. ما يمنحه قيمة ثقافية هو تمفصله داخل مشروع تربوي أوسع من مجرد أهداف العملية التعليمية التعلمية[5]. غير أن ما يعطيه فرص الاستمرار والنجاعة هو تماسكه والتكامل الوظيفي لعناصره. ولا يتعلق الأمر فقط بالتماسك النظري، بل بما يوفره من إمكانيات لتماسك سياسات المنهاج التربوي للمدرسة، نقصد بذلك كافة التدابير العمومية الخاصة بالتربية والتكوين. إنه، كبناء نظري، يمنح معنى وغائية عميقة لتنوع الممارسات التربوية، ويتسم بالقدرة على إدماجها[6].

تقودنا الفكرة الأخيرة إلى تسجيل ملاحظتين:

- الأولى تفيد أن النموذج البيداغوجي، بوصفه إطاراً نظرياً مُدمِجاً للممارسات والأنشطة التعليمية التعلمية، جزءٌ من نظرية المنهاج التربوي. والمنهاج، كما هو معلوم، في عمقه سياسة عمومية للنظم المعرفية للمدرسة، وللتعلمات والتكوينات.

---

(3) - G. Labédie et G. Amossé. ***Le socioconstructivisme*** [en ligne] ; 2001. Disponible sur le web : <http://gamosse.free/socio-construct/Rp70110.htm>

(4) - En ligne : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm (consulté le 24/09/2017).

(5) - تقول أ، ماري درولن: «يستهدف النموذج البيداغوجي تحرير الطريقة النظرية الخالصة من الانطواء على الذات، كما يسعى إلى إخراج أنماط النشاط الديداكتيكي والبيداغوجي من حدودها العملية الخاصة، ومن عدم قدرتها على التمفصل داخل مشروع أوسع». أنظر:

- A-M. Drouln. **L'utopie créative ou la pensée modèle.** ***ASTER***, N° 16, 1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 1 ;** INRP, 29, Rue d'Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 201.

(6) - BAZAN Mirtha. Modèles pédagogiques et recherche en didactique. ***ASTER,*** N° 17, 1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 2.** Op. cit. p : 3.

- والثانية هي أن فكرة النموذج البيداغوجي تحمل في ذاتها توجهات ومقاصد التغيير والتجديد. ليس «النموذج» نسقاً للمحافظة والثبات، بل هو إطار نظري مرجعي لممارسات وتدابير تستهدف تغيير أنماط التربية والتعليم السائدة، وتجديد الفعل التربوي للمدرسة[7].

تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أن البحوث الديداكتيكية المتأخرة هي التي أدرجت فكرة النموذج البيداغوجي (أو الديداكتيكي)، في مجال البحث التربوي. وقد كان هذا الولوج يخدم فكرة تجاوز النموذج التقليدي القائم على نقل المعارف إلى أجيال المتعلمين، والذي يُطلق عليه اسم: Modèle transmissif[8]، أو النموذج الموسوعي (Modèle encyclopédiste)، والذي يقابل النماذج التربوية الحديثة، من قبيل: النموذج البيداغوجي المرتكز على التدريس والتكوين بواسطة الأهداف أو النموذج السلوكي (Modèle Béhavioriste)[9]، ونموذج التعليم المبرمج والذي يتم بواسطة الحاسوب أو البرامج الرقمية فيما بعد (Enseignement programmé)[10]، ونموذج البرمجة العصبية اللسانية (Modèle de Programmation Neuro-Linguistique)[11]، والنموذج السوسيو - بنائي (Modèle socioconstructiviste)[12]، وغيرها من النماذج.

---

(7) - قد يكون اتجاه التغيير هو العودة إلى نماذج تربوية ماضوية مستمدة مما تعتبره بعض الاتجاهات السياسية والاجتماعية إرثا تاريخيا للأمة. غير أن هذه الاستعادة تضع تغيير الواقع الحالي غاية لها. وهذه مسألة سنعود إليها في المحور الموالي.

(8) - نموذج يعتبر المعارف غاية في ذاتها، والتدريس نشاطاً لنقل المعرفة وشحن ذهن المتعلم بها. لذلك، كانت استراتيجيته الديداكتيكية قائمة على النقل ومراكمة المعارف والخبرات، واعتبار العلاقة بالمعرفة محاكاة للنماذج الثقافية والفكرية والأخلاقية للمجتمع.

(9) - نموذج يعتبر المعرفة موضوعاً للاشتغال والتدريب وتطبيق المهارات والخبرات العملية المتعلمة. ويقوم المتعلم بردود أفعال تجاه منبهات ومثيرات الوضعية التعليمية. أما المدرس، فهو مجرد مدرب يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المرسومة والمحددة بدقة للتعلم، استناداً إلى نوع التنظيم والوسائل التي يوفرها له. أما نشاط التعلم، فهو عبارة عن تدريبات يتم تقييمها مرحليا وعند نهاية أشواط العملية التعليمية التعلمية.

(10) - نموذج يعتبر التعلم خبرة عامة يشترك فيها الإنسان والحيوان، وأنه يتحقق بنجاعة وفعالية عبر سلسلة من الأنشطة المنظمة زمانيا ونسقيا في حلقات مترابطة. وتقوم استراتيجية التعلم على اعتبار المتعلم يغير سلوكه في تفاعل مع البيئة التي يوضع فيها، وهي هنا بيئة البرنامج الذي تعرضه آلة الحاسوب أو أي آلة مشابهة، وذلك عبر ملاحظة نتائج أفعاله. وكلما كانت هذه النتائج إيجابية، كلما حفزته على الانتقال إلى الحلقات الموالية بتعزيز الخبرات الإيجابية. ويشكل التعزيز أو التقوية دوراً أساسيا في ترسيخ التعلمات، عبر التكرار والتزكية والمكافأة، التي هي رديف للإشراط في التعلم الحيواني. مقابل ذلك، ينتظر من المتعلم أن ينخرط في سلسلة التعلم وتكرار ردود الأفعال والسلوكات الناجحة، وتعديل ردود الأفعال والسلوكات التي تبين فشلها داخل البرنامج.

(11) - نموذج برز وتطور مع الأبحاث العصبية والذهنية ذات الصلة بالإدراك والذاكرة واستعمال الرموز اللغوية والبصرية والتفاعل معها. ويسعى هذا النموذج إلى نمذجة أو بناء نماذج أو ترسيمات أو خطاطات دينامية (Modélisation - Chématisation) للكفايات المعرفية والعلائقية لدى الأفراد، خصوصا ذوو المواهب والتميز، بغية تعميمها ونقلها لتعليم وتنمية كفايات باقي الأفراد الآخرين. فالعمليات الذهنية والتواصلية التي يتميز بها بعض المتعلمين المتميزين، يمكن تحليلها ونمذجتها وتحويلها إلى إطار بيداغوجي لتنمية قدرات وكفايات غيرهم. ومن بين أهم الاستراتيجيات المعرفية التي تم حصرها في هذا النموذج، نذكر: الفهم، والاختزان داخل الذاكرة، والتفكير، والتلفظ، والتحويل.

(12) - نموذج يعتبر المعارف مجرد موارد يتم استعمالها واستثمارها لتنمية الخبرات والقدرات والكفايات الشخصية في علاقة بالحقل الاجتماعي للمتعلم. لذلك، كان المتعلم فاعلاً ينتظر منه توظيف الموارد التي توضع رهن إشارته، بما في ذلك مكونات البيئة المدرسية والوضعية التعليمية، تحت قيادة المدرس الذي يتولى تنظيم النشاط التعليمي التعلمي في شكل مهام داخل وضعيات مشكلة ومحفزة على النشاط واستعمال المهارات والقدرات. أما استراتيجية التعلم، فهي إدماجية قائمة على تنمية حصيلة القدرات والكفايات بخبرات جديدة. لذا، كان التعلم ينتظم في شكل مشاريع (قضايا، مشاكل، حالات واقعية أو مفترضة...) تدفع المتعلم لاستعمال كافة الموارد الشخصية، أو التي توضع رهن إشارته لبلورة حلول ممكنة.

سنتخذ هاتين الملاحظتين الأخيرتين موجهاً لنا في رصد ما تعرفه منظومتنا التربوية من تغيرات ومستجدات بفعل الشروع في إدماج نماذج بيداغوجية عديدة، مستنيرين بثلاثة أسئلة:

- هل تتضمن النماذج البيداغوجية التي شُرع في تبنيها من قبل السياسات العمومية للتربية والتكوين توجهات ومقاصد فعلية للتغيير والتجديد التربوي؟ (سنقدم أمثلة من هذه النماذج في الفقرة الموالية)
- ما هي الآثار الفعلية والممكنة لهذه النماذج البيداغوجية في إحداث تغييرات عميقة في المنظومة التربوية الوطنية، على مستوى الأداء والمردودية، أو الجودة، أو الإنصاف، أو الارتقاء بالفرد والمجتمع؟
- ما مدى انسجام سياسات هذه النماذج البيداغوجية؟

ثانيا: ديناميات مستجدة لتنويع النماذج البيداغوجية

منذ بداية الألفية الثالثة، شهدت المنظومة التربوية الوطنية ديناميات لتجديد نماذج وصيغ التربية والتعليم والتكوين. بعضها قطع أشواطاً مهمة بدأت نتائجها تثمر على مستوى إعداد الكفاءات المتخصصة ذات التأهيل العالي، وتوسيع إمكانيات التشغيل. وبعضها الآخر دخل مرحلة إرساء بعض بنيات النموذج الجديد، كالتعليم العالي الذي شرع في وضع اللبنات الأساس لإقامة تعليم عالي بشراكة وتعاون مع مؤسسات جامعية دولية (مؤسسات خاصة أو في إطار شراكة عام/خاص). أما بعضها الآخر، فلازال في مرحلة الإعداد النظري في انتظار توفير الإمكانات والشروط الفعلية للتنفيذ، نذكر، على سبيل المثال، الإعداد لنموذج تربوي قائم على التجديد والابتكار، أو لنموذج تربوي قائم على استثمار واسع للتكنولوجيات والأساليب الرقمية، أو أخيراً، نموذج تربوي يسعى إلى إدماج مستجدات التربية على القيم والمواطنة، والبيئة، والعيش المشترك.

ويمكن، بتركيز شديد، الإشارة إلى هذه النماذج وما تحمله من رهانات فعلية للتجديد في ما يلي:

- **التكوين المهني** : شرع التكوين المهني منذ مدة في إدماج نموذج للتكوين يراهن على الأدوار الأساسية للمقاولة الدولية في بلورة أنظمة التكوين والخبرات المعرفية والتكنولوجية، لأنها فاعل أساس في نقل التكنولوجيا (تكنولوجيا التفكير والكفايات وعمليات الإنتاج والابتكار والتسويق)، وجلب الاستثمارات، والرفع من تنافسية اقتصادات البلدان التي تستفيد من قدراتها وخبراتها. والحال أن ولوج المقاولة وكفاءاتها مجالَ التكوين، بموازاة الاستثمار، يجلب معه نموذجا تكوينيا لا يمكن إنكار قيمته التربوية والاقتصادية، أخذاً بعين الاعتبار ما يعرفه نظام التكوين المهني من تباطؤ في التوسع والتطور.

- **التعليم العالي** : يتجه التعليم العالي حالياً نحو تدويل العديد من التكوينات العليا في إطار شراكة مع مؤسسات جامعية دولية أو التعاون مع بعض المسالك الدولية. هذا التوجه يسهم في تشكل نموذج آخر للمدرسة (بمعناها الشامل) القائم على التكوينات المشتركة، وازدواجية الإشهاد، وتعزيز الحركية (حركة الطلبة والأساتذة)، والانخراط في مشاريع بحثية لمختبرات وهيئات قارية أو بين - قارية بتمويلات مؤسساتية كبرى، إلخ. علاوة على إدماج الأنماط الجديدة للبحث القائمة على الابتكار وتنوع الاختصاصات وتعدد الفرق والمتدخلين، والاحتكام لمعايير وشروط ضمان الجودة وبراءة الاختراع. والحال أنه لا يمكن التغاضي عما يمثله هذا النموذج من انفتاح على أنماط في التكوين، تضع بعض الجامعات الخصوصية وشبه العمومية بالمغرب، في صلب التطور الذي تعرفه الجامعات على المستوى الدولي. إلى جانب ذلك، شرعت الجامعة المغربية، منذ مدة، في مهننة العديد من المسالك التكوينية؛ ومن شأن هذا التوجه أيضا أن يفتح التكوينات العليا على المحيط الاقتصادي الذي يتحول إلى شريك في التكوين، ومساهم كبير في توسيع إمكانات التشغيل والإدماج.
- **نموذج التعليم والتكوين القائم على التكنولوجيات الرقمية** : وهو توجه تربوي يضع المدرسة الذكية كرهان مستقبلي يوجه خيارات إدماج التكنولوجيات التربوية في المدرسة ومحيطها. ولا يمكن لأي سياسة تربوية اليوم، أن تستبعد من أهدافها وتدابيرها هذا التوجه، بالنظر للمخاطر التي يمثلها الوضع الراهن للمنظومة التربوية، خصوصا الفجوة الرقمية التي تتوسع يوما بعد يوم، رغم الجهود الملموسة في كسب رهانات الخطة الوطنية للمغرب الرقمي في مرحلتها الثانية، والأدوار التي تنتظرها من المدرسة في رقمنة العمل التربوي. توجه كهذا، سيدرج بكل تأكيد نموذجا بيداغوجيا ثوريا سيغير معالم الفضاء المدرسي، والعلاقة التربوية، والعلاقة بالمعرفة، وسيمكّن من إدراج المعايير البيئية الحديثة في التربية والتعليم والبحث.
- **نموذج مرتكز على مدخل التربية على القيم والمواطنة والبيئة والعيش المشترك:** وهو نموذج بدأت معالمه الأساسية تتبلور منذ العقد الأخير من القرن الماضي، في تفاعل مع ما تعرفه مجتمعات المعمور من تغيرات متسارعة، وما يواجهه بعضها من نزاعات داخلية أو إقليمية، أو في علاقة بتنامي ظواهر التطرف والتعصب والسلوك اللامدني، والهجرة السرية، وغيرها. من المؤكد أن هذا النموذج، الذي يجد أولياته في التقارير التربوية والثقافية الأممية، وما ترتكز عليه من دراسات وبحوث، يحمل العديد من معالم التغيير في المنظومات التربوية، بشكل يستهدف أنساقها التقليدية في نقل المفاهيم القيمية والحياتية. كما أن إدراج بُعد البيئة في أنظمة

التكوين يعد بالشيء الكثير فيما يتعلق بتنمية المشاريع التربوية ذات الصلة ببيئة المدرسة والمحيط[13].

- لا بد في الأخير من الإشارة إلى **توجه تربوي له جذوره في ثقافة المجتمع التقليدي المغربي، وبدأ يتسع ويدعو إلى بناء النموذج التربوي للمدرسة على الأصالة التاريخية والتراثية للمجتمع**، بما يقتضيه ذلك من ترسيخ لقدوة ومثالية النماذج الثقافية (الدينية والتاريخية). في هذا الإطار، لا يمكن تجاهل الحماس الكبير الذي يبديه العديد من الفاعلين التربويين والاجتماعيين في مؤسسات التعليم وبعض مؤسسات التكوين العليا، وحتى السياسيين، نحو تعزيز هذا التوجه على مستوى المضامين والبرامج والتأطير التربوي للناشئة والمتعلمين. من المؤكد أن هذا النموذج يجد أصوله في أنماط للتربية والتعليم متجذرة في المجتمع المغربي؛ غير أنه لا يمكننا إنكار ارتباطه أيضاً ببعض الخيارات التي نهجها المغرب منذ الاستقلال، وتم تكريسها في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي لاعتبارات سياسية أساساً. غير أنه وَجد في زمن العولمة بعض عوامل انتشاره، ولاسيما في علاقة بردود الأفعال التي تبديها العديد من مجتمعات الجنوب تجاه آثارها الإقصائية تجاه الشعوب والثقافات الجهوية والمحلية.

تلك بعض الأمثلة المقتضبة عما تعرفه المنظومة التربوية المغربية من ديناميات تروم تعزيز وترسيخ نماذج تربوية متعددة. ولعله من نافلة القول إن هذه النماذج لا تستند إلى خيارات معرفية وبيداغوجية وثقافية فقط، بل هي مدعومة بسند متنوع الأشكال (سياسي، إيديولوجي، مالي...). قد يبدو ذلك أمراً طبيعياً في عصر أصبحت فيه إشكالية المدرسة والتكوين تحظى باهتمام كافة الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين داخل المجتمع المغربي، وكذا باهتمام الفاعلين المؤسساتيين الدوليين (مؤسسات مالية، منظمات أممية مهتمة بالتربية والثقافة والعلوم، هيئات إقليمية...)؛ غير أنه يثير العديد من التساؤلات وردود الأفعال النقدية؛ بالنظر لما يولِّده تعدد النماذج هذا من اختلالات وتناقضات، ومن آثار سلبية على غايات التربية والتكوين ذات الصلة بالإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي. وهذا ما سنثيره في الفقرة الموالية بحسب ما يسمح به حيز المقالة.

---

(13) - عرفت التربية على حقوق الإنسان والمواطنة مسارا حافلا، لا سيما منذ التزام المغرب أمام المنتظم الدولي بالانخراط الفعلي في عشرية التربية على حقوق الإنسان التي أقرتها الأمم المتحدة (1995 – 2004)، وذلك انسجاما مع تطلعاته واختياراته المجتمعية في تعزيز بنيات المجتمع الديمقراطي والحريات العامة. في هذا الإطار تبنت السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين، برنامجا وطنيا في التربية على حقوق الإنسان انطلقت معالمه في أواسط العقد الأخير من القرن العشرين. وقد كانت اتفاقية الشراكة المبرمة في 25 دجنبر 1994 ما بين وزارة حقوق الإنسان آنذاك ووزارة التربية الوطنية حول التربية على حقوق الإنسان، بداية فعلية لبلورة هذا البرنامج وتفعيله. وقد تم تنفيذه وفق استراتيجية بمراحل، هي:

- مرحلة إعدادية تم خلالها وضع شبكة لجرد الكتب المدرسية من زاوية تعزيز مضامينها أو منافاتها لمفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان بغاية تنقية هذه الكتب، وإعداد منهاج التربية على حقوق الإنسان، وإنتاج وحدات تكوين أطر هيئة التفتيش التربوي الذين ستوكل لهم مهمة تأطير الفاعلين التربويين بمختلف جهات التراب الوطني، علاوة على تحضير العديد من الوثائق المؤطرة لثقافة حقوق الإنسان من كافة الزوايا القانونية والحقوقية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية...
- مرحلة تجريبية تم خلالها تطبيق منهاج التربية على حقوق الإنسان في عينة من خمس أكاديميات جهوية.
- مرحلة تقييمية، كانت جزءا من البرنامج ولم يتم تنفيذها؛
- مرحلة التعميم كانت أيضا جزءا من البرنامج ولم يتم تنفيذها.

ثالثا: تعدد النماذج البيداغوجية: الإيجابيات والمخاطر

لا يسعنا إلا أن نعلن بعض المظاهر الإيجابية لتعدد النماذج البيداغوجية العصرية التي بدأت توجهاتها تتضح داخل منظومتنا التربوية، وإن بأشكال متفاوتة الحجم والأهمية. فهو دال على انفتاح سياسات التربية والتكوين على تجارب واتجاهات مختلفة حاملة لنواة التغيير. يبقى أمامنا التساؤل عن الإمكانية العملية الأكثر نجاعة في قيادة هذا التغيير بشكل يخدم تماسك السياسات التربوية، وتكامل مكونات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث، ويُجنِّب من العديد من المخاطر التي سنعرضها فيما بعد.

يجب أن نشير إلى أن بعض النماذج البيداغوجية المشار إليها المتعلقة بالتكوين المهني والتعليم العالي، قد قطعت أشواطاً متفاوتة الأهمية من حيث التفعيل والأجرأة. وبدأت بعض نتائجها تظهر ميدانياً، على مستوى بعض القطاعات الإنتاجية، أو الشروع في نقل التكنولوجيا، أو إرساء بعض المؤسسات الجامعية وخلق حركية في صفوف الأساتذة أو الطلاب فيما بين المؤسسات التكوينية أو مختبرات البحث. ومع أن ذلك قد يبدو للبعض أنه لازال محدود الأثر، فإنه يَعِدُ بالكثير من التغيير إذا تمت مضاعفة وتيرة إدماج المقاولة، أو الشراكات والتعاون الدوليين.

لا بد من الإشارة أيضاً إلى أن النموذج التربوي الذي يحتكم إلى الثورة التكنولوجية المعاصرة، نموذج مستقبلي بامتياز، وأنه من السبل الحاسمة التي ينبغي أن تنهجها السياسات العمومية للمساهمة في تحقيق أهداف خطة المغرب الرقمي، والتي، حسبما جاء في تقييم مرحلته الأولى، لم تحقق أهدافها كاملة بخصوص الأدوار التي رسمتها للمدرسة في هذا الشأن. وبالفعل، فقد راهن قطاع التعليم المدرسي في البداية على إدماج الوسائل والحوامل الرقمية في المؤسسات التعليمية، وفي تكوين الفاعلين التربويين؛ غير أن التجربة لم تف بالعديد من النتائج المتوخاة منها، والتفكيرُ جارٍ حالياً داخل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ولدى القطاعات المعنية بالتربية والتكوين، حول أنجع السبل لإدماج التكنولوجيات التربوية والبرامج الرقمية وثقافة التجديد والابتكار في الأنشطة التعليمية والتكوينية والبحثية.

أما النموذج التربوي الذي يستند إلى التربية على القيم والمواطنة والسلوك المدني والتربية البيئية، فهو يحظى بإجماع وطني. ويبدو من تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في موضوع « التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي» (تقرير رقم 17/1)، أن هناك تحديات كبرى لازالت تواجهها المدرسة المغربية في ترسيخ نموذج تربوي في هذا الشأن. وقد تضمن التقرير آفاق عديدة للتغيير يمكن العودة إليها للتوسع في هذا النموذج.

ومع أن هذه النماذج البيداغوجية تندرج ضمن سياسات التغيير، وأنها لازالت في بداياتها، فقد ظهر لنا وجود بعض الاختلالات التي يتوجب معالجتها لكيلا تتفاقم مخاطر التعثر في التفعيل. والواقع أن هناك نوعين من المخاطر الكبرى:

- الأول يهم سياسات التغيير، ويتعلق بعدم انسجام هذه السياسات، مما ينذر بإمكانية صراع النماذج وتصادمها، وتفكك إيقاعات التغيير؛
- والثاني يخص المبادئ الكبرى المؤسِّسة لرؤية الإصلاح التربوي، وهي الإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي.

فيما يتعلق بالنوع الأول من المخاطر، يمكن الإشارة إلى أن كل قطاع عمومي للتربية والتكوين يسير وفق النموذج البيداغوجي الذي اختاره، وقلما نلاحظ تنسيقاً بينه وبين باقي القطاعات الأخرى المعنية. وعلى سبيل المثال، فالتكوين المهني يعمل على تطوير وتجويد التكوينات التي يقدمها بإدماج مسارات عليا تتضمن شهادات الماستر والدكتوراه، كما أن التعليم العالي أدمج تكوينات ممهننة إلى جانب التكوينات العامة على مستوى الإجازة والماستر. هناك إذن توجهان متوازيان، كل توجه يستند إلى نموذج بيداغوجي بأهداف محددة، كما بَيَّنَّا. غير أن التقائية السياسات التربوية والتكوينية تكاد تكون غائبة في هذا المستوى. ومن شأن التنسيق الدقيق بين التكوين المهني والتعليم العالي أن يخدم تكامل النموذجين وتفاعل إنجازيتهما. وبالفعل، يمكن لخبرة التكوين المهني في مجال المهننة والشراكة في التكوين مع المحيط الاقتصادي والمقاولاتي أن تفيد التعليم العالي، بل يمكنه أيضا أن يدخل شريكاً في التكوينات الجامعية الممهننة. كما يمكن للتعليم العالي أن يفيد التكوين المهني بخصوص خلق امتدادات عليا للتكوين تشمل البحث والابتكار. كما أن تقاسم تجارب التكوينات بالتناوب مع المقاولة، والشراكات بخصوص إنجاز البحوث والخبرات لفائدة المحيط الاقتصادي والمقاولاتي ستفيد التكوين المهني والتعليم العالي على حد سواء، وستقوي حظوظ تحقيق أهداف التغيير بتوسيع مجالات التقائية العمل بالنماذج البيداغوجية المختلفة.

كثيرة هي إمكانات التقاء وتلاقح النماذج البيداغوجية المتعددة المتبناة من طرف القطاعات المكونة، من بينها التنسيق فيما بينها في مجال اللغات والكفايات العملية ذات الصلة بالمواطنة والقيم والبيئة. كما يمكنها أن تدمج ثقافة ضمان الجودة والتقييم المؤسساتي. أخيراً يمكن لهذه النماذج المتعددة أن تخلق فيما بينها مساحات مشتركة للتغيير بتركيزها على المحلي، ومنح المؤسسة أدواراً أساسية في بلورة المشاريع التربوية.

أما ما يتعلق بالنوع الثاني من المخاطر، فيمكن الإشارة، على سبيل المثال، إلى توجه التعليم العالي نحو النموذج البيداغوجي القائم على الشراكة والتعاون الدولي، وتشجيع مؤسسات للتعليم الخاص أو مؤسسات في إطار الشراكة بين العمومي والخاص. من المؤكد أن هذا النموذج يندرج ضمن سياسات تروم جلب الخبرات الدولية المتقدمة والناجحة، والاستفادة منها في تكوين خبرات وطنية عالية التكوين وذات قدرة تنافسية كبيرة، غير أنه يطرح أيضاً مدى وفاء السياسات التربوية لمقتضيات الجودة والإنصاف بتأهيل البنيات الوطنية والجهوية للتكوين والتعليم العالي والبحث، تفادياً لتعميق التفاوتات بين مؤسسات التكوين، والمس بتكافؤ الفرص.

وإذا كانت تنافسية النماذج البيداغوجية عاملاً حاسماً في تطوير القدرات وتجويد الأداء، فإنها في حالة تفكك مكونات المنظومة التربوية وعدم انسجام سياساتها في التكوين، معرضة بشكل كبير لتتحول إلى صراع بين النماذج. يمكن هنا مثلاً الإشارة إلى التقاطب بين النموذج التربوي الذي يحتكم إلى الثورة التكنولوجية المعاصرة (وهو نموذج مستقبلي بامتياز)، أو النموذج الذي يستند إلى التربية على القيم والمواطنة والسلوك المدني والقيم الإنسانية الكونية، وبين التوجه نحو بناء نموذج تربوي للمدرسة قائم على الأصالة التاريخية ومدرسة القدوة ومثالية النماذج الثقافية التراثية؛ تقاطب قد يتحول بفعل الثقافة التي يحملها كل توجه إلى صراع إيديولوجي مدعوم بقوى اجتماعية وربما سياسية. كما أن طموح نموذج التكوين المهني لبناء مستويات عليا للتكوين، ونزوع التعليم العالي نحو تكوينات ممهننة قد يولد صراعاً بينهما.

إن الأمثلة المقتضبة السابقة تكشف أن تعدد النماذج البيداغوجية داخل المنظومة التربوية الوطنية ليس في حد ذاته أمراً سلبياً، بل هو فرصة للتطوير والتغيير. لكن حينما يعمل هذا التعدد بشكل تلقائي ولا يتم تدبيره على أساس التقائية السياسات التربوية والتنسيق فيما بينها، فإنه يتحول إلى تنافس وصراع يسعى كل طرف فيه إلى اكتساح مساحات يعتبرها الطرف الآخر خاصة به (مثال المسالك الممهننة في التكوينات الجامعية، والسعي نحو الارتقاء بالتكوينات المهنية نحو مستويات إشهادية عليا كالدكتوراه بالنسبة للتكوين المهني).

لنؤكد، ونحن نختم هذا المقال، أنه يمكن قيادة التغيير بشكل ناجح ومثمر إذا ما استثمرنا أهم ما في فكرة النموذج البيداغوجي: إنها تحمل في ذاتها توجهات ومقاصد التطوير والتجديد، وبالتالي أحد أدوات سياسات التغيير؛ وأنها عنصر مندمج داخل سياسة المنهاج التربوي، التي هي في العمق سياسة عمومية للنظم المعرفية للمدرسة، وللتعلمات والتكوينات.

النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول

«قراءة في النموذج البيداغوجي كما قدمته الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030»

الحبيب استاتي زين الدين
باحث في السياسات العمومية
رضوان زوهري
باحث في الكتابات التربوية بالمغرب

يقتضي اعتماد نموذج بيداغوجي أكثر انفتاحا وتنوعا، المزاوجة بين مطلب نقل المعارف وتلقينها، وبين رهان تحفيز المتعلم على الإقبال على مجالات التعلم المختلفة، معارف كانت أو قدرات أو مهارات، من خلال استثمار جميع الوسائل التي من شأنها جعل فعل التعلم محبَّبًا لدى المتعلم وذا معنى دال عنده.

إن الوعي بهذا الرهان وتمثله بشكل سليم، قد جعل المشرفين على بلورة الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية يخصصون الرافعة الثانية عشر للحديث عن النموذج البيداغوجي الواجب اعتماده من أجل الاستجابة للخيارات المجتمعية الكبرى، وتحقيق الانفتاح على مستجدات العصر، والتمكن من المعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية[1]، من منطلق أن نموذجا، بهذه الغايات، يمثل جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها، وأساس اضطلاعها بوظائفها في التنشئة الاجتماعية وفي التربية، وفي التعليم والتعلم والتثقيف، وفي التكوين والبحث والتأهيل. وبذلك، فإن النموذج البيداغوجي يمثل المرجعَ الرئيس في توجيه المنظومة التربوية وتحديد ما ينبغي أن تكون عليه على مستوى بناء التصورات وتنفيذها وتقويمها. فكيف يمكن تحقيق ذلك؟

تتطلب الإجابة عن هذا السؤال التوقف عند معنى النموذج البيداغوجي أولا، ثم رصد الدوافع المتحكمة في اختيار هذا النموذج ثانيا، قبل أن نستعرض أهم مرتكزاته ومحدداته ثالثا، على نحو يُقرّب القارئ من فهم النموذج البيداغوجي وتمييزه عن غيره من المفاهيم، مع ضبط الوظائف المرجعية والمعرفية المؤطرة له، والمقاربات الكفيلة بتنفيذه وفق الاستراتيجية الوطنية المزمع تنزيلها في هذا السياق، سواء تعلق الأمر بالارتقاء بجودة الممارسة التعليمية أو العلاقات التربوية، أو التحكم في الموارد، أو الاستعمال الأمثل للوسائل والوسائط الديداكتيكية، أو ضبط

---

(1) - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء، ص 30.

الإيقاعات الزمنية، أو تجويد التقييم، أو تحسين التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي. لكن الأهم، في نظرنا، ليس هو ضبط مكونات هذا النموذج أو التوسع في شرحها وعرض مختلف مكوناتها وآليات تشغيلها وتنزيلها، بقدر ما يهمنا البحث في المحددات العامة التي يجب أن تحكم هذه العناصر، وفي الضوابط التي ينبغي أن تنقاد لها هذه العناصر جميعها.

أولا- تعريف النموذج البيداغوجي

إن النموذج في اللغة مثال يقتدى به أو يُعمل عليه الشيء[2]. إنه تصور مسبق تتحقق فيه درجات التكامل والإتقان، فيُبتغى من قبل الخاص والعام. ولعل قرن هذا المصطلح بالبيداغوجيا يدخله ضمن دائرة المفاهيم التربوية، حديثة العهد من جهة، والمتداخلة مع مفاهيم أخرى من قبيل النسق والنظام والمنهاج والتصور من جهة ثانية...

تكاد الأدبيات التربوية، المهتمة بمجال التحديد والتعريف، تتفق على أن النموذج البيداغوجي «بناء مجرد يتكون من عناصر تجربةٍ مجسدة ذات دلالة، تتحقق من خلال طرائق وتقنيات وأدوات. وتسمح خاصية النماذج البيداغوجية بالربط بين الجلي والخفي، والمرئي وغير المرئي، والظاهر والضمني، والتدرج نحو المجرد»[3].

نستشف من هذا التعريف أن النموذج البيداغوجي تفكير مسبق فيما يجب أن تكون عليه مختلف ثوابت ومتغيرات النسق التربوي، وما يجب أن تحكم هذه العناصر من محددات تنبني، أساسا، على خصائص التكامل والاتساق والتدرج. وهو ما مكن من وضع نماذج بيداغوجية محكومة بالتيارات والموجهات التي أنتجت فيها، والتي يؤطر كل واحد منها، ترابط خطواته ومراحله في تخطيط وتنفيذ وتقويم مختلف العمليات والإجراءات. ومن أهم النماذج التي انتقلت من مجال التصور إلى مجال التطبيق، نذكر[4] :

- النموذج التقليدي المعتمد على التلقين والتبليغ؛
- النموذج التقليدي المجدد، المعتمد على الإلقاء والتلقين، مع إدراج تغييرات واستعمال تقنيات سمعية بصرية؛
- النموذج الممنهج، المعتمد على خطوات منهجية معقلنة ذات أهداف محددة؛
- النموذج المتمحور حول المتعلم، المعتمد على حرية المتعلم ونماء شخصيته؛
- النموذج المتمركز حول الجماعة من خلال تفاعل أعضائها.

(2) – محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، الرسالة، ط 8 المجلد، ص 208.

(3) – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006، ص 644.

(4) نفسه.

أما الوثائق التربوية المؤسسة والمؤطرة لنظام التربية والتكوين، فلم يسبق لها أن وظفت هذا المركب الجامع بين النموذج والبيداغوجيا بشكل صريح وواضح، وإن كانت قد استعاضت عنه بمفاهيم قريبة أو متقاطعة معه. على عكس الرؤية الاستراتيجية التي أولت لهذا المفهوم اهتماما خاصا، وجعلت منه موضع مساءلة وهي تتحرى الجواب عن سؤال فشل الإصلاحات التربوية السابقة: هل الخلل في النموذج التربوي والتكويني وغياب المراجعات اللازمة؟[5]، بل وجعلت منه، كما سبق الذكر، «جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها»[6] و«المرجع الأساس في بناء المناهج والبرامج والتكوينات على نحو يستجيب للخيارات المجتمعية الكبرى»[7] معرّفة إياه من خلال تحديد مكوناته التي يجب أن تتشكل من «غايات المدرسة ووظائفها، ومن المناهج والبرامج والتكوينات، ومن المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية، ومن الإيقاعات الزمنية للدراسة والتعلم، ومن التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، ومن نظام الامتحانات والتقييم»[8]. وهو ما يمكن إدراجه ضمن خانة التصورات الكبرى الحاكمة للتنظير، والمؤطَّرة بِرِهان بناء نموذج يجمع بين التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار.

ثانيا- دوافع تجديد النموذج البيداغوجي

إن تبني نموذج بيداغوجي معين لا يستقيم دون تحديد دقيق للدوافع والغايات التي ينشدها، فضلا عن أخذه بعين الاعتبار مجملَ الشروط التي تحكمه على مستوى التصور والأجرأة، خفية كانت أو صريحة. وقد تتباين قوة العوامل الموضوعية أو الذاتية في الدفع بهذا النموذج واعتماده، مثلما تختلف تأثيراتها على مساره، وعلى نجاحه أو فشله. وبغض النظر عن سلامة، أو عدم سلامة التحليلات المعتمدة في تفسير الاختيارات البيداغوجية التي شهدها المغرب والمتراوحة بين التأكيد على هذه الدوافع المتنوعة، فالمطلوب، اليوم، هو التنفيذ الجيد والتطبيق السليم للنموذج المأمول، والذي تمت بلورته لتقديم أجوبة كافية عن المشاكل البيداغوجية الحقيقية، وعن المطالب التربوية المعقولة، والتطلعات المجتمعية المشروعة. ألم يقل الملك محمد السادس في خطابه الأخير بمناسبة ترؤسه لافتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة: «إن المشاكل معروفة، والأولويات واضحة، ولا نحتاج إلى المزيد من التشخيصات. بل هناك تضخم في هذا المجال».

---

(5) – الرؤية الاستراتيجية، مرجع سابق، ص7.
(6) – نفسه. ص31
(7) – نفسه.
(8) – نفسه.

ومن ثَمَّ، تجدر الإشارة إلى أن التأسيس لأي منظور إصلاحي مستقبلي للمدرسة، لا يمكنه أن يقفز على مختلف تشخيصات الأعطاب والإكراهات، بل يتطلب نوعًا من الترصيد والتطوير عبر استيعاب وتجاوز الاختلالات التي رُصدت في الواقع، حتى يتم منح المتعلم جرعات مناسبة من الكفاءة والاقتدار والقدرة على الاختيار، وتعزيز مهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهزيته للشغل، وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الآخر، من أجل مجابهة مصاعب الحياة في ظل متطلبات العولمة [9]، وما يستلزمه ذلك من انخراط في مجتمع المعرفة.

ليس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي غافلا عن هذه المؤثرات، أو غير واع بهذه التحديات والتحولات التي يشهدها المجتمع والمدرسة على السواء، حاضرا ومستقبلا؛ إذ يكفي الرجوع إلى التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس سنة 2014 حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين لتلمس مدى إدراكه لمظاهر محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، وما استتبع ذلك من «وضع شبه محجوز» لمستقبل روادها[10] رغم الجهود التي بُذلت، على النحو الذي جعل الملك يدعو إلى القيام بوقفة «مساءلة الضمير»، بل إن هذا الأمر قد فتح الباب أمام خبراء البنك الدولي للحديث عن حاجة المدرسة المغربية «للمعالجة بالصدمة» لإحداث «معجزة تربوية»[11] من أجل تطوير الرأسمال البشري والرفع من الرأسمال الاجتماعي بشكل عام[12]، شريطة التحلي بقدر كبير من الواقعية ضمانا للفعالية.

ثالثا- النموذج البيداغوجي الجديد ورهان التكامل والملاءمة

لابد لكل برنامج إصلاحي أن يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المنظومة التربوية، ويراعي العلاقات التفاعلية بين مكوناتها الداخلية، وخاصة بالنسبة للتدابير ذات البعد البيداغوجي، والتي لا يمكن للإصلاحات التي تستهدفها أن تحقق الأثر المنتظر منها، ما لم يتم تناولها وفق رؤية شمولية ومندمجة، تحيط بمختلف أوجه الإشكالات المطروحة، وتستحضر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لباقي مكونات الفعل التربوي على الإشكالات المستهدفة[13].

إن الوعي بهذا التداخل القائم بين مختلف مكونات المنظومة التربوية قد جعل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية تراهن على مجموعة من المحددات التي يتعين على النموذج البيداغوجي الاتصاف بها، لعل أبرزها ما يلي:

---

(9) – المصدر نفسه.

(10) – الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، مرجع سابق، ص 5.

(11) – مجموعة البنك الدولي . **المغرب في أفق 2040 : الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي** 2017. ص 3.

(12) – نفسه، ص 42.

(13) – وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، مذكرة إطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 من خلال تفعيل التدابير ذات الأولوية رقم 099X15 بتاريخ 12 أكتوبر 2015.

أ- التكامل :

يقصد بتكامل النموذج البيداغوجي خضوعه لتصور نسقي يجعل من مكوناته المختلفة وحدة متناسقة العناصر، تتفاعل فيما بينها كأجزاء من كلٍّ مترابط؛ وهو ما يجعل من هذا البناء نسقا يختل إذا ما اختل عنصر من عناصره المحكومة بنظام التفاعل الداخلي والخارجي. ولعلها الخاصية التي تنبَّه إليها واضعو الرؤية الاستراتيجية، بل جعلوا منها مشيرا من مشيرات تقييم ومراجعة هذه الرؤية، تجنبا لكل ما من شأنه أن يحوّل المشاريع الحكومية أو البرامج القطاعية أو الإجراءات التدبيرية إلى عمليات منفردة قد تصل حد التنافر والتواجه والتناقض، في انسجام تام مع أحد مقومات العمل المنهجي الذي حكم وضع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، من خلال حرصها على «تلافي تقديم برامج التطبيق والتدابير الإجرائية، وتجاوز المعالجة التقنية الصرفة لقضايا التربية والتكوين، التي يعدها من صلاحيات لسياسات العمومية».

يتوخى النموذج البيداغوجي الذي تدعو إليه الرؤية الاستراتيجية، إذن، إلى تحقيق مجموعة غايات، أهمها احتكام صلاحية مكوناته إلى القدر الكافي من الانسجام الداخلي والخارجي، وتكامل عناصره في علاقتها بمختلف المستفيدين والفاعلين والمتدخلين والشركاء. ويمكن اختزال أبعاد هذا التكامل في العناصر المتداخلة الآتية:

- الانطلاق من اعتبار مؤسسة التربية والتكوين نواة أساسية في الفعل التربوي، ذات مشروع متكامل منفتح على المحيط ومتفاعل معه. الأمر الذي يجعل من طاقمها الإداري والتربوي، فاعلا يتحمل مسؤوليته في بناء الخطط وتنفيذها. وهو ما يعني تصحيح التصورات السائدة حول هذا الفاعل، والتي يجب أن تتحرر من حصر مجال تدخله في التنفيذ والتطبيق فحسب، إلى مجال بناء المشاريع والبحث عن سبل أجرأتها. مع تأطير ذلك بمنظومة قوانين تستلهم أساسها من مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة، شريطة توفير التكوين والتأطير والمواكبة اللازمة؛
- وضع وإرساء هندسة بيداغوجية واضحة المعالم ومتكاملة المكونات، تنطلق من اعتماد منهاج مندمج، يتأسس على تصور جلي لمخرجات التعليم والتكوين، ويستشرف الكفايات العرضانية والمشتركة، ويراعي مرونة الانتقال بين شعب ومسالك وأقطاب الدراسة بأطوار التربية والتكوين، دون أن يغفل مرتكزات المدرسة ووظائفها وغاياتها. وهي هندسة لابد لها أن يوجهها مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات، بغاية تحقيق مرونة وتناسق أكبر في عملية التعلمات والتكوينات، مع مراعاة خصوصية كل طور، وموقعه داخل المسار الدراسي للمتعلمين والمتعلمات، ووظيفته في إنجاح هذه العملية عند نهاية كل سنة أو كل مستوى وسلك دراسي أو تكويني؛

ومن مقتضيات هذه الهندسة، كما أكدت عليها الرؤية الاستراتيجية، الدمج التدريجي للتعليم الأولي في سلك التعليم الابتدائي، ليشكلا معا سلكا تعليميا منسجما. وكذا ربط التعليم الإعدادي بالتعليم الابتدائي في إطار سلك التعليم الإلزامي، وتوطيد نظام إجازة-ماستر-دكتوراه بالتعليم العالي، مع تعزيز التكوينات المُمهننة العليا، وإرساء روابط عضوية بين كل من التعليم المدرسي والتعليم العالي، وتوطيد نظام البكالوريا المهنية والإجازة المهنية.

- الاقتناع بأن تشغيل محرك الإصلاح لا يقتضي وضع الخطط وبناء الاستراتيجيات فقط، بقدر ما يتطلب ذلك الحرص المستمر على جعل تكوين مختلف العاملين بقطاع التربية والتكوين، تكوينا ملائما ومتكاملا، يجمع بين تحصيل المعارف وإدراك سبل بنائها وتوطينها، ويتغيَّى تنمية الكفايات والمهارات والمواقف، وتعلم واكتساب الخبرات، بشكل يراعي الانسجام بين الأنشطة المخصصة للتدريس والتكوين والتأطير، أو الموجهة للبحث، أو تلك المركزة على التدبير؛

إن تعطيل آليات التكوين الأساس والتكوين المستمر للعاملين في القطاع، ورهنه بظرفيات التدبير وإكراهات التشريح قد يجعل من أي خطة عمل متماسكة قيد الانهيار، بل وقد يحد من نجاعة الفاعل التربوي، كما أشارت إلى ذلك الرؤية الاستراتيجية، التي طالبت بتوسيع المستفيدين من التكوين الأساس (مدرسو وإداريو: التعليم الأولي، ذوي الاحتياجات الخاصة)، وتنويع أساليبه والرفع من جودته (الرافعة التاسعة)[14].

ب- الملاءمة:

تنقل الملاءمة التصورات النظرية إلى مجال التطبيق وميدان العمل، إذ لا يمكن مقاربة نجاعة خطة عمل ما، إذا لم تحتكم إلى خصوصيات المستفيدين منها أو بنياتهم المادية والثقافية والمجالية. ويمكن إضاءة هذه الأمور من خلال ما يلي:

- ضبط مواصفات المتعلمين في نهاية كل مرحلة أو سلك مع اعتماد مبدأ التدرج في بنائها وتنزيلها والتحقق من تمكنهم منها، وذلك بهدف ملاءمة مواصفات الخريجين والخريجات مع حاجات البلاد من جهة، ومع تطور المعارف والمهن وتجددها من جهة أخرى؛ الأمر الذي قد يدفع عن المدرسة والجامعة تهمة تخريج العاطلين أو تكوين مواطنين ناقصي خبرة أو منعدمي القدرة على الإبداع والابتكار؛
- ربط المقاربات البيداغوجية عضويا بتنفيذ المناهج والبرامج والتكوينات، بحيث تشكل الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم. من ثم، ينبغي تأكيد أهمية تنويع وملاءمة هذه المقاربات، سواء في التكوينات الأساس للفاعلين التربويين، أم في ممارسة أنشطة التدريس والتعلم والتكوين ووضعياتها.

---

(14) – الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، مرجع سابق، ص 25.

- ملاءمة الإيقاعات المدرسية مع خصوصيات محيط المدرسة وطبيعة الأنشطة الاقتصادية لأولياء المتعلمين والظروف المناخية للمجال الترابي، خصوصا في المناطق النائية أو ذات الوضعيات الخاصة والظروف الصعبة.
- تنقيح الكتب المدرسية ومختلف المعينات التربوية، وتجديدها باستمرار وتنويع مضامينها وصيغها، كي تتلاءم ومتطلبات العصر ومستجدات المعرفة الأكاديمية. الأمر الذي يفرض وضع مسطرة لاعتمادها من قبل لجنة محكَّمة، وفق دفتر تحملات، يحدد المعايير العلمية والتربوية والفنية التي ينبغي توفرها في هذه الكتب والمعينات، مع وضع نظام شفاف وعلمي للاعتماد والمصادقة والتقييم.

خاتمة:

نخلص مما تقدم، أن اختيار النموذج البيداغوجي القائم على التكامل والملاءمة والمراجعة والتجديد المنتظم هو إحدى المنافذ الأساس التي تولدت عن «مساءلة الضمير» بخصوص واقع المدرسة المغربية، واستشراف أفاقها للحيلولة دون إعادة إنتاج أخطاء المراحل السابقة نفسها، بعنوان مستحدث. هناك إذن وعي كاف بمظاهر الخلل، من خطب ورسائل أعلى سلطة في البلاد إلى تقارير باقي المؤسسات الوطنية والدولية (تقارير المجلس الأعلى التحليلية المتعلقة بتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين على سبيل المثال)، وما ارتبط بها من إزاحة أو اعتماد نموذج بيداغوجي جديد. لذلك، ما أحوجنا في اللحظة الراهنة إلى التسلح بالواقعية والنجاعة، على أمل جعل النموذج البيداغوجي، بالمواصفات التي أعلنتها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، وبإجراءات التفعيل كما حددتها المذكرة الإطار الخاصة بالتدابير ذات الأولوية، قناعة لدى الفاعلين والممارسين الفعليين، إطارا عاما يسترشد به الجميع في مختلف الممارسات التعليمية أو التكوينية، بما يقتضيه ذلك من إضاءات وتوضيحات وتكوينات أساسية ومستمرة، وقدرة على المراجعة والمساءلة الدورية لتقريب المسافة ما أمكن بين التنظير والتطبيق.

مداخل لبناء نموذج بيداغوجي متكامل

عادل ضباغ
باحث بكلية علوم التربية

مقدمة

تمثل المدرسة اليوم قطب رحى المشروع المجتمعي الديمقراطي لبلادنا، الطامح إلى تحقيق تنمية شاملة ومستدامة؛ بالنظر إلى الوظائف التي يتعين على هذه المدرسة النهوض بها، وبمراعاة الاختيارات التي يسلكها المغرب منذ مطلع الألفية الجديدة. في هذا الإطار، انبثقت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وقوفا عند بعض اختلالات منظومتنا التعليمية، وقطعاً مع أشكال التدبير التي أبانت عن عدم فعاليتها، ورغبة في إصلاح المدرسة المغربية، وتأهيلها، وتجديدها، وتفاعلا مع التحولات الدولية في ميادين التربية والمعرفة وحقوق الإنسان والتطور التكنولوجي.

ويتناول هذا المقال بعض المقترحات العملية التي من شأنها الإسهام في بناء النموذج البيداغوجي القمين بالاستجابة لتطلعات متعلمي مغرب الغد. وندرج تلك المقترحات ضمن خمسة مداخل رئيسة كالتالي:

1 - مدخل التصور التكاملي للنموذج البيداغوجي

يشكل النموذج البيداغوجي منظومة متكاملة من العناصر المترابطة فيما بينها، تضم المناهج والمقاربات والمعارف والتقنيات والوسائل... وغيرها. غايتها الرقي بالعملية التعليمية التعلمية قصد التحقيق الفعلي لنموذج المتعلم/المواطن المتشبع بقيم الحرية والانفتاح والتسامح.

ويكون النموذج البيداغوجي غير ناجح إن استند إلى مرجعية بيداغوجية وحيدة دون سواها؛ إذ يلزمه العمل على الاستفادة من المقاربات البيداغوجية المتنوعة، إعمالا لها في العملية التعليمية التعلمية بما يوافق متطلبات الوضعيات الديداكتيكية، وسعيا إلى حفز المتعلمين على الحوار الجاد، والتفاعل البناء، ثم تحفيزهم على الإبداع والتحلي بروح العمل الجماعي، والتكيّف مع وضعيات التعلّم المختلفة.

من أجل تحقيق هذه الغايات، دعت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030 إلى «اعتماد منهاج مندمج، على مستوى شعب ومسالك وأقطاب الدراسة بأطوار التربية والتكوين، يستند إلى مرتكزات المدرسة ووظائفها وغاياتها، ويقوم على مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات، بغاية تحقيق مرونة وتناسق أكبر في التعلمات والتكوينات»[1].

---

(1) - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. ص: 31.

تطرح الرؤية الاستراتيجية مطلب تفاعل المواد، وتكامل التخصصات، حتى تتشكل شخصية المتعلم في صيغة شاملة، تفيد من كل فن وعلم بما يناسب الوضعيات التعلمية التي يجد نفسه بصددها. لذلك، فإن بناء النموذج البيداغوجي المطلوب ينبغي أن يرتهن إلى الواقعية في منطلقات اختياره وشروط اعتماده، تتأسس على دراسة تشخيصية وفاحصة لمواطن الخصاص، وبُؤر الاختلال في النماذج البيداغوجية السالفة، وتقييمها بما يسعف في الإفادة من أخطاء الماضي، بغية تجاوز تعثرات التخطيط والتصور والتنفيذ.

2 - مدخل جدلية المدرسة والمجتمع

ظلت المدرسة خاضعة منذ عقود مديدة للتحولات السياسية والإيديولوجية والاقتصادية لكونها المحرك المهم في إحداث التغيير المجتمعي، بالنظر إلى خصائص الفرد المراد تنشئته، وطبيعة تكوينه، والقيم التي يؤمن بها ويسعى إلى تجسيدها في الواقع.

لذلك، لم تكن المدرسة يوما بمعزل عن التغيرات المجتمعية؛ فليست «العلاقة: المدرسة-المجتمع» علاقة سببية ذات اتجاه واحد، وإنما هي علاقة مركبة مبنية من تداخل آليات تبادل التأثر والتأثير، يعني ذلك أن أي تحول يلحق بالمجتمع سيترك آثاره حتما على النظام التعليمي والعكس صحيح، حيث يؤدي أي تغيير في النظام التعليمي إلى إعادة تركيب الحقل الاجتماعي والثقافي»[2].

إن المدرسة في شكلها الحالي، هي نِتاج الثورة الصناعية، التعليم فيها تابع لمتطلبات سوق الشغل، نظام براغماتي يجعل التعليم ذا نمط هرمي، في قمته المواد العلمية «المفيدة» (الرياضيات والفيزياء) وفي أدناه الأدب واللغات. أما الفنون كالموسيقى والفنون التشكيلية والمسرح... فهي «أفق غامض» على الراغب فيها المجازفة بمستقبله إن أراد خوض غمارها.

فالمتعلمون والمتعلمات يُقبلون على المدرسة، إن وجدوا فيها حاجاتهم المعرفية والمهارية والوجدانية...، ووجدوا فضاء يقدم لهم المعرفة والعلم بطرق تتأسس على المتعة والفائدة، ومناهج ومقررات تجيب عن أسئلتهم وتلبي أفق انتظارهم، وتحتضن أحلامهم وطموحاتهم.

الغاية من المدرسة أن تعلّم المتعلم كيفية التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، تحفز ذهنه وتمكنه من كفايات واستعدادات وقدرات تمكنه من المعرفة والاكتشاف.

---

(2) - محمد الأشهب، مقال: «جدلية المدرسة والمجتمع : قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي»، مجلة المدرسة المغربية، ع6، فبراير 2014، ص: 12.

3 - مدخل التقييم والامتحانات

يُعد التقييم مقوما رئيسا في العملية التعليمية والتعلمية؛ إذ يمثل معيارا لقياس مدى تحقق أهدافها وجودة تعلماتها، ووسيلة لتشخيص تعثراتها. لهذا أكدت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 على «ضرورة إصلاح شامل لنظام التقييم والامتحانات، على نحو يكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين (ات)، من خلال تطوير دلائل مرجعية دقيقة للأنشطة التقييمية سواء التشخيصية منها أو التكوينية أو الإشهادية أو المندرجة في إطار المراقبة المستمرة حسب المستويات والأسلاك»[3].

تطرح الرؤية الاستراتيجية إصلاحا شاملا لمنظومة التقييم، ينبني على معايير للاستحقاق قابلة للقياس وتستهدف مختلف كفايات المتعلم وتعلماته، التزاما بعتبة النجاح والتمكن اللازمة للانتقال بين المستويات، حرصا على تكافؤ للفرص بين المتعلمين. بالاعتماد على معايير مرجعية ومؤشرات دقيقة لتقييم التعلمات والمهارات والكفايات، معايير موحدة وطنيا وقائمة على مبادئ الصدق والثبات والشمول وتنوع الوسائل والأدوات الاختبارية.

4 - مدخل تجديد المناهج والبرامج وفق معايير الجودة

تستوجب عملية تجديد المناهج والبرامج التعليمية إيلاء المتعلم عناية قصوى، بوصفه غاية الفعل التربوي، من خلال تحفيزه على التحلي بروح المبادرة وتمكينه من آليات التفكير الناقد الإبداعي والاعتزاز بالهوية المغربية والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتأهيله وتهيئته لاستثمار وتوظيف تعلماته وكفاياته في محيطه الاجتماعي بتدريبه على تقنيات العمل الجماعي والتشاركي، وتمكينه من التشبع بقيمه ثقافة وسلوكا، ومن صقل مهاراته ومن تأهيله للاندماج السلس في الحياة، وفي سوق الشغل.

كما تستدعي تدابير الإصلاح عناية بالمناهج التعليمية والبرامج اعتماد معايير الجودة ومتطلبات التجديد التكنولوجي والرقمي؛ إذ لم يعد الكتاب المدرسي الورقي والسبورة الخشبية وسائل كافية تستجيب لتطلعات متعلمي الألفية الثالثة، في ظل تأثيرات الهواتف الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي ومحيطهم السوسيو-ثقافي.

5 - المدرس والتكوين

يشغل المدرس منطقة التَّماس المباشر مع المتعلم؛ بوصفه الموجه والميسر والمنشط لسيرورة التعلم داخل الفصل.

لذلك، فإن إعادة النظر في التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرسون حاجة ماسة اليوم، فـ «لا يمكن أن نكوِّن مدرسين دون فلسفة ناظمة للتكوين، تكون متناغمة

---

(3) - الرؤية الاستراتيجية، ص: 35.(بتصرف)

مع الاختيارات التربوية التي تحددها السياسات العمومية في المجال التربوي، وهي التي من شأنها أن تضع نموذج المدرس المراد تكوينه، ومواصفاته وأدواره وكفاياته المهنية. وينبغي أن تعتمد تلك الاختيارات على ضرورة إرساء أطر مرجعية للكفايات المنشودة في التكوين الأساسي للمدرسين، واعتمادها كأرضية لبناء عُدة للتكوين البيداغوجي، تقوم أساسا على كفايات المهنة»[4]. في علاقة وثيقة بالأدوار والمهام المنوطة بالمدرس والمواكبة لمستجدات الحقل البيداغوجي، وانسجاما مع التحولات المتسارعة ومع تحديات ثورة تكنولوجيا الاتصال.

خاتمة

تأسيسا على ما سبق، نؤكد على «أن مستقبل بلادنا، مرتبط إلى حد كبير بالاستثمار في الرأسمال البشري، وبمستقبل المدرسة التي يعهد لها بالدرجة الأولى بالاضطلاع بهذا الدور، ذلك أن المدرسة هي مرآة متجددة لمجتمع يتغير، مما يجعلها مدعوة إلى إصلاح دوري يمكنها من المواكبة المستمرة للمستجدات، ومن إعداد مواطن متجدد الكفايات والتأهيل»[5].

---

(4) – عبد الله الخياري، مقال: «مهام المدرس وكفاياته»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع 9/8 يناير 2013، ص: 24.

(5) – عبد اللطيف المودني، مقال: «الإصلاح التربوي وأوراش مدرسة مغرب الحاضر والمستقبل»، المدرسة العمومية بالمغرب – واقع وآفاق، منشورات مؤسسة علال الفاسي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2013، ص: 212.

نموذج بيداغوجي للتواصل

عزالدين الخطابي
باحث في علم الاجتماع وعلوم التربية

يسعى كل نموذج بيداغوجي للتواصل إلى تأطير الوسط المدرسي
وتنظيم وضعيات التعلم (..) ذلك أن المدرسة هي الوسط الخاص
والطبيعي للتواصل، وهي أيضا ميدان الاكتشاف.
* Jean – Marie Doutrelouk

اعتبر البيداغوجي السويسري فيليب بيرنو Ph. Perrenoud، أثناء حديثه عن التفاوض داخل المؤسسة التربوية (1)، بأن الأمر يتعلق بفعل تواصلي بين المدرسين والتلاميذ وآبائهم وباقي الفاعلين داخل هذه المؤسسة وخارجها. ويحيل مفهوم التفاوض هنا على الصراع (السوسيو – معرفي والوجداني والقيمي) وعلى التفاعلات الحاصلة داخل فضاء المؤسسة التعليمية (مدرسة، جامعة) وبالتالي فإنه سيتجلى عبر مجموعة من السيرورات : المعرفية والعلائقية والإتيقية. فما هي طبيعة هذه التجليات وما هي رهاناتها على المستويين، البيداغوجي والاجتماعي؟ وبأي معنى نعتبر التفاوض المذكور، نموذجا بيداغوجيا للتواصل؟

نقترح للإجابة على ذلك، النظر إلى الفعل التواصلي في المجال التربوي من خلال مستويين وهما : العلاقة البيداغوجية ورهاناتها الإتيقية.

1) العلاقة البيداغوجية :

لاحظ روجي موكييلي R. Mucchielli، المتخصص في مجال التواصل التربوي، بأنه لا يمكننا الحديث عن تواصل بيداغوجي، ما لم تتوفر الإرادة في إقامة علاقة فعالة بين المرسل والمتلقي. وهذا الضرب من التواصل، هو تشارك ذهني وتفاهم متبادل ونشاط اجتماعي، لذلك فهو يتأسس على علاقات اجتماعية، وإن شئت قلت على علاقات إنسانية (2).

---

* Jean-Marie Doutrelouk, Vers une modélisation de la communication pédagogique. Revue Langue française. 1986, volume 70, n*1, pp.26/44.

(1) – فيليب بيرنو ، الأسلاك التربوية ومشاريع المؤسسة ، ضمن ميريو ، بيرنو ، هاملين وآخرون ، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها ، ترجمة عزالدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، الدارالبيضاء ، 2013 ، ص . 86/85.

(2) – روجي موكييلي. التواصل البيداغوجي. ضمن جاكوبسون ، مونان ، موكييلي ، هابرماس وآخرون ، التواصل ، نظريات ومقاربات. ترجمة عزالدين الخطابي وزهور حوتي. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء. 2007. ص. 246.

وهناك علاقة أساسية بين النشاط التواصلي والموقف التعاوني، حيث تتخذ التفاعلات بين الأطراف داخل الجماعة بعدا إيجابيا، يكون بمثابة الضامن لإبداعية الجماعة. ويتجلى موقف التعاون في الانتماء إلى الجماعة والانخراط داخل «النحن» المجسد لها، وفي المشاركة الفعالة داخل حياة هذه الجماعة والمساهمة في تقدمها، وفي الشعور بالمسؤولية المشتركة إزاء النتائج المتوصل إليها وعند اتخاذ القرارات الحاسمة.

طبعا، فإن هذا التعاون يقتضي حوارا حقيقيا، قائما على أخلاقية النقاش المتمثلة في احترام آراء الغير، أي أنه لا يهدف إلى التلاعب بالشريك بغرض تطويعه والسيطرة عليه. وهو ما دعوناه في عملنا الموسوم ب «مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب»(3)، بالنموذج المتمركز حول الجماعة والمثمن للعمل الجماعي الهادف إلى تحقيق المصلحة العامة. ويشكل هذا النموذج مستوى متطورا للتواصل، بالمقارنة مع النموذجين المرتكزين حول ذاتية المدرس أو المتعلم، لأنه يؤكد على أهمية التعاون والتفاعل الجماعي، ويقر بضرورة الالتزام بقواعد الجماعة والاقتناع بأهميتها وبأسبقيتها على الفرد، وبواجب العمل على تطوير الشعور ب «النحن» كمجال للتبادل الفعال.

لكن، قد يتعرض هذا النموذج لخطر السقوط في العلاقة الفوضوية، إذا ما تخلى «المنشط» عن وظيفة تسيير الجماعة ولم يحفز أفرادها على اتخاذ القرارات ولم يصدر عنه أي تقييم للأعمال المنجزة. فبين العلاقة الديمقراطية والفوضوية، تقف المسؤولية وحسن التدبير والاحترام المتبادل والإيمان بفعالية الفرد داخل الجماعة. وهذه العوامل أساسية بالنسبة لكل تواصل ناجح. وهنا يبرز مفهوم مركزي، تتحدد من خلاله الآليات التي تجعل التواصل البيداغوجي إيجابيا، وهو مفهوم التعاقد البيداغوجي.

لقد سمح تحليل هذا المفهوم بضبط مصادر الصراع بين الأطراف المتعاقدة والعوائق التي تحول دون تفاعلها بشكل إيجابي. وعلى سبيل المثال، لوحظ بأن المتعلمين يقبَلون المعايير المفروضة من قبل المدرس، والمتمثلة في صيغ العمل والعلاقات داخل الفصل الدراسي، خصوصا إذا ما اعتبروا بأن من شأن ذلك أن يساهم في سير العمليات بشكل أحسن وأن يؤدي إلى النجاح. وبهذا المعنى، سيسمح التعاقد بالتقليص من شكوك الشركاء في جدوى الفعل البيداغوجي، وسيسمح للعملية التعليمية بأن تُنْتَج في شروط علائقية أفضل.

في هذا الإطار، اعتبرت الباحثة الفرنسية جانين فيلو J. Filloux، ضمن مؤلفها الموسوم ب «التعاقد البيداغوجي»(4)، بأن فكرة التعاقد تحيل على مجموع المعايير

---

(3) – عزالدين الخطابي. مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب. حوار الفلسفة والبيداغوجيا . منشورات عالم التربية. الدارالبيضاء. 2002. ص. 57 وما يليها.

(4) – Cf. Jeanine Filloux. Du contrat pédagogique. Paris, Dunod. 1974. p 4.

التي تنظم العلاقات بين المدرس ومجموعة الفصل. ورغم كون بعض هذه المعايير مصرحا بها، وهو ما يسمح للمتعلمين بمعرفة ماذا ينتظر منهم مدرسوهم، إلا أن أغلبها يظل ضمنيا مع ذلك. من جانب آخر، يتصرف المتعلمون، أو يقومون بردود أفعال تجاه سلوك المدرس بحسب المعايير المنبثقة من جماعتهم الخاصة. هكذا، تتميز بعض الأقسام بالحيوية والنشاط والمشاركة، في حين تتميز أقسام أخرى بالفتور واللامبالاة والعدوانية أحيانا. وكيفما كان الحال، فإن التعاقد يقلص من شكوك الشركاء ويسمح للفعل التواصلي بأن يتم في أفضل الشروط العلائقية الممكنة ؛ وهو ما أكدت عليه الأبحاث الحديثة العهد حول التعاقد الديداكتيكي (أعمال بروسو G. Brousseau مثلا)، والتي وجهت اهتمامها صوب العلاقة القائمة بين ثلاثة أطراف تتشكل من المدرس والمتعلم والمعرفة (5). فقد تطور التفكير حول أسباب فشل البيداغوجيات التقليدية القائمة على تصور سلبي للمتعلمين باعتبارهم مجرد ذوات قابلة للشحن بالمعلومات. والحال، أنهم يشاركون في بناء معارفهم على أساس المعلومات التي اكتسبوها من خارج المؤسسة التعليمية (التواصل عبر ما يعرف بالشبكة العنكبوتية، الإعلام بأشكاله المختلفة، الملتقيات والندوات الفكرية، جمعيات المجتمع المدني الخ..). وهو ما يسمح الآن بالحديث عن فسخ العقدة بين المدرس والمتعلم، عندما لا تستجيب معارف وسلوكات الأول لمنتظرات الثاني. وبهذا المقتضى، أصبح هناك حديث عن الخلل الوظيفي الذي يشوب العلاقة بين هذين الطرفين، مما يستدعي ضبط الهفوات وسوء الفهم، وإعادة النظر في الممارسات والمواقف.

إن الأمر يتعلق برهان معياري، يضمن استمرارية التواصل بين أطراف الفعل البيداغوجي من أجل الحفاظ على الروابط الوجدانية والعقلية فيما بينها، ويسمح بخلق فضاء حواري يوجهه مبدأ التفاهم المتبادل وقبول اختلاف الآخر. فالتواصل، وإن كان ينطلق من استراتيجية تأكيد الذات والتأثير في الآخر، إلا أنه يهدف في العمق إلى بناء وضع قائم على الحوار والتشاور والتفاوض. ويتجلى ذلك على المستوى البيداغوجي في إطار ما دعاه لورنس كورنو L. Cornu وألان فرنيو A. Vergnioux في كتابهما : «الخطاب الديداكتيكي، أسئلته ورهاناته»(6) بترتيب الأوضاع البيداغوجية حول بعض النماذج، مثل النموذج الاستبدادي، والنموذج الديمقراطي، والنموذج الفوضوي الخ.. بذلك، ساهمت المحاولات البيداغوجية في إقرار العديد من التصنيفات مثل بيداغوجيا المشروع، والبيداغوجيا المؤسساتية، والبيداغوجيا الفارقية، حيث تستدعي كل واحدة اختيارات بين مختلف الإمكانات المعروضة على المؤسسة التعليمية وتحيل في آخر المطاف على غايات وقيم. كما استندت الممارسات والأنشطة البيداغوجية على

---

(5) – Cf. Guy Brousseau. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Grenoble, La pensée sauvage.1986.

(6) – لورنس كورنو ، ألان فرنيو. الخطاب الديداكتيكي ، أسئلته ورهاناته. ترجمة عبد اللطيف المودني و عزالدين الخطابي ، منشورات عالم التربية . الدار البيضاء. 2003، ص. 67 وما يليها.

مقاربات موجهة ومنظمة للوضعيات التعليمية التعلمية وللعلاقات القائمة بين أطراف هذه العملية. فما هي أهميتها بالنسبة للتواصل البيداغوجي ؟

2) الرهانات الإتيقية للتواصل البيداغوجي:

تقتضي الحياة الإتيقية، انخراط الفرد داخل المجتمع وشعوره بالانتماء إلى هذا العالم، بغرض إعطاء معنى للأشياء وللحياة وتقييمها، وهو ما يستدعي اعتماد منظور قيمي لتبني بعض المواقف وانتقاد البعض الآخر. وللإشارة، فإن حقول الفلسفة والسوسيولوجيا والبيداغوجيا أصبحت تولي في وقتنا الحالي، أهمية خاصة للقيم وتأثيرها على حياة الأفراد وعلى أشكال التواصل والتفاعل بينهم. وتحضر القيم في مجال التربية والتكوين كغاية وكأفق، لأن عمليات التعليم والتعلم تساهم في تحول الذات وفي تطوير علاقتها بالآخرين وبالمحيط الخارجي عموما. هكذا، فإن المعارف والكفايات والمهارات المكتسبة من طرف الفرد، تنمي لديه حرية التفكير والقدرة على التأثير في الأشياء وفي الآخرين ؛ بمعنى أن التكوين بمختلف أشكاله وثيق الصلة بالحياة الاجتماعية، وهو يقتضي من الفرد القيام باختيارات تهم كل ما يعتبر ذا قيمة بالنسبة إليه؛ ولا يتم ذلك إلا إذا ما تجاوز وضعية اللامبالاة واللامعنى وانخرط في شؤون المجتمع والعالم بكل وعي ومسؤولية. وباختصار، فإن التربية هي تقييم، وباعتبارها كذلك، فهي تتضمن بعدا نقديا هو بمثابة شرط لتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، أي لتدبير الحياة الخاصة والعامة. وهذه إحدى مميزات الحكامة التي تدل في معناها العام، وكما سبق الذكر، على حسن التدبير، بغرض تحقيق الفعالية على مستوى النشاط والجودة على مستوى الإنتاج، سواء تعلق الأمر بالمقاولة أو بالإدارة أو بالفصل الدراسي.

يستدعي هذا الأمر وضع أنظمة للتسيير التربوي، قائمة على التبادل والتشارك وقابلية التقييم، وبلورة استراتيجية للتنمية التربوية، تأخذ بعين الاعتبار انخراط جمعيات المجتمع المدني في تفعيل المبادرات، وتروم تطوير القدرات واستثمار التكنولوجيا وتشجيع ثقافة الحوار والتشارك، والوعي بالمشكلات، والتعرف على الإجراءات التي تساعد على مواجهتها، وتحديد خطة عمل لاتخاذ القرار. وعلى سبيل المثال، فإن سلطة القرار المتفاوض بشأنها داخل القسم، تسمح بتحفيز أنشطة المتعلمين وتحدد دور المدرس كمنشط ملتزم بالصيغ والمعايير المتفق عليها من طرف الجماعة. وسيتجلى هذا التدخل على مستوى تنظيم الأنشطة وإسداء النصائح وتقديم التوجيهات ومحاولة الإجابة على الأسئلة المطروحة والقيام بصياغة تركيبية لما تم تداوله بين أعضاء جماعة القسم. بهذا المعنى، سيستجيب الفصل الدراسي للرهانات الإتيقية المتمثلة في :

- **الإقناع** : أي في الدفاع عن القناعات الخاصة بواسطة الحجج، فالمحاججة ليست فقط هي التعبير عن رأي ما، بل هي أيضا البحث ذاتيا عن المبررات التي قد تصلح للآخرين، لأن عملية الإقناع لا يمكنها إلا أن تكون عمومية.

وتقتضي هذه الضرورة كما لاحظ ذلك المفكر الألماني يورغن هابرماس J. Habermas، تساوي كل المتدخلين المحتملين لخوض النقاش والمتوفرين على نفس الفرص في التعبير عن مواقفهم ومشاعرهم واعتراضاتهم وتخوفاتهم. ولا يمكن لأي ضغط أن يمارس هنا، باستثناء ضغط أفضل حجة ؛ ويرجع ذلك إلى كون الكلام «ليس ظاهرة تجريبية ولا بناء خالصا وبسيطا، بل هو افتراض نقوم به بشكل متبادل أثناء المناقشات» (7). بهذا المعنى سيتحدث هابرماس عن التواصل العقلاني الذي يسمح عند الاقتضاء، بإعادة النظر في كل تراض قائم فعليا وفحص الضمانات الكافية لقيام تراض جديد مؤسس على تبريرات عقلانية؛ أي على تداولية حجاجية.

- **المسؤولية** : التي تمنح أهمية كبرى للاستقلالية الذاتية، لكن في إطار مسؤول؛ ذلك أن الاستقلالية لا تعني التمركز حول الذات وتمجيدها، بل هي مقترنة بمبدأ التحاور وتشترط موافقة الأفراد الآخرين لمبادراتنا الخاصة. وتتجسد المسؤولية في ثقة كل طرف من الأطراف المتفاعلة، في قدرة الآخر على تقديم المبررات المدعمة لما يقوله وما يفعله، وبمقتضى ذلك، سيحصل التفاهم حول الالتزامات المتبادلة.
- **أخلاقية النقاش** : وهي إتيقا الغيرية التي تؤخذ فيها آراء الغير بعين الاعتبار، خلال تبادل وتقاسم المعلومات. وتندرج في إطار ثقافة الاعتراف بالآخر والحق في الاختلاف والتحاور والتبادل بين التجارب المتعددة التي يجب اعتبارها متكافئة من حيث كونها أجوبة محدودة ومخصوصة على تساؤلات عامة ومشتركة. وهنا تبرز ضرورة وضع قواعد لتنظيم عملية التواصل وإخضاعها لأخلاقية الحوار، بهدف ضمان استمرارية التواصل والحفاظ على الرابطة الوجدانية التي تجمع بين المرسل والمتلقي؛ ذلك أن العلاقة بين شخصين، نادرا ما تكون تلقائية وبسيطة وهادئة، بل تتسم في الغالب بعدم الاستقرار على مستوى السلوك وبالصراع على المستوى العاطفي والفكري.

هناك رهان آخر يتمثل في تحقيق الأهداف المحددة انطلاقا من القيم السالفة الذكر، وهو يشمل الرهانات الأخرى، لأنه لا يمكن للاستقلالية أن تأخذ معناها العميق إلا في إطار التبادل والتحاور والتشارك والتفاوض، بغية تحقيق فعال للأهداف المسطرة. وعلى سبيل المثال، فإن التعلم الذاتي كإرادة في اكتساب وتطوير المعارف والكفايات، وكمشروع للتنمية الشخصية وكتدبير ذاتي للموارد والوسائل البيداغوجية، لا يعني غيابا تاما للمكون أو الوسيط أو المنشط، ولا يلغي انخراط ذات المتعلم واندماجها في المحيط البيئي والمجتمعي، لأن كل وضعية تعلمية تنتج حتما

(7) – Jurgen Habermas. Logique des sciences sociales et autres essais. Paris. PUF. 1987. p.325

علاقة بالآخر وبالمحيط وتضح المتعلم أمام مشكلة يستدعي حلها وجود الآخرين (متعلمين ومكونين ومنشطين، فضلا عن الفاعلين خارج المؤسسة التعليمية، مثل أعضاء الجمعيات والجماعات الترابية الخ..). وبذلك، اقترنت المردودية في العملية التربوية بمبدأ التفاعل بين الأطراف المعنية وبقاعدة المساواة في الحقوق والواجبات بالنسبة للمشاركين في الفعل البيداغوجي؛ ذلك أن خلق شروط الحوار الفعال داخل القسم يعتبر قاعدة أساسية تسمح بالتحرر من هيمنة طرف على باقي الأطراف الأخرى، وتعكس ما يمكن تسميته بالمشاركة الحرة وبتساوي الحظوظ في تشكيل الآراء واتخاذ القرارات عبر التفاوض.

ختاما، لا بد من التأكيد على أن التطورات الحاصلة في حقل البيداغوجيا قد مكنت من إعادة النظر في مجموعة من المواقف والعلاقات وعلى رأسها علاقة المدرس بالمتعلم، حيث اقتضت الضرورة الآن، حصول وعي بالمسؤولية المتبادلة بينهما وبأهمية التعاون والتشارك بين كل أطراف الفعل البيداغوجي الذي أصبح عبارة عن نشاط استكشافي يسمح بمواجهة مختلف الوضعيات ومساءلتها والعمل على حلها بفعالية. فالمكون أو المنشط أصبح مطالبا بتحفيز المتعلمين على المشاركة وبتسجيل الاختلافات القائمة بين الذوات واستثمارها من أجل تدبير الأنشطة التربوية والتخطيط لتقدم الجماعة. كما أصبح بإمكان المتعلم بناء معارفه وتحديد أهدافه وتنظيم علاقاته وتقييمها فيما بعد، في إطار مسؤول. ومما لا شك فيه، أن هذه العمليات ستساهم في تطوير قدراته ومهاراته وستمكنه من الانخراط بكل وعي ومسؤولية في عملية التغيير. وكيفما كان الحال، فإن الأمر يتعلق بتدبير إتيقي للعلاقات بين الأطراف في المجال البيداغوجي، يأخذ بعين الاعتبار اختلاف الآراء، ويعمل على ترسيخ قيم المساواة والتشارك والتحاور والتفاوض؛ وذلك هو الهدف الأساسي لكل نموذج بيداغوجي إيجابي وفعال للتواصل.

قراءة في كتاب

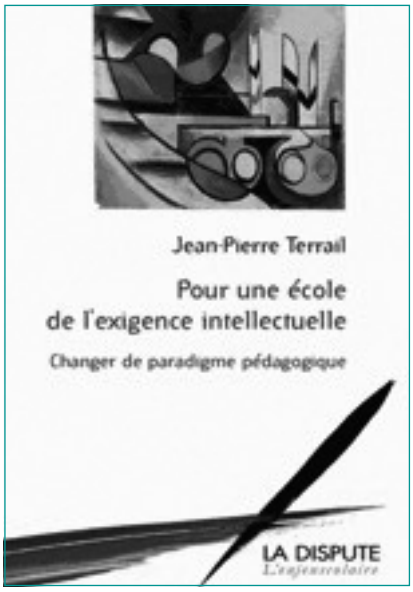
قراءة في كتاب «من أجل مدرسة الاستلزام الفكري، تغيير البارادِيغم البيداغوجي» ل جان بيير تيراي

« Pour une école de l'exigence intellectuelle, changer de paradigme pédagogique »

Jean Pierre Terrail

حماني أقفلي
مختص في السوسيولوجيا،
وباحث في علوم التربية،

يتكون كتاب جان بيير تيراي «من أجل مدرسة الاستلزام الفكري، تغيير البارادِيغم البيداغوجي»[1] من أربعة فصول ومقدمة وخاتمة. يتناول الفصلان الأول والثاني ما سماه تيراي «البارادِيغم[2] القصوري» (paradigme déficita-riste)، وخصص الفصلان الثالث والرابع لتقديم بارادِيغم بديل للبارادِيغم القصوري، أطلق عليه تيراي اسم «بارادِيغم الاستلزام الفكري».



يتحدث هذا الكتاب عن النظام التربوي الفرنسي، إلا أنه يتناول العديد من القضايا التي تكتسي أهمية بالغة بالنسبة للبارادِيغمات البيداغوجية التي تعرفها المدرسة المغربية.

ينطلق تيراي من فكرة جوهرية، مفادها أن المجتمعات المعاصرة تحتاج إلى مواطنين قادرين على فهم الرهانات الكبرى التي يواجهها العالم، وقادرين على الإبداع والابتكار، والمشاركة بشكل إيجابي في النقاش العمومي، وفي اتخاذ القرارات التي يتوقف عليها مصير المجتمع. لكن المدرسة

---

(1) - Terrail Jean-Pierre. Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique, la Dispute, Paris.2016.

(2) - يستعمل تيراي كلمة بارادِيغم بالمعنى الذي يعطيه Kuhn لهذه الكلمة، ويقصد به مجموع المبادئ والنظريات والتصورات البيداغوجية السائدة في فترة زمنية معينة، وكذلك الطرق والمناهج والأجهزة التربوية المرتبطة بتصورات حول الطفل والمجتمع، ووظيفة المدرسة والمدرس والتي تشكل، في مجملها، كلا متماسكا ومنسجما.

الفرنسية، في وضعها الحالي، غير قادرة على تكوين هذا النوع من المواطنين بسبب ما يعتريها من قصور على مستوى التصورات والممارسات البيداغوجية، وبسبب فشلها الذريع في تحقيق الأهداف المتوخاة منها (ص: 14). ولتجاوز هذا الوضع، يحاول تيراي في هذا الكتاب، نقد الباراديغم البيداغوجي السائد في فرنسا، وتقديم بديل له.

بعض خصائص الباراديغم السائد في النظام التربوي الفرنسي

عرف النظام التربوي الفرنسي في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي إصلاحات جوهرية تمثلت في الانتقال من باراديغم يتمحور حول المدرس، ويقوم أساسا على التلقين، إلى باراديغم يتمحور على المتعلم وعملية التعلم بالدرجة الأولى. كان الهاجس الأساسي لتلك الإصلاحات هو «دمقرطة التعليم»، وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين، ومساعدة الذين يعانون منهم من صعوبات في التعلم وخاصة الذين ينحدرون من الأوساط الاجتماعية المعوزة بغاية، إنجاح أكبر عدد ممكن منهم، وتمكين أغلبية التلاميذ من ولوج التعليم الإعدادي والثانوي.

ينطلق الباراديغم البيداغوجي الذي ساد في تلك المرحلة من قناعة أساسية، وهي أن التفاوتات المدرسية التي نلاحظها بين أبناء الطبقات المختلفة، والصعوبات التي يعاني منها العديد من المتعلمين، إنما تعود إلى القصور أو النقص الحاصل في الرأسمال الثقافي والمعرفي والرمزي للتلاميذ الذين ينحدرون من الأوساط الفقيرة (الأحياء الشعبية الفرنسية)، وإلى ضعف مواردهم الفكرية مقارنة بأبناء الطبقات المحظوظة.

وقد وجد هذا الباراديغم مبررا له في العديد من الدراسات، والملاحظات الميدانية، والتقارير الرسمية التي أنجزت حول تكافؤ الفرص التعليمية في فرنسا خلال تلك الفترة، وخاصة منها الدراسات التي أنجزت في سياق أبحاث بورديو وبارسون التي أظهرت وجود ارتباط وثيق بين المكانة الاجتماعية للأسرة والنجاح المدرسي للأبناء. لقد أثبتت تلك الدراسات أن الرأسمال الثقافي للأسرة يؤثر بشكل حاسم في تكافؤ الحظوظ التعليمية، وأن أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، يعانون أكثر من غيرهم من الفشل والهدر المدرسيين. ويعود ذلك، بالدرجة الأولى، إلى القصور الفكري والثقافي الذي تعاني تلك الفئات، والذي لا يساعد أبناءها على استيعاب اللغة السائدة في المدرسة، -وهي اللغة المتداولة يوميا في الأوساط الاجتماعية المحظوظة والتي يتعلمها أبناؤها بشكل تلقائي- كما لا يساعدهم على التفكير المجرد، واستيعاب المواد المجردة كالرياضيات التي تعد أساسية في النجاح المدرسي. لهذا سمى جان بيير تيراي هذا «الباراديغم القصوري».

لتدارك هذه الوضعية، وتمكين أبناء الطبقات السفلى من تعويض النقص الثقافي والمعرفي الذي يرثونه من وسطهم الأسري، خاصة عند التحاقهم بالتعليم الإعدادي والثانوي، عبأت الإصلاحات التي عرفها نظام التعليم الفرنسي خلال النصف الأخير

مـن القـرن العشـرين كل التيـارات والنمـاذج البيداغوجيـة التـي عرفهـا الفكـر التربـوي الحديـث تقريبـا، مـن جـان جـاك روسـو حتـى النظريـات المعرفيـة والسوسـيو معرفيـة.

وهكـذا فقـد تبنـت النمـاذج البيداغوجيـة الفرنسـية التصـورات التـي جـاء بهـا علـم نفـس الطفـل الحديـث، وخاصـة منهـا تلـك التـي تعتبـر الطفـل كائنـا مسـتقلا، يتمتـع بشـخصية مميـزة ويسـعى مـن تلقـاء نفسـه إلـى التعلـم وفـق أسـلوبه وطريقتـه الخاصـة. كمـا حاولـت الاسـتفادة مـن المبـادئ التـي جـاءت بهـا بعـض المـدارس التربويـة الحديثـة كمـدارس مونتيسـوري (Montessori) وفريـني (Freinet)، وماكارينكـو، (Makarenko) وغيرهـا، واعتمـاد الطـرق الفعالـة عـوض الحفـظ والاسـتظهار، والعمـل بمبـادئ الملاحظـة، والتجريـب، والاسـتقراء والانتقـال مـن المشـخص إلـى المجـرد، والتحفيـز، والتشـخيص، وتفريـد التعلمـات... واعتمـاد الطـرق الحواريـة وبيداغوجيـا الجماعـات، وبيداغوجيـا الاكتشـاف، ومراعـاة إيقـاع المتعلميـن وأسـلوبهم فـي التعلـم، إلـخ.

كان الهـدف الأساسـي مـن كل تلـك الإصلاحـات البيداغوجيـة هـو مواجهـة المشـاكل التـي يطرحهـا التدريـس فـي الأقسـام غيـر المتجانسـة مـن حيـث مسـتوى تلاميذهـا، وتكييـف المناهـج والطـرق التربويـة والتعليميـة مـع مسـتوى المتعلميـن، وخاصـة منهـم الذيـن ينحـدرون مـن الأوسـاط الاجتماعيـة المعـوزة الذيـن يفتـرض أنهـم يعانـون مـن نقـص فـي مواردهـم الفكريـة.

وقـد تطلـب ذلـك التضحيـة بمسـتوى الاسـتلزامات التعليميـة، وتبسـيط محتويـات بعـض المـواد، وتسـهيلها حتـى تكـون فـي مسـتوى التلاميـذ، بـل والتضحيـة بجـزء مـن المقـررات أحيانـا، والتسـاهل فـي عمليـة التقييـم. لـم يكـن هـدف المدرسـة هـو الرفـع مـن المسـتوى العـام للتعلمـات، وإنمـا كان هـو الزيـادة فـي أعـداد تلاميـذ الإعـدادي والثانـوي، حتـى لـو كان ذلـك علـى حسـاب المسـتوى التعليمـي والفكـري لأغلبيـة التلاميـذ.

وموازاة مـع تلـك الإصلاحـات ظهـرت البيداغوجيـا الفارقيـة، ومـا رافقهـا مـن إجـراءات تربويـة كتوزيـع تلاميـذ المسـتوى الدراسـي الواحـد فـي أقسـام ومـواد مختلفـة حسـب مسـتوياتهم (أقسـام المسـتوى)، والتدريـس فـي تلـك الأقسـام بطـرق مختلفـة تبعـا لمسـتوى كل فئـة مـن فئـة التلاميـذ وحاجاتهـم حتـى يتمكـن المتأخـرون منهـم مـن تـدارك تأخرهـم. تَمَّ كل ذلـك باسـم دمقرطـة التعليـم، وإعطـاء الفرصـة لأكبـر عـدد ممكـن مـن أبنـاء الطبقـات السـفلى لإحـراز مسـتوى التعليـم الثانـوي علـى الأقـل، وإعـداد أغلبيـة المتعلميـن للدراسـات الثانويـة.

فـرض هـذا الباراديغـم نفسـه علـى جـل الفاعليـن التربوييـن طيلـة النصـف الثانـي مـن القـرن العشـرين، واعتبـره البعـض نجاحـا تاريخيـا؛ تجسـد فـي ارتفـاع غيـر مسـبوق فـي عـدد التلاميـذ فـي التعليـم الإعـدادي والثانـوي وحاملـي شـهادة الباكالوريـا. يشـهد علـى هـذا النجـاح التصـورات البيداغوجيـة الموازيـة لـه، والإصلاحـات البيداغوجيـة، والكتـب المدرسـية، والبرامـج والمناهـج والتوجيهـات الرسـمية التـي تمخضـت عنـه. وقـد انخـرط فيـه بشـكل واسـع الفاعلـون التربويـون بمختلـف مواقعهـم (الباحثـون، والمدرسـون والمسـؤولون

عن السياسات التربوية) إلى درجة أصبح معها من الصعب التفكير في تجاوزه. لذلك، لم يضعه موضع تساؤل طيلة تلك الفترة سوى بعض دعاة العودة إلى الطرق التقليدية.

في أواخر القرن العشرين، تحول الخطاب التربوي من موضوع تكافؤ الفرص التعليمية إلى موضوع الكفايات التي يتعين إكسابها للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من ولوج «الثقافة المكتوبة»؛ وهو ما أدى إلى سياسة «القاعدة المشتركة» (le socle commun)، وهي عبارة عن الحد الأدنى من المعارف ومعارف الفعل التي يجب أن يكتسبها جميع التلاميذ قبل الخروج إلى سوق الشغل. والملاحظ أن بيداغوجيا الكفايات تستند إلى نفس المبادئ التي يتأسس عليها الباراديغم القصوري، وهي تكييف الوضعيات / المشكلات التي من خلالها تكتسب الكفايات مع مستوى التلاميذ وتبسيطها، عوض الرفع من مستوى التعلمات واستلزاماتها.

من العوامل التي ساعدت على انتشار هذا الباراديغم البيداغوجي القصوري :

- ارتباطه بنمو الرأسمالية الغربية بعد الحرب العالمية الثانية؛
- الرفاه الاقتصادي الذي عرفته فرنسا بعد الحرب العالمية الثانية خلال ما يعرف بالثلاثينات المجيدة (Les trente glorieuses) وما رافق ذلك من تحولات اجتماعية) كنمو الطبقات الوسطى، وحاجة الاقتصاد إلى الرفع من مستوى التكوين بعد أن كان يكتفي حتى ذلك الوقت بتعليم ابتدائي يؤهل لولوج الشغل؛
- ظهور قيم جديدة، وثقافة ديموقراطية جديدة؛
- انتشار ثقافة بيداغوجية تجعل النمو الشخصي والارتقاء بالفرد أحد أهدافها الرئيسية...

من الباراديغم القصوري إلى باراديغم الاستلزام البيداغوجي

رغم الإصلاحات المتتالية التي عرفها النظام التعليمي الفرنسي في ظل هذا الباراديغم والنماذج البيداغوجية المرتبطة به، ورغم النجاحات التي حققها خاصة على مستوى تزايد أعداد تلاميذ الإعدادي والثانوي، ورغم الانخراط الواسع لكل الفاعلين التربويين فيه، فإنه قد فشل فشلا ذريعا في تحقيق الأهداف المتوخاة منه، وذلك لعدة اعتبارات يذكر منها تيراي ما يلي:

- إن تزايد أعداد التلاميذ في الإعدادي والثانوي لم يلازمه تقليص الفوارق التعليمية بين مختلف الفئات الاجتماعية.
- إن اعتماد مبادئ البيداغوجيا الفارقية، مثلا، والعمل بأقسام المستوى، لم يمكنا التلاميذ ذوي المستويات الضعيفة (والذين ينتمون في أغلبيتهم إلى الطبقات الاجتماعية السفلى) من تدارك تأخرهم، بقدر ما ساهم في توسيع الهوة بينهم والتلاميذ ذوي المستويات المرتفعة (والذين ينحدر معظمهم من الطبقات الاجتماعية العليا أو المتوسطة). وهكذا ساهم هذا الباراديغم في تعزيز الفوارق

التعليمية بين مختلف الطبقات، وفي تكريس عدم تكافؤ الفرص التعليمية بينها، عوض الحد منها.

- إن الممارسات التعليمية والتعلمية السائدة في هذا الباراديغم تبدو متعارضة مع المبادئ التي يقوم عليها، والأهداف التي يسعى إليها: فهو يطلب من المعلم، مثلا، أن يعمل من أجل نجاح جميع التلاميذ، ويفرض عليه في نفس الوقت ترتيبهم وفق سلم معين، وانتقاء أحسنهم، وترسيب من لم يتمكن منهم من الحصول على مستوى معين. يظهر من هذا أنه من الصعب، إن لم يكن من المستحيل التوفيق بين منطق النجاح للجميع، وهو الهدف المعلن لهذا الباراديغم، ومنطق المنافسة لاحتلال المراتب الأولى لولوج أحسن المدارس العليا، الذي يسوده في نفس الوقت.
- لقد بينت الدراسات التي أنجزت حول نجاعة التعليم الفرنسي أن المستوى التعليمي العام للتلاميذ لم يعرف أي تحسن بين سنتي 1989، و1997، وأنه أخذ يتراجع ابتداء من سنة 2000. وهذا يعني أن تزايد أعداد المتعلمين في النظام التربوي الفرنسي، وخاصة في الإعدادي والثانوي، لم يكن نتيجة إجراءات بيداغوجية فعالة، وإنما نتيجة إرادة سياسية، تمثلت في تخفيض مستوى التعلمات المطلوبة قصد تمكين أكبر عدد ممكن من التلاميذ من الانتقال من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى، دون توفرهم على المستوى المطلوب.

وهذه في الحقيقة أخطاء بيداغوجية قاتلة، لأنها لا تعمل في الواقع سوى على تعميق الفوارق المدرسية، ولا تزيد التلاميذ «الضعفاء» إلا ضعفا، علاوة عن كونها تبرر الفوارق المدرسية وتضفي عليها طابع المشروعية.

لهذه الاعتبارات فشل هذا الباراديغم في تلبية انتظارات الفئات المعوزة التي تراهن على ترقية أبنائها عن طريق القناة التعليمية، لأن أغلبية هؤلاء الأبناء لا تتاح لهم فرصة ولوج التعلم العالي والمعاهد العليا، كما فشل في الاستجابة لحاجات المجتمع الديموقراطي الذي يتطلب إلمام جميع المواطنين بالرهانات الكبرى والمعقدة لعالم اليوم، حتى يساهموا في بنائه عن وعي ودراية.

ومن هنا جاءت ضرورة تجاوز الباراديغم البيداغوجي السائد حاليا واستبداله بباراديغم جديد أكثر فعالية، سماه تيراي «باراديغم الاستلزام الفكري».

مبادئ باراديغم الاستلزام الفكري

الغاية الأساسية من الباراديغم الذي يقترحه تيراي، هو وضع أسس مدرسة ديموقراطية فعلا، مدرسة تعطي فرصا متكافئة لجميع التلاميذ، وتضمن النجاح للجميع، وخاصة لأبناء الطبقات المحرومة. ولتحقيق هذه الغاية، ينطلق تيراي من مُسَلَّمة معارضة للمُسَلَّمة التي يقوم عليها الباراديغم القصوري التي تعزي الفشل الدراسي لأبناء الطبقات السفلى إلى القصور أو النقص المفترض في مواردهم

المعرفية واللغوية والثقافية... وتلك المسلمة هي فكرة «الذكاءات المتكافئة». إن جميع الأطفال، يقول تيراي، كيفما كانت انتماءاتهم الاجتماعية، يتوفرون على قدرات فكرية متكافئة، وخاصة فيما يتعلق بالقدرة على التجريد والتفكير المنطقي. وتشهد على ذلك نتائج الدراسات اللسانية الحديثة (سوسور، جاكويسون..) التي تبين أن الكفايات اللغوية معطى كوني يتساوى فيه كل البشر. يقول تيراي : «إن اكتساب اللغة الشفوية يعطي، في حد ذاته، الأدوات الأساسية للتفكير البشري، وهي القدرة على التجريد، والتفكير النقدي، والاستدلال المنطقي. يدخل كل التلاميذ إلى التعليم الابتدائي وهم مزودون بهذه الأدوات» (ص: 75).

إن أبناء الطبقات السفلى ليسوا، إذن، أقل ذكاء من أبناء الطبقات العليا. وإذا كان بعض التلاميذ يفشلون أكثر من غيرهم في دراستهم، فإن ذلك لا يعود إلى نقص في أدواتهم الفكرية الفطرية، وإنما يعود إلى صلاحية الأجهزة البيداغوجية المعتمدة في تعليمهم، تلك الأجهزة التي لا تساعدهم على تعبئة كل مواردهم الفكرية، وتستسلم لبعض ما يبدونه من تأخر دراسي، وتخفض متطلبات التعلم واستلزاماته، ومستوى التعلمات المطلوبة منهم.

ولتجاوز هذه الوضعية، يقترح تيراي قلب المعادلة التي يقوم عليها الباردايغم القصوري: فعوض العمل على تكييف المحتويات المدرسية لتلائم مستوى التلاميذ الذي يفترض خطأ أنه ضعيف، وتخفيض مستوياتها، يجب رفع مستوى التعلمات المطلوبة من التلاميذ، ودفعهم إلى التكيف معها، والارتقاء بهم إلى مستوى الاستلزامات الفكرية التي تقتضيها حاجات العصر والمجتمع. هذا هو ما يقصده تيراي ببراديغم الاستلزام البيداغوجي.

يستلزم هذا الباراديغم تغيير تصورنا للمدرسة ولوظائفها، وتغيير أساليب التدريس وأهدافه. ومن جملة الإجراءات التي يقترحها تيراي لتحقيق هذه الطفرة في عمليتي التعلم والتعليم ما يلي:

- القطع مع كل الممارسات التربوية النخبوية التي تفرق بين التلاميذ وفق مستوياتهم وقدراتهم الفكرية المفترضة، والتخلي عن الباراديغم القصوري، وعن بيداغوجيا التكيف والتعويض، كما تتجلى في البيداغوجيا الفارقية.
- يجب تعويض المدرسة الوحيدة السائدة حاليا، بمدرسة الجذع المشترك تمتد فيها الدراسة الإجبارية من سن الثانية حتى سن 18 (عوض سن 15 المعمول بها حاليا).
- يتعين إعطاء نفس التعليم لجميع التلاميذ دون تمييز طيلة هذه الفترة.
- الهدف من التعليم في الجذع المشترك ليس هو تلقين المعلومات النافعة (الإعداد لسوق الشغل) أو تشكيل قناعات معينة، ولو كانت ديمقراطية، وإنما هو تزويد المتعلمين بالأدوات الفكرية الضرورية لفهم المعارف التي تلقونها، وفهم العالم المحيط بهم.

- يتعين التخلي عن الوظيفة الانتقائية التي تقوم بها المدرسة حاليا من خلال التقييمات الإشهادية، والامتحانات، والتوجيه وفق النقط والمرتبة المحصل عليها... حتى تتفرغ هذه الأخيرة (أي المدرسة) لوظيفتها التربوية والتعليمية الصرفة. وبهذا تتحول «المدرسة الديمقراطية» من أداة لإعادة إنتاج الطبقات والعلاقات الاجتماعية السائدة، ونشر إيديولوجيات معينة، إلى فضاء لتزويد المتعلمين بالأدوات الفكرية، والإضاءات العلمية في مختلف المواد، وإكسابهم ثقافة مشتركة ذات جودة عالية تمكنهم من فهم الرهانات والقضايا الاجتماعية الكبرى للمجتمع.
- في المدرسة الديمقراطية التي يقترحها تيراي، يتحرر التلميذ والمدرس من هاجس المنافسة التي تدفع التلميذ إلى العمل من أجل احتلال المراتب الأولى في الامتحانات الإشهادية، كما تُحرر التلاميذ الضعاف من رعب النقطة، ومن الخوف من الفشل المدرسي، بل ومن خوف الامتحان الذي يُعز فيه المرء أو يهان، وذلك حتى يتفرغ الجميع للتعلم ومقتضياته.
- لكن أهم ما يميز مدرسة الاستلزام الفكري هو المستوى العالي للتعلمات الذي تستلزمه من المتعلمين؛ فهي تعتمد بيداغوجيا صارمة من الناحية الفكرية، ولا تقبل أي تساهل في مستوى التعلمات بذريعة مراعاة مستوى المتعلمين أو تكييف التعلمات مع قدراتهم... فهي تفترض أن جميع المتعلمين يتمتعون بقدرات متكافئة، ويتعين بالتالي إخضاعهم جميعا لنفس التعلمات، ولنفس الصعوبات... وتحفيزهم لبذل الجهد الضروري لتجاوز تلك الصعوبات. (الثورة الكوبرنيكية في التربية)
- يرى تيراي أن الرفع من مستوى الاستلزامات والمتطلبات المعرفية والفكرية في كل مستوى من مستويات التعليم مع توفير الموارد التي تمكن التلاميذ من مواجهة الصعوبات المترتبة عنها بنجاح، هي أفضل وسيلة لتمكين التلاميذ «الضعاف» من التقدم في التعلمات بسرعة، وتقليص الفوارق بينهم والتلاميذ الجيدين. ويستشهد على إمكان ذلك بنتائج العديد من الدراسات التي أنجزت حول هذا الموضوع (ص: 89). هذا بالإضافة إلى كون بيداغوجيا الاستلزام والطموح والحصافة هي خير وسيلة لتدبير المشاكل التي يطرحها التدريس في الأقسام غير المتجانسة.
- في غياب التقييم الإشهادي، والنقطة، والمنافسة، ماذا سيحفز التلاميذ لبذل الجهد الضروري للتعلم؟ «إن متعة التعلم والفهم واللذة الفكرية الملازمة لذلك، يقول تيراي، هي الحافز الوحيد المحايث الذي يمكن أن تعتمد عليه بيداغوجيا الاستلزام» (ص: 100). إن مواجهة التلميذ للمشكلات الصعبة، وتغلبه عليها، ورفع التحديات التي الفكرية التي تواجهه، والجهد الفكري الضروري لذلك، هي وحدها الكفيلة بخلق دافعية حقيقية للتعلم.

تطبيق باراديغم الاستلزام الفكري

إن تطبيق هذا الباراديغم الجديد، لا يعني التخلي عن كل مكتسبات البيداغوجيا الحديثة التي يعتمد عليها الباراديغم السائد حاليا، لأن ذلك يعني التخلي عن القيم الكونية التي يحملها ذلك الباراديغم، كالاعتراف بشخصية الطفل، ودوره الفعال في التعلم... وهي قيم كونية تفرض نفسها في الحياة كما في المدرسة (ص: 64). كما لا يمكن التخلي عن بعض الطرق البيداغوجية المعمول بها في المدرسة الحالية كالتلقين، والحوار... هذا، ويدعو تيراي إلى الاستفادة من الطرق البيداغوجية الحديثة التي برهنت على فعاليتها وخاصة منها بيداغوجيا ماريا مونتيسوري (Maria Montessori) وسيلستين فريني (Celestin Freinet) وأنتون ماكارينكو (Anton Makarenko).

ويتطلب تطبيق هذا الإصلاح، أيضا، توفير الأدوات البيداغوجية الضرورية للتدبير اليومي للتعلمات، وخلق شروط مؤسستية جديدة تساعد المدرسين على تملك ممارستهم التعليمية. ويتطلب ذلك تشجيع استقلالية المدرسين ومبادراتهم، وتكوينهم تكوينا متينا لأنهم هم الذين ينفذون التوجهات المؤسستية، ويدبرون الأجهزة البيداغوجية التي تتوفر عليها المدرسة. إن ثقافة المدرسين وقناعاتهم أساسية لإنجاح كل إصلاح تربوي (ص: 64). لهذا يجب إعطاؤهم إمكانات الانخراط في التفكير التربوي، ومدهم بالوسائل الضرورية للتجريب والإبداع، والحرية والمسؤولية مع محاسبتهم.

من ناحية أخرى، أكد تيراي أن بيداغوجيا النجاح للجميع تتطلب تحييد دور الأسرة في تعلمات التلميذ، والتخلي عن تفويض جزء من التعلمات المدرسية للأسرة كما هو الشأن في المدرسة الحالية؛ حيث يكلف التلاميذ بتمارين منزلية ينجزونها بمساعدة الوالدين أو غيرهم... إن جميع التعلمات وجميع التمارين يجب أن تنجز في المدرسة، ضمانا لتكافؤ فرص الجميع.

ملاحظات ختامية:

لا أحد يستطيع أن يجادل في أهداف الإصلاح الذي يقترحه تيراي، كما لا يستطيع أن يعترض على فكرة مدرسة الاستلزام الفكري. غير أن مجموعة من الأفكار التي جاء بها تيراي تحتاج، في تصورنا، إلى مزيد من التمحيص. ومن جملة تلك الأفكار ما يلي:

- إن الفكرة الجوهرية التي بنى عليها تيراي مرافعته من أجل مدرسة الاستلزام الفكري هي فكرة الذكاءات المتكافئة. غير أن هذه الفكرة تتعارض مع العديد من الوقائع التي نلاحظها في الحياة اليومية، وتحتاج إلى المزيد من الدراسات قبل الأخذ بها، باعتبارها معطى علميا يمكن أن نبني عليه باراديغما بيداغوجيا جديدا. هل المفاهيم الرياضية والفيزيائية مثلا على نفس الدرجة من التجريد

والتعقيد التي توجد عليها مفاهيم اللغة المستعملة في الحياة اليومية؟ وما هو مصير نتائج اختبارات الذكاء التي تبين وجود فوارق فردية بين التلاميذ في بعض المواد ؟

- يفسر تيراي الفشل الدراسي بعوامل بيداغوجية أساسا، ويعتبر الباراديغم «القصوري» السائد حاليا في النظام التربوي الفرنسي، العامل الوحيد المسؤول عن عدم تكافؤ الفرص التعليمية؛ وهو بذلك يتجاهل دور العوامل غير المدرسية في الهدر المدرسي كالفقر، والتهميش، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تدفع العديد من الأسر إلى إخراج أبنائهم من المدرسة، بل إلى عدم إرسالهم إليها أصلا، ناهيك عن الشروط المادية المحيطة بعملية التعليم والتعلم.
- ينادي تيراي بمدرسة ديمقراطية خالية من المنافسة بين التلاميذ، وخالية من الامتحانات الإشهادية والنقط والتوجيه، كما يقترح تمديد السن التمدرس الإجباري إلى غاية 18 سنة، مراهنا على لذة المعرفة والفهم بوصفها الحافز الأساسي الذي سيدفع المتعلمين إلى الكد والاجتهاد... بالإضافة إلى دور المعلم في خلق هذه الحوافز لكن المراهنة على هذه الحوافز وحدها لا تخلو من مخاطرة، وتحتاج إلى مزيد من التمحيص.
- يرفض تيراي الدور الانتقائي للمدرسة، وخاصة على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي، ويؤجله إلى التعليم العالي. ولكن كيف يمكن التوفيق بين هذا الاختيار والتعدد الوظيفي الذي تقوم عليه الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؟

رغم هذه الأسئلة التي يمكن أن يطرحها قارئ هذا الكتاب، فإن الفضل يعود إلى صاحبه في تشخيص العديد من جوانب القصور التي تعاني منها المدرسة الفرنسية، وكذلك المدرسة المغربية، في ظل الباراديغم السائد حاليا، وفي تحديد آفاق جديدة للتفكير من أجل تجاوزها، وهي أفاق يجب تعميق النظر فيها.

ترجمات

التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية
برنار شارلو*

ترجمة: عزالدين الخطابي
أستاذ باحث في علم الاجتماع وعلوم التربية،

إن المدرسة التي اعتبرت خلال النصف الأول من القرن العشرين
«مفتاحا للمشاكل»، أصبحت بالتدريج مشكلة كبيرة. روي كناريو (1)

نظمت المجلة الدولية للتربية بسيفر Sèvres التي يصدرها المركز الدولي للدراسات البيداغوجية CIEP ملتقيات دولية حول موضوع: «هل يمكن تصور مدرسة واحدة في عالم واحد؟»، وذلك خلال شهر مارس من سنة 2009. وقد حصل التوافق في الإجابة عن هذا السؤال، من طرف الخبراء المائة والثلاثين الذين يمثلون ثلاثين بلدا؛ وهو ما تؤكده مساهماتهم المتوفرة رقميا(2). وتجدر الإشارة إلى أن الأعمال الصادرة ضمن العدد 50 من المجلة المذكورة (RIE 50) في شهر أبريل من سنة 2009، حول موضوع الممارسات البيداغوجية والقيم الثقافية، قد توصلت إلى نفس النتائج (3).

هناك إجابتان وهما: تعدد النماذج وتقاربها

بالنسبة للإجابة الأولى، لا توجد مدرسة واحدة مثلما لا يوجد عالم واحد. فتنوع المدارس يبدو لنا بجلاء عندما نقوم بعملية الوصف بمختلف مستوياته، وهو يبدو في حجم المشكلات التي يتعين حلها. وعلى سبيل المثال، فإن تمدرس حوالي 120 مليون تلميذ بالصين، ليس هو تمدرس 950 ألف تلميذ بفنلندا. يبرز هذا التنوع أيضا في الممارسات والمؤسسات البيداغوجية : ففي الدنمارك، لا يحصل التلاميذ على النقط قبل بلوغهم سن الرابعة عشرة، وفي البرازيل تنظم بعض مدارس التعليم الأولي الخاصة اختبارات محدودة تهيء لامتحان ولوج الجامعة vestibular.

---

* التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية. N°52 .Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2009.

(1) -مداخلة بندوة: " هل يمكن تصور مدرسة واحدة في عالم واحد؟ النماذج المدرسية في ظل العولمة". 7/5 مارس 2009..

(2) Contributions [En ligne]. Colloque international Revue internationale d'éducation de Sèvres.2009. Disponible sur « http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php »

(3) - اعتمدت هذه المقالة بالأساس على مساهمات المشاركين في الندوة، وأيضا على محور العدد 50 من المجلة الدولية للتربية بسيفر وعنوانه «الممارسات البيداغوجية والقيم الثقافية»، ونشكر بالمناسبة جميع المساهمين. وتفاديا للإكثار من الإحالات والمراجع، سنذكر فقط الباحثين الذين استعرنا منهم معلومة أو فكرة بشكل مباشر، مع وضع الإحالة (RIE 50) عندما يتعلق الأمر بعدد المجلة. أما بالنسبة للباحثين الآخرين، فسنستعمل الإجراء المتبع في الإحالة على المراجع، وهو اسم الباحث وسنة الإصدار.

يبدو هذا التنوع في الأخير، على مستوى معيش التلاميذ؛ فالأطفال الصغار بمدينة نابولي (الإيطالية) يتوجهون مباشرة إلى أقسامهم، عند وصولهم صباحا إلى المدرسة، بمفردهم أو رفقة والديهم، ويظلون بها طوال اليوم، بما في ذلك في فترات الاستراحة وتناول وجبة الغذاء (Longo et Roche, RIE 50). أما الأطفال الفرنسيون، فيلجون أبواب المدرسة بمفردهم ويقفون بالساحة، قبل الالتحاق بأقسامهم رفقة مُدرّسهم أو مُدرّستهم، وعند الاستراحة يعودون من جديد إلى الساحة.

من جانبهم، فإن الأطفال الإنجليز يبدأون يومهم باجتماع assembly، حيث يجلسون متشابكي الأذرع للاستماع إلى قصص تثقيفية، أو لمتابعة عملية توزيع الشهادات والميداليات (Raveaud, 2006).

تتضمن الإجابة شقا ثانيا، وهو أن المدارس في العديد من الدول، تخضع حاليا لعمليات التحويل والتهجين والانقطاع. فهي تحاول حل المشكلات والاستجابة للمتطلبات ومواجهة التحديات التي غالبا ما تتشابه في البلدان ذات النماذج المدرسية المختلفة مع ذلك. وتعتبر هذه المشكلات والمتطلبات والتحديات نتاجا للعولمة، بحيث أن التبادلات والمنافسة الاقتصادية المتنامية بين البلدان، تدفع كل بلد إلى محاولة تجويد إنجازات مدرسته. ولما كانت هذه المحاولات تتم بمقتضى منطق العولمة، فإنها تؤدي إلى تقارب النماذج المدرسية التي تخضع للتحول والتبدل «بفعل العولمة»، كما جاء في العنوان الفرعي للندوة.

يتضح هذا التأثير من خلال التقييمات التي تُجرى دوليا، وعلى رأسها برنامج التقييم الدولي للتلاميذ في سن الخامسة عشرة PISA والبرنامج الدولي للبحث في القراءة المدرسية للأطفال في سن العاشرة PIRLS وأيضا تصنيف شنغهاي Shanghaï للجامعات. وقد دفع الترتيب الدولي الناجم عن هذه التقييمات المتعلقة بجودة النماذج التربوية، ببعض الدول، إلى تبني المعايير العالمية المعتمدة من طرف التقييمات المذكورة، وإدراج صيغها التنظيمية والبيداغوجية ضمن نماذجها، باعتبارها مصدر نجاح البلدان المصنفة في المراتب الأولى. هكذا، ستضاف تأثيرات النقل الواعي والإرادي، إلى التقاربات الناجمة عن العولمة.

وتجدر الإشارة إلى أن النماذج المدرسية ما زالت متعددة إلى حد الآن، لكنها تخضع لعمليات ضمنية أو صريحة، تسمح بتقاربها، وهو ما أكدته خلاصة التحليل الوصفي لهذه العمليات. فهل يمكننا التقدم أكثر وتقديم عناصر للتفسير، تتجاوز هذا التحليل الوصفي؟ ذلك ما نطمح إلى تحقيقه في هذه المقالة.

الأسس التاريخية والثقافية لتنوع النماذج المدرسية

ركزت المقارنة بين الأنظمة المدرسية منذ مدة طويلة على الجوانب التنظيمية، مفضلة استعمال الأداة الإحصائية. وقد كانت هذه المقاربة مفيدة للمقررين الإداريين في مجال التربية وللمسؤولين السياسيين، إلا أنها لم توضح بما يكفي طبيعة الأنظمة

المذكورة. لذلك، تسعى المقاربة الحالية في المقام الأول، إلى التعرف على القيم الثقافية المؤثرة والمؤسسة للنماذج المدرسية. فهناك إقرار اليوم، بأن «أهداف وبنية الأنظمة التربوية، ناجمة عن القيم الاجتماعية والسياسية المتجذرة داخل مجتمع معين» (MacNess, RIE 50). ومن تم، فإن تنوع النماذج سيكون نتاجا لتنوع هذه القيم.

ويعتبر التحليل المقارن للنموذجين، الإنجليزي والفرنسي، الأكثر تقدما في الوقت الحالي، وذلك بفضل أعمال الباحثين بالبلدين والذين نذكر من بينهم، برودفوت P. Broadfoot وأسبورن M. Osborn وألكسندر R. Alexander ورافو M. Raveaud وبلانيل C. Planel. فالمدرسة الفرنسية تعكس مبادئ الوطن والجمهورية وهي: المساواة، الكونية، المواطنة والتضامن. في حين تتأسس المدرسة الإنجليزية على القيم الفردية والجماعاتية communautaires. في فرنسا، يتحدد الهدف في بلوغ كل الأطفال لنفس المستوى، لذلك يتعين معاملتهم بنفس الطريقة. أما في إنجلترا، فتطبق على العكس، بيداغوجيا فارقية ومتفردة، بحسب قدرات وحاجيات الطفل. بالإضافة إلى ما ذكر، يوجد اختلاف آخر وهو أن فرنسا ترجح كفة العقلانية والنزعة الذهنية المجردة نوعا ما، بينما تستند إنجلترا على النزعة التجريبية. هكذا، يتسم التعليم الفرنسي بالهيكلة الصارمة وبالطابع الصوري وينبني على الدروس والتبليغ والتشغيل، بينما يخصص التعليم الإنجليزي حيزا كبيرا للتعلم عن طريق اللعب والاكتشاف، ولا يعير اهتماما للصياغة الصورية للمفاهيم.

طبعا، فإن هذه القيم والمبادئ تؤدي إلى ممارسات بيداغوجية مختلفة. بهذا المعنى، سيكون التقييم إيجابيا في إنجلترا، للحفاظ على التقدير الذاتي للتلميذ؛ في حين يعتبر نقديا أكثر بفرنسا، بغرض دفع التلميذ إلى بذل المجهود لبلوغ المستوى المشترك والمستهدف. في هذا الصدد، أشار ماروسي رافو إلى أن مقتضيات التحكم في الجسد بالتعليم الأولي، تصاغ بطريقة مغايرة في كل من إنجلترا وفرنسا. ففي هذه الأخيرة، يجب أن يظل الجسد الذي يشتغل ثابتا في مكانه، جالسا وهادئا؛ وإن كان المدرسون يتسامحون كثيرا مع الأطفال خلال فترات الاجتماع. أما في إنجلترا، فبإمكان الأطفال الكتابة واقفين أو متكئين على الكراسي، لكن مراقبة الجسد تصبح مُلحة عندما يجتمع التلاميذ مع المدرس(ة)، أو في فترة الاجتماع الصباحية.

تتجلى أهمية النموذجين المدرسيين، الفرنسي والإنجليزي، في انتشارهما عبر العالم خصوصا عن طريق الاستعمار. فقد شكلا قطبين متمايزين وهما: القطب الكوني والعقلاني والجمهوري، المهتم بتكوين المواطن الناقد؛ والقطب الفرداني والتجريبي والجماعاتي الذي يركز على التنمية الشمولية للطفل، وفق قيم مشتركة.

ولا بد من الإشارة أيضا إلى القيم المؤسسة للنماذج الآسيوية، خصوصا في الصين وكوريا الجنوبية واليابان. فهذه النماذج موروثة عن كونفوشيوس Confucius الذي يعتبر «المعلم الأول» و«المربي»؛ وهي تدافع عن قيم المعرفة والتعلم والدراسة والمجهودات الشخصية وتنمية الذات على المستويين، الذهني والأخلاقي (Jin et Cortazzi, RIE 50). وقد تمكنت المدرسة الغربية عند استيطانها بالصين، من التفاعل والانسجام مع هذه القيم.

فنلندا وكوريا الجنوبية: نموذجان جيدان رغم اختلاف ثقافتهما

يسمح وجود نماذج مدرسية متماسكة، بفهم أسباب تنوعها، ويدفع إلى الاقتناع بأنها ستظل كذلك رغم ضغوطات العولمة. فقد شقت طريقها بنجاح وبإمكانها تجاوز التحديات الراهنة، كما أكدته نتائج برنامج التقييم الدولي للتلاميذ بمعنى من المعاني. وبالفعل، فنحن حينما نترك التوجه الفنلندي جانبا، نلاحظ وجود نظام مدرسي آخر، مغاير تماما بل معارض للتوجه المذكور، وهو النظام الكوري الجنوبي الذي يمكن أن يستخدم كمرجع بالنسبة لكل من يفكر في المدرسة من زاوية إنجازات التلاميذ. ففي سنة 2003، احتلت فنلندا المرتبة الأولى أو الثانية في كل المواد التي خضعت للتقييم من طرف برنامج التقييم الدولي للتلاميذ؛ كما صنفت كوريا الجنوبية في المراتب الأربعة الأولى. وفي سنة 2006، احتلت فنلندا أيضا المرتبة الأولى في الرياضيات والعلوم وجاءت وراء كوريا الجنوبية في القراءة (علما بأن هذه الأخيرة احتلت المرتبة الرابعة في الرياضيات والحادية عشرة في العلوم). وكانت هونغ كونغ هي المنافسة الوحيدة لكوريا الجنوبية، لأنها جاءت في المرتبة الثانية وراء فنلندا في مجال إنجازات التلاميذ. والحال، أن هذين البلدين (فنلندا وكوريا الجنوبية) يتوفران على نموذجين مدرسيين مختلفين تماما.

فالنظام المدرسي في فنلندا، فعال ويسمح بتكافؤ الفرص خلال السنوات التسع الأولى من التعليم الأساسي (من سبع إلى ستة عشر سنة). ذلك أن المدرسة عمومية، وقليلا ما نجد مدارس خاصة؛ وفي حال ما إذا وجدت، فهي تختار تلاميذها وفق معايير دينية أو لسانية بالأساس؛ علما بأنها تمول من طرف الدولة وهي ملزمة باحترام المعايير الوطنية.

إذن، فإن الغالبية العظمى من التلاميذ تلتحق بالمدرسة العمومية المحلية، حيث لا يكاد يوجد اختلاف في المستوى بين المؤسسات. وتتوفر المدارس على استقلالية كبيرة، كما أنها هي الوحيدة المسؤولة عن تقييم تلاميذها. بمقتضى ذلك، لا يوجد تفتيش ولا حراسة، فضلا عن كون الإدارة المدرسية محدودة التأثير. ولكي يصبح المرء مُدرسا، فإنه يواجه منافسة شديدة رغم أن الأجور ليست مرتفعة بشكل كبير. إضافة إلى ذلك، ليس هناك انتقاء للتلاميذ بالتعليم الأساسي، وغالبا ما يتم تنقيط إنجازاتهم بعد سن الثانية عشرة؛ بالتالي فإن التقييم يكون في الواقع تكوينيا ويستخدم لفائدة التعلم، بحيث لا تجد تلك المنافسة المستمرة بين التلاميذ والتي تتجلى في العديد من الأنظمة المدرسية، وخصوصا في المدرسة الفرنسية.

لا يوجد أيضا تكرار في الأقسام، اللهم إذا ما رغب التلاميذ في إضافة سنة دراسية عاشرة لتحسين تكوينهم، قبل مباشرة المرحلة اللاحقة في التمدرس. ولا يتسم اليوم الدراسي بالطول، كما أن الواجبات المدرسية قليلة. فمفتاح النجاح بالنسبة للنموذج الفنلندي يكمن بدون شك، في الأهمية الكبرى التي تعطى للتلاميذ في وضعية صعبة، وفي توفير ظروف مريحة للتمدرس بدون أي ضغط.

هكذا تسعى المدرسة الفنلندية إلى الكشف عن الصعوبات المدرسية مبكرا، والتدخل مباشرة عبر مساعدة كل فرد على حدة. زيادة على ذلك، تسمح استقلالية المدرسة باستخدام طرق تعلمية متنوعة، بحيث أن الإلزام الوحيد المقبول والمطبق من طرف المدرسين، هو تحقيق الأهداف المنتظرة. ورغم استثمار فنلندا الضخم من أجل نجاح كل التلاميذ، فإن النفقات في مجال التربية تظل أقل من متوسط نفقات البلدان المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE، ويرجع ذلك إلى غياب التكرار في الأقسام وإلى التقليص الصارم من أعداد المستخدمين من غير المدرسين(4) (Robert, 2008).

بخصوص النظام المدرسي بكوريا الجنوبية، فهو قريب من النظام الفنلندي، حيث يتضمن ست سنوات بالتعليم الابتدائي وثلاث سنوات بالتعليم المتوسط (أو الإعدادي) middle school (أي ما مجموعه تسع سنوات بالتعليم الأساسي)، ثم ثلاث سنوات بالتعليم الثانوي high school. لكن في الوقت الذي يعتبر فيه النموذج الفنلندي رمزا للمدرسة بدون ضغط، فإن النموذج الكوري الجنوبي ينافس النموذج الياباني كرمز للضغط القوي الممارس على التلاميذ. فالنظام المدرسي ممركز، وإلى جانب المدارس العمومية، توجد المدارس الخاصة ذات التكلفة الباهظة في الغالب. ويتم تقييم المدرسين مرة في كل سنتين، كما يخضع التلاميذ لمراقبة شديدة خصوصا على مستوى الهندام وتسريحة شعر الرأس.

أما التعليم فيرتكز على الذاكرة منذ مرحلة التعليم الأولي، ولا يوجد تكرار في الأقسام، لكن المنافسة بين التلاميذ تكون قوية من أجل الالتحاق ب «المدارس الجيدة». ويعوض امتحان نهاية المرحلة الابتدائية بالقرعة، غير أن التلاميذ يضطرون لاجتياز امتحان نهاية التعليم المتوسط (الإعدادي) لاختيار مدرستهم الثانوية؛ وأيضا لاجتياز امتحان نهاية التعليم الثانوي لاختيار جامعتهم. وهذان الامتحانان أساسيان، لأن قيمة التمدرس في سوق الشغل، مرتبطة بقيمة المؤسسة المدرسية التي تم الالتحاق بها.

من جانب آخر، يقضي التلاميذ في المدرسة ثمان ساعات يوميا، لكن غالبيتهم تتابع دروسا خصوصية للدعم Hagwons منذ المرحلة الابتدائية، وأحيانا منذ التعليم الأولي. وهناك تلاميذ بالمستوى المتوسط (الإعدادي) أو الثانوي، لا يعودون إلى بيوتهم إلا عند منتصف الليل.

صحيح أن فاعلية هذا النموذج الكوري الجنوبي لا جدال حولها، لأنه لعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الاقتصادي بهذا البلد. لكن ثمن ذلك كان باهظا، فقد شكل عبئا ماليا ثقيلا بالنسبة للأسر، أما بالنسبة للتلاميذ، فإن الثمن تجسد في

4) Eurydice. Disponible sur : « eacea.ec.europa.eu/ressources/euridice/eurybase/pdf/o_integral/FI_EN.pdf ».

المنافسة الجامحة والمبكرة وفي ظروف الحياة الصعبة وفي النسبة المرتفعة لانتحار الشباب.

وغني عن البيان، أن النموذجين الفنلندي والكوري الجنوبي، يرتكزان على قيم مختلفة جذريا فيما بينها ومرتبطة بالشروط الجغرافية والتاريخية للبلدين. فمقابل تكافؤ الفرص والتنمية الشخصية للفرد في فنلندا، نجد المنافسة وتراكم المعارف بكوريا الجنوبية. وقد يتساءل المرء: لماذا يتسم هذان النموذجان بالفعالية رغم التعارض الحاصل بينهما؟ ونحن نفترض كجواب، أن النموذج في حد ذاته لا يخلق إنجاز التلميذ، لأن المتعلم هو الذي ينخرط في نشاط ذهني، كما أن قيمة النموذج التربوي رهينة بقدرته على خلق ودعم وإغناء هذا النشاط (Charlot, 1999; 2005).

هكذا، نجحت فنلندا وكوريا الجنوبية، لأسباب ثقافية وبطرق مختلفة، في تحقيق ذلك بفعالية أكبر مما هو عليه الأمر في الولايات المتحدة الأغنى منهما وحيث يفضل التلاميذ النجاح الرياضي والاجتماعي على النجاح الثقافي والأكاديمي (Elliot, RIE 50). وإذا ما اعتبرنا بأن معايير التقييم المحددة من طرف برنامج التقييم الدولي للتلاميذ، تعكس متطلبات المجتمع المعولم في مجال تربية وتكوين الفتيان والفتيات، فإننا سنصل إلى النتيجة التي مفادها أن بإمكان النماذج المدرسية المرتكزة على قيم مختلفة جذريا، الاستجابة لهذه المتطلبات. بالتالي، فإن العولمة لا تؤدي بالضرورة إلى «مدرسة واحدة» ؛ ومع ذلك، هناك مسألتان تشككان في هذا الأمر.

هل يمكن أن تحصل القطيعة بين النماذج المدرسية؟

ما دامت النماذج المدرسية قد تبلورت تاريخيا، فسيكون من الممكن أن تتفكك في مرحلة تاريخية أخرى. وللتذكير، فإن النموذج الفنلندي ظل نخبويا إلى أن خضع للإصلاح في سبعينيات القرن الماضي. ومن غير المؤكد، أن بإمكان جميع النماذج التكيف مع مقتضيات العولمة عبر التجدد من الداخل، كما حدث للنموذجين الفنلندي والكوري الجنوبي، أي عبر التحول دون القطع مع التقليد الثقافي المؤسس لها.

وبالفعل، فإن هذه المقتضيات قد تتناقض مباشرة مع أسس النموذج، وهو ما حصل بإنجلترا حيث تم إدراج برامج وطنية ومتطلبات معرفية داخل نموذج يرتكز على القيم الجماعاتية وعلى التربية السلوكية. ذلك ما حصل بفرنسا أيضا، حيث أصبح مبدأ التمييز الإيجابي والدعوة إلى تفريد التعليم، يزاحمان بقوة النموذج الجمهوري، المساواتي égalitaire والنخبوي élitiste في نفس الوقت. ومع ذلك، فإن الباحثين المهتمين بمقارنة التربية بكل من فرنسا وإنجلترا، يؤكدون على استمرارية هذين النموذجين. وقد كتب أسبورن بهذا الصدد ما يلي: « خلصت الدراسة إلى أن المواقف والتقاليد الوطنية المتجذرة، تقاوم التغير إلى حد ما. فرغم الإصلاحات الإنجليزية

المدعمة للسلطة المركزية والمحاولات الفرنسية الساعية إلى خلق مزيد من التنوع، ظل النموذج الإنجليزي متميزا بخاصية الفردية والتنوع، كما حافظ النظام الفرنسي على بنيته المتمركزة والبيروقراطية» (RIE 50).

لكن، وجبت الإشارة إلى أن الباحثين الفرنسيين والإنجليز اقتصروا على مقارنة التعليم الابتدائي والأولي بالبلدين، في حين أن الضغوطات الكبيرة تمارس على المؤسسات الثانوية. وفضلا عن ذلك، فإن هذه الخلاصة لا تحظى بالإجماع، فقد أكد إليوت على وجود علاقة نفعية بالمدرسة في روسيا، شبيهة بالعلاقات التي يربطها التلاميذ الغربيون بمدرستهم؛ والهدف المتوخى من ورائها هو تعويض العلاقة بالمعرفة التي كانت تحظى بالتقدير في المرحلة السوفياتية، تحت شعار: يجب أن يكون الشخص مؤدبا. (RIE 50). بذلك، تظل الشكوك حول مقاومة النماذج الثقافية المبنية تاريخيا، قائمة.

عندما يتم تصدير نموذج مدرسي معين إلى بلد مختلف ثقافيا

تصطدم أطروحة الانسجام الثقافي بين النماذج المدرسية، بصعوبة أخرى. ففي بعض مناطق العالم، فرضت النماذج المدرسية الغربية على بلدان لا تتوفر على قاعدة ثقافية متينة. هكذا، حمل المستوطنون بأمريكا الشمالية وأستراليا نموذجهم المدرسي معهم. وفي آسيا، وجد النموذج المستورد خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، في مذهب كونفوشيوس القواعد الثقافية التي تسمح بازدهاره. لكن، هل ينطبق نفس الأمر على أمريكا الجنوبية وإفريقيا؟

تتشابه الوضعية في بعض بلدان أمريكا الجنوبية ذات الغالبية من أصول أوروبية، مع وضعية أمريكا الشمالية، حيث تجذر النموذج الغربي فيها بسهولة. ذلك هو الحال مثلا في الأروغواي والأرجنتين، إذ نشأت المدرسة الابتدائية الإلزامية في هذين البلدين، بتزامن مع نشأتها في فرنسا، ولربما قبلها بقليل. لكن الوضعية تختلف كثيرا في البلدان التي تعتبر غالبية ساكنتها من أصول هندية أو زنجية. فهذه الشعوب تتوفر على تقاليد شفهية، بينما ترتكز المدرسة الغربية المستوردة على الكتابة؛ كما أن الجماعات التي قاومت الإنسان الأبيض، كان لها ما يكفي من الأسباب للحذر من مدرسته. وفضلا عن ذلك، فإن مسألة التمدرس في هذه البلدان، ترتبط مباشرة باللاتكافؤ الكبير القائم في المجتمع. هكذا، فإن مشكلتها تتمثل في تمدرس كل اليافعين وبناء «مدرسة موحدة» وطنيا والانخراط في العولمة.

وتبدو حالة البرازيل مهمة في هذا الإطار، لأن الأمر يتعلق ببلد غني انخرط في المنافسة العالمية؛ وهو يتوفر على ثقافة هجينة ويعتبر من أكثر البلدان التي تسود فيها اللامساواة. فقد كان هذا البلد مطالبا بإنشاء نظام مدرسي وجامعي في فترة وجيزة، علما بأن هذا الأمر تطلب من فرنسا أو إنجلترا مدة قرن ونصف. ففي الوقت الحالي، حققت البرازيل تمدرس 97% من الأطفال بالتعليم الأساسي (تسع سنوات) وحوالي 40% بالتعليم الثانوي médio (ثلاث سنوات)؛ كما أنها تتوفر على نظام

جامعي من مستوى لائق. وفي الواقع توجد مدرستان بهذا البلد: فهناك مدرسة خاصة هدفها الربح أساسا، وهي مفتوحة أمام أبناء الطبقات المتوسطة؛ وهناك مدرسة عمومية تحظى بالكاد بدعم السلطات المحلية والوطنية، وهي مفتوحة أمام أبناء الطبقات الشعبية.

بالنسبة للتعليم العالي، تتوفر الجامعات الخاصة على عدد أكبر من الطلبة، مقارنة بالجامعات العمومية. وتبرز المفارقة في توزيع الطلبة على الجامعات، ففي الوقت الذي يتطلب فيه الالتحاق بالجامعات الفيدرالية اجتياز مباراة، ينتقي فيها الطلبة بعناية؛ نرى بأن التلاميذ القادمين من المدارس الخاصة والذين يتوفرون على مستوى جيد عموما، يتابعون دراستهم بالجامعات المذكورة مجانا، في حين يضطر تلاميذ المدارس العمومية إلى متابعة الدراسة المؤدى عنها بالجامعات الخاصة، وهو ما يدفعهم إلى العمل في نفس الوقت للتمكن من الدراسة بهذه الجامعات.

هكذا يمكن الإقرار بوجود مدرستين وأيضا بوجود مدرسة واحدة في البرازيل. فهناك مدرستان، عمومية وخاصة، غير أن المدارس الخاصة والجامعات الفيدرالية، تسعى إلى الاشتغال وفق معايير مدرسة المجتمع المعولم.

تظهر حالة البرازيل جانبا آخر من المشكلة، يتضح أمامنا عندما نركز على المنظور الثقافي بمفرده. ذلك أن السؤال: «هل يمكن تصور مدرسة واحدة في عالم واحد؟»، لا يجب أن يعالج فقط من زاوية التعارض بين النموذج المدرسي الوطني والنموذج المعولم، بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أيضا، عمليات التمايز الداخلي للنماذج الوطنية، بتأثير من ظاهرة العولمة.

مما لا شك فيه أن تحليل النماذج المدرسية الإفريقية سيؤدي إلى نفس الخلاصات. فالبلدان الإفريقية مطالبة ببناء مدرسة للجميع، في ظروف مالية وديموغرافية صعبة جدا، علما بأن هذه المدرسة لا يمكنها منافسة المدارس الغربية أو الآسيوية. لكن، برزت في نفس الآن مدرسة خاصة بأبناء الطبقات المحظوظة، تحاول تبني المعايير الكونية. هكذا، تم الحديث في كينيا عن «التقدم باتجاه التمدرس الشامل» بفضل إقرار مجانية التعليم الابتدائي سنة 2003 والثانوي سنة 2008 وتخصيص ميزانية ضخمة لهذه العملية (تم رصد 25% من الميزانية الوطنية للتربية والتعليم). لكن وبموازاة مع ذلك «تمكنت المؤسسات الخاصة من ضمان مدرسة الجودة لأبناء الطبقات المحظوظة»، ولهذا «حظيت الجامعات الخاصة بنجاح غير مسبوق» (Charton, RIE 50). ويبدو أن الهند التي تشكل فيها المدارس الخاصة غير المدعمة من طرف الحكومة، 20% من مجموع مؤسساتها المدرسية، قد انخرطت في نفس المسار المتطور.

هناك عنصر جديد، وهو التمايز الداخلي للأنظمة المدرسية

تسعى العولمة إذن إلى إنجاز حركة مزدوجة: فمن جهة، تساهم في تقارب النماذج المدرسية الوطنية في مختلف البلدان (مثلا، تحقيق التقارب بين فرنسا وإنجلترا)؛

ومن جهة أخرى، تؤدي إلى حصول تمايزات مدرسية داخلية في هذه البلدان. صحيح أن بعض الاختلافات كانت قائمة قبل العولمة، مثل الاختلاف بين المدن والبوادي، وبين الفتيان والفتيات؛ غير أن الاختلاف الأول سيتزايد بفعل العولمة، لارتباطه بالعرض المدرسي، في حين سيتراجع الثاني نتيجة للطلب المدرسي المتزايد.

وهناك اختلافات أخرى مرتبطة بخصائص الفئات الممدرسة، وتهم المنشأ ونمط الحياة والسن، كما هو الشأن بالنسبة لأطفال المهاجرين وأطفال الشوارع وأطفال الرحل والكبار الخ.. فضرورة الرفع من مستوى تكوين جميع الفئات، في إطار برنامج معولم، تقتضي الاهتمام بهذه الفئات التي تتكلف بها جهات خاصة في الغالب.

غير أن التأثير البارز للعولمة يتمثل في تكريس أو تعميق التمايزات الهيكلية المرتبطة باللاتكافؤ الاجتماعي؛ ولدينا ثلاثة نماذج كمثال على ذلك. أولها هو النموذج البرازيلي الذي ينقسم نظامه إلى شبكتين، عمومية وخاصة، يتمدرس في إطارهما تلاميذ غير متكافئين اجتماعيا. ثانيها هو النموذج الياباني/ الكوري الجنوبي الذي تلعب فيه الدروس الخصوصية المدعمة دورا حاسما، ويتمفصل فيه التعليم حول تراتبية المؤسسات. وثالثها هو النموذج الفرنسي، حيث يوجد التمايز داخل المدرسة العمومية نفسها، نظرا لاختلاف جودة المؤسسات التعليمية والتوزيع المموه للتلاميذ المختلفين اجتماعيا، داخل أقسام متمايزة. تضاف إلى هذه الاختلافات الاجتماعية، تمايزات جغرافية بين الشمال والجنوب في كل من إسبانيا وألمانيا والبرازيل، وبين الغرب والشرق في ألمانيا أو الصين.

تسمح هذه التمايزات بتصور العولمة من منظور التبادلات الاجتماعية والثقافية وتدبيرها، وليس من منظور التوحيد النمطي على المستوى العالمي. لذلك، لن نندهش من انبثاق شبكة تربوية محددة لمعايير كونية ومخترقة للثقافات الوطنية، تحت شعار: «مدرسة واحدة». فقد تطورت هذه الشبكة في العديد من البلدان على شكل مدارس خاصة هدفها الربح وتقديم دروس في اللغة الإنجليزية، وعلى شكل مدارس عمومية نخبوية تستخدم هياكل الوصاية المتعددة الجنسيات (Kumon, Sylan, Academia) أو الوصاية عن طريق الإنترنيت (قيام المكلفين بالوصاية في الهند مثلا، ببيع خدماتهم إلى أطفال أمريكيين(5)). بموازاة مع ذلك، تسعى العولمة إلى تقسيم النماذج الوطنية إلى مدرستين وهما: مدرسة العولمة والمدرسة المخالفة لها؛ فالثقافات الوطنية تظل قائمة كآثار وفروق داخل المدرسة المعولمة، وكمشكلات أو مقاومات داخل المدرسة السائرة نحو العولمة وكنقط ارتكاز داخل المدرسة الأكثر فقرا.

مع كل هذا، يشكل النموذج الفنلندي المتجذر ثقافيا والمتميز بفعاليته وبخاصيته الديمقراطية، استثناء سعيدا يشهد على أن الحداثة والأداء الجيد، لا يعنيان بالضرورة

---

5) أنظر نص مارك براي بموقع الندوة : http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/index.php

المنافسة والنخبوية وتدهور ظروف حياة الأطفال. لهذا السبب، فهو يسمح للمرء بأن يحلم بمدرسة تكون فيها «الجودة» مرادفة للمعنى ولمتعة التعلم، وتعني فيها «العولمة»، التضامن بين الكائنات البشرية.

المراجع

- Charlot B. Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Paris, Anthropos. 1999
- Charlot B. Relaçào com o saber, Formaçào dos professores e Globalizaçào : questoes para a educaçào hoje, Porto Alegre, ARTMED. 2005
- Charlot B. 2007. Disponible sur : « http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13§p=129 ».
- CIEP. Colloque international. Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation.2009. Disponible sur « http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009index.php ».
- Raveaud M. De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre, Paris, PUF. 2006
- Revue internationale d'éducation de Sèvres. En classe, pratiques pédagogiques et valeurs culturelles. N° 50, avril. 2009
- Robert P. La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets d'une réussite, Issy – les Moulineaux, ESF.2008
- Mark Bray. CIEP[en ligne]. Disponible sur http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/index.php.

البيداغوجيا الجامعية:
حقل معرفي متسارع التطور
جان- ماري دي كيتيلي [1]

ترجمة: عبد اللطيف المودني
باحث في السوسيولوجيا والتربية
بتعاون مع أعراب إسيعلي

ليس لتاريخ البيداغوجية الجامعية أمد طويل، بحيث انطلق الاهتمام بها منذ ثلاثة أو أربعة عقود الأخيرة. غير أن مجالها مافتئ يمتد ويتسع في اتجاهات متعددة، على غرار ما حدث في مجالات معرفية أخرى.

في البداية، كانت المجالات العلمية ذات التوجه المهني الصرف سباقة وأكثر دينامية من حيث مباشرة التحاليل والبحوث في قيمة ونوعية تكويناتها الجامعية. وهكذا فإن كليات الطب، بمساعدة خبراء في التربية، هي التي بادرت بإنجاز العديد من الأعمال، كما تشهد على ذلك العديد من المجالات في هذا الشأن...

تدريجيا انخرطت كليات وشعب أكاديمية أخرى في هذا التوجه، الذي شهد تسارعا مظطردا، خلال السنوات القليلة الماضية، تحت تأثير عدد من العوامل، من بينها: تكاثر مراكز الموارد البيداغوجية داخل الجامعات، وبروز منظمات دولية ووطنية، بهدف تحسين مستوى ونوعية التكوينات الجامعية.

اتساع حقل البيداغوجيا الجامعية

تجلى اتساع حقل البيداغوجيا الجامعية بالأساس على المستوى المفاهيمي. وإذا كانت الأهمية قد انصبت في البداية على الأنشطة البيداغوجية في الوسط الجامعي (أنشطة التلقين، ثم بعد ذلك أنشطة التعليم أو التحصيل)، فقد ظهر جليا، وبسرعة، أن هذه الظواهر لا يمكن دراسة كل منها على حدة، باعتبار الأهمية الكبرى التي تكتسيها عملية تداخل العلاقات ما بين مختلف الظواهر والأبعاد في هذا الميدان.

لقد كانت الجامعات الناطقة بالإنجليزية سباقة إلى إدراك أهمية توسيع مجال الاهتمام بهذا الموضوع، أعقبتها بعد ذلك أعمال رواد الجمعية الدولية للبيداغوجيا الجامعية، في السبعينيات من القرن الماضي.

---

[1] Jean- Marie Deketele

[1] جان- ماري دي كيتيلي
عضو مجموعة البحث متعددة الاختصاصات حول الإدماج السوسيولوجي والتربية والتكوين GIRSEF، جامعة لوفان الكاثولية، بلجيكا، أستاذ كرسي اليونسكو في علوم التربية؛ أستاذ كرسي اليونسكو في علوم التربية؛ أستاذ بجامعة الشيخ أنتا – ديوب، دكار، السينغال.

ومن خلال مختلف الدراسات الرامية إلى تحديد مجال هذا الحقل المعرفي، يمكن الوقوف على المكونات الأساسية التالية: في صميم الصورة الأنشطة البيداغوجية (تلقين وتحصيل)، على المستوى القبلي التصاعدي: المنهاج التربوي curriculum، وعلى المستوي البعدي التنازلي: الأنشطة البيداغوجية؛ وعلى المستوى الأفقي: عناصر السياق الداخلي (المحيط الأكاديمي والطالب) وعناصر السياق الخارجي (سياسية، واجتماعية، وثقافية، واقتصادية).

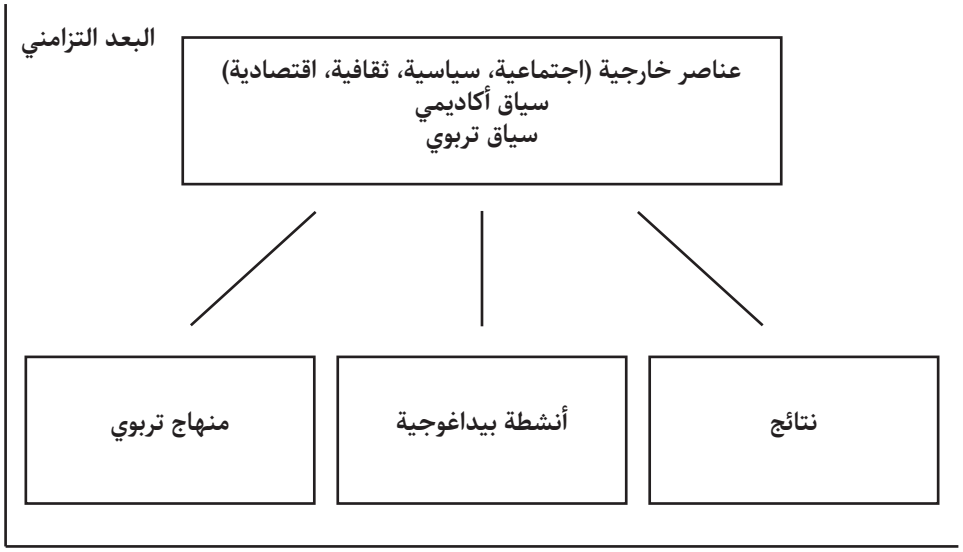
كل هذه الأبعاد تشكل نظاما تتداخل فيه خيوط شديدة التعقيد (أنظر الرسم البياني رقم1). ذلك أن أيًّا من المكونات لا يمكن أن يؤثر في النظام بصفة منعزلة وبالتالي تستحيل دراسته ككيان على حدة.

زيادة على ذلك يخترق هذا النظام بُعدان:

أولا البعد التلاحقي Diachronique وهو الذي يتماشى مع مسار سيرورة التكوين (تلقين – تحصيل)، وهو الممتد من المنهاج التربوي إلى غاية النتائج مرورا بالأنشطة المنظمة.

أما البعد الثاني، فهو تزامني Synchronique، ويحيل على مختلف العناصر السياقية الخارجية والداخلية التي تتحدد من خلالها، وحسب بعض الجوانب، مظاهر المنهاج وطرق تصريفه، بل وحتى نتائج الممارسات البيداغوجية.

الرسم البياني رقم 1: حقل البيداغوجيا الجامعية نظام متداخل الأبعاد



انطلاقا من الرسم التمثيلي لحقل البيداغوجيا الجامعية يمكننا تشخيص بعض أوجه التطور الرئيسية بالاعتماد على جرد الإصدارات التي استرعت اهتمام الخبراء والباحثين في هذا الميدان وأثرت فيهم.

بعض مظاهر التقدم الملحوظ

« التعلم عن بعد للتلقين والتحصيل. الموازنة بين البيداغوجيا والتكنولوجيا.»

(E learning pour enseigner et apprendre lebrun, 2005). allier pédagogie et technologie)

«بناء مشروع تكويني مؤلف موجه للمدرسين والمكونين ومبدعي السيناريوهات»

(construire un dispositif de formation à l'intention d'enseignants de formateurs et de concepteurs de scénarios) (lebrun smidts bricolt, 2011).

بفضل استعمال منهجيات مبنية على الملاحظة والتحاور، هناك أبحاث أخرى ركزت اهتمامها بشكل خاص على التفاعلات ما بين المدرسين والطلبة، ضمن عملية التكوين في حد ذاتها.

ولقد أقدم عدد من المؤلفين الأنجلوفونيين، (أمثال سالمو 1979 , Saljmo أنتوايستل ورامسدن 1983 Entwistle & Ramsden، رامسدن 1988 Ramsden، أنتوايستل 1989 Entwistle، بروسيل وتريكوال، 1999 Brasser& trigwell

على إحداث حركة فكرية حول ثنائية التلقين والتحصيل teaching and learning :

من خلال تشخيص أساليب التلقين لدى المدرسين الجامعيين وأساليب التحصيل والتعليم لدى طلبتهم. كما سلطوا الأضواء على مدى التطابق والملاءمة ما بين نمطية الأساليب، وكذا انعكاساتها على الأداء الأكاديمي.

وقد أثرت هذه الحركة في العديد من البحوث الأوروبية من قبيل: زونيكا 1989، noel, Romain- 1995 ،zuniga وولفس، نووييل رومانفيل ووولفس، wolfs, 1991 ville, Wolfs , ريج كولي ورومانفيل، Roge collet 2006 Romainville

كما شكل مكون «النتائج» من جهته ومنذ البداية أحد مواضيع البحث الأكثر تداولا في عدد كبير من الإصدارات.

في البدء، وتحت ضغط الجمهور والسلطات الممولة للجامعات (في أغلب الأحيان على أساس عدد الطلبة المسجلين)، انصب اهتمام الدراسات على محددات النجاح والرسوب للطلبة في السلك الجامعي الأول. في الولايات المتحدة اهتمت أغلبية البحوث بمدى دلالات نتائج الاختبارات الأكاديمية (أكثر من ألف إحالة مرجعية (1). في فرنسا تميزت أبحاث «دورو – بيلات، 2002، Duru- bellat, مثلا، بالاهتمام أساسا» بالعلاقة ما بين الخصوصيات الفردية (من قبيل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والنوع) من جهة، ومن جهة أخرى الملف المدرسي للطالب عند ولوج الجامعة، أولا، ثم أداءاته الأكاديمية لاحقا. أما في بلجيكا فقد بينت أبحاثي الخاصة (دي كيتيلي، 1983 Deketele)، اعتمادا على العديد من الدراسات من مستوى الدكتوراه، أن عوامل النجاح تقتضي تناولها كعناصر متداخلة فيما بينها، وتحدد الشروط الضرورية ولكنها ليست بالكافية لوحدها.

ففي الأصل، هناك عدد من المتغيرات (مثل الأداءات السابقة؛ نتائج اختبارات الولوج إلى الجامعة؛ التمكن من لغات التعلم؛ الكفاءات المعرفية والمنهجية الأساسية)، يمكن تجميعها في خانة نسميها «المؤهلات الأكاديمية الأولية».

ومن شأن مستوى التمكن من هذه المؤهلات الأولية أن يسمح بالتكهن بنسبة 30% على الأقل من مستوى الأداء الأكاديمي النهائي (شريطة التحكم في المتغيرات الأخرى).

من جهة أخرى، عند توفر مستوى كاف من هذه المؤهلات الأولية، أمكن تسخير متغيرات مرتبطة بالدينامية التأثرية Dynamique émotionnelle، (التعلق بشعبة الدراسات، والانخراط في الدراسة، والإلتزام المؤسساتي) في الرفع من مستوى المتغيرات المتحكم في تفسيرها إلى حوالي 50% ويبقى جزء من المتغيرات غير مفسر بعد، مرتبط بنمط تدبير الزمن من قبل الطالب (خصوصا من خلال الموازنة ما بين زمن الدراسة وزمن الترفيه)، ثم بالمنهجية المستعملة ومدى تلاؤمها مع أسئلة التقييم المطروحة من طرف الأستاذ.

وقد خلصت دراسات أخرى إلى مثل هذه الملاحظة الأخيرة كأبحاث «وولفس» Wolfs 1991، و«سالجو» Saljo 1979. وعموما كل الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التحصيل والتعلم. أما «زونيكا» zuniga 1989، فقد خلص من جهته عبر دراسة استقرائية تجريبية أجريت على خمس كليات، إلى أن تأثير عوامل الترجيح المذكورة أذناه يختلف من برنامج دراسي إلى آخر.

بعض الأبحاث الأخرى انكبت على تأثير نتائج الأنشطة البيداغوجية على التكوينات الجامعية. ومن بين أولويات الأبحاث من هذا النوع تلك التي جرت بسويسرا بمبادرة من «كولد شميد»، Gold schmid، (بربرات وكولد شميد، 1989 Berberat ,Gold schmid).

وقد تمثلت هذه الدراسة التي جرت على نطاق واسع، في مساءلة خريجين سابقين عن خمسة شعب أكاديمية كبرى عبر سويسرا كافة (بوليتيكنيك؛ المعهد العالي للدراسات التجارية؛ شُعب القانون؛ الطب والسيكولوجيا).

وكان الهدف من استطلاع الرأي هذا، هو الحصول على معطيات متعلقة بمؤشرات موضوعية (من قبيل الأجرة وعدد الأشخاص المنضويين تحت مسؤولية الخريجين القدامى) أو بمؤشرات ذاتية (مثل مدى الإرتياح في العمل، الرغبة في تغيير أو عدم تغيير المقاولة المشتغل بها).

ثم تمت المقارنة ما بين هذه المؤشرات، من جهة، وما بين الإنجازات الأكاديمية للطلبة القدامى والتي حصل عليها فريق البحث لدى إدارات المؤسسات الأكاديمية المعنية.

من هذه المقارنة خلص الباحثون إلى أن لا دلالة تذكر لأي من النتائج الحاصلة عدا بالنسبة لشريحة من الخريجين القدامى الذين اختاروا مسارا مهنيا أكاديميا.

وتطرح هذه النتائج عددا من التساؤلات تم تناولها على السواء بقلم «شوفنيي وكولي» chauvigne et colet، وفي دراسة دولية بطلب من الإتحاد الأوروبي وأنجزها «مردوخ وبول» 2007 «Murdock et Paul»، حول مصير الطلبة الحاصلين على شهادة الدكتوراه.

كما رأينا، فإن مكون «سياق الطالب» تمت دراسته على الخصوص من زاوية علاقته بالإنجازات الأكاديمية وبالإدماج المهني للطلبة، وأيضا بارتباط مع أسلوبهم في التحصيل والتعلم ومع الدينامية التأثرية التي تحركهم.

ومن الجدير بالتذكير أن الأسترالي «رامسدن» 1998 Ramsden قدم إسهاما ملحوظا ومعترفا به دوليا في هذا السياق، تناول موضوع نظرة الطلبة إلى الدروس المقدمة لهم والمقاربات التي يعتمدون عليها في التحصيل الدراسي.

وقد استوحت العديد من الأبحاث التي جاءت فيما بعد محفزاتها من الدراسات المذكورة.

ويمثل مكون «السياق الأكاديمي» موضوع دراسة مافتئ يتسع، لا محالة تحت تأثير تنامي عمليات تقييم الجامعات، وسياسات تحسين الجودة (ولا أدل على ذلك من تزايد أعداد مراصد الجودة وغيرها من المؤسسات داخل الجامعات، وتنامي سياسات الحركية).

وتحتل الحيز الأوفر من هذه الدراسات تلك التي تهتم بموضوع تقييم التعليم الجامعي من طرف الطلبة. وكانت «هوجيت برنارد» Huguette Bernard، من جامعة مونريال، من بين الأوائل الذين تناولوا بالدراسة، بطريقة ممنهجة، موضوع تقييم التعليم من طرف الطلبة وشروط نجاعة اللجوء إلى مثل هذه الممارسات «بيرنارد 1992 Bernard» في عهد أقرب منا. قام الثنائي «رومانفيل وكوكجي، 2009، Romainville & coggi» بتنسيق مؤلف شارك فيه باحثون أوروبيون، وأمريكيون، وأفارقة، عبارة عن حصيلة الانتقادات الموجهة لمثل تلك الممارسات، كما أنه يستعرض مجموعة من التجارب الجديدة تهدف إلى التخفيف من حدة هذه الانتقادات وتجاوز التوترات السائدة. وقام «بدان 2009، Bedin» بدوره بتنسيق مؤلف حول موضوع تقييم التعليم بالجامعة، على أساس السؤال الذي يمثل، في نفس الوقت، عنوان الكتاب «التقييم او الاستشارة، Evaluer ou conseiller أو بالأحرى نحو التقييم الاستشاري Evaluation، conseil» وهو مصطلح ناشئ، حسب المساهمين؛ لأنه يحمل رؤية تكوينية (وليس بإشهادية الأمر الذي يخلق التوترات) للتقييم ويسمح بالتالي بضبط أكثر نجاعة للممارسات في هذا الباب (2). في آخر كتاب صدر لها، دافعت «هوجيت برنارد 2011 Bernard» على مقاربة ذات أبعاد متعددة مبنية على سبعة مبادئ، حيث يندرج تقييم التعليم من طرف الطلبة ببعض الشروط التي تتحكم في نجاعته ودقته، تستقي معطياتها من مصادر متعددة وتأخذ بعين الاعتبار مجموع أنشطة وأبعاد عمليات التعليم. ولقد دفعت

هذه الأعمال المتعلقة بتقييم التعليم الجامعي الباحثين إلى تناول الموضوع من زاوية التكوين البيداغوجي للأساتذة والأساتذة الجامعيين المستقبليين، ومؤخرا إلى تناول هذه الإشكالية حسب تصور أوسع لعملية تطوير الكفاءات المهنية لهيئة التدريس الجامعي. ويمكن مراجعة مؤلف «دوني ورمانفيل، donnay et 1996 romainville» لوجود عدد من الدلائل من شأنها الدفاع عن رؤية للتكوين مبنية أساسا على الممارسة الميدانية وفي السياق العملي للمدرسين.

بالرغم من كون المنهاج هو المدخل الأول لكل الأنشطة التربوية، نلاحظ قلة الأعمال التي تناولت الموضوع بصفة مستفيضة، لحد الآن. ويكمن السبب ربما في كون غالبية الطاقات الجامعية تحصر مفهوم المنهاج (كمصطلح أوسع) في البرنامج الدراسي (وهو أحد مكونات المنهاج لا غير). في نظرهم، نسبيا من المواد الدراسية المندرجة تحت تسمية «درس» ثم تصريفها حسب جدولة زمنية معينة وتوزيعها على طاقم من المدرسين تعود إليهم مهمة التصرف بحرية في وضع مضامين يرونها مواتية تحت عناوين الدروس. إلا أن هذا التصور المبستر أصبح يتعرض للمساءلة بإلحاح (بالرغم من الممارسات المحافظة على مستوى العديد من الجامعات) تحت تأثير سلسلة من المؤثرات الخارجية نذكر منها على الخصوص: عملية شمولية المجتمع (زكاكا، zagaga 2009)؛ رغبة المجلس الأوروبي في تطوير مجتمع معرفي تنافسي (قمة لشبونة)؛ تزايد مطرد لحركية الطلبة والمدرسين؛ بروز مصطلح الكفاءة؛ تطوير المقاربات حسب الإشكاليات والمشاريع.

وإذا كان مفهوم البرنامج الدراسي لم ينقرض، فإنه مع ذلك أصبح يندمج أكثر في مقاربة أوسع، وهي بالضبط مقاربة المنهاج، الذي يشمل، زيادة على المكونات الكلاسيكية للبرنامج، والغايات، والرهانات، ومواصفات منتوج التخرج وتصريفها في شكل كفاءات وموارد ضرورية، واختيارات منهجية، ومواصفات أنظمة التقييم، وبصفة خاصة الانسجام مابين كل هذه العناصر.

وكانت كليات الطب الأمريكية هي السباقة إلى إدماج هذه الأبعاد في ممارستها التعليمية، وذلك بتطوير مناهج تتمحور حول المشكلات والمشاريع. أرسيت هذه المقاربة بشكل جيد في بعض كليات الطب الأوروبية، وامتدت على مدى واسع إلى العديد من القطاعات الجامعية الأخرى.

من بين الدراسات التجريبية التي بدأت تظهر حول موضوع انعكاسات مثل هذه المنهجيات، تعتبر تلك التي أشرف عليها الثنائي جالند وفريني 2005، Galand et Frenay إحدى أحدثها. وقد وضعت هذه الدراسة نظاما في منتهى الدقة لمقارنة أربعة أفواج من الطلبة المهندسين بالسلك الأول الجامعي، يدرس فوجان منها وفق مقاربة الإشكاليات والمشاريع، ويشتغل الاثنان الآخران وفق مقاربة كلاسيكية. تمت المقارنة بين هذه الأفواج الأربعة تبعا لمجموعة من المتغيرات من قبيل إنجازات الطلبة حسب مستوى تعقيد المهام، وممارسات المدرسين والطلبة، ونتائج سلسلة من الاختبارات المستوحاة من الدراسات العلمية حول العناصر الميسرة للنجاح.

تُبيـن الخلاصـات العديـدة التـي توصلـت إليهـا هـذه الدراسـة أن النتائـج المتعلقـة بمؤشـرات أداء الطلبـة، والدالـة إحصائيـا، كانـت دائمـا فـي صالـح الطلبـة الذيـن تتكـون منهـم المجموعـة التجريبيـة. أمـا مـا يخـص الممارسـات، فقـد لوحظـت فـوارق مهمـة سـواء لـدى المدرسـين أو لـدى الطلبـة، ولاسـيما فيمـا يتعلـق بمسـتوى الالتـزام والوقـت المخصـص للعمـل الـذي سُـجلت بصـدده تفاوتـات مهمـة مـن فريـق إلـى آخـر.

مراجع ببليوغرافية:

- BEDIN V. L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes : Presses universitaires de Rennes.2009
- BERBERAT A.-L. & GOLDSCHMID M. « Formation et réussite professionnelle des ingénieurs et architectes diplômés de l'École polytechnique fédérale de Lausanne ». European Journal of Engineering Education. 1989. vol. 14, n° 3, p. 301-314.
- BERNARD H. Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique. Laval : Éd. Études vivantes.1992.
- BERNARD H. L'évaluation de l'enseignement universitaire. Guide pratique [à paraître]. Bruxelles : De Boeck.2011.
- DE KETELE J.-M. « Les facteurs de réussite à l'université ». Humanités chrétiennes1983. vol. 26, n° 4, p. 294-306.
- DE KETELE J.-M. « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles ». In J. Donnay & M. Romainville, Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ? Bruxelles : De Boeck.1996.
- DE KETELE J.-M. « L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». In M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Opertti, Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. 2009. Paris : L'Harmattan.
- DE KETELE J.-M. & HANSSENS C. « L'évolution du statut de la connaissance : ses déterminants et ses conséquences ». In Groupe avenir de la Communauté française de Belgique, Université catholique de Louvain.1999. Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, p. 247-263.
- DÍAS M. A. « Social commitment of the universities against the commercialization attempts ». Communication au meeting of Nobel Prize awarded, Catalonia's Polytechnic University.2005.

Barcelona. Disponible sur : <http://www.friends-partners.org/glosas/Global_University/Global%20University%20System/List%20Distributions/2005/MTI1721_12-15-05/Nobel%20Prizes%20Meeting-%20Barcelona%202005%20-%20ingl%C3%AAs%20copy.doc> (consulté le 29 septembre 2010).

- DONNAY J. & ROMAINVILLE M. Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ? Bruxelles : De Boeck.1996.
- DURU-BELLAT M. Les inégalités sociales à l'école. Paris: PUF.2002
- ENTWISTLE N. « Approaches to studying and course perceptions: The case of the disappearing relationships ». Studies in Higher Education.1989. vol. 14, n° 2, p. 155-156.
- ENTWISTLE N. & RAMSDEN P. Understanding student learning. Londres: Croom Helm.1983.
- FAVE-BONNET M.-F., MOSCATI R., ESTRELLA M.-T. & SIMAO A. « L'évaluation des enseignants chercheurs ». In P. Dubois, EVALUE : évaluation et auto-évaluation des universités en Europe. Rapport final.1998. Paris : Commission européenne.
- GALAND B. & FRENAY M. L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.2005.
- HEYWOOD R. Job Analysis. Birmingham: University Press.1985.
- LEBRUN M. « Analyse du caractère prédictif de la session de janvier en termes de probabilité de réussite de l'année académique ». Res Academica. 1996. vol. 13, n° 1, p. 1-21.
- LEBRUN M. Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck.1999
- LEBRUN M. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck.2002
- LEBRUN M. eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie. Paris : Academia-Bruylant.2002.
- LEBRUN M., SMIDTS D. & BRICOULT G. Construire un dispositif de formation. Ouvrage à l'intention d'enseignants, de formateurs et de concepteurs de scénarios [à paraître]. Bruxelles : De Boeck.2011.
- LESPAGNOL A. « L'évaluation des enseignements dans le cadre de la réforme pédagogique de 1997 dans les universités : essai d'approche globale ». Communication au colloque interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation, Poitiers.1998.

- MURDOCH J. & PAUL J.-J. « Study content and process, competences upon graduation and employment ». In U. Teichler, Carreers of university graduates. Londres: Springer.2007.
- MUSSELIN C. Le marché des universitaires. Paris : Presses de Sciences Po.2005.
- NOËL B. La métacognition. Bruxelles : De Boeck.1991.
- NOËL B., ROMAINVILLE M. & WOLFS J.-L. « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation ». Revue française de pédagogie.1995. n° 112, p. 47-56.
- PARMENTIER P., DE KETELE J.-M., LEBRUN M. & DRAIME J. « Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performance académique de l'étudiant en candidature ». 1997. Pédagogies, n° 11, p. 7-22.
- PROSSER M. & TRIGWELL K. Understanding learning and teaching: The experience of higher education. Buckingham: Open university press.1999.
- RAMSDEN P. Improving learning: New perspective. Londres: Kogan Page.1988.
- REGE COLET N. & ROMAINVILLE M. La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles : De Boeck.2006.
- ROMAINVILLE M. « Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université ». Politiques et gestion de l'enseignement supérieur.1996. vol. 8, n° 2, p. 151-160.
- ROMAINVILLE M. & COGGI C. L'évaluation de l'enseignement par les résultats. Bruxelles: De Boeck.2009.
- SÄLJÖ R. « Learning in the learner's perspective. vol. 1: Somme commonplace misconceptions ». Reports from the Institute of education, Göteborg University.1979. n° 76.
- TINTO V. « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research ». Review of Educational Research.1975. vol. 45, n° 1, p. 89-125.
- UNESCO. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : visions et actions. Déclaration adoptée par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. 1998. Paris : UNESCO. Disponible sur : <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm> (consulté le 16 septembre 2010).
- UNESCO. « Les étudiants africains champions de la mobilité ».

Communiqué de presse.2006.n° 2006-54. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=33154&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (consulté le 28 septembre 2009).

- UNESCO. « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009: la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement». 2009. Communiqué, n° ED-2009/CONF. 402/2, 8 juillet 2009. Disponible sur: <www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/communique_cmes09fr.pdf> (consulté le 16 septembre 2010).
- WOLFS J.-L. Analyse de l'anticipation de questions comme indicateur métacognitif. Étude expérimentale effectuée à la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation.1991. Université libre de Bruxelles, Belgique.
- WOUTERS P. La transition entre l'enseignement secondaire et l'université. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.1996.
- ZGAGA P. « Éducation : du cosmopolitisme au globalisme ». Revue internationale d'éducation de Sèvres.2009. n° 52, pp39-50.
- ZUNIGA M. La performance académique : impact des approches d'études déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales de la réussite. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation.1989. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

تجارب

تجربة الأقسام التحضيرية وسلك التبريز

إعداد: عز الدين الخطابي
باحث في علم الاجتماع وعلوم التربية
وحماني أقفلي
مختص في السوسيولوجيا، وباحث في علوم التربية

ارتكزت تجربة الأقسام التحضيرية وسلك التبريز، التي شُرع في العمل بها بالمغرب منذ سنة 1985، على ثلاثة محاور أساسية وهي :

- تشجيع التفوق والامتياز في تنوع مجالاته وصيغه ؛
- التطور الكمي والنوعي لنظام الأقسام التحضيرية ؛
- مسلك التبريز بوصفه رافعة لتدريس قوامه المهنية والجودة.

- **بخصوص المحور الأول :** تم الإقرار بضرورة وضع نظام شامل لرصد التفوق والامتياز لدى المتعلمين والفاعلين التربويين والمؤسسات التعليمية، من طرف سلطات التربية والتكوين، على المستويات الوطنية والجهوية والمؤسسية، وبتشارك مع الهيئات العلمية والتقنية والثقافية والمهنية المعنية.
- **بخصوص المحور الثاني :** تهدف الأقسام التحضيرية، التي انطلقت بتدريس الرياضيات العليا و الخاصة، إلى تهيئ التلاميذ الحاصلين على البكالوريا لاجتياز مباريات ولوج مؤسسات التعليم العالي ، ويشمل التكوين فيها ثلاثة فروع (يتضمن كل فرع منها مسالك خاصة) وهي: الأقسام التحضيرية العلمية والتكنولوجية، والأقسام التحضيرية الاقتصادية والتجارية، والأقسام التحضيرية الأدبية. كما تستغرق مدة التكوين سنتين يعتمد فيها نموذج بيداغوجي ذو صيغ تكوينية متنوعة (دروس نظرية، وأشغال تطبيقية، وأعمال توجيهية). ويتم التخرج من الأقسام التحضيرية بالنسبة لتلاميذ فروع التكوين العلمية والتكنولوجية، بعد إجراء مباراة وطنية للالتحاق ببعض المؤسسات العليا لتكوين المهندسين.

وقد واجه هذا النظام بعض الصعوبات التي تقتضي تحصينه وتطويره بغية تجاوزها، ومن أبرز هذه الصعوبات نذكر ما يلي :

- محدودية المقاعد المخصصة للأقسام التحضيرية، وهي صعوبة تقترن بتعثر بلوغ هدف توجيه ثلثي المتعلمين نحو التخصصات العلمية والتقنية، المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛
- صعوبات ذات صلة بالفضاءات المؤسسية وبالعرض البيداغوجي ؛ حيث يلاحظ نقص في الوسائل والمعينات الديداكتيكية، وفي مستلزمات التكوين والاشتغال بالمختبرات الخ..

- صعوبات ترتبط بالمنافذ والجسور، خصوصا بين الأقسام التحضيرية والتعليم العالي (محدودية المقاعد بالمدارس العليا المستقبِلة مثلا) ؛
- صعوبات تتعلق بالحياة المدرسية، تتجلى على الخصوص في نقص الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية وغياب المواكبة الطبية والدعم النفسي والاجتماعي.

■ **بالنسبة لسلك التبريز :** يتعلق الأمر بسلك للتكوين والتأهيل يتوج بشهادة مهنية وينظم بالمدارس العليا للأساتذة، حيث يتم ولوجه إثر مباراة مفتوحة أمام مترشحين أنهوا تكوينهم بشعبة تهيئ التبريز، أو بسلك دراسي معترف بمعادلته لهذه الشعبة، أو حاصلين على دبلوم التخصص للسلك الثالث، أو دبلوم الدراسات المعمقة، أو الماستر، أو الدكتوراه.

تستغرق مدة التكوين ثلاث سنوات على الأكثر، يتلقى المترشحون خلالها تكوينا علميا تخصصيا وتكوينا تربويا نظريا وعمليا، يهيئهم لاجتياز مباراة التبريز للتعليم الثانوي التأهيلي. وقد كان العرض التربوي يغطي 12 تخصصا في الرياضيات والعلوم الفيزيائية والطبيعية والبناء الميكانيكي والصنع الميكانيكي، لكن هذا العدد تقلص بعد توقف التكوين بثلاثة تخصصات وهي : الفلسفة والترجمة والصنع الميكانيكي.

وعلى الرغم من المكتسبات التي حققها هذا السلك وإسهامه في مد المنظومة التربوية بمدرسين متخصصين ومتميزين، إلا أنه ما زال يعرف بعض الصعوبات التي نذكر منها :

- تقلص أعداد الملتحقين بهذا السلك وتراجع ملحوظ في أعداد الناجحين ؛
- تراجع جاذبية إطار الأستاذ المبرز وعدم رضاه عن ظروف عمله ؛
- عدم تنظيم المباراة في بعض التخصصات مع استمرار توقف التكوين بالتخصصات الثلاثة السابقة الذكر.

تجربة البكالوريا الدولية
(مدرسة جنيف بسويسرا)

إعداد: نصر الدين الحافي
خبير في التربية والتكوين وفي التعليم المدرسي

قبل الحديث عن سلك البكالوريا الدولية، موضوع هذه الورقة، سيكون من الضروري تقديم الأسلاك التعليمية التي تعد التلاميذ لاجتياز اختبارات هذا الدبلوم. يتكون النظام التربوي من ثلاثة أسلاك:

السلك الإبتدائي:

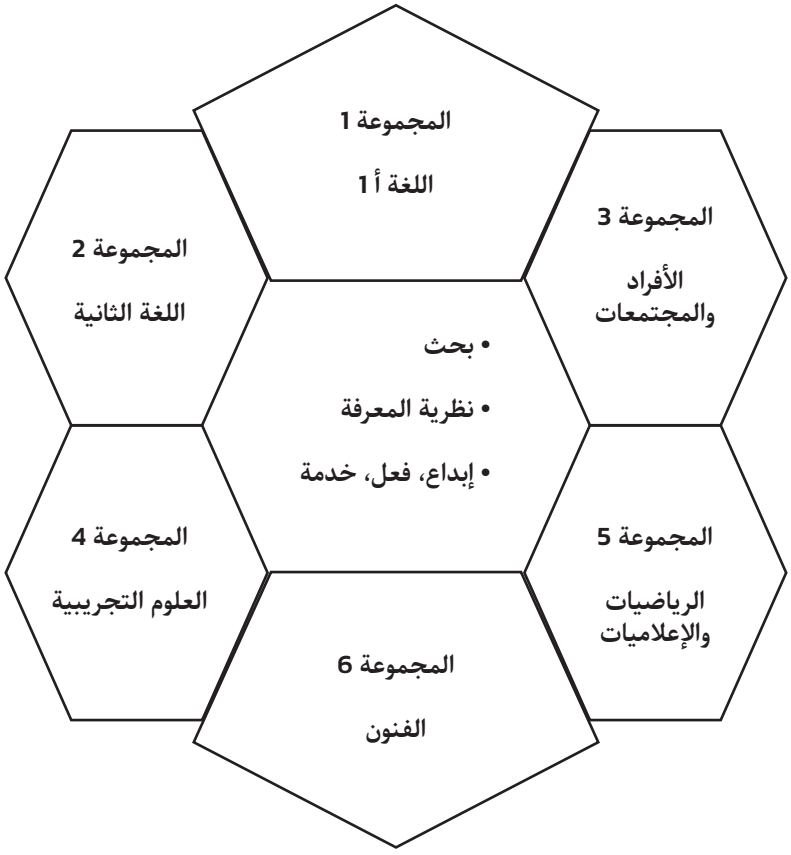
المدرسة الابتدائية مفتوحة في وجه الأطفال المتراوحة أعمارهم بين ثلاث سنوات واثنتي عشرة سنة ؛ ولغات التدريس المعتمدة فيها رسميا هي الفرنسية والإنجليزية والإسبانية؛ إلا أنه يُسمح للمؤسسات تدريس المقررات باللغة الوطنية أوالمحلية، كليا أو جزئيا.

السلك الأول من التعليم الثانوي

تتراوح سن رواد مؤسسات السلك الأول من التعليم الثانوي بين 11 و16 سنة، ويستفيدون من برامج أعدت وصيغت بأربع لغات: الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والصينية، ويسمح بتدريس البرامج بلغات أخرى وطنية أو جهوية كليا أو جزئيا، مع العلم أن التصديق من طرف المركز بجنيف على تصحيح أوراق الاختبارات يكون فقط في اللغات الرسمية للشبكة.

سلك الدبلوم:

تنجز برامج دبلوم البكالوريا في سنتين، وتتوزع إلى جدع مشترك إجباري وستة مجالات يتكون كل واحد منها من مجموعة من المواد الدراسية. ويختار التلميذ في كل مجموعة مادة تناسب التخصص الذي يقرر متابعة الدراسة فيه بعد الحصول على البكالوريا.



مكونات الجدع المشترك من البرنامج :

1) ينجز المتعلم بحثا من حوالي أربعة آلاف كلمة في موضوع من اختياره ؛

2) يستفيد الطالب من دروس في نظرية المعرفة وتعنى بطبيعة المواد الدراسية ومجالاتها والتراكمات والتطورات التي عرفتها عبر العصور الى أن وصلت إلينا؛

3) يقوم الطالب بأنشطة في مجال الإبداع والخدمات الاجتماعية في إطار مشروع شخصي.

مكونات باقي البرنامج:

تتوزع المواد الدراسية إلى ستة حقول معرفية، ويضم كل مجال مجموعة من المواد الدراسية تقدم في صيغتين: صيغة من مستوى متوسط تنجز في 150 ساعة، وصيغة عليا تدرس في 240 ساعة وهي أكثر عمقا وتفصيلا من الأولى. وبين الصيغتين جدع مشترك يدرس للجميع. وينتقي التلميذ مادة من كل مجموعة ثلاثة منها على الأقل وأربعة على الأكثر من المستوى العالي، والباقي من المستوى المتوسط. ويمكنه في حالة عزوفه عن مواد الفنون، مجال الحقل السادس، أن يستبدلها بمادة من المجموعات الخمس الأخرى.

المجموعة الأولى : اللغة «أ» وتخص الدراسات الأدبية، ويكون فيها للمتعلم بين ثلاث مواد وهي الآداب والدراسة متوفرة بخمس وخمسين(55) لغة، واللغة والآداب وتدرس بستة عشرة لغة(16)، والآداب والتمثيل المسرحي بالإنجليزية والإسبانية والفرنسية.

المجموعة الثانية أو مجموعة اللغة «ب»: وتتكون من اللغات الكلاسيكية كاليونانية القديمة واللاتينية وعدة لغات حية؛ ويتعلق الأمر بحسن استعمال لغة ثانية شفهيا وكتابيا وفهم خطابها والتعبير بها والانفتاح على ثقافتها. والدروس معدة للمبتدئين الذين لم يسبق لهم أن تعاملوا باللغة المختارة أو لمتعلمي المستوى المتوسط الذين لا يرغبون في مواصلة دراستهم بها بعد البكالوريا أو المتمرسين.

المجموعة الثالثة: وتتعلق بمجال الأفراد والمجتمعات؛ ومن موادها التاريخ، الجغرافيا، الاقتصاد، تدبير المقاولات، الفلسفة، تكنلوجيا الإعلام، السيكولوجيا، ديانات العالم والأنتربولوجيا الاجتماعية والثقافية.

المجموعة الرابعة: وتضم مواد العلوم التجريبية منها : علوم الأحياء والكيمياء والفيزياء والبيئة والتطور والصحة والإنسان والتغذية... وهي عبارة عن دروس نظرية (180 ساعة في الصيغة المعمقة و110 ساعة في الصيغة المتوسطة) وأشغال تطبيقية (60 ساعة في الصيغة المعمقة و40 في المتوسطة).

المجموعة الخامسة: وهي خاصة بالرياضيات والإعلاميات.

المجموعة السادسة: وهي مجال الفنون من سينما وفنون تشكيلية وموسيقى ومسرح.

التقويم:

تحدد التوجيهات التربوية بدقة كبيرة الأهداف العامة والنوعية لكل مادة دراسية والكيفية التي تقوم بها وطبيعة الاختبارات والمدد الزمنية لإنجازها وسلم التنقيط. وتوفر للمدرس وللتلميذ لائحة الكلمات المستعملة في صياغة أسئلة التقويم المستمر أو الجزائي. ويمتحن التلاميذ بواسطة أسئلة متعددة الاختيارات وأسئلة قصيرة وتحليل النصوص حسب طبيعة كل المادة.

وتدخل نقط المراقبة المستمرة والأشغال التطبيقية التي ينجزها المدرسون مع المتعلمين في أقسامهم في احتساب النتائج الاجمالية. ويخضع تقويم الاختبارات لمراقبة صارمة من طرف المركز بجنيف قبل التصديق على النتائج.

واذا كانت البكالوريا الدولية قد انطلقت سنة 1968 بمدينة جنيف السويسرية لتضم في الأصل أبناء وبنات البعثات الدبلوماسية العاملة في أجهزة الأمم المتحدة، وتتميز هذه الجاليات بتنوع جنسياتها ولغاتها، فقد أصبحت اليوم شبكة انتشرت عبر العالم بانضمام المئات من المؤسسات التعليمية في أكثر من مائة وأربعين دولة إلى الشبكة، وأصبحت شهادتها معترفا بها في كبار المعاهد والجامعات العالمية. وكان المجلس الأعلى للتعليم في صيغته الأولى قد انفتح على هذه التجربة لعلها تكون رافعة في مسلسل إصلاح نظامنا التعليمي.

تجربة الشعب تخصص لغات بالتعليم الثانوي

إعداد:
محمد خرباش، باحث في التربية

وجهت، في ثمانينيات القرن الماضي مؤاخذات على منهاج اللغة الفرنسية المعتمد في التعليم المدرسي المغربي بعد تعريب تدريس المواد العلمية، من حيث اختياراته وأساليبه وأدواته، من أهمها اعتماده على الجانب الوظيفي على حساب الجوانب الأدبية والحضارية والثقافية.

طرحت تساؤلات عن حقيقة وموضوعية هذا الحكم من عدة أطراف: ملاحظين ومتتبعين وممارسين ومعنيين، وللإجابة على هذه التساؤلات، قامت وزارة التربية الوطنية بدراسة تقويمية لتعليم اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية (التأهيلية) تهدف إلى تقويم أربع مهارات:

1. مهارة القراءة أو فهم المكتوب (8 قدرات) ؛
2. مهارة معرفة القواعد (3 مجالات و5 قدرات) ؛
3. مهارة فهم الشفهي (3 قدرات) ؛
4. مهارة التعبير الكتابي (13 قدرة).

أنجز هذا البحث التقييمي على تلميذات وتلاميذ الشعب التالية:

- الشعبة الأدبية؛
- شعبة العلوم التجريبية؛
- شعبة العلوم الرياضية؛
- الشعبة الاقتصادية؛
- بقية الشعب التقنية.

فكانت النتائج العامة الخاصة بنسب التفوق كالتالي:

المهارة	نسبة التفوق
مهارة التمكن من القراءة وفهم المكتوب	%48,3
مهارة التمكن من القواعد	%53,4
مهارة الفهم الشفهي	%60,9
مهارة التعبير الكتابي	%63,6
النتيجة العامة	%56

جاء ترتيب الشعب في هذا التقييم / التقويم من حيث نسبة التمكن من القدرات والكفاءات اللغوية المشار إليها أعلاه كالتالي:

- الرتبة الأولى: الشعبة الاقتصادية؛
- الرتبة الثانية: الشعبة الرياضية؛
- الرتبة الثالثة: الشعب التقنية الأخرى؛
- الرتبة الرابعة: شعبة العلوم التجريبية؛
- الرتبة الخامسة: الشعبة الأدبية.

قورنت هذه النتائج بنتائج امتحانات الباكالوريا في اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي (تأهيلي) للسنة الدراسية 1994/1993 باستعمال المعدلات التي تفوق أو تساوي 10 لنفس الشعب على عينة من المؤسسات الثانوية التأهيلية بلغ عددها 71 مؤسسة، فكان الترتيب هو نفس الترتيب المشار إليه أعلاه بنسب التفوق التالية:

- الشعبة الاقتصادية: 77,9%؛
- الشعبة الرياضية:72,9% ؛
- الشعب التقنية الأخرى: 62,8% ؛
- شعبة العلوم التجريبية:47% ؛
- الشعبة الأدبية:45,4%.

وبقي السؤال المطروح حول مستوى التلاميذ بدون إجابة.

بدأ البحث عن مقاربة تمكن من تأويل النتائج السابقة للوصول إلى إجابة دقيقة وحاسمة.

أما بالنسبة للغات الأجنبية الأخرى (الإنجليزية-الاسبانية-الألمانية....) فقد كان الانطباع السائد هو أن النتائج التي يحققها التلاميذ، في ظرف ثلاث سنوات، كانت مرضية على العموم.

جاء خطاب المرحوم الحسن الثاني يوم 17 يونيو 1987 ليرسم تشخيصا لما آل إليه الوضع التعليمي من خلال نتائج امتحانات البكالوريا، وليقدم إشارات قوية وخارطة طريق لإصلاح التعليم، انطلاقا من إصلاح مرحلته الثانوية التأهيلية، مركزا في البداية على إحداث نظام جديد للتقويم اعتمادا على نظام جديد لامتحانات الباكالوريا. كما أكد في خطاب 8 يوليوز 1987 على جهوية قطاع التعليم، بإحداث أكاديميات تسهر على تطبيق وتتبع الإصلاحات التي رسمها للتعليم لتهيئ الشباب المغربي للقرن الواحد والعشرين.

انعكس النظام الجديد لامتحانات البكالوريا على مختلف عناصر ومكونات العملية التعليمية نظرا للترابط العضوي الموجود بينها، الأمر الذي أحدث تحولات كبيرة في كثير من المفاهيم والممارسات السائدة قبل تطبيق هذا النظام، ونتجت عنه تغييرات متتالية لحقت كل العناصر والمكونات المذكورة، خاصة على مستوى البرامج والمناهج.

تجدر الإشارة إلى أن النظام الجديد لامتحانات البكالوريا وإحداث الأكاديميات الجهوية جاء مواكبا لتعريب المواد العلمية بالتعليم الثانوي (التأهيلي)، حيث تابعت عملية التعريب مسيرتها وفقا للمخطط الذي سبق للوزارة أن وضعته في هذا الشأن. وتنفيذا للتعليمات الملكية السامية الهادفة إلى إعطاء المتعلمين تكوينا متينا في اللغة العربية وحفزهم على الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية حتى يكونوا في الوقت ذاته متقنين لأكثر من لغة أجنبية.

نظمت الأيام الدراسية التي انعقدت أيام 4 و5 و6 يناير 1989، حول رفع مستوى تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية، وقد كانت أجرأة توصيات هذه المناظرة مناسبة لاتخاذ مجموعة من التدابير على مستوى تعلم العلوم واللغات الأجنبية، أو على مستوى التنسيق بين أساتذة المواد العلمية وأساتذة المواد اللغوية في إطار مجالس التشاور والتنسيق من جهة، أو بين أساتذة التعليم العالي وأساتذة ومفتشي التعليم الثانوي من جهة ثانية.

ثم نظمت ندوة تقويم النظام الجديد لامتحانات البكالوريا التي انعقدت بالرباط يومي 30 و31 يوليوز 1990 للوقوف على ما تحقق خلال ثلاث سنوات من عمر الأكاديميات ولاستجلاء مواصفات الفوج الأول من حاملي البكالوريا المستفيدين من تعريب تدريس الرياضيات والمواد العلمية.

باشرت الوزارة على إثر تقويم نظام امتحانات البكالوريا محاولة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي (التأهيلي) تميزت على الخصوص بإحداث شعبتين للرياضيات «أ» و«ب» لتوفير مسالك مناسبة لتوجيه المتخرجين منها نحو كليات الطب أو الأقسام التحضيرية للمدارس العليا للمهندسين. كما أحدثت شعبتين للتعليم الأصيل: أدبية وشرعية وأحدثت بعض الشعب التقنية وحذفت أخرى، كما عملت اللجان التربوية الخاصة بالمواد التعليمية المدرسة بالتعليم الثانوي التأهيلي، على تغيير البرامج المقررة في مختلف الشعب واعتماد أساليب التقويم بما يتناسب مع وحداتها وتوزيعها وفق الدورات التسعة للبكالوريا بمعدل ثلاث دورات في كل سنة من سنوات التعليم الثانوي التأهيلي.

غير أن المجهودات التي بذلت لم تفرز حلا مقنعا وناجعا لإشكالية توجيه حاملي البكالوريا نحو التعليم العالي، حيث لوحظ على «الأفواج المجربة» أن تلاميذ العلوم التجريبية على الخصوص يغيرون توجيههم إلى الدراسات القانونية باللغة العربية؛ مما شكل ضغطا على الكليات المختصة بهذه الدراسات، وأصبحت كليات العلوم هي آخر الكليات التي يلجأ إليها التلاميذ بعد أن تغلق في وجههم جميع الأبواب بسبب عدم تمكنهم من اللغة الفرنسية. وبالتالي أصبح من المؤكد أن مرحلة التعليم الثانوي (التأهيلي) تستقبل التلاميذ من التعليم الإعدادي بعيوب قدراتهم وعيوب التوجيه نحوها، وتسلمهم إلى التعليم العالي بنفس العيوب.

لم يتبلور في هذا السياق أي جواب صريح عن كيفية تحسين مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية على الخصوص، بل إن اللجنة الخاصة بتدريسها اكتفت بإعادة صياغة برنامج المادة على «بيداغوجية الأهداف» كمرجع نظري مشترطة تقويمها

من باب منظور وظيفي (تقرير لجنة اللغة الفرنسية ص87 من كتاب: تقويم النظام الجديد لامتحانات البكالوريا 1990).

واستمر العمل بتدريس الرياضيات والعلوم في التعليم المدرسي باللغة العربية، وتابعت عملية التعريب مسيرتها وفقا للمخطط الذي سبق للوزارة أن وضعته في هذا الشأن.

تمخض عن كل ما سبق حصر إشكالية التعليم المدرسي في ثلاثة أركان وهي: إشكالية الموارد المادية، وإشكالية الموارد البشرية (المدرسون على وجه الخصوص)، وإشكالية تدريس اللغات ولغات التدريس. مما أدى إلى تكوين لجنة لإصلاح التعليم، هي الأولى التي تأسست على مستوى البرلمان. انطلقت أشغالها في منتصف تسعينيات القرن الماضي بعضوية عدد كبير من الفعاليات المعنية بالتعليم المغربي. غير أن نتائج أعمالها لم تقدم حلولا مرضية لوضع استراتيجية للإصلاح المنشود. وسيترتب عن ذلك «إحداث اللجنة الخاصة» لإصلاح التعليم من طرف المرحوم الحسن الثاني بعدد محدود من الأعضاء أشرفت على وضع ما سمي «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» رسمت فيه عشرية الإصلاح، وحظي بمباركة من الملك محمد السادس وموافقته التي أكدها في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة (8 أكتوبر 1999).

في خضم كل المناقشات التي همت مسألة إصلاح التعليم في تسعينيات القرن الماضي، وبالرغم من عدم تلاؤم تعريب تدريس المواد العلمية في التعليم المدرسي مع الاحتفاظ في تدريسها باللغة الفرنسية في التعليم العالي، فإن موضوع التخلي عن التعريب لم يكن مطروحا للنقاش. غير أن بعض الجهات في وزارة التربية الوطنية طرحت للنقاش وإبداء الرأي فكرة بديلة هي: إحداث شعب علمية تدرس فيها برامج مواد علوم الرياضيات والفيزياء والحياة والأرض مناصفة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية. إلا أن هذا الاقتراح قوبل بالرفض في مهده من طرف مفتشي هذه المواد، وتم تعويضه بوضع مشروع لإصلاح تدريس اللغات الأجنبية عموما واللغة الفرنسية خصوصا، وذلك بإحداث مسالك لبعض الشعب تختص ببرامج متميزة في اللغات الأجنبية: الفرنسية والانجليزية والاسبانية والألمانية.

استقر الرأي على أن تتكفل مديرية التعليم الثانوي (التأهيلي) بحكم إشرافها على مرحلة ذات أهمية خاصة في المنظومة التربوية بإرساء مسالك هذه الشعب التي من شأن إحداثها الرفع من مستوى التلميذات والتلاميذ وتجاوز الاختلالات التي سجلتها مختلف التقويمات.

المسالك تخصص لغات Séries Option Langue

كونت مديرية التعليم الثانوي في مطلع الموسم الدراسي (1996-1997) لجنة لإعداد هيكلة و«مناهج المسالك تخصص لغات» بالتعليم الثانوي (التأهيلي) ووضع الإجراءات واتخاذ التدابير لانطلاقها في الموسم الدراسي (1997-1998).

تكونت اللجنة في البداية من مدير مديرية التعليم الثانوي ورئيس قسم التنسيق بين الأكاديميات ورئيس قسم البرامج بنفس المديرية، بالإضافة إلى مفتشين منسقين

مركزيين للتعليم الثانوي (التأهيلي) يمثلون المواد التالية: العربية، الاجتماعيات، الفلسفة، الفرنسية، الإنجليزية، الاسبانية، الألمانية، الرياضيات، الفيزياء، الطبيعيات (الحياة والارض). انضم إلى هذه اللجنة بعد ذلك مفتش للتوجيه ممثلا عن مديرية الإحصاء وممثلان عن مديرية التقويم.

تدارست هذه اللجنة إمكانية انطلاق هذه المسالك في الموسم الدراسي (1997-1998) من خلال النقط التالية:

1. طبيعة المسالك تخصص لغات أجنبية: شعبها ومناهجها؛
2. الحصص الدراسية الأسبوعية؛
3. اللجان التربوية؛
4. الخريطة المدرسية (أعداد التلاميذ)؛
5. اختيار المؤسسات؛
6. تكوين الأساتذة؛
7. اختيار التلاميذ.

أقرت اللجنة في شأن هذه النقط ما يلي:

1- طبيعة المسالك تخصص لغات أجنبية

تم الاتفاق على إحداث الشعب التالية:

- شعبة الآداب تخصص لغة فرنسية؛
- شعبة علوم تجريبية تخصص لغة فرنسية؛
- شعبة علوم رياضية تخصص لغة فرنسية؛
- شعبة الآداب تخصص لغة انجليزية؛
- شعبة الآداب تخصص لغة إسبانية؛
- شعبة الآداب تخصص لغة ألمانية.

ينبغي ملاحظة أن التركيز هَمَّ على الخصوص المسالك تخصص لغة فرنسية وشمل معظم شعب التعليم الثانوي (التأهيلي).

وضعت هذه المسالك لكي تكون فروعا من الشعب الأدبية والعلوم التجريبية والرياضية، ولا تختلف عنها إلا في برامج اللغات الأجنبية:

- برنامج خاص لمادة اللغة الفرنسية بالنسبة لجميع المسالك تخصص لغة فرنسية؛
- برامج خاصة لمواد اللغات الأخرى بالنسبة للمسالك الأدبية تخصص لغات إنجليزية أو إسبانية أو ألمانية، هذا بالإضافة إلى تغيير معاملات هذه اللغات في امتحانات البكالوريا على أن ترتفع بشكل ملموس.

2- الحصص الدراسية الأسبوعية

توضح الجداول التالية الحصص الدراسية الأسبوعية للغات الأجنبية لجميع المسالك، وتوزيع هذه الحصص على مكونات المناهج لمختلف المستويات:

- مجمل الحصص الأسبوعية

المسالك/المستوى	الأولى تأهيلي	الثانية تأهيلي	الثالثة تأهيلي
الفرنسية (آداب وعلوم تجريبية ورياضية)	7 ساعات	7 ساعات	7 ساعات
الإنجليزية-الإسبانية-الألمانية(الأدبية)	7 ساعات	7 ساعات	7 ساعات

- توزيع الحصص على مكونات البرامج

توضح الجداول التالية توزيع الحصص الأسبوعية على مكونات برامج اللغة الفرنسية حسب المستويات الدراسية بالمرحلة الثانوية التأهيلية

- السنة الأولى تأهيلي:

المكونات	الحصة	الأهداف والمضامين
اللغة والتواصل	2 س	وضع التلاميذ في المستوى
الأنشطة الشفهية	1 س	تعلم تقنيات التواصل
دراسة النصوص: - مؤلفان - 6 قطع شعرية	2 س	- التحسيس بتحليل النصوص - مباشرة قراءة المؤلفات الأدبية الكاملة
الإنتاج الكتابي	2 س	مباشرة تقنيات الإنشاء والتلخيص

- السنة الثانية تأهيلي:

المكونات	الحصة	الأهداف والمضامين
تقنيات التعبير والتواصل	2 س	تطبيق تقنيات التواصل (الشفهية والكتابية)
دراسة النصوص: - مؤلفان 2 - مسرحية - ثماني 8 قصائد شعرية	2 س	- تحليل نصوص أدبية في المقرر - دراسة أعمال أدبية كاملة وقصائد شعرية

- مواضيع عرضية (مرة كل نصف شهر) - الأعمال الفردية المؤطرة (مرة كل نصف شهر)	1 س	- تكوين ملفات موضوعاتية معنية - تطبيق تقنيات البحث الوثائقي - عروض ومناقشات
الإنتاج الكتابي: - شرح النصوص - إنشاء - تلخيص	2 س	- إتقان تقنيات الإنشاء والتلخيص - المحاولة النقدية للنص

- السنة الثالثة تأهيلي:

المكونات	الحصة	الأهداف
دراسة نص – ثلاث مؤلفات 3: روايات – مسرحية – ثمان 8 قصائد	2 س	– الفهم – التحليل – المفهمية conceptualisation
التاريخ والحضارة في علاقتهما مع الأعمال الأدبية المدروسة	1 س	تسليط الضوء على الأحداث في سياقها التاريخي
المواضيع العرضية: مواضيع معاصرة وأحداث الساعة	1 س	الجانب الاجتماعي
الأعمال الفردية المؤطرة	1 س	– التعلم في جانبه الفردي والجماعي – الاستقلالية: تنظيم ودبير العمل الشخصي
الإنتاج الكتابي	2 س	– شرح نصوص لها علاقة بالأعمال الأدبية –إنشاءات أدبية وتاريخية وحضارية – إنشاءات لها علاقة بالمواضيع العرضية – تلخيص نص

إجمالا كانت الحصيلة في نهاية المرحلة الثانوية (التأهيلي) بالنسبة لكل تلميذة وتلميذ في مسالك تخصص اللغة الفرنسية، سواء الأدبية أو العلمية أو الرياضية، استفادته من دراسة ما يلي:

- سبعة (7) أعمال أدبية كاملة؛
- مسرحيتان (2)؛

- قصائد شعرية مختلفة في نوعها وعصرها؛
- عشرة (10) مواضيع أدبية وحضارية لها علاقة بالأعمال الأدبية الكاملة والتي على أساسها نظمت أنشطة البحث والتوثيق.

أما بالنسبة للمسالك اللغوية الأخرى غير الفرنسية فقد وضعت لها توزيعات مماثلة، بما يتناسب مع خصوصياتها، مع اعتبار أن هذه اللغات لم تدرس في المرحلة الإعدادية.

3- اللغات التربوية

كونت لجنة لكل لغة من مفتشين منسقين مركزيين، ومفتشين للتعليم الثانوي (التأهيلي)، وأساتذة التعليم الثانوي، متميزين بكفاءتهم وخبرتهم التربوية والعلمية واللغوية.

أنيطت بكل لجنة تربوية مهمة بناء منهاج اللغة في مسلكها وشعبة تخصصها مع التفكير في إنجاز مختلف عناصر وأدوات تنفيذه، بالإضافة إلى اختيار الأساتذة الذين ستسند إليهم مهمة التدريس في هذه المسالك وإعداد برنامج تكوينهم وتأطيرهم ووضع أساليب التقويم.

انطلقت أعمال اللجان الأربعة التي تكونت يوم 9 يناير 1997 بعد أن تأسست على الشكل التالي:

لغة اللجنة	أعضاء اللجنة	المتعاونون	مقر عمل اللجنة
الفرنسية	عدد الأعضاء: ثمانية (8) – أربعة (4) مفتشين ممتازين – مفتشان (2) التعليم الثانوي – أستاذة (1) مبرزة – أستاذ (1) للتعليم الثانوي	– أستاذ مبرز في الآداب – أستاذة دكتورة في الاجتماعيات – أستاذة في الآداب – أستاذ مبرز في الأقسام التحضيرية للتبريز	قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي
الإنجليزية	عدد الأعضاء خمسة (5) – مفتشة ممتازة (1) – مفتشان (2) للتعليم الثانوي – أستاذان (2) للتعليم الثانوي	أستاذ مقترح من الجانب الإنجليزي في إطار التعاون الثنائي	قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي

الإسبانية	عدد الأعضاء ستة (6) – مفتشان (2) ممتازان – ثلاث (3) مفتشات للتعليم الثانوي – أستاذتان (2) للتعليم الثانوي	ثلاثة (3) متعاونين من بينهم (متعاونة بكيفية مستمرة) مقترحين من الجانب الاسباني في إطار التعاون الثنائي	أكاديمية الرباط
الألمانية	عدد الأعضاء أربعة (4) كلهم مفتشين التعليم الثانوي	متعاونون من معهد غوته Institut Goethe	أكاديمية القنيطرة

4- الخريطة المدرسية

وضعت الخريطة المدرسية التالية للدخول المدرسي 1997-1998:

- الخريطة المدرسية لمسالك الشعب تخصص لغة فرنسية (OLF):

أُحدث في كل أكاديمية وفي ثانوية واحدة ما يلي:

- قسم أولى أدبي تخصص لغة فرنسية؛
- قسم أولى علوم تجريبية تخصص لغة فرنسية؛
- قسم أولى رياضيات تخصص لغة فرنسية.

في البداية كان مجموع تلاميذ هذه الأقسام في كل أكاديمية 90 تلميذا وتلميذة بمعدل 30 تلميذا وتلميذة في كل قسم بكل ثانوية، وبالتالي فإن حصيص السنة الأولى على الصعيد الوطني كان هو 1260 تلميذا وتلميذة، أما في السنة الثانية فكان 2520 تلميذا وتلميذة، وكان في السنة الثالثة 3780 تلميذا وتلميذة.

وقد تم التفكير في توسيع هذه الخريطة تدريجيا بالعمل على تكوين الأساتذة، مع دراسة إمكانية التعميم على شعبة الرياضيات لتحسين مستوى المتوجهين إلى الأقسام التحضيرية للمدارس العليا للمهندسين.

- الخريطة المدرسية لمسلك الشعبة الأدبية تخصص لغة انجليزية:

أحدث هذا المسلك في ست (6) أكاديميات هي: أكادير؛ مراكش؛ الدار البيضاء؛ الرباط؛ فاس؛ وجدة. وذلك بفتح قسم سنة أولى في كل ثانوية بثلاثين (30) تلميذا وتلميذة في كل قسم. وبذلك كان مجموع التلاميذ في السنة الأولى 180 تلميذا وتلميذة ابتداء من الموسم الدراسي 1998-1999 ووصل ليصبح في السنة الثانية إلى 360 تلميذا وتلميذة، وفي السنة الثالثة 540 تلميذا وتلميذة.

■ الخريطة المدرسية لمسلك الشعبة الأدبية تخصص لغة إسبانية:

أُحدث هذا المسلك انطلاقا من الموسم الدراسي 1998-1999 في ثلاث أكاديميات وهي: مراكش؛ تطوان؛ ومكناس، بقسم في ثانوية بكل أكاديمية بثلاثين (30) تلميذا وتلميذة في كل قسم، ليصبح عدد التلاميذ في نهاية السنة الثالثة بالمستويات الثلاثة 270 تلميذا وتلميذة.

■ الخريطة المدرسية لمسلك الشعبة الأدبية تخصص لغة ألمانية:

أحدث هذا المسلك انطلاقا من الموسم الدراسي 1998-1999 في ثلاث أكاديميات وهي: القنيطرة؛ الدار البيضاء؛ وفاس، بقسم في ثانوية في كل أكاديمية بثلاثين (30) تلميذا وتلميذة في كل قسم، ليصبح عدد التلاميذ في نهاية السنة الثالثة بالمستويات الثلاثة 270 تلميذا وتلميذة.

وكان من المتوقع أن يصل المجموع العام لتلاميذ هذه المسالك، بعد ثلاث سنوات على إحداثها، 4860 تلميذا وتلميذة.

5- اختيار المؤسسات التي أحدثت بها المسالك تخصص لغات:

تم اختيار المؤسسات (الثانويات التأهيلية) التي احتضنت هذه المسالك وفق المعايير التالية:

- مؤسسة عادية في مدينة من المدن التي تقع في تراب مدن الأكاديمية؛
- مؤسسة تتوفر على داخلية أو قريبة من مؤسسة بها داخلية؛
- وجود شعبة الرياضيات بالمؤسسة؛
- إدارة تربوية مشهود لها بالكفاءة.

وقد تم تحديد هذه المؤسسات بتنسيق مع مديري الأكاديميات.

6- اختيار الأساتذة

■ أساتذة اللغة الفرنسية:

نظرا لقلة الأساتذة المبرزين في اللغة الفرنسية بالتعليم الثانوي (التأهيلي)، فقد تم الاتفاق على ألا يقل دبلوم الأستاذ(ة) الذي يختار للتدريس بهذه المسالك عن الإجازة في الأدب الفرنسي، مع استبعاد الإجازة في اللسانيات الفرنسية. و قد تم في هذا الصدد استثمار نتائج استمارة كانت قد وجهت إلى أساتذة اللغة الفرنسية من طرف اللجنة التربوية ابتداء من شهر فبراير 1997.

■ أساتذة اللغات الأجنبية الأخرى:

تم تعيين الأساتذة المدرسين بالمسالك اللغوية الخاصة بالإنجليزية والاسبانية والألمانية وذلك بعد باستشارة مع المفتشين المنسقين الجهويين بالأكاديميات المعنية.

7- تكوين الأساتذة

■ أساتذة اللغة الفرنسية

- نظمت تداريب لفائدة الأساتذة المعينين بهذه المسالك بتعاون مع الجانب الفرنسي خلال شهر ماي 1997 بالمؤسسات الفرنسية بالمغرب وبثانويات الأقسام التحضيرية المغربية.
- نظم تجمع بفرنسا لمدة 15 يوما لفائدة الأساتذة المغاربة المعينين خلال النصف الأول من شهر يونيو 1997 (عدد الأساتذة المستفيدين: 28 أستاذا وأستاذة).
- نظم تجمع ديداكتيكي وتربوي نوعي لفائدة ستة عشر (16) مفتشا ومفتشة للغة الفرنسية خلال شهر شتنبر 1997 من أجل تأطير وتتبع وتقويم التجربة.
- وضعت خريطة لمواصلة لمتابعة تكوين الأساتذة خلال السنوات الموالية.

■ أساتذة اللغة الإنجليزية

استفاد الأساتذة الستة (6) الذين اختيروا للتدريس بمسالك اللغة الإنجليزية في الموسم الدراسي 1998-1999 من لقاءات تربوية مع خبراء إنجليز من أجل تكوينهم في خصوصيات منهاج مسالك اللغة الإنجليزية.

■ أساتذة اللغة الاسبانية

تم الاتفاق في لقاءات نظمت مع الجانب الاسباني في إطار التعاون الثنائي على تنظيم زيارات للأساتذة بالمؤسسات الاسبانية والقيام باتصالات مباشرة معهم. كما استفاد الأساتذة المعينون للتدريس بالمسالك تخصص لغة إسبانية (وعددهم 3) والمفتشون (3) والمنسق المركزي، من تداريب بإسبانيا خلال العطلة الصيفية.

8- اختيار التلاميذ

وضعت اللجنة الوطنية، بعد توصلها باقتراحات اللجان التربوية، معايير ومواصفات التلميذات والتلاميذ الممكن اختيارهم لولوج مسالك المسالك تخصص لغات أجنبية بتنسيق مع مصالح التوجيه بمديرية الإحصاء (فبراير 1997).

وقد أعطيت الانطلاقة لتجربة المسالك، تخصص لغات أجنبية، في مستهل الدخول المدرسي 1998-1999 بعد أن طُلب من مديرية التعليم الثانوي (التأهيلي) دراسة متطلبات تعميم مناهجها على مجموع تلاميذ المرحلة التأهيلية بمختلف شعبها. بينت الدراسة على أن التعميم، بمعدل سبع حصص أسبوعية لكل مادة وبكل شعبة، يتطلب أعدادا مهمة من أساتذة اللغات الأجنبية الذين تتوفر فيهم المواصفات اللازمة لتدريس مناهج لغوية متميزة كما حددتها اللجان التي أعدتها. هذا بالإضافة إلى إعادة تكوين الأساتذة المتوفرين من أجل إعدادهم للتدريس في هذه المسالك. ونظرا لمحدودية المناصب المالية، تبين من خلال التنسيق مع

مديرية تكوين الأطر التعليمية أن التعميم ستواجهه صعوبات لم تحدد الوزارة كيفية التغلب عليها.

عرفت هذه المسالك إقبالا من طرف آباء التلاميذ المتوجهين إلى المرحلة الثانوية (التأهيلية) بحيث لم تتمكن الوزارة من إرضاء تزايد الطلب على الالتحاق بهذه المسالك؛ وهو ما اعتبره البعض مساسا بمبدأ تكافؤ الفرص.

في الوقت الذي كانت الوزارة تعمل على إرساء تجربة «المسالك تخصص لغات»، وبدأت الأفواج الأولى من تلاميذ هذه المسالك تحصل على شهادة البكالوريا، كانت اللجنة الخاصة لإصلاح التعليم قد أنهت صياغة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، الذي ينص على اتخاذ مجموعة من التدابير منها إعادة هيكلة التعليم المدرسي بمختلف مراحله وبناء المناهج التربوية بما يتناسب مع الهيكلة الجديدة، معتبرة أن التعليم الثانوي (التأهيلي) أهم طور في التعليم لكونه يستجيب للتحولات والتطورات الحاصلة في مجالات المعرفة والمجتمع والعالم، وميزته بوجود سنة دراسية لأربعة جذوع مشتركة وسنتين دراسيتين لسلك البكالوريا بسبع شعب تتفرع إلى ثلاثة عشر مسلكا. كما ميزته بنظام لامتحان البكالوريا يشتمل على:

- امتحان موحد على الصعيد الجهوي ينظم في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا؛
- امتحان موحد على الصعيد الوطني ينظم في نهاية السنة الختامية من سلك البكالوريا؛
- مراقبة مستمرة تخص مواد السنة الختامية من سلك البكالوريا.

أدى تفعيل الميثاق إلى الاختفاء التدريجي «للمسالك تخصص لغات»، وإلى تقليص الحصص الأسبوعية لتدريس اللغة الفرنسية إلى أربع ساعات نظرا لعدم توفر ما يكفي من أساتذتها لتغطية الحاجيات المتزايدة، وأسدل الستار على مشروع بيداغوجي متميز لتدريس اللغات الأجنبية بالتعليم الثانوي كان بإمكانه أن يسهم في تحسين جودة هذا التدريس والارتقاء به إلى المستوى المأمول.

تجربة مادة الشأن المحلي

إعداد: خديجة شاكر
باحثة في التربية

عرفت المناهج التعليمية للمواد الدراسية المبرمجة في السنة النهائية للتعليم الثانوي، إدراج منهاج جديد لمادة جديدة تسمى «الشأن المحلي». ففي بداية السنة الدراسية 1999-2000 تعرف تلاميذ وتلميذات الباكلوريا بجميع شعبها، وخلال حصة أسبوعية واحدة، على هذه المادة الجديدة التي لم يسبق لهم بتاتا دراستها كما هو شأن المواد الدراسية الأخرى التي يمتد تاريخ تدريس بعضها إلى المرحلة الابتدائية من تمدرسهم. ففي حصص مادة الاجتماعيات، وبمساعدة أساتذتها، تمكن هؤلاء التلاميذ والتلميذات من الاطلاع على محيط ثانوياتهم القريب، وعلى خصوصيات الجماعة والإقليم والجهة التي تقع فيها، كما تمكنوا من اكتشاف الكثير من القضايا المرتبطة بتدبير شؤون هذا المحيط المحلي، ومن طرح الأسئلة حوله وكذا من التفكير في مجموعة من الحلول وتقديم الكثير من الاقتراحات لتجاوز المشاكل التي أصبحوا يعون بحدتها من جهة، وبمسؤوليتهم اتجاهها من جهة ثانية.

فكيف نشأت هذه المادة الدراسية، وما هي خصوصياتها، وماهي مميزاتها وآثارها؟

1. «أريد هنا أن أطرح فكرة سهلة ولكن أظن أنها فكرة منطقية وتربوية. أقترح أن تدرج وزارة التعليم في برامج الباكلوريا، مادة جديدة تسمى الشأن المحلي، وتكون هذه المادة أو هذا الكتيب موضوعا ومؤلفا حسب كل جهة وإقليم في الجهة وعمالة في الجهة، يعرف بخيراتها المادية والبشرية، وتنوع عقليات سكانها واختلاف مصادر خيراتها، وتكون هذه المادة اختيارية بمعنى إذا حصل التلميذ على ما دون المعدل في هذه المادة، فلا يحسب عليه، وإذا حصل على ما يفوق المعدل يحسب له ويضاف إلى نقطه الحسنة الإيجابية». (من خطاب صاحب الجلالة المغفور له الحسن الثاني في افتتاح أشغال المناظرة الوطنية السابعة للجماعات المحلية، يوم 19 أكتوبر 1998).

لقد شكل هذا الخطاب الملكي منطلقا أساسيا مكن من التفكير في الأبعاد الاجتماعية والتربوية والبيداغوجية لإدراج هذه المادة الجديدة في برامج الباكلوريا فقط، أي أنها ستكون موجهة إلى اليافعين والشباب من التلميذات والتلاميذ المقبلين على الانتقال إلى التعليم الجامعي والانفتاح على قضايا الوطن.

2. انطلق التفكير في الإجراءات التربوية والتنظيمية الضرورية لتنفيذ هذا القرار الملكي، داخل الوزارة المنتدبة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني وبإشراف وحدة

تنسيق العمل التربوي. فابتداء من أكتوبر 1998 إلى سبتمبر 1999، كانت الفرق التربوية على صعيد الأكاديميات الجهوية وعلى الصعيد المركزي، منكبة على الإعداد المعرفي والتربوي والبيداغوجي والديداكتيكي لهذه المادة الجديدة، مادة الشأن المحلي.

3. وقد تم استلهام روح القرار الملكي المتمثل أساسا في ترسيخ ثقافة اللامركزية، بالاعتماد على اقتراحات الأكاديميات الجهوية النابعة من عمل المجموعات التربوية التي تم تشكيلها على صعيد كل أكاديمية من هيئة التفتيش الخاصة بمواد كل من الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) والطبيعيات (علوم الحياة والأرض) والعلوم الاقتصادية (التقني التجاري) واللغة العربية والفلسفة. وقد أنتجت هذه المرحلة تنوعا وتعددا في الأعمال وفي التصورات وفي تحديد الملامح الكبرى لتدريس مادة الشأن المحلي.

4. وكان من الضروري قراءة هذه الاقتراحات وتركيبها وبلورتها ثم إدماجها في عمل آخر تم إنجازه مركزيا على صعيد مجلس التنسيق والتشاور، وهو مجلس مكون من هيئة التنسيق المركزي لمختلف المواد الدراسية بالتعليم الثانوي. وهكذا تم تكليف لجنة وطنية منبثقة من هذا المجلس تنسق تربويا في نفس المواد المذكورة سابقا؛ فأخذت على عاتقها إنجاز مختلف العمليات التي يتطلبها إدراج مادة دراسية جديدة، من إعداد منهاج تربوي وتعليمي خاص بها، إلى تنظيم وإعداد خطة لتكوين مختلف الفاعلين التربويين المعنيين بهذه المادة، وإعداد محاور التكوين وإنجاز وثائقه، وكذا إعداد وتأليف كتيب مرجعي خاص بالمادة يتضمن الجوانب المعرفية المشتركة بين الجهات، ويجسد البعد الوطني لتدريس الشأن المحلي.

5. لقد مر عمل هذه اللجنة عبر مرحلتين أساسيتين يمكن إيجازهما فيما يلي:

- مرحلة التفاعل والبلورة المتكاملة، وهي مرحلة أتت بعد مرحلة التفكير وبناء التصورات، أنتجت عملا تركيبيا شاملا، بعد تحديد الاختيارات التربوية التي تتلاءم وطبيعة المادة وموقعها والغاية من إدراجها. وقد تمت مناقشة ذلك ودراسته ثم المصادقة عليه على الصعيد الوطني بمشاركة مندوبين عن الخلايا التربوية للأكاديميات الجهوية. وقد تجسدت نتيجة هذه المرحلة في وثيقة «منهاج مادة الشأن المحلي» وفي تحديد التدابير الضرورية لتنفيذه تربويا وتنظيميا؛
- مرحلة الإجراء والتنفيذ وقد شملت عدة عمليات مترابطة فيما بينها من حيث الإعداد ومتداخلة من حيث طابعها التربوي. ويمكن إجمالها فيما يلي: إعداد الملفات الخاصة بكل جهة، ووضع تصور شامل لتكوين الأساتذة الذي تتطلبه المادة الجديدة، وتحديد مواصفات الكتيب المرجعي المشترك، ثم تأليفه باعتباره أداة للتدريس ووثيقة للتكوين. وتنظيم حملات للإخبار والتحسيس

لفهم المنهاج واستيعابه، وأخيرا وضع خطة لتتبع وتقويم تدريس مادة الشأن المحلي في افق تطويره وتجديده.

6. تميز منهاج مادة الشأن المحلي بكونه يشكل مجالا مفتوحا وقادرا على استيعاب مبادرات هيئة التدريس واجتهاداتها، وبكونه يراهن أيضا على انخراط هذه الهيئة وممارساتها المتجددة والمبدعة من أجل زرع «الشغف بالشؤون المحلية»[1] وربط الثانوية بمحيطها القريب، وتحقيق أهداف تدريس هذه المادة التي تعد مجالا للتربية على المواطنة وعلى المشاركة في الاندماج في النسيج الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع محليا كان أو وطنيا.

7. تشكلت وثيقة المنهاج من المكونات التالية: التقديم العام للمنهاج، الأهداف التربوية، المحتوى الدراسي، طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ثم التقويم، سواء منه تقويم التعلم أو تقويم المنهاج. وبالعودة إلى هذه الوثيقة يظهر تميز تدريس هذه المادة من خلال نوعية الطرائق والتقنيات والأنشطة، وهي بأكملها تشرك التلميذ(ة) في البحث وفي الإنجاز، كما أن أساليب التقويم سواء في المراقبة المستمرة أو في الامتحانات الدورية، اعتمدت بالأساس على الأنشطة المندمجة وعلى تعويض الفروض التقليدية المحروسة بإنجازات عملية يقدمها التلميذ(ة) من قبيل إنجاز تقارير أو أشرطة أو تسجيلات لحوارات مع مسؤولين جهويين أو فاعلين في الجمعيات المدنية. أما الامتحان الدوري فيوجه أساسا لاختبار مدى تمكن التلميذ(ة) من الطرائق والمنهجيات والتقنيات عوض اختبار المعلومات. وقد كان لعدم احتساب النقطة إذا كانت أقل من المعدل واحتسابها إذا كانت أكبر منه، الأثر الكبير الذي جعل التلميذات والتلاميذ، وهم مقبلون على اجتياز امتحانات الباكلوريا، يتحررون من ثقل الامتحان ومن الخوف التقليدي من أثر النقط على معدل النجاح. ولربما كان في ذلك حافز لهم على الاهتمام بالمادة كنافذة مفتوحة على شؤونهم المحلية، وعلى إبداع طرق مبتكرة للانفتاح على المحيط القريب.

8. يتكون الكتيب المرجعي المشترك من العناصر التالية: التقديم، الإطار العام للجهوية كاختيار سياسي بالمغرب، التنظيم الجهوي بالمغرب، التقسيم الجهوي للتراب الوطني، الجهات الست عشرة، وفي هذا المكون الأخير يتم تقديم مونوغرافية تشمل عرض الموقع الجغرافي لكل جهة وتقطيعها الإقليمي ومعطيات عامة حولها كالمساحة، وعدد السكان إجمالا، وتحديد الكثافة، وتمييز عدد الحضريين منهم والقرويين، ثم التقطيع الإداري للجهة ومعطياتها الديموغرافية والاجتماعية، والبنية العمرية للسكان والتركيبة المهنية، ومعدل البطالة، ثم عرض نسبة تمدرس الأطفال من الجنسين، من الثامنة إلى سن الثالثة عشرة،

[1] من الخطاب الملكي الافتتاحي للمناظرة الوطنية السابعة للجماعات المحلية، 19 أكتوبر 1998

وكذا نسبة التلاميذ والطلبة في التعليم العمومي بالعلاقة مع مجموع المغرب، معطيات حول الصحة في الجهة وحول السكن وحول الأسر التي تتوفر على بعض التجهيزات الأساسية، وحول البنيات التحتية الأساسية بالجهة، وتختتم هذه المونوغرافيا بالتعريف بالأنشطة الاقتصادية والفلاحة والصيد البحري (حسب موقع الجهة) والصناعة والسياحة... وقد تم الاعتماد في الإحصائيات على ومعطيات إحصاء سنة 1994. شكّل ذلك حافزا لإغناء المعطيات وتحيينها عبر إعداد ملفات جهوية متجددة تنفتح على التراث والثقافة واللغة وغيرها من الخصوصيات المميزة لكل جهة.

9. لقد شكلت تجربة مادة الشأن المحلي فرصة تاريخية وتربوية تم من خلالها، ولو لفترة قصيرة من الزمن، العمل على:

- اعتماد أنظمة مرنة تتيح مسايرة المستجدات وملاحقة الأحداث الجهوية والوطنية؛ وذلك بالتخفيف من حدة المركزية التربوية، بإتاحة إمكانيات تخطيط سياسات تربوية جهوية في إطار البعد الوطني، وتمكين المؤسسة التعليمية من فرص أخذ المبادرة واتخاذ القرار المنسجم مع حاجيات الجهة وخصوصياتها وإمكانياتها.
- اعتماد مداخل مندمجة في تنظيم المواد والبرامج الدراسية؛ فتنوع مواضيع مادة الشأن المحلي أتاحت إمكانية دمج مفاهيم مثل التربية السكانية، والتربية على حقوق الإنسان، ومشاريع المؤسسة، والتربية الطرقية والبيئية... فهي مادة منفتحة على قضايا الاقتصاد والمجتمع والثقافة والبيئة والسكان. وكان من شأن ذلك أن يدفع إلى إعادة بناء مناهج مختلف المواد الدراسية بالمستويات التعليمية.
- انفتاح المؤسسة المدرسية الثانوية على محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، مما أتاح إمكانيات التجديد التربوي.
- فتح المجال لانخراط تام للتلميذات والتلاميذ في البحث والاكتشاف والاستطلاع، داخل الثانوية وخارجها، وبذلك تمت البرهنة على أن جاذبية المادة إنما تكمن في قدرتها على دفع التلميذات والتلاميذ، وهم في السنة النهائية للتعليم الثانوي وفي مختلف الشعب، إلى تحمل المسؤولية وإعمال الفكر النقدي وملاحظة الظواهر وتسجيل الاختلالات، وإلى اعتبار أنفسهم معنيين بالشأن المحلي وبأمور تدبيره. وقد أظهرت مختلف الأنشطة المدرسية والمسابقات التي كانت تنظم على الصعيد الجهوي ثم على الصعيد الوطني، قدرتهم على إنجاز الاستطلاعات المكتوبة أو المصورة، وعلى تسجيل الحوارات وتقديم الحلول، فورية كانت أو بعيدة المدى، لتجاوز ما لاحظوه من مشاكل بيئية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية.

منطلقات إرساء منظور مندمج للتكوين والتأهيل المهنييْن بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي

علي أكساب
إطار باحث

ظل التكوين المهني وعلى مدى عقود يحتل مكانة هامشية بين مكونات المنظومات التربوية على الصعيد العالمي، أو كما عبر عن ذلك [2] Bill Lucas بوصفه بـ «القريب الفقير للنظام التعليمي» «The pourer cousin of academic education»، وهو ما أضفى عليه صورة سلبية ظلت تلازمه في تمثلات المجتمع، والتي غالبا ما تربطه بالفشل الدراسي، وبالعمل اليدوي ذي المكانة الإعتبارية الدنيا. غير أنه اليوم، لا يسعنا إلا أن نقر بالطفرة النوعية التي عرفها التكوين المهني داخل منظومات تربوية راهنت عليه في الرفع من تنافسية اقتصاداتها وفي الرقي بأفراد مجتمعاتها (كندا، فرنسا، ألمانيا، كوريا الجنوبية، الصين...). أما في منظومتنا الوطنية، فإن الموقع الجديد الذي بدأ يتبوأه التكوين المهني بمفهومه الشمولي، الذي يغطي مجموع المجالات المرتبطة بالتكوينات والتعلمات المهنية من قبيل المسارات والمسالك المهنية بالتعليم المدرسي والمسالك الممهننة بالتعليم العالي، هو وليد الأهمية التي أضحى يكتسبها هذا الشكل من التكوين داخل المجتمع وما تطرحه أدواره التأهيلية من حلول لمعضلاته الكبرى، وخاصة تلك المرتبطة منها بالشباب، كالقابلية للتشغيل، والادماج السوسيو-مهني، والتي تعد من بين التحديات الكبرى للسياسات العمومية في المجالين الاجتماعي والاقتصادي، كما أنه نابع من التطور الذي عرفه النظام التربوي في العقدين الأخيرين الذي اتخذ منحى جديدا في اتجاه التنسيق التام بين مختلف مكوناته، والذي أرسى قواعده الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000).

لقد دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اعتماد منطق جديد في اشتغال المنظومة ينتقل بها من تكتل لمكونات تشتغل كل منها في منأى عن الأخرى بأساليبها وبطرقها الخاصة، إلى إرساء سيرورة موحدة ومتكاملة وفق هيكلة جديدة ترتكز على خلق الجسور والممرات بين هذه المكونات، غير أن تفعيل هذا التوجه اعترضته عدة عراقيل لا مجال لسردها في هذا المقال. وكما أكدت على ذلك اللجنة الخاصة للتربية والتكوين(COSEF) في تقريرها الصادر في 2005، فإن العديد من

[2] Bill Lucas : Vocational Pedagogy Background Note for UNESCO-UNEVOC e-Forum May 2014

الأوراش التي أقرها هذا الميثاق لم تعرف طريقها إلى التفعيل. نفس الخلاصة وصل إليها التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين، والذي طرح في هذا الصدد، القدرة الاندماجية لمكونات المنظومة وطرحت صعوبات التنسيق والاشتغال المشترك بين مكوناتها يجليه بالأساس فشل إرساء شبكات التربية والتكوين التي كان من شأنها تجسيد اندماج مكونات المنظومة على المستوى الجهوي.

في ضوء هذه التشخيصات، دعت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، إلى اعتماد هيكلة جديدة من بين مرتكزاتها ربط التكوين المهني بالتعليم المدرسي، وتجسير العلاقة بينه وبين التعليم العالي، وإرساء نموذج بيداغوجي وتكويني يبوأ التعليم والتكوين المهنيين مكانة مرموقة في مختلف أطوار التربية والتكوين، من خلال إرساء مسارات مهنية بأسلاك التعليم المدرسي، وتعزيز وتوسيع التكوينات الجامعية المهنية، وتنويع وملاءمة عرض التكوين المهني. هذا الاتجاه سيدفع لا محالة إلى إحداث تغييرات جوهرية في نمط اشتغال مكونات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وفي علاقتها ببعضها البعض. ويكمن نجاح النموذج البيداغوجي الجديد أساسا في مدى قدرته على استدماج خصوصيات كل مكون من مكوناته وخلق تفاعل إيجابي بينها يمكنها من الاستثمار الأمثل لمكتسبات كل منها على مستويات التنظيم، والهيكلة، والمقاربة البيداغوجية، واعتماد وإرساء البرامج والمناهج، والإنفتاح على المحيطها.

في هذا إطار، يمكن اعتبار ما راكمه التكوين المهني من تجربة في المجالين التطبيقي والعملي، وفي سعيه نحو الملاءمة المستمرة لعرضه مع متطلبات سوق الشغل ومستجداته، وفي اعتماده على طرائق ومقاربات وأنماط للتكوين ترسخ الوسط المهني كمجال للتعلم والتكوين، يشكل مجالا للاستنباط والإستلهام بالنسبة لباقي مكونات المنظومة، في خضم التحولات العميقة التي تعرفها هذه الأخيرة والتي يجسدها التوسع الذي تعرفه المسارات والمسالك المهنية بين أسلاكها وأطوارها. وبالتالي فإنه سيكون من المفيد بالنسبة للنموذج البيداغوجي الجديد أن يعمل على استدماج مكتسبات نظام التكوين المهني قصد استثمارها في أرساء منظور شمولي ومتكامل للتعلمات والتكوينات المهنية في اتجاه الارتقاء بها وتطويرها، بغاية إرساء نموذج للتكوين والتأهيل بخصوصيات وطنية.

للإشارة، فإن ما نعتبره مكتسبات للتكوين المهني، يقصد به أساسا تلك الخيارات الإستراتيجية التي تبناها نظام التكوين المهني بخصوص عدد من الجوانب المتعلقة به، والتي غالبا ما تواكب التطورات والمستجدات التي يعرفها هذا المجال على الصعيد العالمي. علما أنه، وكما سيبرز ذلك في ما سيأتي، فقد واجهت العديد من هذه الخيارات، إن لم نقل جلها، العديد من الصعوبات في التطبيق، حدَّت إلى حد كبير من نجاعتها، ومن بلوغ الأهداف المتوخات منها.

وتُبرز التجارب الدولية أن المكانة المتميزة التي يحظى بها التكوين والتأهيل المهنيين حاليا داخل المنظومات التربوية، جاءت نتيجة سلسلة من الإصلاحات المتعاقبة التي عرفتها هذه المنظومات، كما هو الحال مثلا في فرنسا أو ألمانيا أو في كوريا الجنوبية، مسار إصلاحي تُوِّجَ ببناء نماذج تعكس خصوصيات هذه المنظومات في ما يمكن أن نعبر عنه بإنتاج الكفاءات، وهي تمثل حاليا أنظمة رائدة على الصعيد العالمي مثبتة نجاعتها في هذا المجال، وأضحت نماذجها في التكوين والتأهيل المهنيين مطلوبة في العديد من الدول، كما هو الحال بالنسبة للنموذج الألماني الذي انتشر في بعض الدول الأوربية كإسبانيا وحتى في روسيا. من هنا تبرز أهمية خلق تفاعلات إيجابية بين مكونات المنظومة التربوية تمنحها التناسق اللازم للقيام بأدوارها ووظائفها، ويتجلى هذا التفاعل بخصوص التكوين المهني على مستوى المداخل الكبرى التالية:

1. مدخل المقاربة البيداغوجية وأنماط التأهيل؛
2. مدخل التدبير المؤسساتي والانفتاح على المحيط الإقتصادي بالخصوص؛
3. مدخل التكوين والتأهيل مدى الحياة وخاصة من زاوية التصديق على المكتسبات.

تعتبر هذه المداخل من أبرز العناصر التي تتميز بها أنظمة التكوين المهني، وهي مداخل ساهمت بشكل وازن في الإرتقاء بأنظمة التكوين والتأهيل في عدة دول، وساهمت بشكل فعال في الرفع من أدائها وتحسين مردوديتها. هذه المداخل هي التي ارتكز عليها نظامنا الوطني للتكوين المهني بالرغم من كون النتائج المحصلة لحد الآن لم ترق إلى المستوى المطلوب.

المدخل الأول : المقاربة البيداغوجية وأنماط التكوين والتأهيل

برزت المقاربة باعتبار الكفايات، من بين المقاربات البيداغوجية الأكثر ملاءمة لنظام التكوين المهني، بالرغم من كونها عرفت، ولا زالت تعرف، انتقادات كبرى من لدن بعض المتخصصين في المجال، ورغم ما عرفه تطبيق هذه المقاربة وتفرعاتها (بيداغوجيا الإدماج) في المنظومة التربوية الوطنية من صعوبات على مستوى التعليم العام. ويبرر المدافعون[3] عن هذه المقاربة موقفهم بكون مفهوم الكفاية (compétence) يشكل نقطة التقاء بين ما هو تربوي (مرتبط باكتساب المعارف) وما هو اقتصادي (مرتبط بسوق الشغل)، مما يجعل من هذا المفهوم حلقة وصل رفيعة لخلق الإلتقائية بين عالم التربية والتكوين وعالم الاقتصاد والمقاولة. وقد لاقت المقاربة المرتكزة على الكفايات إقبالا كبيرا خاصة في مجالات التعليم والتكوين المهنيين على الصعيد العالمي، بحيث أصبحت هندسة مرجعية في إعداد البرامج وإرسائها، وتبنتها منظمات عالمية كاليونسكو، والمنظمة الدولية للفرنكوفونية،

[3] Sylvie Monchatre: Déconstruire la compétence ; revue ? Interrogations ? 2010. N10°. La compétence

ومنظمة التعاون والتنمية الأوربية، مشجعة المنظومات التربوية الوطنية على تبني هذه المقاربة. وقد كان المغرب من بين الدول التي سارت على هذا النهج متبنيا هذه المقاربة، بعدما تم التعبير عن ذلك في إطار دعامات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي دعا في المادة 106 إلى إعادة بناء الأهداف العامة لأسلاك وأطوار التربية والتكوين على أساس الكفايات المرتبطة بكل سلك وطور تعليمي وتكويني.

وقد اعتُمدت هذه المقاربة عمليا في نظام التكوين المهني بالمغرب منذ 2003، حيث تم تدريجيا وضع الأدوات التي من شأنها إرساء هذه المقاربة، في إطار ما سمي بإعادة هندسة التكوين المهني وفق المقاربة باعتبار الكفايات. ودون الخوض في التفاصيل المتعلقة بصيغ التفعيل المعتمدة أو ما قد اعترضها من صعوبات ذاتية كانت أو موضوعية، يمكن الإقرار بأن هذه المقاربة تتضمن عناصر يمكن استلهامها لتعزيز توجه المنظومة في إرساء المسارات والمهنية بالتعليمين المدرسي والعالي المهنية، ويتعلق الأمر بشكل مركز بما يلي:

- **أولا**، الطابع الشمولي للمقاربة، التي تنطلق من تحديد الحاجيات وتحليلها في سياق وضعيات الممارسة إلى بلورة المحددات المرجعية للكفايات، وإعداد برامج التكوين، وحصر طرائق التقييم. كما تشمل أيضا مرحلة تهم التخطيط والبرمجة المتعلقين بمراجعة البرامج وتحيينها أو تغييرها.

- **ثانيا**، انفتاحها على الحقول الإقتصادية والإنتاجية، وهو ما يمكن اعتباره مرتكزا أساسيا من مرتكزات هذه المقاربة، والمتمثل في الإشراك الفعلي لأرباب المقاولات وللفاعلين الإقتصاديين في مختلف مراحل تخطيط وإعداد برامج التكوين والتأهيل وتنزيلها وفي تقييم مردودها.

- **ثالثا**، إرساء تنظيم بيداغوجي جديد،[4] يتأسس على «اللاتمركز البيداغوجي»، بحيث إن هذه المقاربة تتيح لمؤسسات التكوين والتأهيل إمكانيات التدخل لتحديد أمثل السبل في إكساب الكفايات المستهدفة، وكذا المواد والتخصصات التي تتدخل في هذه العملية. ما من شأنه فتح آفاق التنسيق والاشتغال المشترك بين الفاعلين على صعيد المؤسسة. بل نجد في التجربة الكندية (الكيبيك) أن المؤسسات التكوينية تقوم انطلاقا من محددات مرجعية وطنية بإعداد مسارات للتكوين والتأهيل المهنيين تأخذ بعين الإعتبار الخصوصيات المحلية وما تتيحه من موارد وفرص.

وبخصوص أنماط التكوين، فإننا نجد أن التكوين المهني قد طور بشكل أساس نمط التكوين بالتناوب بين المؤسسة والمقاولة، الذي أضحى يشكل الركيزة الأساسية لكل تأهيل مهني ناجح. هذا العنصر مر بدوره بمراحل متعددة، تميزت بالتقليص

[4] Sylvie Monchatre. À l'interface des systèmes éducatif et productif : l'approche par compétence ; texte publié dans Bernier C. et alii (Dir.). Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation. Québec, Presses Universitaires de Laval. 2011. pp. 172-151.

التدريجي الذي عرفته مدة التكوين داخل المؤسسات وتخصيص حيز أكبر للتكوين داخل المقاولة. ويعد التكوين بالتناوب في المنظومة الألمانية[5] نموذجا مرجعيا على الصعيد العالمي، وقد تطلب إرساؤه وتطويره تظافر جهود كل من أرباب المقاولات والقائمين على النظام التربوي، كما ساعد في ذلك التنظيم المحكم الذي يعرفه النسيج المقاولاتي، إضافة إلى الإستقلالية الكاملة التي تميز جهات ألمانيا في تدبير الشأن التربوي. على الصعيد الوطني، نجد أن من بين دعائم الإصلاح الدي عرفه التكوين المهني سنة 1984، هناك مسألة التكوين بالتناوب التي ترسخت في ما بعد بإصدار القانون المنظم للتمرس المهني سنة 1996، المقتبس من النموذج الألماني، والذي يُقر بضرورة إنجاز 50% من مدة التكوين داخل المقاولة. ومع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين برز نمط جديد للتكوين بالتناوب انطلاقا من سنة 2000، هو التدرج المهني الذي يقضي بأن ينجز المتدرب 80% من مدة التدريب بالمقاولة.

وفي الوقت الذي لا يمكن فيه التغاضي عن الصعوبات الكبيرة التي تعاني منها هذه الأنماط في بلادنا لبلوغ الأهداف المتوخاة منها، وخاصة على مستوى إسهام المقاولات في تفعيلها، لا يسعنا إلا أن نقر بأهمية تبني النموذج البيداغوجي الجديد لمقاربة التناوب في التكوين والتأهيل المهنيين، على أن تكون أكثر ملاءمة لخصوصيات كل من المنظومة التربوية والنسيج المقاولاتي الوطنيين، وبالتالي فإن خلق مسارات ومسالك مهنية سواء المدرسية منها أو الجامعية ينبغي أن يرتبط بشكل وثيق بالوسط المهني كمجال أساسي للتكوين والتأهيل، وأن يقرن التعلم والتكوين بالممارسة، لضمان النجاعة والمردودية اللازمين لهذه المسارات والمسالك.

المدخل الثاني : التدبير المؤسساتي والانفتاح على المحيط الإقتصادي

لقد كان نظام التكوين المهني سباقا إلى تبني أشكال للتدبير، تمنح مؤسساته صلاحيات واسعة في تسيير شؤونها[6] وتخلق داخلها مجالس تمثيلية يساهم فيها الفاعلون الاقتصاديون، بل يتحملون مسؤوليات رئاسة بعضها كما هو الحال بالنسبة لمجالس التدبير أو مجالس الإتقان. هذا الانفتاح على المحيط يبرز أيضا في إحداث هيئات استشارية واقتراحية موسعة تضم مجموع المتدخلين في مجال التكوين المهني ومختلف الفاعلين والمهتمين على المستويين الوطني والمحلي من خلال اللجنة الوطنية للتكوين المهني، واللجان الإقليمية للتكوين المهني. وقد كانت الغاية من ذلك خلق آليات تساهم في التخطيط وفي ضمان الملاءمة الكمية والنوعية للتكوينات المبرمجة لحاجيات ومتطلبات سوق الشغل.

---

[5] Diane-Gabrielle TREMBLAY Et Irène Le BOT. LE SYSTÈME DUAL ALLEMAND : ANALYSE DE SON ÉVOLUTION ET DE SES DÉFIS ACTUELS. Télé-université, Université du Québec.2000.

[6] مرسوم رقم 2.86.325 صادر في 8 جمادى الأولى 1407 (9 يناير 1987) بسن نظام عام لمؤسسات التكوين المهني – ينص هذا المرسوم صراحة في المادة 6 على إمكانية تسيير هذه الؤسسات بشكل مستقل.

ويعتبر إشراك الفاعلين الاقتصاديين في تدبير سيرورة التكوين بدءا من التخطيط وانتهاء بتقييم مكتسبات الخريجين، مسألة حاسمة في مسايرة التطورات التي يعرفها سوق الشغل. بل إن بعض المنظومات التكوينية عبر العالم تُسيَّر بشكل كلي من طرف التنظيمات المهنية للقطاعات الاقتصادية، نذكر منها على سبيل المثال المنظومات الأنجلوسكسونية[7]، ومنظومة التكوين في البرازيل. وقد انخرط المغرب بدوره في تجربة توسيع مشاركة الجمعيات المهنية القطاعية (صناعة الألبسة، النقل، صناعة الجلد، صناعة السيارات، الصناعات الغذائية...) في تدبير مؤسسات التكوين المهني من خلال ثلاث نماذج عبر مراحل، هي:

- نموذج المشاركة في مجالس تدبير المؤسسات كممثلين عن المهنيين؛
- نموذج التدبير التشاركي (co-gestion)، حيث تتساوى تمثيلية الإدارة والمهنيين داخل مجالس تدبير المؤسسات؛
- نموذج التدبير المفوض، حيث يفوض تدبير المؤسسة إلى المهنيين الذين يرأسون مجلس إدارتها حيث تكون الإدارة ممثلة بدورها.

ورغم هذا التنوع، فإن هذه الأشكال التدبيرية، لم تخضع لأي عملية تقييمية لقياس أدائها ومدى نجاعتها، إلا أن دراسات قياس المردودية الخارجية لمؤسسات التكوين المهني أظهرت نسبة عالية من الإدماج لدى خريجي المؤسسات التي يساهم المهنيون في تسييرها مقارنة بخريجي المؤسسات ذات التسيير الإداري الصرف.

هاجس الملاءمة المستمرة للعرض التكويني مع التطورات والمستجدات التي تعرفها المهن والكفايات، دفع نظام التكوين المهني إلى تنويع أشكال وآليات رصد الحاجيات من التكوين، من خلال بناء منظومة استشرافية تتجلى أساسا في الدراسات حول الحاجيات القطاعية، وفي بلورة أدوات لتدبير سوق الشغل وحاجاته النوعية من الكفايات من خلال دلائل المهن والحرف (REC) ومرجعيات المهن والكفايات (REM).

نلاحظ من خلال ما سبق أن تجربة التكوين المهني في مجال تنويع أشكال تدبير مؤسساته وفي إشراك الفاعلين الاقتصاديين في سيرورة التكوين من التخطيط إلى الإنجاز والتقييم، من شأنها أن تشكل نواة لتطوير آليات للتدبير تكون أكثر نجاعة، وأكثر وقعا على أداء المؤسسات ومردوديتها.

المدخل الثالث : التكوين والتأهيل مدى الحياة والتصديق على المكتسبات

يشكل التكوين والتأهيل مدى الحياة، توجها استراتيجيا قويا في كل المنظومات التربوية العالمية، اعتبارا للضرورة القصوى التي أضحى يكتسيها في ظل التحولات

[7] Eric Verdier et Isabelle Recotillet. Orientation, formations, insertion : Quel avenir pour l'enseignement professionnel – Cnesco-Ciep. mai 2016.

الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها العالم حاليا. كما تتجلى هذه الأهمية أيضا في كون المنظمات العالمية والهيئات الدولية ما فتئت، في العقود الأخيرة، تحث القائمين على شؤون التربية والتكوين في مختلف الدول على الاستثمار في مختلف الفرص المتاحة سواء النظامية منها أو غير النظامية، لتمكين مواطني هذه الدول من الرفع من مؤهلاتهم وقدراتهم وتطويرهَا بغاية تحقيق اندماجهم السوسيو-مهني، أو تحسينه وارتقائهم الاجتماعي.

بالنسبة لمنظومتنا الوطنية، نجد أن التكوين المهني قد قطع أشواطا مهمة على درب إرساء نظام موجه للتكوين والتأهيل مدى الحياة، يغطي ثلاثة مجالات كبرى، هي:

1. التكوين المستمر والتكوين أثناء العمل: وفي هذا الصدد، نجد أن مشروع التكوين المستمر، الذي انطلق في المغرب في تسعينيات القرن الماضي، بإيعاز من البنك الدولي، قد عرف تطورا مهما، مكن من إرساء آليات تضمن استدامة هذا النمط من التكوين، الذي يلعب دورا حاسما في تقوية قدرات المقاولات والرفع من تنافسيتها، ويتيح للأفراد إمكانيات متجددة لتطوير مهاراتهم والرفع من كفاياتهم المهنية. وبالرغم من العراقيل التي تحد من فاعلية هذا النظام سواء التنظيمية والمسطرية منها أو تلك المرتبطة بحكامة تدبيره، والتي لا مجال للإستطراد فيها هنا، يمكن اعتباره مكسبا قابلا للتطوير، وتجربة يمكن لباقي مكونات المنظومة التربوية الوطنية استلهامها والإنخراط فيها، ورافعة لتعزيز نموذج بيداغوجي يتوخى دفع المنظومة إلى الانخراط في سيرورة الحداثة والتجديد التي تعرفها المنظومات التربوية العالمية.
2. التصديق على مكتسبات التجربة المهنية: والذي يمكن من تقييم التجربة المهنية، والاعتراف بكونها مكنت من إكساب صاحبها الكفايات المطلوبة والتأهيل اللازم للحصول على شهادة مهنية. وفي الوقت الذي لا تزال فيه هذه التجربة في بداياتها الأولى على مستوى التكوين المهني، ولم يستفد منها إلى حد الآن إلا نسبة محدودة من المهنيين بالخصوص في بعض القطاعات الصناعية، وتحتاج إلى إطار قانوني لمأسستها وضبطها، نجد أن العديد من المنظومات على الصعيد العالمي قد طورت هذا المجال، وأدرجته في مختلف مكوناتها. ومن تم، لم يعد التصديق على المكتسبات وسيلة فقط للحصول على اعتراف إشهادي، وإنما تعدى ذلك إلى توسيع مجالات هذا التصديق، ولا ينحصر في المسار المهني وحسب، وإنما يهم أيضا المسار الشخصي (تكوينات، تجارب أو إنجازات خارجة عن إطار التجربة المهنية)، كما أنه يمكّن المستفيد من متابعة تكوينه وتعليمه خاصة في المؤسسات الجامعية...

هذه أيضا من بين المكتسبات التي من شأنها أن تغني النموذج البيداغوجي، وتستثمر في تطوير مكونات المنظومة من خلال فتحها لآفاق جديدة في التعلَم والتكوين والتأهيل، خاصة على مستوى التعليم العالي الذي ظلت آفاق ولوجه

محدودة جدا بالنسبة لغير الحاصلين على الباكالوريا، وحتى بالنسبة لفئات المأجورين والموظفين الحاصلين على هذه الشهادة.

3. الإطار الوطني للإشهاد: وهو آلية لتصنيف الشهادات والدبلومات التي تسلمها مختلف القطاعات المشرفة على التربية والتكوين، بناء على معايير محددة ترتبط بما تمكن مستويات التعليم والتكوين من اكتسابه من معارف وكفايات. ويعد من بين المقتضيات التي دعت الرؤية الاستراتيجية في المادة 80 إلى إرسائها، باعتبارها من بين المقومات لبناء نموذج بيداغوجي متنوع ومنفتح وناجع. وتكمن قيمة هذا الإطار في كونه سيمكن، بالأساس، من وضع دليل لمختلف الشهادات، وفتح إمكانية مقارنتها وتقييمها وتعزيز مصداقيتها. هذا الدليل يؤسس لتحقيق التناسق والتكامل بين مكونات المنظومة، ويعزز الشراكة والتعاون بينها.

وقد تم قطع مراحل مهمة في إعداد هذا المشروع، ويحتاج حاليا إرادة حقيقية ودعما من مختلف المتدخلين من قطاعات معنية وفاعلين اقتصاديين من أجل إرسائه الفعلي ووضع الآليات الضرورية لاشتغاله مع الحرص على ملاءمته مع خصوصيات المنظومة التربوية الوطنية ومحيطها السوسيو-اقتصادي.

يتبين من خلال ما سبق ذكره، أن الخيارات الاستراتيجية لنظام التكوين المهني تبدو ملائمة وذات راهنية، وتتماشى مع ما يعرفه هذا القطاع من تطور على الصعيد العالمي، رغم أن تفعيلها ظلت تواجهه صعوبات عدة، وبالتالي فإن توظيف هذه الخيارات باعتبارها مكتسبا للمنظومة التربوية في دعم وتعزيز توجه باقي مكوناتها نحو إرساء عرض للتكوين أو التعليم المهني، ويبقى تفعيلها الناجح رهينا بمدى قدرة النموذج البيداغوجي على تجاوز الصعوبات والمعيقات التي اعترضت نجاحها الكامل في نظام التكوين المهني وإعادة مقاربتها بشكل يمكن من الاستفادة المتبادلة لقطاعات التربية والتكوين من الإمكان الذي تتيحه لبناء منظومة للتعليم والتكوين والتأهيل المهني تكون ناجعة وفعالة.

إن بناء نموذج بيداغوجي وطني، كما حددته الرؤية الإستراتيجية، ووفق ما تقتضيه التحولات والمستجدات التي تعرفها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي ويعرفها محيطها الاجتماعي والاقتصادي، يواجه تحديا كبيرا يتمثل، بالأساس، في كيفية جعل مكونات المنظومة تشتغل بمنطق التنسيق التام والعمل المشترك، وفق منظور متكامل ومندمج، بعدما ظلت لعقود طويلة تشتغل بمنطق العمل الأحادي المعزول.

مفاهيم مفتاحية

إعداد: هيئة التحرير

- النموذج البيداغوجي
- تيار بيداغوجي
- البراديغم
- وظائف المدرسة
- المنهاج
- المقاربات والطرائق البيداغوجية

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لهذه 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.

النموذج البيداغوجي Modèle pédagogique

النموذج Modèle

النموذج هو تمثيل منهجي، بسيط ومؤقت، مرتبط بالملاحظة والقياس. هذا التمثيل يتشكل من علامات ورموز وأشكال هندسية ومبيانية وكلمات. ويستند إنتاج النموذج إلى مبدأ الموضوعية والوضوح والعقلانية. وللنموذج أربعة وظائف: وظيفة تنظيمية، والكشف عن مجريات الأمور، والتنبؤ، وأخيرا القياس. وتستخدم ثلاثة معايير لتقييم النموذج هي معايير الدقة والجمال والإنصاف.

ولتقييم نموذج ما، تُطرح الأسئلة التالية: هل النموذج مبتكر؟ هل تمكن من جلب فهم جديد للواقع؟ ما هي درجة تعميمه؟ كم عدد العناصر والعمليات البنائية التي تمكن من هيكلتها بشكل فعال؟ هل سيسمح باكتشاف حقائق وعلاقات جديدة أو أساليب جديدة؟ ثم ما هي التوقعات من ورائه لإتاحة فرصة للبحث وتطور المعرفة؟ وما هي الأهمية الاستراتيجية لهذه التوقعات؟ وأخيرا كيف يساعد النموذج على تطوير الإجراءات والحصول على نتائج دقيقة؟ وفي مجال العلوم الاجتماعية، تستخدم النماذج لتنظيم عناصر كل معقد، وتوضيح الروابط والصلات والعلاقات بين هذه عناصر. هذه هي الطريقة التي تمكن من إنتاج صورة لجزء من الواقع.

فعلى سبيل المثال، يستخدم النموذج المعرفي لتمثيل نظام قائم، وتسليط الضوء على خصائصه البنيوية أو الوظيفية التي تعد الأكثر أهمية وإثارة للاهتمام. كما هو الحال بالنسبة لنماذج الاتصال. أما النموذج الاستشرافي، فيسمح بالتنبؤ بتفاعلات نظام في وضع جديد بناء على المعطيات التي لدينا حول هذا الأخير في وضع معين. ويتطلب بناء هذا النموذج معرفة مسبقة بالعناصر التي تعتبر ثابتة في الحالات التي تعتبر بمثابة نقط جوهرية. ويرتبط هذا النوع على الخصوص بالنماذج المستنبطة من استطلاعات الرأي. كما يوضح النموذج المعياري كيفية القيام بأمر ما، أو كيفية الوصول إلى هدف معين. ويمكن أيضا أن يعطينا تمثلا للطريقة الأكثر دقة والخصائص المطلوبة لنظام جديد. نموذج من هذا النوع يشترط فيه أن يكون دقيقا ومنسجما وقابلا للتحقيق، وينبغي أيضا أن يكون مقبولا اجتماعيا.

أما المفهوم الأقرب إلى علوم التربية هو الذي يعرفه كالتالي: «النموذج هو التمثيل المنهجي لمجموعة من الظواهر التي نحاول العمل على فهمها، وتستمر أهميته طالما يؤدي استخدامه إلى استشرافات مضبوطة، وتطبيقاته مجدية ومحققة على أرض الواقع».

البيداغوجيا Pédagogie

تتكون كلمة «بيداغوجيا» في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما: Péda وتعني الطفل، وAgôgéé وتعني القيادة والسياقة، وكذا

التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، ومساعدتهم في دروسهم.

وتطورت في إطار علوم التربية لتصبح، كل نشاط يتم القيام به من طرف شخص أو أشخاص لتطوير تعلمات معينة لدى الغير، وتتنوع مهام المتدخلين في هذا المجال حسب تخصصاتهم فمنهم البيداغوجي، والباحث في علوم التربية، والديداكتيكي. كما تتعدد البيداغوجيات، (البيداغوجيا النشطة – بيداغوجيا الكبار- بيداغوجيا التناوب – بيداغوجيا التعاقد – بيداغوجيا المشروع – بيداغوجيا الاكتشاف أو إعادة الاكتشاف، البيداغوجيا الفارقية وغيرها...)

ويعرفها كل من لورنس كورنو وألان فرينو: «في العالم المدرسي يمكن أن نفهم من لفظ ‹بيداغوجيا›، كل ما يتعلق بفن قيادة وممارسة القسم، ما ينبع مما يمكن أن نسميه بالشعبة الدراسية. ولكنه يعني أيضا تنظيم العمل ودلالاته. هكذا فإن ممارسة هذا الفن والتفكير في ينابيعه وغاياته مترابطان.»

وفي تساؤله عن الجدوى من البيداغوجيا يثير جون هوساي بعض القضايا، أهمها؛ في ارتباط بهذه الورقة، هو مساهمة البيداغوجيا في الاقتناع بأهمية التغيير. «البيداغوجيا هي مقبرة. عديدة هي التيارات البيداغوجية الكبيرة التي هوت إلى القعر ولم يتبق إلا ذكراها»؛ أو إثارته لمسألة رفض البيداغوجيا لحدود الواقع، «البيداغوجيا تستأنف دائما من القطيعة، ولوج حقل البيداغوجيا هو رفض الواقع الثابت، هو تمرد على الوضع القائم، هو رفض أيضا للإيمان بأن ما هو موجود هو الإمكانية الوحيدة المتاحة...». أما إميل دوركايم، فيعتبر أن «البيداغوجيا هي تفكير متأمل بقدر الإمكان حول أمور التربية والتعليم». فيما يعرفها فرانك موراندي على أنها «دراسة وتطبيق شروط ووضعيات التعلم».

إذن فالنماذج البيداغوجية هي الأنماط، والمرجعيات، والمثل العليا، والمبادئ المستخدمة في الفعل التربوي، عوضا عن فاعلين تربويين مثاليين أو طرق تدريس جاهزة. ويشير مارسيل ليسن على أنها عمليات إرسال وتحفيز وتملك للمعرفة، في حين يشير جون بيار أستولفي إلى أن النموذج البيداغوجي هو عملية استعارة وتكييف وبناء.

النموذج البيداغوجي، إذن، هو عبارة عن مجموعة من العمليات التي تربط بين الكيفية «كيف» والسبب «لماذا»، ويرتبط المصطلح الأخير بمجموع الأعمال والأبحاث التي تهم البيداغوجيا «علوم التربية» كمضامين التدريس، وعلم النفس المرتبط بالمتمدرسين وطرق تفعيل العمليات التعليمية التعلمية، من جهة ومن جهة أخرى يقوم على فلسفة الإنسان، وعلى نوع المجتمع المنشود. لذا فالنموذج البيداغوجي لا يمكن تقديمه بوصفه مجموعة من المبادئ الموجهة، بل كنتيجة لمجموعة من الطرائق. النموذج البيداغوجي هو إذن نظام ولا يمكن تغيير أي من مكوناته دون تغييره بأكمله.

تيار بيداغوجي

تدل كلمة « تيار» لغة، وفق ما جاء في معجم المعاني الجامح، على «حركة سطحية في الماء تتأثر باتجاه الرياح». وبهذا المعنى، تستعمل هذه الكلمة عادة للدلالة على «شدة جريان الماء واتجاهه».

ومن جهته، يعرف معجم لاروس (Larousse) كلمة (courant) التي تقابل الكلمة العربية «تيار» بوصفها «حركة ماء أو سائل في اتجاه معين». ونجد نفس المعنى في معجم روبير (Robert).

وتشترك كل هذه المعاني في عناصر دلالية تفيد وجود حركة ذات منطلق واتجاه وقوة.

وتستعمل كلمة «تيار»،كذلك، على سبيل الاستعارة، للحديث عن الاتجاهات الفلسلفية أو السياسية أو الأدبية أو الدينية أو غيرها. ويقصد بها في هذه الحالة، مجموعة من التوجهات، يؤطرها نسق معين من الأفكار أو الرؤى أو النظريات، يتميز بها تيار معين عن باقي التيارات التي يتكون منها نفس الحقل الفلسفي أو السياسي أو الأدبي أو الديني.

وبناء على معاني كلمتي «تيار» و«بيداعوجيا»، يمكن تعريف التيار البيداغوجي بوصفه حركة فكرية تقوم على مجموعة من الأفكار والنظريات التربوية، وتتبنى اتجاها واختيارات خاصة في مجالي التربية والتعليم؛ تميزه عن باقي التيارات البيداغوجية الأخرى.

وهذا هو ما ذهب إليه فيينو (R.Vienneau) حين عرف التيار البيداغوجي بقوله إن التيار البيداغوجي هو «مصطلح شامل يطابق إطارا نظريا...يحدد التوجه العام لعملية التعليم والتعلم في سياق معين للتعلم، كالنظام المدرسي أو مدرسة معينة...».

وقريب من هذا التعريف ما كتبه فريديريك لوفان (Fréderic Louvain) من كون التيار البيداعوجي هو « تجميع العناصر الموضوعية والذاتية، النابعة من التجربة والبحث وأشخاص مختلفين، في فترة محددة، والتي توفر إطارا تفسيريا للتعلم».

وفي معجمه (Dictionnaire actuel de l'éducation) يعرف رونالد لوجوندر (R. Legendre) التيار البيداغوجي باعتباره «حركة أو جماعة من الأشخاص يتقاسمون نفس الأيديولوجيا، ونفس الغايات والأهداف والقيم والممارسات الملائمة التي تشكل، مجتمعة، رؤية تربوية شاملة ومنسجمة وخاصة». وبهذا يكون التيار البيداغوجي، حسب لوجوندر، عبارة عن « توجه بيداغوجي عام يقوم على مبادئ وأسس ترتبط بقيم وغايات وأهداف محددة؛ تندرج في إطار مقاربة لنمو الكائن البشري».

ونخلص من هذه التعاريف إلى أن التيار البيداغوجي هو مجموعة من الأفكار والتصورات تنطلق من موقف إبيستيمولوجي خاص يتعلق بطبيعة المعرفة وبكيفية اكتسابها، ومن رؤية فلسفية خاصة بالإنسان والمجتمع. وتلك الرؤية هي التي توجه التصورات والاختيارات الكبرى المتعلقة بغايات العملية التعليمية والتعلمية وأهدافها، وتحدد الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيقها، وكذا دور كل فاعل من الفاعلين الذين يتدخلون في فيها.

ويستمد كل تيار بيداغوجي مكانته وقوته من القوى الاجتماعية والسياسية التي يعكس رؤاها وتصوراتها، والتي تتبناه، وتدافع عنه، وتعمل على بلورته في الممارسة التعليمية والتربوية اليومية. ويعود تعدد التيارات البيداغوجية، واختلافها إلى تعدد تلك القوى، وتباين مصالحها وتصوراتها للإنسان والمجتمع.

هذا، ولا ينبغي الخلط بين مفهوم التيار البيداغوجي وبعض المفاهيم الأخرى التي تتداخل معه في المعنى كالنموذج البيداغوجي (modèle pédagogique)، والأنموذج البيداغوجي (paradigme pédagogique)، والمقاربة البيداغوجية، والنظرية البيداغوجية.

البراديغم Paradigme

الاشتقاق اللغوي لكلمة (paradeigma) في اللغة اليونانية يدل على معنى «النموذج» أو «المثال» وقد تمركزت مختلف معاني استعمال هذا المصطلح في محاورة (Timée) لأفلاطون.

استمد مفهوم البراديغم أهميته العلمية مع العالم الفيزيائي ‹الإبستيمولوجي» الأمريكي كوهن من خلال إصداره لمؤلف «بنية الثورة العلمية The structure of Scientific Révolution» في عام 1962 وهو الكتاب الذي ترجم إلى 19 لغة وصدر منه ما بين 1962 و1990 أكثر من 740000 نسخة في نسخته الإنجليزية فقط.

ويعرف كوهن البراديغم كما يلي: «يمثل (...) مجموعة من المعتقدات، والقيم المتعارف عليها والتقنيات المشتركة لأعضاء مجموعة معينة» فبالنسبة له «دراسة البراديغم (..) هو ما يهيء الباحث أساسا ليصبح عضوا في مجموعة علمية معينة والتي سيشتغل معها فيما بعد. وبما أنه سيلتحق بأفراد تلتقي أسس خلفياتهم المعرفية حول نفس النماذج الملموسة، فإن هذه الجماعة نادرا ما ستختلف حول المبادئ الجوهرية خلال اشتغالها». وفي المجال البيداغوجي، يمكن إدراج مثال التعلم عبر الاكتشاف الذي شكل بديلا هاما للتعلم الموجه، والذي اعتبر، خلال سنوات الستينات بأوروبا الغربية، براديغما صلبا من طرف عدد من الباحثين (ككل من كاكني Gagné، برونر Bruner، ويثروك Wittrock، كاكان Kagan...).

المقصود بالبراديغم هنا، هو النموذج المعرفي الأعلى الذي يهيمن على حقبة بأسرها لكي يحل محله نموذج آخر جديد بعد فترة، وهكذا دواليك. وبالتالي فإن تجديد النماذج البيداغوجية هو في الأساس مواكبة للبراديغمات الفلسفية.

البراديغم إذن تصور عام من شأنه أن يحل مجموعة من الإشكالات النظرية والعملية، وهذا ما يؤدي إلى إمكانية التوصل إلى استنتاجات تخص بعض الظواهر الملحوظة أو التجارب الواقعية، ويؤدي ظهور بعض النتائج التي تتناقض وطبيعة المبادئ المسلم بها إلى تغيير البراديجم واستبداله بآخر...

كما أنه إطار عام يشمل مختلف النظريات التي يتبناها العلماء والباحثون في فترة زمنية على مستوى مناهج بحثهم وأشكال فهمهم للظواهر العلمية...،

وفي المستوى التربوي أو البيداغوجي فإن مفهوم البراديغم بمثابة ذلك التصور العام لمختلف العلاقات التي قد تربط بين مكونات الفعل التربوي والبيداغوجي (المدرس-المتعلم-المعرفة)... حسب المنظور المعرفي، فبراديغم التعلم الحديث مثلا، يعتبر المتعلم فعالا ومساهما في عملية التعلم وليس سلبيا أثناء تعلمه كما كان الشأن في النظرية السلوكية.

وهو « إطار فكري عام تتبناه فئات من الباحثين أو التربويين في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تتصل بالإنسان والكون والحياة والمجتمع وبالعلاقات الجدلية القائمة بين هذه الموضوعات جميعها، من شأنه أن يوجه الباحثين إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الراديغم الذي يتبنونه ويتفقون مع مكوناته»

وظائف المدرسة

تعني المدرسة النسق التعليمي والتكويني في شموليته، وبمختلف مراحله وتنوع مكوناته. فهي فضاء مجتمعي للتربية والتكوين والإدماج إلى جانب الأسرة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وباعتبارها مؤسسة اجتماعية وثقافية ذات خدمة عمومية، تؤدي المدرسة مجموعة من الوظائف المترابطة والمتعاضدة التي بدونها لا يتأتى لها القيام بأدوارها على الوجه المطلوب. وينبغي للمدرسة أن تظل منفتحة على مستجدات المجتمع وتطور حاجاته.

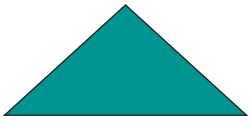
تتميز المدرسة عن باقي مؤسسات المجتمع من حيث التأثير الواضح لوظائفها على مختلف جوانب الإنسان الوجدانية والذهنية والعقلية والسلوكية والتواصلية والثقافية والفكرية والاجتماعية والسياسية، في اتجاه تحقيق الدعائم الأربعة للتربية، التي كان تقرير جاك دولور (Jacques Delors) المقدم من اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلى اليونسكو سنة 1996 تحت عنوان «التعلم ذلك الكنز المكنون» قد حددها فيما يلي:

- التعلم للمعرفة؛
- التعلم للعمل؛
- التعلم للعيش مع الآخرين؛
- تعلم المرء ليكون.

وتجمع مجمل الدراسات والأبحاث التربوية والمجالات المرتبطة بها على تحديد وظائف المدرسة في ثلاث كبرى متكاملة يمكن تمثيلها في شكل مثلث كالتالي:

الوظيفة التربوية

وظيفة التنشئة الاجتماعية



الوظيفة التأهيلية الإدماجية

داخل هذا المثلث، نجد مجموع الموارد التي تعتمدها المدرسة لأداء وظائفها وتشمل المقاربات البيداغوجية والبرامج والمناهج والمقررات ومحتوياتها، والفاعلين التربويين والوسائط التعليمية والتكوينية بأشكالها المختلفة...

يمكن تحديد وظائف المدرسة في سبع جوهرية هي :

- وظيفة التعليم والتعلم والتمكين من المعرفة؛
- وظيفة التكوين والتأطير؛
- وظيفة التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم؛
- وظيفة التثقيف؛
- وظيفة البحث؛
- وظيفة الابتكار؛
- وظيفة التأهيل وتيسير الاندماج الاقتصادي والاجتماعي؛

تجد وظائف المدرسة تحققها الفعلي من خلال ما توفره المنظومة التربوية من قدرات بشرية ومؤسساتية، وإمكانات وآليات ووسائل من بينها:

- الفاعلون التربويون على اختلاف هيئاتهم وأدوارهم ومهامهم؛
- المناهج والبرامج والنظم المعرفية المؤطرة للتعلمات والتكوينات والممارسات التعليمية؛
- البنيات والفضاءات المؤسسية وما تتطلبه من تجهيزات ووسائل؛
- الأنشطة والمشاريع التربوية في إطار الحياة المدرسية أو الجامعية، وبعلاقة مع المحيط؛
- الأنظمة القانونية والتشريعية المؤطرة للممارسات التربوية وتدبيرها وتقييمها وتطويرها.

المنهاج

المنهاج مفهوم انجلوسكسوني المنشأ، أصبح اليوم أساس أي إصلاح تربوي يتغيى الشمول والنجاعة لدرجة اعتباره بمثابة دستور للأنظمة التربوية. فاستنادا إلى النتائج الدامغة للدراسات المقارنة لجودة التعليم، عمدت العديد من الدول إلى اعتماده في سياسات الإصلاح خلال العشريتين الأخيرتين.

ينبني المنهاج على منظور نسقي شمولي ومندمج للسيرورة التعليمية التعلمية باعتبارها بناء مترابط المكونات عضويا. فبدل الارتكاز على البرامج والمقررات المتراصفة المواد والمضامين والاغلفة الزمنية المصوغة بمقاربة تجزيئية، يمكن المنهاج من هيكلة ومفصلة كل مرتكزات ومكونات وعمليات التعلم ومخرجاته بما يضمن اتساقها وتكاملها وتحقيق غاياتها.

من مشمولات المنهاج الرئيسية، غايات التربية والتعليم، التي تمثل الأس الذي سيؤطر بناءه كترجمة لمشروع المدرسة ومشروع المجتمع المتوخى. وهو بذلك يمكن من ربط التعلمات بالاختيارات والغايات الكبرى للبلد ولحاجيات وانتظارات المجتمع والمتعلمين، كما يتيح بناء ثقافة مدرسية مشتركة متجانسة تضمن دمقرطة التعليم والمساواة والإدماج.

كما يحدد المنهاج الكفايات والمضامين والمقاربات البيداغوجية وتنظيم الأنشطة والوسائط الديداكتيكية ونظم التقويم وتكوين الاطر التربوية على نحو نسقي مترابط، مما يضمن التساوق والتكامل والبعد البينمجالي l'interdisciplinarité والكفايات العرضانية والالتقائية في تحقيق غايات العمليات التعليمية التعلمية. ويُضمَّن كل ذلك في وثيقة رسمية بمثابة «الإطار التوجيهي للمنهاج» ترفق بملاحق كخطط التفعيل والتتبع والتقويم، والبرامج الدراسية المفصلة (الكفايات والمضامين بالنسبة لكل مستوى وكل مجال)، والدلائل البيداغوجية، ودفاتر التحملات، والأطر المرجعية لتكوين الاطر التربوية...

بذلك، يشكل في نفس الآن أداة للتخطيط والتنظيم والممارسة والتقويم التربويين، فضلا عن كونه إطارا مرجعيا واضحا ودقيقا لتقييم منظومة التعليم وتطويرها باعتماد مقاربة «إصلاح المنهاج» la réforme curriculaire بدل «إصلاح المقررات والمناهج» الاجتزائي والترقيعي المحدود المفعول.

وقد أسهمت التغييرات التي عرفها الحقل التربوي في توسيع مفهوم المنهاج ونقله من إطاره الضيق المنحصر في المقرر المدرسي والكتاب المدرسي إلى مفهوم أوسع يتضمن جميع الخبرات التعليمية.

بذلك، أصبح المنهاج منظومة من العناصر المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا، تسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الكامل للمتعلم...

يبنى المنهاج على أسس أهمها :

- الأساس المعرفي؛
- الأساس الفلسفي؛
- الأساس النفسي؛
- الأساس الاجتماعي؛
- والأساس التكنولوجي.

المقاربات والطرائق البيداغوجية Approches et méthodes pédagogiques

المقاربة البيداغوجية L'approche pédagogique

المقاربة البيداغوجية هي تصور نظري ونسقي منسجم العناصر؛ يرتبط بالمنظومة التربوية وبمكوناتها، وينبني على مرجعيات منهاجية في التعليم والتعلم. ويرتبط هذا التصور، أيضا بالفعل التعليمي-التعلمي، وبمختلف العناصر المشكلة لأبعاده وامتداداته، كما يستند إلى نتائج النظريات المعرفية وعلوم التربية. وتقوم المقاربة البيداغوجية على مبادئ وأسس ومفاهيم وأدوات وإجراءات التقييم، الغرض منها هو مواكبة مستجدات ورهانات التطوير، وتحقيق أهداف المناهج، وتجويد العمليات التعليمية - التعلمية، وتوثيق أواصر الترابط بينها وحاجات المتعلم، ورفع تحديات مجتمع المعرفة ورهاناته.

تقوم المقاربة البيداغوجية على مبادئ وأسس النموذج البيداغوجي السائد من جهة، وعلى موجِّهاتٍ لمناولة القضايا البيداغوجية وتفسيرها وتحليل عناصرها من جهة ثانية. وبذلك تيسر العلاقات والروابط، وتعيد ترتيب الأولويات بين مختلف مجالات وعناصر ومكونات الفعل التعليمي التعلمي. وتستوجب المقاربة البيداغوجية ما يلي:

- تَبَنِّي نموذج بيداغوجي موثوق به كالنموذج السلوكي أو النموذج البنائي أو النموذج السوسيو بنائي، أو النموذج المعرفي ؛
- الاستناد إلى أسس مرجعية نظرية محددة كالمقاربة بالأهداف أو المقاربة بالكفايات أو المقاربة التواصلية أو المقاربة الفاعلة؛
- الاستناد إلى نظريات بيداغوجية وظيفية مثل بيداغوجيا الخطأ، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا التحكم، وبيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا المشروع...؛
- القابلية للتنفيذ وللتجريب والتطوير؛
- ربط التعلم بالمهام والوضعيات لإكساب مهارات وخبرات تمكن المتعلم(ة) من مواجهة المشكلات ومن التعلم مدى الحياة؛
- وصف الأهداف والوسائل والمحتوى والمجال الزمني للتنفيذ، وتحديد المسار المراد اعتماده والمؤهلات المطلوبة في سياق عمليات ومدخلات ومخرجات.. فهي تحدد خطوات منهجية وعملية واضحة يسلكها المدرس(ة) لتعزيز تعلمات التلاميذ، وتحقيق الأهداف والمهارات والكفايات المطلوبة.

بناء عليه، تستند المقاربات البيداغوجية إلى جانبين مهمين :

- جانب نظري تؤسسه المرجعيات النظرية للمقاربة كالنظرية السلوكية والنظرية البنائية والنظرية السوسيو بنائية والنظرية المعرفية...

- جانب تحليل الفعل البيداغوجي والممارسات الصفية في وضعيات تعليمية -تعلمية. باعتبار المقاربة البيداغوجية منهجية للتعامل مع القضايا البيداغوجية والوضعيات التعليمية التعلمية ذات الصلة، وفق استراتيجيات وتقنيات محددة تراعي علاقات التفاعل بين العناصر والأقطاب المكونة للعمية التعليمية التعلمية.

وبذلك تتسم المقاربة البيداغوجية بالشمولية والدينامية والملاءمة، وتعتمد على مقومات أهمها:

- أن تكون استدماجية ؛
- أن تكون منسجمة مع أهداف المناهج التعليمية والقيم والمبادئ الناظمة لها؛
- أن تأخذ في الاعتبار الحاجيات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والهوياتية للمتعلم(ة) وتزوده بمهارات التعلم الذاتي ؛
- أن تحترم التنوع والاختلاف الثقافي واللغوي والهوياتي؛
- أن توفر جوا محفزا يُيَسر بناء القدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية للمتعلم، ويساهم في تطويرها؛
- أن تستثمر الوسائل التكنولوجية، وتوظف الموارد الرقمية بشكل فعال وناجح.

الطرائق البيداغوجية Les méthodes pédagogiques

تحدد الطريقة البيداغوجية نوعية الممارسات التدريسية التي يتعين على المعلم القيام بها لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة. وتفترض أن يكون المدرس(ة) متمكنا من كفايات مهنية أساسها القدرة على التخطيط لعمليات التعليم والتعلم، والعمل على تنفيذها، وتقويم نتائجها وأثرها على التعلم؛ كما تقتضي أن يكون قادرا على استعمال الوسائط التكنولوجية والرقمية الفاعلة وتوظيفها بما يحفز المتعلم على الانخراط في عملية التعلم، وينشط عمليات التعلم لديه، ويمكنه من امتلاك مختلف المهارات التي تساعده على الإنتاج والإبداع. وتساهم الطريقة البيداغوجية كذلك في تكوين الاتجاهات والقيم والكفايات اللازمة لدى التلميذ، وتساعده على الانخراط الإيجابي في مجتمع المعرفة، والمساهمة بفعالية في التنمية المجتمعية.

لذلك تستدعي اللحظة البيداغوجية -على حد تعبير ميريو- من المدرس(ة) أن يكون مدركا للطريقة/الطرق الملائمة للتعلم، فيغير ويستبدل الطريقة التي لا تيسر له تحقيق الأهداف، ويختار الطريقة الملائمة لذلك، باعتبار الطرائق البيداغوجية منهجية ناظمة للعمل الديداكتيكي في سياق وضعيات التعليمية التعلمية، اعتمادا على إجراءات موجهة للممارسات التدريسية من أجل نقل المعارف والمهارات والكفايات إلى المتعلم(ة) وتمكينه منها.

من جهته، يرى ديكورت أن الطريقة البيداغوحية هي عمليات ينظمها المدرس

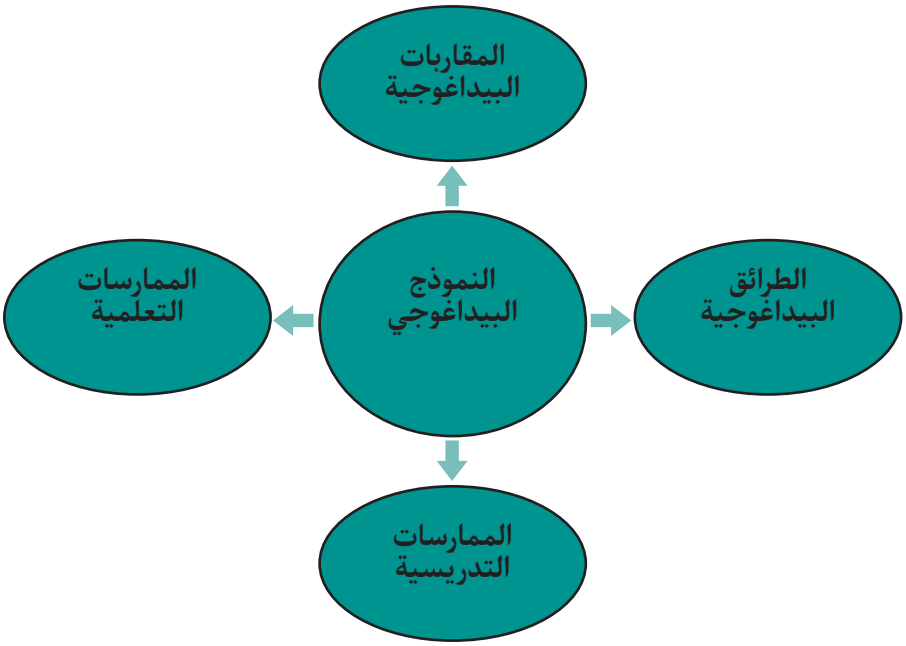
في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعية التلاميذ...، وممارسات المدرس الموجهة نحو إنتاج تجارب التعلم (الوضعيات) الرامية إلى تحقيق أهداف محددة لدى التلاميذ.

وتشير معظم الدراسات إلى وجود ثلاث طرائق بيداغوجية مهيمنة :

- الطريقة التقليدية؛
- الطرائق الحديثة؛
- الطرائق الفعالة.

ولكل طريقة من هذه الطرق مرجعياتها النظرية، وأسسها، ومنهجياتها واستراتيجيات تنفيذها، وتقويم أثرها.

ويوضح الشكل التالي العلاقة التفاعلية بين المقاربات البيداغوجية والطرائق البيداغوجية والممارسات التدريسية والتعلمية من جهة،وعلاقتها بالنموذج البيداغوجي المؤطر لها من جهة ثانية:



تتأسس فعالية الطرائق البيداغوجية الحديثة على مدى ملاءمتها للوضعيات التعليمية التعلمية، ومدى نجاعتها في تحفيز المتعلم وتنويع أنشطة ومهام التعلم، ومدى تحقيقها للأثر الإيجابي لدى المتعلمات والمتعلمين.

مستجدات التربية والتكوين

دوليا

- تقييم المكتسبات يعتبر اليوم مسالة حساسة في مجال التربية والتعليم، كما تتغير طبيعته من نموذج بيداغوجي لآخر. في سنة 2016، قامت الولايات المتحدة الأمريكية بإعادة التفكير في مكانة الروائز المعيارية في إطار البرنامج الفدرالي المسمى «كل تلميذ ينجح Every Student Succeeds acts» التي حلت محل مبادرة «No Child Left Behind». كما قامت فرنسا أيضا بوضع تقييمات جديدة في إطار إصلاح البرامج في المدرسة الإبتدائية والثانوية الإعدادية.

http://www.latribune.fr/opinions/blogs/la-tribune-des-expats/les-dix-tendances-educatives-de-2016-538167.html

دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE

- نشرت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مؤخرا دراسة تخص الدول المنتمية لها، وتؤكد أن 23% من الشباب البالغين من العمر بين 23 و64 سنة هم حاصلون على شهادات في مجال الإدارة، التجارة والقانون، مقابل 5% في مجال العلوم الطبيعية، الإحصاء والرياضيات و7% في مجال الهندسة. بينما يستقطب سوق الشغل بشكل كبير الشهادات في مجال الهندسة وتكنولوجيا المعلومات. مما يستدعي التفكير في أنظمة مبتكرة للعمل على موافقة متطلبات الشغل بالعرض على مستوى الكفاءات والشهادات.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017/summary/french_530c5362-fr#.WdUFMlvWyM8#page1

فنلندا

- أصدر المنتدى الاقتصادي الدولي دراسة يؤكد فيها أن المهارات المتعلقة بالإبداع، المثابرة والمبادرة هي في نفس أهمية المعارف الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة والحساب. النظام التربوي الفنلندي الذي تمت مساءلته بعد تراجعه في تقييمات ال PISA، بطبيعته التي تعتمد على الابتكار في طرق التعليم والتعلم لديه الإمكانية التامة ليعود على الساحة الدولية باعتباره نظاما قويا وعالي الأداء، وباعتباره نظاما تقدميا، يراعي الوتائر والأساليب الفردية للمتعلمين.

http://www.latribune.fr/opinions/blogs/la-tribune-des-expats/les-dix-tendances-educatives-de-2016-538167.html

فرنسا

- قامت فرنسا في سنة 2016 بإصلاح المدرسة الثانوية الإعدادية la réforme du collègue، وهذا الإصلاح يعتمد على نموذج مبني على عشرة مبادئ مفادها: الأخذ بعين الاعتبار للتنوع الثقافي في المدرسة الإعدادية الثانوية؛ تجديد الممارسات البيداغوجية والرفع من مستوى استقلالية الفرق التربوية؛ تعزيز الانسجام والتناغم في التعلمات على مدى فترة التعليم الإلزامية؛ إعادة تنظيم التعلمات والزمن المدرسي؛ التقييم في خدمة التعلمات؛ المرافقة الفردية للمتعلمين؛ الاعتماد على مقاربة الجمع بين التخصصات l'interdisciplinarité؛ إعطاء الأولوية للغات الحية؛ الاعتماد على ما يسمى بالمسارات التربوية.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf

بيبليوغرفيا

إعداد: هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة ببليوغرافية 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.

بيبليوغرافيا بالعربية:

1. لورنس كورنو، ألان فرينو. الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته. ترجمة عبد اللطيف المودني، عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء. 2003،
2. محمد مزيان. بيداغوجيا المعرفة ، حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، خزانة مركز تكوين المفتشين (-الخزانة رقم 5683/16)
3. معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. فاروق عبده فلية وعبد الفتاح الزكي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. 2004.
4. سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبدالله. المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر.2004. الطبعة الثانية، عمان، الأردن السامرائي، هاشم. المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها. الطبعة الثانية. 2000 دار الأمل.
5. محمد السيد علي. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الأولى. 2011 دار المسيرة للنشر والتوزيع و للطباعة. عمان.
6. أوزي، أحمد. المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، 2016.

بيبليوغرافيا بالفرنسية:

- Dominique Grootaers. Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun[en ligne]. 2014. Diponible sur « https://www.legrainasbl.org/ »
- Willett, Gilles, « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? », Communication et organisation.
- Henri-Irénée Marrou. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, t. I : Le monde grec .1948, Seuil, coll. "Points Histoire", 1981.
- Raynal, Françoise, Rieunier, Alain, Pédagogie. Dictionnaire des Concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris, EST, 2005, 5e éd,
- Houssaye, Jean, Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie, Paris, EST, 2015, 2e éd.
- Durkheim, Emile. L'évolution pédagogique en France. Paris, PUF. 1938.
- Franc Morandi. Pratiques et logiques en pédagogie. Nathan Université. 2002.
- Franc Morandi, Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan, coll. "Éducation en poche", 2005

- Jean-Pierre Astolfi. L'école pour apprendre. ESF, Paris. 1992
- Kuhn, Thomas, Samuel. La structure des révolutions scientifiques, trad. Franç. 1983, Flamarion, « Coll. Champs ».
- Francoise raynai ,alainrieunier. Dictionnaire des concepts clefs , apprentissage, formation ,psychologie cognitife.2ème éditions, esf éditeur , 2005.
- Cros Françoise, Meirieu (Philippe). La pédagogie entre le dire et le faire.. In: Revue française de pédagogie, volume 118, 1997. L'école élémentaire.
- Collectif, (dir. Bonami M. et Garant M.). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergences et implantation du changement, Bruxelles, éd. De Boeck. 1996.
- Bonniol J. J. et Vial M. Les modèles de l'évaluation, Bruxelles, éd. De Boeck. 1997.
- Collectif, (dir. Cros F.). Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation, Paris INRP.1998. coll. Horizons pour la formation.
- Marcel Lebrun. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Bruxelles, éd. De Boeck.2007.
- Brauer M. Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques, Paris, Armand Colin.2001.
- Collectif (Roegiers X. et autres). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Bruxelles, éd. De Boeck. 2012.
- Marc Bru. Les méthodes en pédagogie, Paris, PUF.2015. Coll. Que sais- je ?
- Resweber J. P. Les pédagogies nouvelles, Paris, PUF.2015. Coll. Que sais – je ?
- Lebrun Marcel, Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?,De Boeck Supérieur. 2007.
- Raynai Francoise, Rieunier Alain Dictionnaire des concepts clefs , apprentissage, formation ,psychologie cognitif, Esf éditeur, 2ème éditions. 2005.
- Mialaret Gaston. Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques, Paris, PUF, 2007.

مواقع الإنترنيت:

- Meirieu philipe. Entretien avec Philippe Meirieu sur « les méthodes en pédagogie ». Disponible sur : « https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm »
- تاريخ الاطلاع 12 يوليوز 2017
- « http://www.taalimnet.com/opinion/1962.html » 8 تاريخ الاطلاع يوليوز 2017
- Cros Françoise. Meirieu (Philippe). La pédagogie entre le dire et le faire. In: Revue française de pédagogie, volume 118.1997. L'école élémentaire. pp. 171-174. Disponible sur :
- « https//www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1997_num_118_1_3001_t1_0171_0000_3 »
- 2017يوليوز18 تاريخ الاطلاع
- «http://ilairefeumo.com/Les-approches-pedagogiques-3357489.html » 2017 يوليوز 16 تاريخ الاطلاع
- [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 26 mars 2012. Disponible sur « https://communicationorganisation.revues.org/1873 » consulté le 26 Juin 2017
- « http://ilairefeumo.com/pages/Les-approches-pedagogiques-3357489.html »
- « https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entretienmethodes.pdf »

الخط التحريري لدفاتر التربية و التكوين

الخط التحريري ل «دفاتر التربية والتكوين»

يواصل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إصدار «دفاتر التربية والتكوين» من أجل الإسهام في إغناء الرصيد المعرفي البيداغوجي والثقافي المرتبط بقضايا التعليم والتكوين والبحث التربوي: واقعا وآفاق، تشخيصا واستشرافا، ولاسيما في إطار خارطة طريق إصلاح المنظومة التربوية التي تجسدها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، الهادفة إلى إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص؛ الجودة للجميع؛ الارتقاء بالفرد والمجتمع.

«دفاتر التربية والتكوين» :

- مجلة دورية وظيفية محكَّمة؛
- تُعنى بمقاربة موضوعات ذات طابع تربوي، وبيداغوجي، وديداكتيكي، وقضايا متصلة بحكامة المنظومة التربوية ومردوديتها الداخلية والخارجية؛
- تستند في مرجعياتها إلى المنظومة الدستورية، وإلى الاختيارات الإصلاحية الوطنية التي يتبناها المغرب، في انفتاح على التجارب العالمية والمنظومات التربوية الدولية؛
- غايتها تشجيع البحث في قضايا التربية والتكوين والبحث، وتيسير إنتاج وتداول المعارف والنظريات والتطبيقات المرتبطة بها، وتعميمها على أوسع نطاق، والإسهام في تكوين الفاعلين التربويين ومختلف المعنيين والمهتمين.

تشكل هذه المجلة منبرا مفتوحا أمام الباحثين والخبراء والفاعلين التربويين، وتنهج هذه الدفاتر خطا تحريريا قوامه:

- حفز التفكير المتعدد والبحث النظري والميداني، في إطار الارتقاء بوظائف المدرسة المغربية، والتأكيد على أدوارها في تنشئة وتكوين الأجيال المتعلمة على نحو منصف وجيد وميسَّر وعصري، وفي الارتقاء بالأفراد والمجتمع؛
- التحليل النقدي لقضايا التربية والتكوين بما يعنيه من استثمار لمزايا اختلاف الرأي وتعدديته في استناد إلى المنطق والحجة، وفي تكريس للاستقلالية الفكرية والعلمية؛ تنويع زوايا النظر في مقاربة قضايا المدرسة؛
- تحقيق تراكم معرفي حول خصوصية المدرسة المغربية، في انفتاح التجارب والممارسات التربوية الكونية؛
- مواكبة أعمال المؤسسات والقطاعات المعنية بالمنظومة التربوية، وضمنها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، دون أن تتحول إلى قناة لنشر إصداراتها؛
- الرصد اليقظ للمستجدات المرتبطة بمجال اختصاصها على الصعيدين الوطني والدولي بمختلف أبعاده؛

- تنويع لغات النشر قصد توسيع إمكانية الوصول إلى مختلف شرائح الفاعلين والمهتمين ؛
- تشجيع ترجمة الإنتاجات التربوية لتوسيع نطاق نفعها؛

تصدر دفاتر التربية والتكوين ثلاث مرات في أكتوبر ويناير وماي من كل سنة، وتتضمن، على الخصوص، الأبواب التالية:

- كلمة العدد ؛
- محور موضوعاتي ؛
- قراءات في كتب ودراسات وتقارير ؛
- ترجمات ؛
- نافذة على تجارب في التربية والتكوين ؛
- مفاهيم مفتاحية ؛
- بيبليوغرافيا تهم المحور الموضوعاتي ؛
- مستجدات وطنية ودولية في ميدان التربية والتكوين.

تُعرض كل المساهمات المرشحة للنشر على لجان للقراءة والانتقاء، مكونة بالأساس من أعضاء هيئة التحرير، التي قد تستعين بخبراء ومختصين عند الاقتضاء. وتبُتُّ هذه الهيئة، وفق «شروط النشر» المعمول بها في هذا الإصدار، في مدى قابلية كل مساهمة للنشر.

وكل ما ينشر في هذه المجلة يعبر عن آراء أصحابها.

شروط النشر في دفاتر التربية والتكوين

شروط النشر في دفاتر التربية والتكوين

لجنة القراءة

- تتولى قراءة النصوص المقترحة للنشر في مجلة «دفاتر التربية والتكوين»، لجنة تتكون من عضوين من هيئة التحرير، وعضو ثالث من خارج هيئة التحرير يتم اختياره على أساس التخصص.
- تستقبل سكرتارية التحرير النصوص المقترحة للنشر، وتوجهها للجنة القراءة بعد حذف اسم صاحب النص المقترح.
- يضع كل عضو من أعضاء لجنة القراءة تقريرا حول الموضوع، يبعث به إلى سكرتارية الدفاتر في أجل لا يتعدى 15 يوما من تاريخ توصله بالنص المقترح.
- في ضوء هذه التقارير تبت هيئة التحرير في نشر النص المقترح أو عدم نشره.

لغة النشر

تعتبر اللغة العربية لغة النشر الأساسية في دفاتر التربية والتكوين. ويمكن قبول مقالات ومساهمات بلغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والإسبانية، وفق المسطرة المعمول بها في النشر.

طبيعة النصوص وطريقة تقديمها

- يجب ألا تكون النصوص المقترحة للنشر قد سبق نشرها، سواء ضمن مواد مجلة أخرى، أو في أعمال ندوة أو على موقع إلكتروني.
- تبعث النصوص إلى الدفاتر في صيغة إلكترونية (Word – police de caractère 14–interlignes 1,15).
- في حالة اعتماد نص على مراجع، يجب الإشارة إلى تلك المراجع وفق معايير التوثيق المتعارف عليها.
- يجب أن تُرفق كل دراسة بمختصر، محرر بنفس اللغة، يلخص الموضوع الرئيس للدراسة في عشرة أسطر على الأكثر.
- يجب أن تقرن النصوص المعروضة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة، التي ينتمي إليها، آخر أعماله المنشورة، التلفون، الفاكس وعنوان البريد الإلكتروني).

التعويض المادي

يحصل المساهمون الذين تنشر مساهماتهم ضمن مواد الدفاتر، على تعويض

مالي رمزي محدد في المادة 16 من مقرر إحداث المجلة، كما ترسل إليهم نسخة من العدد إلى عنوانهم البريدي.

في حالة المساهمات المشتركة والتي لا يجب أن تتعدى مساهمين اثنين، فإن التعويض يقسم بينهما.

الصلاحيات التحريرية للمجلة وحقوقها

- تحتفظ هيئة تحرير الدفاتر بصلاحية إدخال كل التصويبات الشكلية المطلوبة على النصوص التي يتم قَبول نشرها. كما يمكن أن تطلب من كاتب المساهمة المقبولة إجراء بعض التعديلات على مضمون النص قبل نشره.
- يتنازل كاتب المساهمة، مقابل نشرها ضمن «دفاتر التربية والتكوين»، عن حقة وق الملكية الفكرية في كل العالم وبمختلف الأشكال والحوامل (الترجمات، الإصدارات الإلكترونية وعلى الانترنيت ...)، ومع ذلك يمكن له، بعد الحصول على إذن مكتوب من الدفاتر، إعادة نشر مساهمته شريطة ذكر المصدر، وهو : «دفاتر التربية والتكوين».
- تبعث «دفاتر التربية والتكوين» بإشعار مكتوب لكتاب المساهمات المقبول نشرها، ولا تلتزم بتقديم أي تبرير لقرارها في حالة عدم نشر المقالات المعروضة عليها.
- تحتفظ الدفاتر بحقها في نشر المقال المقبول في العدد المناسب وفق خطة هيئة التحرير.

المراسلات

تبعث جميع المراسلات والنصوص المقترحة إلى سكرتارية تحرير مجلة «دفاتر التربية والتكوين»، على العنوان الآتي:

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع الميليا، حي الرياض، ص.ب : 6535، الرباط

الهاتف : 25 44 77 0537 - فاكس : 12 46 77 0537

البريد الإلكتروني : dafatir@csefrs.ma

ملفات الأعداد القادمة
لدفاتر التربية والتكوين

- العدد 13 : ممارسات التدريس والتكوين والتعلم
- العدد 14 : الديداكتيك العامة وديداكتيك المواد
- العدد 15 : الابتكار البيداغوجي

Dossiers des prochains numéros
Des Cahiers de l'Education et de la Formation

- N° 13 : Les pratiques d'enseignement de formation et d'apprentissage
- N° 14 : la didactique générale et la didactique des matières
- N° 15 : l'innovation pédagogique

دفاتر التربية والتكوين

منشورات دورية صادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

قسيمة الاشتراك

أرجو قبول اشتراكي في "دفاتر التربية والتكوين" لمدّة سنة (ثلاثة أعداد).

نوع المشترك* : ☐ فرد ☐ مؤسسة

الاسم الكامل : .....

العنوان البريدي : .....

.....

.....

الهاتف : .....

البريد الإلكتروني: .....

تجدون رفقته:

شيكا بنكيا بقيمة الاشتراك (يحرر الشيك في اسم "المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي")

التوقيع :

* توضع علامة في الخانة المناسبة

قيمة الاشتراك (ثلاثة أعداد) **	المغرب		خارج المغرب
الأفراد	ثمن النسخ	60 = 3 X 20	60 دولار أمريكي
	مصاريف البريد	63 = 3 X 21	
	المجموع	123 دهـ	
المؤسسات	150 دهـ		90 دولار أمريكي

** تشمل قيمة الاشتراك ثمن النسخ مضافة إليها مصاريف البريد

تملأ القسيمة أعلاه وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

إدارة تحرير دفاتر التربية والتكوين

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع الميليا

ص. ب 6535 : الرباط – المعاهد

استمارة تقويم*

يسعد هيئة التحرير أن تضع رهن إشارة القراء الكرام هذه الاستمارة التقويمية قصد تمكينهم من إبداء رأيهم بخصوص مستوى «دفاتر التربية والتكوين»، والإسهام بملاحظاتهم واقتراحاتهم في تحسين أدائها شكلا ومضمونا :

	ممتاز 1	جيد جدا 2	جيد 3	متوسط 4	دون المتوسط 5
الشكل و الإخراج					
الحجم (عدد الصفحات)					
توقيت الصدور					
المحتوى العام					
اختيار الأبواب					
ترتيب الأبواب					
موضوع ملف العدد					
مستوى المقالات					
قراءات					
ترجمات					
تجارب					
مفاهيم مفتاحية					
مستجدات التربية و التكوين					
مدى اتجابة مواضيع العدد لانتظارات القارئ					

هل أنت راض (ية) بصفة عامة عن مستوى «دفاتر التربية والتكوين» :

راض (ية) جدا ☐ راض (ية) ☐ غير راض (ية) ☐

ملاحظات عامة واقتراحات :

.....

.....

.....

.....

.....

مواضيع مقترحة لملفات الأعداد المقبلة :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* المرجو إرسال هذه الاستمارة بعد تعبئتها على العنوان التالي :

دفاتر التربية والتكوين، إدارة تحرير دفاتر التربية والتكوين - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - ملتقى شارع علال الفاسي وشارع الميليا - ص. ب : 6535، الرباط – المعاهد
البريد الإلكتروني: dafatir@csefrs.ma

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC
المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Cahiers de l'éducation et de la formation

N° 12
Octobre - 2017

DOSSIER

QUEL MODÈLE PÉDAGOGIQUE POUR L'ÉCOLE MAROCAINE ?

■ **Dossier :**

- Le modèle pédagogique : Usage et utilité
- Pour un modèle pédagogique au service de la qualité
- Un modèle pédagogique pour un enseignement stratégique au Maroc
- La Neuro-Education : nouvelle approche pour un nouveau modèle pédagogique
- Les neurosciences au service de l'apprentissage
- Un modèle pédagogique pour l'autonomisation de l'élève du cycle d'enseignement fondamental

■ **Lecture**

- Compte rendu de lecture du livre « Libérez votre cerveau ! » d'Idriss Aberkane

20 dh

SOMMAIRE

Editorial 3

DOSSIER 5

Quel modèle pédagogique pour l'École marocaine ?

- **Présentation** 6
- **Le modèle pédagogique : Usage et utilité** 8
  Kenza ABOULFETH
- **Pour un modèle pédagogique au service de la qualité** 13
  Imad BELGHIT
- **Un modèle pédagogique pour un enseignement stratégique au Maroc** 21
  Firdaous El Hamdi
- **La Neuro-Education : nouvelle approche pour un nouveau modèle pédagogique** 27
  Aziz ELOIRDI
- **Les neurosciences au service de l'apprentissage** 31
  Soumaya EL GANOUNI
- **Un modèle pédagogique pour l'autonomisation de l'élève du cycle d'enseignement fondamental** 44
  Hajar MAYMOUN

LECTURES 49

- **Compte rendu de lecture du livre « Libérez votre cerveau : traité de neurosagesse pour changer l'école et la société » d'Idriss Aberkane** 50
  Hassan ESMILI

Editorial

La production de savoir scientifique, la recherche et la réflexion ayant pour objet l'éducation, la formation et les dimensions pédagogiques et didactiques qui leur sont liées, constituent des leviers essentiels pour la promotion de l'école et son arrimage aux innovations en la matière. Cependant, la diffusion de ces savoirs, leur vulgarisation ainsi que leur traduction en programmes pertinents de formation continue, sont également une nécessité pressante pour les acteurs pédagogiques et pour les apprenants, toutes catégories confondues.

Ce sont là quelques motivations, des plus déterminantes, qui ont conduit l'ex-Conseil Supérieur de l'Enseignement à lancer les « Cahiers de l'Education et de la Formation ». Cette revue est une publication fonctionnelle qui se veut une tribune destinée à la valorisation des approches éducatives, pédagogiques et didactiques et un espace d'expression pour les compétences intellectuelles et professionnelles, ainsi que pour l'expertise spécialisée tant nationale qu'internationale.

La revue s'est également fixée comme objectif d'encourager la recherche sur les questions relevant des champs de l'éducation et de la formation et de faciliter la production et la diffusion des savoirs, des réflexions théoriques et des expérimentations pratiques. Si les acteurs pédagogiques sont sa principale cible, la publication ambitionne aussi de contribuer à la formation de l'ensemble des intervenants dans ces domaines et d'informer un large public sur ces problématiques.

Onze numéros des « Cahiers de l'Education et de la Formation » ont été publiés durant la période 2009-2014. La revue a cependant connu une interruption ponctuelle, pour des considérations liées notamment à la mise en place du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). La priorité était alors polarisée par la mobilisation des savoirs, de l'expertise et des consultations élargies avec les différentes composantes de la société en vue de formuler une nouvelle vision de la réforme éducative.

Forte de ses premiers succès et de l'audience acquise auprès de son public cible, et parce que les motivations qui furent à l'origine de son lancement restent encore d'actualité, la revue reprend aujourd'hui, et avec l'appui du CSEFRS, sa parution.

Quant à sa ligne éditoriale, elle s'inscrit dans le sillage des trois principaux paradigmes de la réforme éducative tels qu'ils sont explicités dans la Vision stratégique 2015-2030. Elle est, en outre, animée par la volonté de dynamiser l'analyse critique des problématiques de l'éducation et de la formation à travers la valorisation du pluralisme et de la diversité des opinions, la consécration des vertus du débat professionnel constructif relatif aux problématiques de l'école et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, couvrant l'ensemble du champ cognitif que constitue le triptyque : savoir-enseignant-apprenant, fondement du processus pédagogique.

La démarche de la publication est adossée également à la volonté de susciter la réflexion et la recherche théorique et pratique dans la perspective de

promouvoir les fonctions de l'école marocaine et de mettre en exergue son rôle dans le développement et la formation des futures générations d'apprenants. Ces visées devront être continuellement sous-tendues par les principes et les valeurs de l'équité, de la quête de la qualité, de la facilité d'accès à l'éducation et de l'ancrage dans la modernité. A cette fin, la revue est appelée à approfondir la réflexion sur ce triptyque pédagogique en le recoupant avec cet autre trilogie stratégique de la réforme de l'école que constituent les valeurs-cibles de l'équité, de la qualité et de la promotion de l'individu et de la société.

Quant au thème « Quel modèle pédagogique pour l'école marocaine ? », choisi par le comité éditorial de la revue en tant que dossier du présent numéro, il se justifie par la primauté et la centralité du modèle pédagogique dans la conception des missions dévolues à l'école.

Ainsi, les différents articles de cette livraison se penchent sur ce thème à partir d'angles de vue, certes différents mais convergents et complémentaires. Ils traitent de la problématique dans ses différentes dimensions, notamment : le modèle pédagogique actuel, ses concepts, ses déclinaisons et ses difficultés ; le référentiel et la typologie des modèles pédagogiques et leurs relations avec le projet sociétal marocain ; la confrontation de ces modèles aux contraintes de l'adaptation, de l'accompagnement, de l'efficience, de l'innovation, de l'ouverture et de la mise à l'épreuve des difficultés d'apprentissage ; la place des technologies numériques dans ces modèles ; les modalités de déploiement de ces modèles aux niveaux central et décentralisés ; la réflexion sur les outils et les indicateurs de l'évaluation de ces modèles, etc.

En assurant son plein appui à cette revue, le CSEFRS est essentiellement animé par la volonté d'insuffler à cette publication un nouvel élan afin de renforcer ses capacités à traiter de dossiers, de thématiques et de questions pertinentes, à promouvoir la diversité des démarches scientifiques et à dynamiser l'esprit critique en matière de réflexion sur l'éducation et la formation. Le Conseil espère que cette publication pourra, ainsi, apporter une valeur ajoutée à la recherche, à la production et à la diffusion des savoirs relatifs à la question de l'école et aux efforts visant la promotion continuelle de ses performances.

Omar AZZIMAN

Président du Conseil Supérieur de l'Education,
de la Formation et de la Recherche Scientifique

Dossier

Quel modèle pédagogique pour l'École marocaine ?

PRÉSENTATION

La majeure partie de la littérature éducative définit le modèle pédagogique comme une structure de perceptions et de théories appliquées dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Aussi, la réflexion pédagogique a-t-elle produit trois principaux modèles pédagogiques :

- Le modèle transmissif (ou encyclopédiste) ;
- Le modèle béhavioriste (ou comportementaliste) ;
- Le modèle constructiviste (ou socioconstructiviste).

Chacun de ces modèles puise sa raison d'être à partir d'arrière-plans théoriques scientifiques et de scenarii épistémologiques spécifiques aux mécanismes de l'enseignement-apprentissage, la nature du savoir, etc.

Dans ce papier et partant de cette esquisse, on entend par modèle pédagogique, les fondements de l'acte enseignement-apprentissage, ses objectifs, ses contenus, les principes et les arrière-plans théoriques qui le sous-tendent. Outre ce qui précède, il comprend les méthodes de l'éducation et de la formation, les approches adoptées ainsi que les formations et les systèmes d'évaluation et les examens...

Dans ces termes, le modèle pédagogique serait l'essence de l'acte scolaire (de l'école) dans toutes ses composantes et la base de ses fonctions entreprises dans l'éducation sociale, l'enseignement, l'apprentissage, l'instruction, la formation...

La Vision Stratégique, que le Maroc a adoptée comme feuille de route pour la réforme de l'école marocaine, atteste que l'évolution du modèle pédagogique actuelle est l'un des leviers fondamentaux pour asseoir une école de l'équité, de la qualité et de la promotion individuelle et sociale.

Si telle est la conception du modèle pédagogique, il n'en demeure pas moins sujet aux questionnements. Partant, l'approche du thème (sujet) de ce numéro de Cahiers de l'Éducation et de la Formation nous réfère à une multitude de questions, dont :

- Quel(s) est (sont) le (les) modèle(s) pédagogique(s) adopté(s) dans l'École Marocaine dans ses secteurs privé et public ?
- Sur quels fondements et références est (sont) bâti(s) ce(s) modèle(s) pédagogique(s) ?
- Quel rapport entretient-il avec le projet sociétal marocain ?
- Quelles difficultés et quelles contraintes affronte-t-il dans la pratique quotidienne ? et comment parvient-il à les surmonter ?
- Comment faire en sorte que le modèle pédagogique consente aux requêtes de la compatibilité, l'accompagnement, l'efficacité, l'innovation et l'ouverture (épanouissement) dans le but de promouvoir l'école marocaine ?
- Quelle est la nature du rapport structurant entre la technologie de l'information et de la communication et le modèle pédagogique, notamment les programmes d'enseignements et les pratiques de l'enseignement ?

- De quelle manière le modèle pédagogique peut-il affronter les difficultés de l'enseignement ?
- Quelle conception du modèle pédagogique peut contrebalancer l'approche centralisante et la démarche décentralisante ?
- De quelle manière est-il possible de tirer profit des expériences internationales réussies dans ce domaine ?

Autant de questions qui s'inscrivent dans la thématique focale de ce numéro des Cahiers de l'Éducation et de la Formation

Le modèle pédagogique : Usage et utilité

Kenza ABOULFETH
Ex formatrice au CPR de Meknes

L'objet de cet article est le rapport existant entre le modèle pédagogique et le travail de l'enseignant.

Avant de présenter brièvement les principaux modèles pédagogiques et de voir le rôle que ceux-ci peuvent jouer dans l'optimisation de l'acte d'enseignement apprentissage, il serait utile de préciser ce qu'on entend par « méthode pédagogique » et « modèle pédagogique » afin d'enlever toute ambiguïté qui pourrait exister entre ces deux concepts.

Qu'est-ce qu'une méthode pédagogique ? Qu'est-ce qu'un modèle pédagogique ? Quelle différence existe-t-il entre ces deux concepts ?

Dans un entretien avec Philippe Meirieu sur « les méthodes en pédagogie», celui-ci souligne que l'expression *« méthode pédagogique » renvoie à des réalités différentes : « d'une part elle désigne un courant pédagogique caractérisé par les finalités qu'il cherche à promouvoir et par l'ensemble des pratiques qu'il préconise pour y parvenir ».*

Et d'autre part, elle renvoie de façon plus restreinte à *« des activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en œuvre ».* Bref, une méthode pédagogique serait constituée de procédés, de règles, de stratégies auxquelles recourt l'enseignant pour expliquer, gérer, évaluer, etc. La méthode est de l'ordre du « Comment ».

Le modèle pédagogique, quant à lui, est de l'ordre du « Pourquoi ».C'est un système de pensées qui sous-tendent l'origine logique du choix des méthodes. C'est donc une interaction entre le « pourquoi » et le « comment ». C'est un ensemble de raisonnements de type « si on veut obtenir tel résultat, alors les recherches actuelles proposent de travailler de telle manière... ».

A quelles recherches se réfère donc le modèle pédagogique ?

Le modèle pédagogique est défini à partir des travaux de recherches pédagogiques se rapportant soit aux contenus de la discipline en question, soit à la psychologie de l'enfant et au fonctionnement de l'acte d'apprendre ... Ceci d'une part. D'autre part, un modèle pédagogique se réfère toujours, de façon implicite ou explicite, à un type d'individu et de société souhaitables.

Soumis aux besoins de la société et aux travaux de la recherche, le modèle pédagogique ne peut qu'évoluer au fil du temps. Quatre modèles pédagogiques principaux recouvrent l'évolution historique de la didactique et de la pédagogie.

C'est le modèle Transmissif qui vient en premier. C'est la forme classique et dominante de l'enseignement, dit traditionnel, même si on la retrouve

toujours dans toutes les pratiques d'enseignement. La classe s'organise autour de la prestation de l'enseignant qui expose et explique. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant, selon leur niveau. Ce modèle ne tient compte ni du rythme d'apprentissage de l'élève ni de son autonomie personnelle. Il induit une certaine passivité de l'élève et sa dépendance à l'égard de l'enseignant. Il limite donc l'engagement personnel de l'élève dans l'apprentissage et entrave, selon les détracteurs de ce modèle, le développement de son esprit critique.

Dans son livre « L'école pour apprendre» (p.124), Jean-Pierre Astolfi, atteste toutefois que le modèle transmissif est efficace quand on a affaire à un public « motivé et averti» ; un public qui « effectue positivement la démarche de venir s'informer», qui « possède, grosso modo, des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant» et qui « dispose déjà d'éléments de connaissances dans le domaine d'apprentissage considéré ».

Le modèle pédagogique inspiré du Behaviorisme est venu remédier au prétendu dogmatisme du modèle transmissif. Le behaviorisme est la première théorie d'apprentissage qui a marqué de façon significative le domaine de l'éducation. Tiré des théories psychologiques du comportement (le béhaviorisme est généralement associé aux travaux de Pavlov, de Watson et de Skinner entre autres), ce modèle vise le changement du comportement de l'élève par l'acquisition d'automatismes : le formateur explique, montre; l'élève écoute puis reproduit ce qu'il a compris. La réussite réside dans la modification du comportement, manifestation observable de la maitrise de la connaissance.

La force du Behaviorisme c'est d'avoir proposé un modèle pédagogique cohérent. Pour le behaviorisme, l'apprentissage est un changement de comportement ou une acquisition de nouvelles manières de faire et d'agir. Apprendre c'est être capable de modifier son comportement par les lois de la répétition, de l'association, du lien stimulus-réponse... le béhaviorisme a permis d'élaborer une méthode d'enseignement-apprentissage efficace basée essentiellement sur la définition rigoureuse des objectifs d'apprentissage, et sur des principes pédagogiques comme le conditionnement, l'apprentissage par essais et erreurs, le renforcement positif des bonnes réponses... Bref ce courant a permis l'apparition de la pédagogie par objectifs.

Toutefois, on reproche au Behaviorisme son coté modélisant et le caractère conditionné de ses apprentissages; ce qui ne laisse que peu d'initiative à l'apprenant. Comme dans le modèle transmissif, l'enseignant y est détenteur du savoir et de la vérité. Il expose, transmet, informe. L'apprenant est passif, il écoute, observe, enregistre. A l'issue d'une séquence d'apprentissage trop scolaire et ou trop abstrait, l'efficacité est souvent faible même si l'objectif est atteint.

Or, dans une logique du développement des capacités d'apprendre à apprendre, dans un monde qui préconise l'autonomie et la responsabilisation, le behaviorisme s'avère inconvenable.

A partir des années 60/70, apparait le modèle constructiviste qui vient imprégner les pratiques pédagogiques. Pour Piaget, Le représentant le plus célèbre du constructivisme, c'est l'individu qui est le protagoniste actif du

processus de connaissance. Dans ce modèle, l'enseignant devient tuteur et co-constructeur du savoir : Il fait appel aux expériences de chacun, explique, accompagne, guide les stratégies d'apprentissage de chacun, donne des pistes de recherches et de réflexion. L'apprenant est acteur de son apprentissage. Il n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il assimile, organise, structure, s'accommode pour acquérir de nouvelles connaissances.

Du point de vue pratique l'enseignant définit une situation–problème qui implique une déstabilisation de l'apprenant face à une prise de conscience de l'insuffisance de ses compétences initiales pour aborder la situation. Il cherche alors, avec l'aide du professeur, à transformer, réorganiser, ajuster son savoir pour résoudre le problème posé. L'apprenant passe d'une phase de déséquilibre vers un nouvel équilibre supérieur de connaissances.

Centré sur l'élève, le modèle pédagogique constructiviste vise donc à individualiser, responsabiliser et autonomiser l'apprenant. Il a pour finalité le développement, la formation et l'épanouissement de l'élève-personne.

En effet, ce modèle permet à l'élève de faire des apprentissages plus durables et mieux ancrés. Les apprenants sont plus autonomes et plus motivés puisqu'on tient compte de leurs expériences et de leurs potentialités.

L'introduction du socioconstructivisme prend en considération le contexte et l'environnement de l'apprentissage. Les interactions entre pairs, les élèves en l'occurrence, sont considérées comme source de développement cognitif. Le principe fondateur du modèle socioconstructiviste est la construction du savoir par le biais de situations-problèmes analysées en groupes. « Les interactions sociales ne sont sources de progrès cognitif que si elles sont sources de conflits sociocognitifs », c'est-à-dire que s'il existe une confrontation entre conceptions opposées ou solutions divergentes des partenaires. Cette confrontation devrait avoir lieu au sein d'un groupe de pairs.

Ce modèle prend donc en compte les interactions sociales et les différences entre les individus à travers les échanges, « La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ». (Lev Semionovitch Vygotsky).

L'enseignement est centré sur l'apprenant membre de la communauté et sujet social. La base de la pédagogie n'est pas la communication professeur/élève mais la coopération entre les élèves, le travail communautaire, le collectif de travail mis en place par l'enseignant. Ce dernier est auprès des apprenants. Il devient guide et tuteur. Il donne des pistes de réflexion, donne des axes de recherche. L'apprenant est actif, et fait appel aux autres apprenants et au formateur pour apprendre. Un système d'entraide entre les différents partenaires est mis en place. Ce qui est visé c'est la socialisation, l'insertion de l'élève dans la société pour former un homme nouveau.

Ces modèles pédagogiques se sont succédés durant des décennies pour fournir aux enseignants des principes et des théories à même de les aider dans leurs pratiques d'enseignement.

Mais comment ? Quel est le rôle du modèle pédagogique dans l'enseignement

et l'apprentissage, sachant bien qu'il ne dicte pas à l'enseignant ni ce qu'il doit enseigner ni comment l'enseigner.

La réponse à cette question sera abordée par référence au « constructivisme » ; ce modèle occupe actuellement une place prépondérante dans la pratique des enseignants.

La première tâche d'un modèle pédagogique et la plus importante peut-être, est d'aider l'enseignant à mieux comprendre sa pratique d'enseignement en explicitant les présupposés théoriques inhérents à cette pratique. C'est une référence psychopédagogique déterminante pour l'exercice du métier d'enseignant. De ce fait, il est la condition d'une pratique pédagogique consciente, réfléchie et intelligente.

D'autre part, les modèles pédagogiques et les théories scientifiques auxquelles ils sont associés aident l'enseignant à mieux gérer son travail en lui permettant de comprendre comment les élèves s'y prennent pour apprendre. En prenant conscience des présupposés psychopédagogiques de l'apprentissage, l'enseignant peut conceptualiser ses cours de façon plus rationnelle, plus technique faisant ainsi preuve « d'ingénierie pédagogique » : il se fixe des objectifs, élabore des projets et des plans, planifie des progressions, prépare minutieusement les séquences d'enseignement/apprentissage, pense aux activités, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés et les engagent dans un processus de modification de leurs connaissances. L'apprenant entre dans le jeu de la recherche d'explications rationnelles des savoirs et savoirs-faire.

Ce qui est désormais plus important pour l'enseignant, ce ne sont pas les connaissances en elles-mêmes, ni la forme qu'elles prendraient une fois le cours terminé, mais surtout la manière dont elles se construisent par les apprenants. Comment rendre les connaissances enseignables? Comment les présenter pour faciliter le travail de l'apprenant? Le savoir est abordé en tant que processus. L'enseignant devient celui qui encadre, celui qui accompagne l'élève dans son parcours d'apprentissage.

Recourir à une pédagogie de « l'apprendre à apprendre» valorise certes les potentialités de l'apprenant et l'aide à se construire. La tâche n'est pas aisée car les références des élèves, leurs repères organisateurs du savoir diffèrent. En plus, l'évolution perpétuelle des connaissances, des techniques pédagogiques et de l'environnement socio-économique rendent la mission de l'enseignant encore plus complexe. Celui-ci se doit alors d'adapter ses méthodes, diversifier et multiplier les activités, gérer les apprentissages par des stratégies différentes, des groupements divers et des processus variés.

Ceci requiert donc, de la part de l'enseignant, la maitrise de compétences diverses ; compétences à développer tout le long de sa carrière. Ces compétences sont de trois types : disciplinaire, didactique et relationnel.

L'engagement dans le métier d'enseignant devrait donc se baser sur une vocation assumée, et sur un niveau de compétences disciplinaires satisfaisant. Le niveau d'instruction, la maitrise du savoir à enseigner représentent un critère déterminant pour l'exercice de ce métier. Ces compétences professionnelles relèvent de « la part technique du métier d'enseignant ».

Pour conclure, disons que le modèle pédagogique a pour finalité d'analyser sous forme de théories, la façon dont se réalise l'apprentissage. Il constitue une interprétation de la réalité de l'acte cognitif de l'élève et donne une représentation qui peut accompagner et éclairer l'action de l'enseignant. C'est une hypothèse de travail. Il est surtout une référence pour une didactique possible. « Plus qu'un modèle pour expliquer, c'est un modèle pour agir en comprenant comment on agit ». (BAZAN, 1993).

La modélisation pédagogique se caractérise donc par le développement d'une attitude cognitive de l'enseignant vis-à-vis de son travail. L'idée que l'apprentissage implique une construction active, de la part du sujet qui apprend, a donné lieu à une appréhension différente des phénomènes d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNIER, G. (2013). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement.
- BARTH, B.M. (1993). Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension. Retz. 208 p. ISBN 2-7256-1499-6
- BAZAN, M. (1993). Modèles pédagogiques et recherche en didactique [en ligne]. Institut national de recherche pédagogique, Paris (FRA). Disponible sur : « http://hdl.handle.net/2042/8573 »
- BERBAUM, J., Astolfi, J.P. (1993). L'École pour apprendre [en ligne]. In: Revue française de pédagogie, volume 105. pp. 124-125; Disponible sur : « http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_2525_t1_0124_0000_2 »
- DELACÔTE, G. (1996). Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes. Editions Odile Jacob, 277p. ISBN 978-2738103604.
- VERIN, A. Des modèles pédagogiques, pour quelle finalité de l'enseignement scientifique.

Pour un modèle pédagogique au service de la qualité

Imad BELGHIT
Enseignant-chercheur

Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a vécu divers bouleversements d'ordre idéologique, pédagogique et structurel. Certes, l'approche institutionnelle des systèmes éducatifs prolifère, mais les études benchmark s'intéressent surtout aux démarches d'évaluation, alors que les modèles pédagogiques restent le parent pauvre parmi les axes de recherche.

Dans son rapport sur la vision stratégique de la réforme 2015-2030, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFR) a diagnostiqué la réalité du système éducatif pour planifier une stratégie de travail multisectorielle à même de redresser des dysfonctionnements devenus endémiques. Les principaux leviers de cette stratégie se présentent comme suit : l'égalité des chances pour tous, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la transformation du rôle de l'école et de l'enseignant, la gouvernance et la conduite du changement et la promotion de l'individu et de la société.

Dans cet article, nous examinerons l'impact de l'approche par compétences sur deux leviers susmentionnés, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la transformation du rôle de l'école et de l'enseignant dans le système éducatif marocain. Quelles stratégies d'enseignement seraient propices au développement d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant ? Quel modèle pédagogique mettre à contribution en vue d'atteindre les objectifs tracés dans le rapport sur la vision pour l'éducation au Maroc 2015-2030 ?

L'objectif de cet article est de situer la recherche sur le plan conceptuel, afin de retracer les évolutions qui ont affecté les modèles pédagogiques. Ces avancées conceptuelles nous permettent de repositionner l'interaction entre enseignant, enseigné et savoir, en rapport avec la vision stratégique de la réforme 2015-2030.

I. La vision et les enjeux de la qualité

La vision stratégique de la réforme 2015-2030 souligne d'abord les dysfonctionnements de notre système éducatif depuis la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de la formation établie par la COSEF, pour développer ensuite 4 chapitres structurés en 23 leviers[1] :

- Chapitre I : pour une école de l'équité et de l'égalité des chances ;
- chapitre II : pour une école de qualité pour tous ;

[1] Vision stratégique de la réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf

- chapitre III : pour une école de la promotion de l'individu et de la société ;
- chapitre IV : pour un leadership efficace et une nouvelle conduite du changement.

L'objectif de l'amélioration de la qualité de l'enseignement est incontournable, elle passe à la fois par une révision des conditions d'accès au métier d'enseignant et par une réforme du système pédagogique. Ladite vision estime que l'école doit contribuer à la construction d'une société de citoyenneté, de démocratie et de développement, en témoigne cette recommandation : « *La précision des objectifs de l'éducation à la citoyenneté et au civisme à la lumière des évolutions que ces deux concepts connaissent aux niveaux national et international* »[2]. Dépassant sa fonction de simple lieu d'acquisition des connaissances, l'école est appelée à devenir un hub communautaire de formation des citoyens.

Ainsi, le chapitre II intitulé « pour une école de qualité pour tous » propose 7 leviers formulés comme suit :

1. rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité ;
2. structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine ;
3. institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation ;
4. développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur ;
5. maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement ;
6. promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation
7. pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation.

Le levier 4 « Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur » nous semble particulièrement intéressant du fait de son articulation avec la thématique traitée, visant directement la question du modèle pédagogique à élire ainsi que les approches didactiques à adopter. Parmi les objectifs spécifiques de cet axe, l'on citera :

a. Les approches pédagogiques et leur adéquation ;
b. La révision régulière des curricula, programmes et formations selon les standards de la qualité ;
c. La relation pédagogique et les pratiques d'enseignement ;
d. Outils, ressources et supports pédagogiques.

L'un des fondements méthodologiques de la vision est : « *La considération de la classe comme élément nodal de la réforme, centrant celle-ci sur*

[2] Vision stratégique de la réforme 2015-2030, p. 68

l'apprenant, l'enseignant, les apprentissages et les conditions de scolarisation, dotant les établissements des moyens nécessaires pour un fonctionnement optimal, construisant une nouvelle relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant et l'établissement d'un nouveau rapport de ces derniers avec les espaces d'apprentissage »[3].

Face à la multiplicité de courants, d'options, de tendances et de modèles (transmissif, relationnel, actionnel…), la solution réside dans la recherche d'une vision intégratrice de l'opération éducative. L'élaboration d'un modèle pédagogique ouvert et d'une didactique des disciplines nécessite de poser la question du pourquoi avant celles du quoi et du comment, pour interroger les finalités de notre enseignement et répondre spécialement à l'impératif de l'amélioration de sa qualité prôné par le levier 4 de la vision stratégique.

Le véritable enjeu de la qualité est de rendre l'apprentissage utile, pertinent et ayant du sens pour les apprenants. D'ailleurs, critiquant une transmission de savoirs sans cohérence, Develay souligne les carences d'un enseignement déphasé avec la réalité : *« Mais pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ? Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, parce que non relié à un usage opérationnel. On apprend, pensent-ils, pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser avec ce que l'on sait »*[4].

II. La question des modèles pédagogiques

Le modèle transmissif du savoir à un élève récepteur selon un schéma béhavioriste pour lequel apprendre c'est répéter est renvoyé aux oubliettes. Ce modèle traditionnel étant dépassé, la nouvelle approche du processus enseignement-apprentissage introduit la notion de triangle didactique.

La pédagogie relationnelle, elle, s'est préoccupée de gérer la relation enseignant-apprenant, tout en considérant que l'apprentissage est imprégné par la relation « modèle-émule » de l'enseignant avec l'enseigné. Ce courant présuppose que tout apprentissage passe à travers cette relation pédagogique préconisée par la dynamique des groupes de Kurt Lewin, Carl Rogers, et plus tard par Roger Mucchielli.

Pour Carl Rogers, *« l'interaction, c'est la réaction réciproque, verbale ou non-verbale, temporaire ou répétée selon une fréquence »*[5] ; celle-ci nécessite une écoute active enrichissante mais difficile à intégrer, car elle va à l'encontre de nos habitudes quotidiennes, impliquant une réelle disponibilité à la parole de l'autre. Cette approche qui s'appuie sur la perspective de la psychologie de l'apprentissage est efficace, car le rôle du professeur se limite à orienter l'apprenant pendant le processus d'enseignement-apprentissage, à la différence de la méthode de mémorisation du modèle traditionnel.

Par la suite, la pédagogie active prend le dessus, inspirée par les théories de l'apprentissage et les courants constructivistes. Un apprentissage par construction s'installe, d'où la théorie constructiviste recommandée par Bruner et Piaget.

---

[3] Vision stratégique de la réforme 2015-2030, p.11
[4] Develay, M., (1996) donner du sens a l'école, 1996 - ESF éditeur, p. 88
[5] Rogers, Carl, (1972), pour une liberté, éd Dunod, p. 45

C'est ce qui à entrainé une double approche : d'une part, l'approche situationnelle qui considère que dans des situations de simulation, l'apprenant ne fait que se projeter dans un rôle préconstruit ; d'autre part, l'approche actionnelle qui considère l'apprenant comme étant l'usager d'une compétence, un acteur qui accomplit des actions et des tâches sociales. L'approche actionnelle remplace la notion de simulation par une pédagogie du projet, celui-ci étant un travail qui se pratique généralement en groupe, accompagné d'activités pratiques que les apprenants doivent réaliser au sein ou en dehors de l'institution.

Avec l'approche actionnelle, nous changeons de paradigme : nous passons du patron de la connaissance à celui de la compétence qui ne veut pas séparer la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager. Cette nouvelle orientation vise à les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage soit l'acquisition d'une compétence que l'usager pourra actualiser de façon autonome et saura adapter dans des situations complexes. Conséquence directe de ce qui précède, l'on s'achemine vers un modèle pédagogique qui fait de la compétence sa clef de voute.

III. Modèle pédagogique basé sur la compétence

La réflexion sur les modèles pédagogiques est loin d'être neutre, en tout cas dans l'apprentissage d'un savoir-faire et un savoir-penser. Ces deux variables sont constamment interrogées à l'intérieur d'une nouvelle vision de l'acte de formation dans lequel « la compétence » fonde la matrice de tout le système.

En effet, le domaine de l'éducation a intégré l'approche par compétences, considérée comme l'une des meilleures approches pour répondre aux exigences de la société contemporaine.

Selon Roegiers[6], la compétence est en rapport avec l'action : c'est un processus où il s'agit de mettre en œuvre une habileté. Elle s'exerce dans un contexte particulier. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte particulier avec sa culture, ses aléas et ses contraintes est révélatrice du passage à la compétence. La compétence est opérationnelle car la mise en œuvre d'habilités, dans une situation particulière, conduit à une résolution d'un problème.

Dans le cadre de cet apprentissage actif qui met l'apprenant au centre de l'acte éducatif pour participer à la construction de ses connaissances, le professeur est appelé à jouer le rôle de facilitateur, d'accompagnateur d'un élève considéré d'ores et déjà comme l'acteur principal de ses apprentissages, capable de mobiliser ses acquis en dehors de l'école et réussissant, d'après Perrenoud[7], l'opération combien délicate du transfert des connaissances.

On en déduit que l'apprenant a besoin de connaître l'objectif de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant étant de l'aider à prendre conscience de son besoin, lui dévoilant la nécessité d'améliorer la gamme de ses compétences afin de résoudre des problèmes, de perfectionner ses performances.

---

[6] Roegiers, X. (2008), L'approche par compétences en Afrique francophone. ABE Working Papers on Curriculum Issues, N° 7. Genève, Suisse, mai 2008. Bureau international d'éducation de l'UNESCO

IV. Métacognition et rôle du professeur

Actuellement, le statut du savoir connaît de profonds changements, accédant d'ores et déjà à un statut pragmatique et fonctionnel. C'est dans ce sens que le concept de métacognition prend place afin d'amener l'apprenant à apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir une méthodologie, plutôt que de savoir des connaissances afin de les restituer.

La métacognition s'exerce sur différents aspects de l'apprentissage. Pour Flavell : « *la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret* »[8].

La métacognition est constituée à la fois de connaissances déclaratives (forces, difficultés, rythme, procédés de mémorisation) et de connaissances procédurales (mécanismes de contrôle et de planification des processus cognitifs).

A ce propos, et compte tenu de certaines mutations structurelles liées à l'évolution des technologies, à l'accès et la diffusion de l'information de manière facile et à une grande échelle, le rôle du professeur a subi une mutation fondamentale. Il est appelé à se convertir en animateur, facilitant l'accès à des compétences, fournissant l'encadrement adéquat. Il y a enseignement actif à partir du moment où sont instaurées des situations d'interaction au sein desquelles les élèves peuvent construire leurs compétences.

Dans ce système triadique inspiré des théories constructivistes, l'apprenant devient actif. Il s'agit plus d'une action formatrice qu'informatrice. En effet, l'enseignant devrait lister les savoirs, étant donné l'existence de savoir savant, de savoir à enseigner, de savoir enseigné, du savoir assimilé : c'est le cheminement épineux de la transposition didactique.

Les enseignants habitués à construire un « cours » à partir de « savoirs » à transmettre plutôt qu'à s'engager dans une démarche heuristique devraient s'adapter avec les stratégies qui leur imposent de construire un « parcours d'apprentissage » autour d'un « projet didactique » réparti en « séquences » qui se déclinent en « séances » de cours.

Diagnostiquer des besoins, formuler les objectifs de la formation, configurer le programme, construire un modèle d'évaluation formative, élaborer un modèle d'évaluation du programme en termes de contenu, des méthodes, et des résultats, ce sont là les principes organisationnels pour le bon fonctionnement de la relation éducative.

---

[7] Perrenoud, P. (1995), Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. In Pédagogie collégiale (Québec). Vol 9, N° 1, Octobre 95

[8] Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). Psychologie développementale. Problèmes et réalités (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga , p. 36

V. Un modèle pédagogique pour l'exercice de la citoyenneté

Plus que jamais, l'enseignant est appelé à investir des modalités pédagogiques en rupture avec les formes traditionnelles de l'enseignement en classe, la finalité étant d'orienter l'apprenant vers un exercice effectif de la citoyenneté. En effet, dans la perspective actionnelle qui ouvre la salle de classe à la société, ce n'est plus à l'apprenant qu'on s'adresse, mais à celui qui est d'ores et déjà citoyen et usager en herbe d'une compétence.

À partir de là, on peut s'interroger sur les pratiques sociales qui pourraient servir de référence à ce type d'enseignement-apprentissage et sur leurs supports didactiques. En effet, cet enseignement offre la possibilité de :

- réaliser certaines productions et développer la créativité : présentations orales, recherches documentaires, réalisations concrètes, productions personnelles, duelles ou groupales, portfolios, expositions, reportages, etc ;
- engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels en rapport avec les disciplines enseignées : visites hors de l'établissement, intervention des professionnels, etc.

Toutefois, les conditions requises pour mettre en place ce modèle pédagogique laissent à désirer, eu égard aux classes souvent encombrées et aux niveaux hétérogènes des apprenants. Pour palier ces handicaps, on pourrait mettre en œuvre une pédagogie différenciée, même si celle-ci piétine sur le temps de l'apprentissage et ne prend sens qu'avec des groupes restreints.

Cela étant, l'enseignement repose sur la mise en activité des élèves, sur une production en phase avec les diverses modalités qui conviennent au projet retenu. Le but est de favoriser l'acquisition de certaines compétences :

- capacité à rechercher une information, collecter des données, hiérarchiser et synthétiser des idées ;
- capacité à exposer des travaux, à conduire un projet en équipe ;
- capacité à naviguer dans plusieurs contextes culturels ;

Dans ce cadre, Evelyne Rosen rappelle que la pédagogie du projet constitue « *le meilleur moyen de préparer les apprenants à l'action sociale... puisqu'on privilégie en classe la réalisation d'actions sociales [...] de projets qui débouchent sur un résultat tangible ayant nécessité la réalisation de diverses activités et de tâches...* »[9].

[9] Rosen, E, Reinhardt, C. (2010). Le point sur le Cadre européen commun de référence, Paris, CLE international, p.27

Les perspectives d'ouverture sur le champ professionnel restent incontournables ; cette dimension de l'enseignement est à exploiter en fonction des ressources disponibles. Les situations de travail proposées seront choisies en rapport avec l'intérêt et la motivation qu'elles peuvent susciter chez les apprenants. Parmi ces situations de travail, on peut citer : projection de reportages, analyses, rencontres avec les professionnels, visites d'agences, réalisation de blogs, de sites internet.

Ces propos de Perrenoud sont édifiants : « *une partie des élèves apprennent difficilement parce que les savoirs qu'on leur enseigne sont décontextualisés, coupés de leur histoire aussi bien que de toute référence aux pratiques sociales qui s'en servent ; ce sont des savoirs morts. À l'école, on devrait d'abord apprendre à penser, à se servir des savoirs pour mener à bien une activité qui met en œuvre un projet ou répond à un problème et qui, du coup, confronte à des difficultés et à des décisions* »[10].

CONCLUSION

En définitive, si l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'enseignement est une priorité, il n'en demeure pas moins qu'il passe à la fois par une révision des conditions d'accès au métier d'enseignant et par une réforme profonde du système pédagogique. D'ailleurs, d'après la vision stratégique de la réforme 2015-2030, le développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur s'impose plus que jamais.

Le modèle transmissif selon un schéma béhavioriste étant dépassé, l'approche relationnelle qui s'appuie sur la perspective de la psychologie de l'apprentissage a elle aussi montré ses limites. Alors, c'est la pédagogie active qui prend le dessus, inspirée par les théories de l'apprentissage et le courant constructiviste. Ce dernier a ouvert la voie à l'approche actionnelle basée sur le projet et la compétence, ce qui requiert de l'enseignant une conversion en animateur, facilitant l'accès à des compétences et fournissant l'encadrement adéquat.

D'ailleurs, dans la perspective actionnelle, la salle de classe s'ouvre à la société, la finalité étant d'orienter l'apprenant vers un exercice effectif de la citoyenneté.

Dorénavant, les questions soulevées nécessitent des réponses-actions, si l'on veut vraiment sortir notre système éducatif de son malaise chronique. C'est justement pour cela que l'on doit conserver une place de choix aux modèles pédagogiques actifs, pour interroger les choses de l'esprit plutôt que mémoriser un corpus.

---

[10] Perrenoud, P, (1997). Construire des compétences à l'École. Paris, ESF éditeur (Pédagogies), p. 180.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P., 1992, L'école pour apprendre. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
- BAUDELOT C, CARTIER M., DETREZ C., 1999, Et pourtant, ils lisent..., Paris, Le Seuil
- BOSMAN C, GÉRARD F.-M., ROEGIERS X., 2000, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boeck & Larcier (Pédagogies en développement)
- CHARLOT B., 1997, Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris, Anthropos
- CHEVALLARD Y., 1985, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage
- DEVELAY M., 1996, Donner du sens à l'école. Paris, ESF éditeur (Pratiques & enjeux pédagogiques)
- FLAVELL, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). Psychologie développementale. Problèmes et réalités (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga , p. 36
- NARCY-COMBES, M.-F., 2005, Précis de didactique - Devenir professeur de langue, Paris, Ellipses
- MEIRIEU P., 1991, Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
- MORIN E., 1999, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil
- PERRENOUD P., 1997, Construire des compétences à l'École. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
- PERRENOUD, P. (1995), Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. In Pédagogie collégiale (Québec). Vol 9, N° 1, Octobre 95
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », Les langues modernes, no 3 (juillet-août-septembre), p.p. 55-71
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A., 1997, Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – apprentissage et formation et psychologie cognitive, Paris, ESF
- REY B., 1996, Les compétences transversales en question. Paris, ESF éditeur (Pédagogies)
- ROSEN, E, Reinhardt, C. (2010). Le point sur le Cadre européen commun de référence, Paris, CLE international, p.27
- TARDIF J., 1999, Le transfert des apprentissages, Montréal (Canada), Les Éditions Logiques (Théories et pratiques dans l'enseignement)

Un modèle pédagogique pour un enseignement stratégique au Maroc

Firdaous El Hamdi,
Doctorante

INTRODUCTION

La réflexion sur les modèles pédagogiques nous renvoie à une vision tridimensionnelle de ces derniers. Premièrement, une dimension épistémologique, dont l'intérêt est orienté vers la réflexion autour des contenus d'enseignement, en répondant à des questions comme : quelle est la nature cognitive de ce contenu ? Quel est son statut épistémologique ? Est-il un savoir construit en transposition ou en élaboration ? Quelle est son histoire institutionnelle ? Et comment est-il organisé en curricula ? Deuxièmement, une dimension psychologique, dont la réflexion est tournée vers les styles d'appropriation de ce contenu de la part des apprenants, essentiellement : les prérequis supposés par ce contenu, les représentations des apprenants par rapport au contenu et l'obstacle qu'il peut susciter. Troisièmement, une dimension praxéologique, tournée vers l'action de l'enseignement elle-même et l'articulation des dimensions épistémologique et psychologique aux tâches d'enseignement.

La complexité des éléments constituant les modèles pédagogiques, influence l'acte d'enseignement et en fait un acte aussi complexe.

Ce papier vise à traiter de l'enseignement stratégique, autrement appelé l'enseignement basé sur les stratégies d'apprentissage, comme l'une des formes d'enseignement issue d'un long processus d'évolution historique des modèles pédagogiques. Sans prétention d'exhaustivité, le présent papier tentera une articulation des perceptions de l'enseignement dans chacun des trois grands modèles pédagogiques, et traitera ensuite des liens entre l'enseignement stratégique et le modèle pédagogique constructiviste.

Modèles pédagogiques et enseignement

L'articulation de la tridimensionnalité des modèles pédagogiques en composantes d'acte d'enseignement constitue le point de divergence des trois modèles pédagogiques : transmissif, comportementaliste et constructiviste. Ces derniers constituent aussi le point de l'évolution historique et pédagogique passant par plusieurs types de pédagogies, soit respectivement, la pédagogie encyclopédiste, la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences.

Les trois modèles pédagogiques : transmissif, comportementaliste et constructiviste, définissent leurs approches de l'enseignement à travers neuf composantes soit par rapport : au contenu, à l'élève, à l'enseignant, à l'acte

d'enseignement, à la logique, au matériel didactique, à l'activité d'apprentissage, à l'évaluation et au rapport à l'erreur.

Modèle transmissif

Le modèle transmissif, dont les origines historiques reviennent à l'antiquité, autrement appelé le modèle encyclopédiste, considère que le contenu et le savoir sont la finalité de l'enseignement, et que l'élève appelé aussi le disciple est un récepteur d'une pensée neutre, alors que l'enseignant-maître est un dispensateur qui explique progressivement et clairement en utilisant des illustrations. L'enseignement porte, alors, sur les connaissances et couvre la matière, tandis que la logique est linéaire et accumulative. L'activité d'apprentissage se réalise dans ce modèle par la prise de note, et l'évaluation se fait par récitation des connaissances transmises par l'enseignant-maître à l'élève-disciple. Les erreurs des apprenants dans ce modèle sont considérées comme des fautes auxquelles il faut remédier par la ré-explication du contenu avec une écoute plus attentive et des illustrations plus claires. Parmi les illustrations de ce modèle pédagogique, on trouve l'enseignement magistral ou l'enseignement par exposé (LeNy, 2011).

Modèle behavioriste

Le modèle comportementaliste dit aussi behavioriste, revient dans ses origines aux études réalisées en psychologie à partir des années 1913 sur le conditionnement et issu de la tradition philosophique empiriste, celle de Hume, Lock, Berkeley et Bacon (Delandsheere, 1992). Ce modèle considère le contenu comme un objet, et l'élève comme un réacteur. L'enseignant est celui qui entraine l'élève à développer le réflexe conditionnel, et donc l'enseignement se fait pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis. Dans ce sens, le matériel didactique est une structure, et la logique renvoie à une certaine organisation. Par conséquent, l'activité d'apprentissage est considérée comme un exercice et l'élève est évalué par des tests. L'erreur est déniée, et vue comme un « bogue » lié à l'absence de renforcement. La seule manière pour y remédier et de la prévenir. L'une des illustrations de ce modèle, est l'enseignement des mathématiques au socle commun, qui se base généralement sur l'exercice, la répétition, l'apprentissage par essai et erreur et le conditionnement (LeNy, 2011).

Modèle constructiviste

Le troisième modèle appelé modèle constructiviste, s'est construit suite à un ensemble d'études sur les modes de construction des connaissances chez l'individu en psychologie génétique, d'où découleront ultérieurement la psychologie cognitive et les théories constructiviste et socioconstructiviste. Ce modèle considère le contenu comme une ressource pour l'action de l'élève qui est un acteur actif dans la construction du savoir. L'enseignant est un médiateur; l'enseignement est alors dispensé pour développer chez l'élève un ensemble de compétences. Dans cette logique holographique de l'enseignement, l'activité d'apprentissage et l'évaluation sont fait par projet et par résolution de problème, d'où découlent des types d'évaluation comme l'évaluation dynamique. L'erreur, ou le non-apprentissage dans ce modèle est considéré comme un obstacle, qui pourra être réajusté par un travail *in situ* (LeNy, 2011).

Modèle constructiviste et enseignement stratégique

Le modèle constructiviste s'est basé sur les travaux de Jean Piaget (1896-1980), et s'est inspiré en principe de la psychologie humaniste. Ce modèle a donné naissance à un ensemble de théories, mutées vers les champs des sciences de l'éducation et de la pédagogie et qui ont servi à développer des concepts majeurs dans le courant de l'éducation nouvelle axée sur l'apprenant, essentiellement les principes de l'apprendre à apprendre, l'éducabilité de tous et l'équipement méthodologique des apprenants à travers l'enseignement stratégique.

Certes, l'enseignement stratégique découle théoriquement des travaux des constructivistes et néoconstrucvistes sur les processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un modèle pédagogique constructiviste. Mais, il est primordial de reconnaitre l'apport des autres modèles pédagogiques ayant contribué au passage de l'enseignement transmissif, à l'enseignement interactionniste, et éventuellement stratégique, qui n'était pas un passage de rupture, mais un passage d'accumulation.

Principes du modèle constructiviste

Jean Piaget, le père du constructivisme, considère que l'apprentissage s'opère en un va et vient entre la pensée et l'action (Delandsheere, 1992), par l'expérience active du sujet apprenant, qui s'ajuste et modifie l'environnement en même temps. Dans une situation d'apprentissage, les recherches de Jean Piaget ont montré que le sujet apprend essentiellement par un processus d'adaptation ; c'est un processus durant lequel le sujet réalise deux types de processus : l'assimilation, par laquelle il transforme le monde extérieur pour le rendre compatible avec son système cognitif ; et l'accommodation, par laquelle le sujet transforme son système cognitif pour le rendre compatible avec son expérience matérielle du monde extérieure (Delandsheere, 1992). Les successives séries de ce processus et de ces opérations créent et développent des systèmes cognitifs de plus en plus puissants.

Le cognitivisme, qui est le cadre référentiel du constructivisme, met essentiellement le point sur les éléments suivants dans son approche de l'enseignement-apprentissage (Berbaum, 2008) :

Les processus : c'est le développement des fonctions intellectuelles, l'apprendre à apprendre et l'apprendre à penser qui prévalent et non la connaissance ou l'objet de l'apprentissage en lui-même.

La cognition : l'affectivité et les facteurs motivationnels sont catégoriquement séparés du développement des fonctions intellectuelles, les deux domaines ne s'inter-influent pas. Le développement intellectuel ne peut être renforcé et facilité que par les exercices cognitifs.

La métacognition : les processus métacognitifs sont valorisés ; c'est-à-dire les connaissances qu'a le sujet sur ses fonctionnements intellectuels et les procédures par lesquelles il arrive à contrôler et réguler ses propres fonctionnements intellectuels dans une situation d'apprentissage.

La médiation : dans la situation d'apprentissage, ce n'est pas que l'interaction entre le sujet et le monde physique qui est importante mais aussi le rôle du médiateur dans cet apprentissage, soit l'enseignant dans le contexte scolaire. Par exemple dans la régulation de la difficulté et la complexité des tâches, etc.

Selon les travaux des cognitivistes, on peut distinguer quatre types de stratégies d'apprentissage chez l'élève selon Boulet al, 1996 (Benelazmia, 2002) :

Les stratégies cognitives : à savoir l'élaboration, l'organisation, la discrimination, et la généralisation.

Les stratégies métacognitives : à savoir la planification, le contrôle et la régulation.

Les stratégies affectives : à savoir l'établissement et maintien de la motivation, le maintien de la concentration et le contrôle d'anxiété.

Les stratégies de gestion des ressources : à savoir la gestion du temps, l'identification des ressources et de leur usage et l'organisation des ressources.

A cet effet, l'enseignement dans le cadre du modèle constructiviste est un enseignement où son acteur est conscient des processus cognitifs d'apprentissage, et des stratégies d'apprentissage déployés par l'apprenant, et conscient de son rôle de médiateur dans ce processus.

Principes de l'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique, est dispensé dans la pleine conscience réflexive de l'enseignant par rapport aux comportements cognitif, métacognitif, affectif et de gestion des ressources, exercés par un sujet en situation d'apprentissage scolaire.

Ce type d'enseignement se base sur six principes fondamentaux (Ouellet, 1997) :

Le processus d'apprentissage est actif et constructif : l'enseignant dans ce sens comprend que chaque élève possède un rythme individuel en termes de traitement de l'information. Les élèves construisent le savoir et l'appréhendent de manière individualisée, en mobilisant des mécanismes cognitifs comme l'attention sélective qui permet la sélection des informations jugées pertinentes à retenir, et ceci diffère d'un élève à un autre.

Le processus d'apprentissage est un établissement de liens : l'enseignant comprend que l'apprentissage se fait chez l'élève par l'établissement des liens entre les connaissances antérieures et le nouveau contenu en question. C'est un processus cognitif qui correspond à l'activation de la mémoire à long terme. L'enseignant prend en considération ce processus pour identifier les sources des connaissances erronées, par exemple.

Le processus d'apprentissage concerne trois types de connaissances : les connaissances peuvent être déclaratives, où un contenu est déclaré. Elles peuvent être procédurales, où des processus sont expliqués. Comme elles peuvent être conditionnelles, où les modalités d'usage du déclaratif et du

procédural sont expliqués en conditionnant un élément à un autre. L'enseignant comprend la diversité des types des connaissances, ce qui implique différentes modalités de fonctionnement au niveau de la mémoire de travail chez les élèves.

Le processus d'apprentissage exige une organisation continue des connaissances : l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme, est un moyen fort efficace pour l'apprentissage (Ouellet, 1997). Elle permet l'usage simultané des connaissances, l'établissement des liens entre connaissances, et surtout le transfert des connaissances et des compétences. L'enseignant qui comprend les modalités d'usage de cette organisation pourra comprendre comment les élèves opèrent des transferts de connaissances et de compétences, et éventuellement, il pourra réajuster les transferts erronés.

Le processus d'apprentissage se fait par les stratégies cognitives et métacognitives : les processus intellectuels sous-jacents à un apprentissage concernent à la fois les connaissances théoriques en question, mais évidemment les stratégies cognitives et métacognitives. Plusieurs études récentes (Arslan & Akin, 2014; Barbe-Clevett et al., 2002; Barton et al., 2001; Bosson et al., 2009; Card, 1998; Cubukcu, 2009; Desoete & Ozsoy, 2009; Escorcia, 2010; Hart & Memnun, 2015; Jaleel & P, 2016) ont montré qu'une alternative de remédiation des difficultés d'apprentissage sera celle de l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives.

Le processus d'apprentissage dépend de l'engagement, déterminé par la motivation : la motivation est un construit individuel de l'élève, qui se réfère aux expériences scolaires. C'est une construction sur laquelle l'enseignant peut agir pour ajuster et réajuster, et ce en agissant au niveau de la conception de l'élève par rapport à l'école et la tâche scolaire. Il comprend qu'à ce niveau, plusieurs éléments interfèrent, notamment le sentiment de compétence et d'auto efficacité chez l'élève, les buts d'accomplissement et le style attributif de l'élève.

CONCLUSION

L'enseignement stratégique, dans le cadre d'un modèle pédagogique constructiviste et socioconstructiviste, est aujourd'hui l'une des pistes pédagogiques proposées comme alternative afin de remédier aux difficultés d'apprentissage, qui persistent au sein de l'école marocaine.

Aujourd'hui, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 (CSEFRS, 2015) appelle à l'encouragement des pratiques innovantes, parmi lesquelles un enseignement stratégique pourra figurer. Il s'agit, certes, d'une piste jugée efficace par plusieurs chercheurs (Barton et al. 2001 ; Bosson et al. 2009; Escorcia, 2010 ; Hart & Memnun, 2015 ; Jaleel & P, 2016), mais elle reste néanmoins couteuse en temps et en ressources, et ne peut être considérée comme étant la solution magique pouvant résoudre tous les problèmes mais plutôt une partie de la solution pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Arslan, S., & Akin, A. Metacognition: As a Predictor of One's Academic Locus of Control. Educational Sciences: Theory and Practice.2014. 14(1),pp 33 39.
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., & Sullivan, P. Improving Reading Comprehension through Metacognitive Reflection.2002. Disponible sur : https://eric.ed.gov/?q=metacognition&ft=on&ff1=pubDissertations%2fTheses&id=ED47106
- Barton, V., Freeman, B., Lewis, D., & Thompson, T. Metacognition: Effects on Reading Comprehension and Reflective Response.2001. Disponible sur : https://eric.ed.gov/?q=metacognition&ft=on&ff1=pubDissertations%2fTheses&id=ED45352
- Benelazmia, A. Stratégies d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement (cas de l'enseignement secondaire au Maroc). Rabat : Université Mohamed V-Souissi.2002.
- Berbaum, J. Apprentissage et formation. Paris: PUF.2008.
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. P., & Hessels-Schlatter, C. Le développement de Stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage.Développement.2009. n° 1(1), pp.14 20.
- Card, R. A. The Effects of Writing in Mathematics on Second-Grade Students' Achievement and Metacognition.1998. Disponible sur : https://eric.ed.gov/?q=metacognition&ft=on&ff1=pubDissertations%2fTheses&id=ED43638
- Cubukcu, F. Learner Autonomy, Self-Regulation and Metacognition. International Electronic Journal of Elementary Education.2009. 2(1),pp. 53 64.
- CSEFRS. Vision stratégique de la réforme 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. 2015. Rabat.
- Delandsheere, V. L'éducation et la formation: science et pratique. Paris: PUF.1992.
- Desoete, A., & Ozsoy, G. Introduction : Metacognition, More than the Lognes Monster? 2009. Vol.2. Disponible sur : « https://eric.ed.gov/?q=metacognition&ft=on&pg=2&id=ED508335 »
- Escorcia, D. Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? Education & didactique.2010. Vol. 4(3), pp. 63 82.
- Hart, L. C., & Memnun, D. S. The Relationship between Preservice Elementary Mathematics Teachers' Beliefs and Metacognitive Awarene. Journal of Education and Training Studies.2015. 3(5), pp. 70 77.
- Jaleel, S., & P, P. A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. Universal Journal of Educational Research.2016. 4(1), pp. 165 172.
- LeNy, J. F. Grand dictionnaire de la psychologie. 2011.
- Ouellet, Y. Un cadre de référence en enseignement stratégique.1997. pp. 4-11.

La Neuro-Education : Nouvelle approche pour un nouveau modèle pédagogique

Aziz ELOIRDI
Chercheur

Résumé

Cet article traite l'importance de la recherche en neuro-éducation à travers deux axes, le premier présente quelques études récentes dont les résultats ont montré que les troubles neuropsychologiques, cognitifs et mentaux sont fréquents chez les élèves marocains. Le second axe démontre que le développement d'un modèle pédagogique performant doit intégrer les apports des neurosciences éducationnelles.

Introduction

La question de l'apprentissage ainsi que les facteurs qui peuvent l'influencer sont toujours discutés. Selon l'approche béhavioriste, l'apprentissage est un changement dans le comportement (Gagne, 1977) sans définir les mécanismes et les processus mis en jeu entre le stimulus et la réponse. Selon les approches constructivistes et néoconstructivistes, l'apprentissage se construit par l'apprenant lui-même et à travers son interaction avec l'environnement. Selon l'approche cognitiviste, l'apprentissage est le résultat d'un traitement cognitif de l'information sans définir avec précision les fonctions cognitives impliquées telles que la mémoire de travail, la perception, l'attention ....

La Neuro-Education est une nouvelle approche scientifique qui cherche à identifier et comprendre les mécanismes cérébraux liés aux apprentissages scolaires et à l'enseignement en s'intéressant surtout aux problèmes et aux difficultés d'apprentissage rencontrés par les élèves, mais aussi à mieux comprendre comment la connaissance de ces mécanismes peut contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes (Masson, 2012). Elle a pour objectif de réduire la distance entre les diverses théories et les multiples méthodes consacrées aux processus associés à l'enseignement et à l'apprentissage (Campbell, 2012). Selon cette approche, tout apprentissage se manifeste par une réaction cérébrale à un stimulus, l'information acquise est matérialisée par des changements structurels au niveau des réseaux cérébraux. Depuis les deux dernières décennies, les connaissances nouvelles qui décrivent les mécanismes physiologiques du cerveau changent nos représentations et nos conceptions de l'apprentissage (Sousa, 2011). En effet, tout apprentissage fait appel à trois mécanismes primordiaux : la neuroplasticité, qui renvoie aux changements structurels et fonctionnels des cellules nerveuses, se poursuit tout au long de la vie mais elle est exponentielle à l'enfance; la neurogénèse, qui est un processus de mise en place de nouveaux neurones, améliore la mémoire, et est stimulée, en partie, par l'exercice physique. Pourtant, le temps

pour la récréation et le jeu est réduit dans de nombreuses écoles primaires. Enfin, l'attention, qui est une fonction cognitive supérieure, est déterminante dans les apprentissages scolaires des élèves, donc, avant de passer à autre tâche d'apprentissage, il faut d'abord maitriser la précédente (Sousa, 2011). Ainsi, les travaux de Lenroot et Giedd, 2006 et Steinberg, 2007 ont permis de mettre en place des stratégies d'apprentissage chez les adolescents. En plus des interventions qui ciblent le développement des habiletés cognitives à l'adolescence, un autre type d'intervention permet au sujet de gérer ces émotions (Van Leijenhorst et al, 2010). Donc, il est très intéressant pour les éducateurs et les enseignants d'effectuer des recherches sur le cerveau et sur son activité (Campbell, 2012). Ceci nécessite d'abord, dans le cadre de la formation initiale et continue des éducateurs, d'intégrer un module portant sur la neuro-éducation.

I. Exemples d'études au Maroc

La mémoire de travail est une fonction cognitive qui permet de maintenir et de traiter de manière dynamique l'information afin de réaliser des tâches cognitives comme le raisonnement, le calcul, la production écrite, la lecture et la compréhension. Dans une étude, qui a été menée auprès des enfants d'âge scolaire au Maroc, il a été constaté que plus de 27% des sujets examinés présentent des déficits mnésiques et perceptifs (Ahami et al., 2010). Une autre étude a été menée auprès des adolescents marocains scolarisés, les résultats ont révélé que plus de 34% des sujets examinés présentent des signes de déficit perceptif et plus 21% présentent des signes de déficit mnésique, ainsi, il s'est avéré que la mémoire de travail est déterminante dans la performance scolaire des élèves. (Eloirdi et al., 2016).

L'estime de soi est l'une des dimensions les plus fondamentales de notre personnalité. Une étude, qui a été réalisée auprès des jeunes adolescents marocains scolarisés, a montré une faible estime de soi accompagnée des états dépressifs assez élevés avec 29% présentant un épisode dépressif léger, 14% présentant un épisode dépressif moyen et 8% présentant un épisode dépressif sévère. L'étude a révélé également que la performance en éducation physique et sportive est associée positivement à l'estime de soi et négativement à l'état dépressif (Eloirdi et al., 2014). Une autre étude a révélé que des lycéens marocains présentent des niveaux faibles à modérés en matière des habiletés mentales et que l'engagement, qui est une habileté mentale de base, explique significativement la variation de leurs performances en éducation physique et sportive (Eloirdi et al., 2016). Toutes ces études, qui s'inscrivent dans le domaine de la neuro-éducation, montrent que les troubles neuropsychologiques, cognitifs et mentaux sont largement rencontrés chez les élèves marocains. Ces troubles, qui constituent un vrai problème qui influence le processus d'apprentissage, passent souvent inaperçus les parents voire même les personnels éducatifs. Leurs conséquences sont très graves sur la santé et le développement de l'enfant, leur évaluation est un enjeu majeur, car cela permet de repérer et diagnostiquer les troubles neurocognitifs chez le sujet.

II. Pour un modèle pédagogique performant

Afin de luter contre les dysfonctionnements dont souffre le système éducatif marocain, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de

la Recherche Scientifique a élaboré une vision stratégique de la réforme 2015-2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.

Le développement d'un modèle pédagogique performant, qu'est un pilier d'une école de qualité, doit intégrer les apports des neurosciences éducationnelles. Car les résultats actuels dans ce sens ont révélé de nombreuses informations sur des questions éducatives relevant de l'apprentissage (Nieder et Dehaene, 2009 ; Gabrieli, 2009). Ainsi, les recherches sur le développement neurocognitif de l'apprenant peuvent informer sur les compétences et les contraintes du cerveau qui apprend en vue d'envisager de nouvelles approches pédagogiques (Hardiman, et al., 2011; Posner et Rothbart, 2005; Stern, 2005).

Le développement d'un modèle pédagogique performant nécessite la rénovation des métiers de l'enseignement. Il faut noter, comme le rapporte l'Instance Nationale d'Evaluation, qu'aujourd'hui la formation des enseignants est disparate et non organisée et que l'effort fourni pour former les enseignants et les doter de techniques pédagogiques adaptées et performantes demeure très insuffisant. Cette rénovation doit faire appel à un dispositif de formation initiale et continue intégrant la neuropsychologie de l'apprentissage. Cela permettra de maitriser les facteurs liés à l'élève et d'élaborer un contenu d'apprentissage justifié qui tient en compte des caractéristiques psychologiques et mentales de l'apprenant dans l'objectif d'augmenter la qualité et le rendement de l'enseignement.

Dans la formation classique des éducateurs, il n'y a pas un module portant sur la neuro-éducation. Une formation dans ce sens va leur permettre de bien comprendre les processus neurocognitifs liés à l'apprentissage et surtout de bien identifier les troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, troubles mnésiques...) en vue de proposer des taches d'apprentissage appropriées. Le contenu, que nous ne pouvons pas développer dans cet article, va porter principalement sur quatre axes : fondements scientifiques de la neuro-éducation, fonctions cognitives et apprentissages scolaires, méthodes de diagnostic des déficits neurocognitifs et applications pédagogiques de la neuro-éducation.

CONCLUSION

Un modèle pédagogique est un système de pensés et de théories appliquées dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Il renvoie principalement aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Actuellement, une nouvelle discipline de recherche vient de trouver sa place dans le domaine de l'éducation, il s'agit de la neuro-éducation, dont les résultats ont permis de répondre à pas mal de questions relevant de l'apprentissage et de l'enseignement. Donc, nous pouvons parler d'une approche puisqu'il s'agit d'un ensemble de démarches avec des outils fiables permettant d'obtenir des connaissances scientifiques valides et peut servir d'un nouveau modèle pédagogique puisqu'elle propose des moyens et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Bien que la recherche en neuro-éducation soit une voie prometteuse pour les sciences de l'éducation, elle reste peu explorée dans notre pays. Par conséquent, il est impératif de promouvoir cette discipline de recherche au niveau de notre système d'éducation et de formation.

"Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner" Steve Masson.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahami AO, Lachheb A, Dik K, Azzaoui F, Aboussaleh Y, Wallon P and Et Mesmin C .Étude des déficits perceptifs et mnésiques chez des enfants d'âge scolaire. 2010. Front. Neurosci. Conference Abstract: 2nd NEUROMED Workshop.doi: 10.3389/conf.fnins.2010.12.00045
- Campbell, S. R., & Pagé, P. La neuroscience éducationnelle : enrichir la recherche en éducation par l'ajout de méthodes psychophysiologiques pour mieux comprendre l'apprentissage. 2012. Neuroeducation, Vol 1.N1, p.115-144.
- Eloirdi, A., Arfaoui, A., Ahami, A.O.T. Evaluation de l'impact de l'estime de soi et de l'état dépressif sur la performance sportive chez les jeunes adolescents scolarisés. Antropo, 2014. p.25-34. Disponible sur : www.didac.ehu.es/antropo
- Eloirdi, A., Arfaoui, A., Ahami. A.O.T. Evaluation des déficits mnésiques et perceptifs par la version numérique du test de la figure complexe de Rey A chez des adolescents scolarisés.2016. 2 ème édition du Workshop International sur les approches pédagogiques & E-learning. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/311666090_Evaluation_des_deficits_mnesiques_et_perceptifs_par_la_version_numerique_du_test_de_la_figure_complexe_de_Rey_A_chez_des_adolescents_scolarises
- Eloirdi, A., Arfaoui, A., Ahami. A.O.T. Impact Of Mental Skills On Motor Learning In Moroccan High School Students. European Journal of Physical Education and Sport Science. 2016. p55-65.
- Gagné, Robert Mills. Les Principes fondamentaux de l'apprentissage. Montréal Editions HRWLtée. 1977
- Harmidan, M., Rinne, L., Gregory, E. &Yarmolinskaya, J. Neuroethics, Neuroeducation, and Classroom Teaching: Where the Brain Sciences Meet Pedagogy. Neuroethics. 2011. Vol 5, pp 135-143.
- Lenroot, R. K., & Giedd J.N. Brain development in children and adolescents: insights from anatomical magnetic resonance imaging. NCBI. 2006. Vol 5, pp 718-729. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2006.06.001
- MASSON, Steve. La neuroéducation : mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner. Neuroéducation. 2012. Vol 1, N 1, pp 3-4.
- Nieder, A., Dehaene, S. Representation of Number in the Brain. Annual review of neuroscience. 2009. 32, pp 185-208.
- Posner MI, Rothbart MK. Influencing brain networks: implications for education. Trends in cognitive sciences. 2005. Vol 9, pp 99-103.
- Sousa, D.Mind, Brain, and education: The impact of educational neuroscience on the science of teaching. LEARNing Landscapes.2011. Vol 5 N 1, pp 37-43.
- Steinberg, Laurence. Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. Current directions in psychological Science. 2007. Vol 16, N 2, pp 55-59. Doi : 10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x.
- Stern, Elsbeth. Brain goes to school. Trends in cognitive sciences. 2005. Vol 9, pp 563-565.
- Van Leijenhorst, L., Moor, B. G., Op de Macks, Z. A., Rombouts, S. A. R. B., Westenberg, P. M. & Crone, E. A. Adolescent risky decision-making: Neurocognitive development of reward and control regions. NeuroImage. 2010. 51(1), pp 345-355.

Les neurosciences au service de l'apprentissage

Professeur Soumaya EL GANOUNI
Enseignante Chercheur, Professeur de l'enseignement supérieur
Neuroscientifique

Notre société s'interroge sur l'avenir de l'école, ce n'est pas nouveau. La nécessité du changement était voulue, proposée depuis 17 ans. Il y avait une visée politique, une volonté de démocratiser l'école. Des réformes, plus innovantes les unes que les autres, ont été portées durant toutes ces années, comme la Charte Nationale d'Education et de Formation 2000-2009, et le plan d'urgence 2009-2013.

En Mars 1999, évoquant la question de l'éducation, feu Sa Majesté le Roi Hassan II avait identifié le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation parmi les priorités du pays. S'en suit l'élaboration d'une Charte Nationale de l'Education et de la Formation permettant de jeter les bases de l'école marocaine du début du XXIe siècle, et prenant en compte les données nouvelles économiques et technologiques. En effet, la décennie 2000-2009 fut déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation où le secteur de l'éducation et de la formation a été érigé, en première priorité nationale, après l'intégrité territoriale. Ainsi, toutes les forces vives du pays : gouvernement, parlement, collectivités locales, partis politiques, organisations syndicales et professionnelles, associations, administrations territoriales, oulamas, personnalités scientifiques, intellectuelles et artistiques, se sont associés aux intervenants du système éducatif pour participer à l'effort collectif, afin de concrétiser les objectifs de la réforme de l'éducation et de la formation qui propose de remédier aux dysfonctionnements du système, à travers une vision pédagogique nouvelle déclinée autour d'une série d'espaces de rénovation, appuyée par des leviers de changement touchant à l'ensemble des aspects de la vie du système d'éducation-formation[1].

Dans le cadre des efforts visant à donner un nouveau souffle à la réforme du système national d'éducation et de formation et tendant à améliorer le rendement et la qualité de l'école marocaine, Sa Majesté le Roi Mohamed VI a invité le Gouvernement, dans son discours d'ouverture de la session parlementaire d'Octobre 2007 à *« s'atteler sans tarder à la mise en place d'un plan d'urgence pour consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui s'imposent, en veillant à une application optimale des dispositions de la Charte Nationale d'Education et de*

[1] Abdelaziz Meziane Belfkih, Conseiller du Roi, Président de la Commission Spéciale Education-Formation (COSEF) **«** La charte nationale d'éducation-formation **»**, Revue internationale d'éducation de Sèvres pp.77-87 [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 25 octobre 2017. URL : http://ries.revues.org/2383 ; DOI : 10.4000/ries.2383

Formation», et à *«... apporter des solutions courageuses et efficientes aux difficultés réelles qui pénalisent ce secteur vital et ce, en concertation et en coordination avec l'institution constitutionnelle représentative en la matière, à savoir le Conseil Supérieur de l'Enseignement ».* De plus, dans son discours du Trône du 30 juillet 2008, Sa Majesté le Roi a en outre appelé le Gouvernement à veiller à la mise en œuvre optimale de ce plan d'urgence[2], insistant sur la nécessité d'une forte implication de tous en faveur de sa réalisation, afin que le Maroc soit au rendez-vous de cette réforme décisive pour son devenir. La réforme de l'éducation et de la formation était censée placer l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques. Dans cette perspective, elle se devait d'offrir aux enfants du Maroc les conditions nécessaires à leur éveil et à leur épanouissement. Elle devait, en outre, mettre en place les structures permettant aux citoyens d'apprendre durant toute leur vie. La réalisation de ces objectifs nécessitait la prise en compte des attentes et des besoins des enfants sur les plans psychique, affectif, cognitif, physique, artistique et social ; elle exigeait aussi un comportement pédagogique adéquat au sein de la famille, à l'école, puis dans la vie active. Partant de ce constat, les éducateurs et la société en entier devaient adopter envers les apprenants en général, et les enfants en particulier, une attitude de compréhension, de guidance et d'aide à l'affermissement progressif de leurs démarches intellectuelles et opératoires, tout au long du processus d'apprentissage, de socialisation et d'intériorisation des normes religieuses, civiques et sociétales. Telles furent les finalités majeures des réformes mises en oeuvre.

Cependant, des constats dramatiques ne cessent d'être publiés :

« Si le taux net de scolarisation au primaire s'établit aujourd'hui à 94%, les statistiques de l'éducation nationale montrent toutefois qu'en 2007, seuls environ 50% des élèves achèvent le cycle collégial. L'analyse du parcours éducatif des apprenants indique que celui-ci est semé d'embûches, poussant trop souvent au redoublement ou à l'abandon scolaire..... le système éducatif peine clairement à retenir ses élèves. » Constat déclaré par le Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2008 dans son rapport annuel[3].

De plus, en l'absence de tests d'évaluation pédagogiques nationaux, les principales informations sur le niveau des élèves relèvent de rares études internationales auxquelles le Maroc a choisi de participer : études TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, 2003) ou PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire, 2001 et 2006). Il en ressort que le niveau des élèves marocains est globalement faible comparé à celui d'élèves de la cinquantaine de pays participants[4].

---

[2] Royaume du Maroc-MENESFCRS-Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation - Rapport détaillé du Programme d'Urgence 2009-2012, Juillet 2008.

[3] Royaume du Maroc - Conseil Supérieur de l'Enseignement - Etat et perspective du système d'éducation et de formation-Volume1 : réussir l'école pour tous--rapport annuel - Rabat 2008-26p.

Les rapports se multiplient et notent, entre autres :

- des performances médiocres, voire en baisse ;
- des inégalités de réussite d'origine sociale accrues ;
- un malaise enseignant ;
- des problèmes de vie scolaire ;
- une gouvernance hésitante et peu responsabilisante[5].

Qu'est ce qui échappe pour que le système scolaire marocain emprunte si souvent des chemins inappropriés ?

Depuis plus d'une quinzaine d'années, pendant que politiciens et pédagogues s'écharpaient pour défendre ou remettre en cause les fondements de l'école, pour accréditer ou refuser de voir les rigidités d'un système révélées par les enquêtes nationales et internationales, le monde vivait la mondialisation des connaissances par des moyens techniques que l'on ne pouvait soupçonner il y a seulement vingt ans. En effet, plus de 80% des connaissances scientifiques que possède aujourd'hui l'humanité sont le fruit des recherches de ces trente dernières années. Au fil de cette même période, la neurologie n'a pas échappé à cette évolution, et elle nous a ouvert des voies jusque-là inaccessibles. Grâce à l'imagerie médicale les neuroscientifiques ont décortiqué le fonctionnement du cerveau, et commencent à en informer les professeurs, les élèves et le grand public. Aujourd'hui, ils livrent des outils précieux pour mieux apprendre et mieux enseigner.

Dans le présent dossier, nous aborderons dans une première partie un éclairage scientifique sur les dernières avancées en neuroéducation, domaine de recherche émergeant qui allie psychologie cognitive, neuroscience cognitive et science de l'éducation. Cette partie, est reprise du dossier « La neuroéducation » publié par Olivier Houdé[6] et ses collaborateurs dans la revue Cerveau et Psycho parue en Octobre 2016. Le texte a été enrichi et revisité dans le but de sensibiliser les enseignants à l'importance du contrôle cognitif dans les apprentissages.

Dans une deuxième partie, nous proposerons une étude neuroéducative qui aura comme objectif de faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement de leur cerveau, du rôle qu'il a dans toutes les activités cognitives, et de sa plasticité neuronale. L'impact positif des séquences pédagogiques en neurosciences sur la représentation de l'intelligence chez les élèves dès le primaire, observé lors de l'étude réalisée dans les écoles de la ville de Settat, nous a encouragé à proposer ces séquences dans le cadre de ce dossier, dans le but d'élargir la collaboration entre les enseignants et les chercheurs en matière de « neuroéducation », et de promouvoir « l'initiation à la découverte du cerveau » dans les programmes scolaires envisagés à l'échelle nationale.

---

[4] Royaume du Maroc - Conseil Supérieur de l'Enseignement - Etat et perspective du système d'éducation et de formation-Volume1 : réussir l'école pour tous--rapport annuel - Rabat 2008-28p.

[5] Royaume du Maroc - Conseil Supérieur de l'Enseignement - Etat et perspective du système d'éducation et de formation-Volume1 : réussir l'école pour tous--rapport annuel - Rabat 2008-107p.

[6] Professeur de Psychologie à l'université Paris-Descartes, Olivier Houdé est Directeur du Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDE) au CNRS, France.

I. Les neurosciences, un soutien indispensable pour les enseignants

Le cerveau organe de la pensée et de l'apprentissage, impose ses lois à l'éducation. C'est le rôle des « nouvelles sciences de l'éducation » de les découvrir, en lien avec l'imagerie cérébrale et la psychologie exprimentale du développement. Le cerveau est « l'organe qui apprend ». Cependant, les neurosciences restent encore boudées dans le système éducatif. Sans doute est-elle victime de son évolution rapide ?

Ce sont des millions de cerveaux qui, chaque jour, vont à l'école. Or, l'angle mort de l'Education Nationale reste encore le cerveau des élèves ! Mieux connaître ses lois et les contraintes individuelles des apprenants permettrait aux enseignants de comprendre pourquoi certaines situations d'apprentissage sont efficaces, alors que d'autres ne le sont pas.

En effet, si les élèves, pour la plupart heureusement, ne présentent pas de lésions cérébrales, pourtant certains ont des troubles d'apprentissage ou, du moins, des difficultés repérables en termes de résultats scolaires. Leur absence de performances scolaires ne s'explique, ni par des troubles psychologiques, ni par une amotivation, ni par un désintérêt scolaire, ni par une aptitude innée à la fainéantise. Les acteurs éducatifs sont alors tentés de trouver des explications en dehors du champ scolaire : familles déchirées, troubles de la parentalité, autorité mise à mal, intolérence à la frustration, consumérisme, autant de raisons que finalement, ne les satisfont pas vraiment.

Qu'est ce qui manque aujourd'hui pour lutter contre l'échec scolaire, et comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace ?, alors qu'on éduque encore en 2017 « en aveugle », c'est-à-dire en se focalisant sur les entrées (pédagogies en classe), et les sorties (résultats aux évaluations), sans s'intéresser à décortiquer et à connaître les mécanismes internes du cerveau humain qui apprend.

1. Des élèves au laboratoire

En effet, toutes les connaissances neuroscientifiques, bien que récentes, sont fondamentales pour qu'un enseignant exerce son métier, car il est important qu'il connaisse le fonctionnement de la mémoire humaine, de l'attention, des conséquences du stress sur les apprentissages, mais aussi le mécanisme de l'inhibition, du recyclage neuronale et de la plasticité cérébrale. Mécanismes mis en évidence par les équipes des chercheurs neuroscientifiques Olivier Houdé et Stanislas Dehaene[7], dont le principal de leurs recherches se résume dans cette partie du dossier.

« *Tout se joue avant 6 ans* », nous disait le docteur Fitzhugh Dodson[8] dans son célèbre best-seller. Nous savons aujourd'hui qu'il s'agit d'une théorie largement révolue, voire dangereuse comme message donné aux parents et aux enseignants. Il n'existe pas d'enfants limités, c'est un non-sens scientifique. Catherine Vidal, neurobiologiste, directrice de recherche à l'Institut Pasteur, nous

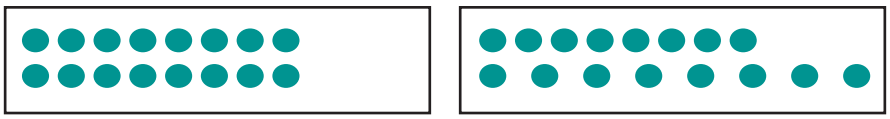
[7] Neuroscientifique, Professeur au Collège de France à la chaire de psychologie cognitive expérimentale. Stanislas Dehaene est directeur de l'unité de Neuroimagerie Cognitive, unité mixte INSERM-CEA à Neurospin dans l'Essonne.

confirme que « *l'on est toujours à vouloir mettre en avant l'idée que le destin d'un enfant pourrait être inscrit dès son plus jeune âge dans son cerveau ou dans sa personnalité. Vision effectivement déterministe qui laisse penser qu'il existerait dans le cerveau des circuits de neurones qui seraient présents dés le plus jeune âge et qui resteraient dans ce cerveau d'enfants jusqu'à la maturité. Or, cette vision déterministe du fonctionnement du cerveau est en complète contradiction avec les progrès de nos connaissances sur son fonctionnement, et il faut bien se rendre compte que grâce à l'imagerie cérébrale, ou l'IRM, désormais on peut étudier le cerveau humain d'une personne vivante en train de travailler ou de fonctionner.....* »[9].

Au XXème siècle, Jean Piaget (1896-1980) avait profondément marqué la psychologie, le monde de l'éducation et le grand public avec la théorie des stades de l'intelligence. Il pensait que seul le « nombre » (à savoir le cortex pariétal) évoluait du stade de développement perceptif prélogique au stade de la pensée logicomathématique concrète entre 7 à 8 ans. Or, Olivier Houdé a repris les travaux de la tâche des jetons de Piaget en enregistrant l'activité cérébrale de jeunes volontaires des écoles (âgés de 5 à 10 ans) grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf). Les résultats obtenus ont révélé que la conservation du nombre mobilisait non seulement les régions du cerveau dédiées au nombre (le cortex pariétal), mais aussi celles du cortex préfrontal dédiées à l'inhibition des automatismes. D'où révision de la théorie de Piaget à laquelle il faut ajouter le rôle clé de « l'inhibition cognitive » préfrontale comme mécanisme du développement de l'intelligence chez l'enfant.

A QUEL AGE L'ENFANT SAIT-IL INHIBER UNE PENSEE ?

Dans la tâche dite de conservation du nombre de Piaget, les enfants doivent indiquer dans quelle rangée il y a le plus de jetons, sachant que la longueur totale des lignes varie, mais pas le nombre de jetons. Seuls ceux âgés de plus de 7 ans en moyenne y parviennent, car ils savent inhiber l'automatisme appris selon lequel « plus c'est long, plus il y en a ». En enregistrant leur activité cérébrale pendant qu'ils réalisent l'exercise, les auteurs ont montré que le cortex préfrontal des enfants qui ne font pas d'erreur s'active davantage que celui des plus jeunes.



D'autres exemples d'exercices scolaires, étudiés en laboratoire, corroborent cette loi d'apprentissage par inhibition. Par exemple, une erreur importante observée à l'école élémentaire concerne les problèmes dits « additifs » à énoncé verbal : « Louise a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ? » La bonne réponse est la soustraction : 25-5 = 20. Mais souvent les élèves ne parviennent pas à

[8] Fitzhugh Dodson, Tout se joue avant 6 ans, Marabout, 2006.

[9] Catherine Vidal, Propos receuillis de l'émission de France Culture, « La fabrique de l'humain », du jeudi 3 Septembre 2009 « Enfants agités, hyperactifs, violents : les illusions du dépistage précoce », et transcris par Maryse Legrand, psychologue clinicienne.

inhiber l'automatisme d'addition déclenché par le « plus que » dans l'énoncé, d'où leur réponse fausse : 25+5 = 30.

Autres exemples, en orthographe de la langue française, fréquemment les jeunes d'écoles élémentaires font la faute « je les manges ». Ce n'est pas qu'ils ignorent la règle selon laquelle il n'y a pas de « s » à la première personne du singulier pour les verbes du premier groupe, mais ils sont incapables d'inhiber l'automatisme « surappris » suivant : Après « les », je mets un « s ». La tentation est trop grande ici pour eux, en raison de la proximité du terme « les » dans la phrase. L'enfant doit donc apprendre à inhiber, grâce à son cortex préfrontal, cette réponse dominante et automatique, pour avoir la flexibilité d'appliquer une autre stratégie de son répertoire orthographique.

Après les maths et l'orthographe, la lecture; une compétence pour laquelle il est essentiel de comprendre comment le cerveau fonctionne. Pour apprendre à lire, le neuroscientifique français Stanislas Dehaene[10] a démontré que le cerveau doit recycler des neurones initialement utilisés pour identifier les objets de l'environnement.

En résumé, la loi d'apprentissage du cerveau est ici : « recyclage neuronal +inhibition ». Cela se passe, pour la lecture, dans une région de la voie centrale de l'hémisphère gauche, et pour les maths dans le lobe préfrontal en particulier quand il est nécessaire d'inhiber certaines dimensions spatiales non pertinentes (telle la longueur dans la tâche des jetons de Piaget).

Il ne suffit donc pas d'apprendre et de connaître les règles en maths (comptage, arithmétique), en langue (lecture, orthographe), grâce à la pratique, la répétition, etc, comme cela se fait souvent à l'école ; il faut également dans certains cas « éduquer » le cortex préfrontal, c'est-à-dire apprendre à inhiber les automatismes du cerveau. C'est ce qu'Olivier Houdé, a appelé la « résistance cognitive ».

2. Eduquer le cortex préfrontal

Tant en France qu'au Canada, des expériences d'interventions pédagogiques pilotes de ce type de « contrôle congnitif » sont aujourd'hui menées dans les écoles. Ces interventions sont directement issues de la meilleure compréhension que les scientifiques ont des mécanismes d'apprentissage du cerveau : recyclage neuronal, inhibition cognitive, plasticité cérébrale[11].... Les résultats préliminaires, d'une étude menée en France par les équipes de Olivier Houdé et Stanislas Dehaene, prédisent que les enfants entraînés à inhiber un automatisme de réponse dans un problème cognitif ou scolaire, auront un cortex préfrontal plus actif. Les résultats définitifs seront publiés en 2019. Ainsi, seuls 20% du succès des enfants lors d'une tâche de « contrôle cognitif » seraient déterminés par la forme de leur cerveau à la naissance. Mais les

[10] S. Dehaene, The number sense: How the mind creates mathematics, Oxford University Press, 2011.

[11] La plasticité cérébrale c'est la propriété du cerveau à s'adapter, se modeler à l'environnement, tout au long de la vie. On sait qu'un enfant naît avec 100 milliards de neurones, mais il semblerait que seulement 10% des connexions (que l'on appelle les synapses) soient disponibles à la naissance. Les 90% restants se développent justement après la naissance de l'enfant : tout reste à faire ! A l'âge adulte, c'est 1 million de milliards de synapses qui reliront ces milliards de neurones. Ce qui modifie la structure neuronale, c'est l'expérience, c'est-à-dire non seulement l'expérience d'apprentissage, mais aussi les émotions vécues, l'histoire de chacun. Tous les cerveaux sont très prometteurs à la naissance, le parcours individuel de vie fera malheureusement ou heureusement la suite.

moins doués progressent naturellement en grandissant et en s'entraînant, car tout n'est pas déterminé à la naissance ! Ces 80% de la variabilité restent dus à divers facteurs environnementaux, telles que les expériences, l'éducation ou des éléments socio-économiques. Ces résultats montrent que selon les caractéristiques de leur cerveau, les enfants ont une aptitude plus ou moins rapide à inhiber un automatisme de réponses, et donc parfois ont des besoins pédagogiques différents en matière d'apprentissage du contrôle cognitif. Or, cette aptitude pourrait être améliorée par l'entraînement, et par un environnement enrichi pour le cerveau qui peut créer des changements physiques dans le développement du cerveau[12]. C'est un champ scientifique nouveau, qui s'ouvre à l'interface de l'anatomie cérébrale, de la psychologie du développement cognitif et de l'éducation : la neuroéducation.

Cependant, Il est important de noter que quels que soient les aspects positifs que l'on désire ajouter à un environnement, il faut, dans un premier temps, en éliminer les aspects négatifs en commençant par écarter les menaces. Viennent ensuite les comportements à éviter avec les apprenants, par exemple, les mettre dans l'embarras, les pointer du doigt, leur fixer des échéances irréalistes, les retenir à l'école après les heures de classes, les humiliations, les sarcasmes et les attitudes tyranniques. Il n'y a aucune preuve que les menaces constituent un moyen efficace d'atteindre des objectifs scolaires à long terme. Une fois les menaces disparues, les processus d'enrichissement de l'environnement scolaire peuvent être introduites.

3. La neuroéducation

Pour la première fois dans l'histoire, qu'il s'agisse des lois de fonctionnement du cerveau qui apprend (recyclage, inhibition, ...) ou des contraintes structurales mises en place lors de la construction du cerveau chez le fœtus, on peut réellement parler de sciences de l'éducation au sens fort du terme. Il s'agit de la neuroducation : ce sont des neurosciences développementales appliquées aux phénomènes d'apprentissage chez l'homme, en particulier les élèves. Parle-t-on bientôt de neuropédagogie ? Les professeurs des écoles sont-ils suffisamment informés de ces découvertes récentes ? Non, pas encore, même si l'intérêt pour la neuroéducation va croissant, un peu partout. Il ne s'agit toutefois pas d'imposer des méthodes aux professeurs. L'idée est simplement qu'ils s'approprient ces connaissances nouvelles sur les lois et contraintes du cerveau. La pédagogie reste un art, mais peut-être gagnerait-elle à s'appuyer sur des données scientifiques actualisées.

En effet, avoir connaissance que lorsque les élèves apprennent, leur cerveau change et, qu'en choisissant de préconiser un type d'enseignement plutôt qu'un autre, les enseignants peuvent non seulement influencer les apprentissages de leurs élèves, mais aussi la façon dont leur cerveau sera modifié à la suite de ces apprentissages[13].

Si ces connaissances sont importantes pour l'enseignant, elles le sont également pour l'élève. Avez-vous jamais imaginé qu'une séance d'éducation

[12] Kotulak Ronald. Inside the Brain- Revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City, Mo. : Andrews and McMeel, 1996 p. 26

physique puisse s'envisager sans le corps. Pourtant, nous envisageons des séances d'apprentissage en faisant comme si le cerveau n'existait pas. On trouve évident d'apprendre le geste, le mouvement opportun du corps pour telle compétence sportive, mais jamais le geste neurologique efficient pour le traitement de l'information. Or, à tout âge, un jeune qui sait comment son cerveau fonctionne aura plus de facilités à comprendre et par conséquent à apprendre !

Dans la partie suivante, l'impact de la découverte du cerveau chez les écoliers sur leurs performances scolaires et leur vision de l'intelligence sera exposé.

II- Comprendre le cerveau pour mieux apprendre

Alors que les neurosciences progressent dans la connaissance des mécanismes cérébraux qui sous-tendent l'apprentissage, de nombreux scientifiques s'inquiètent des pouvoirs parfois exagérés que l'on attribue à leurs inventions. S'ils souhaitent êtres utiles auprès des enfants, ils sont néanmoins conscients du long chemin à parcourir avant que leurs travaux ne trouvent un écho dans les salles de classe. Par exemple, dans le secteur de la musique, s'est développé l'idée que l'écoute d'une sonate de Mozart pouvait rendre les bébés plus intelligents. Une affirmation contredite par la science. Avant d'exposer l'étude réalisée au Maroc sur l'initiation à la découverte du cerveau chez les écoliers, il nous a paru opportun de citer les neuromythes[14] les plus médiatisés qui empoisonnent l'apprentissage.

1. Cinq idées reçues en neuroéducation ou neuromythes

Des idées fausses largement répandues sur l'apprentissage des enfants et leurs facultés cérébrales conduisent parfois les enseignants et les parents à adopter des principes pédagogiques erronés.

Idée reçue 1 – Nous utilisons 10% de notre cerveau : Le mythe de 10% est une légende ….Or en classe, le professeur peut demander à ses élèves de faire plus d'efforts, mais il est faux de croire que cela active des circuits neuronaux non utilisés.

Idée recue 2 – Notre personnalité est liée à une dominance du cerveau droit ou du cerveau gauche : L'idée que la partie gauche de notre cerveau est plutôt rationnelle et la partie droite artistique et intuitive est fausse. Nous utilisons les deux hémisphères pour toutes les fonctions cognitives.

Idée reçue 3 – Nous devons parler une langue avant d'en parler une autre : Faux. Les bébés qui apprennent deux langues simultanément ont une meilleure compréhension de la structure du langage dans les deux langues !

Idée reçue 4 – Les hommes et les femmes ont un cerveau différent, d'où des capacités d'apprentissage distinctes : Aucune étude n'a montré

---

(13) Cf. travaux de Steve Masson (2007) : Effets de l'apprentissage et de l'enseignement sur le cerveau des élèves, http://www.neuroeducationquebec.org/storage/articles/2007-10-01_Masson 2007.pdf

(14) Le neuromythe est un terme forgé par Bruno della Chiesa en 2002, linguiste enseignant à l'université Harvard, considéré comme l'un des principaux fondateurs de la neuroscience éducative. Promoteur du projet « Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage » OCDE, 2007.

des mécanismes distincts selon le sexe dans la connexion des réseaux neuronaux au moment de l'apprentissage.

Idée reçue 5 – Chaque enfant a son propre type de mémoire et d'intelligence : L'idée qu'il existe plusieurs types de mémoire, et que l'on peut adapter sa façon d'apprendre selon son profil n'a pas été validée scientifiquement. En effet, la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner[15] a servi à prouver toutes sortes de choses qu'il n'avait jamais dites, proposées. Aujourd'hui, il est largement admis que les êtres humains peuvent être intelligents de différentes façons et que l'environnement peut avoir un impact significatif sur son développement.

Aussi, le neuromythe le plus puissant et profondément ancré dans l'insconscient des enfants est le suivant: il y a des personnes intelligentes, celles qui sont faites pour apprendre, et il y a des personnes qui ne sont pas intelligentes, celles qui n'apprennent pas à l'école. Cette croyance a un impact négatif sur le comportement des élèves en situations de difficultés d'apprentissage. Pour d'autres élèves, l'intelligence est malléable et peut être modifiée en permanence grâce aux efforts. Les élèves qui développent cette théorie implicite de l'intelligence malléable présentent de meilleures maîtrises des enseignements scolaires et sont généralement plus motivés, ne reculant pas devant les difficultés et les échecs[16]. Ainsi, enseigner les théories neuroscientifiques, qui soutiennent que le développement cérébral n'est pas uniquement le résultat de facteurs génétiques mais aussi environnementaux en s'appuyant sur la notion de plasticité cérébrale, permet aux élèves de retrouver motivation et confiance en leur potentiel intellectuel. En effet, cette théorie implicite de l'intelligence crée une base d'interprétation pour traiter les informations liées à l'apprentissage, théorie que nous avons tenté d'évaluer dans le cadre d'une étude[17] décrite dans le paragraphe suivant.

2. Initiation au Cerveau

Mieux connaître son cerveau, le rôle qu'il a dans toutes nos activités dont les apprentissages, comprendre qu'il est plastique et malléable selon nos expériences et apprentissages, est essentiel pour mieux apprendre. On sait que les théories implicites de l'intelligence développées par les élèves ont des conséquences sur leurs apprentissages scolaires. Des étudiants de la Faculté des Sciences et Techniques de Settat ont évalué l'effet d'un programme pédagogique neuroéducatif « La découverte du cerveau » sur la représentation de l'intelligence chez les élèves âgés de 7 à 13 ans, dont voici le résumé :

« 181 élèves de la ville de Settat dont 125 élèves de l'école publique, et 56 élèves d'une école privée ont participé à l'étude. Les participants partagés en deux groupes ont suivi pendant 4 semaines, soit un programme neuroéducatif, groupe expérimental, soit un programme d'hygiène de vie, groupe témoin, ensuite ils ont été évalués à l'aide d'un questionnaire des théories implicites

---

[15] Howard Gardner « Les intelligences multiples », Paris, Editions Retz, 1996.

[16] David Da Fonseca et coll., «Téories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire». Annales médico-psychologiques vol.162, n°9 pages 703-710- Novembre 2004.

[17] Fatima-Azzahra Ibenbrahim « Effet d'un programme de neuroéducation sur les théories implicites de l'intelligence chez les élèves du primaire de la région de Settat », mémoire de fin d'études niveau master 2, Faculté des Sciences et Techniques de Settat, travail présenté le 29 Juillet 2016.

de l'intelligence (TIDI)[18] *en pré et post-programme. Les résultats préliminaires ont révélé que les élèves du groupe expérimental niveau cycle CE4 qui ont bénéficié du programme neuroéducatif, ont fait évoluer leurs théories implicites de l'intelligence vers des croyances plus dynamiques par comparaison aux élèves du groupe témoin du même âge qui ont suivi un programme scientifique sur l'hygiène de vie général. »*

Une étude similaire menée en France, a montré que la participation des élèves âgés de 7 à 11 ans à un programme neuroéducatif, équivalent à celui décrit ci dessus, a un impact sur les théories implicites de l'intelligence, ainsi que sur les performances en lecture et en calcul (Lanoë et al., 2015). Cette étude nous convainc de l'intérêt d'une approche métacognitive permettant aux élèves de comprendre le fonctionnement de leur cerveau pour mieux apprendre, dès l'école maternelle et tout au long des cycles d'enseignement.

Donc l'évolution des théories implicites malléables de l'intelligence des enfants grâce à un programme de découverte du fonctionnement cérébral est possible, et ce dès l'école primaire. Une approche métacognitive sur 24 semaines, permettant aux élèves de comprendre le fonctionnement de leur cerveau pour mieux apprendre serait souhaitable pour confirmer les résultats de l'étude. Aussi, des interventions neuroéducatives dès l'école primaire ne serait-elle pas plus propice à l'apprentissage dynamique des élèves dès le plus jeune âge?

3. L'école et la recherche en neurosciences

La recherche en neuroéducation n'a de sens que si les enseignants et les chercheurs en neurosciences travaillent ensemble. En effet, la compréhension des récentes recherches sur le cerveau et de ses rapports à l'apprentissage devrait faire partie des exigences standards pour les éducateurs, les pédagogues et les directeurs des établissements. Nul besoin d'être un biologiste ou un neuroscientifique pour maîtriser ces concepts clés. La démarche peut être faite en trois temps. Premièrement, acquérir une plus grande compétence sur le fonctionnement du cerveau, apprendre les principes et les idées principales par le biais de la formation continue. Deuxièmement, utiliser ces connaissances au rythme qui convient au mieux pour stimuler la curiosité des éducateurs, mais aussi pour engager activement ces derniers dans le processus de changement. Et troisièmement, aller droit au but pour une transformation de l'école et de la gouvernance scolaire en appliquant les techniques de gestion compatibles avec le fonctionnement du cerveau : un temps pour dialoguer, faire des choix, réfléchir, travailler en équipe, concevoir un journal, supervision des pairs, rétroactions et expérimentations.

Par ailleurs, bien que les recherches ne donnent pas toujours d'encadrement spécifique sur la manière de modifier les paradigmes, il est clair que les connaissances d'aujourd'hui donnent tous les moyens pour les concevoir. Alors, il est plus sensé de commencer à agir dès à présent, et de faire le premier pas dans la bonne direction en adoptant la compréhension du fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage pour mieux enseigner.

---

[18] TIDI est un questionnaire sur les théories implicites de l'intelligence détaillé par Lanoë Céline et collaborateurs en 2015 dans « Le programme pédagogique neuroéducatif A la découverte du cerveau : Quels bénéfiques pour les élèves d'école élémentaire ? » ANAE n°134 : pp 001-008.

En effet, les connaissances issues des neurosciences sont fondamentales pour comprendre les mécanismes de l'apprentissage, le fonctionnement de la mémoire, de l'attention et de l'inihibtion cognitive, les réactions biologiques et cognitives face au stress, pour déterminer dans quelle mesure une hygiène de vie cognitive saine favorise le fonctionnement cérébral. Tous ces contenus pourraient être connus des élèves, et ceci, dès l'école primaire. Des initiatives ont été engagées au Maroc par l'Association Sciences et Culture pour Tous, pionnière dans la diffusion et la vulgarisation des neurosciences depuis 2005 à l'école, pour faire comprendre le fonctionnement cérébral aux élèves. L'étude sus-citée, réalisée en 2016 au sein des écoles de la ville de Settat, nécessite d'être reproduite à grande échelle pour valider la remédiation cognitive et le programme de neuroéducation qui l'accompagne. Il est certain qu'un nombre d'heures destinées à la compréhension du fonctionnement du cerveau modifierait l'attitude des élèves de tout âge quant à l'apprentissage.

CONCLUSION

Les neurosciences sont à la mode. Comme tout phénomène de mode, cette science présente des avantages et des inconvénients. Les enseignants, désespérément à la recherche de méthodes ou de recettes applicables de suite, ne trouveront rien dans les neurosciences qui pourra les satisfaire dans l'immédiat. En effet, les neurosciences ne sont ni une méthode, ni une recette. C'est un ensemble de disciplines qui participent à la connaissance de l'Homme, de son fonctionnement cognitif. Aucun excercise « d'application des neurosciences » ne saurait être efficace si les élèves ne comprennent pas eux-mêmes l'enjeu de cette connaissance neurologique. Comprendre comment son cerveau fonctionne fait partie de ce que l'on pourrait appeler une « hygiène de vie cognitive ». Un enfant peut comprendre pourquoi il est important de se nourrir, de prendre soin de son corps, d'apprendre, il est tout aussi important qu'il connaisse le fonctionnement de son cerveau pour **étayer sa façon d'apprendre.**

Le concept qui a le plus révolutionné les neurosciences concerne la plasticité cérébrale : ce concept fédérateur sous-tend tout le travail des neurosciences dans le domaine de l'éducation. Les cerveaux évoluent tous, tout au long de la vie, et rien n'est définitivement joué avant 6 ans. Mais rien n'est magique non plus ! Les élèves ne sont pas des plantes que l'on arrose en attendant les fleurs de printemps.

Nous devons changer de paradigme scolaire. Nous devons cesser de regretter des élèves qui n'existent plus. Nous vivons une époque spectaculaire en termes d'évolution technologique et numérique. Les connaissances les plus extraordinaires sont à la portée d'un clic. Nos élèves aiment apprendre. Vivons avec eux l'expérience de modifier nos habitudes professionnelles et nos représentations. Ce sont eux qui construiront le monde de demain. Faisons ensemble le chemin vers les neurosciences en transférant ce qu'elles nous apportent dans la pratique d'enseignement. L'enfant a un rôle à jouer dans ses apprentissages, mais il doit disposer d'outils suffisamment éclairants pour réussir ce beau parcours de comprendre son environnement scolaire et non scolaire. Enfin, il doit comprendre que rien n'est figé, rien n'est jamais joué, pour personne ! Chacun de nous évoluera tout au long de sa vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelaziz Meziane Belfkih. « La charte nationale d'éducation-formation ». Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2000. pp. 77-87.
- Cerveau au cœur de l'actualité « Spécial Neuromythes et éducation » 2016. Source DANA Alliance for the Brain DABI USA page 1-6. – traduit par l'Association Sciences et Culture pour Tous.
- Chiesa B. (della). Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage, OCDE. 2007.
- David Da Fonseca et coll., «Téories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire». Annales médico-psychologiques. 2004. vol.162, n°9 pp 703-710.
- Damasio Antonio. L'autre moi-même- les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions, Odile Jacob.2010.
- Dodson F. Tout se jour avant 6 ans, Marabout.2006.
- Eustache Francis. La neuroéducation : la mémoire au cœur de l'apprentissage, Odile Jacob.2016.
- Houdé Olivier. et al. Dossier Neuroéducation, Cerveau&Psycho. 2016. N°81, pp37-62.
- Houdé O. Résister, Editions Le Pommier. 2014.
- Houdé O. et al. Functional MRI study of Piaget's conservation-of-number task in prescholl and school-age children. A neo-Piagetian approach, Journal of Expérimental Child Psychology. 2011.vol.110, pp.332-346.
- Howard Gardner . « Les intelligences multiples », Paris, Editions Retz.1996.
- Kotulak Ronald. Inside the Brain- Revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City, Mo. : Andrews and McMeel, 1996 p. 26
- Lanoë Céline et coll. Le programme pédagogique neuroéducatif « A la découverte de mon cerveau : quels bénéfiques pour les élèves d'école élémentaire ?. ANAE.2015. N°134 ; 001-008.
- Royaume du Maroc – Conseil Supérieur de l'Enseignement. Etat et perspective du système d'éducation et de formation. 2008. Vol 1 : réussir l'école pour tous, rapport annuel . Rabat .
- Royaume du Maroc-MENESFCRS. Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation . Rapport détaillé du Programme d'Urgence 2009-2012. Juillet 2008.
- Vidal Catherine. Homme, femme, avons-nous le même cerveau ? Editions Le Pommier.2007.
- Vidal Catherine. Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie ? Editions Le Pommier.2010.

RÉSUMÉ

Alors que de nombreuses analyses de notre système éducatif et des comparaisons internationales mettent en évidence les grandes difficultés de réussite scolaire, qui le caractérisent, cette contribution apporte des pistes pour apprendre aux jeunes élèves à mieux apprendre, pour aider à sortir de la pédagogie implicite et arrêter de considérer que savoir comment apprendre est également donné à tous.

En effet, les neurosciences commencent à révéler ce qui se passe dans le cerveau des enfants au moment de l'apprentissage. Ainsi, pour compter et lire, l'enfant doit savoir inhiber certains automatismes mentaux. De plus, une partie du cerveau, le cortex prefrontal, remplit cette fonction d'inhibition cognitive. Sa forme diffère d'un enfant à l'autre à la naissance, mais des techniques éducatives permettent de le muscler grâce à la plasticité cérébrale. En effet, en connaissant les lois du cerveau, les enseignants espèrent proposer de meilleures stratégies d'apprentissage, adaptées à chaque enfant.

Espérons également que les programmes scolaires, de la maternelle au lycée, et la formation des enseignants au Maroc donneront la place qui leur revient, comme dans d'autres pays, aux apports scientifiques des neurosciences cognitives pour mieux comprendre le fonctionnement cérébral et les applications de ces connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation. Une collaboration étroite entre enseignant et chercheur dans le cadre de programmes de recherches en neuroéducation est souhaitable pour faire développer ce nouveau domaine de neuropédagogie dans notre système éducatif.

Un modèle pédagogique pour l'autonomisation de l'élève du cycle d'enseignement fondamental

Hajar Maymoun
Etudiante en cycle de doctorat

La réussite de tout processus d'enseignement et d'apprentissage nécessite une planification et une organisation assez rigoureuse. Il s'agit d'une démarche de réflexion et de diagnostic qui mène vers la conception d'un modèle pédagogique de référence plus adapté aux exigences du contexte éducatif et scolaire.

A ce niveau, l'école marocaine adopte depuis longtemps un modèle pédagogique de type transmissif dont le processus de transmission et d'acquisition des connaissances s'effectue dans un sens vertical et linéaire, en allant de l'enseignant vers l'apprenant. Cependant, la procédure et les stratégies de la mise en œuvre de ce modèle pédagogique [1] reflètent aujourd'hui leur inadéquation avec le nouveau contexte éducatif. L'évolution de la technologie éducative, la diversification des sources d'information, la mutation du métier de l'enseignant, le changement de rapport au savoir et la capitalisation et la valorisation du potentiel et de la particularité cognitive et psychologique de l'apprenant, font partie des facteurs contextuels qui permettent de remettre en question le rôle tenu à l'école marocaine et le modèle pédagogique qu'elle utilise. Et cela s'impose en persistance des grands défis liés au redoublement, à l'abandon scolaire, à la faible performance des élèves, à la violence scolaire, etc.

La rénovation du modèle pédagogique existant, comme étant un élément déterminant à la fois dans la promotion de la qualité de l'école et des performances de l'enseignant et de l'élève, est préconisée par l'ensemble des réformes introduites depuis la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation. La vision stratégique de la réforme 2015-2030 [2] initiée par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique représente la dernière initiative en la matière. Elle a mis le développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur au centre de la réforme escomptée, un modèle qui inclut dans sa structure six éléments majeurs. Cette réforme tient compte des missions de l'Ecole et ses fonctions, de la nature des formations, leur organisation et leurs programmes, des approches pédagogiques et les moyens didactiques, du rythme et les volumes horaires des enseignements et apprentissages, de l'orientation scolaire, professionnelle et universitaire et du système d'évaluation et des examens.

En s'appuyant sur les recommandations de la vision stratégique ainsi que sur les principes de la psychologie cognitive et de la pédagogie active, nous invitons à réfléchir sur l'opportunité d'opter pour un modèle pédagogique qui

semble être opérationnel et concevable. Il s'agit d'un modèle pédagogique qui prône l'autonomisation de l'élève du cycle d'enseignement fondamental basé sur l'équipement stratégique et technique de l'élève pour qu'il soit le premier acteur de son apprentissage et de sa régulation. Un élève capable de s'adapter dans des conditions défavorables d'apprentissage et non pas l'inverse, un élève capable d'apprendre tout seul à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe.

Ce modèle pédagogique implique alors d'agir sur le profil de l'enseignant et sur le statut du savoir. Plus précisément, offrir une formation aux enseignants en fonction d'un profil multidimensionnel dans la mesure où ils seront en mesure non seulement de transmettre les connaissances aux élèves, mais aussi de les entrainer et les doter de techniques et de stratégies d'apprentissage nécessaires à la construction de leurs compétences en matière de sélection, d'intériorisation, d'appropriation et d'utilisation des connaissances en question.

D'autant plus, la compréhension de la psychologie de l'élève et la maitrise des techniques de stimulation de sa motivation et de son intérêt pour les tâches scolaires demeurent une composante intégrante de la formation souhaitée. Le changement de statut de l'enseignant va de pair avec le changement de statut du savoir introduit. Autrement dit, la rénovation des curricula et des programmes doit se faire sur l'appui d'un cadre référentiel des connaissances et des compétences, et que chaque contenu introduit soit utile et significatif pour l'élève et soit attaché à un champ d'application. Elle doit également se mêler entre les contenus portant le savoir et les contenus portant les outils de son appropriation.

Le modèle pédagogique pour l'autonomisation de l'élève du cycle d'enseignement fondamental, objet de notre présente contribution, repose sur trois principes corrélés et interactifs :

1. Développer la métacognition de l'élève

L'autonomisation de l'élève requiert le renforcement de ses stratégies métacognitives [4]. L'élève doit être conscient de son fonctionnement cognitif, et bien évidemment capable d'exercer un contrôle actif et continu de ses processus cognitifs. Le développement de la métacognition de ce dernier fait précisément appel à la compétence de l'enseignant pour intégrer des activités pédagogiques et des tâches scolaires favorisant à la fois la mobilisation suffisante et l'usage efficace des stratégies métacognitives par l'élève. Cela signifie que l'enseignant est censé opter, d'une part, pour les principes des modèles constructiviste et socioconstructiviste d'apprentissage où l'élève participe activement dans la construction de ses propres connaissances et d'autre part, pour les principes de la psychologie cognitive où l'usage des stratégies métacognitives occupe une place primordiale.

Ainsi, par l'introduction des tâches scolaires basées sur les situations-problèmes et sur la découverte, l'enseignant pousse l'élève à mobiliser ses stratégies métacognitives. Bien particulièrement, sa stratégie de planification qui implique sa capacité d'identifier la tâche, son objectif, son plan de mise en œuvre et de déterminer les stratégies appropriées à son exécution ; sa stratégie de contrôle qui s'apparente à sa capacité d'effectuer une rétroaction régulatrice lors de l'exécution de la tâche scolaire et sa stratégie d'évaluation qui permet d'évaluer la validité de planification et de contrôle au regard des

objectifs attendus. Dans la même démarche de développement métacognitif, le système d'évaluation et d'examen adopté par l'enseignant est appelé à se focaliser tant sur la maitrise des tâches que sur l'usage efficace des stratégies métacognitives.

2. Développer la motivation intrinsèque de l'élève

L'autonomisation de l'élève requiert le renforcement de ses stratégies motivationnelles. A travers la mise en place de ce modèle, l'élève devra être capable d'établir et de maintenir sa motivation quelles que soient les difficultés ou les obstacles pouvant survenir lors de son processus d'apprentissage. Et pour y arriver, l'enseignant est censé aider l'élève à fixer des buts sous forme d'un projet personnel en vue d'orienter son apprentissage et son parcours scolaire. Il est censé également renforcer la valeur et l'intérêt qu'accorde l'élève aux tâches scolaires envisagées, et cela ne se fait qu'à travers la diversification et la rénovation des méthodes, des activités et des supports d'enseignement. Le renforcement du sentiment de compétence et le renforcement du sentiment de contrôlabilité de la tâche scolaire chez l'élève, constituent aussi une mission principale à assigner à l'enseignant. En outre, l'enseignant est appelé à stimuler la motivation de l'élève par l'usage d'un système de récompense et de valorisation du potentiel individuel.

3. Développer la compétence numérique de l'élève

L'autonomisation de l'élève requiert aussi le renforcement de ses stratégies numériques. Afin de faire face au fléau des données offertes par la technologie éducative, l'élève est censé maitriser l'utilisation des sources numériques d'informations éducatives. A cette fin, l'enseignant sera en mesure d'animer des séances de formation en ce sujet, dès qu'il bénéficie lui-même d'une formation sur l'usage de la technologie éducative. Les séances de formation nécessitent la maitrise de trois stratégies. Premièrement, permettre à l'élève d'accéder aux sources d'informations éducatives tout en utilisant des méthodes et des moteurs de recherche reconnus scientifiquement. Deuxièmement, doter l'élève de techniques de sélection et de filtrage des informations fiables et valides. Troisièmement, mener l'élève à utiliser ces informations dans le contexte d'apprentissage adéquat et dans la tâche scolaire adéquate.

CONCLUSION

Réfléchir sur l'opportunité de mettre en place ce modèle dans le contexte de l'école marocaine peut contribuer significativement à innover dans la manière avec laquelle le système éducatif marocain fera face à des problématiques, telles que l'abandon et le décrochage scolaires, et à innover dans les stratégies d'amélioration de la qualité des apprentissages, du rehaussement de la performance scolaire. En outre, ce modèle permettra de préparer, pour demain, des élèves compétents et autonomes.

Par ailleurs, de par le rôle crucial de l'enseignant, des programmes et curricula, et du système d'évaluation dans la réussite de la mise en place de ce modèle, trois conditions fondamentales s'imposeraient : la révision du statut de l'enseignant ; la révision de la structure et du contenu des curricula et des programmes et ; l'instauration d'un dispositif de suivi et d'évaluation basé sur les résultats.

RÉFÉRENCES

[1] Instance Nationale d'Evaluation du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis. Rapport analytique. Rabat : Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015. 180 p.

[2] Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une Ecole de l'équité, de l'égalité et de la promotion. Rabat, 2015, 98 p.

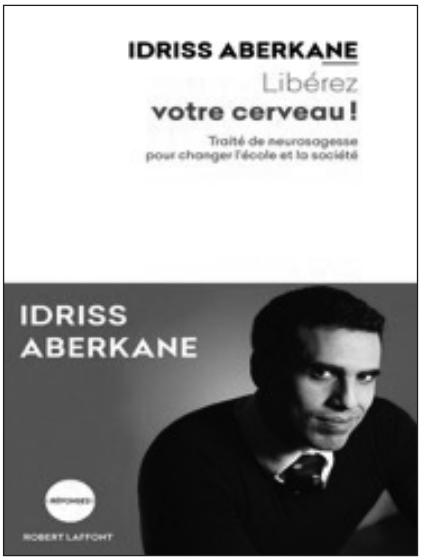
[3] De Landsheere, V. L'éducation et formation. (1re édition). Paris : Presses Universitaire de France.1992

[4] Fayol, M., & Monteil, J.M. Stratégie d'apprentissage/apprentissage de stratégies. Revue française de pédagogie.1994. 106, pp91-110.

LECTURES

Compte rendu de lecture du livre « Libérez votre cerveau : Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société » d'Idriss Aberkane

Pr. Hassan Esmili



Le premier coup d'œil sur le titre du livre « Libérez votre cerveau » conduit à s'interroger sur son genre. S'agit-il d'une fiction, d'un ouvrage de recherche scientifique, d'un traité, d'un essai ou d'un manifeste ?

En fait, lorsqu'on examine son contenu sous différents aspects, y compris la langue, le ton et le style, on se rend compte qu'il est tout cela à la fois.

C'est un essai dans la mesure où l'auteur présente une réflexion originale et personnelle sur ce que fait l'être humain de son cerveau et comment on peut libérer ce dernier. « Le cerveau collectif de l'humanité est confiné », dit-il, « parce que le cerveau individuel des humains est confiné. ».

Idriss Aberkane donne à son livre un sous-titre : « Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société ». Ce sous-titre montre que l'auteur désigne son ouvrage de traité. Il a raison de le faire parce que l'ouvrage est très didactique. C'est une bonne vulgarisation qui essaie de brasser tous les aspects liés à l'utilisation du cerveau et les domaines dans lesquels une meilleure utilisation a donné des résultats étonnants. Nous y reviendrons.

C'est aussi un ouvrage scientifique dans la mesure où il est documenté et son argumentation s'appuie sur des références souvent solides ou sur des expériences démontrées.

C'est aussi un manifeste parce qu'il défend une cause à laquelle l'auteur croit dur comme fer. Serge Tisseron, qui a préfacé le livre, dit que « c'est moins un essai qu'un manifeste ». Mais à notre sens, cela ne diminue en rien sa valeur scientifique. Au contraire. L'engagement de l'auteur donne plus de force à la démonstration et persuade mieux le lecteur.

On peut dire enfin que c'est, en partie, une fiction ou plutôt un livre de fiction. Plusieurs changements que donne l'auteur comme possibles, à propos de l'avenir de notre planète ou à propos du comportement des humains vis-à-vis de la nature, ou aux relations sociales, relèvent de la fiction. Mais nombre de fictions de Jules Verne ou d'autres précurseurs utopistes ne sont-elles pas

devenues aujourd'hui une partie de notre réalité quotidienne ? Le rêve et l'espoir sont aussi des droits...et des devoirs humains.

Le livre se présente en trois grandes parties : la première porte le titre même de l'ouvrage, « libérez votre cerveau », la seconde s'intitule « connaitre votre cerveau » et la troisième est une interrogation sur ce que l'auteur appelle la neurosagesse.

La première partie commence par un constat sur lequel est bâti tout l'ouvrage : l'être humain fait un mauvais usage de son cerveau. Cela se répercute sur ses performances, son confort et sa qualité de vie aussi bien sur le plan individuel que collectif. Cela se répercute aussi sur l'environnement et notre relation à la nature. Aberkane l'explique à coups d'exemples, de métaphores et de preuves. Un haltérophile, dit-il, a une masse musculaire visible, qui est bien au-dessus de la moyenne alors qu' « un athlète du calcul mental » n'a pas un cerveau plus gros que celui de l'être humain ordinaire. Cela signifie que la différence au niveau du cerveau n'est pas dans la quantité mais dans la qualité. Elle n'est pas dans le nombre de cellules mais dans « l'usage » que l'on fait de ces cellules. C'est une question d'ergonomie. Et comme il s'agit de cellules du cerveau, c'est à dire de neurones, l'auteur nous invite à entrer dans la neuroergonomie.

Mais auparavant, l'auteur passe en revue plusieurs domaines de la vie pour démontrer que la plus grande illustration de ce mauvais usage du cerveau se manifeste dans ce que René Guénon appelle, dès 1945, « le règne de la quantité ». Il adopte la théorie de Guénon selon laquelle on fonde toute appréciation sur la base de la quantité à défaut de pouvoir le faire sur la base de la qualité. D'où le règne et même le « diktat » de la quantité. Aberkane illustre cette théorie par plusieurs exemples dont deux, qui sont liés, me semblent bien significatifs.

Le premier est le « facteur G » mis en évidence par le psychologue Anglais Charles Spearman dès 1904 et qui expliquerait la réussite des mêmes élèves dans plusieurs disciplines. A la même époque, le « facteur G » a donné au psychologue allemand William Stern l'idée de calculer le quotient intellectuel (QI) de l'enfant. On sait que le calcul de ce quotient, qui a évolué mais qui est toujours sujet à controverse, est devenu une pratique courante des psychologues pour définir le degré d'intelligence d'une personne.

Le second exemple est dans l'institution « Ecole » : celle-ci a consacré selon l'auteur le règne de la quantité en introduisant l'appréciation notée. Elle a créé « la vie notée » par opposition à « la vie réelle ». Et ce faisant, elle a érigé la conformité en système contre l'esprit d'émerveillement et de découverte. « L'émerveillement est le moteur de l'apprentissage et de la découverte. L'échanger contre les examens, c'est échanger un moteur contre une carrosserie. », dit Aberkane. Dans le même cheminement d'idées, il reprend à son compte cette sapience de Montaigne : « l'enfant n'est pas un vase qu'on emplit mais un feu qu'on allume ». Il adopte aussi la terminologie de la télévision concernant les émissions de flux et les émissions de stock pour dire que « l'heure n'est plus à l'éducation de stock mais à l'éducation de flux, c'est à la dynamique d'apprentissage qu'il faut s'intéresser, pas au stock de savoirs. ». Il appelle à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques fondées sur quatre piliers de l'apprentissage définis par le psychologue Stanislas Dehaene : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation.

D'un autre côté, Aberkane affirme qu'il y a une sorte de distribution fonctionnelle des neurones et que le génie des prodiges ou de ceux qui ont une

grande maîtrise de leur domaine est de pouvoir cibler les bons neurones. La plus grande ambition de l'humanité, pense-t-il, serait de pouvoir transmettre le savoir, le savoir-faire, les émotions et les expériences au moyen d'un médium puissant que serait l'écriture neuronale. Voilà un exemple de rêve ou d'utopie que la science réalisera peut-être un jour.

Cette distribution fonctionnelle des neurones correspond aux fonctions de la neuroergonomie définies par Mickaël Causse « la neuroergonomie focalise ses investigations sur les bases neuronales qui sous-tendent les fonctions cognitives (prise de décision, mémoire, attention, etc.) impliquées dans l'utilisation de technologies...ainsi que celles qui sont reliées à la performance physique, l'humain interagissant avec le monde au travers d'une enveloppe corporelle ».

Aberkane introduit un autre concept pour comprendre la neuroergonomie : il s'agit de « l'encombrement cognitif ». Pour l'expliquer, il compare le cerveau à la main. Celui-ci, comme la main, « a des articulations, des effets de levier et des angles interdits ». Il existe un empan cognitif comme il existe un empan (شبر en arabe) de la main. Ces propriétés peuvent l'encombrer et lui imposer des limites. Il donne comme exemple de ces limites la « cécité au changement» et « la cécité d'inattention ». Il donne des cas d'expériences qui illustrent l'encombrement du cerveau (le bijoutier qui se fait payer avec des billets de papier blanc ou l'étudiant qui prend la place d'un autre derrière un comptoir sans que le sujet de l'expérience ne fasse attention au changement.).

En outre, l'expérience du bijoutier est expliquée par un autre phénomène lié au cerveau. L'expert réalise une tâche d'une manière automatique, sans y réfléchir ou presque. C'est ainsi que l'athlète expérimenté ou le danseur réalisent des mouvements et des gestes sans y prêter attention.

De même que les limites de l'empan de la main peuvent être dépassées en utilisant une poignée par exemple, les limites de l'empan cognitif peuvent être dépassées aussi si on munit les concepts de « poignées ». Aberkane pense que le système éducatif serait beaucoup plus performant si on ne méprisait pas ce genre de démarches. Il explique, par exemple, comment les « athlètes mentaux » s'appuient sur des repères ou des « poignées » pour réaliser des records de calcul mental.

On trouve dans la seconde partie du livre des affirmations ou des interrogations qui peuvent provoquer le lecteur ou du moins l'étonner et interpeler sa réflexion. Dans tous les cas, elles ne peuvent pas le laisser indifférent.

« Pourquoi éduquons-nous ? Pour le bonheur intérieur brut, ou pour le produit intérieur brut ? » ou « l'école désirée est celle de l'épanouissement, l'école imposée est celle de l'utilité économique ». Ou encore « L'homme crée des systèmes pour le servir, et ils finissent par l'asservir, lui. ». Le système éducatif en est un. L'auteur le démontre en décrivant comment fonctionne « l'école traditionnelle » qui domine encore et qui n'a, en réalité, que deux siècles. Il dénonce « le gavage » qu'elle pratique et s'interroge sur la raison pour laquelle ce gavage scandalise lorsqu'il s'agit du « second cerveau » qui est le système digestif, et est admis naturellement lorsque l'on s'adresse au premier cerveau. C'est encore le règne de la quantité où l'on voit associés la note et le gavage : l'appréciation notée et la surcharge des programmes sur lesquelles est focalisé l'enseignement.

Il est intéressant de reproduire ici un tableau qui présente « sept aspects majeurs de notre existence » sur lesquels « la vie notée nous trompe » :

	Dans la vie notée	**Dans la vraie vie**
Se conformer au moule	Seule voie	Mauvaise voie
Rester à sa place	Seule voie	Voie de la soumission
Discuter l'autorité	Interdit	Nécessaire
S'exprimer librement	Déconseillé	Vital
Être autonome	Déconseillé	Vital
Question/réponse	Trouver la meilleure réponse à une question	Trouver la meilleure question qui a justifié cette réponse
Travailler en groupe	Seulement pour les travaux sans importance; sinon=tricher	Vital

L'auteur prend à son compte les idées de plusieurs penseurs ou personnalités célèbres qui ont réfléchi à leur action, tels que Pierre Rabhi, Richard Francis Burton, Steve Jobs ou Nelson Mandela, et qui ont évoqué un ou plusieurs aspects présentés ci-dessus. Tous ces aspects sont importants et il est souhaitable que le lecteur revienne au livre pour lire le commentaire que l'auteur fait de chacun d'eux.

J'aimerais revenir ici sur deux aspects qui me semblent concerner l'école au plus haut point : l'autonomie et le travail en groupe. L'autonomie mène à la liberté. *« La liberté est mère de toutes les productions humaines, dont la sécurité, l'inverse n'est pas vrai. »* dit Aberkane. Or l'école actuelle, par ses programmes figés, par son rythme unique, par sa pédagogie standard, par son organisation et son fonctionnement, n'apprend pas à être autonome. Elle est déstabilisée par les prodiges et les surdoués, les considère comme a-scolaires et préfère les exclure.

La métaphore suivante résume bien la nécessité du plaisir et du divertissement pour faire aimer l'école, aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant :

« ... dans une école saine, les professeurs prennent du plaisir parce qu'ils sont des chefs étoilés de la connaissance, et les élèves prennent du plaisir, parce qu'ils se régalent et qu'ils apprennent à cuisiner. ». Il faut développer, dit-il, une « gastronomie de la connaissance ».

Le second aspect concerne le travail en groupe. Aberkane dit, à juste titre, que le travail collectif à l'école ne porte que sur des travaux relativement secondaires et que le plus gros travail demandé à l'apprenant est individuel. L'école dévalorise le travail en groupe alors que, contrairement à ce qui se passe dans « la vie notée », dans la vie réelle, toutes les grandes réalisations humaines sont les fruits de l'intelligence collective.

Dans cette deuxième partie un chapitre est réservé à la description du système nerveux et du fonctionnement du cerveau en particulier. En plus des informations qu'on peut trouver dans un livre de neurobiologie ou de neurosciences, l'auteur se sert de métaphores et de comparaisons pour décrire

le cerveau et son activité. Il le compare à un monde ou une planète peuplée. Il le compare aussi à « une gigantesque économie de service » dans laquelle il y a entre les aires cérébrales des échanges infinis de service. Une métaphore économique est filée tout au long de ce chapitre. Aberkane parle d'industrie cérébrale, de services de base fixe, de produit neuronal de base et de produit neuronal fini. Il parle également de microéconomie et de macroéconomie neuronales. Une autre métaphore utilisée est empruntée à l'urbanisme. Le cortex cérébral est comparé à une ville, Paris en l'occurrence. « La rivière cérébrale » est une autre métaphore introduite pour décrire le cheminement qui aboutit à « une compétence reproductible ».

Ces métaphores sont utilisées au service de la démonstration et de la pédagogie. L'auteur y réussit bien. Les figures de style donnent à un texte scientifique une dimension littéraire qui augmente le plaisir de le lire.

La compétence reproductible dont parle Aberkane est celle de la connaissance. Il distingue celle-ci de l'information. L'information est éphémère et ponctuelle. Elle est portée par les infrastructures informatiques et de télécommunications alors que les infrastructures de la connaissance sont encore à construire. C'est justement le rôle de la neuroergonomie. Mais celle-ci doit tenir compte d'un certain nombre de propriétés qui caractérisent la connaissance et de règles qui la régissent. Aberkane retient deux propriétés et trois règles pertinentes. La connaissance est d'abord infinie, comme tout bien immatériel, et prolifique. Elle est aussi « collégiale » ou collective. A ce propos, l'auteur utilise une belle métaphore, à mon sens, en comparant la vérité à une image brisée dont chacun détient un morceau.

Les règles, quant à elles, concernent les échanges dans cette économie de la connaissance.

La première est que ces échanges sont toujours « à somme positive ». L'auteur rappelle à ce propos plusieurs lois (celle de Soudplatoff par exemple : « quand on partage un bien matériel on le divise, quand on partage un bien immatériel on le multiplie ») ; ou encore cette sagesse ancienne formulée selon l'auteur dans la tradition orale de l'écrivain malien Amadou Hampatê Bâ : « le savoir est la seule richesse que l'on puisse entièrement dépenser sans en rien la diminuer ».

La seconde règle est liée au temps de l'échange. L'échange d'un bien matériel est instantané alors que l'échange ou le transfert de connaissances prend du temps.

La troisième règle, enfin, indique que la somme de biens matériels est linéaire. Ce n'est pas le cas des biens immatériels dont la somme est toujours différente de ses composantes.

Aberkane va plus loin dans l'économie de la connaissance en y esquissant des modèles de l'échange. Il commence par expliquer que, contrairement à l'économie des biens matériels, au niveau de la connaissance, l'humain naît avec un pouvoir d'achat. L'unité de base de ce pouvoir d'achat est l'attention (AT). *« La connaissance échangée est proportionnelle à l'attention multipliée par le temps. »*. Cette affirmation est traduite par l'équation :

$\varphi(k) \alpha At$

La même équation est affinée lorsque l'on se met au niveau du cerveau ou au niveau cérébral :

$\varphi i(k) \alpha A(t)$

Cela signifie que *« Le débit instantané de connaissance est proportionnel à l'attention, qui varie dans le temps. »*

Mais Aberkane va plus loin encore. Il reprend implicitement une critique que l'on fait aux pédagogues qui revendiquent la participation de l'apprenant dans la construction de son apprentissage tout en pratiquant un modèle de pratique pédagogique standardisé. Il explique que son modèle n'est valable tel qu'il est présenté à ce stade que dans le cas où le récepteur ignore quasiment tout du domaine de connaissance transféré ou « téléchargé ». Pour remédier à cette faiblesse du modèle, il propose de tenir compte de la situation initiale du récepteur et d'introduire un facteur de synergie entre cette situation et la nouvelle situation, née de l'interaction entre « la connaissance existante » et « la connaissance entrante ». Il formalise cette nouvelle dimension du modèle par l'équation suivante : $\varphi i(k) \alpha A(t) + Syn(k,t)$.

Selon la nature de cette connaissance entrante et son degré de réceptivité, la synergie peut être « constructive » ou « destructive ». Dans le premier cas, elle aide le récepteur à mieux comprendre ou à développer ses connaissances initiales. Dans le second cas, elle crée un conflit en remettant en question ces connaissances et produit, chez le récepteur, ce que les psychologues appellent « la dissonance cognitive ». Remarquons, en passant, que c'est souvent la situation que l'on retrouve dans les cas d'innovation, notamment l'innovation de rupture.

Dans cette économie de la connaissance et dans son souci de la développer, l'auteur évoque le marketing. On sait sur quoi porte le marketing classique. Alors sur quoi, selon lui, devrait porter le marketing de l'économie de la connaissance ? La réponse est dans cette phrase de l'auteur :

« Le marketing de la connaissance relève de la vulgarisation et de la neuroergonomie. ». Son objectif fondamental est de développer le désir de la connaissance. Or le désir atteint son paroxysme dans le jeu et le divertissement. L'attention, cette unité de base du pouvoir d'achat dans le transfert de la connaissance, est dépensée avec profusion lorsque le désir est présent.

L'auteur s'attarde sur les jeux vidéo pour démontrer leur rôle positif dans tout apprentissage et il considère que la formation à tout métier doit être ludifiée. *« Le jeu vidéo, c'est la fibre optique des transferts de connaissance. »*, dit-il.

Grâce au jeu, au divertissement, au désir et au plaisir, l'école pourra réussir son plus grand challenge : devenir une école de haute qualité tout en restant une école de masse.

Pour relever ce défi comme pour réussir tout projet, quels que soient sa finalité et ses objectifs, sa nature, sa dimension et sa taille, l'humain devra mettre son égo au service du projet et non l'inverse. Ceci est vrai dans différents domaines depuis la construction de l'Etat – l'auteur donne l'exemple de Napoléon qui a mis l'Etat au service de son égo qui a eu, de ce fait, un effet destructeur –, jusqu'au projet de couple, dans lequel le projet au service de l'égo de l'un des deux partenaires peut avoir un effet néfaste.

Un chapitre (le cinquième) est consacré au marketing, à la politique et au journalisme. Ces trois domaines, qui peuvent se rendre service mutuellement, ont des caractéristiques communes. La principale caractéristique est dans l'usage qu'ils font de la manipulation. Leur action repose sur des leviers tels que le désir, la peur, la frustration, l'amplification des faits, l'arnaque, « les associations inconscientes du cerveau », etc.

Dans le dernier chapitre de la seconde partie, Aberkane dénonce toute intervention physique sur le cerveau humain pour augmenter ces performances. D'abord parce que nous ne connaissons que peu de choses sur notre cerveau. Ensuite parce que toute augmentation véritable et souhaitable doit venir de l'intérieur de ce cerveau et non l'inverse. Le cerveau grandit lorsqu'il est utilisé pour augmenter le réel.

Ce chapitre sert en même temps de transition à la dernière partie consacrée à la neurosagesse. « Qui sauve un nerf sauve l'Humanité » : c'est le titre d'un des chapitres de cette partie qui est un véritable plaidoyer pour la défense du cerveau et de ses nerfs. « *Les individus aux nerfs détruits peuplent aussi bien les hôpitaux que les prisons, mais ils peuvent également occuper des postes de responsabilité et présider à notre destinée.* » dit l'auteur, car la neuro-infirmité est difficilement détectable.

Aberkane propose dans son plaidoyer trois concepts : le neuromimétisme qui porte le mouvement, la neuromimétique qui désigne la science et la neurosagesse pour nommer la sagesse. Les trois concepts sont liés et forment un système dont les caractéristiques fondamentales peuvent être résumées dans les principes suivants :

- Le vrai progrès de l'humain doit être neuroergonomique ;
- « la science sans conscience n'est que ruine de l'âme », pour reprendre Rabelais ;
- La science et la spiritualité sont complémentaires et ne doivent pas être dans une relation de conflit ;
- L'humain a beaucoup à apprendre de la nature. Il doit la respecter et chercher à mieux la connaitre ;

Aberkane finit son ouvrage par sept exercices de la gymnastique de l'esprit ou de « gymnoétique » pour une bonne hygiène mentale. J'invite le lecteur à les découvrir dans le livre.

En conclusion, disons que le livre d'Idriss Aberkane est un bon ouvrage de vulgarisation des neurosciences. L'auteur y applique les idées auxquelles il croit au niveau de la démocratisation de la connaissance. Son approche démontre que les neurosciences sont présentes partout et lui permet de passer en revue tous les grands problèmes de la société humaine. L'éducation, les tendances de la recherche, la politique, l'économie, la biologie, les questions sociales, etc. Une diversité de domaines examinés mais une unicité dans la vision et dans la défense tenace de la neuroergonomie.

Enfin, dans son livre, Aberkane met en œuvre une idée qu'il n'est pas le seul à défendre actuellement : la complémentarité dans la recherche de l'objectivité et de la subjectivité. Celle-ci ne doit pas être bannie de la recherche, et ne peut pas l'être de toutes les façons. Le tout est dans l'équilibre. Mais dans ses élans, cet équilibre fait défaut parfois à Aberkane...